

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Coordenação de Pedagogia

A OUTRA ENTRE OS OUTROS
Reflexões da professora em meio às
ações de seus alunos

por

EVANISE ANTONIA DOS SANTOS

Texto correspondente a versão final
do Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para obtenção do grau de Licenciatura
em Pedagogia, sob orientação do
Prof. Dr. Wenceslao Machado de
Oliveira Junior.

Campinas – SP
2004

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Coordenação de Pedagogia

A OUTRA ENTRE OS OUTROS
Reflexões da professora em meio às
ações de seus alunos

EVANISE ANTONIA DOS SANTOS

Campinas – SP
2004

Bib. id 345140

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	700/UNICAMP
	Sa. 549
V:.....	1949
TOMBO:	8662005
PRQ:	
C:.....	X
PREÇO:	20,11,00
DATA:	30.03.05
Nº CPD:	

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

Santos, Evanise Antonia.
Sa59o A outra entre os outros : reflexões da professora em meio às ações de
seus alunos / Evanise Antonia Santos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Wenceslao Machado de Oliveira Júnior.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Identidade. 2. Prática docente. 3. Professores e alunos. 4. Relações
educativas. 5. Diferenças sociais. I. Oliveira Júnior, Wenceslao Machado de.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-251

*Dedico este TCC à minha mãe, minha avó,
e ao meu irmão que com grande
paciência e compreensão me acompanharam
neste percurso de quatro anos.*

*Ao Pedro, hoje meu esposo pelo incentivo
e constante motivação acompanhando os caminhos e descaminhos desta profissão.*

*Às meninas do meu grupo, Angélica, Márcia e Melissa
Que muito contribuíram para minha formação.
Em especial à Márcia que foi eleita a 3ª leitora deste TCC.*

*Enfim, ao meu orientador
Wenceslão,
Afinal, sem ele este trabalho não se concretizaria.*

INDICE

A OUTRA ENTRE OS OUTROS – Reflexões da professora em meio as ações de seus alunos

COMO SE VIU/COMO SE VÊ “ESSE OUTRO”	4
DA VISÃO DOCENTE À SALA DE AULA	4
INTRODUÇÃO	4
1 – RELATO – Superando Paradigmas.....	5
1.1 - Leitura do poema “Identidade” de Pedro Bandeira	8
1.2 - A hora da conversa	13
2 - A CLASSE, A ESCOLA.....	44
3 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS – Como Entendo Identidade	51
5 - CONSIDERAÇÕES.....	54
6 - SOBRE OUTRAS MOBILIZAÇÕES DE MINHA ALMA.....	59
BIBLIOGRAFIA:.....	62

...Foi então que, na busca de mais um acerto propôs-se
à classe que fizesse um cartaz com datas de aniversário,
para então serem construídos gráficos dos meses do ano
com seus respectivos aniversariantes,
bem como um outro gráfico privilegiando os nomes.
Pensou-se nesta proposta por ter a preocupação
em trazer para a classe algo que lhes despertasse o interesse,
e o que despertaria mais
do que falar da própria vida?
Da própria história? ...
Porém, deveriam falar de suas vidas
exatamente
aquilo que a professora
estava programada para ouvir.
deveriam ter todo interesse,
saber precisamente as datas de nascimento,
nomes dos pais, sobrenomes sem qualquer dúvida.
A proposta era despertar o interesse das crianças,
mas, atendendo aos modelos docentes de família,
de organização social e cultural.
Esse mais do que nunca era de fato,
um momento a se calar,
a se esvaziar de toda e qualquer forma, a fim de reconhecer o outro tal
como é, não subjugado ao olhar docente
(Evanise Antonia dos Santos, caderno de anotações, 2003)

COMO SE VIU/COMO SE VÊ “ESSE OUTRO”

DA VISÃO DOCENTE À SALA DE AULA

INTRODUÇÃO

Quem eram aqueles alunos? O que estavam fazendo ali, na escola? Aquele era um santuário do saber, e quanto mais eu acreditava nisso menos eu descobria que sabia...

Daí posso dizer do estranhamento que se fez entre mim e as crianças.

No início, meu objetivo era retomar o fio da meada no intuito de trazê-las para o meu mundo, uma forma sutil de dizer que as diferenças eram respeitadas. Entretanto, os acontecimentos dentro da sala de aula, bem como dentro da escola, foram trazendo novos contornos a mim e aos objetivos traçados. Comecei a me dar conta de que ao invés de trazer as crianças, elas é que estavam me levando para o seu riquíssimo universo. Foi aí que perdi completamente meus contornos, e a pergunta que outrora se referia às crianças agora se voltava para mim, “QUEM ERA EU?”. “O QUE EU ESTAVA FAZENDO ALI?”. Por quais caminhos deveria trilhar para que realmente pudesse realizar a *“tal função pedagógica”* que disseram que eu tinha que realizar?

E assim, desloco os questionamentos e percebo que as reflexões contidas aqui estão acercadas de mim.

Ao me dar conta disso, ou seja, desse envolvimento e movimento para com as crianças, me entreguei, me desfiz de minhas armaduras e passei a vê-las como são, não como deveriam ser se estivessem num outro mundo.

Esses movimentos, quando voltados à reflexão acerca de minha atuação, podem ser denominados de *“mobilizações da minha alma”*. Coloco dessa forma, por que de fato, foram momentos e movimentos que, de modo bastante singular, deslocaram meus contornos e modelos pedagógicos a um outro campo e lugar

nunca dantes explorados de modo tão significativo, *O OUTRO*, nas pessoas de meus alunos que, antes de qualquer coisa, eram crianças.

Nossa relação tornou-se extremamente estreita, respeitosa e permeada por grande afetividade.

Tínhamos liberdade de chegar e abraçar, sentar no colo, acariciar o que fez da sala de aula o espaço harmonioso e gostoso que poderá ser percebido nas entrelinhas deste relato e que também, de alguma forma, permitiu que se alcançassem os resultados que se obtiveram.

Saliento ao leitor que não se deve tomar este trabalho de reflexão com a intenção de encontrar respostas, tampouco soluções para as tensões docentes que aqui serão explicitadas. Ao contrário, o que se encontrará serão momentos de ajustes, tensões e principalmente reflexões pertinentes ao hoje, pois tenho comigo que se este mesmo relato vier a ser retomado algum tempo à frente em muito será diferenciado. Isto, por que acredito na construção e reconstrução constantes da subjetividade humana, pois humanos mudam, já afirmava Cortella (2001 p.46).

1 – RELATO – Superando Paradigmas

Como já foi mencionado, este relato se inicia a partir do estranhamento instaurado entre mim e, na época, minha sala de aula materializada na individualidade de cada criança ali presente, bem como em suas histórias de vida que podiam ser lidas em suas expressões e hábitos mais comuns dentro do ambiente escolar. Quem era eu ali? O que eu estava fazendo diante de quase quarenta crianças?

Iniciava-se mais um ano letivo, e lá estava eu, a professora, assumindo uma terceira série, esperando que as crianças respondessem como tal. Assim, me inseri nessa classe baseada por modelos dentro dos quais as crianças deveriam se

adaptar¹, ou seja, em se tratando de uma terceira série deveriam estar aptos a responder aquilo que se esperava dessa série.

Quando se fala, especialmente, no meio escolar em seriação, ou seja, esta ou aquela série, imediatamente pressupõe-se um bloco de conteúdos pertinentes a ela. Então, assumi a classe esperando que as crianças respondessem exatamente de maneira a preencher o modelo pré-estabelecido por determinado currículo ou sistema de ensino, sabendo que aquele ou aqueles que não se enquadrassem passariam a configurar deformidade junto ao grupo. E o problema estava calcado sobre a classe, não sobre um ou outro que não se enquadravam, era a classe que não respondia tal como esperado e ponto final.

Entretanto, ao entrar na sala e perceber que as crianças mal escreviam seus nomes, que dispunham de uma leitura bastante rudimentar, tive a oportunidade de configurá-los como *"deformações à regra"*: não estavam aptos a cursarem uma terceira série. Porém, não foi tão fácil assim, sem o propósito de vê-los além das carteiras que os protegiam, que lhes serviam de armadura comecei a impor-lhes atividades extremamente sem sentido, embora fossem poemas, gibis, filmes não havia interesse por parte da classe, que se mantinha apática, sem expressão. Isto foi me causando certo incômodo, pois não faziam nada, as atividades levavam todo o período de aula e não eram concluídas. Comecei, então a me questionar acerca do que eu estava fazendo ali... Já que parecia não sair do lugar.

Penso que esse possa ser o diferencial responsável por todas as idas e vindas nos caminhos da sala de aula. Conheci o "malogro" das minhas ações pedagógicas pelo fato da classe como um todo se manifestar em uníssono, pela classe resistir, a seu modo, a qualquer tipo de enquadramento que se pudesse propor.

Posso arriscar afirmar que esse embate é que favoreceu o encontro com a real professora, aquela que estava recoberta por infinitas "casca" que se construíram social e culturalmente. Em meio a estes conflitos pedagógicos comecei

¹ A fim de trazer maior ênfase a este termo que, propositalmente, foi usado recorro à Cortella (2001,p.39) quando coloca da seguinte forma: *"adaptar-se é morrer(...). É sobretudo, conformar-se (acatar a forma), ou*

a tentar me despir de conceitos e pré-conceitos, tal como abordado na epígrafe deste relato, houve a exigência, como também a necessidade de um esvaziamento de mim em função do outro.

Com meus contornos desmanchados estava tentando, a duras penas, dar-lhes novas configurações. Tentando de alguma forma descobrir quem era a professora... Quem era eu, enquanto profissional.

Essa forma de organização possibilitou muitas retomadas, idas e vindas nos tais caminhos e descaminhos da sala de aula. Não raras ocasiões o desespero de estar perdida num lugar estranho de onde algumas vezes não conseguia sair... Isso pode soar de maneira "esquisita" aos ouvidos de algumas pessoas, mas era assim que me sentia em alguns momentos em que a proposta "*docente*", minha proposta, para colocar melhor as palavras, não surtia os efeitos esperados junto aos alunos.

Então, me propus a abordar nas aulas temas que pudessem despertar-lhes o interesse, foi assim que comecei a elaborar atividades que falassem deles, que trouxessem à tona as crianças que até então estavam escondidas atrás das carteiras.

Cheguei toda entusiasmada, com aula programada para fazermos os gráficos de idade, meses de nascimento, e etc... Poucos sabiam acerca de seu aniversário, e muitos não relacionavam dia do nascimento com aniversário.

Pensei então em trazer para a sala uma poesia que permitisse às crianças saberem sobre si mesmas, sobre o que pensam, o que sonham, ou mesmo como gostariam de ser. Ressalta-se que essas atividades seriam feitas de forma oral, em roda, pois enquanto professora não queria mais ver aqueles cadernos sujos, cheios de rabiscos e que fugiam totalmente das propostas. Começaríamos do "zero".

Então, em meados de fevereiro de 2003, realizou-se uma sequência de sete dias de aula – 10/03/2003 a 18/03/2003 – entre tantos outros que se estenderam por quase todo o primeiro semestre e que puderam contribuir para o

aprofundamento da reflexão acerca da tensão entre as ações e expectativas docentes e as dos alunos.

Essa sala de aula a que me proponho a analisar como objeto de estudo, era composta por 38 alunos freqüentes, sendo quase equilibrado o número de meninos e meninas. Com relação ao espaço físico da sala de aula posso descrevê-lo como amplo, porém tendo em vista o número de alunos mais as carteiras e cadeiras parecia tornar-se um espaço restrito e limitado, *"próprio para a manutenção da esperada ordem"*, sendo quase impossível a organização dos móveis de outro modo que não fosse em fileiras, ou no máximo grupos de dois ou três alunos.

Seguem então, as atividades propostas, levando-se em conta que foram selecionadas por serem entendidas como aulas que melhor expressam o que se pretende privilegiar neste relato, ou seja, o reconhecimento do outro com quem convivi todos os dias.

Destarte, no dia 10/03/2003, iniciou-se a aula com uma poesia, propositalmente escolhida, entenda-se que tida como importante a partir do ponto de vista docente, intitulada "IDENTIDADE"² de Pedro Bandeira.

1.1 - Leitura do poema "Identidade" de Pedro Bandeira

Às vezes nem eu mesmo
Sei quem sou.
Às vezes sou
"o meu queridinho"....
Às vezes sou malcriado.
Para mim
Tem vezes que sou rei,
Herói voador,
Caubói lutador,
Jogador campeão.
Às vezes sou pulga,
Sou mosca também,
Que voa e se esconde

² Ver anexo 1.

De medo e de vergonha.
Às vezes sou Hércules,
Sansão vencedor,
Peito de aço
Goleador.
Mas que importa
O que pensam de mim?

Eu sou eu,
Sou assim,
Sou menino

(Transcrito de Cavalcando o arco-íris.
São Paulo: Moderna, 1985.)

Para esta aula pensei em promover uma roda de conversa, todos sentados, conversando e discutindo sobre o texto. Entretanto ao adentrar à sala de aula, o que se observou foram várias carteiras e cadeiras jogadas pelo chão, papéis e lixo espalhados por todo lado. Assim, cerca de trinta a quarenta minutos da aula foram tomados para reorganização e limpeza da sala pela própria professora e por alguns alunos. Tal fato promoveu certo tumulto e agitação, tendo em vista que os trinta e oito alunos dentro da sala enquanto a mesma estava sendo "*reconstituída*".

Logo após o acontecido tentei retomar a atividade, porém, já não se tinha condições docentes para manter a sala em círculo, tendo em vista o tamanho da sala acrescido do contratempo, e assumir as conseqüências dessa atitude, ou seja, conversas, brincadeiras, e o "*Deus-nos-acuda*" que "certamente" não constava da programação da aula.

Optei então, por sentarem em duplas, já que assim arrastariam menos carteiras e fariam menos barulho, ou seja, "*incomodariam*" menos.

Então, dando prosseguimento e antes da leitura, foi perguntado aos alunos sobre seus pais, suas profissões, como viviam, de onde vinham tendo como objetivo conhecer a realidade com a qual se estabeleceria um vínculo de trabalho e

posteriormente de pesquisa, bem como, construir caminhos para percorrer a diversidade cultural existente na sala.

Minha intenção com isso, embora não fosse explícita e evidente, não era estabelecer um estudo aprofundado e minucioso dos entornos sócio-culturais da escola, mas ter informações suficientes que me possibilitassem recorrer "*em minha biblioteca pessoal*" alguns modelos sócio-culturais dentro dos quais pudesse enquadrá-los. Acredito que essa insistência em emoldurá-los a certos padrões se deva ao medo do desconhecido, ao medo de não saber com quem eu estava lidando e conseqüentemente que "*riscos*" isso poderia me trazer. Sob este ponto de vista, Larrossa (2003, p. 184) tece comentários sobre a infância que podem ser incorporados aqui:

"... não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas intuições de acolhimento".

(...)

"A infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos. O que ainda é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança. O que ainda não sabemos não é outra coisa senão o que se deixa medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado". (grifos do autor)

Percebo, analisando minha própria atuação, marcas de um certo tipo de colonialismo³ que se encontra impregnado nas ações que se estabelecem em sala de aula, tendo em vista o fato destas carregarem, de modo bastante acentuado, minha subjetividade que, embora abalada pelos embates travados neste campo de batalha – a sala de aula - de algum modo tentava sobreviver...

³ Ao me utilizar deste termo, colonialismo procuro esclarecer a forma como me entendia, enquanto professora, frente às crianças. A idéia que se quer transmitir é que elas "necessitavam de tudo quanto eu tinha para oferecer-lhes", devendo subjugar seus modos àqueles que eram impostos por mim. Deveriam ser colonizadas, civilizadas, enfim deveriam acatar a minha forma.

A esse respeito, Candau (2002, p.126) permite sua abordagem ao tratar dessas marcas que permeiam e acabam por construir as estruturas de nossa formação:

"A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social".

Dessa forma, embora soubesse e também, reconhecesse a diversidade cultural da qual se acercava a sala de aula não dispunha de argumentos, bem como de uma postura crítica, que me possibilitassem uma articulação e apropriação dessas culturas. Ainda, e de um modo bastante evidente, concebia a minha forma de cultura como a original. As ações em sala de aula se davam de maneira isolada, as crianças de um lado, a professora do outro, cada qual portando sua expressão cultural de maneira solitária, buscando alguém com quem pudessem garantir alguma forma de identificação^{4,5}.

O reconhecimento dessa diversidade traduz-se segundo Candau (2002) como um dos parâmetros para uma escolarização mais em sintonia com os desafios da sociedade atual, onde se prima por repensar a cultura da sala de aula e romper-se com o "congelamento" que esta sofreu através do tempo, tanto nos seus aspectos de configuração espaço-temporal, quanto no modo de se conceber e desenvolver o processo de ensino aprendizagem e as mediações utilizadas, assim como na concepção do saber a ser privilegiado e articulado.

Ainda sob este aspecto, me permito ir além, pois, apenas reconhecer esta diversidade complexa de culturas não dá conta de primar pelo reconhecimento político do outro enquanto sujeito de sua identidade. Não obstante, nota-se

⁴ Ver conceito identificação e identidade – N.R. p.14

⁵ Com respeito a isso, e, enquanto professora dentro deste contexto, encontrava-me em plena solidão, uma vez que não conseguia encontrar ou mesmo reconhecer nuances que, de alguma forma, pudessem garantir a identificação, ou seja, um enquadramento por semelhanças. Muito ao contrário, o que sentia ali era um extremo "reforço" das diferenças. Esse aspecto mais do que nunca configurava uma situação de conflito, uma vez que variadas formas de cultura travavam, dentro do espaço de sala de aula, um embate com dimensões bastante amplas, ou seja, impor sua cultura ou submeter-se à do outro.

mediante uma postura ingênua de reconhecimento uma afinidade com a tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as diversas culturas, implicando em uma certa superioridade por parte de quem mostra essa tal "tolerância". (Silva, 2003, p.88).

Esta citação me permite argumentar acerca de minha atuação enquanto professora daquela sala, posição social que me conferia essa chamada "superioridade" e poder junto às crianças. Acrescento ainda sob o crivo desta observação que, mesmo sabendo da existência de outras culturas dentro da sala de aula, as crianças continuavam sendo portadoras do "diferente" e deveriam acatar, no sentido de amoldar-se, a cultura que eu, enquanto professora, estava propondo/impondo. Acredito, e longe de estabelecer aqui prescrições pedagógicas, que estas características tangem de modo bastante incisivo na questão das relações de poder.

Tomando por referência Silva (2003, p.87), encontramos que o processo de significação que produz as diferenças se dá em conexão com relações de poder. Logo, o que pretendo esclarecer é que essa diversidade de culturas representa um importante instrumento de luta política, contribuindo para a idéia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre culturas, privilegiando esta em detrimento de outra, mas ter de modo bastante elucidativo como essas diferenças são produzidas e legitimadas em função das relações de poder.

E são essas relações de poder marcadas pela diferença que serão trazidas nos fragmentos do meu "caderno de anotações" abarcados a seguir, sabendo-se que conforme a necessidade, serão perpassados por reflexões que possam contribuir para um entendimento das falas e ações discentes e docentes.

... Na hora da conversa... Os alunos e a professora começaram a leitura do poema para posterior "bate-papo".

Vale ressaltar que na cópia que cada criança tinha do poema havia ilustrações de acordo com os versos e, uma delas era desprovida de rosto, tinha

braços, cabelos, roupa e a face, não. Então, no decorrer da leitura e diálogo surgiu a dúvida: "*por quê esse desenho não tem rosto?*" E uma das crianças colocou que aquele desenho poderia ser qualquer um que se "encaixasse", que se reconhecesse com um lutador, com um Hércules ou qualquer um dos personagens abordados na leitura.

Desse modo, chegou-se à conclusão, naquele momento, que cada um deveria carimbar sua digital no lugar do rosto, entendendo ser a melhor representação figurativa, uma vez que ninguém teria igual.⁶

Então, a partir da leitura do texto buscou-se a fala, ou expressão de cada um, tentando (re) conhecer⁷ as representações que os constituem naquele meio social.

Desse modo, puderam representar partes do poema como também falar e desenhar sobre os versos que mais haviam gostado. Salienta-se que para este relato privilegiou-se apenas o diálogo que foi transcrito em sua íntegra a fim de trazer maior visibilidade sobre o acontecimento elucidativo em questão.

1.2 - A hora da conversa

A conversa foi assim:

Prof^a - E então, o que a gente pode dizer sobre o poema?
(a classe fica em silêncio...)

Professora insiste dizendo:

- Puxa, fizemos tanta coisa, encenamos, rimos, desenhamos e agora ninguém fala nada?

Então, um dos alunos intervém:

Caio: - Professora, eu acho que o texto "*Indentidade*" fala do nosso RG...

Professora: - Como você chegou a esta conclusão?

⁶ Ver anexo 1. Os detalhes dessa atividade serão abordados durante a transcrição do diálogo, logo mais a seguir.

⁷ Expressa-se desse modo, sugerindo um reconhecimento (conhecer de novo) das representações, tendo em vista a predisposição docente em acreditar conhecer a realidade social e cultural com a qual está lidando, no entanto, o faz sob seus pontos de vista incorporando a eles modelos próprios de onde emite sua fala e suas ações, podendo incorrer na legitimação destes preterindo a realidade local em questão. Pressupõe-se então, um esforço em descolonizar modelos próprios para a possibilidade de se ver o outro tal como é, sem as lentes (se é que isso é possível) de um olhar legitimador. Trata-se de desconstruir para construir conceitos.

Caio: - Ah, meu pai que fala que é indetidade... Aquele documento lá...

Professora: - Mas, e se você perder o documento? Fica sem identidade?

Caio: - Não, tem a certidão de Nascimento...

Professora: - E se você perdê-la também?

...A classe ri... e diz: - ai professora, vai perder tudo?!!!

Professora: - Mas moçada, vamos pensar, antes da gente nascer o documento existe?

As crianças se entreolham, pensam e não respondem...

A idéia aqui era que se reconhecessem como sujeitos pensantes, que tivessem conhecimento de quem são, de onde vieram, de como um vê e entende o outro.

Entretanto, depreende-se desse fragmento do diálogo, que as crianças significaram o termo "Identidade" a partir da vivência e contato sócio-cultural que tiveram com o mesmo, ou seja, o que sabem, é que pré-existe um documento que popularmente é conhecido como carteira de identidade, refiro-me ao RG – registro geral.

Pode-se até fazer alusão à necessidade de pertencimento a um mundo onde todos têm documentos, *como se o documento já estivesse ali à espera do próximo que nascer para inserir-se nele*. Esclareço que de modo algum esperava que as crianças dispusessem de explicações acerca do que é "identidade", mesmo por que nem mesmo a mim isso estava esclarecido. Tampouco deprecio a forma de interpretação trazida por eles, ao contrário, entendo-a como algo a mais para ser somado nessa relação em sala de aula.

Professora: - Estamos falando sério, o documento existe antes da gente nascer?

Hugo: - Olha, eu acho... que o RG só pode existir se a gente existir primeiro.

Professora: - Por quê?

Crianças: - Ah, por quê esses documentos falam da gente...

Professora: - Falam o quê?

Edson: - Ah! Prô, falam do nosso pai, da nossa mãe, do nosso aniversário...

Tendo como ponto de partida para reflexão o perfil evidenciado no fragmento acima, coexistem concepções diferenciadas sobre a questão do reconhecimento destes sujeitos, dependendo de onde se vê. Ou seja, para mim o ideal seria que se entendessem como sujeitos com histórias singulares e próprias, compreendendo que estas histórias advêm da influência de outras histórias, como a de seus pais, por exemplo, podendo ser (re) elaboradas pela mediação no uso de si.

No entanto, as necessidades preeminentes a partir da realidade social e cultural vivida por eles são de outra ordem. O que se faz de tão grande importância para o olhar docente, para as crianças deste contexto não se constitui como primordial, a saber, o conhecimento proposto pela escola, uma vez que sua sobrevivência, suas ocupações, bem como suas necessidades básicas “independem” desses preceitos.

Através de suas falas percebe-se o imediato ao qual estão condicionadas, entendendo isso como uma reprodução daquilo que observam de seus pais, e de outras gerações de seu convívio.

E continua:

Professora: - Ah, bom!!! E daí? O que mais?

Hugo: - Prô, lá no texto da “Indentidade” tinha o rosto do menino com a impressão digital, e no nosso documento também tem a nossa, não é?

Professora: E por quê Hugo?

Hugo: - Por que ela é só do dono dela... ninguém tem ingual... mesmo que for gêmeos... (a classe ri... e começa a comparar as digitais)

Neste momento a professora buscou intervir sugerindo que cada criança carimbasse sua impressão digital no texto que tinham.⁸

⁸ Entendo como importante trazer à pauta deste relato a dificuldade em conseguir a almofada de carimbo para realização da atividade. Foi pedido a uma criança que fosse até a secretaria e pedisse a almofada. entretanto a criança retorna à classe de mãos vazias alegando que a “moça da janelinha” falou que não podia emprestar... Então, resolvi ir até lá, e o que tive como resposta foi que existia apenas uma almofada, e esta não poderia sair da secretaria. Já desgastada pela situação procurei pela diretora que autorizou a saída da almofada para ser usada em sala de aula. entretanto estava seca e não satisfazia às necessidades daquela atividade, tendo

Evidentemente, foi aquela euforia, além do quê, tinham a "grande missão de comparar as digitais carimbadas", foi aquele riso...

Além disso, durante esta atividade a agitação das crianças foi bastante grande, podendo ser justificada pela possibilidade de, na escola, *encontrarem o lugar propício para ações e atuações infantis, suas descobertas e construções, tendo em vista todas ocupações e responsabilidades que lhes são propostas na vida familiar.*

Após alguns, ou melhor, muitos minutos foi retomada a conversa.

Professora: - O que vocês puderam perceber?

Moisés: - Que foi o maior legal... a classe ri...

Professora: Por quê você achou que foi legal?

Moisés: Ah, por quê é que nem brincar de detetive, só que a gente nunca acha o que está procurando...

Professora: - E o que você estava procurando?

Moisés: - alguém com a marquinha igual a minha...

A classe ri e diz que não é marquinha, é digital...

Professora: - Exatamente, existem coisas que são só nossas, ou só do dono delas, ninguém pode ter igual. Por exemplo, meu medo, é só meu, se tenho alegria quem sente sou eu, ou será que alguém sente fome, frio, calor pelo colega?

A classe ri...

Lucas: - É que nem pra "mijar", não é, professora?

...só risadas...

Professora: - Já sabemos então, que temos coisas que são diferentes para todo mundo, e o que temos de "igual" aqui na classe?

Crianças: - Todo mundo é gente...

Professora: - Mas como assim?

Hugo: - Ah! É que nem todo mundo é gente igual... (fica pensativo)

Pressupõe-se que essa atitude pensativa assumida por Hugo seja a evidência do reconhecimento de diferenças sociais, culturais embora ele mesmo talvez, nem se dê conta disso. O meio ao qual pertence lhe autoriza pensar desta forma, já que uma das bases conceituais deste relato está repousada sobre o

novamente que recorrer à secretaria para que pudesse ser providenciada a tinta para unedecê-la. Enfim foi um processo bastante longo e cansativo.

pressuposto de que o individual se constrói mediante a influência do coletivo estabelecendo uma relação cambiante entre os “atores” envolvidos.⁹

Professora: - Não entendi, explique melhor, Hugo, você quer dizer que um é gente e outro não é?

Hugo: - Não professora, é que tem gente que vive diferente, tem bastante carro, um casão e nós não, não é? (a classe permanece em silêncio)

Moisés: - É, até a professora tem carro...

César: - E daí, meu pai também tem...

Lucas: - Tem, tem é um puta carro véio!

Todos caímos na risada, uma vez que a atitude do Lucas foi bastante expressiva acerca da forma como ele se entende e entende os que o cercam nesta sociedade.

Apesar do clima divertido, pude perceber, neste instante, um ar bastante pensativo, como se estivessem percorrendo em suas memórias todas as vezes que não conseguiram, mediante a posição social que ocupam, sentirem-se pertencidos a outros grupos legitimados como melhores que eles.

Então, um dos alunos mais expressivos, diz assim:

Lucas: - Não dá nada não, prô, é que nós é pobre... e cai na gargalhada...

Logicamente, a classe o acompanha, pois se entendem como um grupo de crianças pobres, sendo que este grupo lhes confere uma relação de igualdade, garantindo-lhes identificação¹⁰. Seria como ter a certeza que no interior dessa identificação não correriam riscos de serem excluídos, uma vez sendo iguais...

Professora: - E o que é ser pobre? Como funciona isso?

Crianças: ... permanecem em silêncio...

⁹ A fim de trazer suporte ao descrito, “nós humanos somos, igualmente, um produto cultural; não há humano fora da Cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos etc.) e historicamente determinados (com as condições e concepções da época em que vivemos). Em suma, o Homem não nasce humano e, sim, *torna-se humano* na vida social e histórica no interior da Cultura”. Cortella (2001, p. 42)

¹⁰ Entende-se por identificação aquilo que propõe enquadrar por semelhanças, sendo que identidade compreende-se por um processo de subjetividade, não necessariamente semelhante a outrem.

Hugo: - É que a gente não pode ter de tudo, que nem brinquedo assim...

Professora: - Mas por quê?

Várias crianças da sala respondem:

Crianças: - Nosso pai nem tem emprego... como que a gente vai ter outras coisas? A gente tem que comer...

Neste momento, pode-se percebê-los com preocupações que não são, pelo menos do ponto de vista docente, pertinentes ao universo infantil. O que se nota é que, por várias vezes, imagens e pensamentos entendidos como infantis se confundem com preocupações socialmente construídas para "gente grande", mesclando a infância com nuances adultas, reiterando a influência promovida pelo meio social.

Esse aspecto novamente é reforçado quando foram tratados dos sonhos e medos de cada um.

Continuei explicando que poderiam falar de coisas relativas às crianças, o que de igual e diferente existe neste universo. Foi assim:

Professora: - Bem, mas existem coisas que nos aproximam e outras que nos afastam, não é verdade? Essas coisas que vocês falaram quase sempre afastam... Isso é muito triste...

Hugo: - É, mas não é só meu pai que não mora em casa e é desempregado, tem mais gente igual... É tem um monte aqui no bairro...

Essa fala de Hugo, reafirma o que acima foi descrito, sentem-se identificados por uma mesma realidade que os une, fator que permite a noção de pertencimento ao grupo.

Professora: - Verdade... E como é que isso funciona?

Hugo: - Ah, isso eu não sei... (balança a cabeça).

A classe fica em silêncio.

Então, o Moisés intervém no silêncio, corre em direção à professora e diz que sabe uma coisa que é diferente... Todos se interessam e perguntam o que é...

Moisés: - A gente somos criança!!! (parece divertir-se com sua "descoberta")

Professora: - Sim, e então?

Caio: - A gente é criança, mas você não!

Professora: - O que eu sou, então?

Caio: - Você é gente grande...

Professora: - Ah, sou adulta?!

Caio: - É, é isso mesmo... igual minha mãe e o meu pai...

Professora: - E qual é a diferença entre adultos e crianças?

Esta resposta foi instantânea...

Edson: - O tamanho... A gente é pequeno e você é grande... Mas depois é igual...

Hugo: - É nada, é a idade que é diferente, a professora é "mai véia que nós..."

Professora: - O que mais?

Trocam olhares e permanecem em silêncio na ausência de uma resposta... O lugar de onde emitem suas falas não autoriza nenhuma outra diferença no que diz respeito aos conceitos de adultos e crianças. Suas responsabilidades se fundem com as responsabilidades dos adultos. Na ausência dos pais, tomam conta da casa, cuidam dos irmãos, se preocupam com contas, comida e etc...

Mediante esse silêncio a professora sugere que se faça uma lista de coisas que façam parte do mundo da criança e outra de coisas que façam parte do mundo dos adultos...

Foi assim:

Crianças: - Brincadeiras! Tipo jogar vídeo game, jogar bola, vôlei...

Até que alguém, grita de um canto da roda:

Criança: - Obedecer... Também é coisa de criança...

E a Márcia replica:

Márcia: - Apanhar... E dá risadas...

Professora: - Apanhar? Por quê é que você apanha?

Márcia: - Ah, quando a gente desobedece, não cuida do irmão, não dá exemplo... Já sabe...

Prosseguiu-se:

Ingrid: - Criança também limpa a casa, lava louça, faz comida...

E todo o restante da classe toma como suas, as palavras da menina garantindo legitimidade e veracidade à sua colocação...

Então, insisti em saber atribuições de criança e de adultos e tem como resposta o que segue:

Ramon: - O que o adulto tem de diferente, professora, é que ele é maior e nós é menor...

Professora: - E daí?

Ramon: - Ah, professora, quando eu vou ajudar o meu pai lá na obra, eu carrego um pouco menos de tijolo por que eu sou pequeno, mas o meu pai carrega um tanto assim... (faz o gesto com as mãos)

Crianças: - É professora, aquela escolinha da rua de cima, o Ramon ajudou a construir... Quem não trabalha não tem o que comer...

A forma como se expressam demonstra orgulho mediante a responsabilidade do colega de classe. Chegam a argumentar inclusive o respeito que têm para com ele, corroborando seu feito...

Professora: - Mas vejam bem, vocês não acabaram de dizer que criança brinca de vídeo game, anda de bicicleta, ajuda em casa e ainda trabalha? E a escola? E as responsabilidades de criança?

Rapidamente, Ramon se adianta em responder:

- De domingo, professora, e com o dinheiro, a gente pode comprar burquinha (bolinha de gude) para brincar...

Stefânia, prima de Ramon, interrompe sua fala e diz:

- Seu mentiroso... Cai na risada...

- Sabe o que é professora, é que ele ganha dinheiro do patrão do pai dele e também compra açúcar e arroz...

Enquanto Stefânia falava isso, Ramon parecia ir ficando muito aborrecido. Isso pode ser atribuído ao fato desta fala ter sido referida à professora, que por sua vez, querendo ou não e, por conta de sua posição, impõe certos valores que podem vir a intimidar as formas de expressão das crianças.

E nesta situação, Ramon em sua condição de criança, estava sendo exposto como aquele que ajuda a levar comida para casa, que também trabalha para comer...

Entendo que mesmo não havendo deixado de modo explícito minhas opiniões acerca deste aspecto, algumas expressões, posturas, comentários que se dão durante todo percurso de convivência em sala de aula contribuem para a afirmação das concepções docentes que por sua vez, cooperaram para a intimidação das posturas sócio-culturais das crianças.

Daí, acredito que possa advir o comentário feito por Ramon que mais me pareceu uma justificativa nos termos de que não só ele ajuda em casa.

Ramon: - É, mas o meu irmão também ajuda...

É mister trazer à pauta o paradoxo evidenciado pelas ações do garoto, pois, frente à professora suas atitudes pareciam perder a legitimidade, dadas as explicitações nos parágrafos anteriores. Entretanto, mostrava-se bastante seguro e certo da litude de suas ações quando envolvido pelo apoio da classe, que de um modo categórico conferia-lhe segurança e admiração pelo feito.

Notou-se uma certa firmeza e segurança nos gestos e fala do garoto, pois o grupo o vê como alguém de muito valor, como alguém necessário àquele contexto.

Professora: - Mas Ramon, quando você fez isso você não ia para a escola?

Maria: - É professora, lugar de criança é na escola...

Professora: - E por quê é na escola? Ela ri, mas não responde... Volta-se a pergunta para a classe e continua o silêncio...Até que alguém diz:

- Se o Ramon não soubesse fazer continha não ia saber contar os tijolo...

Ramon: - Ihh!!!(parecendo irritado) Você nem sabe direito, quem foi que falou que eu fiquei lá contando tijolo? Eu só ponhava de um monte na carriola e levava...

Essas quatro transcrições supracitadas merecem ser melhor evidenciadas dada a fala por mim pronunciada. Digo desta forma por que ao perguntar se a criança não ia para escola enquanto trabalhava com o pai, reconheço que ficaram

impressas estruturas e concepções sócio-culturais que sustentam minhas ações. E, mesmo sem o objetivo de expô-las, elas acabam por se manifestar em função de minha subjetividade em ação na sala de aula.

Deste modo, a elaboração das respostas das crianças não fica isenta dessa influência, tal como pode ser visto: Maria rapidamente se antecipa ao garoto e diz que lugar de criança é de fato na escola, como se tentasse trazer para si a fala legitimadora da professora.

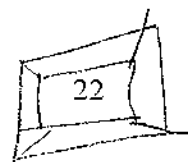
Por outro lado, essas falas também carregam traços enunciativos de todo um entorno social no qual estão inseridos, ou seja, podem ser explicadas por "*chavões populares*" que escutam no dia-a-dia. Assim, a construção dos significados passa a ser tecida por um conjunto de influências sócio-culturais às quais têm acesso, podendo com isso reiterar a influência dos entornos sociais na construção das identidades.

Sob esta abordagem do diálogo pode-se trazer à luz as questões referentes à cultura imposta pela escola, especialmente na pessoa da professora, já que esta mantém maior contato com os alunos. Legitimando um saber que não traz referências a essa realidade vivida pelas crianças, ao contrário faz uso de uma convenção social onde "*quem quiser ter uma vida melhor deve se enquadrar*".

Longe de fazer deste texto uma prescrição, coloca-se a necessidade de se partir da realidade vivida, para então, construir caminhos para uma realidade diferente daquela em que se está.

Abro aqui um parêntese para argumentar como minha postura, conceitos, preceitos, enfim, todo conjunto de ações implicadas em minha atuação na sala de aula foram sofrendo alterações, ou seja, o estranhamento que antes era para com as crianças, agora passa a ser meu. Passei a perceber a necessidade de transformação a partir de mim em função do outro, que numa relação cambiante também estava me reconstruindo.

Entretanto, não se pretende aqui explicar, para posterior aceitação, passando a assumir um caráter determinista face à realidade que se impõe, uma vez que não se concebe uma prática educativa coerente baseada no conformismo.



Tanto se ancora neste aspecto, que se considera que momentos conflituosos, situações de crise não se compõem de uma unilateralidade singular que seja limitada ao eterno sofrimento dos menos favorecidos, como argumenta Valle (2002), a *estrutura que esmaga o homem, que o aliena, que o torna passivo, é a mesma que, de forma contraditória transforma-se para ele em um instrumento de luta e ação*. Tento colocar que toda aquela situação conflituosa vivida na classe se configurava também, como uma estrutura de esmagamento, de formas de modulação de uma (professora) sobre outros (alunos).

Obviamente isso não se deu sem resistências e crises por ambas as partes, entretanto os meios dos quais lançamos mão para lidar com essa situação garantiram luta e ação. Nessa luta sempre buscando formas de afirmação e reafirmação, inviabilizando uma única forma de ver e sentir aquele momento.

Então, quando busco respaldo na autora ao dizer que de forma contraditória determinada estrutura pode se tornar um instrumento de luta e ação, estou lembrando das inúmeras vezes que cada um de nós (eu, professora e as crianças, alunos) tentou e se fez entender como um sobrevivente, com alguém que traz e recebe algo de outrem e não como um mero depositário de saberes e conhecimentos.

Refiro-me aos momentos conflituosos para ambas as partes, tanto para mim, enquanto professora, quanto para as crianças enquanto alunos que "devem" acatar o que a professora disser.

Há que se concordar que essa situação sugere um embate, gerando uma crise. Uma vez acreditando que as imposições, enquanto convencimento, não se constroem por um caráter unilateral, baseada apenas na aceitação, mas, se caracteriza também, por resistência e oposição. Desse modo, transformando-se em instrumento de luta e ação para todos os envolvidos, professora e alunos.

Transpondo tais aspectos para a realidade que se tem como objeto deste texto posso argumentar que diante da crise que se instaurou dentro da sala de aula existiram formas de resistência de ambas as partes que foram suscitando expressões de luta, estratégias de combate para que se garantisse a

sobrevivência, ou seja, tanto por parte da professora como das crianças. Entendo que se assim não fosse apenas uma das partes teria sido privilegiada em detrimento da outra. Não teria ocorrido um intercâmbio bem como, não se conheceria a relação de alteridade que permeou a todo processo.

Professora: - E aí, Ramon?

Ramon: - É que foi nas férias professora...

Professora: - Molecada, não estou entendendo, criança trabalha, brinca ou estuda?

Edson: - Ah, professora, da pra fazer tudo, é só a mãe da gente por um horário certo, tipo assim: de manhã na escola, à tarde brinca e à noite trabalha...

Professora: - Trabalhar como, à noite?

Edson: - É, professora, lavando a louça, arrumando a casa...

Nota-se que mesmo face aos questionamentos levantados durante o diálogo, volta-se sempre a reafirmar ações legitimadas por aquele meio social, compreendendo-se que essa atitude diz respeito às bases sobre as quais sustentam suas vidas, segundo Cortella

"É por essa razão que quando enfrentamos alguém no campo de seus valores e preconceitos, a reação é forte; não estamos confrontando apenas idéias e sim pontos de apoio de sua existência e de sua segurança na vida, isto é, nós podemos estar ameaçando os pilares sobre os quais se sustenta sua própria identidade".Cortella (2001 p.46).

Observou-se, então neste dia, que as crianças ao contrário de antes demonstraram bastante interesse e participação durante a aula, podendo-se dizer que 80% da sala participou das atividades.

Deste modo, pode-se buscar respaldo em Candau (2002) quando aponta que o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, caracterizando-se monoculturalmente.

Depreende-se disso que, enquanto tentei trabalhar a partir de textos e atividades inócuas face à realidade apresentada pelas crianças, impondo-lhes um

modelo ao qual deveriam se enquadrar tive como resposta a resistência dos alunos no que diz respeito à participação. Por outro lado, ao partir de um pressuposto que lhes fosse familiar, a própria vida, consegui o envolvimento da sala, porém, isso não significa a necessidade de permanecer nessa realidade indistintamente, pois segundo Cortella (2001), partir destas preocupações **não** significa subjugá-las a elas; ademais, levar em conta é sempre diverso de acatar passivamente.

Posso argumentar, que foi por meio dessa resistência que me apercebi de quão incipientes estavam sendo minhas ações junto às crianças. Ao tentar subjugá-las e ter como resposta a oposição, tinha a necessidade de encontrar novas maneiras de assegurar a manutenção da relação de poder dentro da sala de aula, afinal, continuava sendo a professora. Diga-se de passagem, a professora que também estava em constante processo de construção de sua subjetividade.

Então, percebeu-se que a professora já não concebia a classe sob o olhar da diferença, mas da troca. Em consonância com algumas colocações que já se evidenciaram no início deste relato (ver página 13), o que se propunha não era apenas o reconhecimento das diferenças, oportunizando a formação de tribos e guetos, ou seja, cada um com suas diferenças em seus respectivos mundos. Mas, ao contrário, de uma forma bastante singular, comecei a compreender as "*diferenças*" dos alunos como integrantes de todo um contexto sócio-cultural, tal como a "*diferença*" evidenciada por mim também, caracterizando assim um real estado de troca e aprendizagem. Compreendendo que a chamada diferença não se manifesta como compartimentalização de culturas separadas e sim como **interlocução** com aqueles com quem estamos em conflito ou buscamos alianças. (Garcia Canclini, 1999, p.123. Apud Candau 2002, p.136).

Isso não significa considerar que todos os pontos de vista valham, mas significa fazer com que todos existam no debate que define a vida social, no sentido pelo qual se entende a democracia.

Tendo em vista a resposta positiva da classe no primeiro dia, apesar das dificuldades encontradas, prosseguiu-se no dia seguinte, 11/03/2003, com a atividade da certidão de nascimento.

Pediu-se aos alunos que trouxessem suas respectivas certidões de nascimento para realização do trabalho proposto.

Porém, no dia seguinte poucos alunos trouxeram suas certidões e assim sendo, a professora recorreu aos respectivos prontuários dos alunos junto à secretaria da escola.¹¹

Assim, trouxe-os para a sala e distribuí cada um, ao seu referente dono. Iniciando-se assim, a atividade com a leitura da Certidão original, acontecendo da seguinte forma.

Professora: - O que vocês acham que significa este documento?

Stefânia: - Sei lá, tá escrito aqui certidão...

Ramon: - Que que é certidão?

Então a professora diz que se trata de um documento que diz respeito à nossa identificação quando nascemos, ou seja, logo que nascemos, alguém responsável por nós, deve ir ao cartório e registrar nosso nome, o sobrenome, quem são nossos pais, nossos avós, enfim todas as informações a nosso respeito.

Stefânia: - Olha, eu estou vendo aqui que tem o dia e a hora que a gente nasceu.

Ramon: - A gente nada, que no meu tem o dia que eu nasci!!!

... A classe ri...

E a *Professora:* - Verdade. Pode até acontecer de coincidirem datas, mas isso não significa que se trata da mesma pessoa, pois, seria muito difícil também coincidirem os nomes dos pais, o local de nascimento... E vocês, o que mais acham que pode variar numa certidão?

Marcilene: - Eu sei prô!

Professora: - Então diga.

Marcilene: O lugar que a gente nasce também pode ser diferente.

Moisés: - É verdade, por que o Rodrigo nasceu em outro dia.

Marcilene (fala de forma agressiva): - Ai Moisés, eu tô falando de lugar e não de dia...

A classe ri... E alguém diz que o Moisés nunca fala certo, ele só dá fora...

¹¹ Da mesma forma que se encontrou dificuldade para conseguir a almofada de carimbo também encontrou-se dificuldade para ter acesso aos prontuários das crianças.

Então a professora intervém e confirma tanto a fala do Moisés como da Marcilene. E continua:

- O que mais pode ser diferente em uma certidão?

Beatriz: - Eu sei professora.

Professora: - Então diga!

Beatriz: - É que esses números aqui ó...(mostra na certidão o número de registro, número das folhas, etc)...

Nesse momento percebe-se que todos começam a procurar os tais números em seus documentos, e ao encontrarem começam a estabelecer comparações e, acabam por executar a leitura da certidão começando a notar alguns termos até então desconhecidos, como, fls (folhas), paternos e maternos, civil, escrivão, e até mesmo o substantivo cartório.

Então, a professora intervém e pede para que façam uma pesquisa no dicionário a fim de encontrarem o significado de cada uma dessas palavras¹².

Deste modo, foram distribuídos dicionários para que trabalhassem em trios, pois o número de dicionários não se fazia suficiente para o total de alunos da sala, e por outro lado, acredita-se que o trabalho em grupo facilite a aprendizagem já que desta forma e, mediante a interação social as crianças poderiam trocar experiências atingindo, mediante a concepção docente, um significativo avanço em suas relações com o aprender.

Percorrendo a sala durante a pesquisa notou-se que algumas crianças apresentavam dificuldades no manuseio do dicionário, o que as conduzia para outro rumo, ou seja, ao invés de terem envolvimento com a atividade passavam a brincar a pegar lápis e canetas dos outros. Tendo em vista este problema aliado à impossibilidade de atendimento individual –o *número de alunos* - por parte da professora, foi sugerido para a turma que tentássemos fazer essa pesquisa juntos.

¹² Optou-se por levá-los à leitura e pesquisa no dicionário a fim de não lhes entregar respostas prontas ou mesmo privar-lhes do direito ao conhecimento e acesso a novos termos que poderão ampliar o vocabulário até então vigente. Do mesmo modo, respalda-se a afirmação em uma colocação de Fátima Freire: *"a primeira condição para ensinar a bem pensar é de estar convencido que ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim construir com aquele que está aprendendo, (como aprendiz), ou permitir-lhe que construa com seus pares, mas jamais construir em seu lugar"*. (FREIRE-DOWBOR, 2000, p.16)

Sendo assim, a professora pediu que dissessem as palavras desconhecidas para serem listadas na lousa e posteriormente pesquisadas de modo coletivo. Então de forma orientada, foi sendo pesquisada cada palavra no dicionário, bem como conhecido e discutido seus significados junto à sociedade.

Desse modo, segue abaixo trechos considerados relevantes¹³ para a compreensão dessa atividade.

A professora na lousa...

Hugo: - Professora, eu sei uma!!! (sai do lugar e vem correndo em direção à professora)

Professora: - hum... Diga...

Hugo: - É civil... É de casamento não é?

Professora: - Também pode ser...

... Neste instante o garoto apresenta uma expressão de dúvida...Então a professora pede que leiam no dicionário o significado e coloca aos alunos que este termo refere-se aos cidadãos, às pessoas que fazem parte de uma cidade...

Lucas: - Então todo mundo é gente civil? (Começa a chamar os colegas de civil...)

Crianças: - Professora, o Lucas tá xingando a gente de civil...

Professora: - Moçada isso não é xingamento, não lembram o que eu acabei de explicar? Nós fazemos parte da população civil desta cidade...

Hugo: - Minha mãe também?

Professora: - Claro, sua mãe, seus avós, seus vizinhos...

Neste momento nota-se que começaram a entender a significação da palavra, pois a partir do momento que entenderam como xingamento percebe-se a não compreensão e a ausência de significância desse termo em seu universo cultural.

Então, logo após essa discussão, a Stefânia observa que a palavra civil não está sozinha, mas na realidade compõe uma frase:

- Prô, mas tem um negócio...

Professora: - qual?

¹³ Considerados relevantes a partir do olhar docente.

Stefânia: - Aqui ta escrito "C-a-r-t-ó-r-i-o d-e R-e-g-i-s-t-r-o C-i-v-i-l..."

Professora: - Sim, e daí?

Stefânia: - Sei lá...

E a classe ri... A professora também...

Professora: - O que é cartório? Quem sabe me dizer?

César: - Eu sei... É lá na onde minha mãe tira xerox de uns documento, lá...

Professora: - Sim, verdade. No cartório também se tira xerox de documentos...

Ramon: - Acho que lá também faz esse documento aqui, né?

Professora: - É, faz sim... Também é lá que se fazem os casamentos como alguém disse agora pouco...

Crianças: - Foi o Hugo, professora.

Professora: - Isso mesmo! O cartório é um local onde registramos documentos, onde registramos nascimentos e confirmamos nossos nomes e sobrenomes. Também registramos compra e venda de carros, casas...

Alguém diz meio baixinho... - acho que a minha mãe entrou lá só pra fazer o documento do nosso nome...

Essa fala remete à realidade vivida pelas crianças, ou seja, o poder de compra e venda que possuem se refere à compra e venda de artigos essenciais para a sobrevivência, portanto compra e venda de carros, casas, passa a ocupar um plano de pensamento que vai além do imediato que vivenciam. Desse modo, numa análise primária, e sob o ponto de vista docente, pode-se incorrer no desacerto de pensar que para eles esse entendimento é desprovido de uma significação concreta.

Entretanto, recorrendo a uma análise mais complexa podemos nos defrontar com uma situação paradoxal. Sob o olhar das crianças existe sim, uma significação concreta acerca desse "não possuir". Pode-se dizer que a partir de suas falas ao longo do relato deixam transparecer suas vontades, seus desejos por poder ter.

E assim, de forma a prosseguir, foram sendo discutidas as demais palavras: maternos, que se referem a tudo que vem da mãe; paternos, que se referem ao pai, etc... Até então, desconhecidas em seu significado pelas crianças.

Sendo assim, tendo sido discutida a certidão, pediu-se aos alunos que preenchessem as certidões que tinham em mãos¹⁴. Durante o preenchimento demonstraram bastante dificuldade, apesar da atividade realizada anteriormente.

Sobre esse aspecto, observa-se que esta dificuldade pode ser proveniente desse contato recente com tais documentos, ou melhor, dizendo, contato recente com as palavras que compõem tais documentos, bem como, sobre as partes de suas vidas que lhes estavam sendo solicitadas. Observa-se desse modo, por que até então, o que sabiam sobre si, ou o que pelo menos aparentavam saber, era o primeiro nome, a escola que estudam, os primeiros nomes dos pais, ou seja, de modo geral dispunham de informações rudimentares acerca de seus dados pessoais.

Um aspecto interessante a ser ressaltado é que durante a leitura da certidão original, alguns detalhes passaram despercebidos, entretanto na hora de preencherem as certidões, começaram a perceber que algumas mães não tinham os mesmos sobrenomes dos pais, outros não tinham os nomes dos pais em seus registros, e alguns queriam saber quem era o escrivão...

Merece especial atenção a ausência do nome dos pais em três certidões, pois a situação configurou-se com bastante dificuldade, uma vez que estes três alunos pareciam sentir-se deslocados do restante da turma que tinha o nome do pai registrado em seu documento.

A função docente, mais uma vez teve seus contornos desmoronados, pois até este acontecimento, os dois dias de aula não estavam apresentando “*problema*”; pelo contrário pareciam ter engrenado de uma forma bastante coerente. Entretanto, é exatamente essa capacidade de negar-se e afirmar-se, de construir-se e desconstruir-se, que faz do espaço pedagógico um espaço vivo, rico em possibilidades.

Retomando, como trabalhar com as crianças essas ausências reveladas pela certidão? Como sair dessa situação?

¹⁴ Observar anexo 2.

Esses imprevistos não faziam parte do planejamento da professora. Embora este plano se mostrasse bastante flexível, demonstrava grandes limitações sobre este aspecto. Vale ressaltar que o plano demonstrava limitações devido ao fato de não estar preparada para entrar nessa questão de ausências, de não saber e não dispor de argumentos para "tocar" na dor do outro.

Certamente, essa questão chama à "baila" o tema deste trabalho, Identidade, porém, o choque que tive em face da expressão das crianças, ao clima melancólico que se instituiu na classe, foi maior que qualquer motivação acerca da reflexão. Sem dúvida alguma, tive medo.

Medo de tocar em assuntos familiares e não ter a certeza do entendimento das mães ou responsáveis, angústia por não poder fazer qualquer coisa que pudesse reverter aquela situação. Por fim, uma espécie de contrição por, como qualquer ser vivo humano, não dispor de recursos que me antecipassem a situação, bem como seus resultados, a fim de me preparar para enfrentá-la.

Então, tentei "atenuar a tensão", se é que isso pudesse ser possível, dizendo que na certidão estão registrados os nomes das pessoas que são responsáveis pela criança, e desse modo, quem é responsável por eles é a própria mãe. Conhecendo superficialmente a realidade sócio-cultural daquelas crianças, prosseguiu-se, ainda insistindo que é a mãe que trabalha, que faz a matrícula na escola, e etc...

Configurou-se como uma situação muito difícil, além de uma solução bastante rudimentar, porém, mesmo não demonstrando convencimento, as crianças não disseram mais nada, pois a explicação havia sido dada pela professora, alguém autorizado a dar respostas sempre certas. Trata-se da fala que legitima, que impõe de alguma forma a ordem da situação... Sendo que desta vez, impôs o silêncio interditando a manifestação daquelas crianças.

Essas atividades preencheram todo o período de aula do dia 11/03 ficando para o dia seguinte, 12/03/2003 as atividades que se seguem.

As atividades que foram realizadas neste dia haviam sido programadas para o dia anterior, porém a dinâmica da sala, aliada às aulas de educação artística, impossibilitou sua realização.

A atividade se prestava ao esclarecimento de que as informações da certidão não são restritas a ela, podendo ser transpostas para outros contextos¹⁵. Contudo, nesta atividade deveriam acrescentar o endereço de suas casas, que foi solicitado no dia anterior.

Além disso, tinham que fazer seu retrato, o que me chamou a atenção. A atividade constante do anexo 3 pertence a uma menina negra, entretanto, em seu desenho sua pele é clara e seu cabelo liso. Então, durante a atividade reforcei que deveriam desenhar como realmente são... Porém, não observei alteração no desenho da garota. Quando a menina veio entregar o trabalho, pedi que explicasse o seu retrato, como também o fiz com a maioria da turma, e a menina disse:

- Explicar o quê? Não era pra gente se desenhar?

- Claro! Mas é que hoje você não está de camiseta vermelha, e você...

A professora não acabou de falar e a menina responde:

- Sabe, professora, é que eu gosto de vermelho...

A partir desse acontecido percebeu-se que a criança, não se entende – ou não se quer representar – como negra, apesar de não demonstrar isso tão claramente. Entretanto, em outra atividade¹⁶, realizada no mesmo dia, observa-se a regularidade de sua ação.

Nesta atividade, era proposto que assinalassem a forma como vivem e o que fazem para depois procurarem em revistas, figuras que representassem os itens assinalados. Observa-se que a menina novamente recorta crianças loiras, de pele clara, ou seja, não somente ela, mas os irmãos também.

¹⁵ Observar anexo 3.

¹⁶ Observar anexo 3a

Entendo que talvez este aspecto decorra do fato de estarmos inseridos em uma sociedade que cultua o corpo, ressaltando a magreza, os cabelos lisos, e isso desde a mais tenra infância através do auxílio de bonecas "Barbie", por exemplo, ou mesmo, de influências da mídia, evidência de "top-models" que se configuram como parâmetros a serem seguidos pela sociedade. Mas isto não é suficiente, pois há top-models negras...

Por outro lado, a classe de um modo geral se envolveu com a atividade, podendo-se perceber o envolvimento da turma em realizar o que estava sendo proposto.

Torna-se oportuno esclarecer, tendo em vista todo histórico apresentado até aqui, bem como as aulas anteriores a este recortes de alguns dias, que comecei a demonstrar uma certa preocupação com relação à rotina das minhas aulas. Apesar de conseguir sintonia com a turma, estava trabalhando somente no nível subjetivo, ou seja, quem são, como são, onde moram podendo com isso, sacrificar uma aprendizagem mais objetiva, ou até mesmo "conteudista".

Reafirmo essa colocação pelo fato de nossas aulas se constituírem, na maior parte do tempo, por longas conversas, que por um lado favoreceram em grande medida minha relação com as crianças. Já que em virtude dessas conversas nos sentíamos mais à vontade para dizer de nós mesmos, de nossos medos, de fazer o que nos aprouvesse. Acerca disso, perco a conta de quantas vezes as crianças sentiram-se na liberdade de sentarem em meu colo, recostarem-se em mim como forma de darem e receberem carinho.

Entretanto, em relação às outras turmas da escola, esta começava a apresentar algumas defasagens, uma vez que este tipo de trabalho era reservado à minha turma, não havendo tempo hábil para atividades "técnicas".

Enquanto me prendia aos aspectos "emocionais" acabava por sacrificar questões gramaticais, ortográficas, bem como questões de conhecimento matemático que também são cobradas nos entornos sócio-culturais em que estamos inseridos e, na série em questão especialmente nas avaliações como SARESP.

Esta preocupação foi mais uma etapa deste processo dialético, essencialmente por que coincidentemente estava sendo realizada na Academia a leitura do livro "*Escola e Democracia*" de Dermeval Saviani¹⁷. Entre tantos outros pontos a serem ressaltados no livro, o que mais chamou a atenção foi quanto ao que diz respeito à educação assimétrica, ou seja,

O professor, de um lado, e os alunos de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social.

Afirma ainda, que essa prática não parte do consenso, mas do dissenso para então, o consenso ser vislumbrado no ponto de chegada.

Desse modo, e sob este aspecto, ocupou-se mais uma vez os meus pensamentos, pois, certamente, partir do conhecimento e universo vivencial do aluno¹⁸ não significa nele permanecer indefinidamente, assim, procurando revestir aquela classe sob o véu desta teoria, de fato, notou-se que eram desprovidos de qualquer condição de igualdade social, já que outras terceiras séries poderiam estar muito além na construção e escrita de texto, na operacionalização matemática. E, querendo ou não, há que se adquirir condições mínimas de sobrevivência seja ela social ou cultural, pois, compreende-se que estar além do que já se foi um dia não significa a negação de origens e raízes.

Segundo Saviani (1986), essa prática não significa assumir a pedagogia tradicional, mas trata da apropriação de instrumentos, pelas camadas populares necessários à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

Sendo assim, fui assumindo um novo movimento dialético, agora, parecendo ainda mais paradoxal. Pois, como articular tantos pensamentos e

¹⁷ Este relato dispõe de uma apreciação acerca desta pedagogia crítica proposta por Saviani e trazida para a pauta deste.

¹⁸ O universo vivencial do aluno era exatamente de onde se estava falando. tratava-se daquilo que estava sendo feito naquele momento na sala de aula.

teorias, mais prática em sala de aula de modo a não anular a importância política¹⁹ da ação pedagógica e, muito menos operacionalizar uma “miscelânea” de teorias.

Diante dessa inquietação me recordo da leitura de Cortella (2001), quando trata do conceito de pré-ocupação, ou seja, *uma ocupação prévia* com o assunto acrescentando ainda, que esse é um fator básico para o trabalho pedagógico, um pensar e re-pensar constante sobre o assunto, idas e vindas que nos levem a buscar, não respostas, pois estas engessariam a subjetividade que permeia todo processo, mas possibilidades.

Há que se esclarecer que todo esse movimento dialético ocorria concomitantemente ao transcorrer das aulas que eram dadas e, desse modo nunca aulas foram dadas com tantos cuidados e insegurança.

Entretanto, deve ser considerado o movimento ergológico que perpassa todo esse processo²⁰ garantindo que a apropriação dos conceitos se dê sob os cuidados da “*renormalização*”, ou seja,

“a maneira própria a cada um dentre nós de tratar, de novo, singularizar pela atividade as normas propostas de antemão – esse processo passa por um debate de valores, ou seja: a aprendizagem não é apenas uma assimilação de “relações entre”, de relações lógicas. Ela também é, fundamentalmente, o estabelecimento de uma “relação com”, de uma relação pessoal que cada um estabelece com o preceito proposto, com os saberes que se lhe apresentam. Daí a importância da formulação de um ponto de vista pessoal que faz emergir saberes enterrados e abre-os para o diálogo com saberes propostos”.
(DURRIVE, 2002, p.26)

Há que se considerar que esta articulação entre um saber adquirido sobre o tema identidade e a prática pedagógica tomada como suporte para reflexão favorece a construção de um novo saber, sendo este redimensionado em função

¹⁹ Fátima Freire Dowbor (2000, p.16), afirma que: “o ato de educar é um ato político no sentido de um compromisso assumido com o outro, para que ele possa tornar-se cada vez mais sujeito de sua própria história e de seu processo de aprendizagem.”

²⁰ Entenda-se processo como algo que está sendo, portanto sujeito às mudanças, segundo Cortella (2001)...“*vida é processo e processo é mudança, logo ser humano é ser capaz de ser diferente*”.

do contexto sócio-cultural em que está inserido²¹, desse modo permite-se considerar a singularidade daqueles que compõem este contexto e que, numa relação cambiante também são compostos por ele.

E sendo assim, busquei meios de corporificar essa dialética nas ações propostas em sala de aula procurando articular essas “*preocupações*” com modos próprios e singulares da minha atuação, ou seja - *de maneira alguma atingi respostas, mas muitas dúvidas e inúmeras possibilidades* – partindo das inquietações vivenciais das crianças permitir-lhes o acesso²² a normas cultas de linguagem, regras de acentuação e pontuação, estruturas de texto, enfim, conteúdos sem os quais nem mesmo este relato poderia estar sendo escrito. Ainda considera-se que tais conteúdos não são integrantes da realidade daquelas crianças, entretanto, dizem respeito ao **não** permanecer naquela realidade indefinidamente, fazem alusão ao ir além, à possibilidade do devir. E, destarte, evidenciam a peculiaridade da atuação docente na reorganização do processo pedagógico.

Então, novamente procurei um atalho, dessa vez considerando a articulação da realidade vivida com a possibilidade de “vislumbramento” de um devir. Juntamente com as atividades anteriores, de descrição e abordagem da casa, família²³ e etc... Vincularam-se questões relativas à localização em zona urbana ou rural²⁴, termos até então, desconhecidos. Abordou-se também a questão do trabalho e profissão, chegando até mesmo à discussão sobre o trabalho infantil, já que é constante desta atividade do anexo 4 a questão: “*Você trabalha para ajudar sua família? O que você faz?*”

Deve-se esclarecer que esta última atividade foi aplicada no dia 13/03/2003, considerando a seqüência das aulas e que, paralelamente às atividades realizadas

²¹ Neste argumento firma-se a não dissociação entre teoria e prática, uma vez compreendendo os pressupostos teóricos como bases conceituais que podem ser utilizados como suporte para determinada ação e, sendo assim, não se aplica “a teoria de fulano”, mas a partir dela constrói-se caminhos para redimensioná-la mediante as necessidades específicas do local que se tem como objeto de reflexão.

²² Sem a pretensão de denegrir a imagem de professoras anteriores, esclarece-se que as crianças desconheciam quaisquer regras gramaticais, mesmo as mais elementares como paragrafação, uso de letras maiúsculas e etc...

²³ Observar o anexo 3a

²⁴ Observar anexo 4.

à luz do tema “Identidade Cultural” realizavam-se reescritas de palavras grafadas em desacordo com as normas da língua culta, concluindo-se que a participação era conseguida por ter como ponto de partida as próprias preocupações, as palavras grafadas “*erradamente*” eram das próprias produções e não de textos contidos em livros incipientes face àquela realidade.

A atividade foi organizada da seguinte forma:

Logo após uma longa conversa sobre o trabalho infantil, profissões, locais de trabalho solicitou-se às crianças que fizessem uma lista de profissões, especialmente aquelas que conheciam e admiravam, houve então uma surpresa, a classe pediu que então não falássemos de profissões, mas de sonhos.

Quando questionados por que falar de sonhos, a resposta de uma aluna foi assim: - por que, prô, se a gente não sonha a gente não consegue saber o que a gente quer.

Professora: - Por quê? Explique melhor...

Igor: - Alembra aquela vez que você, pôs uma música e mandou a gente imaginar tudo o que você falava?

Professora: - Hum!...

Igor: - Então, é isso...

E logo recebe o apoio da classe...

Então, usou-se a música²⁵ tema de Pedrinho – Sítio do Pica-pau Amarelo – para a hora da imaginação. Depois de realizada esta etapa, foi feita na lousa uma lista²⁶ com os sonhos advindos da imaginação:

- Casa própria;
- Casa de tijolo e cimento;
- Ser rico;
- Ganhar na mega sena;

²⁵ Ver anexo 4 a. Vale ainda esclarecer que posteriormente, a letra da música foi trabalhada com a classe, ou seja, foram trazidos para as crianças conceitos de versos, estrofes e rimas. Além da interpretação da letra.

²⁶ Depois de feita a lista, como também depois do diálogo, organizou-se a lista em ordem alfabética, item também desconhecido para as crianças. Mediante a dificuldade em realizar, tendo em vista ser o primeiro contato, foi-lhes sugerido que se organizassem em grupos e posteriormente classificassem os nomes dos componentes em ordem alfabética, esta atividade mostrou-se bastante produtiva já que aparentemente, compreenderam essa forma de organização.

- Ser veterinário;
- Sorveteiro;
- Professora;
- Ver o pai;
- Garçonete;
- Advogado;
- Empresário;
- Emprego para o pai;
- Emprego para a mãe;
- Ser prefeito;

Muitas crianças não se manifestaram, dentre elas Ramon, aquele que ajudou o pai a construir a escolinha e, mesmo quando questionado sobre seus sonhos permaneceu em silêncio alegando assim:

- Não, professora, eu não tenho sonho, não...

As outras crianças que não se manifestaram tomaram para si os sonhos da lista.

Outro aspecto que também merece atenção, é que algumas das crianças que se sentiram à vontade para expor seus sonhos, o faziam demonstrando extremos, como:

- Quero professora ou garçonete...
- Eu quero ser empresário, mas também gosto de ser sorveteiro...

Já a criança que sonha ser prefeito alega que é para dar casa e comida para todo mundo e, semelhantemente, aquele que quer ganhar na mega sena também diz que é para o pai nunca mais ter que procurar emprego.

Desse modo observa-se que poucos conseguem sonhar para além da realidade imediata na qual estão inseridos. E nota-se que quando ousam sonhar além, tomam uma atitude de recuo, como se buscassem resguardo num sonho mais fácil de se alcançar, é o caso daqueles que querem ser empresário ou sorveteiro.

Pressupõe-se que ser empresário denota um esforço muito grande em fazer-se pertencer a um outro grupo que não o seu, com padrões singulares a ele e, embora sonhe deste modo, busca recursos para uma realização mais favorável à manutenção de seu pertencimento no grupo em que já está inserido.

Observo – mediante a realidade que se apresenta diariamente na escola²⁷, local onde se instrumentaliza minha prática, bem como, em face do que penso acerca do que deva ser a infância²⁸, acercando-me de uma visão permeada por minha história, minha subjetividade – que essas crianças têm de modo marcante uma infância penetrada por nuances adultas. Por outro lado, me permito dizer que essa situação é de tal modo paradoxal e desprovida de uma unilateralidade excessiva, que favorece a reflexão sob o crivo de um aspecto pedagógico²⁹ permitindo conceber que ser criança, também pode ser estar aprendendo o mundo. Pretendo esclarecer que ao chamar de unilateralidade excessiva busco evidenciar que a situação não se constitui apenas de um aspecto, mas circunda-se de uma gama bastante grande de possibilidades.

²⁷ Coloca-se desta forma, mediante as observações coletadas no transcorrer do processo, ou seja, fora dos muros da escola a criança, deste contexto, se “reveste de adulto”, embora ainda conserve características de criança e, toma pra si atribuições bastante sobrecarregadas social, familiar e culturalmente falando, ficando então, auto-contidas expressões máximas da infância.. Segundo Matos(1995) o sujeito vive a ausência de si, faltando-lhe não o sentimento de sua existência, mas sua prova especular. Pode-se dizer que essas formas de expressão como ser cuidada, pedir colo, chorar no colo da professora e a busca por desfazer-se de atividades escolares inócuas mediante sua vivência social tão mais ampla, evidenciam que no interior do ambiente escolar sentem-se assumidas como crianças, já que ali podem correr, bater, até mesmo agredir aquilo ou aqueles a quem repudia.

É dentro dos limites da escola, que vivem a relação contraditória entre aprender ou se deixar ser criança. Abordando deste modo, não se pretende firmar que as crianças envolvidas neste contexto deixam, repentinamente, o ser criança fora da escola, mas nota-se um “sufocamento” da infância em face da realidade em que atuam.

²⁸ Há que se admitir esse aspecto ancorado nas concepções que assumo sobre a infância que foram sendo construídas através das minhas experiências e vivências, ou seja, em grande medida a infância das crianças com as quais eu estava convivendo violava a infância que tive, porém essas duas formas de vivência da infância dizem respeito a contextos sócio-culturais distintos não havendo possibilidades de admiti-los dentro de uma escala gradativa de valores, por exemplo, minha infância sendo legitimada como a ideal.

²⁹ Quando me refiro a uma unilateralidade excessiva pretendo avorçar sobre as muitas variações ou possibilidades que se podem evidenciar em face de outras variadas situações, sendo que neste caso especificamente quero dizer que ao observar os modos de infância daquelas crianças podem se constituir tanto de aspectos negativos como de positivos, inviabilizando uma única forma de interpretação. Há que se considerar que este ponto de vista, como a própria expressão já denota, é variante a partir do olhar que se lança sobre determinada situação.

Sendo assim, não seria conveniente imputar a essa situação vivida por essas crianças um caráter totalmente negativo, quando visto sob os meus critérios de compreensão acerca da infância. Pois, compreende-se que, no que diz respeito à formação, as situações vividas têm, de forma singular, sua colaboração na constituição das subjetividades, ou identidades das crianças.

Permito-me então, através da “coletânea” de sonhos levantar a hipótese de que talvez, poucos consigam sonhar além da realidade imediata em que vivem, podendo-se percebê-los como crianças que constantemente assumem o mundo adulto como seu, como algo a ser compartilhado, entendendo que esta escolha, como qualquer outra é provida de várias possibilidades, porém, sob o crivo desta análise fica clara a influência e manutenção de uma cultura local junto à formação das crianças enquanto sujeitos futuros cidadãos.

Abre-se então, espaço para a compreensão de que estilhaços dessa realidade atingem a escola, em específico a sala de aula, quando estas crianças, revestidas de toda experiência que trazem, consideram o conteúdo que a instituição entende como primordial como algo que não exprime a essência dos ideais que não somente buscam, mas também vivem³⁰.

Posso considerar ainda que embora o foco da atividade tenha sido desviado, já que anteriormente eram as profissões dos pais, o interesse da classe motivou o “*mesmo tema em outro tom*”, ou seja, quiseram falar - ou sonhar – sobre seus ideais. Ainda não disponho de argumentos dos quais possa lançar mão para levantar alguma possibilidade que explique esta escolha, mas de qualquer forma a sua realização foi bastante relevante no contexto da sala de aula, no que diz respeito ao aprendizado e motivação, já que a participação das crianças foi intensa e produtiva. Esse envolvimento das crianças, citado acima como uma participação intensa e produtiva, pode ser percebido através dos modos pelos quais elas se comportaram durante a aula, ou seja, a aula que outrora era parada e sem nuances de participação, agora se constituía por expressões de ansiedade por

falar, por expressar opiniões, além das crianças demonstrarem prazer em estarem ali. Tanto foi assim, que no auge da atividade fomos interrompidos pelo sinal do recreio, que de forma surpreendente, foi repudiado pelas crianças com frases do tipo:

- Ah, prô agora que tava legal...
 - Ih, se a gente descer pro recreio vai esquecer tudo o que tava fazendo...
 - Prô, não dá pra gente ir pegar a merenda e comer aqui na classe mesmo?
- Aí a gente vai continuando...

Estas atividades foram realizadas no dia 13/03/2003, sendo que no dia 14/03/2003 foi trazida para a classe uma atividade lógico-matemática abordando a genealogia.

Apresentou-se então para a classe, um esquema genealógico de Carolina³¹. Nesta atividade³² as crianças deveriam demonstrar habilidades como antes e depois, o reconhecimento de familiares maternos e paternos abordados quando realizada a atividade com a certidão de nascimento, bem como os nomes completos dos pais. Abro aqui um parêntese para um detalhe de grande importância. Refiro-me especialmente, à importância da reflexão docente a fim de evitar uma reincidência, bem como uma reafirmação naquilo em que desaprova. Com o objetivo de elucidar a que estou me referindo, retorno ao início do relato a fim de fazer alusão àquela menina que mesmo sendo negra insistiu em desenhar-

³⁰ Considera-se, sob esse aspecto a relevância da escolha do currículo, que prime por uma formação ativa, participativa, com ideais de cidadania, voltando-se também para o campo da educação não-formal nas escolas. Entretanto, entende-se este assunto como passível a uma nova pauta, ou aprofundamento.

³¹ Esta atividade acerca da genealogia de Carolina merece aqui um destaque, uma vez que Carolina não era aluna da sala, tampouco fazia parte daquele contexto. Era apenas uma atividade retirada de uma apostila didática de uma instituição de ensino privada. Ao lançar mão desta atividade, tive apenas a preocupação técnica da informação genealógica, preterindo os aspectos étnicos, raciais bem como sócio-culturais dos quais se compunha a atividade. Esclareço, a menina – Carolina – era loira, cabelos lisos, olhos claros, descendente de italianos, enfim, carrega uma genealogia muito distinta das daquelas crianças, gerando assim um reforço, talvez, na discriminação social a que já são submetidas. Pretendo evidenciar com isso, que aquelas crianças que não possuem características semelhantes às de Carolina, passam a entender-se como diferentes, como excessos???? em uma sociedade onde na maioria das vezes só cabem brancos, loiros, magros e pessoas com poderes aquisitivos maiores.

³² Observar anexo 5.

se loira. Tal a importância da reflexão docente que num ato puramente pedagógico, onde inexistiu uma tomada de postura crítica, não simplesmente reproduzi, como também reafirmei a legitimidade de uma origem européia, loira em detrimento das demais formas de manifestação étnica, cultural e social existente na constituição deste país.

Mesmo não me dando conta dessa forma de interferência acabei, certamente, por reforçar junto àquela menina seus sentimentos de rejeição e exclusão, dada sua descendência negra.

Ao assumir essa versão “oficialmente construída” da descendência brasileira posso ter inviabilizado aos meus alunos o acesso à diversidade de etnias que configuram a “progênie” deste país. Entendo, que mediante essa atividade aparentemente ingênua, estavam incutidas estruturas subjugadoras da raça negra, propriamente dita. Certamente essas estruturas não se encontravam em minhas intenções pedagógicas, mas habitavam nas entrelinhas da atividade escolhida.

Vale ressaltar que esta abordagem crítica acerca desta atividade me foi elucidada durante as reuniões de orientação para elaboração deste relato, e foi para mim um motivo de extremo espanto e ao mesmo tempo de preocupação em ajustar o que estava oculto nesta atividade, aos preceitos político-pedagógicos que de fato tenho como válidos.

Também era proposto nesta atividade³³ que desenvolvessem o raciocínio em relação aos laços familiares, por exemplo, observando o esquema genealógico deveriam saber quem era primo de quem, o quê o irmão da mãe é, e etc...

As atividades constantes do anexo 5 b foram realizadas também neste dia, exceto a atividade número 5, pois exigia que as crianças trouxessem de casa as informações necessárias para sua realização.

Dessa forma, na segunda-feira, dia 17/03/2003 teve-se a proposta de realização do próprio esquema genealógico, ou seja, cada criança deveria ter informações suficientes para construir sua genealogia.

³³ Observar o anexo 5 a.

Entretanto, não foi tão simples assim, pois algumas crianças não dispunham dessas informações, como é o caso da menina do anexo 5 b. Seu esquema está incompleto, pois a resposta que teve de seus pais ao perguntar sobre avós, irmãos foi que tinham ficado lá no norte, e já nem lembravam direito do nome dos irmãos, aqueles que então seriam os tios.

Dada a dificuldade que envolveu vários alunos da sala, uns pelo mesmo motivo, outros por motivos desconhecidos, prosseguiu-se a atividade já que este problema escapava aos pressupostos docentes, ou seja, como, enquanto professora, poder atingir escalas em um nível tão macro? Com que meios poderia aclarar às crianças esses laços familiares que se mostram quase perdidos?

Assim, no anexo 6 observa-se a atividade que exige a leitura de um gráfico, bem como sua posterior interpretação. Sob os mesmos pressupostos, também foram realizadas as atividades referentes ao anexo 6 a, que exigiam uma observação ainda maior, pois solicitavam que mediante a leitura do gráfico fossem respondidos quantos anos um era mais velho do que o outro, quantos anos mais novo e etc...

Segue então, a proposta para o dia 18/03/2003, último dia de análise deste texto e deve-se considerar que na descrição deste último dia, somente é abordado o início da atividade de estrutura de texto, pois esta estendeu-se por mais de trinta dias, já que depois do que será relatado, ainda foram trabalhados gradativamente e, no mesmo texto, sinais de acentuação³⁴, pontuação, grafia das palavras, reescrita do texto, paragrafação, como pode ser observado no anexo 7, 7 a, 7 b, 7 c, 7 d.

Tendo em vista a necessidade de conhecimento de estrutura de texto, solicitou-se às crianças que desenhassem sua vida – fatos dos quais mais se lembravam - em quadrinhos, ou seja, deveriam obedecer a uma seqüência cronológica para realizar os desenhos³⁵.

³⁴ Vale salientar que estes aspectos gramaticais somente começaram a ser abordados quando houve uma inquietação da minha parte quanto à validade social, curricular e também escolar que minha atuação, enquanto professora, estava tendo.

³⁵ Anexo 7.

Depois disso, a proposta era escrever o que cada quadro representava e, desse modo, desenvolverem a idéia de parágrafos. E assim foi sendo feito³⁶. Posteriormente, foi realizada a correção das palavras grafadas em desacordo com a norma culta. Essa correção foi realizada com a ajuda dos dicionários, lista de palavras na lousa e a própria correção e reescrita na folha, tal como pode ser observado no anexo 7 a.

Nas aulas subseqüentes foi feita a reescrita do texto de forma a trazer elementos de coesão para a estrutura do mesmo³⁷.

Até aqui estas atividades foram realizadas individualmente, cada um com seus respectivos textos. Porém, a fim de estabelecer um trabalho coletivo, escolheu-se um texto que pudesse representar as dificuldades observadas na classe. Para tanto, foi pedida a concessão da autora do texto que prontamente o concedeu. Assim, o referido texto foi trabalhado, em todos os seus aspectos separadamente, ou seja, primeiro correção ortográfica, depois pontuação e etc.

Embora as atividades em sala de aula escolhidas para este estudo tenham terminado aqui, entendo como necessário trazer ao conhecimento do leitor no próximo item, algumas características da forma como essa classe estava acercada sócio-culturalmente dentro da escola.

2 - A CLASSE, A ESCOLA...

A escola havia sido pintada recentemente e a recomendação da direção era jamais colar cartazes, trabalhos ou qualquer outra coisa nas classes, pois a pintura era nova e a cola da fita dupla face ou mesmo o durex poderiam descascar a parede de tom rosado, permeada por muitas imperfeições. As salas de aula pareciam um espaço morto, desprovido de nuances de vida, de livros, de fontes de acesso a qualquer outra forma de cultura que não fosse aquela das palavras faladas ou escritas em cadernos. O que continha era apenas um velho e feio

³⁶ Anexo 7 a.

³⁷ Anexo 7 b.

armário, lá no fundo, todo pixado e amassado pelos ponta-pés de alguns alunos que parecem se evidenciar mais, que ainda *insistem* em mostrar que estão vivos, que gritam... Correm... Xingam... Deixando implícito, ali naquelas marcas, talvez até sem saber, aquele espírito crítico que nós, professores, tanto buscamos desenvolver em nossos alunos.

Esse fato me autoriza fazer uma analogia ao que Canetti (1995) chama de sobrevivente, pois me permito ver esses alunos que desta forma agem como um destes sobreviventes, como uma pequena parte dessa massa escolar que não se permitiu vencer pelos modelos de enquadramento impostos nesse campo de batalha, a escola. Buscando fazer uso das próprias palavras do autor, recorro a um fragmento do referido texto que muito mobilizou minha alma, são elas:

"O sobrevivente parte para a batalha com o propósito muito consciente de afirmar-se perante os inimigos". (p. 228)

Ou seja, o que chamamos constantemente de vandalismo, depredação, falta de colaboração na verdade e, perante essa linha de raciocínio pode-se referir à forma como esses alunos buscam afirmar-se em face daqueles que de algum modo tentaram vencê-los. Suas atitudes denotam uma afirmação enquanto sobreviventes a esse embate sócio-cultural.

Retomando à descrição da escola, decorrentes cerca de vinte dias do início das aulas aproximadamente, a resistência de alguns professores em não acatar essa ordem levou a direção a colocar nas salas de aula ripas de madeira para servirem de suporte para colocação dos trabalhos dos alunos, cartazes, etc... Porém, agora com os cartazes e trabalhos pendurados enfrentava-se um novo tipo de problema: alunos do ciclo II, ou seja, 5ª a 8ª séries mais uma vez manifestavam-se destruindo o que havia sido construído no outro período.

Essa atitude dos alunos maiores realmente ocasionou muito tumulto. Quanto mais se insistia em deixar cartazes, trabalhos expostos na sala mais eles mostravam o gosto por atingir o outro, que no caso, eram as classes do período da

manhã, e especificamente, a terceira série, objeto de estudo deste texto. Tentou-se várias vezes algum acordo, entretanto numa mesma unidade escolar existem embates que se travam entre os docentes mesmos, ou seja, alguns achavam que a classe com cartazes e atividades de crianças menores não se aplica aos ideais adolescentes das turmas da tarde e noite. Pode-se colocar que são várias verdades, se respeitados os lugares de onde são emitidas as falas, passando a operar num sistema macro, ou seja, transcendendo a sala de aula, propriamente dita, mas atingindo a escola como um todo.

Desse modo e, longe da pretensão de fornecer respostas, busquei formas de continuidade do trabalho pedagógico. Entretanto, a partir desse embate realizei o exercício de uma prática reflexiva que fosse capaz de trazer subsídios para a compreensão da realidade sócio-pedagógica que se apresentava.

Posso dizer que tais experiências proporcionaram a mim, enquanto professora um fazer e refazer constantes, idas e vindas nos caminhos e descaminhos da prática pedagógica.

Assim, essas foram as primeiras impressões que se teve da escola de uma forma geral, devendo considerar sua real importância e influência para a compreensão e interpretação dos episódios que foram privilegiados neste estudo.

Como pôde ser visto no decorrer do trabalho, não se concebeu as reflexões sobre a prática docente de modo isolado, ou mesmo, dissociada da totalidade do cenário em que estava inserida, pois isso favoreceria uma reflexão inocente e arriscada levando à compreensão de que a sala de aula caminha por si mesma, sem estabelecer uma “intercambialidade” com a escola como um todo, bem como com o contexto social em que está inserida.

Sobre isto, Vale (2002) afirma que

captar as relações estabelecidas implica na real necessidade de conceber a realidade como um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, cujos fatos só podem ser compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que se estabelecem com os outros fatos e

com o todo. A realidade, enquanto construção social, apresenta-se como um todo *indivísivel de entidades e significados.*(p. 138)

Esclareço ainda que as colocações acima foram percebidas durante os primeiros quarenta dias de aula, período em que também se conheceu melhor a sala de aula, tida como objeto de estudo deste texto.

Então, ao assumir a terceira série esperei encontrar crianças com subsídios mínimos para o prosseguimento dos estudos, porém, o que encontrei foi uma classe, de modo quase generalizado, com bastante dificuldade, sendo que estas dificuldades permeavam as várias áreas do conhecimento.

As crianças demonstravam grande dificuldade em interpretações de textos simples, que teoricamente para a série em questão não deveriam oferecer maiores dificuldades. A organização dos cadernos era totalmente precária, pois não havia seqüência dia após dia, boa parte da sala usava aleatoriamente as folhas do caderno não estabelecendo um encadeamento entre o ontem e o hoje, talvez até faltando-lhes esse conceito de antes e depois.

Assim, minha prática docente foi, semanalmente, "*sofrendo metamorfoses*" buscando formas que pudessem trazer algum tipo de interesse por parte das crianças. Porém, as tentativas eram na maioria das vezes frustradas, pois não supriam as reais necessidades dos alunos, já que ainda eram programadas à luz dos preceitos e regras docentes tendo como parâmetro uma terceira série que tivesse a maioria de seus alunos com aqueles conhecimentos e habilidades que um docente espera que tenham dentro de uma perspectiva curricular habitual.

Deve-se considerar que esses conflitos diários na sala de aula desencadeavam um grande desinteresse por parte dos alunos e uma frustração ainda maior da minha parte, já que os alunos não dispunham de meios para realizar as atividades sugeridas e, não conseguindo realizá-las começavam a

correr, brincar, chegando inúmeras vezes a extremos ligados a agressão física e verbal uns com os outros³⁸.

Sobre este aspecto, posso buscar respaldo em Silva (2003), quando trata acerca do estudo do currículo e aborda uma reflexão sobre formas de convencimento, que neste caso, se davam por parte da professora para com os alunos, bem como, buscar refletir acerca da reação das crianças. Procuro esclarecer com isto, que esse

"processo de convencimento, não se dá sem oposição, conflito e resistência (...) Como uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição". (ibidem, p. 49)

Foi então que – e aqui retomo o início desse estudo, a sua epígrafe – na busca de mais um acerto, propus à classe que fizessem um cartaz com datas de aniversário, para então serem construídos gráficos dos meses do ano com seus respectivos aniversariantes, bem como, um outro gráfico privilegiando os nomes. Pensou-se nesta proposta por ter a preocupação em trazer para a classe algo que lhes despertasse o interesse, e o que despertaria mais do que falar da própria vida? Da própria história?

Porém, deveriam falar de suas vidas exatamente aquilo que eu, enquanto professora estava programada para ouvir. Deveriam ter todo interesse, saber precisamente as datas de nascimento, nomes dos pais, sobrenomes sem qualquer dúvida. A proposta era despertar o interesse das crianças, mas, atender aos modelos docentes de família, de organização social e cultural. Esse mais do que nunca era de fato, um momento a se calar, a se esvaziar de toda e qualquer forma, a fim de reconhecer o outro tal como é, não subjugados ao olhar docente.

³⁸ Talvez, essa fosse uma forma de responderem as atividades que estavam sendo propostas ou *impostas*, eram as armas das quais dispunham para resistir aos modelos impostos para a terceira série, independentemente de onde ela seja, o desinteresse, a apatia, formas de afronta e etc. mais uma vez recorro a Silva (2003 p. 49).

Compreendo que essas características podem sugerir uma relação cambiante com Larrossa (2003, p.58), especialmente quando se acerca das seguintes palavras:

"o vazio é o despojamento dos hábitos e dos rituais da existência, o desnudado dos modos habituais de significação e de experiência. O que não está povoado, em suma, pelos hábitos da história pessoal e coletiva.."

Pressupunha mais uma vez, que todos saberiam suas datas de nascimento, seus nomes completos, o nome de seus pais, endereço, enfim, dados pessoais em geral. Entretanto, novamente me encontro em desconstrução, bem como com os contornos que delimitavam e marcavam minhas ações em sala de aula, desmoronando, pois as crianças desconheciam a data de aniversário, sendo que muitos não relacionavam essa data com a data de nascimento. Mais agravante tornou-se a situação quando lhes foi solicitado o nome e sobrenome, bem como os nomes dos pais, as respostas vieram quase em uníssono: *"meu pai não mora comigo", "minha mãe não sabe quem é meu pai", "meu pai é o Zé..."*.

Busco ressaltar com isso que as atitudes da sala se referenciavam por uma apatia pedagógica bastante evidente, negando, mesmo sem se darem conta disso, quaisquer propostas em função da aprendizagem que se fizesse. A princípio aceitavam, afinal era proposta legitimadora da professora, mas no transcorrer das atividades notava-se um extremo desânimo que gradualmente aumentava até que nenhuma atividade se concluía.

Decorre destes aspectos que a classe, como um todo, se mostrava com uma defasagem de conteúdos que, pelo percebido, vinha gradualmente aumentando ano a ano, série a série desencadeando concomitantemente, uma forma de exclusão social, mesmo estando incluídos na escola.

Assim, ao mesmo tempo em que a professora se revoltava e percebia a ameaça aos seus princípios, retomava os pensamentos sob outro aspecto, ou seja, escola é para ensinar – não se sabe bem o quê – mas sua função social é essa. Ou não... Então, de alguma forma deve-se tentar conduzir para um lugar diferente

desse que se está, tendo em vista a impossibilidade de conceber uma prática educativa coerente baseada no conformismo e aceitação.

Observa-se então, que todo este movimento trazido para a reflexão indica o caráter dialético que esta situação apresenta, devendo-se isso às leituras acadêmicas que promovem junto à prática docente, bem como imprimem no caráter de minha formação, possibilidades de reflexão que permitem perceber que a teoria e essa prática confundem-se e chocam-se constantemente, conduzindo à eminente condição de inovar-se, modificar-se, negar-se e, refazer-se num constante movimento dialético de negação e afirmação.

Compreendo que essa capacidade de ser negada, recriada enquanto se reafirma é que faz da sala de aula, bem como, da práxis docente, um espaço vivo e dinâmico, além de portador de um singular mundo de subjetividades e histórias pessoais.

Sob estes aspectos pode-se chegar à compreensão da existência de uma multiplicidade de olhares que se pode lançar sobre um mesmo objeto de estudo, ou seja, pode-se conceber a situação como determinada e única assumindo uma prática rígida e imutável, ou concebê-la a partir desse movimento transitório, podendo convertê-la em instrumento de luta e transformação.

A partir deste aspecto emerge a possibilidade de repensar práticas antigas, de fazer florescer novos movimentos capazes de fazer frente à realidade histórico-pedagógica que se mostrava até então.

Então, sob tais pressupostos e, em "*alto mar pedagógico*" assumi mais uma vez uma *metamorfose*, re-orientei minhas atividades organizando a sequência de aulas acerca do tema identidade cultural acima relatada, abordando datas de nascimento, certidões, filiação e etc. tendo como objetivo principal, fazer com que essas crianças se percebessem como pessoas, como cidadãs que não somente vivem, mas que também existem³⁹, que são viventes dotados de palavra, permitindo a abordagem de Larrosa (2003). Por outro lado me permito estabelecer

um vínculo entre este aspecto, trazido por Larrosa, e o que Canetti (1995) chama de sobrevivente, daqueles que politicamente sobrevivem e se fazem perceber vivos através de seus modos de resistência e afirmação diante das estruturas e das relações de poder que intentam submetê-los.

3 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS – Como Entendo Identidade

Assumi neste relato Identidade Cultural como sendo a forma do indivíduo buscar pertencer – ou já pertencer – a determinado grupo e como também, permite-se ser influenciado pelos costumes e práticas desse grupo a fim de nele sentir-se incorporado, ou mesmo pertencido. A intenção aqui não foi o esgotamento do assunto, mas sim trazer à luz uma das formas de abordagem sobre a questão da identidade, bem como de onde tem sido vista também.

Torna-se importante salientar que relações de identidade podem se produzir pelas diferenças, ou seja, “o que se pensa de si mesmo em contraponto com o que o outro pensa”, a forma como o grupo assume a presença e participação de determinado indivíduo em suas relações internas.

Sob este olhar, pode-se ainda acrescentar que as normas que regem este ou aquele grupo não se criam sozinhas, sendo fruto de relações cambiantes entre os indivíduos e o todo social em que está envolvido, onde se é influenciado e também se influencia. Desse modo, a identidade pode ser entendida como o grupo social vinculado ao indivíduo, favorecendo que este realize uma (re) elaboração do uso de si, tendo em vista seu pertencimento ao grupo.

No entanto, entende-se como importante ressaltar que nesse processo de construção de si mesmo em função das práticas sociais e culturais deve-se primar pelas diferenças, já que a idéia de diferenças vem imediatamente associada à idéia

³⁹ Busca-se apoio para esta afirmação em Freire (1997). *enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo.* , (Freire, 1997:66).

de respeito pelo outro, abrindo então, possibilidades mais amplas para uma possível construção social menos excludente.

Torna-se mister elucidar a necessidade de não se acentuar exageradamente as diferenças, pois, segundo Moreira (2002), o foco demasiado nas diferenças pode contribuir para isolar grupos, para criar guetos e, conseqüentemente, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se quer eliminar. Mediante palavras do próprio autor: "é preciso nos prevenirmos contra um novo "*apartheid*" cultural que visando criar igualdade, reafirme a separação... A igualdade só existe quando há possibilidade de se compararem as coisas." (2002, p. 19).

Desse modo, não se concebe aqui a possibilidade do conhecimento da ordem social a fim de adaptar-se a ela, mas reconhecê-la pressupondo um (re) direcionamento constante de ações que, como já foi colocado, também passará a intervir no grupo.

Assim, tudo aquilo que se é, a construção de desejos, vontades, gostos não podem ser compreendidos como naturais, mas existem em função de todas as práticas sociais com as quais se convive, ou seja, aquilo que se é está estreitamente vinculado a cada grupo que se ocupa. Essa idéia permeia-se pelo uso que se faz de si mesmo, por esse processo de (re) dimensionamento de padrões estabelecidos mutuamente, porém, mediante uma tentativa de impedimento dessa (re) elaboração depara-se com tensões sociais que se instalam no interior dos processos de construção da identidade.

Quando se busca numa relação social que o outro responda exatamente como se espera, enquadrando-se a modelos estabelecidos, passa-se a abafar as inúmeras possibilidades de manifestação do sujeito, daquele que faz e refaz constantemente o uso de si, buscando-se enquadrar por semelhanças, o que não se configura como identidade, mas, identificação.

Então, a idéia que se faz de identidade é aquela em que o indivíduo seja respeitado em sua singularidade, em que as diferenças sejam o ponto de partida para uma constante (re) elaboração das ações, não só do indivíduo, mas do grupo como um todo, entendendo que na tessitura deste processo todos os envolvidos

sentem-se pertencentes ao grupo, uma vez que é levada em conta a diversidade de comportamentos e opiniões.

Sob tais aspectos, não se deve desconsiderar a atuação docente mediando todo processo e, por conseguinte trazendo-lhe características singulares dessa atuação.

Pretende-se esclarecer com isso que o desenvolvimento das atividades sob o tema "Identidade Cultural" realizadas em sala foram perpassadas por inquietações e problematizações que diziam respeito à atuação docente, propriamente dita, já que o fato das crianças desconhecerem suas origens, de onde vieram, com quem vieram, causava um grande desconforto e incômodo para a professora, para eles não. *Como não saber de detalhes de sua existência?* Como desconhecer as raízes que nos sustentam e nos ajudam a nos construir quotidianamente?

Isso permite a abordagem de Arendt (1968), que salienta que as novas gerações têm recebido uma herança sem testamento, ou seja, desconhecem aquilo que lhes antecede e, portanto, não dispõem de ferramentas para construção de parâmetros para o presente e tampouco para o futuro. Pode-se dizer que tem dissolvido sua identidade histórico/cultural trazendo a impossibilidade de qualquer (re) elaboração acerca de experiências vividas e com isso crescimento. Nota-se que se conduzem como reprodutores de uma cultura advinda de relações familiares – se meu pai não tem estudo e está vivo... Por quê eu teria que estudar?

Percebe-se que passam a guiar-se por "superficialismos" e efemeridades perdendo referenciais, como também a possibilidade de reformulações, entendendo que estas ocorrem mediante algo apreendido e que tendo em vista o "devir" assume novas formas e olhares negando a simples reprodução.

Arendt (idem, 1968) afirma ainda que enquanto o passado não lançar novamente sua luz sobre o futuro a mente humana continuará vagando na escuridão.

No entanto, embora a minha atuação estivesse embasada por tais pressupostos, ainda questionou-se o fato de que o tema escolhido seria uma escolha da professora e não propriamente dos alunos. As atividades teriam sua gênese numa preocupação única e exclusiva da professora que chegaria e lançaria o assunto que certamente seria acatado por todos, afinal é “aquela que legitima todo conhecimento”.

Senti então, a necessidade de levar as crianças a perceberem essa “carência de informações⁴⁰” e por si manifestarem interesse pelo assunto.

Então, sob esse aspecto começou-se a construir caminhos em sala de aula que permitissem às crianças reconhecerem-se como cidadãs, como seres vivos humanos dotados de uma história, capazes de fazerem o uso de si, por si mesmos na constante construção de sua identidade cultural e não permitirem o uso de si por outrem, ou seja, saberem quem são, porque são e o que querem dentro daquele determinado contexto social.

5 - CONSIDERAÇÕES

Este item foi incluído no corpo deste trabalho devido à sua grande relevância para análise e reflexão, bem como, para o (re)trabalho da função docente tendo em vista as possibilidades exploradas mediante a proposta que se apresentou.

Avaliando as ações desenvolvidas e na condição de, também, construtora dessas ações, considero necessário abordar o aspecto pessoal do qual se revestiram as análises apresentadas. Por aspecto pessoal denomino a alteração que se instituiu durante o processo de construção desse estudo. Esclareço que no seu início os objetivos centravam-se na observação, bem como reflexão acerca das identidades culturais das crianças, deixando reservada e intocável em sua “magnitude” a minha própria identidade sócio-cultural. Entretanto, ao me entregar

⁴⁰ Entenda-se sob o ponto de vista docente.

às "*mobilizações de minha alma*" pude notar o quão ingênua havia sido minha pretensão. Posso me arriscar dizer que, em grande medida, acabei acercando esse trabalho de mim, explicitando nele a contraditória identidade que assumo enquanto professora.

Afirmo que se centrou na capacidade de negação das minhas práticas, o germe que viabilizou um ciclo de aprendizagem, abundantemente significativa para mim. Foi nesse movimento contínuo de negação e afirmação que se construiu caminhos a serem percorridos na longa jornada da sala de aula, enquanto espaço constituinte de sujeitos que se apresentaram a mim como "*sobreviventes*".

Assim, recorrendo ao processo em sua "duração", percebi que anteriormente havia o predomínio, embora este fosse negado, de posturas autoritárias revestidas de uma ausência reflexiva, ou baseadas numa forma mais romântica da reflexão. Coloca-se dessa forma mediante as expectativas docentes lançadas sobre os alunos que acabam por sucumbir ou mesmo, submeter às expectativas discentes, sua história sociocultural, bem como, a subjetivação de um processo a modelos legitimados pelo professor, contidos numa liberdade condicionada aos limiares impostos pelo saber docente.

Constantemente, chega-se numa sala de aula e pressupõe-se uma série de saberes que aquela série em específico deveria dominar, com isso, e quase sempre é o que acontece, cria-se um molde onde as crianças, independentemente de suas histórias de vida pessoais, deverão se adaptar⁴¹.

Uma ilustração para esse pressuposto são as lentes sob as quais esse relato começou a ser produzido, ou seja, em face de um estranhamento⁴² à "*suposta deficiência identitária*" por parte das crianças.

⁴¹ Adaptar-se, segundo Cortella (2001), é morrer, já que se submete o sujeito à acomodação em uma determinada situação, recluso em uma posição específica: acrescenta ainda, que se adaptar é sobretudo, conformar-se (acatar a forma), ou seja, submeter-se.

⁴² À luz de Rolnik (1995), esse estranhamento permite que se rompa em nós o equilíbrio de nossa figura, pode-se dizer que faz tremer seus contornos (palavras da autora). Cada vez que isso acontece há uma violência, vivida por nosso corpo em sua forma atual, que nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo – em nossa existência, em nosso modo de pensar, de sentir e de agir – que venha encarnar o estado inédito que se fez em nós, a diferença que reverbera à espera de um corpo que a traga para o visível. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um desses estados – ou seja, a cada vez que encarnamos uma diferença – nos tornamos outros.

Que deficiência⁴³ é essa? Pode-se dizer que esse outro que causou tanta indignação, também a partir do lugar de onde vê, sente e vive percebe a quem deseja enquadrá-los como estranho e diferente. Certamente, o "*diferente*" ali, estava contido em minha pessoa. Haja vista o que Magalhães (1995 p. 79), coloca à respeito: "Nós também somos outros para eles e eles são outros para nós."

Entende-se tais padrões como construções socioculturais submetidas à singularidade docente, pressupondo também, igual singularidade a cada sujeito envolvido numa relação, seja ela de aprendizagem ou não.

No entanto, a partir da análise da prática docente notou-se que somente saber da hipótese de uma diferença, ou de um outro que não se submete à você, não dá conta de trazer à vivência tais preceitos. Pode-se salientar que é no confronto⁴⁴ entre ideais próprios e os ideais de outrem que se apreende e compreende aquilo que se encontrou em reflexões teóricas. Ou ainda, que o docente se percebe com a necessidade de desconstruir para construir novos caminhos em sala de aula fazendo valer desse modo, um real uso de si em função de determinado contexto social.

Sob este aspecto, permite-se argumentar que somente em face desse processo dialético pôde-se realizar um (re) trabalho docente buscando um efetivar significativo e facilitador da articulação entre todos os sujeitos envolvidos possibilitando assim, o influenciar e o sofrer influência do meio constituindo possibilidades de expressão das muitas subjetividades ao longo do processo.

⁴³ Levando-se em conta essa deficiência como a encarnação da diferença, sua expressão materializada, encontra-se respaldo em Mautner (1995), que busca estabelecer uma relação entre aquele que se entende como cidadão e aquele simplesmente humano. Esclarece, ainda que, o CIDADÃO, mediante os padrões hegemônicos, se encontra dentro de todo movimento e contexto social fazendo-se valer em seus direitos e o humano – aquele que se materializa como deformação social à regra – encontra-se fora, marginalizado e marcado pela exclusão. A respeito disso, Valle (2002), coloca sobre a possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Freire, ainda evidencia que *"enquanto o ser simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo num mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo"*. (Freire, apud, Valle, 2002, p. 180)

⁴⁴ Encontrando respaldo em Arendt (1968, p. 227) coloca-se da seguinte forma: "sempre que o ser humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum em virtude do qual nós, nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum à todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos".

Então, entende-se que todo esse processo vai além do repassar conteúdos, já que estes não são suficientes para a garantia de uma formação consciente, crítica e capaz de permitir que o sujeito se entenda como participante da cidadania.

Para tanto, o trabalho docente incorpora-se ao compromisso e responsabilidade do currículo⁴⁵ em questão, assumindo desse modo, características do campo não-formal da educação.

Sobre isto, Gohn (2001), acrescenta que é preciso agregar ao ensino formal ministrado nas escolas, conteúdos de educação não-formal, como conhecimentos relativos às motivações, à situação social, à origem cultural dos alunos, ou seja, a aprendizagem permeada pela prática social, onde o conhecimento pode ser possibilitado pela relevância do contexto histórico-cultural, perpassando por um processo de ação coletiva.

Sob o crivo desta análise em específico, observa-se que as perspectivas docentes passaram por uma “descolonização”, segundo Rolnik (1995), de conceitos antes entendidos e legitimados como verdades. Notou-se que o olhar docente assumiu novas dimensões favorecendo e trazendo méritos à expressão cultural e singular das crianças.

Permitiu-se a compreensão de que a legitimidade das ações discentes não advém de simples idéias,

Sua produção e reprodução dependem dos lugares e práticas materiais de onde são emitidas suas falas, ignorá-las seria uma forma inevitável de violência simbólica contra suas identidades culturais. (Cortella, 2001)

Então, a análise docente se propôs, a partir destas colocações, considerar, porém não justificar⁴⁶, que cada um dos atores envolvidos neste processo

⁴⁵ Mais uma vez retomo Candau (2002), quando coloca que o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, caracterizando-se monoculturalmente.

⁴⁶ Pretende-se não justificar por que se entende que o fazendo poderia se incorrer no conformismo, ou seja, cada um baseia suas ações do lugar de onde fala e pronto: no entanto o que se predispõe a fazer entender a partir da colocação é que ao ser humano não está determinado à permanência eterna num mesmo estado, seres

entende-se inserido em determinado contexto, como portador de uma determinada história de vida, bem como referenciado por sua subjetividade e, desse modo, suas atitudes, seja produzindo ou reproduzindo tem sua origem no lugar de onde falam e vivenciam essas ações, ainda permeados pelo uso que cada um poderá fazer de si.

Não se pretende com este estudo trazer respostas imediatas, mesmo por que acredita-se no uso de si que cada criança virá fazer com aquilo que conheceu, de forma alguma espera-se que todas as crianças tenham assumido uma identidade cultural e que agora tenham conhecimento de suas origens e entendam-se como cidadãs.

Embora isto também seja almejado, ênfase maior está na reflexão que foi promovida por este relato e também na postura docente revendo e retomando seus caminhos em sala de aula, priorizando, essencialmente, o processo dialético que perpassou todo trabalho realizado neste recorte da prática pedagógica.

Assume-se essa idéia a partir da concepção subjetiva de que cada um fará, a seus modos, uma (re) elaboração do que foi apreendido. Mesmo por quê, mediante os pressupostos abordados no corpo deste trabalho, resultados imediatos remetem a incorporação de modelos sociais e culturais desprovidos de um (re) trabalho do sujeito.

Na busca de algum indício que possa sintetizar o que aqui foi descrito, encontro respaldo em Karl Marx, podendo trazer novamente Cortella (2001), quando trata que valores, conhecimentos e preconceitos mudam, por que humanos devem mudar; como a vida é processo e processo é mudança, ser humano é ser capaz de ser diferente:

"O pior dos tecelões sempre seria melhor que a melhor das aranhas. Enquanto ao pior tecelão seria possível modificar (fazer diferente, inovar) por que planejava antes, à aranha não restaria nada mais

humanos mudam, interagem, influenciam e sofrem influências, desse modo não há como conceber uma prática educativa baseada no conformismo e na aceitação.

do que reproduzir sempre, e da mesma forma, aquilo que já estivesse inscrito em *sua natureza*.” (Karl Marx 1818-1883. *apud. Cortella, 2001, p. 41*)”

Assim, certamente o trabalho realizado abriu muitas perspectivas, tanto no nível de uma possível continuidade da linha de pesquisa, quanto na constante busca de modos concretos de se trabalhar a prática pedagógica no sentido de que a sensibilidade pela valorização das relações entre educação e cultura seja fomentada e contribua para recriar os processos de escolarização, enfatizando a relevância acadêmica, político-social e cultural.

6 - SOBRE OUTRAS MOBILIZAÇÕES DE MINHA ALMA

Atuei no magistério público estadual durante quase onze anos. Nele fui me fazendo professora e aprendendo a trabalhar com as adversidades deste sistema de ensino. Algumas escolas sem condições de segurança alguma, sendo invadidas por assaltantes, tendo veículos depredados, vidros da escola estourados e a saída dos professores sendo escoltada por policiais... Outras com uma direção extremamente déspota e autoritária buscando intervir e dirigir também a vida pessoal das pessoas determinando os dias em que poderiam ser dadas ausências abonadas, um direito do professor.

Desses anos trabalhados, quatro foram dedicados à coordenação pedagógica de uma escola em Sumaré, ali vivi intensamente todas as emoções, medo, angústia, alegria, desespero, vontade de largar tudo e sumir no mundo. Muitas vezes me vi tentando negociar com criminosos na porta da escola para que não entrassem e fizessem o pior dentro da unidade escolar. Era conhecida como a “*Dona da hora*”... Vi também alguns alunos serem sepultados. Fim de uma vida curta e talvez sem sentido e perspectiva para eles, ou ainda quem sabe sem oportunidades para um avanço.

Foi depois da experiência na coordenação pedagógica que assumi a classe, objeto de estudo deste trabalho. Embora carregue todos esses anos de experiência não disponho, ou dispunha de pontuação suficiente para assumir uma sala livre, tendo que me sujeitar àquelas que se apresentassem, ou que sobrassem, no ato da escolha. Foi assim que fui parar nesta escola na periferia de Campinas, apesar de tudo tendo que ser grata pelo fato de ser um bairro tranquilo e isento de contratempos e da violência da vida na cidade.

Ao assumir a terceira série em 2003 é que começa minha história com aquela turma. Foi uma história cercada de fortes vínculos, de uma afetividade no espaço profissional que até então não havia experienciado. Ao chegar o fim do ano letivo, perdi a sala e em decorrência disso, perdi também as férias, salário referente a janeiro e fevereiro, a contagem ininterrupta de tempo de serviço, ficando à espera da nova atribuição de classes em fevereiro deste ano de 2004.

Novamente a situação se repete, meus pontos não são suficientes para garantia de uma sala livre, ficando apenas a escolha de salas com risco de perda... Tive a oportunidade de voltar para a mesma escola e pela primeira vez assumir a mesma classe do ano anterior. Eram as mesmas crianças e, quando descobrimos isso, eu e elas, foi uma explosão de alegria. Poderia continuar meu trabalho já iniciado no ano anterior e com isso conhecer a "cara" do meu trabalho ao poder conduzi-los à quinta série. E nosso ano letivo começou a toda, porém, em 08/07/2004 recebi um telefonema da diretora da escola com estas palavras:

- Oi, Evanise. Você está de pé? Se estiver senta por que você perdeu a classe... A professora efetiva assumiu...

Não sei se meu espanto foi maior pela perda ou pela forma como a notícia foi dada. Onde estaria o respeito? Ao me dirigir à escola fui recebida pela coordenadora que tentava apaziguar a situação, tentando adocicar aquilo que já se fazia amargo como fel.

Nessas tentativas me disse que eu ainda tinha chances e que minha saída seria uma perda muito grande para a escola. Então perguntei sobre quais chances ela falava, e fiquei sabendo que a professora da primeira série iria fazer uma cirurgia e que sua licença de quinze dias já era minha, pois ficaria na sala como eventual, levando assim até o fim do ano, "pulando" de sala em sala.

Uma outra professora ainda me disse que seria melhor pingar do que faltar... Isso para mim é inconcebível.

Diante disso, não sabia se ria ou se chorava, uma professora eventual recebe metade da hora aula, não tem direito a sábado nem domingo e também não sabe o dia em que vai trabalhar ou não e, além disso, tem menos estabilidade do que eu já tinha como professora.

Quem era eu, de novo, enquanto profissional? E o meu trabalho? E meus alunos?

Assim, optei por não aceitar as aulas como eventual me desligando de vez do magistério, pelo menos por enquanto. Talvez analisando esses fatos à luz de Canetti, possa considerar minha atitude como uma forma de mostrar que apesar de tudo, sou uma sobrevivente...

Periodicamente, vou ver as crianças e recebo ligações bastante frequentes de algumas delas, e dedico também a elas este trabalho, pois sem essa turma este trabalho talvez não existisse.

Segue abaixo o nome de cada uma das crianças, a elas o meu sincero agradecimento pelo convívio e aprendizado:

Caio, Jean Carlos, Mike, Alana, Young, Viviane, Stefani, Stefânia, Thaís, Sara, Rodrigo, Moisés, Marcilene, Letícia, Karina, Josiany, Jhonatan, Jean Marins, Janaína, Ingrid, Érika, Elaine, César, Bruno, Betina, Beatriz Luiza, Beatriz Fernanda, Alisson, Ramon, Tainara, Katiúsca, Lucas, Ana Karina, Hugo, Igor, Márcia.

BIBLIOGRAFIA:

- ALMEIDA**, Milton José de - *O corpo, a aula, a disciplina, a ciência*. Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade nº 21. São Paulo/ SP, 1985.
- ARENDT**, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Editora Perspectiva, Coleção Debates, 1968.
- CANDAU**, Vera Maria Ferrão. *Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): Uma Aproximação*. In: Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) nº 79 – Dossiê Diferenças - 2002 – Campinas.
- CANETTI**, Elias. *Massa e poder*. São Paulo: Cia da Letras, 1995.
- CORTELLA**, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 4ª edição, São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Coleção Perspectiva; 5).
- DURRIVE**, Louis. *Formação, trabalho, juventude: uma abordagem ergológica*. In: Pro-posições/ Universidade Estadual de Campinas. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação. – Campinas, S.P., v.13, n.3(39), set./dez. 2002.
- FERRE**, Núria Pérez de Lara. *Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta*. In: Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença/ organizado por Jorge Larrossa e Carlos Skliar de Semíramis Gorini da Veiga. B.H.: Autêntica, 2001.
- FONTANA**, Roseli Cação. *A constituição social da subjetividade: Notas sobre a Central do Brasil*. Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade, ano XXI, nº 71, julho/00. Editora Unicamp, 2000.
- FREIRE**, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- GOHN**, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. 2ª edição – São Paulo, Cortez, 2001. (Col. Questões da Nossa Época).

- HILLMAN**, James. *Anima Mundi – o retorno da alma ao mundo*. Cidade e Alma. Studio Nobel, São Paulo, 1993.
- LANDA**, Fábio. *Loucura da língua e o assassinato do vivente*. In: Pro-posições/ Universidade Estadual de Campinas. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação. – Campinas, S.P., v.13, n.3(39), set./dez. 2002.
- LARROSSA**, Jorge, LARA, P. Núbia (org). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes:1998.
- LARROSSA**, Jorge. *Nota sobre a experiência e o saber da experiência*.
- LARROSSA**, Jorge. *Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas*. Texto de Jorge Larrossa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, 4ª edição, 1ª impressão. Belo Horizonte: Autêntica:2003.
- LEVISKY**, David Léo. *Construção da identidade, o processo educacional e a violência – uma visão psicanalítica*. In: Pro-posições/ Universidade Estadual de Campinas. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação. – Campinas, S.P., v.13, n.3(39), set./dez. 2002.
- MAGALHÃES**, Maria Cristina Rios. *Que outro é este?* In: Org. Maria Cristina Rios Magalhães. *Na sombra da cidade*. São Paulo: Editora Escuta, 1995.
- MATOS**, Olgária. *Amor e cidade, amor na cidade: Walter Benjamin*. In: Org. Maria Cristina Rios Magalhães. *Na sombra da cidade*. São Paulo: Editora Escuta, 1995.
- MAUTNER**, Anna Verônica. *A sombra das cidades ou vivendo dos excessos*. In: Org. Maria Cristina Rios Magalhães. *Na sombra da cidade*. São Paulo: Editora Escuta, 1995.
- MOITA Lopes, Luiz Paulo da**. *Identidade fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. - (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)
- MOREIRA**, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo, diferença cultural e diálogo*. In: Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) nº 79 - Dossiê Diferenças– 2002 – Campinas.

- NETO**, Alfredo Veiga-. *De geometrias, currículo e diferenças*. In: Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) nº 79 – Dossiê Diferenças - 2002 – Campinas.
- ROLNIK**, Suely. *À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia*. Org. Maria Cristina Ria Magalhães. *Na sombra da cidade*. São Paulo: Editora Escuta, 1995.
- ROLNIK**, Suely. *Cadernos de subjetividade*. Núcleo de estudos e pesquisas da subjetividade do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica as Puc – São Paulo. V – 1 , São Paulo, 1993.
- SAVIANI**, Dermeval. *Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados:1986.
- SILVA**, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2ª ed., 4ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SILVA**, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: Impertinências*. In: Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) nº 79 – Dossiê Diferenças - 2002 – Campinas.
- SOUZA**, Regina Maria de e **GALLO**, Sílvia. *Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro*. In: Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) nº 79 – Dossiê Diferenças - 2002 – Campinas.
- VALE**, Ana Maria do. *Diálogo e Conflito – A presença de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

ANEXOS

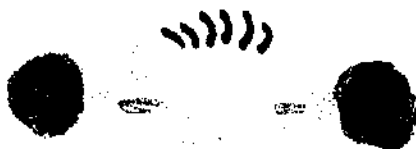
NOME: Ana Karina Pereira dos Santos

DATA: 10/03/03

CIDADE: CAMPINAS,

ANEXO 1

DATA DE NASCIMENTO 20/08/94



Rafell

ANEXO 2

CERTIDÃO DE NASCIMENTO

12/56

11 A

130

8

16

22

ma sculino. MARIA GENEVD SAS ANICE
DE MEIDÃ. R. DE PÊS. XAVIER DE ALMEIDA
ALZIR A XAVIER DE ALMEIDA

e maternos de Almino

José CARLOS e Guarnardos

O referido é verdade e dou fé.

Rafell

Anexo 3



Cina Karina Kurniawati

Elmer L. Rodriguez, Jr. 10/12/55

He is also a good person. ...

12. *Pass. circa. f. fidelis*
Pass. d. nova America

Nome: Anna Karine de Souza data: 12/05/2002

Descreva como você vive e o que faz. Pinte somente o que é verdadeiro:

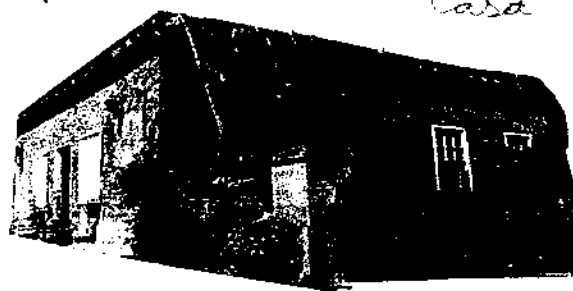
- ☒ Mora numa casa.
- ☐ Mora num apartamento.
- ☒ Tem irmãos.
- ☐ É filho único.
- ☒ Tem muitos amigos.
- ☐ Tem um bicho de estimação.
- ☒ Coleta objetos.
- ☒ Pratica um esporte.
- ☒ Assiste à televisão.

3) Encontre figuras que possam representar os itens que você pintou.

Irmãos



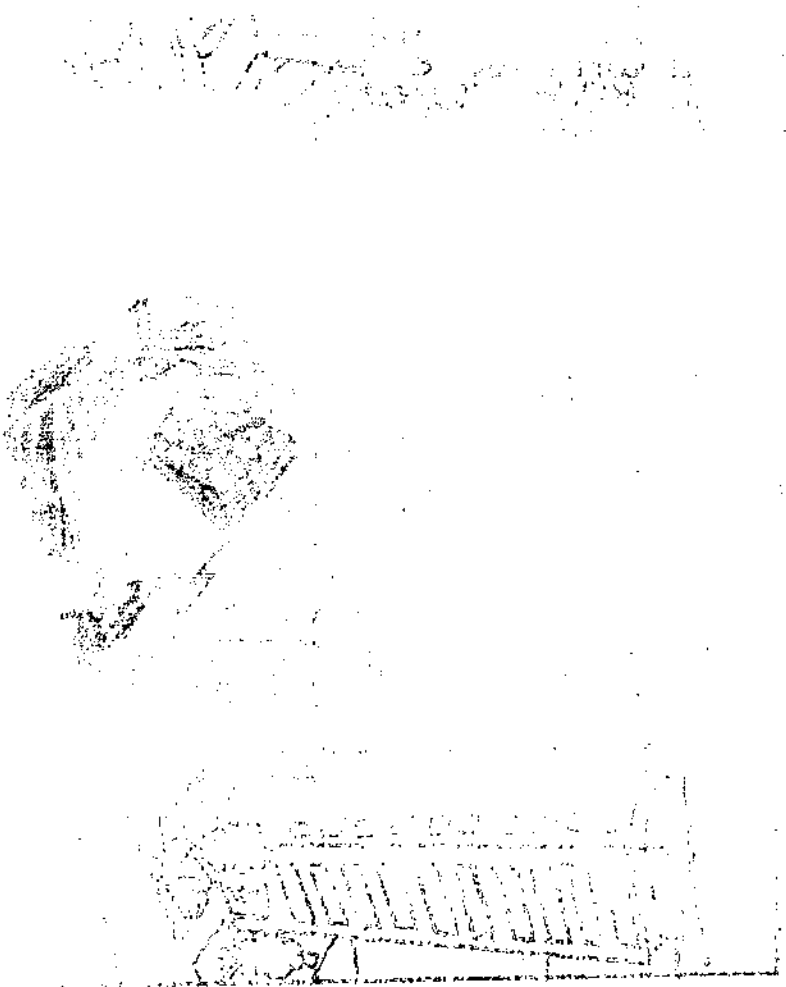
Casa



Gravado em 13/10/03

ONDE MORO?

Observe o quadro abaixo e faça o que pede:
 Pinte somente o de você morar.
 Se faltar alguma coisa que
 O que é ZONA RURAL?
 O que é ZONA URBANA?



13/10/03

HELIO	EM UMA FIRMA	VIGILANTE
ELIMARA	ELA NA CASA	FACHINEIRA
JUNIOR	EM UMA ESCOLA	ESCOLA

Você é o Helio. Pinte o quadrado onde você mora. O que você faz lá? Grande cidade, não é?

Levante e vá de um passo a que você faz a sua família e de qual passo você vai. Com...

a) Onde você foi? (Quanto? por no geológico)

b) Com quem você foi? Com minha família

c) Por que você foi? (Qual o motivo? Qual o motivo?)



Eu sou a Carolina Castelli
filha de Paulo e de Maria. Eu sou
uma menina de 10 anos. Meus
pais são brasileiros e eu sou
brasileira. Eu sou de Portugal e sou
muito feliz na Itália.
Vou viver a minha vida aqui
na Itália.

Eu sou a Carolina Castelli

Eu sou a Carolina Castelli

Mãe

1. ... nasceu antes de João.
- b) Carolina nasceu depois de Laura ...
- c) João nasceu depois de Sofia.
- d) Luisa nasceu antes de Marcelo.

Amakura Pereira dos Santos

14 03 1992

3-C

Enviado

Continuação História - Minhas Origens

1. What is the purpose of the document?

of the Carolina.

1. *Journal of the American Medical Association*, 1997; 277: 1033-1038.

[illegible]

manoll oliveira luigi Costelli

Maria Oliveira Isfio Castelli

10

João Oliveira Laura Castelli

INDEX

[illegible]

Sobrinha

Mär

Ja

meta

may be

if MAD

Aluna: Carina Karina Pereira dos Santos
Data: 14/02/2005 Série: 3ª C Turma: Enxame

Continuação História - Minhas Origens

ANEXO 5 b

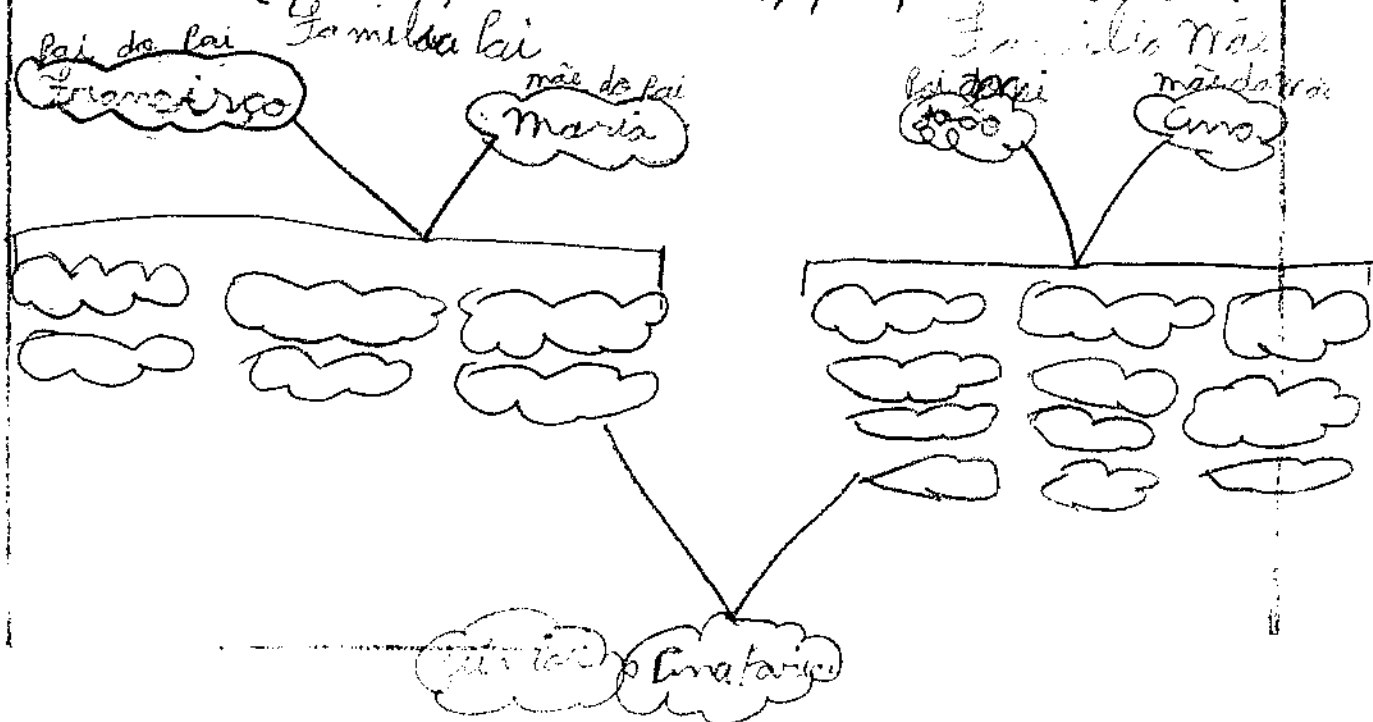
4. Responda às questões:

a) Você sabe que Marcelo é irmão de Carolina, e que Carolina é irmã de Fernando. Marcelo é irmão de Fernando? Sim

b) Você sabe que Manoel e Maria são avós de Marcelo e Fernando, e que eles não são primos. O que Marcelo é de Fernando? irmão

c) Você sabe que Carolina é filha de Laura, e Laura é irmã de Gino. Gino é primo de Carolina? Sim

5) Represente a formação de sua família, da mesma maneira que Carolina fez, escrevendo o nome de seus avós (paternos e maternos), pais, irmãos e o seu.



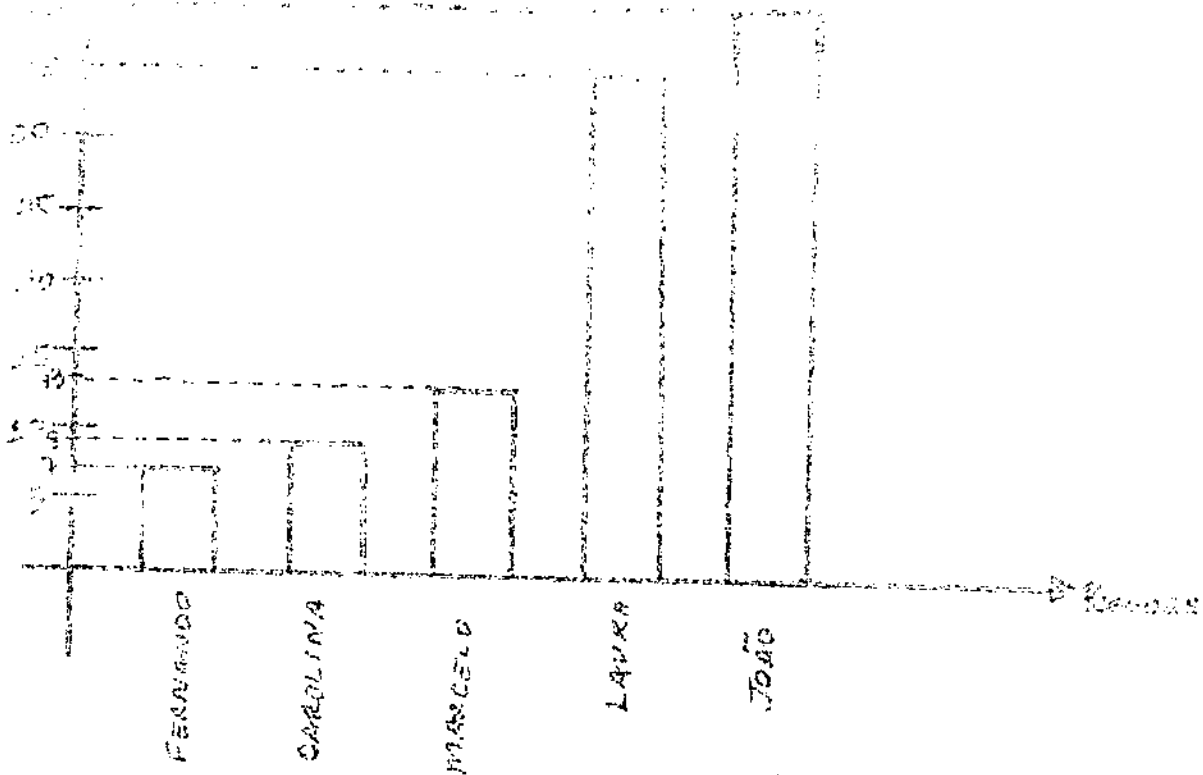
Ana Karine Lima da Silva 203

17.03.2003. Série 3^a C

ANEXO 6

Resposta da pergunta de ordem de nascimento

Ordem de nascimento



a) Quem nasceu antes de Laura? Marcelo

• Quem nasceu depois de Laura? João

• Quem nasceu antes de Fernando ou depois de Marcelo? Carolina

b) Laura é mais nova ou mais velha que João? Mais nova

c) João é mais novo ou mais velho que Laura? Mais velho. Quantos anos? 5 anos mais velho

1.º e 2.º de 1974

ANEXO 6a

1.º de 1974

Continuando o gráfico:

entre os filhos de João e Laura, qual
deles é o mais velho?

o filho mais velho é o mais velho.

a) Quando nasceu?

Carolina tem a idade que o filho mais velho
tem a idade que o filho mais velho

tem a idade que o filho mais velho
4 anos mais velho.

tem a idade que o filho mais velho
6 anos.

tem a idade que o filho mais velho
32 anos.

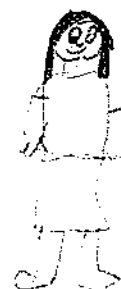
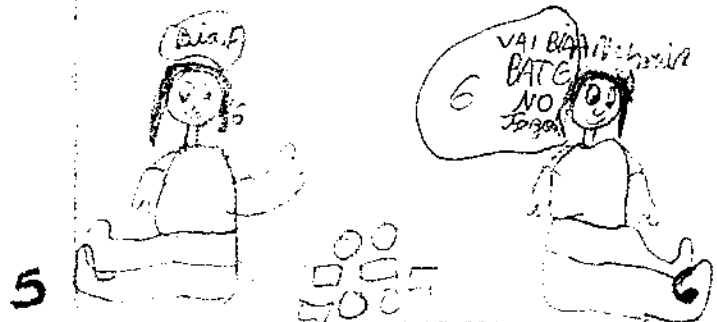
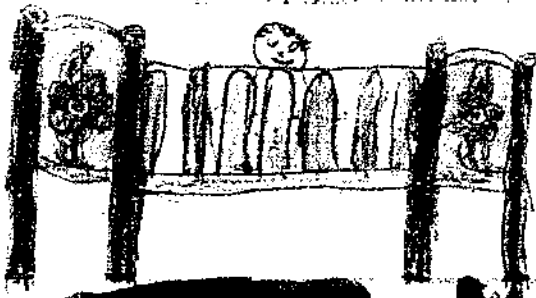
Carolina tem a idade que o filho mais velho
31 anos e mais velho.

b) Quando Carolina nasceu, qual
a idade do filho mais velho?

31 anos.

26 anos.

A minha vida



data

24/10/1303

ANEXO 7 a

nome: Ana Karina Pereira dos Santos

Corrupção das poltronas

quando
berço
era

usava
calcinha

deixou
brincar

Beito

para
vovó

vio

corredos correndo

saltar

eu

fuí

① quando eu tinha como eu era pequena.

② berço não era meu era do meu irmão e quando eu era pequena eu usava calcinha

③ Eu e o meu irmão júnior a gente vai brincar de bola.

Minha mãe deixou eu brincar e eu brincar perto da montanha.

④ Eu e o meu irmão vai para creche. Meu pai levou nós para creche.

CLT

E eu gostei muito legal.

④ Meu pai levou eu para casa da minha vovó.
Eu gostei muito.
E a casa da minha vovó é legal.

⑤ Minha mãe veio correndo ver o meu irmão
voltar a pipa.
E o meu pai correndo também.
E eu fiquei muito feliz.

⑥ Eu fui na casa da Beatriz. Eu joguei figurinhas.
Eu ganhei 90 figurinhas.
E eu perdi 3 figurinha.

⑦ Eu fui brincar de cordão.
Eu brinquei com a minha amiga
Krisley e a Beatriz. E
a Brancadeira sou eu.

⑧ Quando eu tinha 5 anos eu brincava.
Eu brincava perto da montanha.
Cada vez eu brincava de soltar na
Montanha.

data

02/04/03

Nome: Ana Karina Pereira dos Santos

ANEXO 7b

A Minha Vida

Quando eu estava na berço eu chorava quando eu tinha 1 ano.

Quando fiz 2 anos eu fui brincar com o meu irmão ele disse - vamos brincar na montanha e minha mãe estava lá.

Quando eu tinha 3 anos e o meu irmão 4 anos nós fui para escola e o meu pai levou nós dois.

Quando eu tinha 4 anos eu e o meu pai fui para a casa da minha avó - quando eu tinha 5 anos e o meu irmão tinha 6 anos o meu irmão começou a pipá.

Quando eu tinha 6 anos e a minha amiga Beatriz F nós estamos brincando de bonequinhas eu ganhei tudo.

Quando eu tinha 7 anos eu brinquei de bola corda com Beatriz F e a Jennifer quando eu tinha 8 anos eu fui na montanha e de repente caiu uma chuva e eu fui para a casa e eu tomei um chocolate quente e a chuva continuou a gelado...

Data
08 04 03.

Nome: Ana Karina Pereira dos Santos

A Minha Vida

ANEXO 7c

A minha história começa assim:
Eu estava no berço e eu chorava
muito minha mamãe dava para
mim leite na mamadeira.

Eu tinha 2 anos eu minha mãe
e meu irmão nós fui brincar
na montanha.

Quando eu tinha 3 anos eu e o meu irmão
fui para escola meu pai levou nós.

Eu tinha 4 anos eu e o meu pai nós fui
visita para minha vovó.

Quando eu tinha 5 anos meu irmão
começou a jogar a pipa eu chamei
a minha mãe eu disse:

— Mãe vem aqui e o meu
irmão júnior ele ficou a jogar a pipa.

Quando eu tinha 6 anos eu e a
minha amiga nós estava Batendo
figurinhas.

Quando eu tinha 7 anos eu estava