MARIA CLARA GONÇALVES RIBAS

1290002558
FE
TCC/UNICAMP R352e

EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO: HISTÓRIAS DE UM TRAJETO

2005207555

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
2005

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

MARIA CLARA GONÇALVES RIBAS

EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO: HISTÓRIAS DE UM TRAJETO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
2005

UNIDADE FE
Nº CHAMADA: TCC/UNICAMP
R352e
V.
TOMBO 2558
PROC.
C:
PREÇO
DATA 22/09/05
Nº CPD: 365325

Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Segunda Leitora: Carla Helena Fernandes

UNICAMP - IE - BIBLIOTECA

Agradecimentos

Ao meu esposo Airton, grande incentivador;
Aos filhos Renata e Bruno pela compreensão nas ausências;
A minha mãe pelo encorajamento nas horas mais críticas;
Aos meus irmãos Newton, Angélica, Adriana e Lúcia torcedores fiéis;
A todos os familiares pelo apoio e solidariedade.

Aos professores-amigos que conheci na Universidade,
Ao Professor Guilherme e a Carla,
À professora Lílian.

A toda equipe de funcionários da Unicamp

Às amigas que conviveram bem de perto a trajetória universitária
Mari, Lílian, Macilene, Camila, Fátima, Juliana(s), Aninha, Vânia,
e à turma 99 que me acolheu.

Aos outros incentivadores, que acreditaram que eu chegaria lá:
Sueli, Nilcimar, Anna Cristina, Toni, Léa, Sílvio

A todos os que compartilharam / vivenciaram comigo a realização deste trabalho,
impossível citar os nomes

A todos os alunos que muito me ensinam e me fazem crescer

À memória
De meu pai, professor Zezito, pelo exemplo que me deixou...tão cedo!
De meus avós e minha sogra, presenças marcantes,
Da professora Deusita, que muito me ensinou.
Ah, como gostaria de ter tipo tempo de mostrar-lhes o trabalho pronto!

A Deus, o grande criador...

Abelin Ade Adriana Adriano Ágata Agnes Águeda Akie Alan Albina Alessandra Alessandro Alex Alexia Almir Amanda Ana Carolina Ana Clara Ana Flávia Ana Lúcia Ana Luiza Ana Paula Ana Valéria Anderson Andrezza Ângela Angélica Aninha Anivaldo Anna Anselmo Antonia Antonio Ari Arlete Augusto Bárbara Bastos Beatriz Beléu Bento Bertinho Bete Bethânia Beto Bráulio Brenda Briguela Bruna Bruno Bryan Caio Camila Carla Carlos Carminha Caroline Cauê Cecília Celi Célia Célio Celso César Chico Cida Claudete Cláudia Conceição Corinta Cristina Cristina Cristiane Cynthia Daisy Dalva Daniela Danilo Débora Denise Dias Dora Dulce Éder Edélcio Edilaine Edna Eliana Eliane Elias Elisete Eliseu Elizabeth Elza Eniandra Ester Evellyn Evelyna Ezequiel Fábio Fátima Fernanda Fernando Filipe Flávio Gabriel Gabriel Gabriela Gabriele Geisa Germano Giovanna Graziela Guilherme Hamilton Helena Hélio Heloísa Henrique Humberto Igor Inês Iran Isa Isabel Isabela Isabella Isabelle Isaías Ivan Ivany Ivete Ivo Ivonete Jairo Jéferson Jenaí Jéssica João - João Paulo João Vitor Joel Jonas Jônatas Jordana Jorge José José Roberto Joyce Júlia Juliana Juliana B Julyany Júnior Karina Lany Lara Larissa Lea Leandro Leni Leonardo Letícia Lígia Lílian Lourdes Lucas Lucas Lúcia Lucy Luciana Luciano Lúcio Macilene Maiara Maísa Mara Marcelo Márcia Marco Maria Maria Alice Maria Fernanda Marina Mário Marlene Marta Matheus Maurício Max Mazé Mello Mika Milena Milton Mirian Mônica Nair Natália Nathália Néia Nelson Nena Nicolas Nilza Norma Odete Olga Olívia Otávio Ozita Patrícia Patrizia Paula Pedro Pequeno Priscila Rafael Regiane Regina René Ricardo Rita Roberta Roberto Roberval Ronaldo Rosa Rosana Rosane Rosângela Roseli Salete Salomão Samuel Sandra Sara Saulo Sérgio Sidney Silmara Silvana Simone Solange Sônia Tainá Tassiana Tatiane Teresa Therezinha Tiago Tobias Toni Uirze Ulysses Valéria Valdeci Valter Vânia Vera Veridiana Vicente Victória Vinícius Virgínia Vitória Wallison Walter Wilton Zacarias Zé Carlos Zenaide Zezito Zilda Zulmira...

Sumário

1 – Introdução	**01**
1.1 – Quando tudo começou...	**02**
2 – Da minha escolarização	**05**
3 – Do meu ingresso na rede pública...	**07**
4 – Encontro: Um poema	**15**
5 – A classe, a professora, o planejamento escolar e o projeto pedagógico	**16**
5.1 – Oportunidade igualitária e Inclusão escolar	**21**
6 – A professora volta à sala	**25**
6.1 – Escrever de verdade	**30**
6.2 – Relato e reflexão sobre o processo de construção da escrita	**35**
6.3 – A escrita presente neste grupo	**38**
7 – Meu 'ser' na unidade escolar	**42**
8 – Quem são os 'especiais'	**46**
9 – Ao final do ano, um pouco de literatura	**51**
10 – Até onde fomos...	**52**
11 – Bibliografia	**56**
12 – Referências Bibliográficas	**58**
13 – Anexos	**59**

1- Introdução

Em forma de memorial, resgato e registro neste relato – meu TCC – minha experiência como docente, em formação e atuação, junto a uma quarta série que apresenta, na sua forma de organização, características que revelam o caráter excludente do sistema educacional. A classe agrupa os repetentes na série, que acumularam déficits de aprendizagem no processo de construção da leitura e escrita ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental, que agora comprometem o prosseguimento de seus estudos. No momento, aprender é superar-se, é resgatar a auto-estima, é transpor as barreiras impostas pela instituição educacional, é fechar as portas para a exclusão escolar. É a última oportunidade oferecida pela família de continuar estudando, pois é uníssona, por parte dos alunos, a declaração *'se repetir de novo tenho que sair da escola e começar a trabalhar'*.

Meu trabalho com esta classe me fez refletir questões diversas na busca de encontrar o melhor caminho a trilhar junto desses alunos marcados pelo fracasso escolar. Para justificar aqui minhas escolhas sobre a atuação e interferência pedagógica recorro à minha formação integral – minha infância, escolarização, família, minha vivência cotidiana frente às exigências da vida que se faz, ancorada na fundamentação teórica da formação acadêmica, sustentada por vários autores e professores, a iluminar meu trajeto.

Minha atuação docente nesta sala coincide com o início da atuação profissional no Ensino Fundamental da rede pública municipal, bem mais ampla em relação à minha experiência anterior, em classes de Educação Infantil da rede privada.

É um pouco da história de minha vida: são experiências que considero relevantes no momento para elucidar e trazer a reflexão da prática docente que compartilho com você, leitor, para que possa em suas experiências e necessidades, traçar outros e melhores caminhos a partir deste.

1.1 - Quando tudo começou...

Novo trabalho. Muitas angústias. Muita reflexão. Minha formação.

Posso dizer que a vida me presenteou com um ano de muitas dúvidas, muitos questionamentos, buscas incessantes de respostas e caminhos a trilhar. E eu queria transpor o melhor dos caminhos. E este, muitas vezes, esteve obscuro. Receio, temor e ansiedade estiveram presentes, quase sempre e muitas vezes, insistentes, latentes em mim.

Iniciando a docência na rede pública municipal, numa classe diferenciada, o que eu teria de fazer, como agir, o quê, para quê e para quem ensinar? Como meu aprendizado acadêmico, minha formação como pedagoga poderia me encaminhar nesta hora?

Um período de angústias, desde a atribuição e escolha de classe até o contato com os alunos, a avaliação diagnóstica (quem são eles, em que estágios se encontram?), a escolha do conteúdo mais urgente, primordial para que pudessem avançar na construção de seus conhecimentos, na aquisição da leitura, da escrita, no desenvolvimento do raciocínio lógico... Como propiciar, em caráter emergencial, um aprendizado básico para que os ditos 'fracassados' retomassem o ânimo de estar na escola, aquela mesma que anteriormente grafou no mais íntimo de cada um daqueles alunos, marcando a ferro, embora sutilmente, em instantâneos e seguidos momentos, quase imperceptíveis, no decorrer de alguns anos, em letras maiúsculas – VOCÊ É INCAPAZ.

Com estes, fracassados, retidos no sistema até que se auto-excluíssem, como poderia eu tentar reverter este quadro? "Tudo, todo o pouco, que conseguir com eles será lucro". Colocavam-me restrições já certas, óbvias, imutáveis. Sem resignar-me às tais profecias, enfrentei o 'desafio' e abracei o grupo. Fi-lo meu, amado. E sonhando, imaginei alçar vôos, ora solitária como uma gaivota, ora em bando como gansos a emigrar em busca de um clima mais agradável, e conquistar, junto aos alunos, o espaço que lhes é de direito nos âmbitos escolar e social.

Voltar-me, no presente trabalho, a esta vivência tão particular, construída no cotidiano do grupo e ao mesmo tempo na essência intimista de meu ser, pode ser considerado, assim creio, uma auto-avaliação ou até mesmo uma busca interior do

meu próprio ser. O que sou ou busco ser, como estou, onde... E deparei-me com os diferentes saberes – o docente, o científico, e a experiência concreta e real da sala de aula.

Na necessidade de abrandar a ansiedade, busquei outras experiências que, de alguma forma, se igualassem às minhas. Busquei outros docentes que também se dispuseram a alçar outros ares e que registraram a trajetória percorrida, suas investidas, retrocessos e trilhas. Saiba que não busquei, com ignorância nem ingenuidade, fórmulas prontas, mágicas, métodos de trabalho didático-pedagógicos acabados e fechados. Estive atrás do diálogo com autores conhecedores, pois vivenciadores, pesquisadores, do processo de alfabetização, da formação e atuação docente. Araújo, Ferreiro, Foucault, Mantoan, Moysés, Possenti, Teberosky, Weisz, entre outros, que comigo percorrem este trabalho, transpondo meus próprios conhecimentos e entrelaçando-os para reconstruí-los, novos, fortalecidos, sustentados pelos saberes maiores e mais experientes, relatados, não sem serem debatidos, até quase esgotados no momento, que agora me ajudam a validar este relato.

Destaco, neste objeto – minha sala de aula - que tomo como ponto referencial de investigação, a complexidade que sustenta seu interior, onde busco, levada pela necessidade, pesquisar e embasar minha atuação e, conseqüentemente, minha formação. A sala citada é uma quarta série do Ensino Fundamental mantida pela rede municipal da cidade em que moro; cidade do interior paulista distante 104 Km da capital, com 307 anos de fundação e aproximadamente 100.000 habitantes, onde predomina a atividade industrial. A prefeitura mantém uma rede própria de ensino que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a EJA, sem estar – a Educação em sua totalidade – municipalizada.

É uma quarta série com característica singular, que a diferencia das demais quartas séries da unidade escolar a qual pertence. Sua organização é denominada nos "corredores educacionais" de sala especial, ou seja, sua forma de organização lhe confere um caráter diferenciado.

Denominada '4ª E', a classe reúne um pequeno número de alunos (apenas 15, bem abaixo da média de todas as salas da rede municipal), todos repetentes, acima da faixa etária comum para a série, com históricos diversos de fracasso

escolar – dificuldade de aprendizagem, indisciplina, comprometimento familiar, entre outros – conforme detalho no capítulo *Quem são os 'especiais'*. Adianto aqui que, por mim, neste trabalho, são denominados ***alunos especiais*** sim (destacados pelo meu grifo), pela relação e convivência afetiva que estabelecemos, pela identificação, aceitação e empatia que assumimos, pelos conhecimentos que apresentaram sobre a instituição escolar que determinava-lhes o espaço a ocupar, o comportamento, o discurso e as atitudes que deles se esperava (a instituição). Em nossos encontros diários de aula, os alunos revelaram seus saberes – descritos no capítulo *Escrever de verdade* – que contradizem a prática dos anos escolares vividos anteriormente.

Tenho esse grupo de alunos como ***especiais*** sim, porque resistem em assumir o papel que a escola lhes designa, e puderam encontrar em mim, a professora, uma 'aliada' que lhes deu espaço para falar, que lhes deu voz, ou melhor, que aprendeu a falar com eles. Não são, enfim, alunos historicamente chamados "excepcionais, especiais, ou portadores de necessidades especiais" (como se não as tivéssemos cada um de nós, todos), nem tampouco alunos "regulares" – no termo que se refere aos critérios da divisão escolar, que classifica, agrupa e separa os que aprendem dos que não aprendem.

Envolta no processo deste trabalho, rico e complexo, com uma turma literalmente ***especial***, de onde recorto e trago à apreciação alguns momentos planejados e realizados, sucessos e objetivos alcançados, ou não, alguns porquês, sentimentos e sofrimentos gerados, envolvendo principalmente situações de aquisição da escrita e leitura. Retrato também um pouco da carência gerada pelo processo de escolarização e pelo fracasso, refletida na baixa estima dos alunos e a necessidade de trabalhar valores relacionados à afetividade, ao autoconhecimento, a construção da identidade de cada um como sujeitos de uma comunidade imediata – a escolar – que se amplia fora deste espaço e os convoca à cidadania.

É um pouco de mim que fica registrado numa tentativa de compartilhar minhas experiências com leitores que buscam meios para a execução de seus trabalhos com os **especiais** que temos em nossas classes, quaisquer que sejam.

2 - Da minha escolarização...

Nunca pensei em como aprendi a ler ou escrever. Sei que sei...

Desde muito pequena estive incluída num ambiente letrado: filha de professor, nasci em meio a livros, cresci com estes, além de revistas, gibis, jornais...

De quando iniciei no grupo escolar, pertinho de minha casa, nada guardei e de poucas coisas me lembro. Das lembranças, pouco que se relacione à sistematização do processo de aprendizagem escolar. Os finos e pequenos brochuras encapados a pardo, com as etiquetas vermelhas bem no centro da capa, algumas folhas inteiras de bolinhas, cobrinhas, ondinhas, tracinhos e casinhas de rato para treinar a motricidade e, por fim, a repetição mecânica das primeiras letras; a Caminho Suave, com 'textos' que eu recitava de cor – não me lembro de lê-los. Sinal e filas para entrar, sair, ir para o recreio, a merenda servida, as fileiras A,B, C, D e E determinando a disposição das carteiras e o lugar de cada aluno, conforme o nível de desempenho escolar.

Ah, e os nomes da professoras, queridas: Inês, Haidê e Francisca, esta por dois anos seguidos.

Tive oportunidade de me associar, aos oito anos, à biblioteca pública da cidade e freqüentá-la semanalmente – quantas lendas, contos, romances, suspenses, poemas, fábulas (minhas preferidas!)... Trabalhei numa livraria pertencente a um tio. E atesto aqui, por escrito, meu envolvimento e gosto pela leitura e escrita, presentes desde sempre.

Nesta relação prazerosa com o 'mundo letrado' fui me formando e vejo esse gosto se refletir em minha prática docente ao proporcionar momentos de leitura – magia, encantamento, conhecimento – aos alunos, ao contar histórias, ao inserir textos como mediadores de ensino nos Projetos elaborados, buscando abranger a diversidade textual e estendê-los para as diversas áreas do conhecimento, levando-os a escrever.

Ao atuar como professora, porém, muitas inquietações se fazem presentes, na busca de proporcionar uma aprendizagem efetiva, prazerosa, atraente.

Propus-me, então, a aprofundar e refletir sobre a prática de ensino de leitura e escrita a partir da minha prática e atuação em sala de aula, nesta 4ª série do Ensino

Fundamental, da rede pública municipal. Tal abordagem surgiu mesmo da necessidade de adquirir maior conhecimento teórico, capacitação e aperfeiçoamento para desenvolver nesta sala, com alunos não alfabetizados, um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e efetivo para cada um dos sujeitos.

E agora me pergunto, como ensinar a ler e a escrever?...

3 - Do meu ingresso na rede pública...

Aprovada no concurso público municipal para o cargo de Professor I – Ensino Fundamental, fui convocada no final de janeiro. O ano: 2002.

Após exames médicos admissionais, reunião com a diretora da divisão do Ensino Fundamental de Salto e com o próprio prefeito, a escolha e atribuição de classes foram marcadas.

Há pouco tempo a rede municipal oferece este segmento educacional e, neste ano, mantém 30 classes nos períodos matutino e vespertino. A proposta pedagógica está sendo delineada e discutida na rede.

Minha expectativa nesta atribuição era assumir uma classe no período da manhã, talvez uma primeira ou segunda série, conciliando com meu trabalho no período da tarde, com um grupo da Educação Infantil de um colégio particular da cidade. Queria os dois empregos.

A escolha teve início no horário marcado. Eu era a 27ª professora da lista. Todos os professores ficavam numa sala à parte de onde acontecia a escolha e a atribuição era oficializada, com poucas e imprecisas informações.

Faltavam ainda algumas professoras escolherem antes de mim quando eu soube que restava apenas uma classe pela manhã e alguns comentários ecoavam: *parece que é uma classe especial.*

Senti-me quase sem esperança: perderia novamente a vaga num concurso público?

Quando me chamaram, lá estava ela – a única da manhã - uma 4ª série; ninguém a escolhera, estava rejeitada, ficara mesmo para quem pouco direito teria de escolha, ficaria para as ingressantes, iniciantes, inexperientes...

E sem qualquer outra informação, além da localização da escola a que pertencia, aceitei esta classe. *Teria sido para mim reservada?*

Depois de assinar a 'escolha', ouvi alguns comentários de pessoas mais conhecidas:

"Que bom que você pegou essa turma. Vai ser bom para eles. O ano passado mudou muito de professora, foi difícil.

Você vai gostar, a classe é pequena...".

Isso seria bom?...

Era uma sexta-feira e meu final de semana foi de expectativa – a alegria se misturava à ansiedade, à angústia.

Como definida pelos demais professores durante a atribuição das classes - uma classe 'especial'. Especial em quê? Por quê? Seriam portadores de que tipos de necessidades, seriam deficientes em quê?...

Eu quase não pensava em outra coisa. Contava para meus familiares, aos poucos: vou dar aula numa 4ª série. (...)

O que eu haveria de preparar para um primeiro encontro, que fosse estimulante, cativante, causasse impacto sem fim, que fizesse com que todos os alunos retornassem motivados nos dias subseqüentes?

Havia uma reunião pedagógica, geral, antes do início das aulas. Nesta reunião recebemos as boas-vindas da equipe do Ensino Fundamental (diretora geral e diretores das unidades escolares), apresentamo-nos e conhecemos nossos companheiros de docência, recebemos algumas informações práticas do funcionamento escolar e avisos gerais.

Finalmente, a lista de alunos: os 'meus' eram 15. Apenas quatro meninas. As idades variavam entre 10 e 15 anos. Insisto em relatar o caráter extra-oficial desta classe, denominada a 'especial' da escola, concentrando os alunos repetentes seja pelas dificuldades de aprendizagem, seja pelo comportamento indisciplinar – uma classe de iguais.

Recebi algumas referências dos professores que os conheciam: *"Estes são indisciplinados. Estes outros sabem, mas não fazem nada. É preguiça mesmo. Esta não está alfabetizada. Este outro não lê, é copista e falta tanto. Já precisamos até comunicar o Conselho Tutelar. Esta é complicada, mora em Itu* (cidade vizinha) *e esta é a escola mais perto do sítio onde ela mora. Ela vem a pé com o irmão. São tão carentes, uma família grande, sem recursos..."*, e por aí afora, constatando nestas referências, a centralização do fracasso escolar nas crianças e suas famílias.

Como declara Moysés (2001, pág. 30)

> *"A instituição escolar é, na fala destes atores, praticamente isenta de responsabilidades. A escola, o sistema escolar são sistematicamente*

relegados a plano mais que secundário quando falam sobre o que consideram causas do fracasso escolar." São comentários generalizados, *"(...) que apenas refletem preconceitos estabelecidos."* A escola *"vítima de uma clientela inadequada"*

Cheguei mesmo a assinalar alguns nomes na lista. Teria que ser firme com eles.

Mas, pensando melhor, apaguei tudo. Passei a borracha no papel e na mente.

Quero conhecer meus alunos por mim mesma, por eles próprios. Pelo que são agora. Pelas relações que construiremos. Quero conhecê-los sem pré-conceitos, sem rótulos. Quero ter a minha visão sobre e acerca deles. Um olhar próprio.

Acredito que os alunos também tenham uma ansiedade e uma expectativa sobre o novo (de novo) ano letivo, sobre o grupo de colegas e, sim, sobre o professor.

Quero chegar desarmada e tecer uma relação de iguais, de sujeitos, de atores-espectadores. Num encontro de educador-educando e educandos-educadores. Estabelecer um relacionamento amigável, amável.

Assim, destruí o cenário apresentado e resisti. Tentaria construir outro sozinha. Apenas chegaria, me apresentaria, me incluiria no grupo para então construirmos juntos, em conjunto.

Deixe que digam, que pensem, que falem;
Deixe isso pra lá, vem pra cá...

Nessa mesma primeira reunião, houve a desistência de uma professora, uma reclassificação, uma oportunidade para eu trocar de classe: uma primeira série mais perto de casa. Hesitei e não aceitei.

Já havia abraçado a turma da "4ª E". O desafio assumido já me fascinava, fazia-me sonhar. Segurei a classe 'especial' com a firmeza e o carinho de quem segura um pássaro para curar-lhe algum ferimento e depois soltá-lo ao ar, observando suas investidas até ganhar o céu infinito, voando seguro, livremente.

Novos comentários: *"fez bem em não largar a turma. É bom ter alguém firme. Eles precisam disso, de alguém que eleve sua auto-estima".*

Auto-estima é a imagem que cada pessoa tem de si mesma. Imagem que constrói para representá-la, com a qual se identifica e se confunde.

Segundo Araújo (2002, p. 68):

> *"Essa imagem desliza do parecer para o ser, quando, então, imagem e sujeito constituem um mesmo e único valor. Não se trata, porém, de algo apenas racionalizado cognitivamente no nível da consciência, pois essa auto-imagem possui dimensão afetiva em sua constituição, que também se relaciona com os valores da cultura"*

Percebi um sorriso aliviado da diretora da minha unidade – nos conhecíamos pois ela havia sido minha professora no Magistério.

Ouvi também lamentos: *"uma classe comum, mais perto da sua casa!".*

Estava decidida. Havia escolhido, optado. Não pensei mais.

Procurei acreditar. Acreditar no meu desempenho profissional, na minha formação, na reflexão e busca continuada do aperfeiçoamento, para garantir um melhor desempenho docente com os melhores resultados para os alunos. Acreditar na capacidade que move a todos na busca do acerto, do sucesso.

No primeiro dia de aula, os alunos foram recebidos com seus pais no pátio da escola. A diretora apresentou a equipe de professores, chamou os alunos por série, encaminhou-os às respectivas salas de aula: quatro classes de terceira série e cinco, de quarta.

Observei muitos pais irem embora, filas adentrando junto às professoras.

Os alunos da 4ª E, os meus alunos, foram encaminhados a mim e, diferente dos outros grupos, não fizemos fila. Conduzi-os à classe, pois desconheciam que sala era, mas fomos juntos, num grupo.

Nossa sala estava cheia de carteiras. Cada aluno escolheu seu lugar: alguns se puseram à frente, outros ao fundo; um dos lados e o meio da sala ficaram praticamente vazios.

Disse-lhes meu nome – minha voz saía trêmula - e escrevi-o na lousa. Sugeri que ocupássemos um canto da sala, sentados em roda no chão, para que nos apresentássemos numa dinâmica mais à vontade, com música e brincadeira.

Aceitaram de pronto. Não mostraram resistência. Todos falaram, uns mais que outros: disseram seus nomes e algo mais que quiseram, como a idade, local onde moravam, se era perto ou longe da escola, alguns falaram sobre os pais e irmãos... Falei sobre mim, um pouco da minha vida e que estava feliz por estar ali.

Esta conversa parece tê-los trazidos mais próximos. Mostraram-se mais à vontade, fizeram indagações.

A localização da sala levantou questionamentos, pois era a única quarta série no térreo:

"__ Por que nossa classe não é lá em cima, dona?".

"__ Quarta série junto com as terceiras não tem graça, professora".

Seu local, no entanto, era providencial, preventivo: a diretora me avisara que instalaria a classe próxima a sua sala para ajudar-me mais facilmente nas necessidades, controlar melhor a indisciplina que poderiam apresentar. É a escola com sua autoridade escolar, encarregada de produzir 'corpos dóceis', como apresenta Foucault (1975) a respeito dos dispositivos de poder. Assim como os processos disciplinares anteriormente empregados nas prisões francesas, e ainda hoje aqui nas nossas escolas, considerando-os exemplos de imposição às pessoas, estabelecendo os padrões 'normais' de conduta e disciplina, que deixa transparecer uma relação de poder regida pela coerção e pela imposição, à qual eu também me submetera. É o poder institucionalizado nas escolas.

Poder naturalizado que rege nossa maneira de ser, que nos conduz a conceitos de disciplina e normas de comportamento, que permeiam as complexas relações da vida social. Um princípio que consolida normas, organiza as relações sociais e as relações *do* poder e *com* o poder; que utiliza mecanismos de gratificação e de sanção ao ensinar, orientar e corrigir desvios. Estabelece horário, tempo e duração, nível e grau de aptidão, de prontidão. Compara, diferencia, hierarquiza, homogeneíza e exclui. Controla o saber e o não-saber. Torna os indivíduos dóceis à sociedade.

Não questionei a decisão da diretora. Não me indaguei, nem a indaguei sobre a localização da sala. Não reivindiquei o espaço das quartas... Afinal, não era uma quarta qualquer. Assumi por inteiro o papel que, em Foucault, é atribuído ao professor, a quem cabe estabelecer e fazer cumprir as normas.

Estava realmente ansiosa, temerosa. Precisava ser conduzida.

Que necessidades teriam esses alunos? O que se escondia de terrível nessa classe tão rejeitada, deixada de lado e que ao mesmo tempo, precisava ficar tão perto? Perto da diretoria, dos olhares atentos de quem já os conhecia, de quem tinha a experiência.

Não esperava que meus alunos questionassem sobre um ponto, a meu ver, tão irrelevante; pegaram-me de surpresa. Também não abri espaço aos alunos para que levassem suas inquietações adiante. Procurei abrandar, aplacar as contestações. Inconscientemente, quis coibir qualquer manifestação contrária ao ato já consumado pela direção. Ato que eu havia consentido com minha omissão. Não dei valor às indagações feitas, não busquei uma resposta junto deles. Calei-os. Eu, uma professora que me pretendia 'democrática', que pensara em atuar *com* os alunos, *para* eles.

Não questionei o presente imediato ao qual me inseria nem levantei críticas aos esquemas e práticas estabelecidos que me subjugavam no momento. Um corpo dócil. Eu.

E afinal, por que problematizar o que se mostra como normal? O normal, em Foucault (1975), é o regular e se conforma com o evidente. Apresenta-se como critério para o real, para o previsível, ou seja, para estes alunos especiais desta classe especial. O normal e o evidente é aquilo que parece que não pode ser negado, pois é o que as pessoas consensuam; aquilo que sabiam, e que me disseram: estes alunos são problemáticos, analfabetos, indisciplinados, preguiçosos... Não me distanciei dessa realidade explícita, evidente, apresentada; não a contornei, nem desconstruí. Fiz-me familiar a ela.

Calando-me, consenti que a 'voz da instituição' se fizesse ecoar, como cita Foucault (1996, p.7):

Você não tem porque temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas que o desarma; e se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém"

Assim é sustentada a hipótese de Foucault sobre a produção do discurso na sociedade: um discurso controlado, selecionado, organizado e redistribuído por alguns procedimentos (como a exclusão, gerada pela interdição, separação e rejeição) que mascaram seus poderes e perigos, dominam seu acontecimento aleatório, disfarçam a sua pesada e temível materialidade.

Na verdade, não permiti que questionassem as minhas inseguranças, que descobrissem o quanto temia este trabalho, esta classe. Não queria correr o risco de que percebessem em mim – a professora deles - o enorme medo de arriscar e de errar que estavam presentes. O medo de não saber ser professora ali.

Assumo que tenho uma característica forte, que ora me ajuda, ora me atrapalha: sou muito perfeccionista. Gosto de agir na certeza, busco a perfeição em tudo. Prefiro não fazer, a fazer de modo duvidoso. Reconheço este ponto em mim desde quando iniciei meus estudos: tinha todo o material ordenado em mãos, a postos; prestava atenção máxima às explicações das tarefas, pois não podia correr o risco de não entender algo e ter que pedir nova explicação; era sempre a primeira a terminar tudo, fazia com correção e limpeza 'exemplares'. Muitas das vontades – de escrever com um toquinho de lápis, de conversar e brincar durante as aulas, de misturar-me às filas de alunos médios e fracos (assim foram minhas classes), ficaram adormecidas, latentes na minha essência. Queria não ter sido sempre 'a boa aluna'. Esse meu jeito de ser, passivo, que age sem contestar, sem criticar – corpo dócil, eu -, é produto sócio-histórico, de uma educação autoritária, tradicional, centrada na figura de um superior (o pai, o professor) e requer de mim, hoje, um aprendizado constante para viver, para atuar no sentido mais pleno da palavra, para conviver.

Retomando aos questionamentos dos alunos em relação à localização da classe, mostrei aos alunos algumas vantagens da nossa sala situar-se naquele local, ali mais perto dos bebedouros, dos sanitários, do pátio, da biblioteca, do ateliê, da

entrada e da saída. Procurei ressaltar apenas pontos positivos na estrutura física da localização da 4ª E. Além de tudo, a sala vaga do piso superior passaria a funcionar como sala de vídeo, que utilizaríamos também.

Constatei um fato importante, ao vivo, sobre o qual já debatera no curso de Magistério: meus alunos são sujeitos, com percepções e pontos de vista, segundo suas experiências de vida; falam, indagam, questionam, contestam, buscam soluções... Não são meros espectadores, são sujeitos-autores das suas histórias, da agora, nossa história. É preciso partir os ensinamentos a partir de seus conhecimentos, da realidade de cada um. São atuantes e preciso sim, aproveitar-me com sabedoria disso, aprender com isso, sem coibir suas atitudes, dando-lhes vez e voz, auxiliando na formação de[stes] cidadãos. Aproveitar a oportunidade para também me formar, para crescer, para adquirir e assumir uma postura mais crítica do que me rodeia.

A partir deles, procuro olhar o presente, pensá-lo de outras formas, buscar alternativas, na certeza, única, de que sempre serei uma aprendiz... Tentando ir contra as evidências e familiaridades. Aprender a ver com estranheza.

4 - Encontro: Um poema

(Ruy Cezar do Espírito Santo)

O primeiro olhar
O brilho da descoberta
O medo do desconhecido
A vontade de ser aceito.

A busca do entendimento
A dúvida própria da idade
O desafio inexorável da idade
O cansaço de tantos olhares hoje...

O risco do "olhar de cima"
O perigo do "olhar submisso"
O "ver" além do tecido miraculoso dos olhos
O "deixar-se ver".

A dificuldade do "ver-se" em primeiro lugar
O "saber-se" tantas vezes "cego conduzindo cegos"
Não obstante tentar "enxergar"
Buscando a luz mais dentro de si mesmo...

Saber-se Um com seus educandos
Tendo a certeza do desafio da reciprocidade
Saber do mistério da verdadeira comunicação
E da sua fantástica necessidade.

Construir no dia-a-dia o sabor de estar junto
Que se perpetuará no tempo
Talvez nem tanto para o mestre
Mas seguramente para o discípulo.

Fazê-los atravessar a ponte,
Já sabendo que ela será retirada
Fazer da sua disciplina
O ponto de contato com a Vida.

Assim, falar do relacionamento professor-aluno
É falar do próprio mistério do ensinar e do saber.

5 - A classe, a professora, o planejamento escolar e o projeto pedagógico.

Surpreendi-me com o calendário da rede municipal, com reuniões nos períodos de aula, e com as dispensas de alunos para esse fim, com reuniões de planejamento uma semana após o início do período letivo, detalhes que para mim estavam esquecidos do meu tempo de aluna da rede pública e que são tão diferentes da rede privada.

Para esta primeira semana, preparei dinâmicas, jogos e atividades de recreação e sondagem para conhecer melhor os alunos e integrá-los. Estabelecido o vínculo com o grupo, tentei avaliar a auto-estima e a auto-imagem através de desenhos e jogos e identificar os níveis de aprendizado e de dificuldades relacionadas sobretudo à alfabetização e ao raciocínio lógico, solicitando que lessem, escrevessem, e solucionassem alguns desafios.

Procurei destacar como ponto de partida, cada aluno. Era uma primeira tentativa de conhecê-los na realidade de suas vidas, procurando abranger as características cognitivas, afetivas, sociais e físicas. Saber como pensam, como se relacionam, quais as hipóteses sobre determinados assuntos, como se colocam diante de desafios e como buscam soluções. Saber de suas emoções, de seus sentimentos, dramas e dilemas, sonhos e fantasias, *"ao invés de buscar o defeito, a carência da criança, o olhar procura o que ela já sabe, o que tem, para poder aprender a partir daí" (Moysés, 2001, pág. 43).*

Para as atividades de Português, preparei exercícios, jogos e brincadeiras, envolvendo principalmente questões sobre a identidade de cada aluno (nome e preferências). Utilizei-me da música Gente tem sobrenome, de Toquinho; livros A Linha, de Renata Madeira, Abra a mão e feche os olhos, de Jussara Braga, Esperta mão aberta, de Ines Y. Habara, Ninguém é igual a ninguém, de Regina Otero e Regina Rennó, entre outros. Preocupei-me em lançar situações-problemas e desafios simples, jogos de montagem e seqüência, numeração e quantificação, interligando à Matemática.

Na minha inexperiência, muitas vezes vacilei na hora de preparar atividades. Deparei-me com dúvidas sobre o que lhes oferecer. Nada infantil e fácil demais, nada que ressaltasse o fracasso. Aliás, eu não queria oferecer nada a eles. Queria construir junto deles. Aproveitar o que eles traziam. Planejar situações de aprendizagem com atividades que tivessem dificuldades mas dificuldades possíveis de serem desenvolvidas.

Foi-se a primeira semana de aula.

Chegamos ao planejamento. Reunimo-nos (os professores) em grupos por série para traçar o planejamento do ano. Apesar de minha turma ter necessidades diferentes, meu planejamento seria feito em comum às outras turmas de quarta de série. Isso me intrigou.

Timidamente, com poucos argumentos, indaguei à coordenadora sobre o diferencial da minha classe. Queria saber um pouco mais sobre a formação / composição daquela classe (e que já adiantei no presente relato): o que caracterizava um caráter especial a ela ao mesmo tempo em que permitia a utilização de um planejamento igual às outras quartas? O que nortearia o meu trabalho para aquela turma, o planejado ou as reais necessidades dos alunos, defasados na leitura e na escrita? Teria de abordar o conteúdo de uma quarta série para todas as disciplinas, aliando-as à alfabetização? Sobre tais indagações, retomarei mais adiante para contextualizar algumas questões sobre a inclusão escolar.

Traçamos o planejamento com o material que recebemos – os livros didáticos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997). Definidos os objetivos para a área de Português, delineamos os conteúdos: alfabeto, ordem alfabética, sílaba tônica e classificação quanto à tonicidade, ortografia, vocabulário, substantivos (próprio, comum, coletivo, concreto, abstrato, primitivo, derivado), adjetivos, pronomes, verbos, pontuação, sujeito e predicado, produção e interpretação de textos diversos, leitura e autocorreção de textos.

Mas, e na minha sala, onde alguns ainda não identificam as letras e os sons, nem se apropriaram da sistematização da escrita e da leitura?

"Pode deixar assim mesmo. O planejamento é o mesmo, mas você tem que se *concentrar na leitura e escrita, nas operações básicas e raciocínio lógico com seu grupo. Tudo o que você conseguir com eles é lucro".*

Percebo que na fala da coordenadora há um impasse, uma contradição. Isso me angustia. Afinal, minha classe é ou não uma classe especial? Qual a proposta pedagógica efetiva a ser mantida para esta turma?

Tais questões foram rondando meus pensamentos pelos meses posteriores. A cada atividade preparada. Nas conversas com as demais professoras. Nas reuniões pedagógicas. Na reunião pedagógica geral, com todos os professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries da rede municipal, onde discutiríamos o Projeto Pedagógico a ser oficializado. Sim, o projeto está sendo formalizado ainda, a *"espinha dorsal para o trabalho com os alunos, estabelecendo prioridades e levando em conta o pleno desenvolvimento do educando"*.* Este projeto elaborado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para *"autorizar e oficializar a prática pedagógica(...) O que ali estiver definido será pra valer e deve ser cumprido, não como uma obrigação ou mera responsabilidade, mas como um ideal a ser atingido, um sonho a ser realizado, por acreditar que esse é o melhor caminho"*.* (*Citação do Projeto Pedagógico em construção na rede municipal de ensino, 2002).

Visando a formação integral da criança, o desenvolvimento de suas potencialidades, o respeito e a valorização de suas habilidades e diferenças sociais, o Projeto Pedagógico acima citado inspira-se na orientação da UNESCO (1998) sobre a "Educação para o século XXI". Em Conferência Geral realizada pela UNESCO em novembro de 1991, foi formada uma comissão internacional para refletir sobre educação e aprendizagem no século XXI. Um grupo composto por quatorze pessoas de todo o mundo, com formação cultural e profissional diversificada, presidido por Jacques Delors, deu início aos trabalhos, apresentando o relatório final no Congresso Internacional sobre Educação para o século XXI, em 1996, onde se afirma *que a educação deve responder às quatro necessidades de aprendizagem do próximo milênio: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.*

O projeto pedagógico elaborado na rede define como objetivo, preparar o cidadão crítico para integrá-lo na sociedade, num ambiente escolar humano e

acolhedor, com ensino de qualidade, onde "*ele possa exercer plenamente a cidadania, humanizar-se e viver feliz e dignamente, em harmonia com seus semelhantes e respeitando o meio ambiente onde vive*" (Projeto Pedagógico em construção na rede municipal de ensino, 2002).

Muitas questões surgem no grupo reunido numa unidade escolar do município para elaborar o Planejamento anual: aproximadamente 30 professores, coordenadoras, diretores e vices e a diretora da Divisão do Ensino Fundamental. Qual o papel de cada um dos agentes envolvidos - professores, coordenadores, diretores, educadores-cidadãos, família? - Onde estão os educandos? - Como será a organização curricular – multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, transversal...? Quais os objetivos conceituais, procedimentais, atitudinais? Quanto às formas, metodologias e estratégias, poderemos nos basear nas idéias de Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro, ou sugerem outros? Engloba as Inteligências Múltiplas? E a avaliação: quem avalia quem? Por quê? Para quê? Qual o papel do professor? Qual a relação estabelecida com o aluno? Como se dará a recuperação? Será mantida a aprovação automática? Manteremos a 4ª E? Que critérios utilizar para converter o rendimento escolar, contínuo e global, em menções?

Ao término da reunião geral, concluiu-se: Precisamos estudar mais, antes de fechar o Projeto!

Se muitas questões rondavam meus pensamentos anteriormente, estas foram agora somadas às necessidades emergenciais da sala de aula e à elaboração do projeto pedagógico da rede.

E no decorrer deste ano letivo, algumas questões foram sendo esclarecidas, outras, solucionadas, refletidas... Neste caminho, que aqui ouso chamar de auto-avaliação, afirmo a influência da formação acadêmica, de textos lidos e discussões realizadas durante no curso de Pedagogia. Fiz leituras e reflexões de livros, textos e artigos sobre Ensino-Aprendizagem, Alfabetização, Escrita, Construtivismo, Dificuldades de aprendizagem, Fracasso escolar, Temas transversais, Democratização do ensino, Inclusão, Afetividade... Com os colegas da Universidade pude relatar minhas expectativas e angústias do dia-a-dia, e trocar experiências.

Surgiram novas preocupações, tão minhas: como prosseguirão nos estudos estes alunos? Acompanharão a 5ª série? Como será avaliado meu trabalho? Qual

será seu reflexo? Serei avaliada pelo desempenho deles? O que dirão ao se depararem com um assunto (conteúdo de quarta série) desconhecido: a professora não ensinou? Questões que nem o Projeto Pedagógico, nem o planejamento anual dariam conta, uma vez que nem eu, como professora nesta classe, tinha clareza sobre a atuação e a intervenção necessárias para promover aprendizagens.

E o tempo se fez presente. Quis concentrar-me nele. Quis estar atenta, não desperdiçá-lo com futilidade. Ser objetiva e prática.

Aproveitar cada momento, cada oportunidade como únicos que são.

Sempre que verificava o planejamento, analisando e avaliando o trabalho que tinha desenvolvido na busca de prossegui-lo com os ajustes devidos, deparava-me com os objetivos do Planejamento anual elaborado pelo grupo de professores para as classes de quarta série da rede, assim descritos:

"Ampliar o uso da linguagem oral e escrita de forma coerente e coesa adequado aos objetivos propostos; fazer da linguagem uma atividade significativa, reconhecendo e produzindo diversos tipos de textos; valorizar a leitura como fonte de informação; capacitar para a utilização de materiais escritos, desenvolver a utilização de convenções fixas da linguagem escrita -segmentação das palavras, frases, ortografia etc." (Planejamento anual para as 4ª séries – 2002 – rede municipal).

Considero oportuno comentar que estive presente na elaboração deste planejamento, mas minha participação não foi efetiva, por não me sentir preparada para tal jornada. Além de me faltar embasamento teórico (e provavelmente por isso mesmo), quanta insegurança!

Diante de toda complexidade do trabalho docente, das minhas inquietações, buscava ter clareza de objetivos e de minha intervenção pedagógica, mas também flexibilidade e sensibilidade.

Muitas vezes vivi o sentimento /a sensação/ da ignorância por não dar conta do problema do ensino, da garantia de bons resultados. Com Weisz, eu me perguntava como meu desempenho afetaria ou não o aprender das crianças?

> *"Se ele* [o professor] *não tiver uma postura intelectual a guiá-lo e lembrar-lhe o todo que o seu olhar não é igual ao olhar da criança, que ele vê o conhecimento de um lugar onde o conhecimento já está construído, e que*

> *por isso precisa se apoiar no conhecimento científico disponível, única forma de recuperar o olhar de quem está em processo de construção".* (2002, p. 29).

Esta citação me traz à percepção o espaço que eu pretendia ocupar, e o desejava fazê-lo com segurança e conhecimento de causa. Queria me apoiar no conhecimento científico para aprender, conhecer, tomar consciência e assumir a postura de professora – educadora, formadora – eficiente, capaz de atuar da melhor forma com todos os alunos e com cada um na sua individualidade. Não sabia como, mas queria contrariar o sistema educacional que nega oportunidade igualitária; que reflete a sociedade no privilégio a uns e detrimento a outros.

5.1 - Oportunidade igualitária e Inclusão escolar

Retomando a questão da definição utilizada pelos demais professores em relação a esta sala durante a atribuição de aulas, como uma classe especial, cito Mantoan (2002) que ressalta o peso do termo 'especial', como adjetivo de programas, projetos e planos de ação voltados para um ensino escolar diferenciado, numa categorização entre os regulares e os especiais. A autora esclarece:

> *O que define o especial da educação não é a dicotomização e a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade de a escola atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação de aprendizagem especiais)*

Foi necessário conhecer mais sobre esse 'especial da educação' para reduzir o impacto negativo da formação desta quarta série, juntando e discriminando estes 'iguais'; para orientar minha prática pedagógica e clarear minha própria visão a cerca do grupo. Buscar informação sobre a questão do que é especial na – e da – educação, é conhecer o sentido atual da inclusão em debate.

Cabe então questionar a inclusão escolar: como acontece (se acontece) a abrangência educacional? Todos estão tendo garantido o direito de freqüentar a

escola, com igualdade de oportunidades? Como são atendidos os alunos em suas necessidades? Existe adaptação curricular ou sua manutenção igualitária?

A Declaração de Direitos Humanos foi aprovada em 1948, decretando que todos os homens são iguais perante a lei. Este decreto de igualdade é aceito e apregoado concomitantemente (e em negação) aos conceitos de individualidade (física, psíquica e cognitiva): cada pessoa é diferente, singular. A compreensão destas diferenças precisa estar evidente ao mesmo passo em que se assegura igualdade de direitos. As diferenças precisam ser conhecidas, compreendidas e aceitas. Somente convivendo com elas é possível minimizar a estranheza que delas surge e eliminar preconceitos.

Especificamente tratando da Educação, os agrupamentos formados nas classes especiais, mesmo com a proposta de oferecer um atendimento mais adequado, violam o reconhecimento do valor humano e do direito de todos: geram discriminação e segregação, induzem a uma convivência limitada com seus 'iguais', e acentuam lacunas no processo de aprendizagem e adaptação ao ambiente natural, constituído pela sociedade.

As discussões sobre a inclusão escolar se intensificaram a partir da década de 70, com experimentos mais sistematizados nos anos 80, quando foram criadas as classes especiais em algumas escolas regulares – estas classes integravam as crianças portadoras de necessidades especiais na escola regular, mas não incluíam-nas em classes regulares, permanecendo, portanto, a segregação.

A "Conferência Mundial sobre Educação para Todos – provendo serviços às necessidades básicas de educação" (Jomtiem, Tailândia, 1990) e a "Conferência Mundial sobre Educação Especial – acesso e qualidade" (Salamanca, Espanha, 1994) lançaram bases significativas para mudanças mais profundas - a inclusão escolar, que se reflete acentuadamente na sociedade.

> *Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe, portanto, considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional.* (MANTOAN, 2002)

Contudo, há ainda grande resistência por parte do sistema educacional e dos professores em geral, para enfrentar a inclusão. Essa resistência é, segundo Mantoan (2002) *"aceitável e compreensível" diante do modelo pedagógico-organizacional conservador que vigora na maioria de nossas escolas",* revelando o conservadorismo que discrimina as diferenças, rejeitando-as e mantendo a falsa idéia da classe homogênea.

Esta homogeneização é incabível. Não podemos negar a existência das diferenças, mesmo que os alunos sejam agrupados pelo nível de rendimento escolar.

Apesar das idéias que circulam e vigoram, passada a virada do século, é na citada condição de segregação que deu-se a organização da classe aqui tratada – a 4ª série E. Com proposta de oferecer atendimento mais 'adequado', foram nela agrupados os alunos com características iguais – classe social, problemas familiares, repetentes na escola, alunos que 'não aprendem', indisciplinados – para que tenham um tratamento igual, para que, longe dos alunos regulares de quarta série, não sejam imitados, não desafiem seus professores... , não sirvam de exemplo (ou sirvam, como excluídos). Não foram levadas em consideração suas dificuldades – reais ou circunstanciais, nem a necessidade de serem aceitos, compreendidos e respeitados.

Mantoan (2002) foca a inclusão como o aperfeiçoamento da educação escolar, beneficiária a todos os envolvidos no processo. Um desafio à competência de ensinar, uma valorização à profissão de ensinar.

> *Ensinar é marcar um encontro com o Outro e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do Outro, esse que não é um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e/ou com o qual convivemos um certo tempo de nossas vidas. Mas alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e como profissional e que nos mostra os nossos limites e nos faz ir além.*

Durante o curso de Pedagogia, tive aula com a citada autora, professora Maria Teresa Eglér Mantoan e naquele momento, anterior a prática aqui relatada, discordei da inclusão, pensando não saber lidar com as diferenças e as necessidades de cada um, como se não já as tivesse nas classes 'regulares' em que trabalhara.

A inclusão combate a transmissão de conhecimento, o valor do conteudismo e a fragmentação do conhecimento, em prol da cooperação e interação alicerçadas nas habilidades, talentos e competências individuais.

O projeto escolar inclusivo só se sustenta com mudanças nas propostas educacionais e com uma organização curricular com propostas que reflitam o próprio meio físico, social, cultural do local em que a escola está inserida, demandando ações especificadas no plano político pedagógico de cada unidade escolar.

Os programas e currículos não devem ser individualizados e/ou adaptados, pois estaremos desconsiderando a capacidade de decisão do aluno, negando-lhe autonomia para construir conhecimentos, para descobrir e criar estratégias de aprendizagem próprias. A adaptação curricular rebaixa o nível das expectativas do professor em relação à capacidade de seu aluno em resolver determinada atividade.

Por outro lado é imprescindível que estejam à disposição dos alunos os recursos específicos de que necessitem (sistema Braille, Língua de sinais, próteses etc.)

A inclusão há de provocar mudanças no modo de pensar e de agir do professor; que tende antecipar aquilo que os alunos conseguem ou não aprender, que pensa em controlar de fora o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Quanto ao discurso de professores que não se sentem preparados para assumir a inclusão e enfrentar as diferenças, Mantoan (2002) revela ecoar a mesma fala de quando se trata de outros problemas quaisquer de aprendizagem ou indisciplina. A superação das dificuldades centralizam-se no hábito de *"refletir sobre seu trabalho"*, provocar discussões e questionamentos que levem o professor a vislumbrar saídas para alcançar seus objetivos.

Aliar minha atuação profissional, ao conhecimento científico, à reflexão e auto-avaliação propiciadas pela Universidade me fez (faz) crescer.

6 - A professora volta à sala

Retornando à aula, agora com planejamento 'pronto', os alunos me questionaram sobre as demais classes terem duas professoras diárias (uma professora leciona Português, História e Geografia, ficando Matemática e Ciências para a outra), e eles não.

Disse-lhes que somos uma classe ímpar, um grupo menor, que além de mim, da professora de Artes e da professora de Educação Física, gostaria de propor-lhes um trabalho diferenciado, onde também atuassem como 'professores' explicando aquilo que já sabem aos colegas. Eu os ajudaria a preparar as aulas, organizar seminários. Queria proporcionar oportunidade de considerar a capacidade de decisão de cada um deles, dando-lhes autonomia para construir conhecimentos, para descobrir e criar estratégias de ensino e aprendizagem próprias.

Concretamente, não era eu a detentora única do saber e queria diminuir a distância entre nós. Houve um estranhamento para com esta forma de trabalho:

"___ Eu não sei dar aula, não, professora".

"___ Xi, num sei nada!".

Nossas aulas foram sendo construídas neste conjunto. Uma sucessão de altos e baixos, erros e acertos, numa irregularidade constante. *Muitas vezes fiquei indecisa... Muitas vezes pensei em avançar, em voltar... Recomeçar de onde... Ir pelas pistas que me davam...*

Em uma conversa com a diretora, falei, novamente, dos receios, anseios e tentativas. *"Não ter experiência pode ser positivo: você está se fazendo junto deles. Talvez se você viesse preparada, não conseguiria os resultados tem alcançado".*Tenho alcançado resultados?

A relação entre os alunos e eu parecia acertada, uma vez permeada pelo desejo de afeição mútua. Pelo (auto)reconhecimento, oralmente expressado tantas e tantas vezes numa tentativa de fazê-lo reconhecido e assumido, de que somos todos sujeitos com igualdades de direitos apesar de diferentes deveres, com respeito aos sentimentos, emoções, capacidades, aos valores que trazemos ou construímos,

enfim, num respeito à individualidade que se une e convive para formar um todo – a 4ª série E.

Por outro lado, o relacionamento dos alunos entre si, mostrava-se bastante conflitante: entre conversas e brincadeiras, agrediam-se verbalmente com freqüência e, em menor proporção fisicamente, por motivos diversos – preconceitos presentes, interiorizados e estereotipados. Questões referentes a características físicas, pessoais (corte de cabelo, estatura, cor da pele etc.) eram utilizados como fator de degradação, de xingamento e ofensa, que se estendia então ao cunho familiar envolvendo principalmente as ofensas às mães, chegando a um plano que aqui chamo de social, evidenciando a negatividade de ser pobre, favelado, maconheiro, ladrão, assassino... Realidade não generalizada nem tão distante.

Tal fato me fez interromper muitas aulas. Eu parava e sentava até que tudo se acalmasse e pudéssemos conversar. Alguns alunos perguntavam-me se eu os deixaria, porque *muitos* não haviam agüentado. Sempre lhes respondi que eu não tinha a intenção de deixá-los, que acreditava neles, sabia que podiam ser melhores e esperava isso.

O sentimento de rejeição estava presente. O estigma de não-ser, ou ser apenas um *"repetente, burro, que não sabe nem ler..."* Era preciso agir para, ao menos, minimizar este entrave. Precisava tratar a ferida de marca tão profunda, curar a cicatriz. Elevar a auto-estima, fazê-los respeitarem-se, aceitarem-se. Sentirem-se e mostrarem-se capazes. Não apenas comigo, para mim.

Buscando compreender (e melhorar) a relação dos alunos entre si, ao organizar as ações pedagógicas em sala de aula favoreci-me da concepção de Henri Wallon sobre o desenvolvimento infantil (Galvão, 1995 e Dantas, 1990) e o estudo da pessoa completa, considerada em suas relações com o meio (contextualizada) e em seus diversos domínios – afetivo, cognitivo e motor (integrada). Seu projeto é contrário ao procedimento de se privilegiar um único aspecto do desenvolvimento da criança, focando-se, então, emoção, movimento, inteligência, personalidade.

Galvão (1994) aponta:

> *"Tendo acesso a material teórico que aborda de forma integrada, temas como expressividade, emoção, gestualidade, movimento, representação mental, pensamento discursivo, o professor estará provavelmente melhor preparado para atender a criança em suas diversas necessidades, assim como impulsionar o seu desenvolvimento e favorecer sua aprendizagem. Afinal, a Escola não deve dissociar a formação da inteligência da formação da personalidade, pois a inteligência tem ´status´ de parte no todo constituído pela pessoa e seu desenvolvimento está ligado ao das outras esferas constitutivas deste todo."*

Tal concepção,

> "*valoriza o papel do professor. Como elemento diferenciado, é o responsável pela unidade do grupo, podendo receber as manifestações das crises infantis com o distanciamento necessário para não as comprimir nem se submeter a elas.(...) O professor é valorizado também do ponto de vista do conteúdo. Não se deve colocar como exclusivo detentor do saber e único responsável pela sua transmissão, mas tampouco abdicar deste papel, submetendo-se indiscriminadamente à espontaneidade infantil".* (Galvão, 1994)

Parece que, assim como o Pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry, eu tinha uma grande responsabilidade para com eles. E não sou de deixar meus compromissos de lado.

Na disciplina cursada anteriormente com o professor Dr. Ulisses F. Araújo, Temas Transversais, conheci a proposta de trabalhar a afetividade, os sentimentos e as relações interpessoais como um tema transversal, que *"abre perspectivas em direção a uma educação humanista, condizente com a luta pra construir uma sociedade mais justa, democrática e solidária".* (Araújo, 1999), na tentativa de uma formação mais ampla, *"de sujeitos autônomos, conscientes de si, de seus sentimentos e responsabilidades para consigo mesmos e para com os demais membros da sociedade".* (ibid., prefácio).

Montserrat Moreno, no livro *"Falemos de Sentimentos"* (1999), questiona os conteúdos disciplinares tradicionalmente ensinados nas escolas, que pouco incluem os conhecimentos e vivências para construção de sujeitos autônomos, apesar de partir da realidade do aluno. É a manutenção do sistema conteudista, primando pela quantidade em descaso com a qualidade.

Assim,

> *"Tudo o que concerne aos sentimentos, aos afetos e às relações interpessoais, isto é, aqueles conhecimentos que continuamente usamos em nossas relações com os demais, parece não merecer nenhum tipo de educação, sendo dela excluídos e deixados nas mãos do acaso, que tende a reproduzir as condutas imperantes do meio."* (Moreno, 1999, p. 13).

Desta proposta do sistema educacional espanhol, apresentada por Moreno, tendo como eixo central a afetividade e os sentimentos, procurei adequar alguns pontos à realidade da sala, resgatando com os alunos valores sociais e afetivos, como a solidariedade, a cooperação, a aceitação e a não-discriminação, através de reflexões sobre os sentimentos e comportamentos vividos e os desejados.

Através de Moreno, planejei atividades práticas e dinâmicas que envolvessem o aluno de maneira íntegra, em sua complexidade de 'pessoa completa' trazida por Wallon, considerando a contextualização e inserção social. Tais atividades eram posteriormente registradas pelos alunos, que então aplicavam seus conhecimentos sobre o código escrito; onde eu procurava tratar algumas questões básicas pertinentes à sistematização da escrita convencional, conforme anexos.

Refleti sobre a influência que exercem a atuação do professor (minha atuação), as práticas e metodologias pedagógicas adotadas e o próprio ambiente escolar na constituição da identidade dos alunos e de sua forma de se colocar no mundo, bem como minha significação às suas atitudes, criando parâmetros para a interiorização de valores e normas sociais.

Queria estimular a consciência e [re]conhecimento de cada aluno sobre si mesmo, seus sentimentos, alegria e tristeza, raiva, amor, ódio e revolta, gosto e desgosto, desejo e anseio, descontentamento, frustração... Uma auto-aceitação, a

admissão da própria afetividade. Permitir vivenciar sem negar seus sentimentos. Elevação da auto-estima.

Na prática das aulas, procurei buscar o melhor de cada um. Cada gesto, atitude e palavra de respeito, cooperação, colaboração. Alguns-muitos pequenos detalhes engrandecidos com estímulos e reforço positivo.

Moreno assinala que

> *"Os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade não constituem dois universos opostos. Não há nada que justifique voltar-se à educação para somente um deles, excluindo o outro. A não ser que se tenha interesse em manter as relações humanas – em suas múltiplas facetas – tais como estão".*(ibid., p. 15).

Era preciso trazer à vista as características pessoais dos alunos, para lhes dar a conhecer-se e reconhecer-se. Dar-lhes consciência. Para pô-los em evidência, solicitei ajuda na organização da sala.

'Montar' a sala a princípio com o alfabeto, listas dos nomes, números e desenhos feitos por eles, revelava, deixando fixado e visível, um pouco de cada criança em cada folha. Despertava a curiosidade em observar o que cada um fazia, como fazia. Levantava questões por tê-lo feito de determinada forma e não de outra. Gerava inquietações. Incentivava a produzir melhor.

Desenvolvemos alguns projetos de maneira lúdica, que os ajudariam a serem mais cooperativos, utilizando diferentes linguagens (plástica, dramática, musical) que tornaram dinâmicas nossas manhãs. Eles praticamente não faltavam e poucos eram os que deixavam de fazer ou participar das tarefas e atividades.

Em conversa com a turma, antes da primeira reunião de Pais e Mestres, pedi para que cada aluno falasse o que gostaria de fazer/ter/aprender na escola. Depois distribuí folhas para que escrevessem e desenhassem. Montaríamos um painel, a partir do qual eu faria a reunião com os pais.

A motivação foi grande, alguns me perguntaram se poderiam escrever o que queriam de 'verdade': jogar bola, brincar, aprender, fazer pouca lição... Estavam

mostrando-se. Concluo, portanto, que estava estabelecido um relacionamento de confiança mútua.

E a confiança estendia-se ao que cada um conseguia fazer, motivado pela valorização do seu próprio trabalho, independente do nível de resultado apresentado. Geralmente apresentavam o melhor de si, o melhor de cada um. E que, na avaliação da concepção inclusiva, é determinada pela *"capacidade do aluno em ultrapassar suas dificuldades, construir conhecimentos, tratar informações, organizar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar". (MANTOAN, 2002)*

E os alunos pertencentes a esta turma, em muito conseguiram avançar na aprendizagem em comparação às atividades realizadas no início do ano letivo. Aqueles que *'não aprendiam e não escreviam'* mostraram sua capacidade de criar textos diversos e ricos, que apesar de não contemplar totalmente a escrita convencional, demonstram a superação da barreira do não-fazer. Não têm mais medo de fazer por ainda não sabê-lo totalmente. Superaram o medo de errar. Lançam-se e arriscam na construção de seus conhecimentos.

6.1 - Escrever de verdade

Aqui se apresenta uma característica do nível de conhecimento desta classe. Sabiam que, como alunos, precisavam escrever aquilo que esperavam deles escrevessem. Reconheciam a função social da escrita; que se escreve para que outros leiam; que a escrita se valida diante de um leitor. O papel do outro, indispensável na relação com a escrita. Sabiam que o leitor – escola queria ler e ouvir de seus alunos, com correção, coesão e linguagem culta: a aprovação desta instituição que educa para a crença na igualdade de direitos e pratica a discriminação e exclusão; que seleciona de antemão os indivíduos que corresponderão a sua expectativa de formação e, mais ainda, que atribuiu a estes que agora escreveriam, o rótulo de especiais.

Os alunos reconheciam-se, portanto, vítimas do fracasso escolar, resultante da discriminação que o ato de não escrever (por não saber ou por negar-se a fazer o que lhes era proposto) ou escrever o que não lhes era permitido, lhes acarretara.

Agora, a escola oferecia-lhes uma 'nova oportunidade'.

Conforme Brito (1983), *"a língua é o meio privilegiado de interação entre os homens e, em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor".*

Este (o interlocutor) pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, mudando em cada situação concreta, predeterminando e interferindo na produção do locutor/escritor. *"Indiretamente, é a imagem do interlocutor que comanda a decisão"*, afirma Possenti (1986).

Na escola, geralmente escreve-se com exclusividade para o professor / a professora ler e avaliar, atribuir uma nota.

Agora, a oportunidade concretizada em nossa relação, de fazer-se professora x alunos, abria espaço para que pudéssemos refletir e conversar, falar e escrever, o que pensávamos a respeito do sistema que os marginalizava e os reunia num grupo diferenciado.

Nesta oportunidade de escrever o que esperavam da escola, expressando a verdade de seus sentimentos e desejos, procuravam identificar elementos da interlocução, que direcionassem essa escrita. Os pais leriam este trabalho na reunião. Além da escola, o que os pais esperavam de seus filhos (Anexos).

Ao questionarem-me sobre a 'verdade' da escrita buscavam exercer o papel de sujeitos do processo educacional, que de certa forma, havia sido-lhes então negado, ao impor o limite do que era esperado fazer-dizer-escrever como aluno, sem contrariar as regras pré-determinadas pela instituição. Questionavam aqui suas escritas anteriores, previamente estipuladas como as mais acertadas, mesmo que não correspondessem à realidade dos alunos.

Encontra-se aqui outro princípio de exclusão, trazida por Foucault (1996, p. 11), não mais a interdição, mas uma divisão, uma rejeição, (...) a oposição da razão e da loucura que acontece desde a Idade Média:

> *"(...) o louco é aquele cujo discurso não pode transmitir-se como o dos outros: ou a sua palavra nada vale e não existe, não possuindo nem verdade nem importância (...)ou, como reverso de tudo isto, e por oposição a outra palavra qualquer, são-lhe atribuídos estranhos poderes: o*

de dizer uma verdade oculta, o de anunciar o futuro, o de ver, com toda a credulidade, aquilo que a sagacidade dos outros não consegue atingir".

Ao buscarem a 'verdade', os alunos desta turma, sem o saberem, vivenciam procedimentos institucionais internos, que exercem seu controle e poder enquanto classificam, ordenam, distribuem, como se se tratasse, agora, *"de dominar uma outra dimensão do discurso: a do acontecimento e a do acaso"*. (ibid p. 21)

Poderíamos aqui nos referir à escola como um jogo de percurso, com regras pré-estabelecidas pela instituição, onde os alunos seriam as peças manipuladas no dia-a-dia, de casa em casa, de série em série, pelas autoridades presentes - professores, funcionários e direção. Um jogo de cartas marcadas, bem sabem os alunos. Cada qual deve exercer seu papel. Aos alunos cabe ouvir e cumprir.

E o que escrever então na atividade proposta; que palavras os pais, a direção e eu esperaríamos encontrar ali, estariam os alunos a indagar.

Tais indagações me surpreendem mais uma vez. Ah, meus alunos **especiais**! E, na busca de conhecê-los, gostaria que fossem sinceros, que jogássemos abertos, com as cartas na mesa. Dei espaço e pude constatar expectativas não-correspondidas, frustrações, repressões que a escola, que deveria ser um lugar de alegria, vai proporcionando aos seus alunos. Alguns, como eu mesma, se deixam moldar por ela sem perceber seu poder de normatização, de reprodução determinada pela sociedade, cumprindo uma função domesticadora, alienante. Formadora de cidadãos, conforme lhe convém.

Incluo-me no parágrafo anterior, reconhecendo minha passividade durante minha escolarização básica (o então chamado 1º e 2º graus): resignava-me a tudo sem crítica nem questionamento nem opinião própria; não ousava sequer pedir uma segunda explicação à professora. Nesta conformação me fiz e isto se reflete em minha vida e na minha atuação conforme já relatado neste trabalho, na aceitação submissa e inquestionável, apesar de, discordar e resistir a algumas práticas citadas no capítulo "Meu ser na unidade escolar", acerca de toda a estruturação e organização da classe em foco. Aos poucos, cursando a Universidade, atuando na profissão e, principalmente com este grupo, é que tenho aprendido a olhar diferente, olhar em diversos ângulos, questionar, estranhar, duvidar e buscar respostas que

me satisfaçam. Investigar, conhecer, opinar e mudar de opinião... É a formação constante, em exercício.

As estratégias de repressão da escola são as notas, provas, advertências, suspensões e algumas reprimendas quando deixam de fazer as tarefas ou comportam-se indisciplinadamente - os alunos perdem o direito de ficar no pátio na hora do lanche, tendo que ficar no prédio da administração, ao lado da sala da diretora, local em que comem a merenda ou lanche, quando o tem, e aguardam o sinal para voltar à classe, sem antes deixar de ouvir a diretora complementar o que o professor já dissera anteriormente. E a punição maior do sistema escolar é a expulsão do aluno através de transferência. É sua exclusão definitiva.

Quanto aos pais, as estratégias de punição vão além dos castigos, surras e ameaças. 'Se eu não tirar nota eu não vou mais estudar; vou ficar sem assistir televisão e brincar; preciso passar de ano senão minha mãe me tira da escola; levei uma surra quando meu pai viu a nota; dessa vez eu vou ter que trabalhar', foram os ditos mais ouvidos nesta 4ª série.

Voltando a atividade proposta, insisti que escrevessem o que tivesse sentido real para eles, que colocassem no papel aquilo que estavam sentindo. E assim:

"Queria tirar nota 10 e passar de ano e queria ser feliz com minha com família"

"Queria que a quadra ficasse aberta no recreio"

"Fazer lição mais fácil, que eu saiba".

"Não queria ficar de castigo. Queria paz e que não tivesse droga".

"Queria aprender as contas, e ler e escrever".

"Eu queria jogar bola e brincar mais"

__ A diretora vai ler isso? Ela não vai gostar. __ Observou um garoto. ___ Nós já fomos pedir para jogar bola no recreio, e ela não deixou.

__ Vamos saber o porquê, entrar num acordo, afinal a quadra é espaço para o jogo.

No decorrer de todo ano, fizemos vários outros exercícios de escrita com expressão de desejos e sentimentos (Ver anexos), e alguns serão apresentados mais adiante.

No mural de nossa sala foram fixados outros trabalhos que funcionariam como mostra-lembrete do conhecimento e da aprendizagem, com sinais gráficos (pontuação, acentuação), listas de descobertas e curiosidades, símbolos matemáticos, conteúdos de Matemática, Ciências, História, Geografia. Calendário, aniversariantes do mês, frases 'importantes' encontradas e trazidas pelos alunos. Tudo isso imprimia um pouco de cada um. O que eram, sabiam, aprendiam e compartilhavam. Valorizavam-se nestes trabalhos, admiravam-se através deles. Orientei para que os trabalhos fossem realizados de formas diversas, usando criatividade com o que dispúnhamos e, criatividade, não faltava. Organizamos trabalhos em duplas e em grupos, trabalhos envolvendo a classe toda. Sempre pedia para alguns alunos comentarem suas impressões. Alguns queriam falar sempre, outros custavam mais a falar.

Alguns se arriscavam a falar aos colegas como 'professores'. As atividades estavam sendo feitas, com maiores ou menores dificuldades. Era preciso estabelecer um espaço de intimidade; (re)criar e manter os vínculos de confiança, parceria, cumplicidade, elevar a temperatura afetiva e favorecer a aprendizagem eficaz e prazerosa a cada dia.

Analisando a participação crescente dos alunos, como sujeitos ativos e envolvidos no desenvolvimento das atividades escolares, tenho a possibilidade de dizer que consegui junto ao grupo, levá-los à busca e conquista inicial do espaço/do pensar/do fazer/do dizer, que é garantido a todos – escola para todos.

Tinha sempre um ou outro aluno que resistia a isso tudo: não queria escrever, desenhar, pintar porque não sabia, não queria, estava cansado, com alguma dor, ou porque não gostava... Isto requeria um olhar atento numa tentativa de descobrir o que ali se escondia ou se revelava – resistência às propostas ou submissão ao pré-determinado –, num cuidado de não deixá-lo passivo, apático. Algumas situações de 'confidências e intimismo' foram acontecendo. Pelas conversas eu procurava pistas de como proceder, como cativar. Ora me aproximava, ora me distanciava, tentando o melhor ângulo.

> *"O profissional tenta, mais que tudo, encontrar o prisma pelo qual a criança olha o mundo, para ajustar seu próprio olhar. Sabendo que*

existem limites para seu olhar, que está sujeito a erros, pois não está lidando com verdades absolutas." (Moysés, 2001, pág. 43)

Minha constante busca pelo melhor desempenho de cada um no grupo, diversificando a maneira de trabalhar a alfabetização e um o máximo possível dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, era para suprir um pouco das necessidades de aprendizagem reveladas nos alunos, possibilitando levar adiante seus estudos, na continuidade da formação escolar, combatendo a prévia da exclusão e da evasão escolar. Reafirmo que a própria instituição, através de seu currículo e de práticas pedagógicas aos quais caberia um estudo no qual não me detenho por hora, determina seu caráter antagônico que privilegia saberes socialmente institucionalizados em detrimento de outros, gerando inclusão e exclusão, inserção e marginalização sócio-cultural, histórico-política e econômica.

6.2 - Relato e reflexão sobre o processo de construção da escrita

Para um breve esclarecimento sobre o processo de construção da escrita, abro espaço aqui para um resumido histórico sobre o construtivismo. Em linhas gerais, o construtivismo tem como base que aprender significa construir novo conhecimento, descobrir nova forma para significar algo, baseado em experiências e conhecimentos existentes. O construtivismo difere da escola tradicional, porque ele estimula uma forma de pensar em que o aprendiz, ao invés de assimilar o conteúdo passivamente, reconstrói o conhecimento existente, dando um novo significado (o que implica em novo conhecimento).

Está presente no contexto do construtivismo a dinâmica de momentos de raciocínio, dedução, demonstração, onde o conhecimento encontra-se em constante reconstrução.

No Brasil, esse tipo de ensino começou a ser usado nas escolas a partir da década de 70, quando a teoria de Jean Piaget começava a fazer parte dos ambientes educacionais. Com a escola construtivista, o aluno passa a ser o sujeito da sua aprendizagem, ele é ser ativo que participa do processo escolar.

Vários autores, como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985, 1986, 2003) estudaram e utilizaram os pressupostos de Piaget para elaborar a psicogênese da escrita, que é considerado teoria construtivista do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Piaget pode ser mencionado como precursor da visão construtivista, em razão de sua epistemologia. A explicação da gênese do pensamento racional, como o resultado de um processo de construção que tem sua origem na lógica das ações do sujeito sobre o meio (objeto, cultura, outros homens etc).

A abordagem de Piaget é construtivista porque nos ajuda a pensar o conhecimento na perspectiva da criança ou daquele que aprende. Seu estudo é principalmente centrado em compreender como o aprendiz passa de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento, o que está intimamente relacionado com o desenvolvimento pessoal do indivíduo.

Piaget chama de epistemologia a sua teoria do conhecimento porque está centralizada no conhecimento científico. E também de genética porque, além de atentar-se no como é possível alcançar o conhecimento - ele estuda as condições necessárias para que a criança (bebê) chegue na fase adulta com conhecimentos possíveis a ela. Assim, surge o termo epistemologia genética ou psicogenética.

A teoria psicogenética descreve as características do pensamento sensório-motor, pré-operatório, concreto e formal; apresenta uma análise sistemática da gênese das noções básicas do pensamento racional (espaço, tempo, causalidade, movimento, lógica das classes, lógica das relações, etc.) ; aborda como se dá o desenvolvimento e aprendizagem ; explica como se dá assimilação e acomodação conflito cognitivo.

Na teoria piagetiana, o sujeito (aluno) é um ser ativo que estabelece relação de troca com o meio-objeto (físico, pessoa, conhecimento) num sistema de relações vivenciadas e significativas, uma vez que este é resultado de ações do indivíduo sobre o meio em que vive, adquirindo significação ao ser humano quando o conhecimento é inserido em uma estrutura – assimilação. A aprendizagem desse sujeito ativo exige sempre uma atividade organizadora na interação estabelecida entre ele e o conteúdo a ser aprendido, além de estar vinculado sua aprendizagem ao grau de desenvolvimento já alcançado.

Nesta teoria, os seres humanos somente conhecem a realidade atuando sobre ela, por isto ele estabelece intercâmbio com o meio pelos esquemas de ação e pelos esquemas de representação. Os esquemas de ação podem ser compreendidos como os primeiros reflexos (sugar, pegar entre outros), que a criança tem; além de incluir tudo o que é generalizado numa determinada ação. Por outro lado, os esquemas de representação só tornam possíveis quando a criança adquire a função semiótica, ou seja, capacidade de distinguir entre significante e significado - ela passa a representar suas ações, situações e experiências através destes esquemas.

É através dos esquemas de ações e representações que as crianças entram em contato com o meio, cada objeto novo as crianças tentam encaixá-las em seus esquemas. Graças aos esquemas, podem interpretar, dar significado ao meio tornando-o possível apreendê-lo.

Em Piaget, o mecanismo da equilibração tem um jogo duplo de assimilação e de acomodação e depois, busca permanente de equilíbrio entre a tendência dos esquemas para assimilar a realidade e a tendência contrária para se acomodar e modificar-se para atender às suas resistências e exigências. Este é o motor do desenvolvimento cognitivo humano, as trocas com o meio e o sujeito resultando estado sucessivo de equilíbrio mutável, separados por fases mais ou menos duradouras de desequilíbrios e de busca de um novo equilíbrio. Piaget detalha as etapas de evolução desses esquemas e de forma organizada, desde o nascimento até a idade adulta, classificando os períodos da inteligência em quatro estágios: sensório-moto, pré-operatório, operatório concreto e formal.

Na construção do conhecimento é interessante lembrar as contribuições de Vygotsky, que incorpora o conceito de zona de desenvolvimento proximal enfatizando o desenvolvimento interno, externo, as relações com a linguagem, e principalmente, os aspectos interativos que o ser humano estabelece para o seu aprendizado.

6.3 - A escrita presente neste grupo

Para falar do processo de construção da escrita deste grupo e da reflexão sobre a intervenção do professor, reporto-me a Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Segundo mostra a psicogênese da língua escrita, em nossa sociedade letrada as crianças constroem desde muito cedo conhecimentos sobre a escrita a partir do que observam ao redor. Ao se alfabetizar, buscam uma lógica e levantam hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita, com o controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo, passando para a fonetização – atenção às propriedades sonoras do significante – da escrita, determinando seus estágios evolutivos (silábico, silábico alfabético e alfabético).

Ferreiro afirma que *"a criança que cresce em um meio 'letrado' está exposta à influência de uma série de ações"* (1995, p. 58).

Pensando que as hipóteses sobre a escrita e seus usos são construídas a partir da participação e envolvimento com textos numa função social, freqüentemente os mais carentes são os que têm as hipóteses mais simples, pois vivenciam poucas situações deste tipo.

Nessa condição escassa de oportunidade de pensar e construir idéias sobre a escrita, localizo meus alunos. E se a prática da reflexão sobre o sistema de escrita não lhes é habitual, minha função como professora era de criar condições para que exercessem ações participativas que lhes favorecessem a reflexão e aprendizagem.

> *"A natureza das tarefas propostas e a intervenção do professor são chaves para poder interagir com cada aluno colocando-lhe desafios de avanço na aprendizagem (da leitura) e, ao mesmo tempo, fazendo-o perceber seus próprios êxitos".* (Gil, R. e Soliva,M., 1993)

Antes, porém, era preciso quebrar a barreira do 'não-sei-nada', incentivá-los a escrever como sabiam, do melhor jeito que conseguissem, permitindo o erro. Transformando-o em erro construtivo, apesar da complexidade que a situação de erro e correção assume na escola – espaço do correto – e perante os pais.

Sobre a correção, Possenti (1996) faz uma afirmação interessante quanto ao processo que ocorre no ambiente escolar e fora dele, referindo-se à fala. Ao adquirir

a fala, a criança é corrigida quando utiliza formas que os adultos não aceitam. Portanto, aprende a falar

> *"Sendo corrigida: isto é importante. No processo de aquisição fora da escola existe correção. Mas não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios de fixação e de recuperação etc"* (1996, p. 48).

Nos momentos de escrita – de escrever de verdade – os alunos arriscavam-se na tentativa de transcrever a fala. Falavam sozinhos até dar conta das letras que representavam os sons emitidos, recorriam às listagens da sala e aos cadernos, faziam comparações e analogias aos nomes dos colegas e outras palavras conhecidas, perguntavam aos amigos ou a mim, *'colavam'* com permissão.

Considerando o esforço de cada aluno, durante os momentos de ajuda e nas correções feitas eu procurava sempre devolver ao aluno alguma questão, algo que o fizesse ir além, procurando não desvalorizar sua tentativa, não o intimidar em suas investidas na escrita. Dessa forma, consegui manter a motivação pela escrita, tornei-me investigadora para reconhecer o movimento de aprendizagem. Tornei-me mais atenta e cautelosa. Comecei a aprender a ver a lógica e o rigor que os alunos enfrentam na construção da escrita. Compreendendo as dificuldades pude encontrar formas de intervir, de levá-los a aprender e produzir cada vez mais. Precisava deste aprendizado, uma vez que as práticas vivenciadas por estes alunos já os havia estigmatizados, prejudicado sua auto-estima e dificultado a aprendizagem. Procurei tomar (cons)ciência de minhas atitudes e posturas para minimizar o prejuízo já causado aos alunos em todo o processo de escolarização, ainda que involuntariamente.

> *"Quando se constrói um modelo de déficit cultural, por exemplo, como aconteceu no Brasil alguns anos atrás – afirmando-se que os meninos pobres que entram na escola têm uma deficiência psicológica, cognitiva, intelectual e lingüística, ou seja lá que nome se queira dar -, é inevitável desembocar numa pedagogia compensatória(...) O que poderia ser extremamente revolucionário cai por terra quando consideramos que as experiências trazidas pelas crianças pobres para a escola não são importantes, não servem para nada, devem ser deixadas de lado – a*

experiência valorizada pela escola é a única que importa." (Weisz, 2002, p.49)

Vibrando de emoção e orgulho, ouvi de um aluno o questionamento sobre a escrita da palavra caça. Utilizando-se foneticamente das sílabas |ca| e |sa|, ao transcrevê-las deparou-se com a palavra casa, que já conhecia em seu repertório.

__ Como sei quando é ca|z|a ou ca|s|a?

Para levantar tal questionamento ele usou seus conhecimentos de utilização das letras e de representação dos sons. Considerou que o som do |s| de outras palavras de seu repertório serviria para a palavra em questão, com muita lógica, apesar de não coincidir com a escrita convencional, e por fim fez uma comparação partindo da semelhança observada na escrita de ambas. Este é um dos **especiais**!

Pela concepção construtivista da aprendizagem – na qual o conhecimento é visto como produto da ação e da reflexão -, o aluno citado ao deparar-se com o problema deparou também com a necessidade de superação.

"E o conhecimento novo aparece como resultado de um processo de ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento anterior que ele já detém". (Weisz, 2001, p. 24).

Tal episódio deu-se no momento em que o menino escrevia sua história, articulando o fluxo de todas as idéias que ele havia verbalizado na introdução da atividade, junto com a turma.

Algumas atividades (registro da escrita dos alunos) realizadas no decorrer do ano letivo encontram-se anexadas no final deste memorial. Não me detenho, por hora, na análise de construção da escrita em si, mas considero oportuno apresentar tais atividades como documentação que demonstra o que faziam, aqueles que não sabiam fazer.

Assim como Possenti, *"poderíamos enunciar uma espécie de lei, que seria: não se aprende com exercícios, mas por práticas significativas". (1996, p. 47)*

Chegando ao final do ano pude constatar o quanto aprenderam, o quanto cresceram. Não aprenderam apenas conteúdos escolares, mas também aprenderam em ralação ao convívio social no grupo em que estavam inseridos.

Não foi um trabalho fácil nem linear. Eu tinha necessidade de discutir minhas práticas e nem sempre conseguia tal apoio com a equipe pedagógica, por motivos diversos. Às vezes não conseguia enxergar o óbvio e voltava-me às leituras.

> *"Se não acreditamos que os alunos podem aprender, se não estivermos convencidos de que podemos de fato ensiná-los, não teremos o empenho necessário para identificar o que sabem ou não e, a partir daí, planejar as intervenções que podem ajudá-los a avançar na aprendizagem".* (Weisz, 2002, p. 108)

Fica aqui um convite: acredite sempre.

Envolva seu trabalho em prática de reflexão permanente e atualização constante nesta complexa tarefa de ser PROFESSOR.

Gratificante e edificante.

7 - Meu 'ser' na unidade escolar

Este momento da minha vida, ao ingressar e iniciar a prática docente na rede municipal, confesso, tem um sabor especial: eu o desejava com força. Após a inscrição no concurso, realização das provas, publicação dos resultados, eu tinha esperança de ser chamada. Aguardava o momento, sem ansiedade. E ele chegaria.

Com satisfação assinei meu contrato. Conhecendo pouco apenas algumas pessoas com as quais trabalharia, a diretora e a vice-diretora, minhas ex-professoras, e uma professora, mãe de um aluno da outra escola em que eu trabalhava, iniciei.

E a apreensão de novo, presente. Pensava em como seria a equipe de professores, pensando no que já ouvira, anteriormente, de outros docentes em outros locais, como generalização da categoria: os professores não são unidos, falam mal dos colegas, não se apóiam, criticam os trabalhos dos outros, são acomodados... Sala dos professores é sempre terrível, um diz-que-diz, fofocas...

Embora tais lembranças soassem na memória, procurava sempre descobrir por mim mesma. Fazer e ter a minha imagem. Concreta.

Cheguei timidamente. Procurava, com discrição, integrar-me, sem interferir na constituição do grupo. Era iniciante, ingressante, inexperiente. Professora nova numa classe especial. Havia ainda outros 'fetiches': ser aluna da Unicamp, professora de uma escola particular, filha de um notável professor da cidade, falecido. Fetiches estes que se estendem, mitológicos, e cerceiam meu trabalho, minha conduta, minha filiação, minha formação.

Fui apresentada ao grupo juntamente com outra professora ingressante. Nesta apresentação, só nossos nomes. O grupo foi simpático, algumas poucas perguntas surgiram (de onde somos, se já trabalhamos, casadas ou não...).

Iniciamos o ano letivo. Realizando meu trabalho, fui conhecendo mais a equipe da escola, me deparando com determinadas posturas institucionais com as quais eu não concordava e me diferenciava. As formas de controle, tanto tradicionais, sobre os alunos, as filas, as fileiras, a disciplina, o silêncio das vozes e dos corpos, as tarefas, os trabalhos, os cadernos. O coro das professoras era uníssono: a disciplina é a arte de por em fila, como dizia Foucault. A 'fila' que dá

complexidade ao espaço, garante a fixação e permite a circulação; individualiza ao mesmo tempo em que permite uma ligação operatória, marcando lugares e valores hierárquicos; garante o controle e a obediência dos indivíduos, gerando ao professor economia do tempo e de gestos.

Penso que a organização e a disciplina são necessárias para alcançar um bom desempenho em tudo, mas não precisam ser formatadas e únicas, afinal somos diferentes, temos maneiras diferentes de pensar e agir que otimizam nossas ações, nos fazem produzir mais. Preciso é encontrar no grupo uma maneira de ser, permitindo que o outro também seja:

> *"Construir novas formas de olhar o mundo e as pessoas, em um olhar que se proponha a – e consiga, enxergá-las, em toda sua individualidade e sua totalidade, como sujeitos históricos, que têm direitos a serem respeitados."* (Moysés, 2001, p. 10)

Resisti principalmente nos pontos abaixo apontados, sugerindo outras posturas conscientes, acreditando que não prejudicariam a organização e funcionamento da escola como instituição, nem tampouco, faça-se necessária a rigidez por ela imposta como forma de controle, confirmando-se aqui a tentativa da resistência, dando crédito à transformação do 'mundo' no qual somos sujeitos históricos, com capacidade de intervenção.

Afinal, *"necessitamos de uma escola cujas relações entre seus membros se assentem em outras bases: a democracia e o respeito mútuo" (Araújo, 2002, P. 59*).

- Organização das filas para entrada.

Minha classe é pequena, tenho como ideal o trabalho em grupo e, em grupo nos dirigimos para a sala de aula. Mas soube, então, que *"a diretora fala sobre a organização das filas. É preciso entrar em ordem".*

- Organização da classe.

Trabalhamos na sala de formas dinâmicas, diversas. Dentro e fora da sala de aula. Em roda no chão, em duplas, grupos ou círculos. Os alunos andam,

conversam, mudam de lugar, juntam-se conforme cada atividade. Realizamos jogos e brincadeiras. Tudo isso gera uma movimentação díspar no espaço.

- As vozes, o silêncio.

Silenciar é preciso, tanto quanto falar. O diálogo é fundamental nas relações interpessoais. Sem ele, não há troca, não há interação. Penso a aprendizagem de forma dialógica. E falamos, todos. Essa 'liberdade' para falar, para conversar, foi colocada aos alunos logo no início de nossas aulas, ressaltando a importante de o fazermos de forma organizada, pelas quais pudéssemos nos entender, pudéssemos realizar um diálogo efetivo: falar e ouvir, ouvir e falar, permitir ao outro que fale e ouvi-lo com todo o respeito que merece. Várias vezes precisei parar e atentá-los para o barulho intenso, inconveniente para o que teríamos de fazer no momento. Foi uma educação da percepção para o falar, o silenciar, com resultado satisfatório.

- Disciplina, indisciplina.

Um tanto debatida, questionada, exigida, controlada. Ver minha classe 'por fora', levanta questionamentos, comentários.

Percebi olhares de estranhamento. *"Eles não param, né? Estão agitados, hoje. Não sei como conseguem trabalhar, assim. Seus poucos alunos valem por uma classe de 50".*

Se *assim* é referência à conversa, ao movimento da classe, digo que essa é nossa disciplina. Trabalhamos assim, produzimos.

Quanto à realização das tarefas, trabalhos, organização dos cadernos, procuro orientar, sem estabelecer padrões fixos, sem determinar cores de caneta. Cada caderno tem o reflexo do dono. E, muitas vezes, tive que conversar um ou outro aluno que na ânsia de tentar fazer cada vez melhor, desperdiçava folhas e folhas de seu caderno... Assim também aqueles que faziam suas tarefas muito rápido e depois não entendiam sua própria letra... As tarefas, as quero feitas e oriento sobre a execução, sobre uma organização do tempo pós-escola para que o aluno faça tudo o que gosta e precisa: ajude a mãe em casa, descanse, brinque, saia, divirta-se.

E quanto ao uso de bonés na sala de aula, de mascar chicletes ou não, trocar figurinhas entre outros, tudo acontece sem maiores imposições ou regras rígidas. Todos sabemos o que temos a fazer.

Não é nem nunca foi tudo tão tranqüilo. Diversas vezes paramos, conversamos, refletimos juntos, retomamos. Poucas vezes utilizamos o recurso de levar casos até à diretoria. Conseguimos resolver muito entre nós.

Sou muito permissiva, flexível?

Se antes mencionei que pouco procuramos a direção com 'problemas', mais o fizemos para mostrar rendimentos alcançados pelos alunos.

Obter êxito com essa maneira de trabalhar, de viver as relações faz-me acreditar que quando cada um ocupa seu espaço e realiza suas funções com coerência, consistência e constância, apostando na afetividade, nos direitos de cada um, o trabalho seja produtivo, gere ensino-aprendizagem.

Apesar dessa 'permissividade", sou questionada pelos alunos quanto às exigências determinadas pela escola, deveres que os faço cumprir, principalmente em relação ao uso de uniforme e roupa adequada, à entrada e saída nos horários estabelecidos, utilização do passe escolar. *"Tem mais alunos que vêm sem uniforme e ninguém fala nada! Ah, dona, tem gente de shorts curto na outra classe".*

Em nosso relacionamento, perceberam que eu os orientava nas atitudes e comportamentos do ambiente escolar e que *"os defendia do resto da escola que os atacava, porque eles eram a 'rapa do fundo do tacho' da escola, os eternos culpados de qualquer coisa que acontecesse". (Weisz, 2002, p. 14).*

(...) afinal, estavam em uma "sala especial"... um espaço reservado para este grupo – de iguais? - já referido e que o dou a conhecer, nas histórias individuais do próximo capítulo. Um lugar especial como um último recurso, última chance de adequarem-se à realidade escolar, reflexo imponderável da realidade social que marginaliza e exclui.

8 - Quem são os 'especiais'

"São sujeitos especiais: a luz do diagnóstico que os focou já os ofuscou, com marcas de que pretendem se livrar".(Geraldi, 2001).

O grupo formado nesta 4ª série, constituído por 15 crianças na faixa etária de 10 a 15 anos, contendo apenas quatro meninas. Acima da faixa etária para uma classe de quarta série, todos eram repetentes, com dificuldade de aprendizagem, problemas de indisciplina e comportamento inadequado perante o que lhes é esperado. Alunos que ofereciam resistência às propostas didático-pedagógicas vivenciadas anteriormente, às quais não me dedico a detalhar no presente trabalho, e reveladas nas atividades desenvolvidas agora em conjunto, com a proposta de participação mais efetiva, presente e decisiva. Cada um deles com sua história única, sua vivência, sua família, as interferências e influências do meio sócio-econômico-cultural. Cada um com uma expectativa de vida, com sonhos e ideais. Com a visão que os pais têm deles, as imposições, cobranças, tarefas e pressões que as necessidades lhes impõem. Cada qual também com um perfil traçado pela equipe escolar (direção, professores, funcionários e colegas). E a minha visão, meu pré-conceito, minha expectativa sobre cada um.

A elaboração de auto-retrato, atividades de escrita sobre e com os colegas (ver anexos), exemplificam a visão que o grupo traz de si próprio.

Para um conhecimento próprio, um pouco mais detalhado, fiz anotações de nossas conversas, algumas de suas falas, conversas com os pais em reuniões gerais ou particulares - apesar da pouca participação destes na escolarização dos filhos. Alguns bilhetes também foram guardados e me auxiliam nesta caracterização que não dou por pronta nem encerrada. São características apreendidas pela minha visão neste momento. É como as vejo agora. Sem esquecer-me que, acima de tudo, são pessoas, estão vivas e ativas, em constante transformação.

São alunos com históricos de reprovação nas séries iniciais, dois deles pela terceira vez na quarta série, um que veio da Holanda aos 8 anos e tem dificuldade de comunicar-se oralmente em nossa língua. Irmãos que moram num sítio

pertencente à vizinha cidade de Itu, andam muito para chegar até à escola pelos trilhos desativados da antiga ferrovia, saem de casa antes das seis para chegarem na escola a tempo, e se chove não vêm porque o caminho fica intransitável. Tem aquela que viu seu pai ser assassinado na sua frente pelo tio que quando não está preso, mora junto em sua casa. Têm históricos de pais e mães alcoólatras, desempregados, separados, amasiados, órfãos, famílias numerosas, privados das necessidades básicas (moradia, alimentação, saúde) - maltratados na vida.

Tem históricos de indisciplina, rotulação e marginalização - maltratados na escola, em busca de seus direitos. São crianças que

> *"Conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira." (Moysés, 2001)*

Aline (13 anos e 4 meses) mora na cerâmica em que o pai e a mãe trabalham, ficando fora o dia todo. O trabalho na casa e o cuidado com a irmã são feitos por ela. Quer ser professora. "Vou estudar bastante para passar de ano. Se eu repetir de novo minha mãe vai me tirar da escola". Na sala procura prestar atenção e fazer todas as atividades. Gosta de ver e ler os livros que temos aqui, faz perguntas, quer ler para a turma, que escrever a lição na lousa, explica o que sabe para os colegas.

Bart Augusta (11 anos e 2 meses) "repetiu de ano porque é estrangeiro, tem dificuldades básicas de Português e de Matemática". Seu pai foi trabalhar na Holanda onde conheceu sua esposa. Os dois filhos nasceram lá. Bart tinha 7 anos quando vieram para o Brasil. Fala ainda com dificuldade a língua portuguesa, assim como sua mãe e irmão. A mãe procura auxiliá-lo no que pode - "Não sei o que fazer para ele aprender melhor. Falar é difícil, escrever, então, é pior. Para fazer conta eu ensinava com palitos, agora estou ensinando a contar usando a cabeça e os dedos". Bart pretende trabalhar de caminhoneiro junto com meu pai. "É mais fácil dirigir do que estudar".

Camila (14 anos), órfã de pai, enfrenta o alcoolismo e a violência de sua mãe. Em meio a revolta, diz: "Quero aprender ler e escrever. Quero que meus amigos aprendam também. Não quero mais brigar na escola quando alguém fala que eu não sei fazer a lição. Eu quero aprender".

Dhyane Yagne (13 anos e 6 meses) veio de Juazeiro do Norte com a mãe e três irmãos. Não conheceu seu pai, mora com o padrasto e mais dois irmãozinhos caçulas. Para ajudar nas necessidades da casa, ajuda os vizinhos a limpar a casa, passar roupa, levar e buscar crianças na escola. "*Quero ser feliz de masi com mia família".*

Diego (15 anos) destaca-se pelo seu porte físico, parece equilibrar-se no seu 1,90m de altura. Apresenta acentuadas características da adolescência como a barba crescida e muitas espinhas pelo rosto. Apresenta dificuldades na fala, com omissão e troca de letras. Identifica apenas as letras do seu nome. "E*u ão apendo ada pofessola, âo queo i a escola".*

Douglas (13 anos) foi reprovado por indisciplina. 'Brincava muito e não fazia nada'. Domina a leitura e a escrita com adequação para a série cursada.

Éderson (13 anos e 9 meses) mora num sítio longe, onde os pais são caseiros. Ajuda-os na lida todo dia. Sempre faltou muito da escola, 'perdendo a seqüência de aprendizagem'.

Elizeu (12 anos e 2 meses) 'sabe tudo, mas não registra nada. É preguiçoso. Não pôde ir para a 5ª série assim'.

Fernando (12 anos e 3 meses) veio do Ceará há 4 anos. Freqüentou a 1ª e 2ª série em escola estadual sendo promovido após recuperação de férias. Transferiu-se para a rede pública com indicação de reforço e relatório de acompanhamento psicológico indicando dificuldade de aprendizagem. Tomava medicamento constante contra ataque epiléptico.

Giann Rafael (11 anos e 1 mês) apresenta dificuldade de fala, está aguardando ser chamado para tratamento fonoaudiológico.

John Robert (11 anos e 2 meses) "Teria condição de acompanhar a 5ª serie, mas brincou muito na sala de aula, quase não fez lição".

Luiz Fernando (12 anos e 8 meses) tem em sua trajetória de vida, várias mudanças de cidade e, portanto, de escola. Foi retido por faltas e seu relatório atesta que necessita de acompanhamento paralelo.

Maria Paula e Jerry Adriani (14 e 12 anos respectivamente). De família grande, os pais caseiros de sítio, mudavam-se bastante. Os filhos entraram atrasados na escola. Estavam sendo agora assistidos pela igreja. Morando na cidade vizinha, vinham a pé para a escola que ficava mais perto, caminhando por uma hora aproximadamente. "Não têm condição de nada. Não cuidam do material que a igreja dá, perdem tudo, se levam cadernos pra casa, não trazem de volta. Vivem sujos. É falta dos pais, sabe. Eles sabem que alguém dá coisas para eles então não dão valor".

Paulo (11 anos e 11 meses) "só ficava junto do Douglas, do Eliseu e do Robert. Não fazia nada, só brincava. E tem mais dificuldades do que eles".

Neles, podemos visualizar a expressão de Mantoan(2002):

> *O especial da educação não diz respeito apenas à inserção de alunos com deficiência, mas é condição para se reverter a situação vergonhosa da escola brasileira, hoje, marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos. Em outras palavras, o especial da educação descentra os problemas relativos à inserção dos alunos com deficiência e combate o que produz a exclusão em nossas escolas. Quantos alunos estão desmotivados, infelizes, marginalizados pelo insucesso e privações constantes e pela baixa-estima resultante da exclusão escolar e da sociedade – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, por viverem em condições de pobreza social e cultural. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, por múltiplas repetências, expulsões, evasões e por não se enquadrarem no protótipo da educação formal.*

Era essa a turma **especial** da 4ª série. A eles, pensando que represente um pouco de seus sentimentos bem como suas angústias e apelos pelos direitos que têm como seres humanos e cidadãos, ainda que negados pela sociedade aqui centrada na escola, dedico Gonzaguinha:

É...

A gente quer valer o nosso amor
A gente quer valer nosso suor
A gente quer valer o nosso humor
A gente quer do bom e do melhor
A gente quer carinho e atenção
A gente quer calor no coração
A gente quer suar mas de prazer
A gente quer é ter muita saúde
A gente quer viver a liberdade
A gente quer viver felicidade
(...)
É...
A gente quer viver pleno direito
A gente quer viver todo defeito
A gente quer viver uma nação
A gente quer é ser um cidadão
A gente quer viver uma nação
É, é, é, é, é, é, é

9 - Ao final do ano, um pouco de literatura

"Mas os dias passam, as lições para casa se sucedem, os cadernos, como todas as coisas, vão ficando velhos, manchados, amassados. Algumas folhas são arrancadas, outras caem, e um dia a capa se desprende também e é colada com um durex que logo fica também sujo, encardido. O caderno resiste bravamente, mas o tempo trabalha contra ele: um dia chega o fim do ano, os exames finais. Há ainda uns derradeiros momentos de glória, de febril emoção, quando o caderno é de novo e nervosamente folheado, em busca dos pontos que cairão na prova".

Mas aí vem o resultado final – passei! Mãe, pai, passei! – e num gesto de irresponsável, mas compreensível alegria, o caderno é arremessado longe, às vezes até pela janela. Cai na rua, um carro passa sobre ele, termina de destruí-lo: o vento leva para longe as folhas soltas, e algum papeleiro recolherá o que dele resta. O menino vai para as férias... (SCLIAR, 1995, p. 48)

10 - Até onde fomos...

Era visível, no brilho dos olhos, no riso estampado no rosto, nos gestos leves e espontâneos, a alegria por chegar até aqui – a formatura – conclusão do primeiro ciclo de Ensino Fundamental.

Visível e audível a expressão de estima recuperada, elevada. O acreditar em si próprio. A confiança de que podem fazer – e – ser além dos insistentes nãos que se fazem ecoar em suas vidas.

Além, mesmo, daquilo que pudemos vivenciar – construir – aprender.

A esperança e a certeza de poder continuar, de prosseguir os estudos, de ir para a quinta série.

Irão... E foram...

O que os aguarda? E a mim?

Eu vejo-os partir, alçar vôos no infinito do céu. Volto-me para aquilo que fizemos juntos. O que fizemos? Poderíamos tê-lo feito diferente? Volto-me procurando vislumbrar o horizonte percorrido, desde o ponto de partida. De onde saímos mesmo? Aonde chegamos? Chegamos?

Para onde irei?

Entre o vislumbrar e o refletir, o ficar e o partir,

Saudade,

Indefinições.

Novos horizontes surgirão.

Neles, poderei – poderemos – vivenciar o quanto crescemos, o quanto aprendemos, à medida em que utilizarmos nossos conhecimentos nas resoluções dos novos desafios.

Novos rumos, novas oportunidades, novas propostas,

Entre erros e acertos,

Dúvidas intermináveis.

Eu.

Por mais um ano trabalhei com um grupo semelhante. Histórias similares. Muitas situações se repetiram. Outras, inéditas; afinal, eram outros os sujeitos. Presente, a dificuldade de trabalhar com a diferença. O estigma dos rótulos marcando os que apresentam dificuldades de aprendizagem. Na escola? Da escola? Por que chegaram assim? Como chegaram?

> *"Se a realidade que vivemos hoje permite que aos nove ou dez anos – muitas vezes, até mais – as crianças não tenham conquistado essa aprendizagem fundamental para a sua vida, é preciso que nós, professores, não vacilemos em assumir, o quanto antes, a tarefa de ensiná-las a ler e escrever, em qualquer série que seja."* (Barbosa, 1996)

A partir daqui inicia-se um novo trabalho. Outras angústias, surpresas, sucessos e fracassos.

E quis viver o processo inicial da alfabetização escolar. Então mudei meu percurso para conhecer as realidades das classes iniciais da rede municipal, optando por trabalhar com primeira série. Alfabetizar, vivenciando as dificuldades numa tentativa de, conhecendo, supri-las o mais breve para que não sejam arrastadas ao longo do processo escolar. Alfabetizar, contrariando 'previsões' de fracassos que determinam o desempenho escolar e tornam a escola uma instituição geradora de insucesso.

Aprendi muitas coisas nesse processo de reflexão em busca de respostas para as questões que me angustiavam como professora. Pensei muito sobre o que faria e sobre o que já tinha feito na sala de aula. Continuo fazendo isso para poder planejar melhor meu trabalho, para suprir as dificuldades de aprendizagem, aumentando as oportunidades de sucesso escolar. Aprendizagem mais efetiva.

No transcorrer deste período aqui relatado, a rede municipal voltou atrás quanto à aprovação automática. O aluno pode ser retido na mesma série para superar a defasagem apresentada e efetivar sua aprendizagem. Ou ainda, para conhecer o fracasso escolar mais cedo.

Hoje, após três anos do início da elaboração do projeto pedagógico, tal documento ainda não está pronto, mas sua construção está mais acelerada. Uma equipe foi contratada para por termo à elaboração do Projeto Político Pedagógico e ao Plano de Carreira dos Professores. Os professores com maior disponibilidade de tempo reúnem durante a semana, no período noturno para comentar, conhecer e discutir a realidade da rede educacional, buscando traçar um melhor caminho.

Dados da Educação Municipal revelaram que, no ano de 2004, houve retenção de 10% do total de alunos da rede: uma porcentagem considerada elevada. Neste ano (2005), a rede municipal não aumentou o número de salas de aula na proporção prevista anteriormente; as classes estão com número maior de alunos, variando de 35 a 40 por classe. Aos questionamentos feitos à Secretaria de Educação sobre a lotação das salas, alegaram que a quantidade de alunos considerada 'ideal' pelos professores (25 a 30 alunos, como no ano anterior), não demonstram eficiência do trabalho docente, tendo em vista o alto índice de reprovação apresentado. Este fato tem movido novas discussões na rede, acerca da progressão, da criação de ciclos de formação e desenvolvimento, entre outros.

Nós, professores da rede municipal na qual me incluo, teremos no segundo semestre de 2005, a realização de um Fórum de Educação, onde alguns temas serão abordados em mesas redondas para serem debatidos e encaminhados. Esperamos e lutamos para que ocorram mudanças. ... que a escola seja, de fato, para todos.

"O verdadeiro educador tem: competência, paixão de ensinar, respeito humano e necessidade de conviver". (Elias José)

11 - Bibliografia

ARAÚJO, Ulisses F. Introdução. In MORENO, Montserrat e outros. *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal.* São Paulo, Moderna: 1999.

_____. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências.* São Paulo, Moderna: 2002.

BARBOSA, M. de S. Situações diversificadas. In WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.* São Paulo, Ática: 2002, 2ª ed.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília: MEC/SEF, 1997.

ESPÍRITO SANTO, R. C. do. *Histórias que educam: conversas sábias com um professor.* São Paulo, Ágora: 2001.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização.* São Paulo, Cortez, 1985.

_____ & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FOUCALT, M. *Vigiar e punir. Nascimento da prisão.* Petrópolis, Vozes: 1996, 14ª ed.

_____. *A ordem do discurso.* Trad: Sampaio, Laura F. A., São Paulo, Loyola: 1996, 3ª ed.

GALVÃO, Izabel. Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon. In: *Cadernos Idéias, construtivismo em revista*. São Paulo, F.D.E., 1993.

_____. Série Idéias n. 20. São Paulo: FDE, 1994.

GIL, R. & SOLIVA, M. Cantos para aprender a ler. In WEISZ, T. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre, Artmed: 2003.

JOSÉ, Elias. *Crônicas ao Educador*.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. Artigo da Revista de Educação da PUC/RS, 2002.

MORENO, Montserrat e outros. *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal.* São Paulo, Moderna: 1999.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que-não-aprendem-na-escola.* Campinas, SP, Mercado de Letras: 2001.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras: ALB, 1996.

POSSENTI, 1981.

SCLIAR, M. *Um país chamado infância*. São Paulo, Ática: 1995.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo, Ática: 2002, 2ª ed.

12 - Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Ulisses F. *Os direitos na sala de aula: a ética como tema transversal.* São Paulo, Moderna, 2001.

BASSEDAS, E. *Aprender e ensinar na educação infantil.* Trad. Cristina M. Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BUIN, E. *Aquisição da escrita: coerência e coesão.* São Paulo, Contexto: 2002.

COLL, César e colaboradores. *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo, Ática, 1996.

DANTAS, Heloysa. *A infância da razão*. Uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo, Manole, 1990.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo.* São Paulo, Cortez, 1986.

_____. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

GERALDI, J. W. Ser esta metamorfose ambulante. In MOYSÉS. *A institucionalização invisível: crianças que-não-aprendem-na-escola.* Campinas, SP, Mercado de Letras: 2001.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo, T. A. Queiroz, 1990.

PÉREZ, F. C. & GARCIA, J. R. *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre, Artmed: 2001

SAINT-EXUPÉRY, A. *O pequeno príncipe.* Rio de Janeiro, Agir, 1998, 47ª ed.

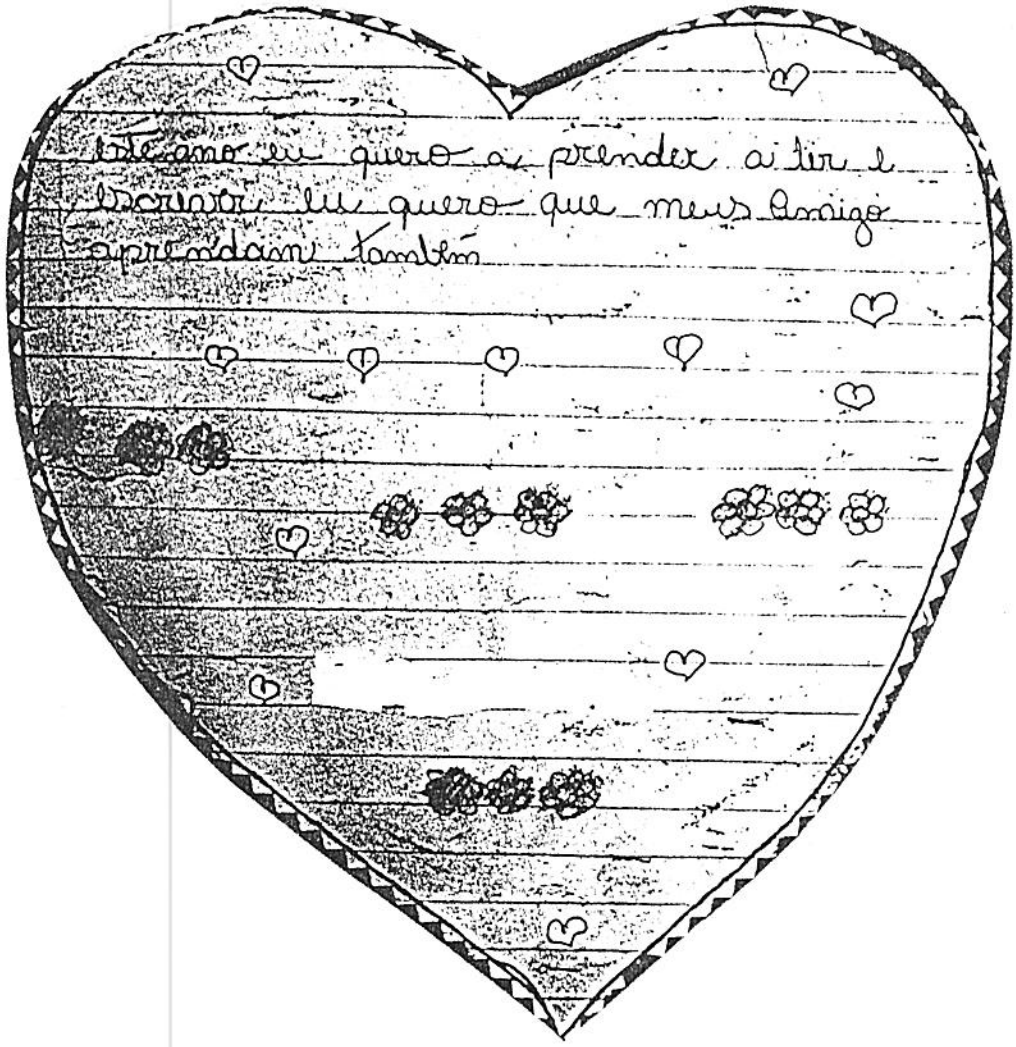
STRATHERN, P. *Foucault em 90 minutos.* (trad. Cassio Boechat) Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed: 2003.

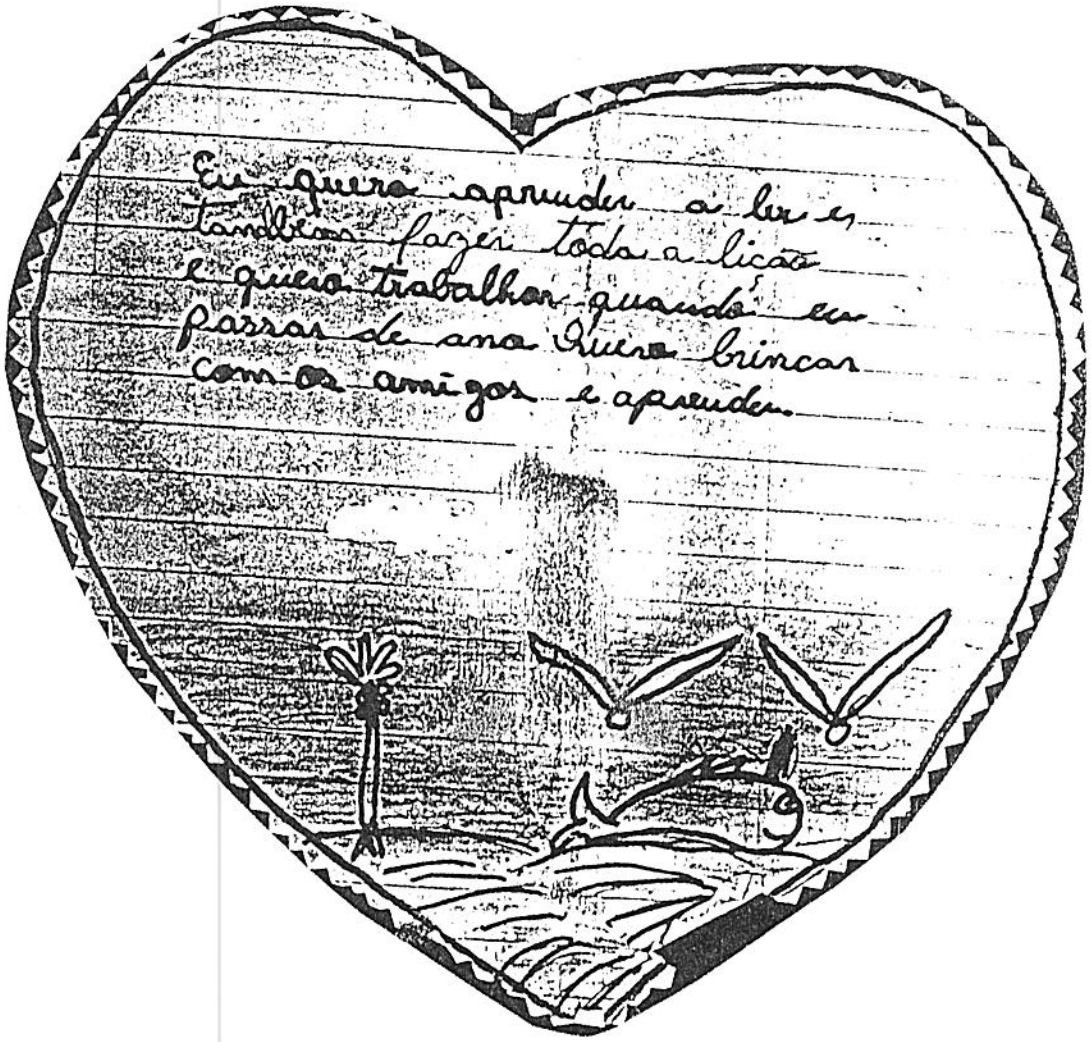
13 – Anexos

Algumas atividades (registro da escrita dos alunos) realizadas no decorrer do ano letivo, documentando um pouco do que fizeram aqueles que não sabiam fazer...

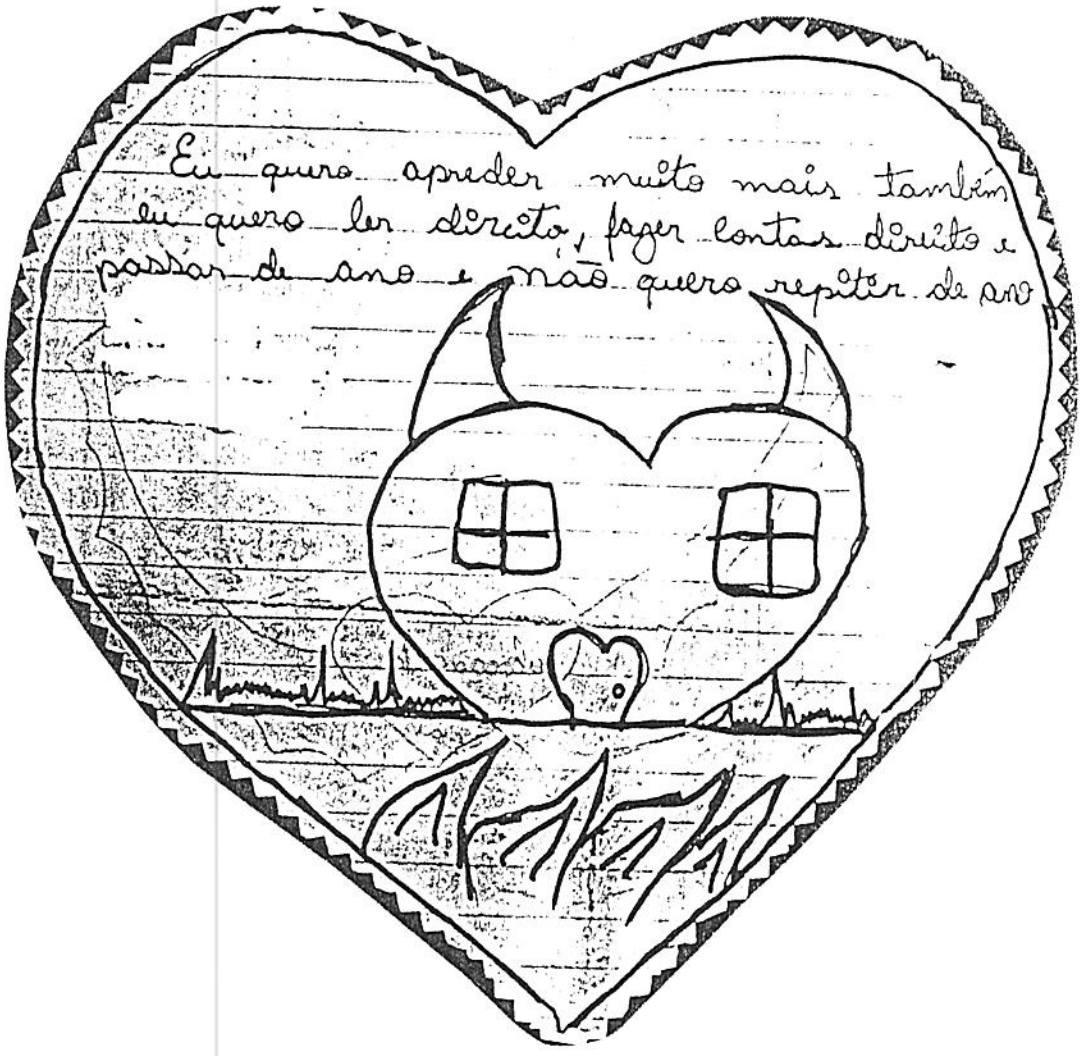
13.1 – O que esperamos da escola

Nesta atividade os alunos tiveram oportunidade de escrever seus objetivos escolares para aquele ano letivo. Este trabalho ficou fixado no mural da sala e foi apreciado pelos pais durante a primeira Reunião de Pais e Mestres de 2002.

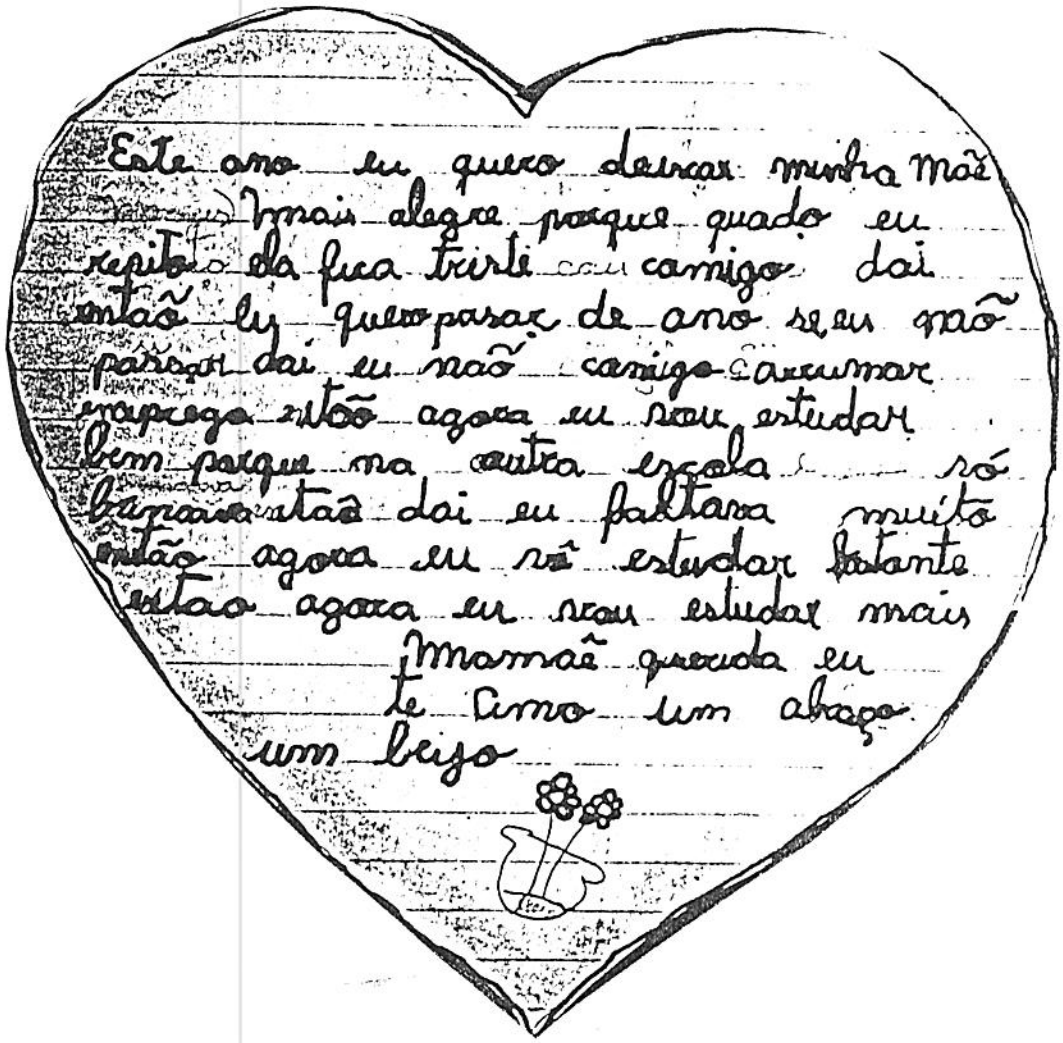



Eu quero aprender a ler e
também fazer toda a lição
e quero trabalhar quando eu
passar de ano quero brincar
com os amigos e aprender.

Eu quero passar de ano para trabalhar
e fazer faculdade para ser engenheiro.
Quero aprender a ler direito e escrever.
Quero fazer mais amigos e ajudar
minha mãe e meu pai.
Eu gosto mais de matemática e
que aprender fazer bastante contas.
Paz


Eu quero aprender muito mais também
eu quero ler direito, fazer contas direito e
passar de ano e não quero repitir de ano

Que neste ano seja
muito feliz para todos.
E manter a limpeza. Quero
estudar e gostaria de
ser professora e brincar
com as amigas e
ser feliz todos
os restos da
vida
E fazer amigas



Este ano eu quero deixar minha mãe
mais alegre porque quado eu
repito ela fica triste comigo dai
então eu quero pasar de ano se eu não
passar dai eu não comigo arrumar
emprego então agora eu sou estudar
bem porque na outra escola só
brincava então dai eu faltava muito
então agora eu sô estudar bastante
então agora eu sou estudar mais
Mamaê querida eu
te amo um abraço
um beijo

13.2 – Palavras mágicas

Atividade de escrita com conteúdo de formas de tratamento interpessoal, buscando resgatar conhecimentos e valores.

Bom dia
por favor a brigada
seja bem vinda bom dia
silencio espere um pouco
por favor

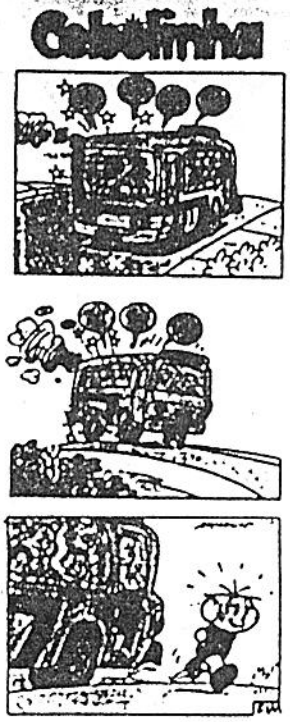
magali fasa sem favo para
mim? sim vou fazer o que
favo vaipega sem o pagador
na ora que você chega na porta
péde licensa e nahora que
você chega o prigada dinaada

13.3 - Elaboração de textos

a) A partir de 'tira' da Turma da Mônica

Observe a história em quadrinhos. Vamos tentar escrevê-la?

O Circular escolar

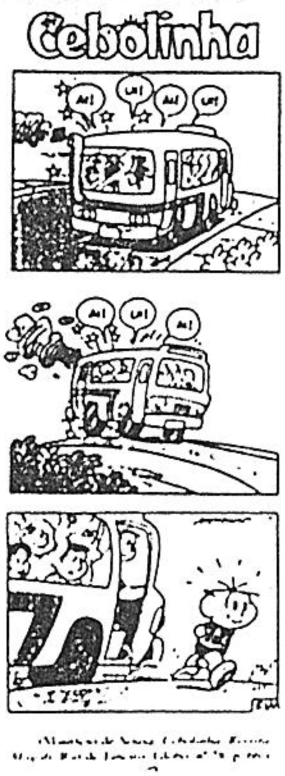


Um circular de escola, O circular saiu do ponto e foi para a escola.

O pessoau começou a gritar dentro do circular muito auto.

E o cebolinha deceu antes de chegar no ponto da escola.

O cebolinha e o motorista



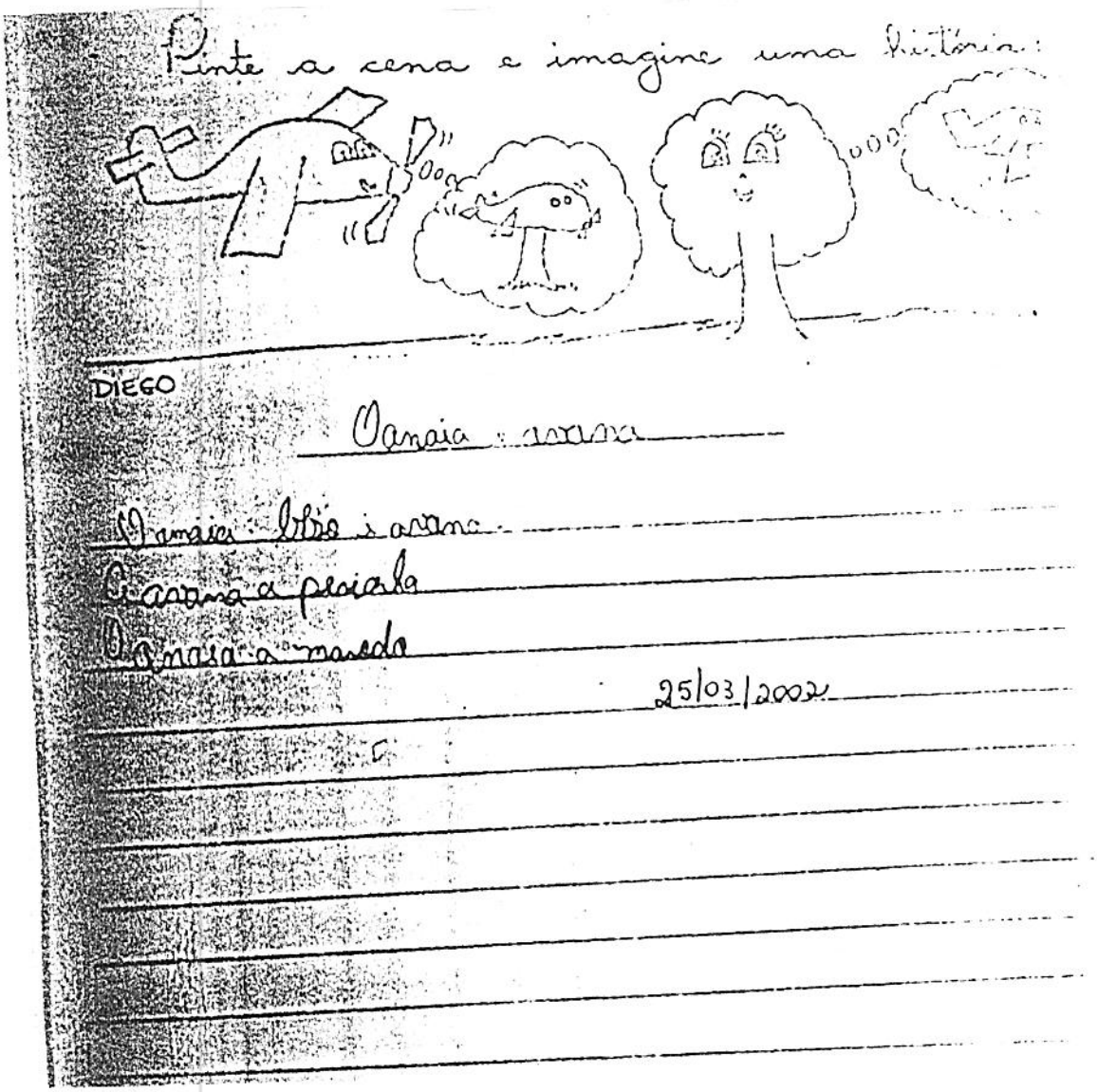
O cebolinha estava indo para a escola e o motorista sta bebado e os pasageiros ficaram com medo do motorista e o motorista ficou com medo e o cebolinha sabisto o balão do circular e deceu disegau do circular e motorista foi embora

Observe a história em quadrinhos.
Vamos tentar escrevê-la?

O celolinha arumou comfusão

Éum dia o Celolincha
estava no onilus
e o celalinha comeso
a Tropelar Todo mudo
e acaba arumado
uma comfuzão no
onilus e a imda
conti mua laximado
no onilus e todo
mudo fica falando
Ai! Ui! AI!
e o celolinha e o
celalinha sai caumi-
meti do onilus

b) A partir da uma ilustração trazida por um aluno



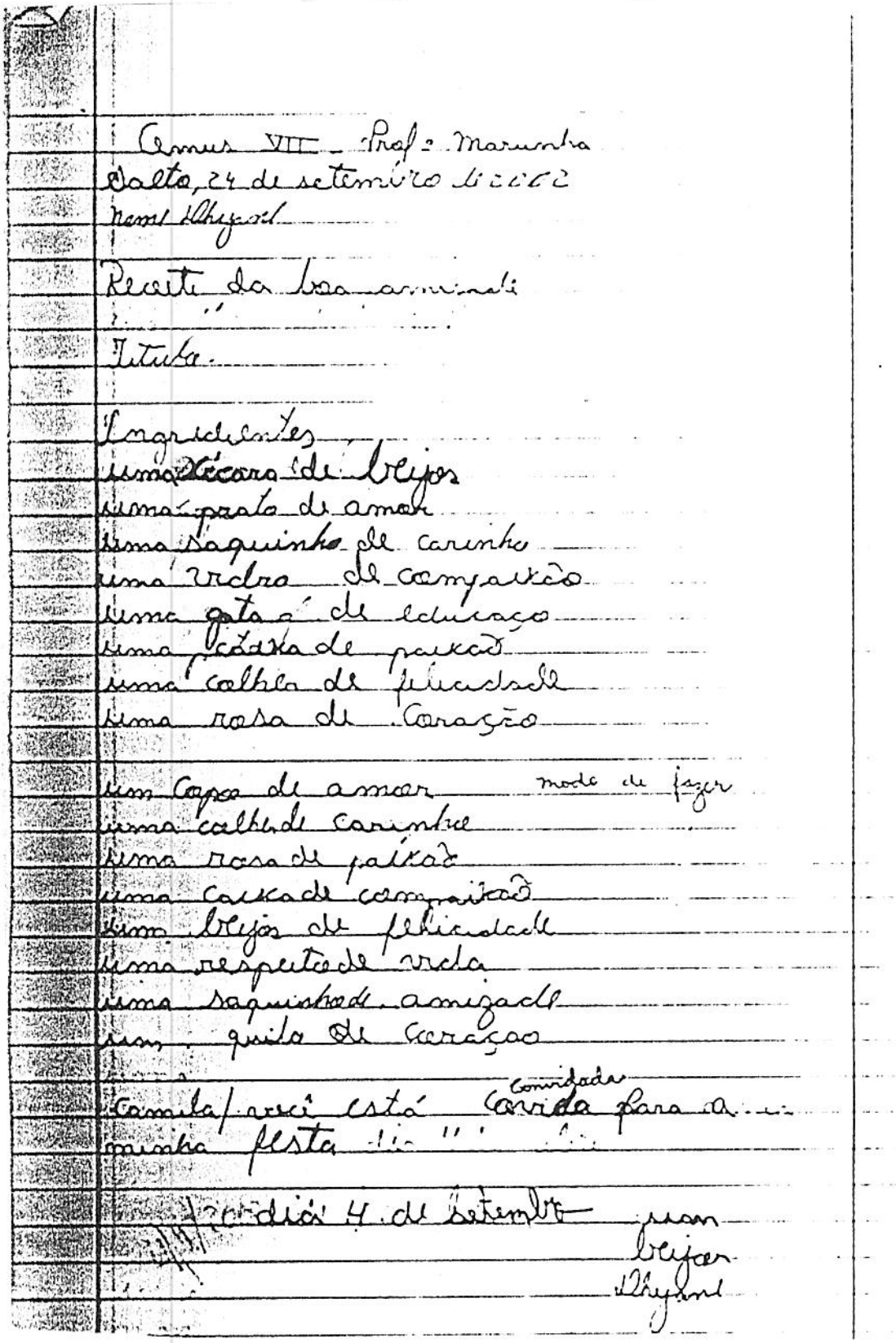
Jerry Pinte a cena e imagine uma história:

a história dl um avião

Era uma vez que um avião quer-
ria ser uma arvore e a arvore
queria ser um avião ter pé de árvore
o avião quia ter pé de arvore
porque ele achava que era bom ficar
parado.
A arvore queria conheder o mundo voano
voando.

25/08/2002

c) Receitas da amizade



Amus VII - Prof.ª Marunha
Salto, 24 de setembro de 2002
nome Dhyani

Receita da boa amizade

Titulo.

Ingredientes
uma xícara de beijos
uma prato de amor
uma saquinho de carinho
uma vidro de compaixão
uma gota de educaço
uma caixa de paixão
uma colher de felicidade
uma rosa de coração

um copo de amor — modo de fazer
uma colher de carinho
uma rosa de paixão
uma caixa de compaixão
um beijos de felicidade
uma respeito de vida
uma saquinho de amizade
um quilo de coração

Camila/você está convidada para a
minha festa

dia 4 de setembro

um
beijos
Dhyani

Salvador dia 24 de setembro de 2002
ano III - Profa marinha
nome: maria Paula martins de Souza

titulo. bolo da paixão

Ingredientes
1 uma xícara di respeito
3 colheres de proteção 5 quilos de paciência
4 garrafa de felicidade 2 vidro de paz
8 xícaras de educação 10 quilos de ajuda 11 colheres de compreensão 13 xícaras de agradecimento

modo de fazer

1 uma xícara di respeito e coloque na batedeira e misture a proteção com o respeito 5 quilo de paciência 4 garrafa de felicidade 2 vidro de paz 8 xícara di educação 10 quilo de ajuda 11 colher de compreensão 13 xícara de agradecimento e coloque na coração

estou convidando a Aline
para comer o bolo da paixão
Aline você não quer ir na minha casa
para comer na minha casa para vir comer
o bolo da paixão na segunda
feira

um beijo Aline [illegible]

Comunicação Prof= marinha

Salvador de setembro de 2002
nome: Elizandra Souza de Oliveira

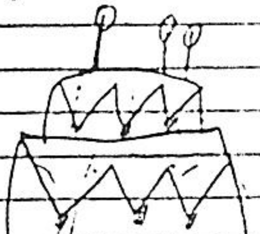
Receita da boa amizade

Título: bolo de juiz

Ingredientes

2 colheres de amor
3 colheres de amizade
4 copos de carinho
1 colheres de perdão
3 xícara de beijo
1 saquinho de educação
2 saquinho de ajuda

agora misture esses ingredientes
misa muito bem e coloque
no coração



d) Seqüência ilustrativa, questionário e elaboração de história

a) Quem aparece no desenho 1?
Menina e um menino

b) Como se chamam?
Leonardo e Liana

c) Onde eles estão?
Na praia

d) O que estão fazendo?
[illegible]

e) O que o menino tem na mão?
Um peixe

f) O que acontece no desenho 2?
a onda derrubou o castelo

g) O que aparece no desenho 3?
A Menina achou um peixe

h) Onde o peixe está?
Em um lago

i) Como você acha que a menina está se sentindo?
Muito feliz

j) O que fizeram com o peixe?
Levaram para casa e colocaram em um aquário

Depois de responder as questões, toda a história numa folha. Não se esqueça de pôr título na sua redação.

O passeio de Leonardo e Liana

Leonardo e Liana foram passar as férias na praia se divertiram muito nas ondas do mar e na areia da praia fazendo grandes castelos e quando estavam passeando pelas areias quando encontraram um lindo peixinho em um lago e levaram o peixinho para casa e colocaram ele em um lindo aquário e ficaram muito felizes com o lindo peixinho

a) Quem aparece no desenho 1?
as crianças e o castelo

b) Como se chamam?
carlos e carla

c) Onde eles estão?
na praia

d) O que estão fazendo?
uma castelo

e) O que o menino tem na mão?
uma faca

f) O que aconteceu no desenho 2?
Uma onda derrubou o castelo

g) O que apareceu no desenho 3?
tinha um peixe na poça de água

h) Onde o peixe está?
na poça de água

i) Como você acha que a menina está se sentindo?
feliz

j) O que fizeram com o peixe?
colocaram na jarra

Depois de responder as questões, faça toda a história numa folha. Não se esqueça de pôr título na sua redação.

Era uma vez duas crianças brincando na areia de castelo, as crianças fizeram um castelo e de repente veio uma onda gigante e derrubou o castelo e formou uma poça de água e tinha um peixe as crianças colocaram o peixe na saquinha com água, as crianças foram para casa e colocaram na jarra e ficaram felizes.

a) Quem aparece no desenho 1?
a mãezinha do menino

b) Como se chamam?
Bruna e Bruna

c) Onde eles estão?
na Praia

d) O que estão fazendo?
o Castelo

e) O que o menino tem na mão?
uma pá.

f) O que aconteceu no desenho 2?
a menina Caiu

g) O que aparece no desenho 3?
um peixinho

h) Onde o peixe está?
na ponta da água

i) Como você acha que a menina está se sentindo?
bem feliz

j) O que fizeram com o peixe?
colocaram ele em um saquinho e levou ele pra casa

Depois de responder as questões, toda a história numa folha. Não se esqueça de pôr título na sua redação.

Era uma vez uma menina chamada Bruna e a menina Bruna e as duas eram irmãs e um dia resolveu ir na praia e foi e. os dois teve uma ideia e na mar fez um castelo de areia ele e a irmã dele e veio uma onda muito forte e grande destruiu o Castelo deles e a menina caiu também e aí apareceu uma coisa um peixinho e daquele castelo formou uma poçinha de água e ele ficou nesta poça e eles resolveram pegar um saquinho emprestado no mercado e levou ele em um saquinho para casa deles e chegaram em casa todos felizes e peixinho era assombrado com amarela e eles foram se Troca de roupa e colocou ele num aquário cheio de pedrinha coloridas e Bruna e Bruna ficou olhando e admirando aquele peixinho lindinho e colorido e eles estavam bem feliz e a sua mãe também

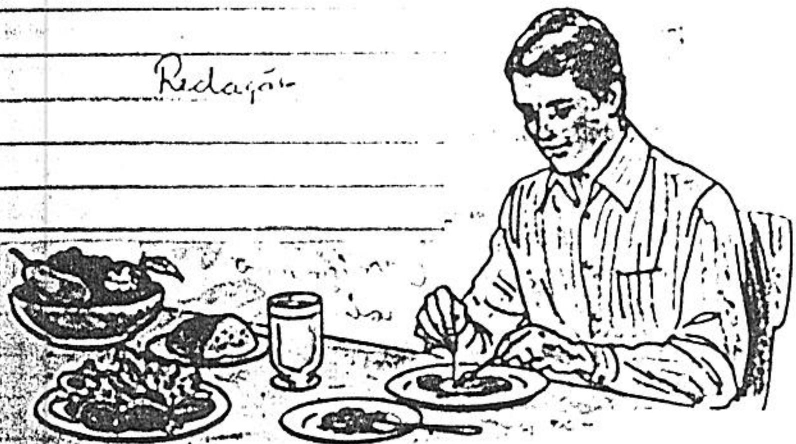
f) Redigindo a partir de uma ilustração

[illegible]

sexta, 1 de abril [illegible]

[illegible]

Redação



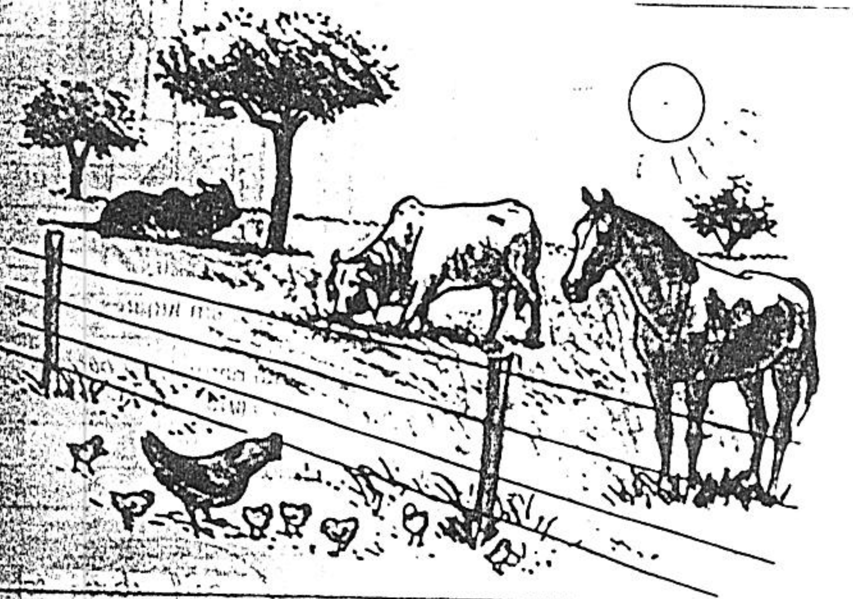
[illegible] guaraná

[illegible]

O homem estava comendo uva, pera, laranja e guaraná no copo. Comida, ovo, salada e pão com mortadela.

O homem (Chico) está na cadeira.

Redação



(…) O sítio

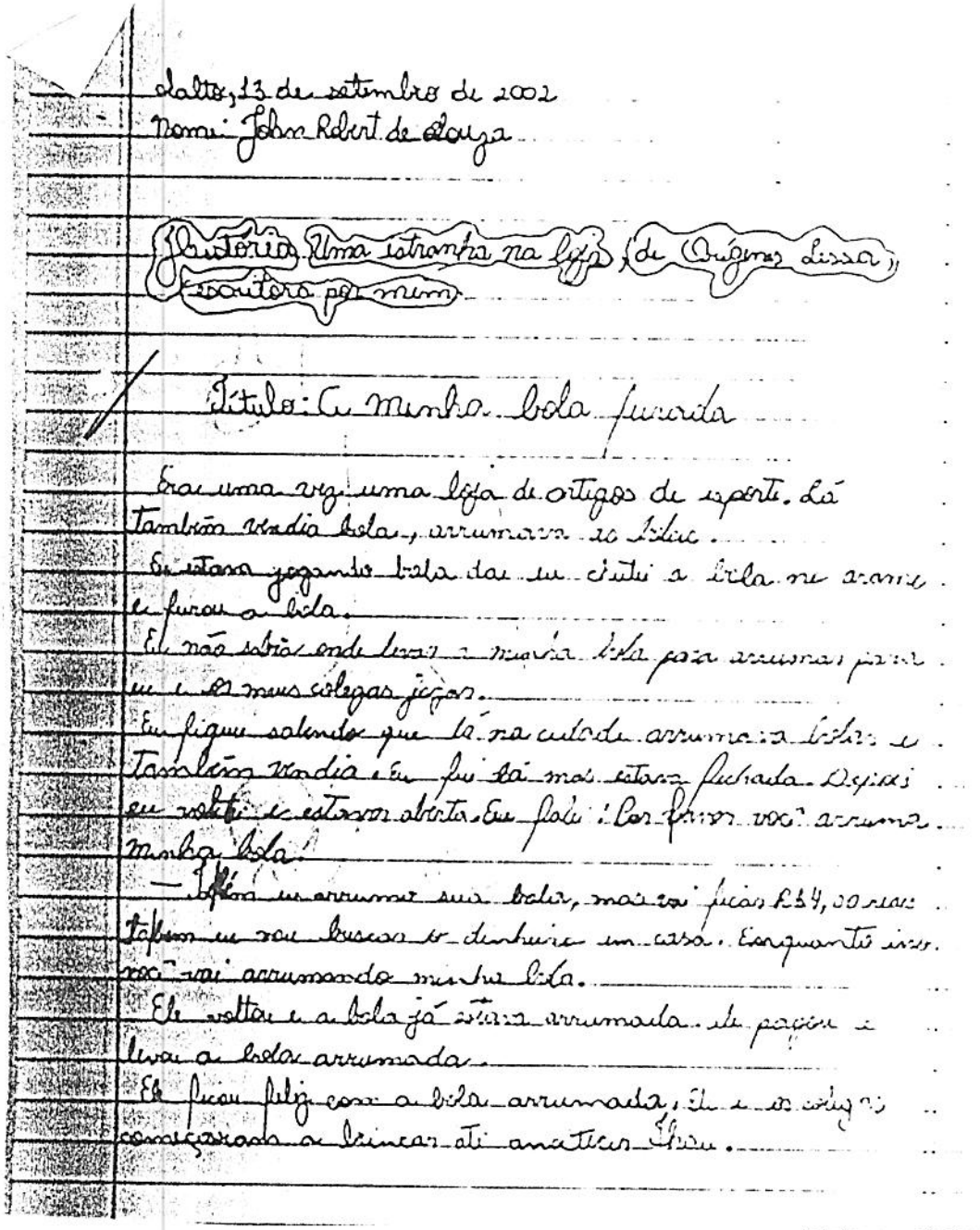
O dono do sítio deixa os cavalos e os bois soltos num pasto para pastar.
Os bois e o cavalo ficam até ~~dito~~ ti pastando para ficar bem gordos.
O dono adora o cavalo para andar com ele.
E dos dois bois também da vaca para tirar leite e do boi para cruzar com a vaca para ter bezerrinhos para vender ou criar para cruzar e ficar como o boi ou ficar como a vaca
Eles gostam de ficar solto para comer bastante capim.
O dono deixa todos os dias eles ficarem solto e aproveitar bastante.

REDAÇÃO

Os catado de lixo
O Paulo esta metido no lixo
E o Elizeu achou uma caneta
[illegible] de madeira
O Bart estava catando [illegible] no lixo
O Jerri esta descalço e a turma da Escola
[illegible]
A casa não tinha lâmpada e não tinha
[illegible] não tinha televisão, não tinha
geladeira
A água esta com lixo
A água pode ter dengue
Água parada larva
A casa pode cair

g) Elaboração textual a partir de um conto

(Uma estranha na loja, de Orígenes Lessa)



Salto, 13 de setembro de 2002
Nome: John Robert de Souza

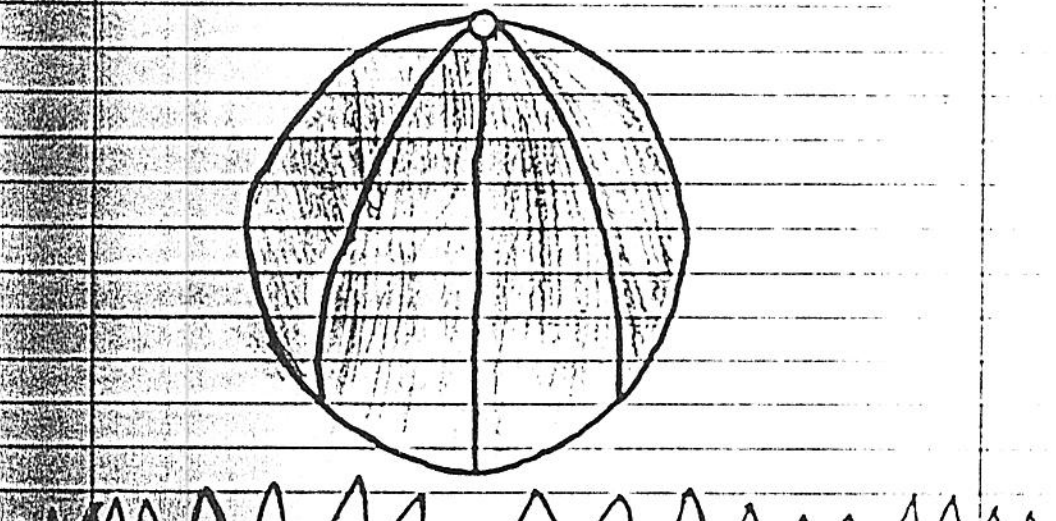
História Uma estranha na loja de Orígenes Lessa
escritora por mim

Título: A minha bola furada

Era uma vez uma loja de artigos de esporte. Lá
também vendia bola, arrumava as bola.
Eu estava jogando bola daí eu chutei a bola no arame
e furou a bola.
Eu não sabia onde levar a minha bola para arrumar para
eu e os meus colegas jogar.
Eu fiquei sabendo que lá na rua de arrumava bola e
também vendia. Eu fui lá mas estava fechada. Depois
eu voltei e estava aberta. Eu falei: Por favor você arruma
minha bola.
— Eu arrumo sua bola, mas vai ficar R$4,00 reais
também eu vou buscar o dinheiro em casa. Enquanto isso
você vai arrumando minha bola.
Ele voltou e a bola já estava arrumada. Ele pagou e
levou a bola arrumada.
Ele ficou feliz com a bola arrumada. Ele e os colegas
começaram a brincar até anoitecer. Fim.

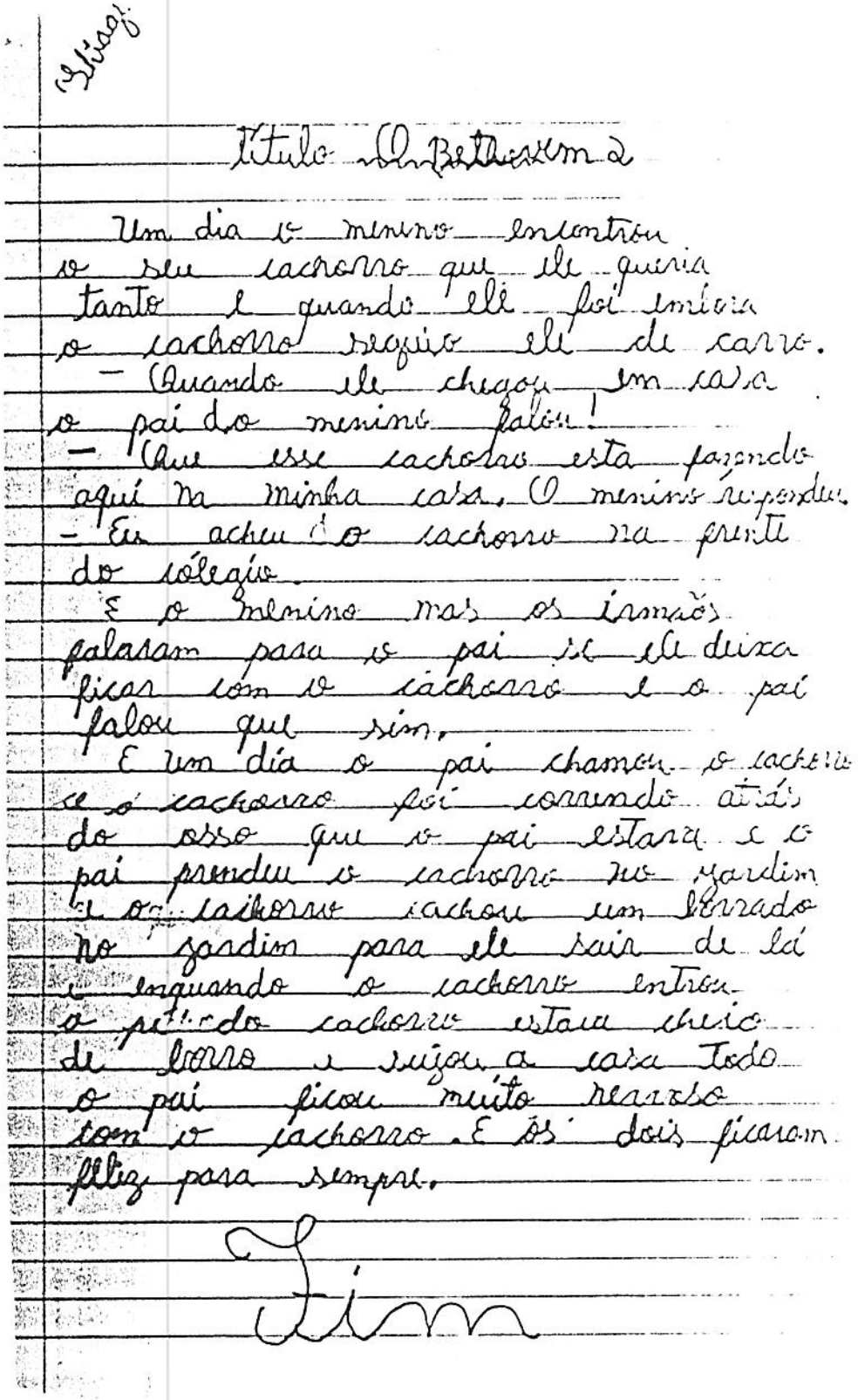
Salta 13 de setembro de 2002
Nome camila clemente de souza
Historia Uma esperança na loja de
Virginia Lessa escrita por mim

Era uma vez uma loja de artigos de esporte lá também vendia Camiseta chuteira muitas coisas de esporte um dia chegou um homem estranho sabe como que ele chegou com uma bola velha o dono da loja ficou espantado com a bola que estava toda rasgada o dono da bola queria que o homem da loja arrumasse a bola quando o homem não queria arrumar a bola por que ela Era muito velha. no fim da conversa tudo terminou bem por que o homem comprar outra bola nova por que a bola era muito barata quando chegou em casa ele fez um surpresa para seus filho eles ficam muito feliz



h) Texto a partir de filmes

1 – Beethoven, o Magnífico



Título: O Beethoven 2

Um dia o menino encontrou o seu cachorro que ele queria tanto e quando ele foi embora o cachorro seguiu ele de carro.

– Quando ele chegou em casa o pai do menino falou!

– Que esse cachorro esta fazendo aqui na minha casa. O menino respondeu.

– Eu achei o cachorro na frente do colegio.

E o menino mais os irmãos falaram para o pai se ele deixa ficar com o cachorro e o pai falou que sim.

E um dia o pai chamou o cachorro e o cachorro foi correndo até o osso que o pai estava e o pai prendeu o cachorro no jardim e o cachorro cachou um buraco no jardim para ele sair de lá e enquando o cachorro entrou o pé do cachorro estava cheio de barro e sujou a casa todo o pai ficou muito nervoso com o cachorro. E os dois ficaram feliz para sempre.

Fim

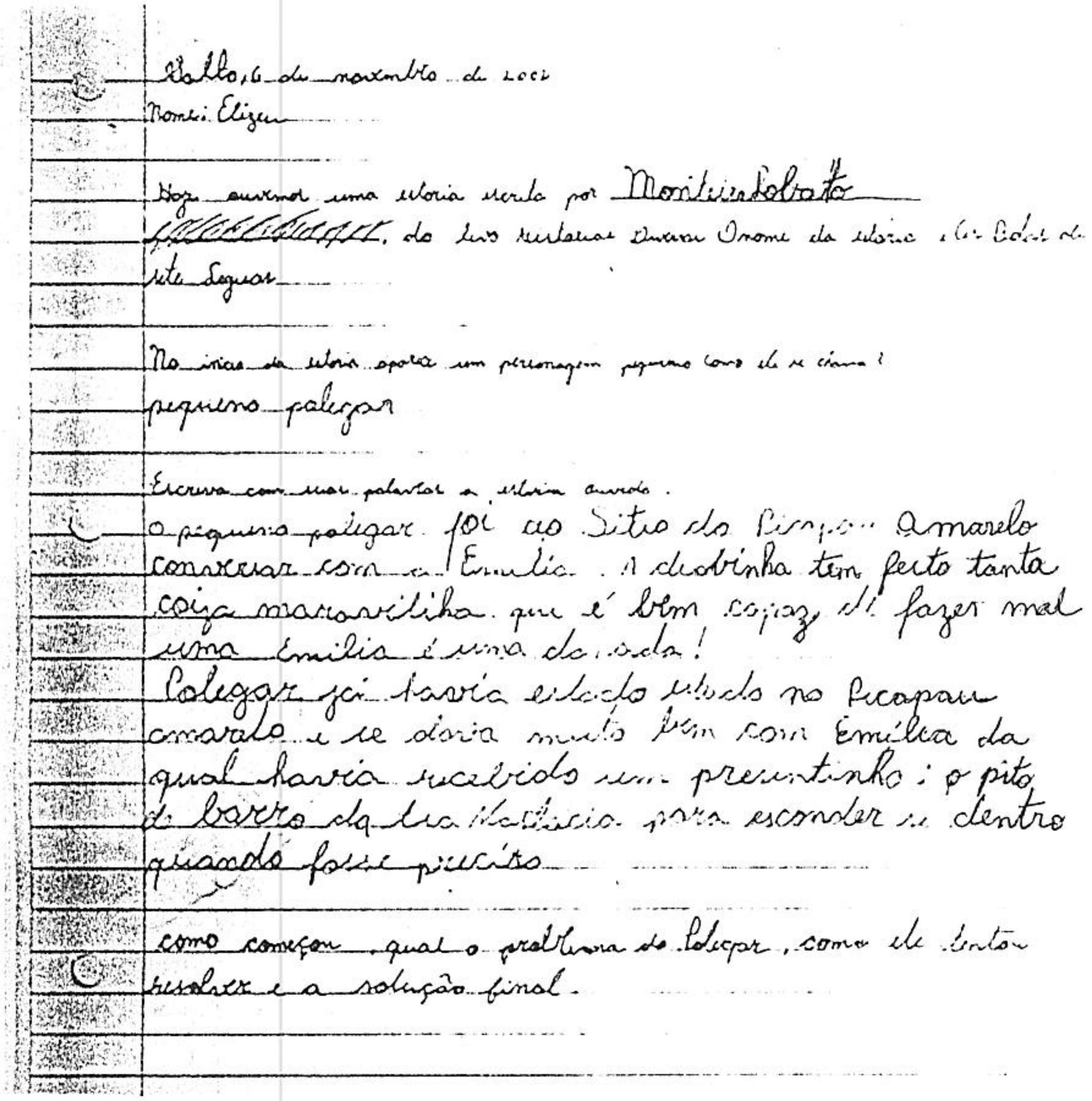
2 – Mogli, o menino lobo 2

O menino do selva

Ele chegou e conheceu a cobra, o urso e
o animal feroz Shere Klan.
O urso cuidou dele mas depois ele soltou
o Mougli, e o menino foi com os lobos e
começou a brincar com os filhotes da
mamãe loba
O mougli se amamentou na mamãe loba
daí chegou Shere Klam querendo tomar o
menino
Daí o lobo falou: Ele é da nossa família,
daí o feroz tigre foi embora
Mougli viveu com eles para sempre.

i) Criação a partir da Hora do Conto

1 – Monteiro Lobato – Histórias da Tia Nastácia



Batto, 6 de novembro de 2002
Nome: Elizeu

Hoje ouvimos uma estoria escrita por Monteiro Lobato
[illegible]. do livro [illegible] O nome da estoria é [illegible] de
[illegible]

No inicio da estoria aparece um personagem pequeno como ele se chama?
pequeno polegar

Escreva com suas palavras a estoria ouvida.
O pequeno polegar foi ao Sitio do Picapau Amarelo
conversar com a Emilia. A diabinha tem feito tanta
coisa maravilhosa que é bem capaz de fazer mal
uma Emilia é uma danada!
Polegar já havia estado no Picapau
amarelo e se dava muito bem com Emilia da
qual havia recebido um presentinho: o pito
de barro da tia Nastacia para esconder-se dentro
quando fosse preciso

como começou, qual o problema do Polegar, como ele tentou
resolver e a solução final.

2 – As mil e uma noites - Simbad, o marujo

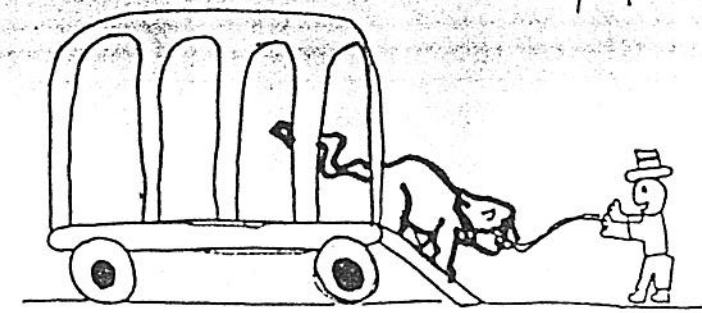
SIMBAD
O MARUJO

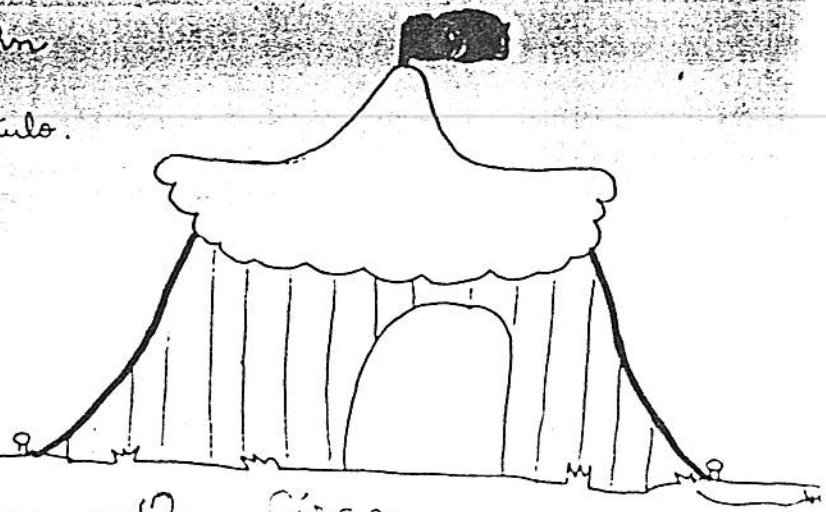
O Simbad era um marujo que vivia quantas aventuras.

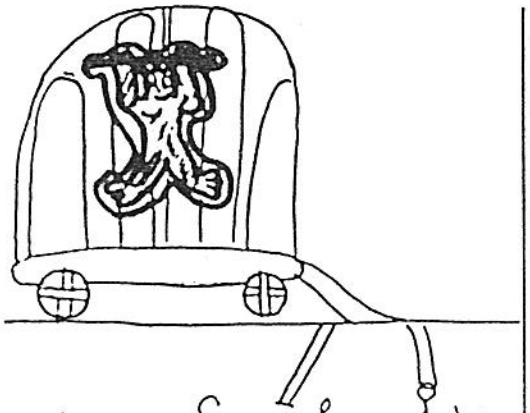
Eles viram uma ilha e o Simbad disse lá, depois não era uma ilha era uma baleia e ele subiu dentro da água e saiu logo.

j) Ilustração de um colega

Observe o desenho feito pelo John
e crie uma história.
Não se esqueça do título.







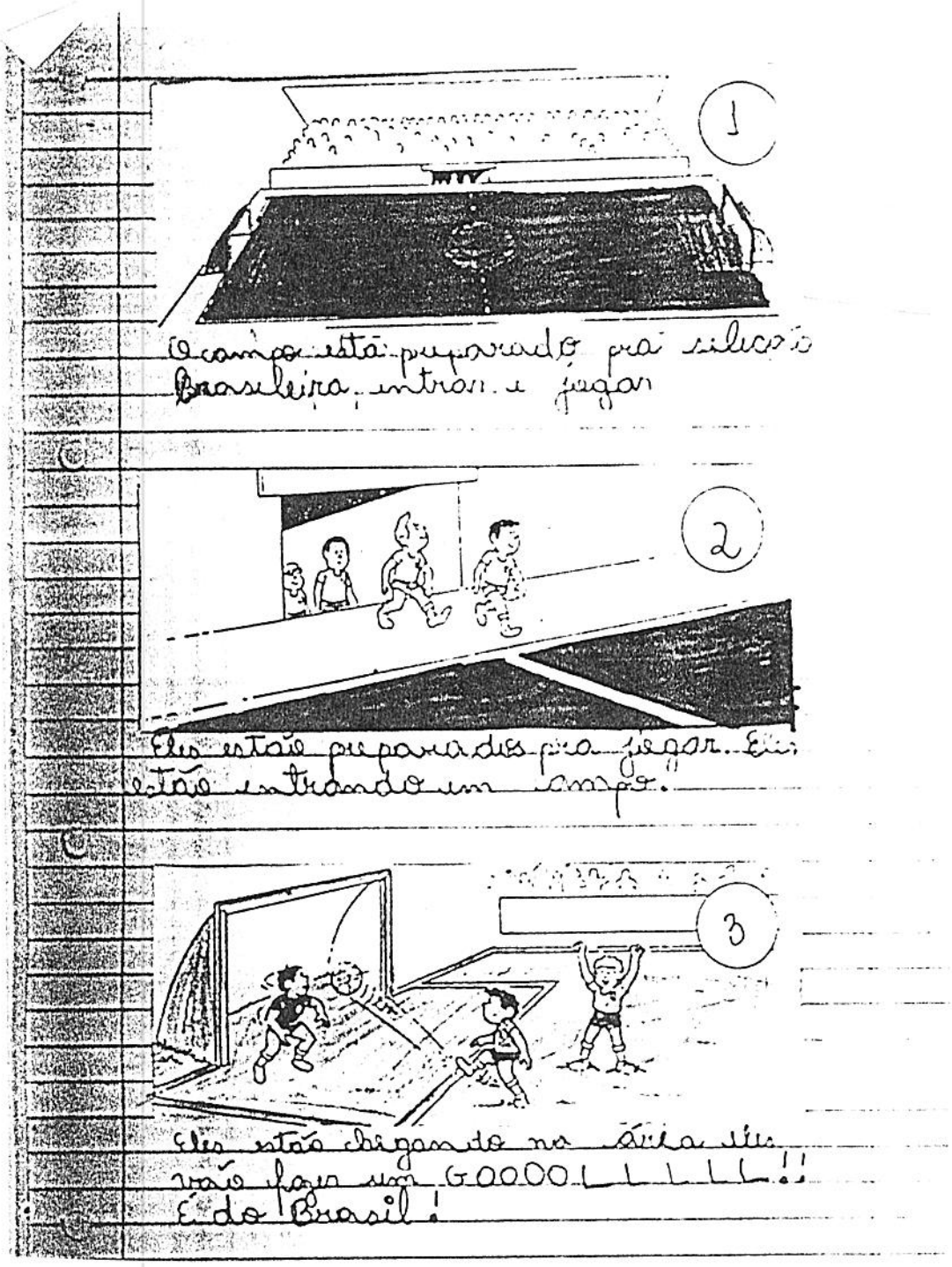
O Circo

Era uma vez um circo que tia
muitos animais poesepro girafa e leão
e zebra, muitos a animais bonitos.
E o palhaço estava feliz porque o
público estava animado porque estava
cheio de animas e os animais
estava cansado e o público foram
embora contente.

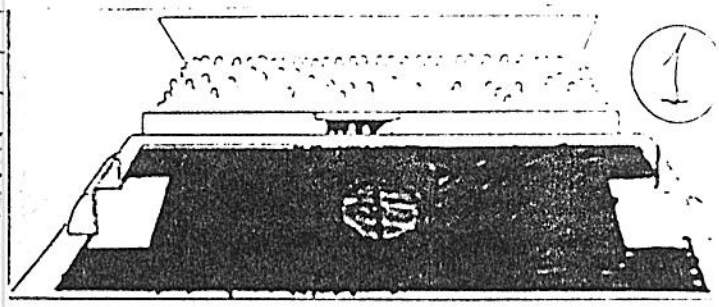
FIM

Nome: Luis Fernando
Data: 8/05/2004 4ºE

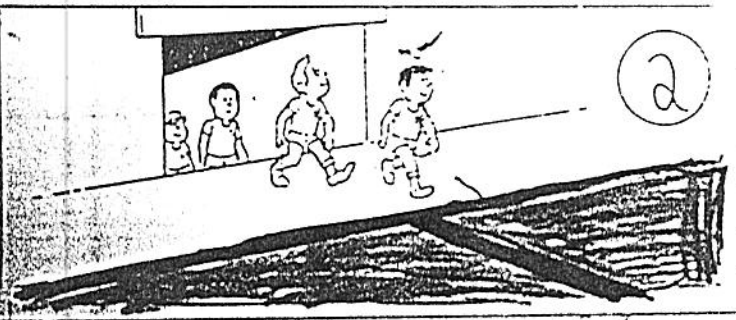
I – História seqüenciada – Futebol



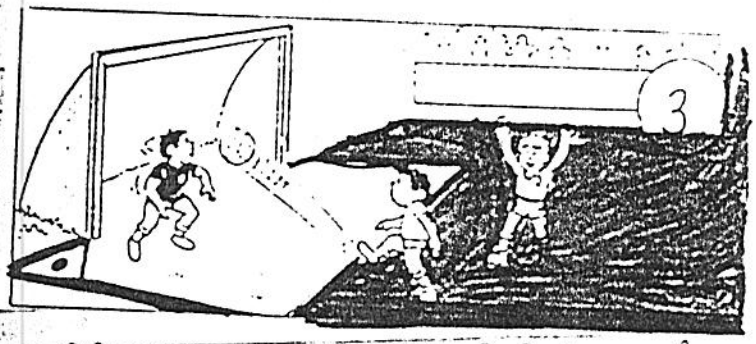
CEMUS VII Profª marinha
Salta, 10 de Junho de 2002
Nome: Fernando da Silva Oliveira 6ª 2002



O jogador está entrado no campo do Japão a torcida está quita a torcida do Brasil



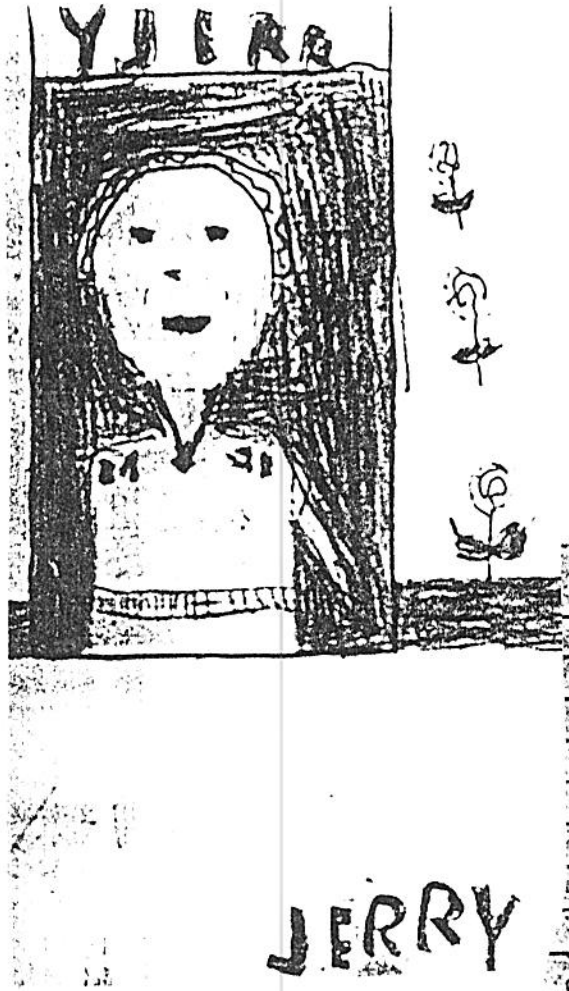
Os jogadores estão dentro do campo
O jogador está olhando para cima
O jogador está contente com a bola na mão

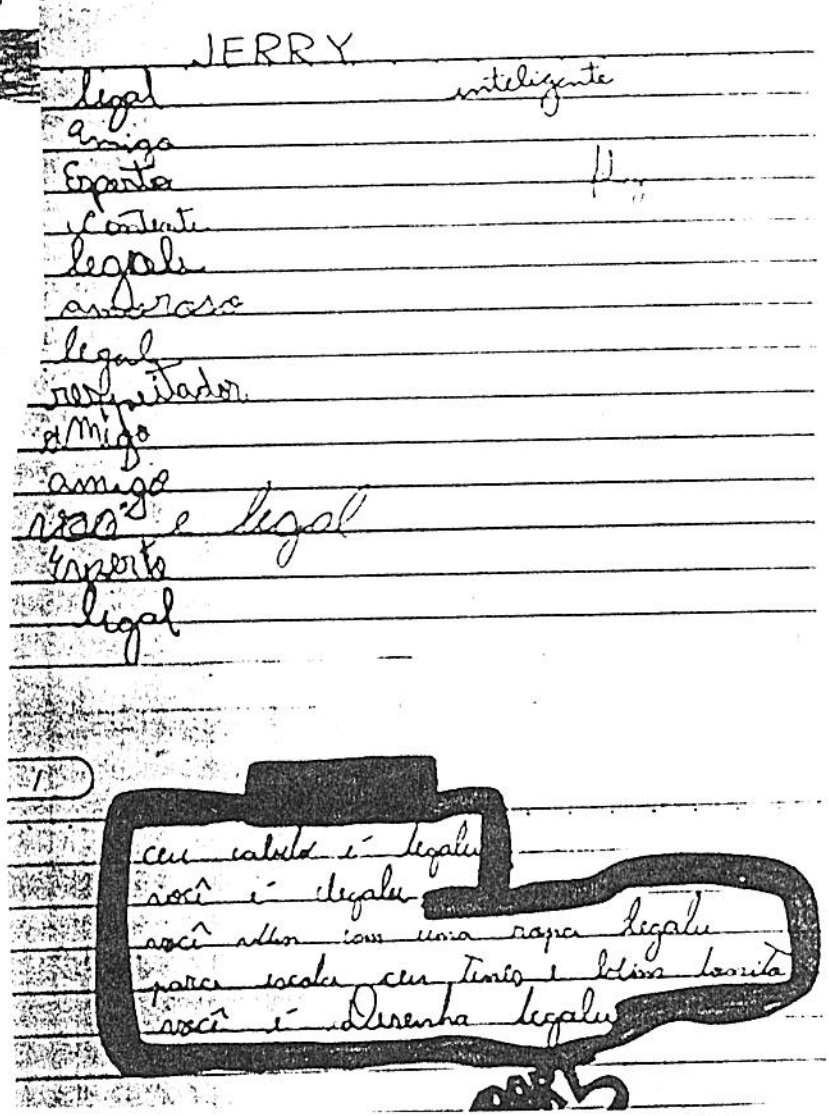


Pênalti do Brasil. Roberto cobra [illegible] no gol e GOOOLLLL! É do Brasil

m) Auto-retrato

Junto aos auto-retratos, anexo escrita a partir das dinâmicas: 'Como os colegas me vêem?' e 'Bilhetes surpresas'.





ELIZEU

2002

22/10/02

ELIZEU

Contente [illegible]
Amigo
feliz [illegible]
Contente
bom
amigo
Carinhoso
Legal
alegre
você é legal
Risonha
amigo
feliz

/ /

ELIZEU

Elizeu você é muito legal e você é muito o meu melhor amigo.

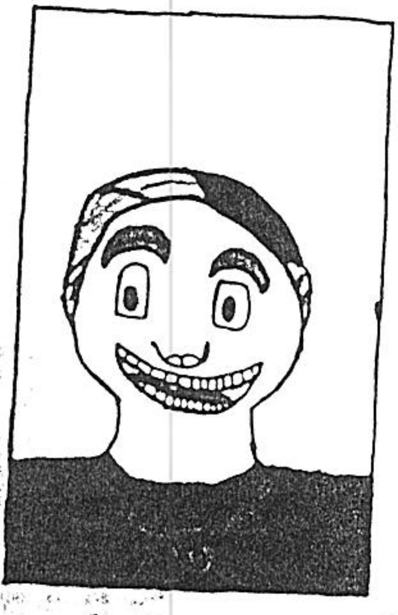
você é muito inteligente e amigo de todos.

você é muito ingrasado.

você é meu amigo porque quanto eu não sei a lisão você miajuda muito obrigado meu amigo

Elizeu você é bom comigo.

[illegible]



LUIS FER-NANDO

LUIS FERNANDO

Bom valente legal
FELIZ amoroso
Romântico sapeto
amigo
você é legal
você é legal e bonito
e
legal amoroso
Caprichoso
corajoso chato

tilibra

/ / LUIS FERNANDO

O fernando é inteligente e amigo da professora e dos colegas da classe. Ele é legal com todos os alunos da classe ele é importante para mãe e pai.

É uma pessoa trabalhador, vive cantando dando coisas de comer.

JOHN

respeitador

muito inteligente caprichoso

Feliz

você é alegre agradecido

John você é muito risonho

ajudante

Amoroso

bonito

esperto

legal

Valente

~~competente~~

bonito

legal

tilibra

JOHN

É importante Para nós

você é nosso amigo

você é boa pessoa Para nós

você é muito feliz

você é muito especial Para nós

e é alegre

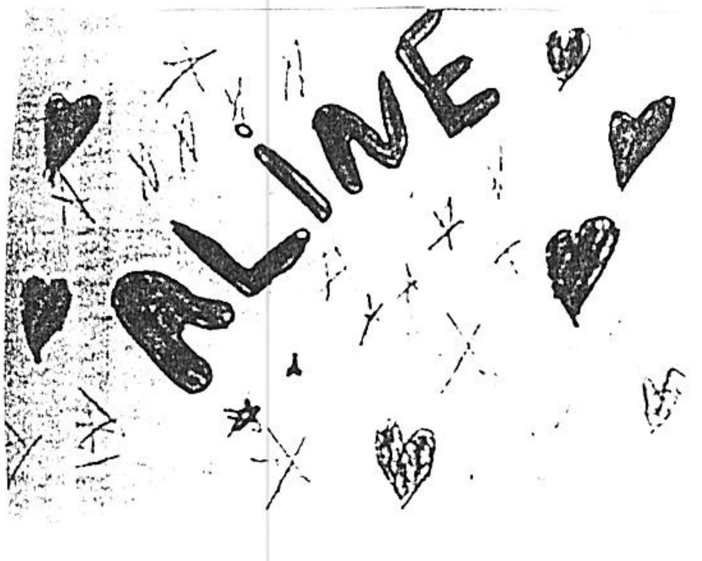
Assinado Dlyara

ALINE

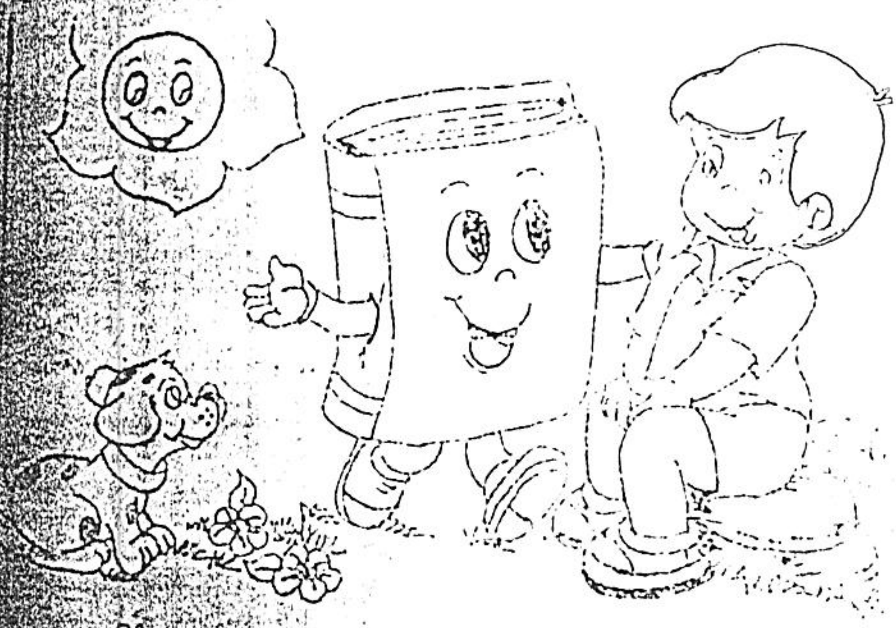
É legal — interessada
Bondoso — caprichosa
interessante
esperta
feliz alegre — esperta
muito legal
ajudante
Romântico
Bonita
Bonito
você é bonita
alegre
agradecido

ALINE

Você é legal com a classe.
Você é inteligente na lição.
Você gosta da professora.
Você gosta de brincar na classe.
Você colabora com a professora.



n) Narrativa a partir de desenho



Observe a gravura acima e imagine o que o livro está tendo com o menino (... corretamente).

O Menininho

O Menino estava precisando estudar, mas ele não sabia ler.

Ele queria que o livro falasse, o desejo dele se tornou realidade, o livro começou se mecher, o livro começou a conversar com o menino, ele pediu.

— O livro! você pode falar o que esta escrito em você?

— Eu posso mas só um pouco porque o desejo já vai acabar.

Ele conseguiu ler tudo e o menino tirou uma nota dez.

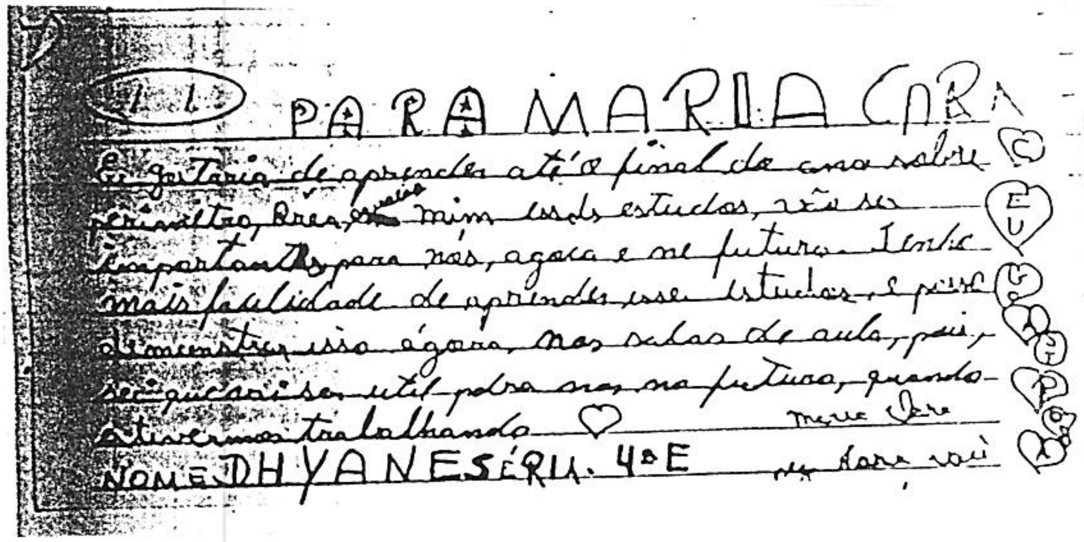
o) Como foi meu ano

Os alunos foi muito legal comigo e eu também foi legal com eles.
Até que um dia a professora foi legal comigo.
Foi muito dificio a prova que ela passou para mim fazer e eu rezei bastante para mim ir para a quarta serie.

o ano para mim foi muito legal para mim e foi mais legal que a hora que a Professora me disse que eu passe de ano foi um ano muito legal e gostei muito do meus Colegas
um Beijo

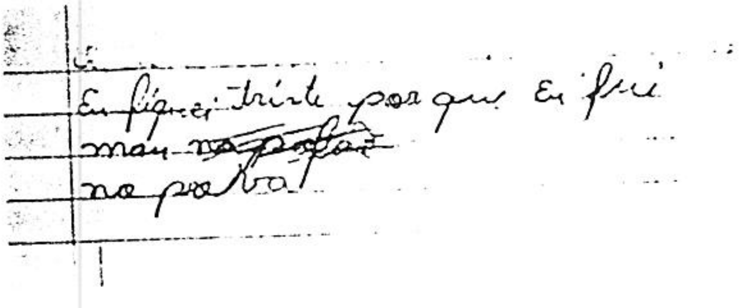
O meu ano foi muito legal com a minha professora e o meus amigos e até passei de ano muito bem. Com as notas melhores e os meus amigos também passou de ano i eu achei legal esse ano com eles.

p) A comunicação através de ‘bilhetes diários’



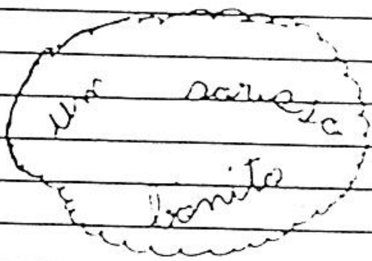
PARA MARIA CARA

Eu gostaria de aprender até o final do ano sobre
perímetro, área, [illegible] mim esses estudos, vão ser
importantes para nós, agora e no futuro. Tenho
mais facilidade de aprender esse estudos, e para
demonstrar isso agora, nas salas de aula, pois,
será que vai ser util para nós no futuro, quando
estivermos trabalhando ♡ meu [illegible]
NOME DHYANE SÉRIE 4ª E [illegible] você



Eu fiquei triste porque eu fui
mau ~~na prova~~
na prova

você E uma
Profesora
nota 10
[illegible]
você [illegible]
Profesora
muito bonita
eu gosto
de você sim
sabe por que
por que
Quando
eu [illegible] de
você estava a qui
para mio fuda
mas você mio fudou
tanto que eu aprendi
até coisa que eu ate não sabia
agora eu passei de ano quando
voltar um tempinho eu vou
vin tivissitar FIM



UM FELIS NATAL

Beijo

MARIA PAULA