

Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

Andreia Aparecida Sardelli RA 031258



1290003871

TCC/UNICAMP
Sa72r
1290003871/FE

A reflexão sobre a prática como processo de auto-formação.

Campinas

2008

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

678406000

A reflexão sobre a prática como processo de auto-formação.

Monografia apresentada junto ao curso de Pedagogia da Unicamp, na área de Práticas de Ensino, como requisito parcial à obtenção de título de graduação.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Val do Prado Toledo.

Campinas

2008

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Cod tit 436953

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	KCC/UNICAMP
	Sa72r
V:	EX:
TOMBO:	3871
PROC.:	148109
C:	D: x
PREÇO:	11,00
DATA:	02/04/09
Nº CPD:	

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

Sa72r	<p>Sardelli, Andreia Aparecida A reflexão sobre a prática como processo de auto - formação / Andrea Aparecida Sardelli. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.</p> <p>Orientador : Guilherme do Val Toledo Prado. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Alfabetização. 2. Planejamento. 3. Reflexão. 4. Prática. I. Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>08-537-BFE</p>
-------	--

*Viver _ não é? _ é muito perigoso _
Porque ainda não se sabe. Porque
aprender a viver é que é o viver, mesmo.
(João Guimarães Rosa)*

ÍNDICE

Dedicatória	03
Introdução	04
Minha trajetória	06
Considerações iniciais	12
Relato 2006	28
Relato 2007	59
Relato 2008	67
Considerações finais	79
Bibliografia	82

DEDICATÓRIA

Este trabalho dedica-se a vários nomes especiais, pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida e que merecem ser homenageadas.

Às minhas filhas, Laís e Sofia, por compreenderem todas as minhas ausências.

À Sueli e José por cuidarem de mim, de minhas filhas, por apoiar, acreditar e não me deixar desistir.

À minha parceira de trabalho, Mariete, por ter ajudado, ensinado, ouvido, falado...

Aos mestres que ensinaram tudo que sei e que sou, com especial carinho pelo mestre e orientador Guilherme, que contribuiu para que eu fosse melhor professora e pessoa.

E, aos mais importantes na realização deste trabalho, todos os alunos que estiveram em minha sala de aula, pois sem eles eu não seria PROFESSORA.

INTRODUÇÃO

“Em busca de uma educação pública que favoreça as aprendizagens de todas as crianças, muitas vezes anônima e isoladamente vamos escrevendo histórias das quais somos co-autoras, personagens e leitoras. Porque não nos limitamos a escrever nossas histórias: nos enredamos nelas e sobre elas queremos refletir, buscando sempre uma forma melhor de tecê-las.” (LACERDA, 2002, p. 35)

A fala de Mitsi expressa a intencionalidade deste trabalho, que ao descrever diversas etapas de um mesmo projeto em contextos e tempos diversos, coloca o leitor em contato com a íntegra do pensamento e da ação docente em questão.

Ainda como expresso pela autora, “nem todas as pistas são percebidas, nem todos os fatos são valorizados de modo uniforme, nem todas as interpretações são coerentes ou verdadeiras.” (p. 32), por isso a opção adotada foi manter o relato em sua forma mais completa possível, buscando localizar e fundamentar o pensamento, a ação e a crítica sobre a própria prática num processo de auto-formação, como coloca Paulo Freire (1997): “O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, vá se tornando crítica.” (p. 43)

Este processo de auto-formação dá-se de forma diversa para cada indivíduo de acordo com o modo deste relacionar-se com mundo. Como coloca Jorge Larrosa (1996) “se trata de pensar la lectura [de mundo] como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone em cuestión em aquello que somos” (p. 16).

Nas páginas a seguir o leitor conhecerá a minha trajetória de formação escolar para o exercício da docência, conhecerá as duas questões centrais que norteiam este trabalho, que são a alfabetização e o planejamento da prática docente, tomará contato com o relato de um projeto realizado nos anos de 2006, 2007 e 2008 com turmas distintas de primeira série e

como este foi sendo alterado enquanto alterava a minha prática docente e a minha forma de entender a profissão que exerço.

MINHA TRAJETÓRIA

Cabe explicar algumas questões sobre quem sou. Escolhi ser professora, não sei bem ao certo porque, talvez, como muitos outros, encontrasse nessa profissão uma forma de ascensão social, já que minha família constitui-se de operários, trabalhadores braçais, com pouco estudo; e de mulheres que assumem apenas a vida doméstica. Esta escolha aconteceu muito cedo, pois fui cursar o magistério aos 15 anos de idade.

Neste período dedicava-me integralmente aos estudos no magistério do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) “Padre Ismael Simões” em Campinas.

Nestes anos tive contato com professores excelentes, marcantes, que trabalhavam para ver seus alunos desenvolvendo visões e posturas críticas, das quais se tornavam vítimas.

Sujeitos que ensinaram muito com suas ações, com seu compromisso com nossa educação. Hoje sei! Cada trabalho que tivemos que fazer, cada conversa de corredor que éramos convidados a participar, cada assembléia, cada manifestação pública, cada passeata... tudo tinha o propósito de ensinar para a vida, para a docência.

Nossa escola não nos apartava do mundo, nos inseria nele e, ao mesmo tempo, nos exigia, nos cobrava, nos convidava a conhecer mais, a desvendar as (in)coerências que presenciávamos.

Nossos professores nos conheciam pelo nome, não éramos apenas alunos ou números de chamada. Lembro-me que quando ingressei na universidade, queria deixar de fazer o último ano do magistério e, por isso, fui convidada a conversar com alguns professores que me orientaram a não tomar esta atitude porque sendo a pedagogia da Unesp, naquela

circunstância, ainda dividida em habilitações, concluindo o magistério já garantiria a habilitação na pré-escola. Bons mestres são sempre ouvidos!

Segui meus estudos em tempo integral no magistério, juntamente com o primeiro da universidade, que por razões pessoais tive que abandonar dois anos depois e retomar o estudo universitário no ano de 2004, já atuando na educação como professora.

Nesta primeira experiência com a universidade fui muito feliz, afinal, realizava um grande sonho, que era dar continuidade aos meus estudos.

Penetrei nesta nova realidade, não muito diferente da vivenciada no magistério, no sentido de que no CEFAM tinha autonomia para coordenar os meus horários com liberdade desde que cumprisse com minhas responsabilidades e compromissos, bem como na Unesp. No entanto, um novo mundo se apresentou em termos intelectuais. Os professores da universidade nos cobravam entendimento das bibliografias dos programas, exigiam trabalhos mais complexos, leituras mais densas, exercícios que exigiam um esforço intelectual maior do que os que eu estava habituada.

Passei a me dedicar mais intensamente aos estudos para conseguir alcançar o que de mim se esperava enquanto aluna.

O tempo em que permaneci na Unesp, estudei as disciplinas filosóficas, não cheguei às metodológicas. Lembro-me que os professores trabalhavam com textos considerados clássicos e que tinha dificuldade para compreender as leituras, o momento da aula era de esclarecimento e debate. A turma, formada essencialmente por jovens meninas de 18 anos, tinha muita dificuldade de se reportar a pontos de vista de outros tempos e contextos, o que gerava calorosas discussões entre o grupo.

Logo no primeiro ano me envolvi com um projeto direcionado à conquista de bolsa de estudos. Orientada por uma amiga da turma, procurei a professora que ninguém procuraria (assim seria mais fácil ser aceita) para oferecer-me para trabalhar com o projeto que ela estivesse desenvolvendo. Esta professora era Maria Augusta Hemengarda Wolfenberg Ribeiro, da área de expressão e comunicação. Mesmo sem ter enviado o projeto à FAPESP e sem receber bolsa, iniciamos nossas atividades com o Projeto: “Quem lê um conto... aumenta um ponto”, o qual foi apresentado no congresso internacional da ANPOLL no ano de 2000, em Niterói/RJ.

No tempo em que estive fora da universidade iniciei minha trajetória profissional, no ano de 2003, com uma primeira série pela Prefeitura Municipal de Vinhedo, em caráter de substituição para o ano letivo fechado.

Os quatro anos de estudos do magistério direcionados a preparação para o exercício da profissão, mais as 720 horas de estágio e os dois anos cursados da Pedagogia não foram suficientes para ensinar o que é ser professora. Fui aprender a ser, sendo, tentando e errando...

Neste primeiro ano de docência realizei vários projetos bacanas, fazia o que estava no programa, mas não dominava o processo pelo qual era responsável... tive sorte, ou melhor, os alunos tiveram sorte por serem poucos!

No segundo ano mudou muita coisa, passei a compor o quadro efetivo de docentes da Prefeitura Municipal de Sumaré, numa realidade bem diversa da do ano anterior, em que tinha material disponível, poucos alunos na sala, crianças com nível cultural maior e estrutura familiar melhor, apoio da direção, orientação da coordenação e respeito.

Tinha 36 alunos de baixa renda, auto-estima baixa, dificuldades imensas de aprendizagem e problemas com violência doméstica. A direção da escola fazia apenas

classificar os professores entre competentes e incompetentes, sem nos auxiliar, enquanto professoras iniciantes, com materiais escassos e problemas disciplinares.

Ainda este ano não conseguia me perceber no processo dinâmico da sala de aula, embora me sentisse profundamente incomodada com os problemas que enfrentava: fossem as dificuldades de aprendizagem dos alunos, fosse sua indisciplina, fosse não perceber resultados no meu trabalho.

Devo ser mesmo muito *lesada*, estou agora em meu sexto ano de atuação, sendo que cinco deles, com primeiras séries e apenas no ano de 2006 comecei a perceber a importância do meu papel na escola, na educação das crianças que estão em minha sala e na relação com os pais e a comunidade, e isso num processo muito lento, que ainda se arrasta em 2008, sendo que ainda tenho muito o que aprender, por isso acredito que hoje sou uma professora melhor do que fui ontem, mas pior do que a que serei amanhã.

O acontecimento que desencadeou o processo de tomada de consciência da profissão docente foi o reingresso na universidade, desta vez na Unicamp, no curso destinado a professores em exercício, o Pefopex.

Iniciamos o curso com as disciplinas metodológicas, o que contribuiu para o desenvolvimento de diversos projetos inovadores; experimentei realizar vários projetos e atividades que estava estudando nas disciplinas da Pedagogia. Por um tempo, tomei minha sala de aula como um laboratório, ia aplicando e selecionando o que foi bom para continuar usando.

Até que passei a vivenciar nas aulas do professor Guilherme, um jeito novo de ver a prática docente. Ao relatar experiências de sala de aula e refletir sobre *como* as coisas se deram, pude ir percebendo que minhas atitudes escondiam de mim meus preconceitos, minhas

posturas contraditórias, pois acreditava ser “construtivista”, mas relatava situações absolutamente “tradicionalistas”. Como Rosa Maria bem coloca “observei que havia dado apenas uma nova cara às velhas propostas” (p. 3).

Pensava que o problema não estava no texto, mas na prática, e acreditava que era essa a intenção do professor: fazer perceber que o relato é sobre a prática, portanto não é o relato que deve ser mudado, é a prática; a partir de então, quando ia agir pensava nas concepções que estaria pondo em prática com aquela determinada ação.

E com este conhecimento adquirido, a importância do planejamento ganha uma dimensão outra, porque a dinâmica da sala de aula não permite a reflexão sobre as concepções implícitas nas ações docentes, apenas com o planejamento é possível o professor preparar-se para agir de forma consciente direcionada aos objetivos que pretende alcançar.

Poderia dizer que, na minha formação, este aprendizado costurou todo o conhecimento que adquiri referente à minha profissão, tanto por isso a escolha deste mestre para orientação no trabalho de encerramento do curso. É como se eu ainda pudesse sugar dele alguns aprendizados.

Tantas relações que pareciam apenas bordões absorvidos por osmose, passaram a fazer sentido: “O professor ensina aprendendo e aprende ensinando”; “Temos que ser conscientes e críticos”; “É importante ouvir as crianças”; “Trabalho em equipe é muito rico”; “O planejamento é fundamental”... Estas são as lições que sabemos de cor, só nos resta aprender... como diz a canção.

Minha trajetória profissional foi marcada por algumas escolhas que não fiz: a primeira série foi a mim imposta por entrar em escolas que tem professores que NÃO escolhem primeira série e escolhem na frente dos “novatos”; não escolhi primeira série, só tinha

primeira série. Se tivesse escolha teria escolhido o que dissessem para escolher, ou a série que tivesse alguém que eu “conhecesse” para não me sentir desamparada, eu não tinha idéia do que cada série apresentava de dificuldade ou benefício, acho que escolheria primeira série...; não escolhi a rede que trabalho, prestei vários concursos e fui escolhendo entre o que eu tinha e o que chamava, na verdade tive que escolher apenas entre ser substituta em Vinhedo ou efetivo em Sumaré, mais tarde participei de um sorteio em Paulínia, mas pra mim não deu...

Por outro lado: escolhi ser professora, independente da série e escolhi trabalhar no sistema público de ensino...

Com estas reflexões eu vou tentando desenhar que algumas escolhas eu faço e outras são impostas pela vida, o que eu faço, como aceito (ou não), como luto contra, como transgriro e o que escolho quando tenho opção transparecem minhas crenças, minhas (in)coerências; como por exemplo a postura assumida perante um aluno que tem déficit de atenção: desacredito dele? Proponho atividades que ele seja capaz de resolver? Desafio-o? Auxilio-o?

Algumas vezes a opção é tão sutil que não a percebemos, torna-se uma atitude inconsciente, automática (alienada) que confirma os nossos preconceitos, que afirma e legitima as desigualdades. É um grande risco para a formação das crianças que estas posturas passem despercebidas por aqueles que se encarregam de formar as novas gerações.

As posturas adotadas afetam diretamente aqueles que são, ao mesmo tempo, objetos de trabalho do professor e seres humanos muito específicos: crianças, com tudo o que não se pode tirar de uma criança (emoção, inteligência, desenvolvimento...) e por isso, não podem ser tratadas como objetos/cadernos nos quais escrevemos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Preciso tratar de dois assuntos importantes na trajetória de construção deste trabalho: a alfabetização, um tema com vasta bibliografia e grande diversidade de idéias, mas muito complexo na prática; e, o planejamento, um assunto bastante polêmico no sentido de que uma parcela dos educadores o julga desnecessário, o cumpre como tarefa burocrática, sem aproveitar-se da contribuição deste para a qualidade do ensino.

Há algum tempo, venho me sentindo bastante atraída pela questão da alfabetização. Como professora de escola pública que trabalha com a alfabetização de alunos de classe econômica baixa, e que acredita dever-se a eles o direito à educação efetiva, ou seja, o direito de aprender. No entanto, vivenciando o fracasso destas crianças, ano após ano, mesmo tentando tudo o que sabia, ou que pensava que sabia.

O interesse surgiu no final do primeiro ano de docência, quando tinha 24 alunos, dos quais quatro foram retidos e dois transferidos... Lembro-me da sensação de incompetência que senti com os resultados do meu trabalho...

Sentimento que se agravou bastante, quando em outra rede de ensino municipal, lecionava na 1ª série para 35 alunos e reprovava 10. Eu queria, e ainda quero, conseguir ensinar a todos os alunos da sala, e acho que seja possível!

Passei a observar diversas incoerências que me intrigaram ainda mais em relação à alfabetização, e a “impossibilidade” da aprovação total. Me vi na postura de desenhar situações ideais para o processamento do sucesso: “Se eu tivesse menos alunos”, “Se meu salário fosse maior”, “Se eu tivesse tempo de planejar minhas aulas”...

Na verdade, fica muito evidente o desinteresse de diversas instâncias administrativas em relação à educação das classes populares, pois diversos fatores como a superlotação das

salas, a escassez de materiais, o salário dos professores, etc. contribuem para que o sucesso na escola seja uma questão de *seleção natural* – o mais forte sobrevive.

Como coloca Barros falando da época em que iniciou sua carreira como professora, mas que me toca por vivenciar uma experiência parecida com a dela: “era muito forte a crença de que a pobreza, a desnutrição, os problemas familiares, entre tantos outros, provocavam o fracasso escolar. Eu estava diante de um grande desafio: o que fazer se eu não acreditava que a responsabilidade pela não-aprendizagem era das crianças e suas famílias?” (p. 2).

Todos estes fatores afetam o cotidiano de uma sala de aula e muitos outros: a auto-estima, a relação interpessoal entre os membros do grupo, a organização do espaço físico da sala, etc., e o professor não tem sido preparado para lidar com esta multiplicidade de fatores, articulando-os no saneamento das necessidades cognitivas das crianças. Sabemos que a formação do docente nas últimas décadas tem sido deficitária e o educador prefere culpar o *sistema* pelas mazelas da educação.

É neste sentido que entendo a essência política da profissão docente: a favor de quem se ensina? Paulo Freire afirma que a prática exige que nos definamos, que tomemos partido no ato educativo. A não tomada de posição seria a alienação.

As minhas relações interpessoais atingiram uma conjectura que fora me retirando do estado de alienação (que eu não percebia estar), que me levou ao entendimento do significado do trabalho coletivo e, simultaneamente, a disciplina de práticas, com o professor e orientador Guilherme Val do Prado Toledo, me envolvia no interesse de entender a minha prática e as angústias geradas pelo fracasso de meus alunos.

Uma pergunta aparentemente muito vaga, mas muito persistente insistia em martelar meus pensamentos constantemente, buscando alguma resposta que só eu poderia dar para me convencer: **Como?**

Compreendi que essa angústia que me assolava era porque o fracasso era meu e não do educando.

Deixando de lado, mas não esquecendo as questões que rodeiam e afetam a sala de aula, nem diminuindo a responsabilidade do *sistema* pelas falhas da educação, é preciso encarar que só estas justificativas extrínsecas não dão conta de esgotar o que se processa na classe. É possível ensinar a todos, mesmo que nem todos alcancem o que se espera que alcancem ao final de um ano de trabalho.

Ouçõ constantemente aquele discurso que reza ser melhor fazer a primeira série duas vezes do que passar de ano levando consigo algumas dificuldades. Até entendo a lógica deste discurso, pois ‘passar’ um aluno *capenga* pode significar a definição de toda uma trajetória de fracasso, pode significar que ele, por estar aquém, seja deixado de lado no fundinho/cantinho da sala e suas chances reduzidas *a pó*, como se houvesse um único responsável pela alfabetização no que se diz PROCESSO, e este responsável é o *especialista professor alfabetizador* da primeira série.

Este discurso me incomoda muito porque penso: “quem reprova na primeira série?”, “qual a origem e a história desta criança?”, “qual o papel da professora da segunda série na alfabetização dos alunos?”, “qual a dimensão que fracassar significará para cada uma das crianças?”, “o que eu poderia ter feito para ajudá-la mais?”, “teria funcionado?”, “até que ponto a ‘culpa’ pelo ‘fracasso’ é dela ou minha?” ou “qual a parcela de responsabilidade que carrego pelo sucesso/fracasso individual?”. Mitsi diz,

“Duas crianças que repetiram injustamente o terceiro ano lá na escola da Lacerdina nos levaram a pensar muito neste encontro. Na história curtinha fomos lendo o quanto a escola fortalece justamente aquilo que deveria combater, lendo também fragmentos de nossas rotinas de professoras que somos levadas a nos restringir à sala de aula. Concordamos que deveríamos interferir em situações que vêm desfavorecendo as crianças, mesmo que isso ultrapasse os limites que são colocados, mesmo sabendo que isso nem sempre é possível, e que nem sempre teremos aliados, mas que tentar vale a pena ‘quando a alma não é pequena’.” (LACERDA, p. 127)

Neste ponto reside minha maior dúvida profissional: qual será a postura mais correta perante o aluno? Dar-lhe o atestado de fracassado com a reprovação? Assumir o risco de colocá-lo na posição de marginalizado no grupo subsequente? A responsabilidade do fracasso no ano seguinte, para o aluno *mais ou menos* (vamos considerar *mais ou menos* o aluno silábico-alfabético nos níveis estipulados por Emília Ferreiro), passa a ser apenas da professora daquele ano?

Garcia (2004) aponta que as classes populares “por não dominarem o código escrito, ficam limitados à informação tendenciosa das redes de televisão, não sabem a que se obrigam quando ‘assinam’ a carteira de trabalho ou que direitos passam a ter quando conseguem emprego” (p. 20), sendo condenadas a uma cidadania passiva.

Esta autora afirma ainda que presencia o inconformismo das professoras com o fracasso escolar e sua busca de soluções para os desafios da *realidade cruel* que enfrentam no cotidiano da luta por uma escola pública de qualidade e cidadã.

Sabemos que não é o interesse do Estado que se garanta a um determinado segmento social o conhecimento necessário a expressão e comunicação. A este segmento reserva-se “a

violência [que] corta-lhe os passos, quer inibi-lo, quer impedi-lo de se dominar, quer dizer, de dominar as várias linguagens e portanto tornar-se forte e livre” (LEAL, p. 9)

Historicamente a ampliação do atendimento educacional gerou índices altos de fracasso na educação escolar, o que exige o desenvolvimento de novas posturas da escola perante o ensino. A escola não estava preparada para receber uma clientela desvinculada do mundo letrado que passava a ter o direito à educação escolar.

O aluno que agora ingressava na escola estava aquém da expectativa desta, carecia de *conhecimentos prévios*, de disciplinação dos corpos e das almas e por isso, fracassaram neste sistema como estava organizado. Para superar é necessário mudar a forma como a escola se constitui.

Segundo Mitsi (2002), a educação se faz num ‘processo microssocial’ que não se esgota em si mesmo, que é produto e produtor de um processo macrossocial, sofre influências diversas (política, organização social, economia, família, religião, comunidade) e como coloca: “pensar sobre isso, contudo, é algo que pode nos conduzir muito facilmente para um campo onde buscamos nos mais diversos preconceitos formas de explicar as lógicas empregadas pelo outro.” (p. 137)

As formas legitimadas de perpetuar as desigualdades dentro da escola vão produzindo marginalizados; e, agravando a situação, os marginalizados são agrupados em classes de *aceleração* para serem logo enxotados da escola, tendo ou não aprendido, porque não se adéquam ao sistema disciplinar da escola, porque a escola não se adéqua às suas necessidades de aprendizagem, não considera sua vivência e realidade, e não sabe lidar com sua condição emocional e afetiva.

Antônio Leal (1996) no livro “Fala Maria Favela” apresenta uma perspectiva bastante interessante na trajetória da turma de 1981, na favela, com alunos que não conseguiram ter sucesso na escola, os marginalizados.

Enquanto professor, Leal teve que aprender com aquelas crianças para conseguir ensiná-las, teve que perceber que para aquelas com histórico de fracassos repetidos, os cadernos eram mais pesados e dispensáveis; teve que perceber que a organização das mesas afetava a forma de comportar-se destas crianças; teve que perceber que a escola produzia nelas um sentimento avesso, que lhes inibia, que tirava sua espontaneidade...

Ele se posicionou a favor dos alunos! E com o apoio da administração arriscou tudo, inventou um jeito que desse conta de conferir àquelas crianças a aprendizagem que elas não conseguiram adquirir nos anos sucessivos de metodologias repetitivas, tradicionais.

Há algo que caracteriza fortemente esta experiência: a transformação. As metodologias tradicionais, a configuração da sala em carteiras individuais, o ensino muito vinculado ao uso do quadro negro... não havia surtido resultado para aquelas crianças, no entanto elas continuavam sendo submetidas às mesmas metodologias e continuaram fracassando, confirmando o que já se esperava delas pelos rótulos atribuídos.

Quando este professor quebrou o círculo vicioso que recaía sobre elas, muitas conseguiram aprender.

Entendi que não há razões exclusivas para o ‘fracasso escolar’, mas esta série de fatores combinados, e passei também a entender o poder de controle sobre tudo isso que o professor detém, porque atua como ‘rei’ num recorte, numa reprodução/no microcosmo.

Inevitavelmente passei a carregar a culpa por todos os alunos que ficaram retidos, e na busca do domínio deste poder (super), entendi a necessidade de observar a minha prática

considerando o ponto de vista do aluno, qual o resultado neles, se estão felizes, compreendendo o que falo, gostando, entendendo, ignorando, fugindo... buscando a resposta que eles não conseguem verbalizar sobre sua opinião a respeito da aula que preparei nos comportamentos adotados.

É indiscutível

“o quanto é importante o conhecimento didático para todo professor, o quanto é importante o conhecimento didático sobre a alfabetização para todo professor alfabetizador. Além dos saberes sobre o processo de aprendizagem daqueles que são sujeitos no processo de ensino, além dos saberes sobre o que é objeto de conhecimento daqueles que aprendem, são imprescindíveis os saberes didáticos que nos permitem ensinar adequadamente os conteúdos. Não consigo imaginar como se pode favorecer a aprendizagem de todos os alunos sem esse tipo de conhecimento.” (BARROS, p. 5)

Os conhecimentos didáticos são como ingredientes na mão do mestre-cuca, que é o professor; não se trata de **aplicar** receitas, mas de **desenvolver** receitas. O professor precisa conhecer metodologias diversas e conhecer seus alunos e a forma como eles aprendem, para combinar os ingredientes necessários à aprendizagem daquele grupo.

Não é possível repetir as experiências de Antônio Leal, nem de Rosa Maria Antunes de Barros, mas estes exemplos nos indicam que é preciso “ajustar a proposta pedagógica às necessidades e potencialidades das crianças” (Barros, p. 8)

Isso não significa que os conhecimentos epistemológicos adquiridos e que os conhecimentos produzidos a cada ano letivo sejam descartáveis para o ano seguinte, mas que estes conhecimentos precisam ser atualizados e novamente ajustados para a realidade que se apresenta.

Esta autora coloca ainda a questão da necessidade de caracterizar a turma de trabalho, atualizando os dados permanentemente, conforme se identifique situações, evidências, peculiaridades... apontando para a segunda questão, a qual referi como de fundamental importância para a construção deste trabalho, que é o planejamento.

Esta caracterização sugerida por Rosa Maria incide diretamente sobre a fundamentação do planejamento do educador, visto que identificadas as características contextuais, o professor pode trabalhar sobre objetivos bastante específicos de sua turma, dirigindo as aulas à superação das dificuldades coletivas e individuais, bem como ao avanço sobre os conteúdos considerando as questões de interesse dos educandos.

Sem conhecer e caracterizar sua turma um professor alfabetizador não consegue formar um agrupamento produtivo para trabalhar sobre o sistema de escrita, como sugere Emília Ferreiro, portanto não consegue fazer avançar seu aluno. Este conhecimento didático é disponível, mas para se trabalhar com ele dentro de uma sala de aula é preciso mais do que conhecer as idéias da autora, faz-se necessário adequá-lo ao contexto, incrementá-lo, direcioná-lo aos objetivos daquela realidade.

O planejamento enquanto preparação de um trabalho direcionado a um objetivo através de métodos convenientes e procedimentos adequados contribui para a realização de um trabalho intencional. Pressupõe escolha, portanto, é essencialmente político.

No fascículo 2 do Pró-letramento: Alfabetização e linguagem – “A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino”, as autoras afirmam ser o planejamento uma *viagem* segundo Amyr Klink, que é diferente de *aventura*, pois “um rumo e um destino fazem a diferença em qualquer situação” (PINTO et. al., p. 25). Admitem a possibilidade do imprevisto, de forma diversa ao espontaneísmo, sendo o imprevisto fundamentado em práticas

anteriores já vivenciadas pelo professor, e o espontaneísmo a falta de planejamento e conseqüentemente de objetivo.

“O convite que fazemos, então, é para tomarmos o planejamento como possibilidade de fazer da rotina escolar um momento de escolha e decisão. Aquele professor ou professora que analisa sua classe, aprende a conhecer seus alunos, enxerga suas necessidades, busca atividades, ações, interferências para que os alunos avancem na qualidade do domínio do conhecimento escolar”
(PINTO et. al., p. 24)

Enquanto profissionais da educação, não podemos embarcar na *aventura* de ensinar, deixando que os ventos nos levem para qualquer lugar. Temos um norte que é parte do sistema de ensino a que nos filiamos, temos metas institucionais, temos um currículo a cumprir. Temos ainda nossas convicções pessoais, nossos posicionamentos políticos. Quanto a isso, Sacristán coloca que

“o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc. independentemente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um ‘tradutor’ que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução.” (SACRISTÁN, 1998, p. 105)

O professor que ‘deixa para ver na hora’ o que fazer assume a postura espontaneísta e o descompromisso com a educação. Para estes, ser professor é um “bico” e a *tradução* das propostas curriculares que faz está dada por terceiros, como os autores de livros didáticos, colegas da mesma série, cadernos de registro de anos anteriores, etc. este professor é um mero

aplicador de **atividades** que não tem nenhuma relação entre si, e quando tem não é explorada, porque o educador não domina a ação educativa enquanto um processo complexo e engajado.

A reflexão sobre o que é ser educador requer obrigatoriamente que se tome uma posição e, juntamente, um conjunto de objetivos pessoais dentro da profissão – convicções. Não se pode deixar que a alienação nos aparte da prática. É preciso refletir sobre nossa condição profissional, sobre a condição do educando dentro do sistema educacional, porém é necessário saber que não é o pensamento que processará nossas convicções no plano real e sim nossas ações, portanto, agir sem pensar, sem articular amarras entre ação e objetivo também não as processam, e viramos um ‘poço’ de incoerências.

Mesmo quando pensamos não ter convicções ou posições políticas já estamos assumindo a posição de alienação, que é uma forma de colocar-se perante a sociedade.

A situação de relatar por escrito minha prática, me fez deparar com inúmeras questões que vem redesenhando a professora que sou. São os brotos da semente que um grande professor plantou, se aproveitando de um saber que não admitíamos ter, nos apontando que o nosso dia a dia esconde/revela tantas questões sobre nós mesmas.

Fui percebendo o potencial formativo deste trabalho, me sentindo diferente a cada aula planejada e realizada em que conseguia me perceber parte de um processo educativo coletivo, fui costurando os pontos com as linhas da meta leitura, presente que ganhei da querida mestra Maria Augusta, fui me enquadrando conscientemente numa tendência dialética, sistematizada pelo admirável professor Gamboa, com sua fala “enrolada” e sábia, de um grande homem de grandes proezas.

Mas o nó que ata esta teia de conhecimentos foi com o professor Guilherme que adquiri, porque mostrou **como** isso se processa no campo do real. Manso... foi se colocando,

se arrastando por debaixo dos panos para trair nossa resistência à um discurso aparentemente culpabilista, para mostrar a responsabilidade do professor na aprendizagem do aluno, convencendo-nos de que há possibilidade de ensino e de aprendizagem para além de nossas queixas sobre a super-lotação das salas e apesar de nossos baixos salários. O que não significa que essas queixas e lutas não sejam justas.

Não estou assumindo uma postura de culpa, discurso bastante adotado pela ideologia dominante que nos quer fazer crer que a educação tem problemas porque o professor é incompetente.

É natural que nossa primeira reação, quando ouvimos discursos que responsabilizam o professor pelo fracasso do aluno, é se colocar em posição de guerra e começar a atirar. O professor não está habituado a refletir sobre sua prática de forma que possa perceber as circunstâncias em que é sua a responsabilidade pelo fracasso ou não.

Ou melhor, não é que ele não reflete, mas, como coloca Mitsi (2002), esta reflexão é feita como um fim em si próprio, limitando-se ao “foi bom”, “funcionou”... de modo geral não se preocupa em registrar – e nem tem tempo para isso – e também não se volta aos seus relatos direcionando-se ao *como* as coisas se deram, nem se atenta ao *sobre o que* reflete, não percebendo sua posição alienada.

Professoras que ganham pequenos salários e acumulam cargos têm menos tempo para a preparação de aulas, maior estresse em sua relação com as crianças, nenhum tempo de se voltar ao que passou ou estudar textos novos... Não se justifica, apenas por isso, a baixa qualidade do ensino ofertado, mas precisamos entender como se processam essas questões que estão aparentemente ocultas, para mudar o curso da escola pública.

Quando me foi exigido escrever sobre minha prática e posteriormente debruçar-me sobre ela, passei a entender como se aprende com as crianças e porque atividades que eu jurava que dariam certo viravam o caos. Na tentativa de elucidar esta etapa da minha formação, que julgo a mais importante, trarei a narrativa de três momentos com a mesma atividade, realizada por três anos com turmas de primeira série distintas. Como este trabalho foi se configurando, as modificações que aconteceram, as influências teóricas...

Quando iniciei esta reflexão, minha intenção era pensar a alfabetização, mais especificamente o fracasso, porque o incômodo que sinto é arrasador. Porque então mudei o curso do trabalho?

Nos momentos de definição, encontrei na fala de Vygotsky o amparo:

“O melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever.”

(VYGOTSKY, 1994, p. 156)

Uma vez, durante a aula de Estágio Supervisionado II de Educação Infantil, Ana Lúcia Goulart de Faria disse “Temos que deixar a Educação Infantil contaminar o Ensino Fundamental” e eu nunca consegui esquecer.

Matutando esta fala da Goulart com a do Vygotsky com o que vinha se desenhando em minha prática, fui mesmo deixando as *situações de brinquedo* invadirem a sala de alfabetização, planejando jogos, brincadeiras e projetos que abarcassem a leitura, a escrita e o movimento. O projeto com estudo do meio parecia propício para alfabetizar e favorecer o letramento.

Um projeto de geografia envolvia mais as crianças com os usos sociais da escrita e fazia meu olhar direcionar-se mais para este foco. No entanto, ao usar os relatos deste projeto, não intenciono falar sobre a aprendizagem do aluno, mas sobre o processo formativo do professor no seu campo de atuação, sobre como a realização deste foi modificando-se e modificando-me a partir da reflexão sobre a própria prática docente.

O professor produz conhecimento, e para não negar este conhecimento o trabalho terá como centro a prática, ou seja, não serão citadas vivências com o propósito de exemplificar um trabalho teórico, mas exatamente o contrário, a teoria é que será chamada a esclarecer a prática aqui analisada. Sem a pretensão de esgotar o embasamento teórico que transpassa a ação complexa do professor, pois como diz Larrosa (1996) “pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos).” (p.19).

No início da minha carreira profissional acreditei que deveria fechar a porta da minha sala e trabalhar sozinha, no entanto, fui sendo tocada por textos que li, falas que ouvi em diversos momentos neste período de formação universitária e em outros momentos e lugares também formativos. Gostaria de transpor uma fala que me marcou bastante, do texto da Rosa Maria Antunes de Barros, este trecho me fez refletir sobre o que significa ter parceiros de trabalho.

“Foi quando encontrei outras professoras, com as mesmas angústias que eu, e passamos então a pensar sobre *o que colocar no lugar* das propostas de alfabetização que desenvolvíamos.

Foi fazendo parcerias – muitas vezes informais – e discutindo a prática pedagógica a partir dos saberes teóricos disponíveis que pude construir coletivamente o conhecimento didático que hoje me permite alfabetizar com

muito mais qualidade. Os saberes de natureza didática foram/tem sido assim, as duras penas, produzidos no processo de interlocução com outros profissionais com as mesmas demandas e inquietações” (BARROS, p. 4)

Tenho a angústia transposta por Rosa Maria, a vontade de alfabetizar melhor, que vem da percepção de que o trabalho que tenho desenvolvido precisa ser aprimorado.

Não se aprende nada sozinho, se aprende na relação. Comecei a observar que outras pessoas passavam pelos problemas que eu estava passando e que estas pessoas haviam encontrado alternativas para seus problemas que eu poderia copiá-las, afinal nossa criatividade é curta para preencher os duzentos dias letivos do ano. E, contudo, a primeira série é uma grande lição para um professor, pois a natureza da criança não é aquietar-se sentada durante um longo tempo, mas movimentar-se.

Sabendo que a criança necessita e gosta de movimentar-se, por que não aproveitar do nosso conhecimento sobre esta característica da infância para conseguir que as crianças concentrem-se em seu aprendizado, juntando o movimento e o ensino?

Na Proposta Curricular para o ensino de Geografia, encontramos a sugestão do tema “O lugar de vivência do aluno”, sugerindo o itinerário casa-escola e arredores da escola como uma possibilidade didática que considera a realidade do aluno, o ajuda a compreendê-la melhor, ampliando seu entendimento para contextos mais amplos.

Não se pode esquecer que muito antes de entrar na escola o aluno observa seu meio, porém é através da observação direcionada e orientada pelo professor que o aluno adquirirá novos conhecimentos relativos aos processos sociais e naturais. “Da observação do meio, da sua localização/representação, vai-se aos poucos chegando a níveis de abstração compatíveis com a faixa etária do aluno.” (Proposta Curricular, 1992, p. 25)

A Proposta apresenta sugestões de atividades, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais volume de História e Geografia, que se refere ao estudo do meio como atividade

pertinente a contemplação dos conteúdos destas áreas. Neste segundo, há intencionalidade de fazer a paisagem local ganhar significados para aqueles que a vivem e a constroem.

Complementando a visão encontrada na Proposta Curricular de 1992, os Parâmetros Curriculares de 1997 afirmam que “as percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico” (PCN, 1997, p. 110). Neste documento há o posicionamento direcionado à construção do sentimento de pertencimento, bem como afirma Sacristán (1998) quando indica que o currículo deve favorecer a construção de uma *identidade nacional*, combinada com o sentimento de pertencimento, embora a cidadania seja transnacional nestes novos tempos.

Embarquei na onda deste Projeto, abraçando a possibilidade do estudo do meio, da cartografia, da interdisciplinaridade que um projeto abrange.

Observo a necessidade, que nasceu do trabalho de relatar um momento da minha prática, de expandir na longevidade estes relatos, pois suspeito que dominar este conhecimento seja importante para o controle sobre a formação dos indivíduos envolvidos na sala de aula.

Através dos relatos detalhados do *como* ocorrem as aulas, podemos detectar diversas falhas do processo e corrigi-las, ouvindo o que se fala na sala de aula, mesmo que o que se fala seja silêncio ou ação. Registros e análises levam ao entendimento da dinâmica da sala de aula e levam também à obrigação de olhar para a própria prática como algo inacabado, passível de melhoras.

Este COMO se tornou uma questão central para mim, pois sabemos muitas coisas, como realidades dadas, por exemplo: dizemos que a escola é um aparelho de Estado, portanto, reproduz a ideologia dominante; até este ponto, todos sabemos; mas **como** essa reprodução se processa? Ninguém sabe, e sem saber **como**, não dá para desconstruir e fazer diferente... e como este é o meu objetivo pessoal, de professora primária, na rede pública, em bairro de

periferia... preciso dominar algumas formas de garantir que para minhas crianças, não seja a reprodução do sistema atual.

Quero compartilhar com todos os professores a tomada de consciência de que está na hora de voltar-se para o conhecimento que produzem em seus cotidianos, não apenas sobre os livros teóricos que devoram na ansiedade de resolver as angústias que não sabem de onde vêm. Demonstrar que a escola produz cultura, conhecimento e que estes são a base para o desenvolvimento de novas tecnologias (entendendo também as metodologias como tecnologias) na área da educação.

Acho que este trabalho pode contribuir na formação, minha e de quem se interessar em ser meu leitor. Intentando, como nas palavras de Mitsi (2002, p. 16) “compreender um pouco melhor aqueles com quem trabalhamos, o lugar onde trabalhamos, nós mesmas e tudo o mais que esteja de alguma forma ligado a tudo isso”.

RELATO 2006

Em 2006 trabalhava com uma turma de 1ª série com 35 alunos, em sua maioria meninos (19). Cerca de 25% da turma era composta de alunos retidos do ano anterior e outros 10% era de alunos que ingressavam diretamente no ensino fundamental.

Havia dois casos de inclusão: o Kleber, autista; e o Guilherme V., com um quadro de doença mental sem diagnóstico, epilético e “mudo” – ele não falava, mas parece que era decorrência da condição mental, pois falava as palavras “mãe”, “não” e mais adiante se referia a mim como “pro” – fazia diversos tratamentos, mas não havia nenhum diagnóstico fechado, segundo a mãe.

A proposta, inicialmente, era uma atividade de construção de legenda pelo trajeto casa-escola. A atividade foi uma proposta trazida por uma parceira que trabalha com a 2ª série F, uma amiga querida, que me ajuda muito toda vez que necessito, principalmente no que diz respeito a posturas como profissional, diante dos alunos e da equipe de gestão. Esta professora está trabalhando num projeto, que se chama Atlas, que pretende construir um atlas municipal para o sistema de ensino local.

Escrevi em 2006 que o objetivo é:

“avançar sobre o trajeto casa-escola, sistematizando-o, e construir uma legenda para os pontos de referência do bairro, localizando-os no mapa e averiguando sua localização. Desta forma, construiremos e desconstruiremos a maneira de representação da cartografia, pois vamos entender como ela se dá, primeiramente, do mapa para o real, quando o estudamos e seguimos pelas ruas; e depois do real novamente para o mapa, quando retornamos a ele registrando devidamente localizados os pontos de referência. Desenvolvendo diversas habilidades relacionadas à cartografia; como noção de escala, de orientação e de espaço;

necessárias à vida dos indivíduos; estas habilidades aparecem contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Proposta Curricular para o ensino de Geografia do Estado de São Paulo e em teóricos que problematizam a geografia crítica, como Milton Santos e Maria Carolina Bovério Galzerani.” (01/out/2006)

Nos anos seguintes esta organização teve que ser revista em sua ordenação. A crítica feita é relacionada a duas questões: abstração e conhecimentos prévios. Segundo apontado por Vygotsky (1994), um aspecto essencial do aprendizado é a criação da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a aproximação do que se pretende ensinar/aprender através de experiências e vivências que se lhe deparam com situações desafiadoras, porém possíveis de serem superadas quando em cooperação com seus companheiros. A forma como foi posta a organização do projeto em 2006, colocava um desafio insuperável para as crianças.

Quando iniciamos com o mapa, supomos que a criança compreende aquele tipo de representação do real, mas a cartografia é uma construção abstrata, portanto chegamos à segunda crítica, sobre os conhecimentos prévios; há necessidade de um trabalho anterior sobre lateralidade, plantas cartográficas, mapas para que a criança, construindo este tipo de representação do espaço, perceba aquele modo já posto.

O plano era que as referências selecionadas e legendadas fossem divididas entre os grupos, ou seja, cada grupo se responsabilizaria por encontrar no mapa 1 ou 2 referências, que seriam, como seus endereços, localizadas e criado um trajeto possível entre o ponto de referência e a escola, registrado em forma de desenho em um sulfite. Em seguida trocariam estes desenhos entre os grupos, que devem orientar-se pelo desenho do outro para encontrar a referência em seu mapa. Dando-se, assim, a avaliação, entre eles mesmos, da compreensão do conteúdo, pela clareza e objetividade dos desenhos.

Os alunos desenhariam um trajeto que pretendessem fazer, entre a escola, a casa de algum aluno e alguns pontos de referência, e, devidamente autorizados, sairíamos, de mapa em punho, para averiguar se as nossas orientações no papel poderiam ser fielmente transpostas para a realidade, ou se erramos, no que erramos e como podemos consertar nossas falhas; passando novamente por um processo de avaliação do grupo para o grupo.

A avaliação é uma constante e que não visa quantificar, servindo mais ao professor que ao aluno, e portanto, mescla-se com a teoria de Pistracke, que embora não tenha tocado no assunto da avaliação, trabalhava sob a perspectiva do grupo refletindo sobre o conhecimento que se propunha a adquirir, se auto avaliando, tendo o professor como membro do grupo e como mediador que fornece fontes e não, transmite saberes.

Estas bibliografias, apesar de conseguir localizá-las quanto ao seu autor ou a sua obra, não posso citá-las sem a imprudência de minhas interpretações, pois que elas todas foram me constituindo – mais minhas vivências – a professora que sou. Fazem parte de mim como uma coisa única e embora sejam nomenclaturas diferentes, como órgãos, estão todas num mesmo organismo, imbricadas.

No dia 03 de outubro de 2006 iniciei a aula dizendo às crianças que faríamos a localização dos endereços delas nos mapas da região, que as dividiria em grupos e as auxiliaria a encontrar seus lares e que elas desenhariam o pedaço do mapa que envolve a escola e suas casas.

Dei um sulfite e pedi que fizessem margem dos dois lados da folha, depois os dividi em quatro grupos e organizei cada um num canto da sala e iniciei o trabalho de auxílio. Para começar, já errei de saída, porque deixei coisas para explicar depois de colocá-los em seus grupos, óbvio que tivemos problemas, pois estavam muito curiosos para ver o mapa, e quando estão com ele na mão, é como se estivessem com um jogo, um brinquedo... mexendo com seu

imaginário. Com muito custo consegui que me ouvissem que deveriam usar canetinhas para marcar seus trajetos e que deveriam encontrar primeiramente a escola... Quando comecei a passar pelos grupos percebi que a maioria não havia feito a “lição de casa”, ou seja, não haviam trazido os endereços e eu não havia antecipado esta possibilidade, portanto não tinha o “plano B”.

Preferi suspender a atividade até o dia seguinte, tinha certeza de que eles haviam se sensibilizado para a proposta, pois ficaram animados com a entrega dos mapas, faziam barulho, falavam sobre o que estavam fazendo, solicitavam diversas vezes auxílio para dar continuidade a proposta e se entristeceram quando recolhi os mapas, embora essa tristeza tenha durado apenas até eu explicar que reiniciaríamos no dia seguinte com os endereços em mãos, o que os motivaria a não esquecer os dados solicitados novamente.

No dia 4 de outubro as crianças tiveram educação física no primeiro horário (das 13:00 às 13:50 h) e eu havia feito alguns ajustes no planejamento para que a atividade fluísse com maior proveito para eles e menor desgaste para mim...

Resolvi que faríamos a legenda antes de nos encontrarmos nos mapas, pois assim eles já poderiam imaginar onde estão tantas outras coisas/lugares que podem ser localizados nos mapas, e acenei com a idéia de estipularmos um trajeto e sairmos para averiguá-lo com o registro dos lugares que encontrássemos nele por forma de legenda, essa fala os deixou muito motivados a realizar a atividade da legenda.

Pedi que me dissessem os locais comuns (comércios, praças...) que estavam habituados a ver nos trajetos que percorriam para ir à escola.

Enquanto eles levantavam a mão para solicitar a fala e eu escrevia os nomes na lousa, a legenda modelo passava de carteira em carteira, na tentativa de que não restasse dúvida

sobre a proposta que estávamos realizando. Ao terminarmos a lista, que encerramos quando começaram a repetir os nomes dos locais que eu já havia registrado na lousa, demonstrando que era hora de dar seqüência a atividade.

Elencaram 27 itens e votaram 16 itens para integrar a legenda. Achei o número grande, mas questionei o que faríamos, pois o estipulado era que selecionássemos apenas 12 e eles resolveram que faríamos com os 16 mesmo. Desta forma, simulei a folha deles na lousa, expliquei a posição (igual a legenda que vimos – deitada), as divisões (deveríamos dobrar a folha e riscar na marca para ficar duas partes na folha, deveríamos dar algum espaço entre as linhas para não misturar os desenhos), as posições (copiamos os nomes dos lugares e ao lado da escrita fazemos o desenho). Expliquei tudo diversas vezes com palavras diferentes, desenhei e escrevi na lousa a título de exemplo, circulei no meio deles fazendo observações sobre se estava amontoado e elogiei muito. Eis alguns exemplos:



Figura 1 - Victor Hugo - 1ª série E.

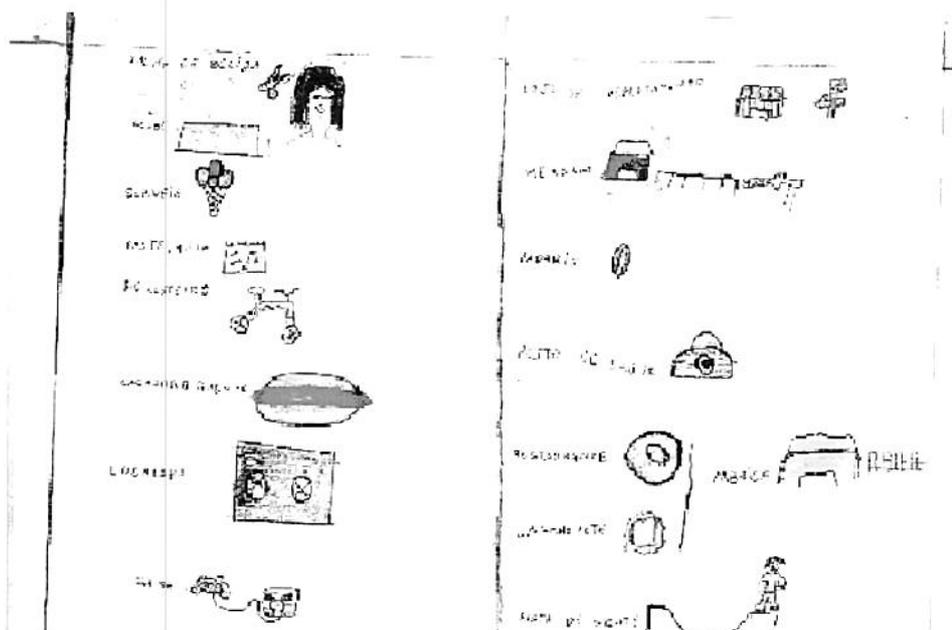


Figura 2 - Guilherme - 1º série E

No dia seguinte, antes de sairmos para o pátio, combinamos, nos termos de combino que Ana Aragão vem oferecendo em sua disciplina de Psicologia Educacional, algumas condições a serem cumpridas para que o trabalho pudesse ser realizado no pátio, não abrindo mão do que é exigência, pois estamos na escola, que não é só nossa, e também guardando o que as crianças acreditam ser justo, porque não aleatório, mas necessário.

O nosso pátio é no centro de todas as salas de aula e ao mesmo tempo, comporta o refeitório, portanto, as crianças deveriam manter um nível de conversa baixo para não prejudicar a aula das outras salas, combinamos também que eles não pediriam para ir ao banheiro naquele momento, que não se dispersariam correndo no pátio ou que ficariam brincando com os colegas... nosso objetivo comum era encontrar um espaço adequado para estender os mapas, posicioná-los corretamente e permitir que todos os membros do grupo tivessem acesso simultâneo ao material.

Tivemos que adequar nosso comportamento às condições impostas pela organização do espaço físico da escola. Não sendo este o único aspecto que influenciou modificações nos planos e nas formas de realização do nosso trabalho.

Somos constantemente influenciados, determinados por muitos fatores que fogem ao nosso controle, porque externos à nossa sala de aula.

Somos constantemente influenciados, determinados por muitos fatores que fogem ao nosso controle, porque externos à nossa sala de aula?

O mestre Zacarias, neste momento, me fazia perceber como o contexto social e escolar influenciam o micro contexto da minha sala de aula, na sua tão proveitosa disciplina de Gestão. Confirmado pelo grande pedagogo Paulo Freire (1997), que insiste que somos influenciados, porém não determinados, por um contexto, sendo esta a melhor resposta que encontro para o questionamento acima. Mitsi (2002) também dá sua contribuição:

“Mesmo dispondo de alguma autonomia para direcionar seu trabalho pedagógico, pressente que não é suficiente fechar a porta de sua sala e executar o que planejou: as intervenções das famílias, as opiniões de suas colegas e inúmeros outros fatores entram pelas frestas e se alojam em vários espaços, fazendo com que ela saiba tacitamente que não está tão sozinha quanto gostaria. Existem vontades pessoais, institucionais e políticas que a impelem a tomar outras direções, atravessando o que pretende fazer.” (MITSU, 2002, p. 37)

Além das regras para o uso do pátio, os orientei quanto ao que deveriam fazer: procurariam a escola, marcariam seu local com canetinha, em seguida encontrariam os endereços de cada grupo, os alunos que não trouxeram endereço, fariam o trabalho com o do colega, afinal o objetivo era que conseguissem localizar-se e a questão do próprio endereço era apenas para dar um sabor mais gostoso, mais curioso e familiar à atividade.

Depois, conversando com as colegas de trabalho, fui entender que algumas crianças não moram na região atendida pela escola e não divulgam seu endereço, porque têm medo de serem convidados a transferir suas crianças para uma escola mais próxima à sua residência. Novamente há contextos sobrepostos, se influenciando mutuamente.

Fiquei olhando os alunos realizando a atividade e pedindo a alguns que reduzissem o tom de voz para não atrapalhar a aula das outras professoras. Quando um número razoável havia terminado a atividade (metade da sala), voltei com estes para a classe e pedi aos outros que trabalhassem sozinhos, mas de acordo com nossas regras e que ao terminar, voltassem para a sala que eu deixaria que todos fossem ao banheiro de forma alternada.

Uma parcela da sala estava comigo na classe e a outra parcela trabalhava no pátio sem qualquer supervisão, isso me surpreendeu bastante e me deixou muito orgulhosa, pois durante a estada do grupo lá fora, ocorreram alguns problemas: o Guilherme V. bateu em diversos colegas e tive que separá-lo do coletivo, estava dando tapas no rosto da Carolina; quando o coloquei num banco afastado do grupo ele tirou os chinelos e jogou em mim; o José Gustavo incitava-o a agredir os colegas e oferecia objetos para que ele atirasse, apartei também o José Gustavo; o Alex e o Richard estavam falando extremamente alto, tive que investir a atenção nos dois muitas vezes; diversas crianças pediam constantemente para ir ao banheiro; e, faziam queixas mútuas entre Ladislau, Wellington e Luís Henrique. Todos problemas administráveis... ao final levo do trabalho um saldo positivo, porque noto, principalmente pelas folhas produzidas, que o objetivo e o conteúdo propostos tiveram acolhida e/ou assimilação.

Hoje, em 2008, revendo estas colocações, me pergunto se as crianças realmente entenderam os conteúdos, afinal a indisciplina relatada em vários momentos é reflexo/demonstração do não envolvimento, do não entendimento da atividade, pelo menos por parte destes que se dispersaram e me questiono: os meninos que não entendem desistiram, ou eu desisti deles??? O fato é que não fiz nada para engajá-los, e isso significa que quem desistiu foi eu! Quando se constata isso, deve-se atentar a inserção, nos planejamentos

futuros, de ações que prevejam a inclusão efetiva destas crianças e isso só é possível quando se parte do conhecimento da criança.

Depois do vivenciado no dia 4 de Outubro de 2006, pretendia encaminhar os outros momentos da seguinte forma:

1º - Tabulação da legenda: para completar o trabalho com a legenda precisamos tabular os dados e estipular um único símbolo que será adotado para toda a sala. Faríamos uma lista com prévia tabulação da professora, levantando os 2 ou 3 símbolos mais ocorrido para representar cada local, essa parte seria feita fora do horário de aula. As crianças votariam o símbolo que preferissem e, com isso, filtraríamos as informações, fechando a “Nossa Legenda”. Reproduziríamos esta legenda em mimeógrafo, a fazer com que cada um tenha sua cópia.

2º - Criar um trajeto: olhando o mapa, estipularíamos um caminho para percorrer, que fosse no entorno da escola e abrangesse um número razoável de quadras. Depois de fazer isso com canetinha no mapa, passaríamos para o papel; tanto a reprodução ampliada do mapa abrangendo apenas a parte em que realizaríamos o trajeto, como o trajeto imaginado. Desta forma, esclarecemos e fixamos visão de cima e orientação por mapas.

3º - Saída: as crianças trariam autorizações, garrafas d’água, bonés, a “Nossa Legenda” e lápis. Sairíamos para a rua, com o mapa ampliado e o trajeto traçado e percorreríamos este trajeto previamente elaborado, localizando e desenhando neste mapa ampliado os símbolos da legenda que criamos.

4º - Divulgação: daríamos a conhecer para a escola o nosso trabalho por meio de painéis e convidaríamos alguma outra sala que se dispusesse a realizar o mesmo trajeto averiguando as informações que produzimos.

Mais uma vez, alterei o programa... havia planejado tabular previamente os desenhos, mas com a antecipação da atividade, realizei o levantamento das variedades junto com as crianças, fazendo em seguida uma votação para definir o símbolo mais adequado, segundo a significação realizada pelas crianças. Confesso que em diversos momentos eu achava que outro símbolo era mais adequado, mas me mantive o mais neutro possível, não dando minha opinião em momento nenhum, exceto em duas ocasiões em que houve empate na votação e pedi que eles me dessem o voto de minerva, o que eles concederam sem imposição; e no momento da representação da fábrica, quando fui mais categórica, induzindo-os à decisão mais adequada.

Percebi, com esta mudança, o “por que” de ter planejado tabular previamente os desenhos. Na hora de levantarmos as variedades, algumas crianças tiveram novas idéias que foram registrando e levando para a tabulação. Creio que isso enriqueceu a legenda, mas alongou demasiadamente o tempo destinado à atividade.

Havia proposto que elencássemos os símbolos que divergiam entre as legendas individuais, e para isso, devolvi as folhas da atividade realizada no momento anterior.

Coloquei o primeiro nome da lista: salão de beleza e pedi que dissessem um desenho que fizeram que representasse este local; pedi para levantarem suas mãos e que esperassem ser solicitados a falar, assim nos manteríamos organizados; pedi que uma criança dissesse e mostrasse a folha para mim, para ser o mais próximo possível da produção deles, e registrei o desenho na lousa. Pedi que as crianças que fizeram desenhos “iguais” (usando o mesmo símbolo) ao primeiro, que não dissessem novamente, porque o objetivo era reduzir até que ficasse apenas 1 para cada nome da lista.

Para este primeiro nome surgiram cerca de 10 representações, que eles estavam inventando naquele momento, tive que insistir muito que precisávamos reduzir... depois que ouvi à todos e coloquei tudo que eles queriam na lousa, partimos para a votação. Devido ao alto número de desenhos fui fazendo uma votação eliminatória entre dois desenhos por vez, ou seja, dos dois primeiros desenhos eles votaram um, o outro apaguei, o que ficou, foi à votação com o próximo, até que ficou apenas um dos desenhos.

Assim procedemos com todos os itens da legenda.

Perdemos muitas horas nesta atividade, mas hoje, refletindo sobre ela e sobre o incômodo que me traz é porque intuía que fora desperdício de tempo. Deparo-me com Paulo Freire (1997) esclarecendo que esta iniciativa atende à formação de valores, como a autonomia. E posso dizer que foi um momento que as crianças puderam arriscar expor-se, crescer, ser derrotado ou vencer democraticamente, entendendo o sentido expresso na vontade da maioria.

“Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado.” (FREIRE, 1997, p. 71)

Em alguns destes locais, as crianças fizeram casas e isso desembocou em uma discussão que fizemos desde o início da atividade... será que uma casinha representa algum lugar específico?... fiz a seguinte analogia: vamos fazer de conta que acabamos com a escola e abrimos neste espaço um mini shopping, nesta sala será o salão de beleza e precisamos de uma placa, desenhada, para colocar na porta indicando isso, que desenho daria conta de dizer

às pessoas que aqui é um salão de beleza? Se colocarmos o desenho de uma casa, podem entender que é uma casa comum, bem como que é um salão, uma pastelaria, uma sorveteria...

Busquei aproximar do concreto a linguagem utilizada, a experiência de sala de aula me mostrou que vocabulários rebuscados e abstratos dificultam a compreensão do que se deseja falar, que quando se pretende ser bem entendido, é necessário se colocar do ponto de vista de quem ouve.

Sendo o ouvinte uma criança, fica subentendido que as vivências são diferenciadas da do adulto, o seu vocabulário é menos amplo e sua cognição encontra-se em construção, portanto, tudo isso deve ser levado em consideração. Professor e aluno têm diferenças culturais, o educador não pode esquecer-se para não eliminar as chances de compreensão e aprendizagem da criança.

Segundo Garcia (2004) isso denomina-se como desnivelamento de discursos, porque o discurso da lingüística padrão sobrepuja-se aos outros enquanto *correto*.

“o desnivelamento de discursos denunciado por Foucault é evidente, quando uma professora desqualifica a fala de uma criança como estando errada, e lhe impõe a variedade lingüística padrão, além da variedade lingüística escrita, sem se dar conta do complexo e penoso processo vivido por crianças das classes populares, afro-descendentes, oriundas de uma cultura predominantemente oral. O desafio de aprender *uma outra língua* e de aprender a escrever e ler numa *língua diferente das sua* é quase intransponível. Quem aprendeu tudo o que sabe oralmente, numa linguagem em que se criou, de repente se vê exposto à transmissão escrita e numa variedade lingüística até então desconhecida para si.”

(GARCIA org., p. 24)

Até a linguagem usada para comunicar-se com os alunos deve ser encarada como objeto de reflexão. A forma automática de expressar-se carrega os traços mais

preconceituosos dos indivíduos, além de apartar uma parcela dos alunos pode estimular posturas discriminatórias. O professor que pretende favorecer o educando das classes populares tem que estranhar sua própria forma de expressar-se.

Após definirmos todos os símbolos da legenda, me comprometi a produzir uma cópia para cada criança até a Segunda, 16 de Outubro, que eles já sabem o que vamos fazer neste dia...

Ficaremos então programados para na estudarmos o caminho que pretendemos realizar e traçá-lo no mapa ampliado, realizando o estudo do meio na quarta, dia 18 de Outubro, nos orientando pelo caminho que marcamos e averiguando no real a existência de locais que fazem parte da nossa legenda, marcando-os – usando nossos símbolos – no mapa que nos guiará.

Note-se que, apesar das sugestões e desenhos originais serem das crianças, a reprodução para o coletivo foi feita pela mão adulta, será que num resquício de desvalorização da cultura infantil?

A legenda ficou como abaixo exposta:

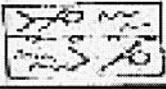
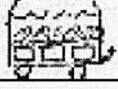
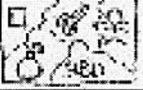
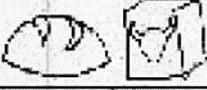
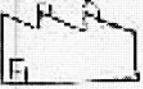
SALÃO DE BELEZA	
SORVETERIA	
PASTELARIA	
BICICLETARIA	
CLUBE	
CACHORRO QUENTE	
LOCADORA	
GAME	
LOJA DE DEPARTAMENTOS	
MERCADO	
PADARIA	
FÁBRICA	
PISTA DE SKATE	
POSTO DE SAÚDE	
RESTAURANTE	
LANCHONETE	

Figura 3 - Legenda padronizada.

Como havia previsto, após o recreio iniciamos o trabalho com o projeto Atlas, porém invertemos a ordem dos fatores porque iniciamos o momento sem o xérox da legenda. O funcionário que exerce a função entrava às 14:00 h neste dia e não teve tempo de fazer as cópias até às 15:20 h por ajudar a cuidar do recreio das crianças.

Reproduzi o entorno da escola na lousa, na posição “real”, indiquei para as crianças o local de saída que adotaríamos e perguntei se seguiríamos para a direita ou esquerda (duas únicas possibilidades neste momento), eles decidiram que seguiríamos para a esquerda, por meio de votação. A cada esquina que se apresentava no mapa eu perguntava se viraríamos ou se seguiríamos reto e abria votação, assim foi até a marcação laranja no mapa anexo, depois elaborei 3 possibilidades de retorno à escola, isso porque receei que as crianças fossem e esquecessem de voltar...

O que não seria exatamente isso! Como o mapa é uma representação reduzida do real visto de cima, as crianças não poderiam supor que as distâncias medidas em centímetros no mapa, representavam quilômetros na realidade, por isso, inverter a ordem das ações potencializará o projeto enquanto meio de aquisição de conhecimento por crianças que se encontram no período designado por Piaget de “operatório concreto”.

Votamos entre os três e o selecionado foi o caminho amarelo. O mapa a seguir mostra os trajetos relatados acima.

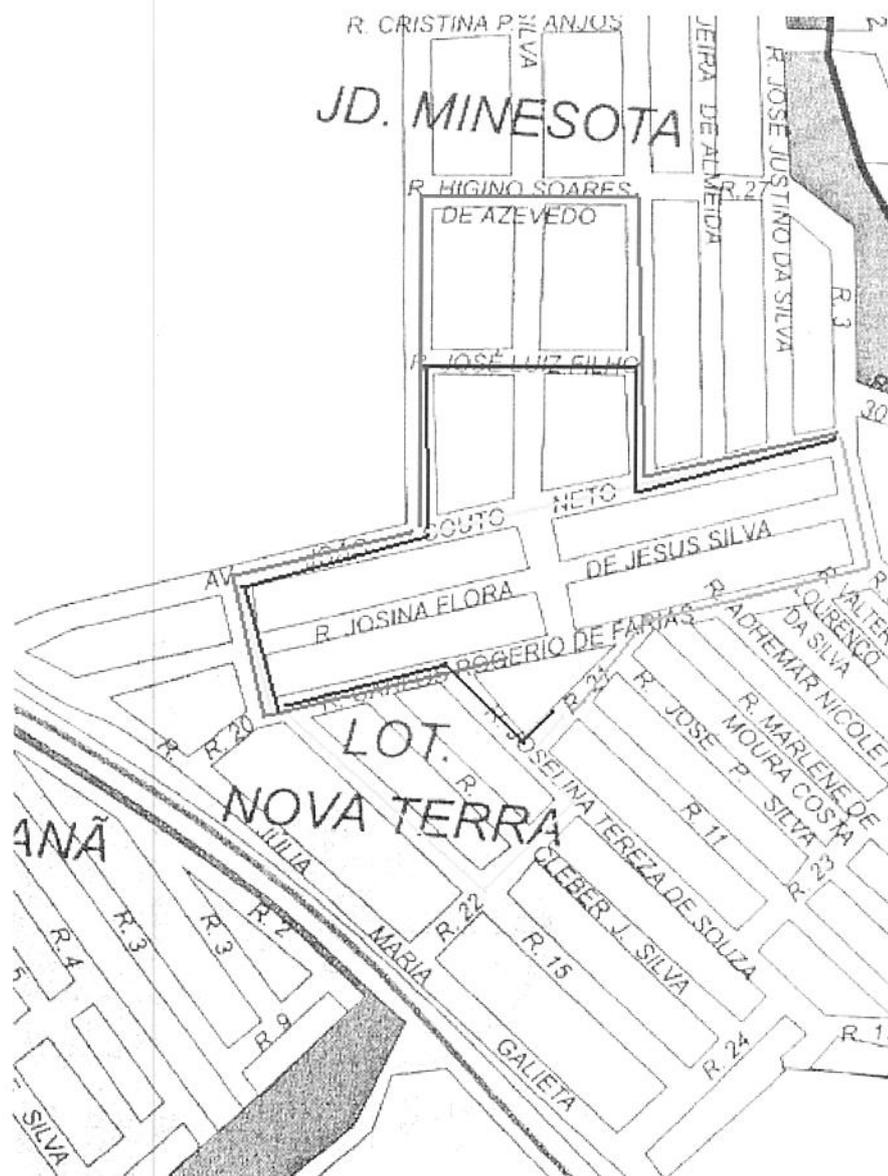


Figura 4 - Mapa com as opções de trajeto.

Neste momento chegou a legenda e distribuí a cópia de cada um para olhar e pintar. Fui transcrever para o papel o trajeto que selecionamos e que, neste momento, estava na lousa.

Distribuí as autorizações da saída para as crianças, disse que buscaríamos localizar no mapa os itens que apareceram em nossa legenda. Faríamos o caminho que traçamos e desenhariamos no mapa, no local em que aparecem os locais selecionados para a legenda,

quando houvesse no nosso trajeto. Disse que deveríamos trazer proteção contra o sol e garrafa para transportar água.

Cheguei à escola e fui para a sala dos professores. O tempo estava nublado e comecei a me preocupar com a saída que será às 15:30 h.

Passei na direção, pedi para a orientadora disponibilizar a câmera fotográfica e um funcionário para me acompanhar. Ela pediu que avisasse a Joquebede para comprar filme para a câmera e pediu ao Zé que fosse comigo, mas na sala dos professores, conversando com a Mariete, achamos mais apropriado a saída ocorrer às 13:00 horas, por causa da chuva que aparentava formar-se, além disso a Dinha, estagiária do Bioma na escola, se dispôs a nos acompanhar e registrar por escrito a atividade; a Andressa, monitora de informática também iria, para fotografar com sua câmera digital.

A professora de Educação Física, Giovana, que teria aula na minha turma no primeiro horário (13:00-13:50h) e em seguida, aula vaga (13:50-14:40h), poderia nos acompanhar, ajudando a organizar a saída. Para que ela fosse, seria necessário que aceitasse o convite.

Se a Giovana dissesse não, pediria que trocasse minha aula com a da Márcia, que seria cerca de 15:00 horas, com que já havia conversado sobre essa possibilidade, para fazer o trajeto sem chuva.

Assim que ela foi chegando à escola, a abordei e pedi que me acompanhasse, o que ela topou. Com isso, quase todos os problemas foram solucionados, mas restava uma dúvida... a tarde, neste dia, as especialistas não estavam na escola, tinham um curso, “Letra e Vida”, e tivemos que assumir a responsabilidade sobre a decisão de mudar o horário da saída. Quem assume as responsabilidades na ausência da equipe de gestão? O professor tem autonomia, mas autonomia é diferente de soberania...

Fui para a sala, as crianças estavam um pouco agitadas. Eu também estava; a mudança de horário me deixou mais preocupada do que o normal, afinal, quando fiz o planejamento, contava com um tempo mais prolongado para falar com as crianças, tive que agilizar tudo e acho que a pressa, muitas vezes, põe tudo a perder...

Minha agitação devia-se ao fato de que em quase 3 anos de trabalho em Sumaré, nunca levei meus alunos para a rua, não sabia como se comportariam, e como responsável por eles, naquele momento, estava tensa.

Contei que mudamos o horário do passeio por causa do tempo que estava virando para chuva e que faríamos como combinado na segunda-feira: levaríamos o mapa e as legendas para a rua. Tentaríamos seguir o trajeto que traçamos e identificaríamos os itens da nossa legenda colocando-os no mapa para que quem visse, soubesse onde encontrar determinados locais. Disse que estaríamos num lugar aberto e, portanto, eles deveriam atentar para o que eu dissesse, se não, não ouviriam as instruções necessárias ao desenvolvimento do trabalho.

Fui até a porta e chamei os alunos autorizados para sair da sala já com a bagagem que seria levada (lápiz, legenda, boné, sombrinha, garrafa d'água...), dirigindo-se ao banheiro e depois ao refeitório, formando a fila com a professora de Educação Física. Por fim, 4 crianças estavam sem autorização e ficaram com a professora Ana Lúcia, que deu esta força na realização do meu trabalho. Saímos cerca de 13:25 h da escola e paramos na calçada para nos localizarmos no mapa e sabermos para onde deveríamos seguir.

Tentei dispor os 3 mapas, um ao lado do outro, com mais ou menos a 1 metro de distância entre eles, para que todas as crianças pudessem ver os mapas e me ouvir, bem como ver e ouvir seus colegas. Posicionei o mapa na orientação "real", marquei com lápis o local onde estávamos e pedi que me dissessem para onde seguiríamos, segundo o trajeto que

traçamos, se viraríamos a esquina seguinte, ou seguiríamos na rua em que estávamos. Tentava que eles percebessem como o mapa é, realmente, uma representação do espaço.

Acho importante levantar uma questão neste momento... este trabalho pode ser mais proveitoso na assimilação dos conteúdos, se houver trabalhos prévios com a planta e a maquete da sala de aula e/ou da escola.



Figura 5 - Foto do trajeto realizado em 18 de outubro



Figura 6 - Foto do trajeto realizado em 18 de outubro

Neste momento eles estavam atentos ao trabalho, mas um pouco à frente acontecerá uma leve dispersão.

Nos encaminhamos mais à frente e paramos no posto de saúde, pois este foi o primeiro item da legenda que identificamos no real e intentamos indicar sua localização no mapa e dali as crianças viram a padaria. Pedi que encontrassem no papel o lugar que estávamos, e depois colocassem cada coisa no “seu lugar”.

Ainda tive que ajudá-los bastante. Isso porque eles não estavam com clareza do que era rua e do que era quadra, mas fui trabalhando o mais individualmente possível, repetindo todas as informações nos 3 pequenos grupos que se formaram por causa dos mapas.

Vale ressaltar que a produção da maquete e sua posterior planificação contribuem para não acontecer este tipo de dúvida, pois a maquete é a representação mais próxima do espaço real e quando ela é desmontada, ou seja, planificada, perante os olhos atentos e curiosos das

crianças, fica claro a forma como se chegou àquela representação da realidade e, com isso, favorecendo a compreensão do mapa.

Mais à frente, quando pedi que se localizassem, ou seja, transpusessem para o mapa o local onde nos encontrávamos, uma criança disse: “É aqui, porque esta é a rua tal” – esta criança se utilizou de outras informações para assegurar o conhecimento, enquanto eu estava a todo momento revivendo o caminho percorrido com eles para chegar onde estávamos, pois tentava garantir o conhecimento aos que estavam com dificuldade de entender, e o processo de fazer e desfazer, chamado método geométrico, pelo professor Gamboa, em seu curso de filosofia, pode ser uma estratégia de trabalho.

Atravessamos a rua e chegamos à locadora, que é outro item da legenda, portanto paramos para registrar o símbolo devidamente localizado no mapa. Dali, eles viram, no outro lado da rua, um mercado, um salão de beleza e uma pastelaria, que também foram registrados.

Atravessamos a rua correndo e o Alex e o Richard, aproveitaram o embalo para apostar uma corrida até o poste, bem longe do grupo. Quando voltaram para nossa localização, o Alex continuou agitado e incitando agitação, por isso o chamei para dizer que estávamos ali para percorrer um caminho que pensamos e para nele encontrar as referências de nossa legenda e que, a partir daquele minuto, era isso que ele deveria fazer. A alegria das crianças não me incomoda, mas eu precisava conter os excessos/abusos para que ninguém se machucasse, ou se perdesse.

Neste momento havia diversas crianças dispersas, querendo entrar na locadora e na bicicletaria ao lado. Na medida do possível tentei diversificar as crianças que deveriam segurar o mapa, desenhar o ponto de referência, localizar nossa posição, exatamente para reduzir as dispersões esperadas pelo tipo da atividade desenvolvida.

Assim que saímos desta esquina, passamos pela casa do Anderson, indicada não por ele, mas pelos colegas; e pela casa da Rafaela, que ela mesma mostrou. Havíamos combinado, através do mapa, o ponto até onde esticaríamos a caminhada sem parar, porque naquele trecho temos apenas residências. O combinado era descer algumas quadras até a esquina em que viraríamos.

Andamos estas duas quadras e pensamos em estirar novamente até a esquina seguinte, de uma quadra extensa, mas já na terceira/quarta casa era um cachorro quente, que funciona na casa do Richard, então paramos para registrar. A tia dele saiu para trazer uma garrafa d'água para o menino e disse que se ele perdesse a garrafa ela lhe daria um *croque*. Este fato é importante porque as crianças acharam muito engraçado.

ENEF PROA ESTARIA MIGHTY VANGHAN

SUMARI. 78 DE OUTUBRO DE 2006

PROFESSORA ANDRÉIA SALA 06

NOME: ALEX

EU GOSTEI MAIS NAORA QUE A TIA DO RICHARD FALOU

QUE SE ELE PERDE A GARRAFINHA A TIA DELE IA DA UM CROQUE

Figura 7 - Depoimento o aluno Alex Victor Cavazotti

Só então continuamos a subir. Alguém mostrou a casa do Jabá, linda e com carrão na garagem, e na esquina, já estávamos ao lado de sua lojinha. Foi difícil conter a molecada, algumas correram lá. As que ficaram, formaram um círculo comigo para nos localizarmos; foi onde ocorreu a confusão: pensamos que estávamos na esquina de cima, ou seja, pensamos que

um salão de beleza, e uma sorveteria, que registramos antes de entrar na escola, às 14:25 horas.

Achei necessário abrir um espaço para destacar o que se gostou, ou não. Porém pedi que fizessem por escrito, antes de abrir um espaço oral, isso para não influenciar os registros escritos, mas se pudesse voltar o tempo faria diferente, pois a verbalização ajuda a organizar as idéias que serão transcritas, esta é uma orientação encontrada em Vigotsky (1994), que diz ser a fala mediadora do pensamento; e também, encontrada em Emília Ferreiro (2001), quando afirma que é adequado que a criança se preocupe com **o que** e **como** escrever, separadamente, favorecendo sua aprendizagem sobre a língua. Seguem-se alguns depoimentos:

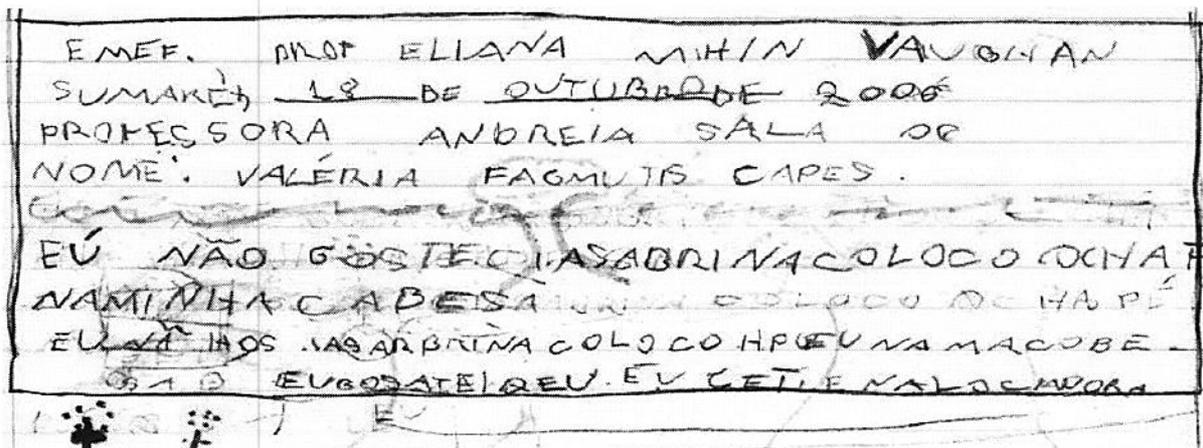


Figura 9 - Depoimento da aluna Valéria Fagundes

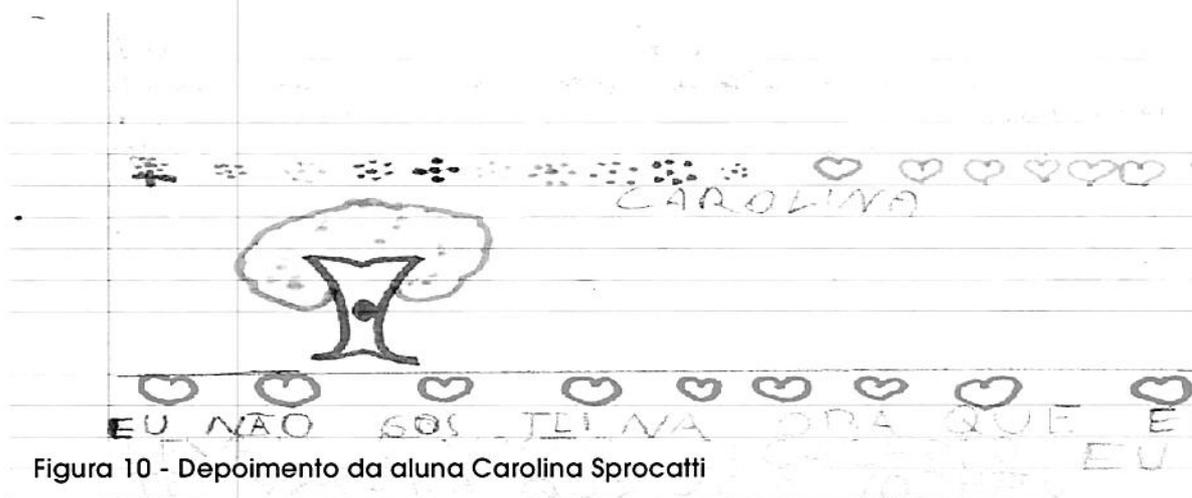


Figura 10 - Depoimento da aluna Carolina Sprocatti

Neste dia encerramos por aqui, mas já notei que precisaremos de mais dois momentos para encerrar o trabalho:

- 1 – Um momento de registro de todo o trajeto percorrido, pelas próprias crianças.
- 2 – Um momento de sistematização do material, organizando um painel de exposição.

Separei um momento, neste dia, para retornarmos à vivência do dia anterior, recuperando os fatos ocorridos. Distribuí uma folha de linguagem para cada criança, pedi que colocassem seus nomes e a data, e que contassem o que fizemos no dia anterior. Para as crianças que não foram ao passeio, pedi que escrevessem como imaginavam ter sido a saída, depois trocaríamos estas informações... já sabíamos que montaríamos o painel.

Antes que se faça a crítica, prefiro eu mesma fazê-la... o pedido feito às crianças que **não** foram às ruas terminou de excluí-las do processo de ensino-aprendizagem proporcionado pela seqüência de atividades, ao meu ver, deveríamos ter feito uma discussão/exposição oral, dando assim, aos que não foram, “material” para trabalhar.

Esta foi a forma de sistematização que encontrei para fazer as crianças voltarem para a experiência vivida, privilegiando a reflexão e a assimilação dos conteúdos. Usamos cerca de 1 hora para realizar esta etapa e as crianças executaram a proposta “silenciosos”... suas conversas redundavam na forma como se escrevia tal ou tal palavra. Os resultados foram:

Figura 11 - Relato da aluna Rafaela da 1ª série E.

Rafaela

SAIMOS DA ESCOLA E PARAMOS NA CALÇADA E OLHAMOS O MAPA E DEPOIS DESENHAMOS O LOCAL QUE ESTAVAMOS E DESCEMOS A RUA E PARAMOS NA MINHA CASA E DESCEMOS A RUA DE NOVO E PARAMOS DE NOVO E VIRAMOS A RUA E SUBIMOS E PARAMOS NA CASA DO RICHARD E ELE PEDIU UMA GARRAFINHA DE ÁGUA E AS TRÁS DELE FALOU SE VOCÊ NÃO TRAZER DE VOLTAR EU TE DOU UM CROQUE E SUBIMOS A RUA E NOS FOMOS NO JABÁ E ANDAMOS ATÉ CHEGAR NA JORVETERIA E ENTRAMOS PELO PORTÃO DE TRÁS

Pretendia confeccionar o painel juntamente com as crianças no dia 25 de Outubro, expondo-o no mesmo dia e criando convites que serão distribuídos às outras salas para que visitem nosso painel.

Gostaria que as próprias crianças escrevessem no mural. Me incumbi de definir o formato do painel porque as crianças não tem obrigação de saber, aliás é para isso que vão à escola, e esta será a primeira vez que trabalham com a produção de painel.

Nem acredito que sobrevivi para fazer este relato!

Neste dia, as crianças têm Educação Física no primeiro horário. Este tempo, utilizei para providenciar o restante do material necessário para a confecção do painel: os mapas ampliados, a legenda...

Quando fui para a sala eu portava: 2 mapas ampliados, 2 fotos coloridas impressas em papel comum, algumas cópias da legenda, cópia das autorizações, os textos produzidos pelas crianças, os mapas que usamos na rua; enfim, todo o material necessário para a realização da atividade.

Entrei na sala e as crianças estavam em polvorosa, gritando, pulando e jogando seus tênis em uma carteira, berravam que ali tinha um grilo de 5 metros (rs). Diziam que o matariam, mas pedi que não fizessem isso porque era uma vida, pedi que chamassem o Zé para retirá-lo da sala e devolvê-lo ao mato e um aluno foi chamar. O Zé chegou a tempo... de limpar a meleca que ficou no chão.

Em seguida, três rapazinhos ficaram chateados com a morte do grilo e resolveram vingá-lo, juntaram o menino que o matou contra a parede; um estava olhando-o com os braços cruzados, o outro estufou o peitoral e o outro pegou seu pescoço com apenas uma das mãos, e eles perguntavam: “Porque você o matou?!” e ainda tive a oportunidade de ouvir o assassino de grilo dizer que iria usá-lo para pescar, como seu pai faz.

Depois disso, meu dia não seria o mesmo... é claro que intervim. Pedi que o Maurício soltasse o Gustavo, e que me explicassem o que estava acontecendo, e que apesar do Gustavo estar errado, em matar o animalzinho, mesmo depois de ser pedido que não o fizesse, também estava errado os três o agredirem, física ou verbalmente.

O Maurício não foi mais o mesmo, neste dia, bateu em cerca de 5 colegas. O Richard, também, só que ele se desentendeu todas as vezes com o mesmo colega; o Gustavo brigou o

resto da aula com o Alex; o Rick, o Luís Henrique e o Ladislau correram e se chutaram o tempo todo...

Várias coisas aconteceram, na hora até pensei em mudar os planos e deixar o painel para outro dia, porque esta atividade funcionaria como uma oficina, cada criança estaria realizando uma atividade diferente simultaneamente, em pequenos grupos, em prol de um produto que só se revelaria como resultado deste trabalho coletivo, mas como o envolvimento com o trabalho que iniciamos lá no dia 03 de Outubro vinha sendo alto e resolvi arriscar...
ERREI!!!

Professores também erram!

Mitsi concorda comigo, quando, ao falar sobre nossa tendência a relatar apenas o que pode ser considerado uma “boa receita”, diz que

“a associação do erro a algo que deve ser combatido nos dificulta aprender que ‘a vida comporta também processos de utilização do erro, não só para corrigir seus próprios erros, mas também para favorecer o aparecimento da diversidade e a possibilidade de evolução’ (Morin, 1999, p. 143)” (MITSU, 2002, p. 49)

Diante das circunstâncias, julguei melhor assumir a parte da escrita do painel, eles elaboraram em forma de texto coletivo e eu passei para o painel.

As oficinas redundaram na correção coletiva dos textos selecionados. Agrupei 2 alunos por texto, para reler e corrigir, passei orientando onde estavam os erros e como deveriam ser corrigidos. Como no exemplo abaixo:

(RICHARD)

NO COMEÇO NOS VIMOS NO MAPA PARA VER VAI
 NOSSA CASA E A I ATAVESSE NONA RUN
 E PARECEMOS NA NO LOCAL DO E NA
 META NINHA A TAVESNOA E PA
 NA CASA DO DO ADORSO, DA RAPA
 EA TAVESE NA A RUN E VI MOS
 O MAPA : O SEHGABO NA CASA DO
 RICHARD E O LIA NEMOS NO MAPA
 E SU PIMOS E E DE MOS AND
 E SE HE MOS NO JBABA E O LIA
 NO MAPA O PASAMOS NASOR-VET
 NINHA E ESTAMOS NA ES COLA.

Figura 12 - Relato do aluno Richad

Um grupo com 5 alunos trabalhava na organização dos símbolos que encontramos no trajeto para o mapa ampliado, revelando a localização de diversos pontos de referência que encontramos no caminho realizado. O restante das crianças ficaram comigo, fazendo a parte manual: colando o papel pardo, buscando e levando materiais necessários da secretaria, recortando papel para a moldura das fotos, recortando legenda...

Minha prática vem ganhando a dimensão que se apresenta acima, que é a realização de um trabalho coletivo. Não é necessário que as crianças estejam no mesmo lugar (a escola, a sala de aula...) fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo. Organizar o trabalho coletivo é permitir que diferentes identidades se expressem de diferentes formas na construção do conhecimento. Vasconcelos (1993), falando sobre (in)disciplina, aponta o trabalho coletivo como uma solução para tal problema.

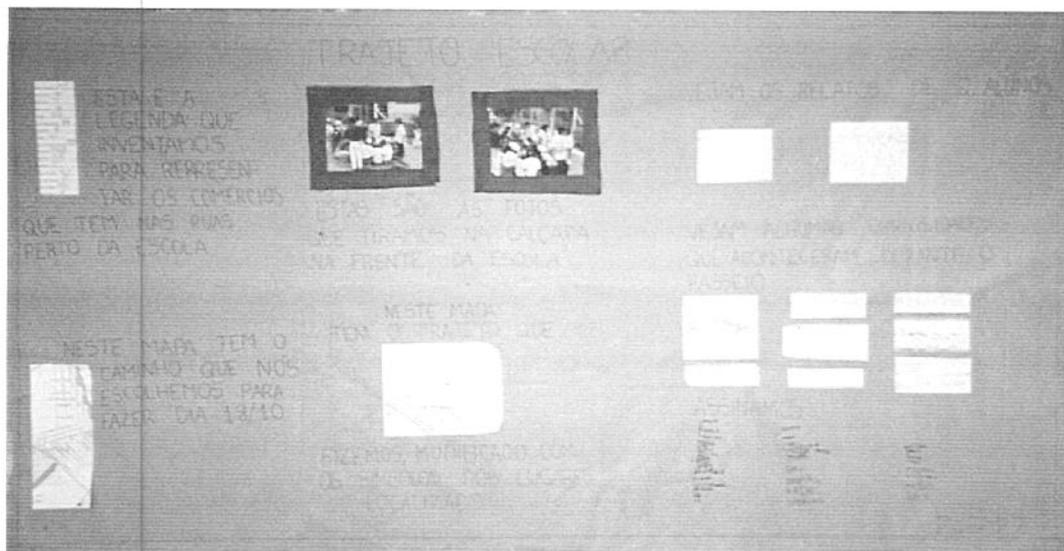


Figura 13 - Maquete 2008 exposta no Folclore.

Neste ano, houve muitas divergências entre o planejamento das atividades e sua aplicação, o que não diminui a importância da etapa de planejamento do trabalho do professor, pelo contrário, demonstra que o planejamento é condição *sine qua non* da educação consciente e posicionada.

No momento do planejamento o professor aciona seus conhecimentos teóricos, desenvolvendo/criando formas de direcioná-lo aos objetivos educativos para aquele contexto. Quando a prática revela as falhas do planejamento, ou seja, não dá certo, este precisa ser revisto e com isso coloca-se em questão os princípios que o nortearam, sejam teóricos, didáticos ou práticos.

Como coloca Garcia (2004),

“nós estamos defendendo a prática como um *locus* de teoria em movimento, uma teoria que se atualiza a cada dia pelos desafios que o cotidiano coloca, e denunciando que uma teoria firmada em certezas não pode dar conta da

complexidade da realidade. Defendemos a professora como sujeito reflexivo[...]"

(GARCIA org., p. 26)

RELATO 2007

Saber que eu continuaria com a primeira série não foi nenhuma surpresa, também não me espantei com os nomes diferentes que se apresentaram na lista, como de costume. Eram 32 alunos sem discrepância de gênero, cerca de 1/3 de alunos retidos e 4 casos de necessidades especiais: o Kleber, autista; o Valter, perda significativa da audição; a Queren, hiperativa; e o Lucas L., paralisia cerebral.

Tenho trabalhado todos os anos com inclusão em minha sala e o que posso afirmar é que, se é para fazer algo além da socialização, não se pode colocar mais de uma inclusão por sala, porque se torna impossível de obter resultados cognitivos com todos. São alunos que necessitam de atenção constante, estratégias diversificadas...

Me senti bastante esgotada com a experiência do ano anterior com o Guilherme V.; e recebendo, na lista inicial, 3 casos de necessidades especiais fui queixar-me à direção. Em resposta, mudaram o Kleber para outra sala e me asseguraram que a Queren voltaria para a pré-escola como aconselhado pelo CIRASE (órgão de apoio psicopedagógico do município), o que não ocorreu. No primeiro dia de aula, recebi o Lucas L., com paralisia cerebral.

Havia recebido 4 alunos que eu mesma havia retido no ano anterior: o Kleber, autista; a Sara, uma menina extremamente tímida, com grandes dificuldades de aprendizagem e a quem não consegui ajudar muito por ser quase “invisível” – sabia que esta mãe se queixaria, pois sei que falhei com a menina e ela também sabia, e tinha razão em me rejeitar como professora de sua filha pelo segundo ano consecutivo; o Rick, que recebeu muito mais atenção que a Sara por ser mais agitado e conseguiu se alfabetizar, mas não ganhou a credibilidade do Conselho para ser promovido à série seguinte; e, o Wellington, aluno faltoso, saúde debilitada e sérias dificuldades de aprendizagem.

Iniciei o ano de 2007 com um grande desânimo que tive que lutar muito para superar, e mesmo depois de superado, ainda foi muito difícil porque meu contexto exigia atenção constante sobre a aprendizagem do Lucas e do Valter e sobre o controle da Querem, que por sua condição de hiperativa (e alguma deficiência não identificada) tumultuava o ambiente da sala freqüentemente.

Neste ano o estudo do meio ganhou uma dimensão diferente do ano anterior, quase como uma inversão de suas ações.

Não se pode insistir num erro após percebê-lo, no ano de 2006, cometi o grande erro de iniciar o trabalho pela parte abstrata, já que tratando-se de crianças de 6 e 7 anos de idade (em sua maioria), que segundo Piaget, estão na fase de pensamento concreto. Como pode a criança entender uma representação gráfica do bairro visto de cima, o mapa, e depois sair às ruas para realizar aquele trajeto? Pedi que fizessem a “operação inversa” sem ter feito a “operação”...

Por estas razões resolvemos inverter as ações e sair antes de ir ao mapa, depois fazer uma maquete, que não fizemos no ano anterior, para mais tarde planificar a maquete, entendendo a planta e o mapa e, só então, fazer o trabalho do ano anterior novamente.

Uma colega aderiu à proposta, realizando as etapas do projeto a que nos propomos, porém também não construiu a legenda.

Planejamos escolher a casa de uma criança que morasse próximo à escola e que a mãe estivesse durante o dia em casa para nos receber. Aproveitaríamos o trajeto para observar tudo o que se passasse: os números das residências, os tipos de moradias, os quintais, a presença de meios de transporte, focos de dengue, arborização, conservação e limpeza das vias públicas, terrenos baldios e vegetação local.

As crianças anotariam suas observações em papel e eu registraria com fotografias os pontos de nosso interesse, para, a partir de então, planejar situações mais específicas relacionadas ao que vimos na saída.

Pensamos na possibilidade de realizar uma segunda saída para conhecer outra condição de habitação da região: uma rua sem pavimentação onde mora uma senhora muito idosa que conhece bem o bairro a quem pretendíamos entrevistar.

A tecnologia vem demonstrando ser uma riqueza para este trabalho, no ano de 2007 ganhou maior importância na realização do estudo do meio, tornando-se material didático.

Tenho feito isso graças a invenção da câmera digital (que reduz o custo da fotografia) e o auxílio do computador. Tiro as fotos, transfiro as imagens para um programa de computador que me permite transmiti-las posteriormente, através de um CD, um DVD e uma TV, para as crianças assistirem, reviverem e observarem novamente o que estamos discutindo no momento.

Tudo isso por menos de R\$ 2,00 (custo do DVD-R utilizado para armazenar as imagens a serem reproduzidas). E o mais lindo e imperdível é o brilho nos olhos das crianças ao se verem no vídeo. Tenho fotografado outros momentos também, como as festas e as construções das maquetes, aliás, fotografar a maquete tem sido muito valioso para a compreensão das formas de ver o objeto (visão oblíqua, horizontal e aérea), ajudando imensamente na compreensão da cartografia.

A criança ao observar a maquete não consegue manter-se de um único ponto de vista, pois está (a criança) se movimentando. A fotografia congela aquela imagem e permite que o aluno tenha melhor visualização da posição do olhar.

Preferi eu mesma tirar as fotos neste ano, pois em 2006 pedi para uma funcionária fazer isso por mim e, por não entender o objetivo didático, não fotografou os momentos que interessavam para o estudo posterior.

Chegou o dia! No dia 19 de junho fomos à casa da Letícia, numa rua bem próxima e pouco movimentada. Fomos acompanhadas por duas funcionárias e pela Mariete. As crianças empunhavam papéis para anotar a numeração das casas e todas as outras coisas interessantes que encontrassem.

Fomos parando já na frente da escola porque tem um terreno baldio onde plantam milho e mandioca e queríamos anotar isso. Ao lado deste terreno encontramos um pé de “feijão de andu”, mais adiante encontramos terrenos baldios uns com entulho outros com bananeiras, coqueiros, mamoeiros, pés de mandioca, etc.

Encontramos gente trabalhando (pintando uma casa), carros, motos, bicicletas, cachorros. Observamos que havia portões fechados e grades, que havia casas que tinham jardins e outras tinham pomar. Na casa da Letícia tinha um caminhão na frente que era do pai dela (profissão e meio de transporte), tinha até seu nome na placa... Na sua casa tinha jardim e sua mãe utilizava restos de frutas (cascas e bagaços) para adubar a terra, as crianças acharam que aquilo era sujeira. Descobrimos até um ninho de passarinho na árvore da frente da casa.

Um professor atento, ao ler o trecho acima percebe quantas possibilidades didáticas há neste grande rol de observações... quantos assuntos e conteúdos podem ser trabalhados a partir desta saída!

No entanto, esta abertura desfocalizou o projeto, levando à perda de seu “fio condutor” e conseqüentemente à sua inconclusão.

Algumas crianças levaram papel e lápis para anotar informações, estes papéis circularam livremente entre os que se interessaram em fazer algum registro escrito. Em um certo momento, o Jackson até pediu ajuda ao morador de uma casa que não tinha identificação de seu número para saber qual era e anotá-lo. Mais tarde na sala aproveitamos isso para discutir a importância dos dados que compõem os endereços e qual é sua utilidade social.

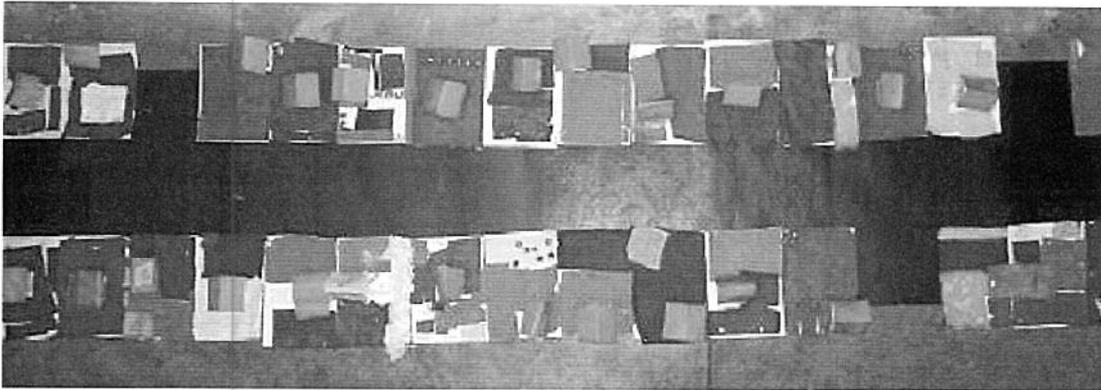


Figura 14 - Visão aérea da maquete 2007.



Figura 15 - Visão horizontal da maquete 2007

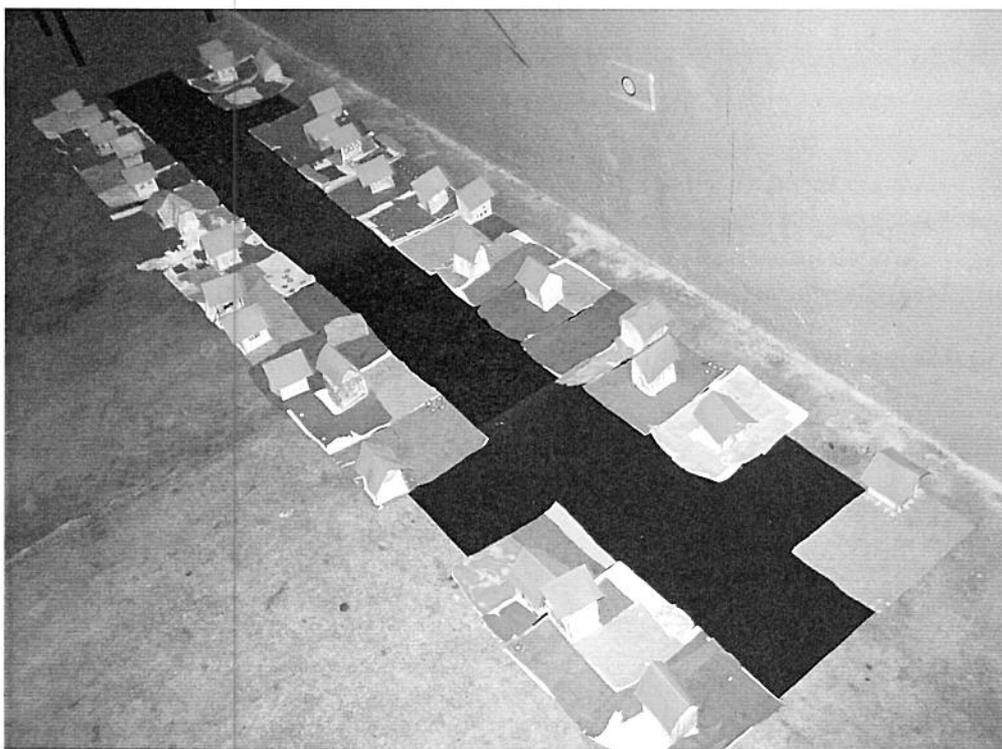


Figura 16 - Visão oblíqua da maquete 2007

Acima vê-se a visão aérea, horizontal e oblíqua respectivamente. Nessa fase o trabalho estava ainda inconcluso, como permaneceu. Esta foi a grande lição deste ano: não abrir demais o campo de observação e estudo na saída, sob pena de não conseguir cumpri-lo.

Em 2007 iniciamos em junho. Toda experiência que não dá totalmente certo, deve ser repensada e repetida de forma a sanar as dificuldades que prejudicaram o exercício anterior. A lição de que o erro ensina não vale apenas para o aluno, vale também para o professor que pretende ser melhor a cada ano, como a Rosa Maria, que é um grande exemplo.

Talvez este seja o momento de pedir perdão aos alunos que serviram, e ainda servem de cobaias para o meu aprendizado, para minhas incessantes pesquisas...

Neste ano não chegamos ao ponto da confecção da legenda, embora esta tenha sido trabalhada de outras formas, como, por exemplo, na planta da sala de aula.

Fizemos, em pequenos grupos, maquetes da sala de aula com caixas de sapato e caixas de pasta de dentes, colamos plástico transparente sobre elas e desenhemos a visão aérea com canetas de retroprojeter no plástico, retirando assim a planta da sala.

Num outro momento, trouxe a planta da sala representada num papel e construímos a legenda de cores sobre esta planta e ficou claro o entendimento do conteúdo, pelo resultado da proposta. As crianças conseguiram se localizar no papel enquanto representação do espaço real.

O estudo do meio permitiu que explorássemos também a escrita, através do registro da vivência, através de listas temáticas, como a lista das plantas que fornecem alimento aos seres humanos, ou dos tipos de moradias que encontramos no trajeto, a leitura de textos sobre rua, casa (inclusive canções), a escrita destes textos e de outros...

A exploração das listas com mesmo campo semântico, os textos que se sabe de cor, a produção de textos coletivos foram trabalhados baseados em Emília Ferreiro, com utilização de atividades ora direcionadas à leitura, ora direcionadas à escrita, porém o fato de fazer parte de um projeto significativo para as crianças, caracteriza estas atividades como também de letramento.

Conforme fomos explorando alguns destes conteúdos construímos a maquete coletivamente. Cada criança fez sua casinha, seu quintal e depois fixamos na rua, deixando espaço para os terrenos baldios. Não foi uma preocupação representar o trajeto vivido.

Não avançamos mais nenhum passo neste ano. O desespero que toma as professoras alfabetizadoras numa determinada época do ano, quando não acontece o *estalo primaveril*, definido por uma professora de longa prática no texto de Edwiges Zaccur como o “de repente

[...] parece que eles se conscientizavam do mecanismo da leitura e da escrita” (GARCIA org., p. 44), me dominava.

Meu entendimento sobre alfabetização ainda fragmentava o conhecimento em disciplinas, por isso abandonei as áreas de história, geografia, ciências e artes para privilegiar as de língua portuguesa e matemática.

Eles precisavam estalar! Eu tinha que fazê-los estalar! E com isso trazemos as práticas mecânicas da alfabetização desencantando os significados que a interdisciplinaridade engendra.

Tirando o significado aniquilei o interesse e o envolvimento e não consegui os resultados esperados (por eu mesma) com a turma e também não consegui concluir o estudo do meio. Quem estalou fui eu!

RELATO 2008

Mais uma vez recebi a primeira série. Com 29 alunos em sua maioria de meninas, 12 alunos retidos do ano anterior, cerca de 4 alunos que vêm pela primeira vez a escola, um aluno ouvinte: o Raphael, com 11 anos retornando à escola após uma queda de 6 metros de altura quando tinha 8 anos de idade, que lhe rendeu 6 meses no hospital e duas cirurgias na cabeça, a mãe o deixou fora da escola durante quase 4 anos e ao retornar para a 2ª série já não se lembrava mais do que havia aprendido, razão pela qual veio a tornar-se ouvinte na 1ª série; e uma inclusão: o Adrian não permaneceu matriculado na escola.

No primeiro dia de aula, como de costume na escola, os pais e alunos se agruparam no pátio e as listas das salas foram lidas no microfone e os chamados reúnem-se no centro para acompanhar a professora da turma até a sala.

Neste dia as crianças e os pais reconhecem seu professor, conversam alguns assuntos e o restante do tempo é destinado às colocações particulares. Na minha sala há vários pais já conhecidos: a mãe do Daniel, que também é mãe do Wellington, meu aluno do ano passado e retrasado; a Fátima, mãe da Angélica, é ex-funcionária da escola; a mãe do Ademilson, mãe também da Jenifer, minha aluna na primeira série há 4 anos atrás; a tia Rosemary da Natália, que é meu contato com a família da menina, é mãe da Querem; a Eviviane, mãe da Thaís neste ano e do Alexander no ano passado; a Nicole é neta de seu Guaraci, ex-funcionário da escola e contato da família comigo; e, a mãe da Sthefanny que é também do Victor do ano passado, mas que vim conhecer apenas este ano com a filha menina.

As crianças me eram mais familiares... não seus rostos, mas suas histórias. A Juliene, que abandonou a escola porque tinha medo de vir e chorava tanto que “não tinha condições de ficar”; o Evandro era o menino que chorava toda vez que a professora saía da sala... (dizem

que ele pensava que ela não ia mais voltar ou que tivesse morrido, algo assim); o Bruno era da sala vizinha à minha e havia ficado diversas vezes comigo em ocasiões que sua professora faltava e não tinha substituta; o Daniel acompanhava o reforço do irmão para esperar e irem embora juntos...

Recebi esta turma com mais calor que a do ano anterior, com a qual me assustei bastante pelo número de crianças portadoras de necessidades especiais. Creio que isso tenha contribuído para o desenvolvimento do trabalho e da alfabetização efetiva destas crianças, que apresentaram melhores resultados que as dos anos anteriores.

No ano de 2008 pretendia realizar todo o cronograma de atividades, para tanto era necessário iniciar mais cedo. O trabalho começou em março e repetimos a idéia de escolher a casa de uma criança segundo os mesmos critérios para visitar. Neste ano as 6 primeiras séries da escola aderiram ao Projeto, porém apenas três confeccionaram a maquete e 2 deram seqüência ao restante da proposta.

A confecção da maquete representaria o caminho real vivenciado pelas crianças. Esta modificação em relação ao ano anterior foi pensada para sanar a dificuldade de encontrar o trajeto em um mapa; e como forma de enriquecer e favorecer a troca de informações entre as turmas, pois vivenciariam trajetos diferentes e poderiam demonstrar aos outros o seu caminho através da maquete.

As saídas ocorreriam de 2 em 2 turmas, até a casa de alguma das crianças. Restringimos o campo de observação para 4 pontos: dengue, tipos de moradia, trajeto casa-escola e rua. Afinal, fazer um estudo do meio é algo que tem o material de observação bastante acessível e caso fosse necessário, marcaríamos outra saída.

Esta foi a forma de adaptar o planejamento do ano anterior para sanar as dificuldades ocorridas. Planejamos elaborar um roteiro de observação juntamente com as crianças, antes de realizar o trajeto, assim elas direcionariam seus olhares para pontos mais específicos.

Individualmente planejei diversas atividades que favoreceriam o desenvolvimento da lateralidade, do esquema corporal, da representação gráfica para auxiliá-los na compreensão da cartografia. Estas atividades iniciaram-se em março e pretendiam preparar as crianças para a vivência do estudo do meio. Brincamos de tomar banhos de papel, dançamos “Desengonçado” de Bia Bredan com elásticos nos pulsos marcando o lado direito, fizemos o mapa do corpo, etc

Neste ponto estou transgredindo o currículo prescrito, pois no ensino de história e geografia, para as séries iniciais, o planejamento prevê como conteúdo a identidade do aluno, negligenciando o estudo da geografia física.

Como coloca Sacristán (1998) no esquema encontrado na obra “O currículo: uma reflexão sobre a prática” (p. 105) há diversas instâncias de prescrição curricular que tentam definir a prática do sistema educativo, no entanto, o currículo realizado é o *lócus* transgressor, é onde as fronteiras se movimentam, se alargam ou se encolhem, onde o formato não é exato. É exatamente este o campo de atuação do professor!

No dia 23 de abril, fomos acompanhados por dois pais voluntários: a Cíntia (mãe do Gabriel) e a Eviviani (mãe da Thaís), cuja casa visitamos. Pedi às mães que marcassem por quantas casas passamos antes de virar, as crianças foram observando pontos de referência como a casa de ração, o bar do Rodrigo; foram percebendo tipos diferentes de casas: o sobrado, o galpão, a casa de fundo, a casa de frente, o terreno baldio, a casa de frente com edícula no fundo, observaram até uma casa de madeira, só que era do cachorro!

Observamos, no caminho, a casa da Juliene com sua mãe no portão acenando. Notamos que as ruas são arborizadas, que havia bastante lixo jogado, acumulando água, que tinha pedaços de sebo e couro de porco pelo chão.

Chegamos à casa da Thaís. É uma casa de fundo com portão fechado e duas árvores na frente. Tem jardim, criação de cachorro e uma piscina de 6 mil litros no quintal. Aproveitamos para pedir à sua mãe para nos explicar como cuidava da piscina e perguntamos sobre a água do cachorro. Tinha um jardim e o Jonathan encontrou uma joaninha na água e pensou que fosse um mosquito da dengue, quando esclarecido pegou a joaninha na mão e soltou na grama.

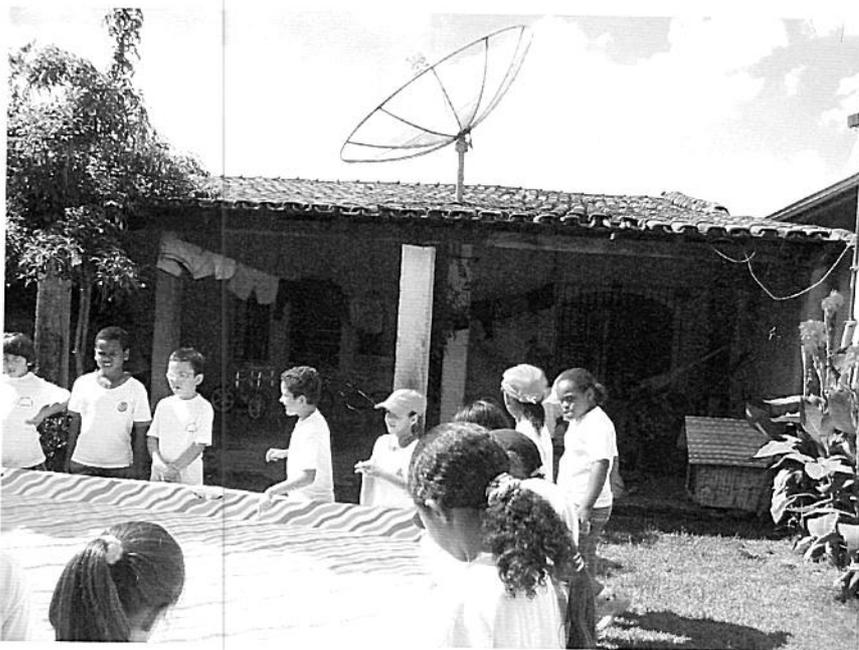


Figura 17 - Casa da Thaís.

No ano anterior Sumaré sofreu um grande surto de dengue e na comunidade grande parte das pessoas adquiriu a doença, algumas até mais de uma vez, houve necessidade de suspender aula para dedetização, pois vários alunos, uma funcionária e uma professora contraíram o vírus. Daí a necessidade de tentar conscientizar as crianças de que todo e qualquer acúmulo de água pode ser um foco.

Notando que alguns não conheciam o mosquito da dengue providenciei um em um vidro para apresentar-lhes.

Depois de chegarmos apenas registramos alguns dados e nos dedicamos a outras atividades. Na aula de ciências discutimos todos os possíveis focos de dengue encontrados pelo caminho e fizemos um folder, explicando como eliminar os focos, como cuidar da água dos animais de estimação e das piscinas. As informações colocadas nos folders das crianças foram retiradas de outros folders que lemos e das informações dadas pela mãe da Thaís, o conteúdo foi elaborado através de textos coletivos, em que a professora ocupa a posição de escriba. Neste trabalho interdisciplinar englobamos várias disciplinas de forma contextualizada com o cotidiano dos alunos, sem nos reduzir a contempladores de uma realidade, acrescentamos a ela nosso conhecimento.

Com a produção dos folders vamos confirmando a colocação de Emília Ferreiro (2001) que diz que “a língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social” (p. 37). Ao elaborarmos textos que instruíam sobre as formas que se deveria tratar um problema real corrente, considerando que nossa elaboração passou pela seleção do que era pertinente àquela comunidade, criamos um vínculo entre as crianças e o mundo letrado. Não foi apenas um exercício escolar, como outros que só se vê e se faz na escola. Nossos folders foram para as ruas, orientar os familiares dos alunos que os produziram.

O papel de escriba realizado pela professora é de fundamental importância no momento em que a criança ainda não é capaz de expressar-se pela escrita com autonomia, afirma sua função social, valoriza a elaboração oral e demonstra que é possível escrever o que se fala. É um momento de letramento, não apenas de alfabetização.

No dia 13 de maio confeccionamos as casinhas para a maquete. As crianças têm dificuldades para entender alguns códigos como linha contínua para dobrar e linha pontilhada para recortar e a tridimensionalidade que o papel ganha com algumas dobras e colagens. A experiência do ano anterior me fizera programar neste dia apenas a montagem da casa.

Na semana seguinte revivemos o trajeto através das fotografias registradas e observamos questões referentes aos quintais observados: arborização, jardim, fundo/frente, muros, tipos de moradias, etc. e confeccionamos nossos quintais individuais.

Já no dia 27 de maio registramos, através de desenhos, a visão aérea, oblíqua e horizontal da maquete ainda por montar, cada criança com sua casinha, para fixar o que seria cada um destes pontos de vista. Só então montamos a maquete na base.

Trabalhar a maquete por etapas curtas como exposto acima, ajudou a compreensão dos alunos e favoreceu sua concentração, com isso o número de imprevistos diminuiu muito, bem como as alterações no planejamento.

Eu reservei um local para a escola, desenhei o caminho percorrido e mostrei para as crianças os locais onde estariam os pontos de referência, isso porque elas irão construir esta noção no próximo passo do trabalho, ou seja, na planificação. Com isso estou ajudando-as a estabelecer relação entre aquela representação gráfica e a vivência que tiveram. Foi como reviver o trajeto com os dedos, posicionei a base da maquete de acordo com o real para ajudá-las a reviver o caminho percorrido. Quando questionadas de para onde viramos, várias delas conseguiram saber.

Após fixarmos as casinhas individuais na base, partimos para a ocupação dos terrenos baldios observados, esta foi uma construção coletiva, as crianças discutiram como poderiam representar a plantação de milho e mandioca existente no terreno à frente da escola e juntos

foram ocupando aquele espaço, enquanto outros alunos tratavam da representação da arborização das calçadas, da pintura do asfalto e de uma caixa que ocuparia o terreno da escola, sem a preocupação de representá-la, visto que queremos fazer no próximo bimestre a maquete da escola. Neste mesmo dia fotografei a maquete a partir dos seus diversos ângulos.



Figura 18 - Visão aérea da maquete de 2008.



Figura 19 - Visão horizontal de uma rua da maquete 2008.



Figura 20 - Visão oblíqua da maquete 2008.

Tudo isso antes do recesso de julho.

Pretendia desmontar a maquete para observarmos na sua base a planificação assim que retornássemos às aulas, mas organizamos uma exposição para os pais, que ocorreria no dia 22 de agosto e a maquete seria exposta, portanto não poderia desmontá-la antes desta data.

No ano de 2008, numa primeira etapa, o produto final do projeto foi a maquete exposta ao público no folclore. Esta exposição é uma conquista muito importante para a escola, porque traz a comunidade para seu seio, apresentando *o que se faz, como se faz* a educação nestes novos tempos. A escola recupera, assim, uma parcela de seu valor.

Neste período de espera fizemos outra maquete: a da sala de aula, também coletiva e reveladora da compreensão dos alunos, pois que conseguiram com tranquilidade superar o desafio proposto.

A atividade consistia em construir individualmente as carteiras e cadeiras para a maquete. Providenciamos uma caixa, que representou a sala de aula, na qual os alunos representaram a forma de organização dos objetos que a compõem. Após montarmos a maquete elaborei cartões individuais que davam as coordenadas dos locais onde deveríamos

nos sentar, por exemplo: Fabrício – segunda fileira, primeira carteira, próximo à porta e ao lado do Jonathan. No pátio confeccionamos bonecos que nos representavam e respeitando as coordenadas dos cartões encontramos os locais de assento dos nossos bonecos, logo após, revivemos a situação no plano real, entrando na sala e nos posicionando de acordo com o solicitado nos cartões.

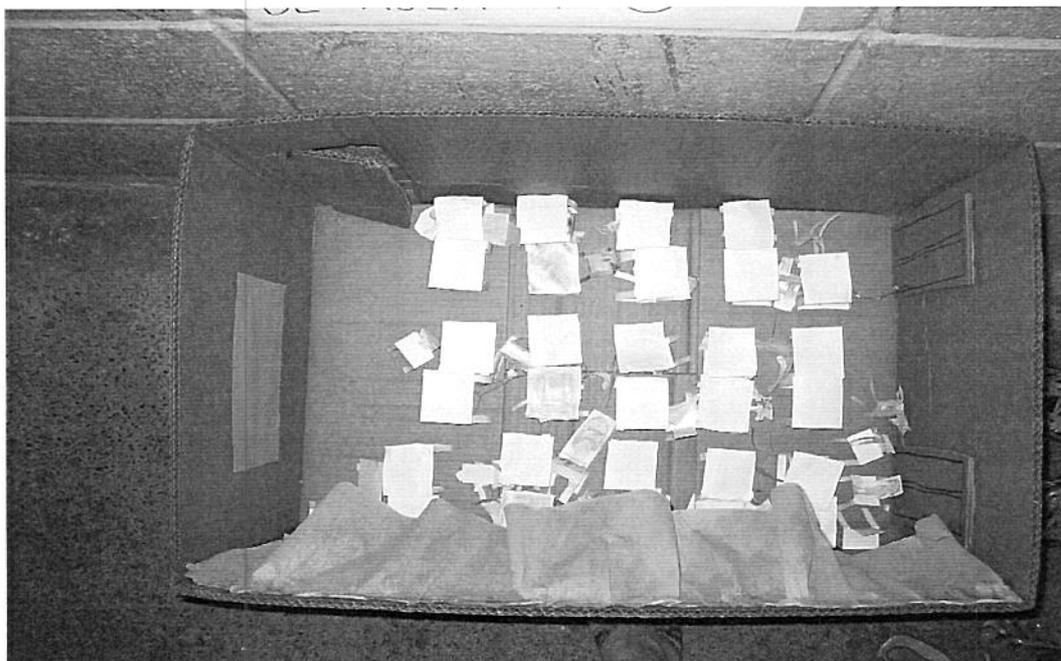


Figura 21 - Maquete da sala exposta no folclore 2008.

No dia seguinte à exposição, retiramos as casas da maquete e registramos o que ficou na base em uma folha sulfite, conceituando o que é um mapa, observando onde estavam os pontos de referência do trajeto vivenciado que as próprias crianças localizaram, apresentei a eles o mapa da região, enquanto reduzia o tamanho da representação que restara na base do papel. Agora estamos prontos para o passo da construção da legenda, que não será relatado aqui, pois o presente trabalho se encerra antes do término do estudo do meio.

Cumprimos a proposta de fazer uma maquete da escola, que foi muito interessante porque neste caso partimos da planta baixa da escola, “lendo” esta representação, sobre a qual construímos a maquete coletiva. Este momento foi bastante proveitoso para avaliar o aprendizado adquirido com todo o processo decorrente deste trabalho.

Ao apresentar a planta baixa da escola fui fazendo questionamentos sobre, primeiramente, o que era aquilo que eu mostrava e que souberam identificar como “mapa” da escola; posteriormente, fui questionando sobre onde ficava nossa sala, o que era aquele determinado espaço que eu apontava (cozinha). As crianças demonstraram ter entendido os conteúdos, se utilizando de estratégias diversas, como, por exemplo, contar a partir da numeração das salas, para responder aos questionamentos.

A Nicole se dispôs a localizar a nossa sala de aula a partir da estratégia de contar regressivamente da sala 13, último número de sala, retrocedendo à 11, que é a nossa, só que ela se esqueceu que após a 13 tem a sala de informática e localizou errado, o que gerou um alvoroço das outras crianças ajudando-a a corrigir a falha. Isso demonstra que adquiriram a habilidade de compreender a representação do espaço através da planta.

O projeto foi passando por fases de amadurecimento até chegar à sua forma atual. Não se pode dizer “forma final” porque não se acaba, não se esgota, o contexto muda e o projeto, com um bom projeto, permanece, porém ganha novas caras, as caras do contexto.

Como não amadurece o fruto sem a luz, também não amadurece a idéia sem a reflexão. Este amadurecimento das idéias só foi possível devido ação-reflexão-ação. Paulo Freire confirma: “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialética, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 1997, p. 43)

Os três anos em que esta proposta se desenvolveu, ela representou para mim, enquanto professora, fases de um processo de auto-formação, em que este movimento de planejar, executar, registrar, analisar, reorganizar, refazer... me permitiram entender vários aspectos do meu trabalho de forma crítica e consciente, cujo resultado é um ensino de maior qualidade para as crianças.

Percebo que o momento do planejamento se torna mais fácil a cada experiência, pois não tenho que *reinventar a roda*, apenas faço adequações, modifico os pontos que geraram dificuldades para os alunos e para mim na experiência anterior, retiro as sobras, acrescento às faltas... adequo a proposta ao novo contexto.

Neste ano, os resultados do trabalho de alfabetização foram bastante superiores aos dos anos de 2006 e de 2007. As mudanças ocorridas no estudo do meio não revelam apenas as transformações que aconteceram no planejamento e na aplicação das atividades. Vão muito além, revelam a transformação que se processou na postura profissional, na forma de entender a educação e a alfabetização.

Paulatinamente fui adquirindo a consciência e a habilidade de localizar na minha prática as minhas incoerências e preconceitos. Isso mudou minha forma de relacionar-me com os meus alunos, passei a ouvi-los, efetivamente, ou seja, a considerar o que foi ouvido. Meus alunos não admitem que minha aula seja mal planejada. Quando isso acontece, eles se manifestam, inclusive verbalmente, contra a atividade requerida.

A aula bem planejada considera a idade das crianças, seu nível de desenvolvimento, seus interesses... Para a primeira série, tenho sempre reservado um espaço da aula para trabalhar com atividades concretas, favorecendo sua compreensão dos conteúdos, porém estas atividades precisam de materiais para serem manuseados. Quando a aula não foi bem

planejada, ou não foi planejada, esta parte fica negligenciada, porque é muito difícil improvisar atividade prática sem material concreto, e também fica transparente para a criança a falta deste momento.

Os resultados falam por si e são bastante diferentes de um ano para o outro: em 2006 reprovava 10 alunos, em 2007, 12 e em 2008 serão 4 retidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das experiências vividas e refletidas ainda ficam muitas angústias no coração em relação à melhoria da qualidade de ensino. O que mais o professor pode fazer para contribuir para a melhoria do ensino?

Emprestando um trecho extenso de Garcia org. (2004) que merece destaque, por transpor a vivência e a angústia da professora alfabetizadora:

“A professora sabe que é importante que todos os seus alunos e alunas aprendam a ler e a escrever, sabe o destino dos iletrados em nossa sociedade, mas ela intui que algo está errado com o que lhe ensinaram sobre como atuar para que seus alunos e alunas se alfabetizem. E vai buscar auxílio – nas conversas pedagógicas com as também inconformadas colegas, nas reservas teóricas de que dispõe, nos cursos que são oferecidos em algumas universidades, nas leituras às quais tem acesso, nas diferentes redes de convivência, de afinidades, de preocupações comuns de que participa. Nesta busca, vai encontrando pistas, algumas que dão certo, outras não. E ela se põe a investigar o que acontece em sua sala de aula e a se fazer perguntas a partir do que capta do emaranhado de fios da multiplicidade de redes que tecem o cotidiano escolar. Vai se tornando uma professora-pesquisadora de sua própria prática, processo no qual vai produzindo novas teorias sobre o complexo processo de ensinar e aprender. A teoria se atualiza, enriquecendo-se com as explicações que emergem da pesquisa da prática. A prática se transforma com a incorporação das novas teorizações resultantes da pesquisa.” (GARCIA org., p. 25)

O trabalho coletivo aparece como não linear, mas fundamental para o desenvolvimento de novas teorias práticas, construídas pelas próprias professoras na sua atuação. Este novo saber que não separa teoria e prática aponta para a resolução desta dicotomia que tanto castiga a educação por desvalorizar o saber prático e por ser impossível

de aplicar-se teorias puras, que foram construídas sobre ambientes de pesquisa controlados, diferente de nossos contextos reais.

A alfabetização é privilegiada quando realizada através de projetos que rompem com a fragmentação disciplinar e com a negligência às áreas de conhecimento com carga horária menor.

Para realizar o trabalho com todas as áreas de conhecimento o professor precisa dominá-los, e “junto a isso, esses conhecimentos estão necessariamente articulados a atividades de leitura e de escrita, pois são ensinados, apropriados e elaborados pelas crianças através da linguagem” (PINTO et. al., p. 28-29) e inseridos no meio educacional através do planejamento dos professores.

Os conhecimentos das disciplinas e da didática estão disponíveis e são acessados pelos educadores, no entanto, não são os teóricos específicos que determinarão o tempo, a periodicidade, a forma e o espaço que ocuparão as atividades.

O professor é que, através de seu planejamento e de suas convicções, articulará os conteúdos a serem ensinados.

A relação entre professor e aluno necessita ser permeada pelo compromisso com o conhecimento e o desenvolvimento, mas

“e quando chega o momento de aprender a ler e a escrever? A criança contará com a presença de uma figura de apego em quem possa confiar? Poderá contar com sua sensibilidade atenta, capaz de captar sentidos e instigar novos passos, valorizando cada avanço como conquista da criança e, assim, confirmando sua potência para ousar?” (ZACCUR, In:GARCIA org., p.45)

Os questionamentos acima me oferecem a pista final para compreender o porque, mesmo *aplicando* as melhores teorias de alfabetização já conhecidas não dão conta de resolver as falhas neste processo.

A questão relaciona-se não a *o que se faz*, mas ao *como se faz*.

“A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas.” (FREIRE, 1997, p. 11)

Encerro este trabalho pensando que todo o conhecimento disponível deve ser articulado pelo professor alfabetizador na sua prática planejada e refletida, desenvolvendo cada educador, seu próprio método de alfabetização.

BIBLIOGRAFIA

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livros Editora, 2004.
- BARROS, Rosa Maria Antunes de. *Aprender a ensinar: uma lição de todo dia*.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA (org.), Regina Leite. *Novos olhares sobre a alfabetização*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LACERDA, Mitsi Pinheiro de, *Quando falam as professoras alfabetizadoras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de La lectura: estudios sobre literatura e formación*. Barcelona: Laertes, 1ª Ed., 1996.
- LEAL, Antônio, *Fala Maria Favela*. São Paulo: Ática, 1996.
- MAQUIAVEL. *O Príncipe*. São Paulo: Centauro, 2005.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*, Rio de Janeiro: Forense, 1967. pp. 83-92.
- PINTO, Ana Lúcia Guedes (coord.) [ET. Al.]. "A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino. In: *Pró-letramento: Alfabetização e Linguagem*. Fascículo 2, Campinas: Unicamp.
- SACRISTAN, J. Gimeno. "O currículo como confluência de práticas." In: *O currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998, cap. 4 e 5, pp. 101-146.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad – Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1993.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich, *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.