UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

"EU SEGURO SUA MÃO NA MINHA PARA FAZERMOS JUNTOS O QUE EU NÃO POSSO FAZER SOZINHA":

NARRATIVA E REFLEXÕES DA EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA NO TRABALHO PEDAGÓGICO CONSTRUÍDO EM DIÁLOGO COM SEUS ALUNOS E ALUNAS

MARIA FERNANDA PEREIRA BUCIANO

ORIENTADOR: GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Ensino e Práticas Culturais.

Campinas
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

B854e Buciano, Maria Fernanda Pereira, 1978-
"Eu seguro sua mão na minha para fazermos juntos o que eu não posso fazer sozinha": narrativa e reflexões da experiência de uma professora no trabalho pedagógico construído em diálogo com seus alunos e alunas / Maria Fernanda Pereira Buciano. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Alfabetização. 2. Educação popular. 3. Cotidiano escolar. 4. Formação de professores. 5. Narrativas. 6. Trabalho pedagógico. I. Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-085/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês "I hold your hand in mine to do together what I can not do alone": Narrative and reflections on the experience of a teacher in pedagogical work constructed in dialogue with their students.
Palavras-chave em inglês:
Literacy
Popular Education
Everyday school life
Teachers education
Narratives
Teachers work
Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora:
Guilherme do Val Toledo Prado (Orientador)
Corinta Maria Grisolia Geraldi
Mairce da Silva Araujo
Maria Carolina Boverio Galzerani
Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
Data da defesa: 27/02/2012
Programa de pós-graduação: Educação
e-mail: mafebuciano@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

"Eu seguro sua mão na minha para fazermos juntos o que eu não posso fazer sozinha":

Narrativa e reflexões da experiência de uma professora no trabalho pedagógico construído em diálogo com seus alunos e alunas

Autora: Maria Fernanda Pereira Buciano

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Maria Fernanda Pereira Buciano e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/02/2012

Assinatura Orientador: _____

COMISSÃO JULGADORA:

_____

_____

_____

2012

Dedico este trabalho,
como dedico todo amor e compromisso que posso oferecer,
aos alunos e alunas que diariamente me ensinam
como ser humanamente melhor.

Despedida / Agradecimentos

Este é o lugar/espaço da despedida... Escrevo como quem se despede.

Aqui, despeço-me do texto que escrevi nos últimos anos.

Despeço-me da experiência que me transformou.

Toda despedida tem um pouco de agradecimento, de dor, de alegria, de medo...

Este é também o lugar do agradecimento.

E, de certa forma, de 'levantar âncora'. Iniciar nova jornada, prenhe do caminho percorrido até então.

Convido você, caro leitor, cara leitora, a conhecer os coautores da experiência marcada nas próximas páginas.

Agora, a experiência é a da leitura e do diálogo contigo, ainda descohecido/a, alimentando outros escritos... de uma professora-pesquisadora outra.

Desde já, te agradeço!

Através do teu coração passou um barco
Que não para de seguir sem ti o seu caminho.

Sophia de Mello Breyner Andresen

Hoje sou mais consciente de mim mesma do que em 2008, quando escrevi o projeto que gerou esta pesquisa. Liberdade experimentada em comunhão!

Tomo palavras alheias, agora minhas, para expressar o que sinto:

Eu me maravilho.
disse o Mestre Paulo Freire.

É uma bênção.
Até alguém já chegou de me ver passar
a mão nos cabelos de Deus!
Eu só queria agradecer.

Disse o Mestre Guilherme do Val T. Prado - meu orientador e coautor desse trabalho - , tomando palavras de Manoel de Barros - do texto "O fazedor do amanhecer".

Maravilhada... abençoada... Só queria agradecer...

Adryan, Amanda Caroline, Amanda Vitória, Ana Beatriz Bezerra, Ana Beatriz Silva, Ana Carolina, Anna Lívia, Ana Maria, Antonio, Aruan, Beatriz, Brenda, Brenda Vitoria, Breno, Bruna, Caíque, Carlos, Carlos Eduardo, Carlos Eduardo Oliveira, Davi, Dirceu, Douglas, Ellen, Emily, Erik, Felipe, Gabriel, Geovana, Giovana, Vitoria, Guilherme Almeida, Guilherme Godoy, Gustavo, Gustavo Assis Henrique, Igor Fernando, Jaqueline, João Paulo, João Vitor Silva, João Vitor André, Josué Felipe, Kaique Anderson, Kaven, Kaylane, Laís, Luis Filipe, Luanda, Luiz Henrique, Maria Eduarda, Maiara, Marlon, Mateus, Matheus, Monik Vitória, Natália, Natasha, Paulo César Oliveira, Paulo César, Ryan, Sarah, Tamires, Tayane, Tracy, Vinicius,Wesley Pablo e Wilian. Por terem partilhado comigo o percurso do Mestrado como companheiros e companheiras do pensar/fazer pedagógico na escola. Como alunos no período coincidente ao da pesquisa ou como pessoas que, pelos vínculos criados, são ex-alunos presentes quase todos os dias, fisicamente ou pelas marcas das lições que deixaram em mim. Aos que não estão mais na escola, agradeço pelo tanto que "reaprendi" sobre ser professora no/do Jardim São Marcos, dialogando com seus escritos ou palavras marcadas de outras maneiras... Também registradas em minha história e memória... A maioria dessas palavras não está nos papéis que ofereci a vocês!

Paulo Reglus Neves Freire (*in memoriam*). A este mestre dedico minha profunda admiração, respeito e agradecimento. Pela militância amorosa e humana. Pelo exemplo de força e coragem em suas opções políticas. Pelo trabalho árduo na realização de seu 'dever revolucionário'! Por este trabalho ter arrebatado tantos dos educadores e educadoras importantes em minha formação! Nenhum teórico é tão presente em minha vida, tão 'vivo', quanto você, Mestre.

Guilherme do Val Toledo Prado. De maneira especial, agradeço hoje e sempre ao meu orientador, que se constituiu meu Mestre na docência e na vida. A você, minha admiração pelo muito que me ensina sobre como posso aprender 'com a Mafê espelhada' em suas palavras! Por ser este educador que nos ajuda a "ser mais" e que amorosamente se dedica a aprender fazer melhor o que já faz tão bem: exercitar a disponibilidade ao diálogo! Pela sua incrível capacidade de educar (-se com) professoras para que, assumindo a própria história, reconheçam a importância de mudarem a História de tantos 'pequeninos' que (nos) 'habitam' na escola pública! Obrigada pela confiança, respeito, paciência e (com orgulho digo) pela amizade! Obrigada pelo compromisso sério e sincero com a formação de tantas professoras – ex-alunas suas- e com sua opção política encarnada na maneira como se relaciona com cada ser humano ao seu redor!

Corinta Maria Grisólia Geraldi. Quero que meu agradecimento estenda grande e por muitos anos a lembrança/presença (em mim) dessa mulher tão forte e corajosa... Uma Mestra da/na vida que me oferece colo e grandes lições... Dessas que mudam paradigmas e exigem tomada de posição! É um privilégio e alegria enormes reconhecer em minha história, marcas de uma professora militante e apaixonadamente compromissada com a escola pública e com as vidas que nela/por ela lutam diariamente! Guardarei para sempre a versão de meu texto corrigida com tanto carinho e respeito... Colorida não só com papeizinhos de muitas cores a indicar destaques em meu texto, mas fundamentalmente colorida pelas emoções e diálogos que deixou impregnados em cada palavra escrita.

Ana Maria Campos. Aninha. Educadora popular com quem ainda tenho muito a aprender! Fica o agradecimento por cada telefonema, abraço, gargalhada, lágrima, vírgula e comentários amorosos em meus textos revisados com tanto amor – desde o projeto de pesquisa! – agradeço por sua presença fraterna e 'amorosamente freireana' neste processo! É bom aprender contigo o sentido de querer ser "sal da terra e luz do mundo". Obrigada por ter aceitado fazer parte da banca examinadora como convidada especial do Gepec.

Mairce da Silva Araújo. Com quem tenho o prazer de iniciar diálogos importantes recentemente. Mais uma parceira para pensar-fazer junto uma escola pública de qualidade crítica, solidária e libertária! Por me lembrar da importância dessa escolha e da maneira como a assumo! Por enxergando poesia em meus escritos, permitir que eu reconhecesse poesia no que faço como docente.

Maria Carolina Bovério Galzerani. Agradeço a sensibilidade e inteireza na maneira como nos educa sendo professora e pesquisadora em um lugar que pode ser tão frio e duro como a universidade! Obrigada por humanizá-la e politizá-la em favor de um mundo menos 'bárbaro'! Obrigada também por colocar-se em diálogo comigo, partilhando questões, indicando contradições no texto. Seu olhar-parceiro lançou novos desafios não só para a escrita final do texto, mas para minha prática como professora-pesquisadora.

Renata Barrichelo Cunha. Obrigada pelo 'aceite' em 'entrar na roda' de diálogo conosco! Feliz esta oportunidade que nos (re) aproxima por meio de meu texto!

Daniela Dias dos Anjos. Pesquisadora que pede licença para entrar em minha sala de aula e entra com tanta força no processo da pesquisa que realizei, na minha relação com as crianças... na minha vida. Agradeço, amiga, pela leitura sempre respeitosa, séria e amorosa que fez não só de meu trabalho, mas de tantas versões de meu texto!

Simone Franco. Parceira na escola e na vida, por isso leitora diária de meu trabalho docente. Autora dele também. A pesquisa produzida nestas páginas é um pouco sua, pela maneira como se coloca como referência para que eu pense minha prática, pelo tanto que partilhamos em sonhos, ações e frustrações na escola, pelos princípios aprendidos e desaprendidos juntos 'todos-os-dias'. Agradeço profundamente pela leitura de meus escritos, pelas lágrimas partilhadas por causa destes e pelo apoio nas mínimas questões cotidianas! Sua amizade e força sustentaram condições necessárias para que eu concluísse esse trabalho! Fica também o desejo do agradecimento que não cabe em palavras e que espero demonstrar em nossa amizade: que seja cada vez mais bonita do que já é! Para dizer de como nos constituímos parceiras e por que eu precisaria de outra dissertação!

Maria de Lourdes Gomes da Silva (Lourdinha) e Cláudio Borges da Silva. Casal querido. Anunciam juntos um mundo mais solidário, amoroso e nem por isso, menos desafiador! Clara e Lívia também compõem essa família que se constitui cada vez mais como referência para mim! Obrigada pelo colo, pela casa sempre aberta para acolher, pelo carinho, paciência e pelas orientações! Muitas, tantas! A leitura que fazem do que digo e do que sou na companhia de vocês me torna uma pessoa e professora melhor! As leituras que fizeram de meus escritos e análises, também marcaram esta pesquisa como uma experiência de exercício ético e amoroso!

Ana Maria Falcão de Aragão. Agradeço pela interlocução e disponibilidade ao diálogo. Pelo cuidado e carinho com que preparava as aulas, onde acolhia angústias expondo-se e buscando, em diálogo com o Guilherme, construir espaços de análise crítica e amorosa do que produzíamos em nossos encontros. As questões relativas à ciência e metodologia de pesquisa estarão sempre prenhes de lembranças de tantos debates articulados por você!

João Wanderley Geraldi. Professor e teórico importante em meu percurso. Companheiro fiel de meus dois preciosos mestres: Corinta e Guilherme. Agradeço por possibilitar diálogos com Bakhtin por meio dos 'encontros' que tece entre ele e Paulo Freire. Por dialogar com as questões da escola pública 'suleada' pela militância encharcada de compromisso e amor.

Milton José de Almeida. (in memoriam). Fica a gratidão e a alegria por tê-la expressado. Fica também a mesma emoção que senti em algumas aulas, quando 'lia' em suas palavras o reconhecimento de um jeito de fazer pesquisa que reescreve nossa História e nos recria.

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - GEPEC. Agradeço a possibilidade de criar vínculos e continuar crescendo na relação com cada membro do grupo. Por ser espaço de formação continuada que faz valer seu nome quando acolhe aqueles que não têm vínculo com a instituição, ampliando diálogos com a escola pública. E como acolhe! Agradeço enormemente por constituírem um 'porto seguro', onde atraco quando desconfio estar 'perdida', sem nunca julgar os caminhos por onde andei! São alguns de vocês que conviveram comigo nesses últimos anos: Adriana Alves Fernandes Vicentini, Adriana Varani, Alda Baffa, Admir Almeida Junior, Ana Maria Falcão de Aragão, Anapersia Cevithereza, Carla Clauber, Dulce Cornetet dos Santos, Edna Scola Klein, Ivani Ruela, Jacqueline Moraes, José Antônio Oliveira, José Paulo Mendes Silva, Juiliana Calil, Kátia Maria Eugênio, Laura Chaluh, Luciana (Nana) Haddad, Lucianna Magri de Mello, Mara Caruso, Marciene Reis, Margareth Buzinaro, Marissol Prezotto, Maristela Marçal, Neusa Medrado, Patrícia Regina Infanger Campos, Renata Barrichelo Cunha, Renata Frauendorf, Ruti Borges Costa, Tânia Villarroel Andrade... e dentre tantos... ainda...

...Ana Maria de Campos, Corinta Maria Grisólia Geraldi e Cristina Maria Campos. Trio de mulheres amigas, guerreiras e companheiras que foram ouvidos e olhares compenetrados e interessados em minhas questões sobre a pesquisa e docência por mais de 5 horas consecutivas! Nunca esquecerei a tarde que partilhamos tanto amor e compromisso com o outro, juntas! Tarde que para mim representa um pouco do tanto que doam aos que amam! Bem mais que uma "tarde de trabalho"!

... Adriana Stella Pierini, Rúbia Cristina Cruz, Maria Carolina Bovério Galzerani, pelos importantíssimos diálogos benjaminianos! Pelas educadoras tão grandes que são!

... Cláudia Roberta Ferreira e seu companheiro Fábio Guerra. Nos trouxeram a Catarina para ensinar-nos ainda mais sobre amorosidade, amizade e generosidade! Que bom que o Mestrado nos aproximou!! Não esquecerei do telefonema alegre me parabenizando pelo processo seletivo do Mestrado! Nem da força dada no percurso... - mesmo à distância -, nem da presença grávida de luz em minha defesa!Eu agradeço, muito!

...Cristina Maria Campos. Merece um agradecimento especial pelo seu olhar-menino! Que encarnado na professora se apresenta transgressor e mobilizador de tanta esperança e mudança para/na escola e para/no mundo! Inspiração e com certeza, força, para as apostas mais ousadas que eu possa pensar em fazer em minha prática!

... Glória Pereira da Cunha, agradeço pela força, presença e tão bons diálogos sempre cheios de paixão e compromisso com as vozes e 'sons' que – para nossa alegria - teimam em não silenciar! Por nos aproximar de 'seu' E-boa (Boaventura de Souza Santos)!

...Guilherme do Val Toledo Prado, Ítala Nair Tomei Rizzo, Maria Natalina Farias, Patrícia Yumi Fujisawa, Rosaura Angélica Soligo, Tamara Abrão Pina Lopretti e Vanessa França Simas. Queridas e querido que busco para pedir 'socorro' e partilhar tantas dúvidas a respeito do trabalho docente! Um núcleo que está aqui reunido não só pelo tanto que marcam minha trajetória no grupo de pesquisa, mas pela maneira como fazem isso: por meio de suas defesas e inquietações no trabalho com a língua escrita na escola! São referências fundamentais para que eu pense e avalie a professora alfabetizadora que sou e que quero ser!! E, por sorte, gente da melhor qualidade sempre por perto...

... Heloísa Helena Dias Martins Proença, por sua generosidade! Pela leitura carinhosa de meu texto, pelo precioso registro do exame de qualificação, pelo amor que emana de seus poros... e por permitir que eu o receba em sua amizade!!

... Liana Arrais Serôdio, pelos tantos muitos diálogos! Pela boniteza que é vê-la 'tentando capturar' o outro quando o olha com esses 'faróis' azuis! "E basta contar compasso, e basta contar consigo, Que a chama não tem pavio, De tudo se faz canção..."

... Márcia Alexandra Leardini. Querida tão recente em minha história. Já tão forte. Agradeço pelo respeito que inspira em mim! Por sua alegria, amorosidade e sinceridade! Por nos inspirar a "ser mais" com o pouco que conheço de sua história e pela forma como se colocou/se coloca no grupo!

... Marcemino Bernardo Pereira. Agradeço pela maneira como valoriza cada palavra dita por mim. Pela aposta em nossos diálogos no grupo e pela maneira delicadamente dura com que defende suas posições! Não posso deixar de agradecer suas Pipocas Pedagógicas e o que elas potencializam de interlocução com você, com o grupo e com meus alunos e alunas! Ter você como companheiro de luta é uma honra!!

... Wilson Queiroz. Iniciamos e terminamos o mestrado juntos! Exames de qualificação e defesa tão próximos... quase "dois em um"! E aprendi tanto contigo! Tanta boniteza! Tanto de força... Tanto do quanto podemos "ser mais" no encontro, por meio da escrita, da arte, da dor... O que penso sobre educação étnica hoje, devo a você. O que proponho em aula, o que questiono... o que leio, cursos que fiz... Tudo fruto de suas provocações – acompanhadas pelos cutucões da Kátia e da Luci... Obrigada pela amizade e parceria construídas nesse percurso!

Faculdade de Educação da UNICAMP. Agradeço a essa instituição que tem me educado por tantos anos, desde 1997. Pela seriedade dos profissionais - professores e funcionários - que constituíram 'o currículo' que me formou professora e mestra.

Tiê Yamamoto e Isnary Araújo. Pela confiança e abertura para análise das gravações realizadas em nossas aulas, pela pesquisadora Daniela Dias dos Anjos. Pelas contribuições para as reflexões acerca de meu trabalho docente.

Mabel Servidone, Maria Angela Pinheiro, Mônica Maria Barbosa. Queridas educadoras de Rede Municipal, que em diferentes momentos partilharam comigo reflexões sobre a pesquisa! Pela amizade, respeito e generosidade!

Joseane Búfalo. Também professora da Secretaria Municipal de Campinas. Agradeço pela força na busca pelo meu direito de afastamento por meio da licença-prêmio negada pela prefeitura. Tempo de

distanciamento importante para organização e análise de meus ‘guardados’ de professora, para a pesquisa.

Antônio José Boldrin, advogado da APEOESP, pelo cuidado e paciência com que tratou do processo jurídico para que eu conseguisse meu direito à licença.

Paulo Martins. Seu Paulinho. Aqui representando todas as famílias que constituem nossa ‘Escolinha Branca’. Agradeço pelo tanto que aprendo com sua força, fé e alegria! Agradeço pela confiança que tem em nossa escola e pelo orgulho da luta que ajudou a travar para que ela existisse! Às famílias que confiaram a educação de seus filhos a mim, meu profundo respeito e gratidão! Agradecimento especial aos responsáveis por meus alunos e alunas que autorizaram o uso de imagens e materiais das crianças na pesquisa, apoiando-me também nos momentos em que precisei me afastar para o estudo.

Alenilda Oliveira, Ana Maria F. Zanardi, Andréa Cristina Ferreira, Andréia Gomes Costa, Camila Fernanda B Lima, Clélia Aparecida Croda, Cristiane Rodrigues Salvador, Dulce da Silva Braga, Edna Andrade G. Prado, Eliana R. da Silva Carvalho, Ilda Kazumi Akamatsu, Lídice Ferreira, Márcia Sartori Rodrigues, Maria de Lourdes Gomes da Silva, Nelma Carvalho, Neurian Gomes Lima, Onéa Santos Arruda, Regina Célia T. Vasconcellos, Sandra João, Simone Franco, Wânia Raquel Teixeira, Maria Helena da Silva Nakahashi (in memoriam), Ana Margarida Ferreira (in memoriam), Luciane Ribeiro Vilela (in memoriam). Professoras que alfabetizaram crianças da “Escolinha Branca”. Umas por mais tempo e há nove anos partilhando o mesmo comigo e outras por menos, em outras épocas... E que infelizmente não estão mais conosco. Agradeço pelo muito que aprendi e ainda aprendo com cada uma, em gestos, palavras ou naquilo que marca minha memória.

Antonio Sérgio Guedes, Célia Avino, Elisete Sena Domingos, Evanir de F. de Oliveira, Glória Regina Candolo Padilha, Ilda Donizete Cavalheri, Janey Cristina da Silva, Kelson R. de Campos, Leontina C. A. de Lima (Tina), Luciane Brenelli de Paiva, Márcia Aparecida de Campos, Márcia Guedes Soares, Maria Yaeco V.Satto , Marlene Ap. Jacintho, Marta Eliane Santo, Nelson Neris Martins Neto, Rita Ferreira de Almeida, Sandra R. A. Batista e Silvia Virgínia A. Vieira. Representando aqui os demais funcionários e funcionárias que juntos aos gestores que marcaram esta escola colocam/colocaram-se em meu caminho muitas vezes como ‘o abraço’ que conforta, o apoio que faz diferença, a aposta e confiança que parece às vezes sem importância... Obrigada pelo respeito e partilha de um cotidiano nada fácil, na grande maioria das vezes.

Anajara de Oliveira Machado, Camila Paes Barros, Claudia K. Fagundes Pedroso, Dominique Gatti F. Alves, Etelvina Ap. M. C. Rogge, Ketrine D. Salvador, Maria Aparecida Montagner, Mariana Soares Leme, Mônica F. B. de O. Andrade, Rita de Cássia Nascimento, Rosana Bragália, Simone Cecília Fernandes, Vanessa Paola R. Fernandez... representam aqui o grupo enorme de professores que constitui/ constituiu a “Escolinha Branca” diariamente! Estas queridas destacadas anteriormente muito me ensinaram sobre docência. Algumas, com certeza, sem perceber. Agradeço à todos os/as colegas por cada gesto que me constitui. Pelas apostas comungadas e pelas contrariedades. Pelos sonhos partilhados e pelo tanto que somos tomadas/os cotidianamente nas relações com nossos alunos e alunas e com o espaço chamado Jd São Marcos. Por me ensinarem a ser a professora que sou. Que se constitui há quase 10 anos naquele lugar. Pelo muito que ainda temos que partilhar e construir.

Alexandre Conti, Cleane Souza, Cyro Fumagali, Guiamazi, Juares Costa, Liliana Valéria C. Abeid e Terezinha Stocco. Agradeço a seriedade, amorosidade e compromisso comigo e com minha saúde. Devo muito a vocês a compreensão do Mestrado como - mais um- processo de busca de felicidade.

Caroline Ladeira de Oliveira e Priscila Candeloro Hermínio. Agradeço a amizade e o amor que têm por mim. A leveza nos momentos mais densos do trabalho: conversas, ouvidos, horas de trabalho para que todas as imagens da pesquisa fossem fotografas e 'escaneadas', a correção dos textos... A presença. Agradeço porque reconheço a beleza de vocês em mim.

Gustavo Scolfaro e Nádia Massagardi. Obrigada pelas correrias e assessorias técnicas todas! Pela generosidade imensa de sempre, pela amizade e por mais esta partilha: a da experiência de ser professor/a aprendendo a ser pesquisador/a! Obrigada por muitas vezes que compreenderam minha ausência.

Liliam Ricarte de Oliveira e Paulo de Oliveira. Amiga e amigo queridos! Agradeço pela amizade sempre presente, por todo apoio, pela compreensão incondicional e partilha da vida!

Raquel Del Prete Pancieira. Agradeço pela amizade, pelo amor e pela história partilhada por tantos anos! Pelos abraços, palavras de incentivo e disponibilidade que tantas vezes me emociona. Obrigada por ter feito questão de participar de mais este "trecho" de minha trajetória!

D. Cecília Portella Franco, Vladimir Pedro Cosme Jr. e Simone Franco. Meu agradecimento enorme à esta família que meu acolheu como parte sua. Pelo apoio, paciência e disponibilidade! Pela casa sempre aberta e pelo abraço sempre disponível!

Deus. Por permitir que eu tenha uma família cultivada com amor e constituída por tantas outras, aqui em Campinas.

Simone Batista. Professora –amiga -companheira de lutas e sonhos, mesmo com nossa distância física. Agradeço por ter se constituído referência como educadora e militante. Pela maneira como sempre confiou em mim e pelo quanto essa confiança me fortalece! Sua presença na defesa foi de uma importância que imagino que você não tenha noção!

Suzanna Artonov. Pela delicadeza e presença mesmo na ausência. Pela dedicação à minha formação de maneira tão marcante. Por ter sido por suas mãos que tive acesso aos primeiros textos de Paulo Freire.

Família. Por fim, por que estão em mim desde o começo: na maneira como me relaciono com cada uma das pessoas citadas anteriormente... Marcam o texto, a escolha das palavras, as condições para a produção escrita destas:

Rodrigo Antonio Chioda. Com ele minha história é tecida cotidianamente. Agradeço por ser meu "espelho", no qual aprendo diariamente o que é ser mulher. Agradeço por querer construir comigo a compreensão da implicação de nosso compromisso amoroso e aposta no outro em nossas vidas profissionais e vice-versa. Por cada fim de semana "sozinho", mesmo comigo em

casa. Por cada abraço, de alegria compartilhada e de amparo. Por mais esse projeto concluído, dentre tantos ainda nem sonhados, juntos!

Família 'de Jaboticabal'. Aparecida Claudenir Gaspardo Chioda, Arnaldo Antonio Chioda, e Maria Angélica Chioda. Agradeço imensamente a acolhida, a paciência, o cuidado e compreensão amorosa que tiveram desse momento de trabalho intenso.

Vera Lúcia Pereira Alba. Madrinha de Batismo. Professora de Língua Portuguesa. Tia querida. Emocionada, reconheceu neste, que ajudou a revisar, a menina que saiu de Santos aos dezoito anos, tão mesma e tão outra! Revisão que não só corrigiu "erros ortográficos", mas ressignificou relações! Obrigada... ...

Ana Carolina Pereira Buciano e Beatriz Helena Pereira Buciano. Irmãs de sangue e de escolha renovada a cada nova fase de nossas vidas! Agradeço o apoio e a vontade de partilhar desse acontecimento em minha trajetória! Obrigada pela compreensão das ausências inevitáveis! Saber-sentir que estarão comigo nos próximos desafios dessa vida me emociona e aumenta a vontade de verbalizar agradecimento... sempre e sempre!

José Buciano Filho e Rosa Maria Pereira Buciano. Pai e mãe. Tão angustiados pelo meu cansaço, pelo excesso de trabalho... Tão cuidadosos com minhas necessidades! Agradeço pelo amor incondicional que expressam em cada olhar! Pela aposta em minha formação tão longe de casa e pelo respeito profundo que esse gesto demonstra! Esse amor tão respeitoso é responsável por tantas conquistas que tenho colhido! Agradeço também pela paciência e generosidade de passarem pela dor que a partilha desta minha/nossa conquista também gerou! Ter nascido nessa família foi a primeira bênção que eu ganhei na/da vida!

Escrita. Nossa capacidade de expressão por meio e signos, símbolos, códigos... PALAVRAS. Pela beleza que geram em nós, quando tão humanamente nos colocamos em relação com outros, por meio destas!

VIDA, força criadora. Obrigada por sermos humanos assim, como somos! Tão inconclusos e tão capazes de amar cada vez mais!

Reconheço humildemente a necessária contribuição de cada pessoa que fez parte da história deste trabalho, por mais distante no tempo e no espaço, que (hoje) esteja! Por mais que não tenha sido citada nas linhas anteriores.

Agradeço fundamentalmente a partilha e oportunidade que tive de produzir não só este texto em diálogo, mas a minha vida tão implicada no trabalho docente!

As minhas mãos mantêm as estrelas,
Seguro a minha alma para que se não quebre
A melodia que vai de flor em flor,
Arranco o mar do mar e ponho-o em mim
E o bater do meu coração sustenta o ritmo das coisas

Sophia de Mello Breyner Andresen

RESUMO

BUCIANO, M.F.P. “Eu seguro sua mão na minha para fazermos juntos o que eu não posso fazer sozinha”:Narrativa e reflexões da experiência de uma professora no trabalho pedagógico construído em diálogo com seus alunos e alunas. 2012. 333f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2012

Este trabalho constitui-se na narrativa produzida por uma professora que pesquisa a própria prática pedagógica. Focando a análise dos materiais produzidos no trabalho docente de três anos consecutivos com praticamente o mesmo grupo de crianças, a professora-pesquisadora produz reflexões acerca da experiência vivida em diálogo com seus alunos e alunas dos anos iniciais do ensino fundamental. Princípios do campo da Educação Popular alimentam a análise que busca compreender os sentidos produzidos nas escolhas da professora que almeja a realização de um trabalho que considere os sujeitos envolvidos como coautores do mesmo. Em diálogo com Benjamin, Larossa, Geraldi e Prado a professora compreende experiências como acontecimentos que transformam os envolvidos e a maneira como se relacionam consigo, com o outro e com o conhecimento, proporcionando lições que ensinam sobre a complexidade do cotidiano escolar, analisado e narrado na perspectiva da organização do tempo e do trabalho. Fundamentalmente com Freire, Brandão, Sampaio, Esteban, Garcia, Geraldi, Pistrak e Freinet coloca a análise da prática pedagógica sob a perspectiva dialógica, em relação estreita com a vida dos sujeitos implicados no processo. O percurso da pesquisa é narrado durante o texto que respeita a ordem cronológica dos acontecimentos no período em que esta se realiza. O lugar onde a investigação é fundada marca o olhar para a escola neste trabalho: turma de alfabetização, em uma escola pública na periferia de Campinas, entre os anos de 2008 a 2010. Lugar de desafios e apostas no sentido de oferecer educação de qualidade às crianças, jovens e adultos em grande parte oriundos de famílias que experimentam o fracasso escolar há gerações. A pesquisa promove processo de sistematização e aprofundamento de elaborações a respeito do planejamento do trabalho pedagógico em diálogo com conceitos que contextualizam práticas no âmbito político.

Palavras-chave: Alfabetização, Educação Popular, Cotidiano escolar, Formação de professores, Narrativa, Trabalho pedagógico.

ABSTRACT

BUCIANO, M.F.P. "I hold your hand in mine to do together what I can not do alone": Narrative and reflections on the experience of a teacher in pedagogical work constructed in dialogue with their students. 2012. 333f. Dissertation (Master's degree in Education). Universidade Estadual de Campinas, College of Education, Postgraduate Program in Education, Campinas, 2012

This work constitutes the narrative produced by a teacher who research their own teaching practice. Focusing on the analysis of teaching materials produced in three consecutive years with virtually the same group of children the teacher-researcher produces reflections on the experience in dialogue with their students of the early years of elementary school. Assumptions of the field of Popular Education feed analysis that seeks to understand the meanings produced in the choices of the teacher who aims to carry out a work that considers the individuals involved as co-authors of the same. In dialogue with Benjamin, Larossa, Geraldi, Prado and the teacher understands experiences as events that transformed the involved, and how you relate with each other and with the knowledge, providing lessons that teach about the complexity of school life, analyzed and narrated from the perspective of the organization of time and work. Fundamentally with Freire, Brandão, Sampaio, Esteban, Garcia, Geraldi, Freinet and Pistrak poses the analysis of teaching practice from the perspective of dialogical, In close relationship with the life of the subjects involved in the process. The course of the study is reported in the text concerning the chronological order of eventsin the period in which this takes place. The place where the inquiry is made the brand look at the school in this work: literacy class in a public school on the periphery of Campinas, between the years 2008 to 2010. Place bets and challenges in order to provide quality education to children, youth and adults largely from families who experience school failure for generations. The research process of systematization and promotes further elaborations about theplanning of the educational work in dialogue with concepts in context in the political practices.

Keywords: Literacy, Popular education, Everyday school life, Teachers education, Narrative, Teachers work.

.

SUMÁRIO

Para viajarmos juntos – uma introdução. p.1

1. Viagem de formação p.5

1.1. À beira mar..."- Dá-me um barco!" p.7

De ilhas e embarcações.... ..... p.8

Eu, em águas passadas...Como se ainda pudessem me molhar p.11

1.2 Paulo Freire: companheiro de viagem e co-autor de minhas perguntas p.19

1.3 As marcas da Educação Popular em minha formação e como se apresentaram em alguns 'portos' aonde cheguei p.27

2. **A nova e mais recente jornada...** p.35

...aprendendo a pesquisar a própria prática..... p.36

Que justificativas tenho para esta travessia e não outra?..... p.41

Como orientar a viagem...? p.43

3. "E o mar estava na concha"... ..... p.47

3.1 A concha: a escola em seu contexto p.51

Quem vive/constrói a concha? p.53

3.2 O que ouço e vejo do mar, a partir da concha... ..... p.65

"As vozes de Lê"... ..... p.67

Jardim São Marcos: bairro de pobre? Por quê? p.69

"Os sons de almoço em família"... ..... p.76

"Silêncios"... ..... p.79

E o mar sempre esteve na concha... ..... p.83

3.3 O bem do mar p.83

'As vozes de Lê, seis anos depois' p.84

Algumas outras - poucas - vozes e gestos que me inquietam..... p.87

4. O mergulho no mar p.97

4.1 O mar espelhado em meus olhos p.99

Inícios: avaliando e planejando p.101

O tempo 'nos avalia'? p.107

Como avaliamos as crianças de acordo com o "nosso tempo"... ..... p.113

Enxergamos mais 'erros' porque 'acertos' não acontecem 'no tempo certo'? p.117

No olho do furacão p.125

Leitura de uma onda? p.146

4.2 A busca/construção da ilha desconhecida: o saber da experiência p.149

A experiência com o/no diálogo... ..... p.157

O que seria construir um planejamento de forma compartilhada com as crianças? p.165

O que leio como processo de humanização no trabalho que realizo? p.188

A construção de perguntas constrói os caminhos... ..... p.205

As perguntas constroem caminhos... E como caminhar construindo perguntas?..... p.216

5. Em nossa 'ilha-embarcação', construímos um farol!..... p.225

Que leituras públicas e produzidas em diálogo, faço do que elaborei e sobre meu trabalho?..... p.229

REFERÊNCIAS p.247

Outras obras consultadas p.252

Anexo A – Inventário dos 'guardados' da professora-pesquisadora
Materiais de 2008 ..... p.255

Materiais de 2009 ..... p.261

Materiais de 2010 ..... p.272

Anexo B – Representações de algumas áreas de moradia com dados do IBGE. p.282

Anexo C - Produção do livro de Histórias de avós p.285

Anexo D – Revista sobre Dinossauros p.291

Anexo E – Texto com reflexões sobre o 1º ano com a turma de 2008. ...... p.295

Anexo F - Atividade "Por que os africanos vieram para o Brasil?" p.302

Anexo G – Texto coletivo sobre batas do coral e os símbolos inspirados na cultura Ashanti p.305

Anexo H – Dobraduras p.309

Anexo I – O que você encontra no CD-ROM que acompanha este texto?..... p.311

Para viajarmos juntos – uma introdução.

"Eu seguro sua mão na minha para fazermos juntos o que eu não posso fazer sozinha" [1]

- Amém! – assim me respondem alguns alunos e alunas quando termino de dizer a frase destacada acima. Ela nos convoca ao trabalho aos finais das rodas de conversa.

Com olhinhos fechados e mãos dadas, essas crianças, talvez sem saberem, repetem a palavra que significa 'assim seja' toda vez que nos ouvem dizendo da necessidade de ajuda para cumprirmos nossas tarefas diárias.

Defendo a educação laica sem me incomodar com a manifestação da religiosidade das crianças no ambiente escolar. As diferentes expressões de fé também as constituem. Talvez por isso, como professora, eu nunca tenha questionado o porquê da palavra ao fim da roda de conversa. E aconteceu em mais de uma turma, com crianças diferentes. Talvez tenha sido a semelhança com alguns rituais de oração que usam mãos dadas e palavras repetidas a uma só voz? Provavelmente.

Confesso que fico na 'torcida' para que coloquem então a mesma força que dedicam às suas orações a este momento de partilha, que não deixa de ser um ritual. De mãos dadas, encerramos rodas de conversa durante as quais planejamos o trabalho, combinamos ações, as avaliamos e resolvemos conflitos entre nós.

Em diálogo nos constituímos sujeitos! Precisamos do outro para aprender. Que 'assim seja' a melhor maneira de lembrarmos o quanto a educação deve ajudar a gente a "ser mais" [2]·, como nos ensina o Mestre Paulo Freire.

---

[1] "Eu seguro sua mão na minha para que juntos possamos fazer aquilo que eu não posso fazer sozinho" – Ouvi assim a frase que adaptei como forma de encerrar rodas de conversa com meus alunos e alunas. Foi em uma festa organizada pelo comunidade Jongo Dito Ribeiro, ao iniciarem uma roda de jongo. Para saber mais sobre a comunidade acesse <http://fazendaroseira.org.br/Historia> ou <http://comunidadejongoditoribeiro.blogspot.com/>. Acesso em: 11. jan. 2012

[2] "Ser mais" seria nossa vocação humana para liberdade, que quando distorcida constitui-se como desumanização: "A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas (...) somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos" (FREIRE, 1987, p.30).

Em nossas rodas de conversa ensino para as crianças o verso que aprendi, procurando ensinar também que a aula nos pede partilha de conhecimentos, confiança, solidariedade...

O educador Carlos Rodrigues Brandão, nesse início do trabalho, me ajuda na tarefa que se apresentará em todo o texto: relacionar algumas escolhas e práticas que realizo junto aos meus alunos e alunas com princípios defendidos no campo da Educação Popular. Afirma que a prática educativa...

> (...) antes de ser uma 'fala a' ela seja uma 'escuta de', aberta e atenta a ouvir outras culturas às quais se dirige (...) tomar seus símbolos e os sentidos originais como uma fonte prioritária dos conteúdos dos diálogos pedagógicos. Diálogos de que o círculo de cultura foi sempre a melhor metáfora, e que deveriam ser o fundamento e a finalidade da prática – e não apenas um método de trabalho – de uma nova atitude entre educadores populares (BRANDÃO, 2002, p. 149).

Nesse trechinho de texto Brandão nos remete à roda, ao círculo[3] e às práticas criadas por Paulo Freire e seus companheiros na década de 1960. A roda é uma imagem forte quando pensamos em promover o diálogo e democratizar relações em práticas educativas. Sentados em círculo todos nos enxergamos, ninguém ocupa lugar de destaque – como a frente de uma sala de aula com carteiras enfileiradas, por exemplo – e, teoricamente, podemos ver o outro e assim, ouví-lo melhor.

Repetindo que seguro a mão de meus alunos e alunas nas minhas para fazer o que sozinha não faria, lanço-me no desafio diário de dialogar com cada um deles e aprender a ouví-los melhor, buscando produzir um trabalho de criação de conhecimento que não seja só meu, mas que compartilhado, seja recriado e apropriado pelas crianças.

Esta pesquisa narra um pouco desse desafio diário.

[3] Brandão, em outra obra, nos conta que "Lavradores do Nordeste foram os primeiros homens a viverem a experiência nova do 'círculo de cultura'. Foram os primeiros a serem alfabetizados de dentro para fora, através de seu próprio trabalho" (1981, p.18). "Dá pra desconfiar que 'círculo de cultura' é uma ideia que substitui a 'turma de alunos' ou a de 'sala de aula'. Círculo porque todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas [...] um companheiro alfabetizado [...] de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem. [...] 'De cultura', porque muito mais do que o aprendizado individual de 'saber ler e escrever', o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos, de pensar" (BRANDÃO, 1981, p.43 e 44).

Propus a mim mesma a realização de uma travessia ao prestar o processo seletivo do mestrado. Eu queria mergulhar em minha história e nas práticas tecidas cotidianamente para entender melhor algumas crises com as escolhas que fazia e faço, assim como sustentar melhor outras. Queria produzir um texto que desse conta de dar a ver a complexidade do cotidiano escolar.

Construí meu percurso reflexivo tomada pela alegoria da viagem. Já não consigo dizer da pesquisa e de meu trabalho como professora sem imagens que digam de possíveis relações com o mar: como convite ao mergulho, à navegação e ao desconhecido naquilo que nos encanta por sua grandiosidade e força.

Pequenos elementos como conchas ou mesmo a aparente estranha ideia de ilhas construídas sobre barcos, misturam-se a outras memórias de águas marcadas na minha trajetória singular de pessoa que se desenvolveu perto do mar, dentro de tantas escolas!

Convido aos leitores a realizar uma travessia comigo, partilhar rotas construídas nesse percurso de pesquisa, no qual persegui o objetivo de compreender e narrar lições aprendidas no processo educativo dialógico que vivencio diariamente com crianças dentro da instituição escolar, destacando tensões experienciadas nos conflitos gerados pela opção político-metodológica de trabalho, que considera alunos e alunas coautores do trabalho pedagógico.

E percebo o que persigo depois de muito percorrer a rota em que naveguei.

No percurso da viagem (esta em que está convidado/a a partilhar comigo), venho revirando materiais de algumas travessias já vividas, revendo velhas rotas e reconstruindo mapas, chegando mesmo a produzir um novo mapa, tendo sempre como referência autores, conceitos e princípios caros à minha formação, relacionados ao campo da Educação Popular ou em diálogo com ele.

Assim, perseguindo meu objetivo, sigo na defesa do trabalho coletivo e participativo na construção de uma escola mais democrática, marcada pela aposta no diálogo a produzir experiências que nos humanizem.

Sigo defendendo e tentando, desde a escrita do texto ‘Viagem de formação’, entender por que e como tais princípios tornam-se fundantes nas escolhas que faço como professora.

Assumo o desafio de escrever sobre o trabalho docente que realizo junto aos meus alunos e alunas e com eles refletir sobre a experiência vivida e produzida na relação com um trabalho pedagógico compartilhado na região do Jardim São Marcos, em Campinas, nos anos finais da década de 2010.

Escolhi alguns episódios sinalizadores de questões fundamentais de crises geradas pela pesquisa, que 'escancaram' contradições no trabalho que realizo. A partir desses 'recortes temporais' busco tecer diálogos com a teoria, compreendendo as dimensões do tempo, da experiência e do diálogo no trabalho que realizo com meus alunos e alunas.

Teço ainda reflexões acerca dos processos de humanização que busco promover pela aposta no trabalho planejado de maneira compartilhada com as crianças. Analiso então, práticas que aprendo a ver como mobilizadoras da auto-organização de alunos e alunas, da solidariedade, do encontro, incentivando o poder criador de cada um dos sujeitos envolvidos e os limites destas propostas quando realizadas da maneira como foram produzidas, considerando as singularidades de um processo coletivo, constituído no diálogo com as crianças dentro da instituição escolar.

Construí este texto pensando em apresentar aos leitores e leitoras, primeiramente, quem sou e, em minha história, alguns porquês da pesquisa. Depois, contextualizar minimamente o processo de produção deste trabalho investigativo e o local onde o realizo como professora e pesquisadora.

Os episódios que escolhi para análise seguem logo após a apresentação da escola, do bairro e das crianças. Em ensaios de aproximação e distanciamento dialogo com os conceitos mencionados anteriormente.

Por último, logo depois das referências compartilho os anexos. Nos quais incluí parte do inventário que elaborei e imagens de materiais que se relacionam com os episódios narrados, colaborando para melhor compreensão das análises.

Um CD-ROM acompanha este texto. Nele leitores e leitoras podem encontrar materiais complementares para compreensão dos processos aqui narrados e investigados.

1. Viagem de formação

[4]

[4] El barco, de Salvador Dali. Imagem disponível em <http://www.ottomullergribel.com/2009/08/el-barco-de-salvador-dali.html>. Acesso em 15 jan.2012.

Dentro do mar tem rio...
Dentro de mim tem o quê?
Vento, raio, trovão
As águas do meu querer

Dentro do mar tem rio...
Lágrima, chuva, aguaceiro
Dentro do rio tem um terreiro
Dentro do terreiro o quê?

(...)

Um mar de sim e de não
Dentro do mar tem rio
É calmaria e trovão
Dentro de mim tem o quê?

Dentro da dor a canção
Dentro do guerreiro a flor
Dama de espada na mão
Dentro de mim tem você

Beira-mar
Beira-mar
Ê ê beiramar
...

Beira-Mar, letra de Capinan para melodia de Roberto Mendes

1.1. À beira-mar...
"- Dá-me um barco!"

Vejo-me buscando motivos em mim para demasiada importância que dou ao que é um trabalho realizado a muitas mãos e em diálogo, na Educação.

A busca por uma forma de dizer, por escrito, o que venho elaborando não saía da minha cabeça. Fiquei pensando que partilhar com os leitores desse meu trabalho, algumas imagens caras e outras que se fizeram insistentes em meu caminho, seria uma opção possível.

Ilhas, navegações, mar e outras águas persistem em meu caminho. Vêm aparecendo com força nas elaborações que faço e estão presentes nos estudos que tenho realizado com as crianças, na escola.

Ao revisitar lugares e tempos de minha história, com auxílio de minha memória, sinto por vezes uma certa 'saudade de mim', como Fernando Pessoa nos diz que é possível:

Navio que partes para longe,
Por que é que, ao contrário dos outros,
Não fico, depois de desapareceres, com saudades de ti?
Porque quando te não vejo, deixaste de existir.
E se se tem saudades do que não existe,
Sinto-a em relação a cousa nenhuma;
Não é do navio, é de nós, que sentimos saudade.[5]

Como se, sendo embarcação pudesse ser também, ao mesmo tempo em minha lembrança, a tripulante desta em um tempo que existe, agora, só em mim. Como tripulante, passageira, mergulhadora, transeunte à beira mar, ou por vezes, carpinteira a construir barcos... Navego, me oriento, aprecio, mergulho e construo meios de conhecer e vivenciar o magistério e não só. Essa viagem cria imagens que apresentam a Mafê[6]-professora e o contexto que assim a constitui, diariamente...

[5] Navio que Partes.Poesia de Alberto Caeiro ,retirada de coletânea de textos de Fernando Pessoa, disponibilizada no site: <http://www.revista.agulha.nom.br/fp297.html>. Acesso em: 05. jul.2009.

[6] Mafê é meu apelido. Em muitos lugares pessoas não conhecem meu nome. Sou chamada de Mafê pela grande maioria das pessoas que convivem comigo.

De ilhas e embarcações...

"O conto da ilha desconhecida", de José Saramago (2003), traz em seu início, de forma irônica, cômica e interessante o tema 'poder' nas relações entre um rei que "passava todo o tempo sentado à porta dos obséquios (entenda-se, os obséquios que lhe faziam a ele)", um homem que "foi bater à porta do rei e disse-lhe, Dá-me um barco" e a "mulher da limpeza, a qual, não tendo ninguém em quem mandar, entreabria a porta das petições e perguntava pela frincha, Que é que tu queres" (p. 6).

Esses personagens, em um diálogo que dura praticamente todo o conto, negociam a entrega ou não do barco ao homem, pelas ordens do rei (dono dos barcos do reinado!).

Quando consegue falar diretamente com o rei o homem tenta convencê-lo de que o barco seria usado para descobrir ilhas desconhecidas:

> Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida, A quem ouviste falar dela, perguntou o rei, agora mais sério, A ninguém, Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe, Simplesmente por que é impossível que não exista uma ilha desconhecida, E vieste aqui para me pedires um barco, Sim, vim aqui para pedir-lhe um barco, E tu quem és, para que eu to dê, E tu quem és, para que não mo dês, Sou o rei deste reino, e os barcos do reino pertencem-me todos, Mais lhes pertencerás tu a eles do que eles a ti, Que queres dizer, perguntou o rei inquieto, Que tu, sem eles, és nada, e que eles, sem ti, poderão sempre navegar... (p. 17 e 18)

A leitura do diálogo de convencimento do rei de que ilhas desconhecidas existem foi me tomando e inevitavelmente, diferentemente de outros momentos da vida em que li o texto, foi se relacionando às alegorias que tomei emprestadas do professor Wanderley Geraldi e que estão a 'guiar' meu projeto de pesquisa. A encaminhar o percurso da escrita e seus objetivos:

> (...) porque os futuros já definidos estão para sempre problematizados. Talvez este seja um momento necessário para nos sentirmos dentro da floresta, examinando minúcias, para depois retornarmos ao promontório de que saímos e cuja existência não esquecemos. E uma vez lá, recuperarmos nossas utopias. Mas a viagem de retorno ao promontório nunca mais será uma volta, será sempre outra viagem. (GERALDI, 2005, p 6).

Numa viagem, buscar elementos para análise do 'desconhecido' que muitos podem dizer já previstos em minha sala de aula, no intuito de preencher minhas 'malas' de alimentos para 'utopias' que possam mais tarde, em outro plano, serem coletivas e possíveis!

Esse rei que tem o poder sobre alguns barcos e se julga dono dos mapas lembra, em alguns momentos, a instituição escolar. Mais recentemente lembra também a universidade e os 'já ditos' sobre a mesma, quando indica em quais caminhos e barcos devemos navegar, enquanto professores e professoras que somos.

Em quais ilhas nesse 'território já mapeado' ainda não 'desembarcamos' juntos (eu, meus alunos e alunas, minhas/meus colegas professoras/es)?

Ainda há ilhas desconhecidas? Onde? Observo em alguns indícios: olhares de incompreensão para as questões que apresento sobre o trabalho que realizo em minha aula. Indícios de perguntas que poderiam ser como esta, por exemplo: por que é tão difícil a ideia de atender às expectativas de alfabetização das crianças de até oito anos e desenvolver um trabalho partilhado e planejado com elas? Imagino 'rotas para possíveis ilhas' que poucos vêem... Quero aprender a vê-las/encontrá-las.

Seria eu, Mafê-professora, que ingressa no programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas alguém como o personagem criado por Saramago, que disse 'a este rei': "Dá-me um barco"?

Por que viajar? Por que buscar ilhas desconhecidas, se nas conhecidas habitam tantos, tantos?... Não estaria eu mais protegida em uma ilha conhecida? Quem mais conhece/reconhece a ilha que conheço na qual julgo viver e crescer...?

Ilhas conhecidas estão em nossos espaços de trabalho materializadas nas práticas que pouco estranhamos e que são reconhecidas por muitos, nas quais os tropeços ocorrem porque já são esperados, ou seja, sabemos de antemão das pedras que podemos encontrar, só não

sabemos quando e onde... Possivelmente estejam encobertas por folhagens já em decomposição... escorregadias...

Penso nas 'ilhas' que conheço, nas práticas escolares mais reconhecidas pelas colegas-professoras e me pergunto: quais questões vinculadas à alfabetização consideram a auto-organização dos alunos em seu 'território'?

No processo de escrita desta apresentação que foi se constituindo também em investigação de minha própria história, fui buscar escritos elaborados em outros momentos sobre a minha trajetória de formação profissional. Percebi que estes escritos (meus 'mapas'?) como cartas, rascunhos de projetos de pesquisa ou simples reflexões poderiam ajudar em uma possível apresentação ao leitor/leitora das ilhas que habito. Uma apresentação motivada pela busca de justificativas para as perguntas que mobilizam minha pesquisa/viagem às 'ilhas desconhecidas' que decidi investigar.

Há ainda, antes destes textos, um tanto de história sem registros anteriores...

Há quanto tempo desejo conhecer novas ilhas?

Há quanto tempo trabalhar com educação me mobiliza?

Há quanto tempo e como questões ligadas à produção coletiva se colocam no centro de minhas atenções e buscas?

Inicio este trabalho narrando minha 'viagem de formação'. Nela sigo ressignificando as alegorias escolhidas. O que chamo de ilha pode, ao longo do texto, ir se configurando como embarcação... e vice-versa. As imagens e o próprio conto do Saramago permitem esta ousadia.

Eu, em águas passadas...

Como se ainda pudessem me molhar.

[7]

Hoje eu lembro dos meus rios
Em mim mesma mergulhada
Águas que movem moinhos
Nunca são águas passadas
Eu sou memória das águas

Roberto Mendes e Jorge Portugal

Busco novas 'ilhas', faço pesquisa e produzo conhecimento sobre o que vivencio em meu trabalho como educadora que sou, também por ser filha de outra educadora...

Filha, sobrinha, prima de professoras, em uma família de descendentes europeus. Minha avó materna nos trouxe a quase imperceptível marca indígena... talvez a única até a geração de meus avós, nas duas famílias que me geraram.

Italianos e portugueses se misturaram em uma família que foi se constituindo na busca de novos territórios para plantar e colher. Inicialmente alguns fugindo da guerra na Europa, outros, nas gerações mais recentes 'saindo da roça' para trabalhar no comércio ou estudar. Em princípio do porto de Santos para o interior, e gerações mais tarde, no movimento inverso, do interior para Santos.

Muitas foram as histórias que minha avó materna contou sobre meus familiares, sempre marcadas por palavras como esforço, difícil... Família predominantemente feminina.

[7] Obra "Mergulho no rio" de Louis Marius Amorim Ferreira, artista santista que retrata a Mata Atlântica. Imagem disponível no site da Galeria de Arte "Um Lugar ao Sol", de Curitiba. <http://www.umlugaraosol.com.br/base/default.htm>. Acesso em 13. jan.2011.

Com as mulheres da família aprendi a dizer ‘sim’, para quase tudo, como respeito à dor e ao imenso prazer pelo muito que as via fazendo... Identifico aqui uma provável origem da vontade de fazer magistério.

Minha mãe passava grande parte do dia na escola e eu e minhas irmãs, muitas vezes, também: entre a nossa escola e a ‘dela’. Tenho inúmeras lembranças de tardes vividas entre salas de professores e pátios, no contato com crianças pequenas correndo e brincando, como também do medo de me expor em meio a adolescentes barulhentos das escolas de grandes escadarias cinzentas.

Acompanhando a vida profissional de minha mãe eu aprendia como ser educadora, partilhar o convívio das comunidades, ouvir histórias sobre crianças, famílias, problemas de relacionamento entre funcionários, e ainda ser apresentada às ‘melhores professoras’ como a menina que sonhava em ser uma e observá-las com encantamento: ser filha da D. Rosa abriu portas para estágio’ antes mesmo que eu entrasse no curso de magistério.

Como sempre senti/percebi que minha mãe era muito querida nos locais onde trabalhava, me sentia bem neles e alimentava o sonho de um dia também poder trabalhar em lugares assim...

E as colegas de minha mãe diziam - tantas e tantas vezes!- para ela não me deixar optar pelo magistério. Nem o grande incentivo que recebi para abandonar a ideia de ser professora, nem o sofrimento que eu sabia existir, porque também o via, não me tiraram esta vontade. Vi minha mãe passar noites em claro, estudando para os concursos que caracterizavam não só mudança de ‘lugar’ dentro da instituição, como também mudança salarial, devido à considerável diferenciação de salário entre professoras e gestoras. Nessa época vi papéis e mais papéis que acumulavam sobre a mesa da cozinha a noite – de cadernos a serem encapados e corrigidos a atas de reuniões quando ocupava cargo de vice-diretora -, e presenciei muitas vezes lágrimas de tristeza por motivos que já não lembro...

Apesar de todas essas memórias as melhores imagens que guardo de escola dividem-se entre as que vivi como aluna, das poucas professoras marcantes em minha história e as relacionadas à filha da professora Rosa.

No convívio com meu pai aprendi que o trabalho pode ser uma grande e pesada obrigação em nossa vida, produzindo muitas mágoas, muitos problemas de saúde. Sempre o vi muito contrariado, querendo evitar dificuldades em nossas vidas. Lembro dos dias em que não o víamos, pois dormia, ou estava trabalhando 'de turno'. Tenho em minha memória a nítida imagem da TV, mostrando trabalhadores da Petrobrás acampados na porta da indústria, enquanto meu pai, preso lá dentro por conta de uma greve, completava a segunda noite sem voltar para casa... Os comentários sobre estes e outros episódios ligados ao trabalho, à política ou a qualquer outra cena cotidiana que o contrariava sempre foram recheados de indignação e desejo de justiça. Acho que meu senso de justiça carrega marcas profundas de um jeito, por vezes contraditório, de meu pai indignar-se com 'quase tudo' que está 'fora de lugar', com qualquer gesto de desonestidade e falsidade.

Tenho duas irmãs que escolheram caminhos profissionais diferentes do meu: uma jornalista em início de carreira, outra formada em turismo, trabalhando hoje como bancária. Na infância, companheiras de brincadeiras e muitas brigas! As lições de necessidade da partilha eram diárias e dividíamos quase tudo em casa: do chocolate que meu pai recebia como sobremesa da refeição no trabalho e trazia para nós, às roupas - que dividimos até hoje - quando a distância não impede...

Com minhas irmãs tenho outras partilhas: a elas apresentei a comunidade católica que passei a frequentar na adolescência, onde conheci amigos importantes, meu primeiro namorado e as filosofias da Pastoral da Juventude e da Pastoral Vocacional. Naquela paróquia fui catequista e membro do grupo de jovens... Apesar dos conflitos vivenciados com o padre que nos acompanhava na paróquia, foi lá que entendi significados importantes da liturgia e da opção por se escolher e criar coletivamente os símbolos, participando mensalmente, por vezes até semanalmente, da produção coletiva da composição dos elementos das missas: da escolha das músicas - tocadas pelo grupo de jovens - às leituras que seriam feitas. Hoje tenho dificuldades para participar de missas, pois os sentidos produzidos naquele tempo foram se perdendo...

O trabalho pastoral me aproximou dos padres da 'Ordem dos Operários', naquela época responsável pela formação dos padres da Baixada Santista. Organizávamos no espaço do

Seminário muitos encontros, marcados por conhecimento produzido e compartilhado por meio da Teologia da Libertação na América Latina. Lembro de materiais como 'slides' e filmes com vozes em espanhol. Passávamos muitos fins de semana estudando, preparando palestras e vivências para adolescentes com temas que versavam sobre saúde e DST, realidade brasileira, passando, obviamente, por reflexões pautadas no que chamávamos (não exatamente com estas palavras) da 'construção do reino de Deus na Terra'. Perguntávamo-nos: Como posso melhorar o mundo? Esta pergunta guiava os encontros sobre escolha profissional e adolescência... Tínhamos psicólogas, médicos e professoras trabalhando conosco.

Eu tinha entre 15 e 16 anos e este universo me fazia muito bem! Cresci muito!

Neste mesmo período fiz o curso de magistério, que era recente, formado a partir dos currículos e projetos enviados por professores e professoras interessados em construir um curso de magistério de segundo grau, público e em período integral.

O curso era mantido pela prefeitura, na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores na cidade. Lembro do alvoroço político que a cidade vivia na época: novas escolas, novos postos de saúde - chamadas de policlínicas-, canais e mar limpos, ampliação de moradias e da própria cidade, pois bairros inteiros foram construídos nas periferias...

Vivi meu curso de magistério em meio ao encantamento dos profissionais que o constituíam, todos muito envolvidos com o projeto! Aos 14 anos a menina tímida, que sofria e era discriminada por isso no ensino fundamental cedeu lugar à outra que queria experimentar expor-se mais. Em pouco tempo, me tornei representante de turma, mais tarde membro da comissão de formatura e também participei chapa do grêmio que concorreu à eleição, mas não ganhou... Minha mãe dizia que só faltava eu levar o colchão para a escola.

Participando de discussões, embates e compartilhando problemas e soluções para o curso, comecei a perceber que as relações de poder existentes na escola exigiam maior compreensão dos elementos que as constituíam!

Aos poucos Suzanna Artonov e Simone Batista - professoras fundamentais em minha formação inicial- do lugar da coordenação do curso, começaram a partilhar comigo e com outras representantes os problemas vivenciados por alunas 'mais indisciplinadas'. Fomos chamadas para pensar e criar formas de protegê-las do tráfico na porta da escola. Aprender a

não julgar não foi/não é fácil! O profundo respeito que as professoras tinham por minhas colegas e por mim foi me ensinando que dar oportunidade para que fôssemos diferentes era papel da escola. Foram quatro anos de muito aprendizado, muitas alegrias e lágrimas também! Das mãos destas professoras recebi para ler os primeiros textos de Paulo Freire!

A escola tinha parceria com os núcleos de atendimento às crianças em situação de risco da prefeitura de Santos. Em um dos núcleos fiz estágio. Tinha uma parceira, amiga querida. Nós duas éramos responsáveis por desenvolver uma ou duas horas de atividade - não lembro bem - em um espaço minúsculo, com crianças, meninos e meninas, filhos de prostitutas e de moradores de rua que viviam na área portuária. Nesse espaço/lugar 'atracava meu barco' semanalmente. 'Descia' dele com as bolsas firmemente seguras à frente do corpo, sentia medo... Saía dali correndo, antes do anoitecer...

Vivenciando este e outros estágios, organizando seminários, teatros, com muita leitura e intensos debates, formei-me no magistério. A professora Simone Batista que também cursou Pedagogia na UNICAMP insistiu para que eu fizesse curso pré-vestibular e tentasse ingressar na mesma universidade.

Segui seus conselhos. Com as dificuldades de quem estudava em escola pública integral, fazia estágio depois das 16 horas e cursinho à noite, prestei vestibular e fui aprovada.

Em 1997, no dia da matrícula, Simone veio para Campinas comigo, junto com meu pai e minha mãe. Indicou lugar para morar, nos guiou até a UNICAMP... E continua me acompanhando de longe, até hoje!

Na busca por novas embarcações e 'novos mapas' desembarquei em Campinas. Nos primeiros meses não saía de casa sem aqueles mapas que comprei em bancas de jornal! Levava-os comigo. Outros fui aprendendo a ler, nas pessoas e nos discursos: estes não se vendem...

Na faculdade aprendi a vivenciar e valorizar mais o que aprendia fora da sala de aula e, por isso, passei a aproveitar muito o tempo em que estava fora dela e fora de casa! Participei do Centro Acadêmico, de projetos de extensão, de grupos de estudos interdisciplinares em outros institutos, coral, construção de ONG... Espaços-tempos questionadores da intervenção da Universidade na sociedade, habitados por pessoas que buscavam criar oportunidades de

diálogo com populações que não tinham acesso aos conhecimentos produzidos na UNICAMP. Tentativa de aprender com elas formas de crescermos juntos.

Como estudante me vi muito mais aprendendo com estas populações do que levando 'algo em troca'. A sensação de impotência era enorme. O encantamento com a riqueza produzida por grupos socialmente discriminados me tomava.

No convívio intenso com tanta gente diferente que circulava pela universidade, partilhando casa, comida, dividindo a vida com amigas e amigos que cada vez mais se constituíam a 'minha família de Campinas', aprendi a dizer mais de mim, a abraçar e acarinhar mais as pessoas e ressignificar aquilo que na adolescência encontrei no convívio comunitário dentro da igreja.

Em uma de minhas crises vivenciadas durante a graduação, procurei um amigo, argentino, que trabalhava no Seminário e nos orientava na organização dos processos formativos dos jovens das comunidades que atendíamos pela igreja. Tinha sido ordenado. Procurei-o para uma confissão. A primeira depois de vários anos e, também, a primeira confissão que ele ouviria após a sua ordenação. Foram três ou mais horas de conversa e em dado momento, ao me ver chorando e dizendo que não conseguia mais suportar missas, afirmou... (lembro como se tivesse sido ontem): "Tudo bem você duvidar deste Deus que acreditava. Que bom! Tudo bem não aceitar esta Igreja!"

Eu dizia a ele que via como 'altar' o assentamento rural no qual trabalhava todas as semanas.

Lembro ainda dos momentos que partilhei com amigos às margens do rio Solimões, onde desenvolvemos trabalho com grupos de professores de comunidades ribeirinhas, pelo programa Universidade Solidária. Reconheci as lições sobre opressão, ensinadas por Paulo Freire e discutidas nos cursos de minha formação, nas palavras de um professor de história, de traços indígenas que disse: "Nós já fomos índios, hoje evoluímos, somos civilizados". Vi também a arrogância de alguns estudantes no relacionamento com professores com tanta experiência e luta...

Parte do grupo que partilhou essa experiência comigo continuou se encontrando. Discutíamos conceitos como 'invasão cultural', queríamos ampliar os braços da Universidade,

dialogando e aprendendo uns com os outros e com as pessoas com quem convivíamos nos trabalhos de extensão. Dois professores nos acompanhavam e colocavam-se ao nosso lado, chamando nossa atenção para observarmos como crescíamos como pessoas em cada experiência partilhada; como nos formávamos profissionais a partir dessas experiências. Eles foram muito importantes em minha história dentro da universidade, por incentivarem reflexões acerca de 'como', 'para quem' e 'à serviço de quê' está a universidade. São eles Sandro Tonso e Celso Costa Lopes.

Lembro do professor Celso incomodado comigo - ele se incomodava com uma calma impressionante! - pois de todas as pessoas envolvidas no projeto eu era uma das que menos escrevia sobre o trabalho na Amazônia. Escrevi pouco e somente em dupla. Não redigi nada sozinha. Eu disse que tinha vergonha de escrever, que não estava acostumada a escrever para muita gente, e que não gostaria que outros lessem o que eu escrevia. Ele, sorrindo, perguntou: Mas, você escreve na faculdade, escreve em casa? Você costuma escrever?

Eu respondi que sim, sem entender!

Ele continuou: E para quê e para quem você escreve? Já pensou nisso?

Discuti com ele minha história de formação como autora e percebi que escrevia 'para ninguém' há muitos anos... Passei a questionar as escritas que fazia no curso de Pedagogia, mas naquela época não consegui contribuir com o relatório do trabalho de extensão.

Nas salas de aula da Universidade aprendi a escolher com quais professores dialogar, com quais me expor e com quais brigar: foram muitas brigas, sempre coletivas! Nas salas de aula também aprendi bastante, principalmente pelo exemplo de alguns. Como ser e como não ser professora e pesquisadora.

Com as professoras Corinta Geraldi, Helena Freitas, Lise Roy e Rosely Cação, assim como com o professor Guilherme Prado, tive respaldo, incentivo e oportunidade para debater questões que eu queria tanto vivenciar: o ensino na escola pública nas periferias dos grandes centros urbanos e o trabalho com educação popular!

As disciplinas de *Prática de Ensino* e *Estágio Supervisionado* se tornaram espaços importantes de discussão sobre nossas vidas e visões de mundo em ebulição.

Aceitando o convite-desafio da professora Corinta para estagiar em um assentamento rural, eu, algumas colegas da turma da Pedagogia e outros da Educação Física constituímos um grupo de trabalho interdisciplinar, orientado pela professora Lise Roy (também seduzida pela proposta e pela professora Corinta!). Líamos Paulo Freire nas aulas da Pedagogia, discutíamos ações de intervenção, nos reuníamos com moradores e descobríamos a cada visita que eles eram muito mais generosos com nossa formação do que nós com as pequenas contribuições que levávamos até eles. Conhecemos muitos meninos e meninas, brincadeiras e o desafio imenso de dialogar com eles, no local onde tinham tanta liberdade e opções muito mais prazerosas do que muitas que levávamos até lá. Lembro das dificuldades para criar momentos de leitura com eles, sobretudo porque durante essa atividade alguns comiam manga nas árvores, enquanto outros brincavam com cachorros, passeavam a cavalo e nos ouviam, tudo ao mesmo tempo! Como nosso repertório era minúsculo!

Fiz estágio também na escola da periferia de Mogi-Mirim frequentada pelas crianças do assentamento. Presenciei muitas cenas de violência contra as crianças. Nessa escola tive minha primeira experiência na regência da sala de aula. Lembro bem de uma menina moradora do assentamento me dizendo: “Pega a régua que fica atrás do armário, Mafê! Bate na mesa que eles param”. Ao ouvir o meu ‘não’, disse: “A professora puxa a orelha de quem não senta!”...

Em diálogo com as crianças do assentamento na escola desenvolvi meu projeto de Iniciação Científica, discutindo “A diferença no trabalho pedagógico”, sob orientação da professora Helena Costa Lopes de Freitas.

Nesse momento a escrita mediava minhas elaborações e diálogos com o professor Guilherme, que me orientava no estágio. Diários de Campo descritivos, aos poucos, ganhavam novos contornos e eu passava a vivenciar a escrita como ‘lugar’ de reflexão, partilha de opinião e de aprendizagens.

Durante uma das viagens ao assentamento, alguém que queria fazer parte do grupo passou a fazer parte da minha vida. Conheci Rodrigo, meu companheiro até hoje. Há 10 anos ele acompanha meu crescimento pessoal e profissional, colocando-se, por vezes, como o ‘alarme’ que avisa quando passo dos meus limites de entrega aos projetos de trabalho. Temos aprendido juntos a entender os espaços públicos e privados de nossas vidas, a conjugar vida profissional e

pessoal, sem separá-las demais até se tornarem artificiais, sem misturá-las em demasia a ponto de nos engolir em crises e doenças... Com ele aprendi também a gostar de viola caipira, café e cinema! Aprendi com Rodrigo a reconhecer algo muito importante: é no convívio cotidiano, na dolorosa e tão bonita abertura ao outro, que semeamos e regamos sonhos compartilhados, por muitas vezes, sem nos darmos conta! Ele aparece no texto algumas vezes, por ser interlocutor privilegiado de várias elaborações que venho fazendo ao longo de minha 'viagem de formação'

1.2 Paulo Freire: companheiro de viagem e co-autor de minhas perguntas

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz
Almir Sater e Renato Teixeira

[8] Imagem produzida por mim, a partir das cartas escritas para Paulo Freire, em dezembro de 2001.

Naquele tempo, por volta de 2001, no período final da graduação, com a descoberta do lápis de cor aquarelável escrevia cartões e produzia imagens para presentear Rodrigo. Reencontrava o prazer de desenhar... Prática não cultivada por muitos anos.

Meus desenhos me ajudavam a entender melhor o que sentia. Cores e formas imprevistas alimentavam minhas reflexões sobre a vida e a profissão, na qual era iniciante. Nesse contexto foi produzida a imagem que ilustra o início desse subcapítulo. Nela é possível encontrar algumas palavras presentes na epígrafe que a acompanha.

Nesse momento cursava o último ano da Pedagogia, ingressava na FUMEC[9], começava a trabalhar... Nesse contexto, redigi o meu Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de cartas endereçadas a Paulo Freire. Na escolha pelo texto narrativo produzi reflexões sobre minha prática docente nos dois primeiros anos da carreira.

Escolho uma dessas cartas para compor o cenário de buscas e de aprendizado que construo neste memorial:

> Campinas, setembro de 2001.
>
> Querido professor Paulo Freire,
>
> É com muita emoção e carinho que escrevo esta carta. Preciso imaginar que talvez a receba um dia. Tem coisas que só você pode me responder, pois inicialmente as perguntas aqui colocadas também são/foram suas. São suas muitas das palavras que me alimentam e me movem.
> Aprendi a ver a vida como um enorme tapete feito em tear, gosto muito desta figura: linhas que se cruzam... Neste momento, mais do que qualquer outro, sinto a necessidade de enxergar o desenho que venho ajudando a tecer, com os fios e cores que tenho escolhido... Acho que perdi de vista meu caminho em relação à prática pedagógica... Estou correndo o risco de perder o controle do pente e da lançadeira.
> Então escrevo para que me ajude a "ad-mirar" (como costuma dizer) o tapete... Por que, por incrível que pareça, há algum tempo fiz a escolha consciente de caminhar ao teu lado... Hoje, preciso te sentir ao meu lado...
> Bem, apresento-me. Aqui começo a apresentar, também você, na minha história...
> Meu nome é Maria Fernanda, professora em formação na EMEF "Edson Luis Lima Souto" onde assumo este papel no exercício do trabalho docente e na Faculdade de Educação da UNICAMP, tendo curso de magistério em nível

[9] Fundação Municipal para Educação Comunitária, destinada à Educação de Jovens e Adultos, de 1a. à 4a. série.

médio concluído em 1996. Esta carta tem a intenção de abrir um diálogo sincero com uma das pessoas também responsável por minha formação, aliás, não só pela minha, como também pela de muitos outros e outras profissionais da Educação. Sob tanta responsabilidade, tornou-se referência. Acredito que suas obras caberiam como parte da bibliografia de plano de curso de muitas disciplinas que compõem a formação institucional de professores.

Infelizmente este não foi o caso do meu curso de formação superior. Conheci você, Paulo Freire, no curso de magistério, em Santos (cidade onde nasci e cresci até os 18 anos), graças às professoras apaixonadas por seu trabalho, duas delas ex-alunas suas. Em torno do ano de 1996, li "O que é método Paulo Freire", escrito por Carlos Rodrigues Brandão.

Na faculdade de Educação da Unicamp, li "Pedagogia do Oprimido" logo no primeiro semestre, não acredito que tenha sido o melhor momento, muito menos a melhor forma de trabalhar com o conteúdo que nos oferece: fiz uma resenha desta obra e entreguei. Mas lembro de ter sido uma das primeiras e poucas obras completas que li em minha formação acadêmica. Em 1999, na disciplina de Prática de Ensino, a professora Corinta Geraldi, sua amiga e colega de trabalho no tempo em que foi docente da UNICAMP, retomou seu nome e obra, ao lado de Freinet e Pistrak (educador russo). Eu escolhi conhecer Pistrak, já que nunca tinha ouvido falar, e vindo como recomendação da Corinta, já imaginava que fosse um outro possível educador significativo para minha formação. Então, naquele momento, não li suas obras, mas participei de discussões sobre estas, com as intervenções da profa. Corinta contando detalhes sobre sua passagem pela UNICAMP. Ainda em 1999, ainda aluna da Corinta, em Metodologia de Pesquisa no Ensino Fundamental, li "Extensão ou Comunicação"... Eu e o grupo que optou 'estagiar' (ainda te explico melhor esta história) com os, na época, acampados do "Horto do Vergel" em Mogi-Mirim, nos responsabilizamos em preparar um seminário sobre apenas um dos capítulos. Hoje não lembro qual, pois já li o livro inteiro umas duas vezes tempos depois... Em 2000, na disciplina de Estágio Supervisionado II, li "Pedagogia da Autonomia", na época era aluna, pelo segundo semestre consecutivo, do professor Guilherme do Val. Toledo Prado (nossa! Agora pensando... não foi seu aluno?), que me orienta até hoje, acompanhando, então, todas as crises com a Mafê (assim me chamam por aqui) professora, desde a época em que era estagiária e tinha arrepios com essa ideia...

Achei pouco "Paulo Freire" no meu curso de pedagogia, como disse anteriormente, seu conteúdo caberia em qualquer disciplina, já que a VIDA cabe em qualquer lugar. Como disse professor Ernani Maria Fiori em suas primeiras palavras, prefaciando a 23ª. reimpressão de "Pedagogia do Oprimido": "Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência"... Vejo Paulo Freire conciliando lugares como academia e movimentos sociais de base, também escreveu História, levando consigo outras pessoas à conscientemente escrevê-la e fazê-la. Por considerar-se um ser humano inacabado, dizia-se "sendo" historicamente, assumindo assim sua responsabilidade ética na assunção de suas crenças religiosas e político-partidárias. "Inteiro", Paulo Freire registrou saberes constituídos de consciência e emoção.

> Estou sempre brincando com amigos e amigas da faculdade sobre o meu desejo de que estivesse vivo, daria tudo para que me acompanhasse até a minha sala de aula. Gostaria de ver como responderia aos meus alunos como Seu Sebastião, e alunas como dona Margareti, tantas questões...

Nessa carta 'endereçada' a Paulo Freire, escrevia também para mim. Todo o processo de escrita, em geral feito nos finais de semana, depois das mil questões vividas na escola, era tomada de dúvidas sobre a relevância do que eu escrevia e do que eu fazia em minha prática pedagógica.

O início da carreira no magistério veio acompanhado do início de uma prática de escrita, que chamei de 'minha' quando descobri que ao escrever cartas conseguia dialogar com as teorias e questionar minha prática, crescendo como pessoa e educadora. Não eram mais relatórios, diários de classe, resenhas para serem entregues aos professores. Eram MEUS escritos. E sob a orientação do professor Guilherme segui apostando neles, mesmo quando duvidava de mim.

Nessas cartas apresentei 'a Paulo Freire' alguns porquês de escolhê-lo como meu principal interlocutor. O fato de ser autor referência para quem trabalha com Educação de Jovens e Adultos era apenas uma das justificativas. A presença 'insistente' do mestre em minha vida era a mais importante delas. Pela relação afetiva que tinha com o autor, que conheci por meio das obras lidas e das citações feitas por professoras e professores muito importantes para minha vida, consegui expor dores e feridas que começaram a se fazer em minha prática pedagógica cotidiana. Escrevi sobre o medo que sentia, desde o primeiro dia de aula: medo do fracasso, meu e de meus alunos. Escrevi sobre as atividades que eu desenvolvia e minhas dúvidas em relação a elas.

Na reflexão e discussão de minhas questões com Paulo Freire tive muitas pistas de minhas incoerências, outras eram nítidas e se apresentavam como enormes desafios. Assim, discuti com dificuldade o conceito de diálogo e a maneira como fui compreendendo-o na escola, nas relações com alunos, alunas, colegas professoras, coordenadora ou em espaços que garantiram conquistas da comunidade como, por exemplo, a assembléia do Orçamento Participativo. Escrever sobre os processos democráticos que 'engatinham' na aprendizagem

coletiva de construção dos espaços públicos foi difícil e quase me recusei a deixá-los registrados no 'texto-final'...

Algumas 'feridas' expostas no/pelo trabalho são/estão abertas até hoje. A maior delas ainda é o fracasso escolar. Fracasso também produzido por mim, que sou parte da escola. Não há como me eximir.

Em meu Trabalho de Conclusão de Curso tentei 'conversar' com Paulo Freire sobre o que entendia por alfabetização, no contraponto com o que meus alunos entendiam e o que diziam as teorias que chegavam até mim sobre a aquisição da língua escrita e as metodologias para dar conta dos processos nela envolvidos.

Trabalhei com adultos por dois anos e meio. No último ano, 'dobrei período', escolhi turma de 2ª série do Ensino Fundamental como professora substituta e percebi que as crianças colocavam-se 'mais parceiras ' em meus 'tateios'. Eu conseguia conciliar expectativas de trabalho com leitura e escrita a outras, como o trabalho nas diversas áreas do conhecimento, por exemplo.

A situação escolhida gerava prazer e ao mesmo tempo enorme desgaste, pois já não tinha mais as horas diárias de antes para reelaborar mais de uma vez as propostas de trabalho com os adultos e nem tinha possibilidade de estudar e buscar respostas aos conflitos que não cessavam à noite, até porque no período em que fui professora de EJA[10], tive praticamente o mesmo 'núcleo' de alunos nas turmas, poucos mudavam... As questões eram quase sempre as mesmas...

Depois de minha primeira doença séria trabalhando como professora, decidi pela exoneração da EJA já que a chance de eu ser chamada para escolher sala como professora efetiva no Ensino Fundamental, com crianças, era quase certa.

Desse período em diante passei a fazer terapia e a aceitar que um olhar redobrado para a maneira como me relaciono com as questões da escola não poderia ser considerado supérfluo... O fracasso é mesmo a questão que mais me adoece e sempre digo que não sei até quando vou aguentar trabalhar na escola me sentindo responsável por ele... Isto é algo ainda não resolvido....

[10] EJA, sigla para Educação de Jovens e Adultos

O medo ainda se faz presente em meu trabalho cotidiano, talvez 'mais controlado' que no início de carreira. Em 'debate' com Ira Shor e Paulo Freire fiz descoberta importante:

> Engraçado, parece que novamente em "Medo e Ousadia...", na página 69, você fala comigo não com o professor Ira, quando diz "Tentarei trazer algumas considerações sobre essa questão e talvez você possa acrescentar mais algumas. Em primeiro lugar, acho que quando falamos sobre o medo, devemos estar absolutamente seguros de que estamos falando sobre algo muito concreto. Isto é, o "medo" não é uma abstração. Em segundo lugar, creio que devemos saber que estamos falando de uma coisa muito normal. Outro ponto que me vem à mente neste momento, ao tentar abordar a questão, é quando passamos medo nessas situações, somos levados à refletir sobre a necessidade que temos de ser muito claros a respeito de nossas opções, o que, por sua vez, exige certos tipos de procedimentos e prática corretas, que, por sua vez, são as próprias experiências que provocam o medo. (...)" Então professor Ira Shor comenta sua fala:" O medo vem do sonho que você tem sobre a sociedade que você quer fazer e desfazer através do ensino e de outras políticas". Você então, mais uma vez responde à ele, como se fizesse à mim: "Sim! O medo existe em você, precisamente por que você tem o sonho. Se seu sonho fosse o de preservar o status quo, então o que você teria a temer? Seu medo pode estar voltado para as forças na sociedade que estão lutando contra o status quo. Você está vendo? Então você não precisa negar seu medo. Se você racionaliza o medo, então nega o sonho. Para mim é necessário ser absolutamente claro a respeito desses dois pontos: o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho. (BUCIANO, 2001, p.44 - 45)

Reconhecendo meus sonhos políticos assumi a posição! O compromisso com a opção política que eu fazia também trazia muitas incoerências e sofrimentos. Mesmo afirmando práticas que caminhavam no sentido da construção de um trabalho coletivo, que tomasse a vida de meus alunos como ponto de partida no trabalho, respeitando o conhecimento que traziam nas aulas, discutindo com eles a importância destes... o fracasso ainda emergia... e emerge... Produzido não só na relação que estabelecem comigo... eu sei... Mas saber disso não diminui a dor, muito menos o medo.

Para mim o fracasso é ainda mais evidente no trabalho com alfabetização, que continua sendo minha tarefa. Mesmo sem querer, as salas de alfabetização estavam no meu caminho. Hoje as escolho como desafio, no intuito de vencer os fantasmas que me perseguem, ou pelo

menos entendê-los melhor. Fantasmas produzidos pelo medo, estreitamente ligado ao sonho! Hoje é no contexto dos anos iniciais destinados à alfabetização que alimento meus sonhos.

No Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, tentava explicar a Paulo Freire (e a mim) algumas de minhas expectativas com a alfabetização de meus alunos e alunas, tentava entender meu repúdio às 'folhinhas' de exercícios, entregues aos alunos uma atrás da outra...

> Professor, talvez tenha notado que logo no início deste plano que acabo de lhe mostrar, que existe uma vontade enorme de expandir o conceito de alfabetização. Na verdade, não sei se a palavra seria expandir, no sentido de alargar, acho que tenho ainda hoje, uma dificuldade de colocar em palavras, o que aprendi e vejo sobre o processo de alfabetização. É como se em cada atividade houvesse a oportunidade de meus alunos se colocarem como "seres pensantes", também sobre o processo de produção do código escrito. Pensando, refletindo, repensam possibilidades de significados, e se sintam desafiados a compreender uma mensagem escrita, ou a colocar suas ideias no papel.
> Espero que entenda melhor, então, quando digo que alfabetização não pode ser separada em "alcance amplo" e "alcance específico". Hoje, quase em novembro, meses depois que escrevi aquele texto, repenso esta forma dividida em trabalho específico com as letras e as unidades sonoras das palavras e o trabalho com a leitura do mundo (BUCIANO, 2001, p.61-62)

Algumas questões metodológicas sempre acompanham minhas dúvidas em relação ao trabalho que desenvolvo com alfabetização - hoje, de crianças. Penso que sei tão pouco...

Do trabalho que venho realizando desde a primeira vez que 'pisei em sala' como professora, a preocupação com os sentidos produzidos coletivamente pelo e para o trabalho se repete. Sempre quis um trabalho que envolvesse e colocasse o grupo no lugar de produtor deste junto comigo: por quê?

1.3 As marcas da Educação Popular em minha formação e como se apresentaram em alguns 'portos' aonde cheguei.

> Vejo como uma grande potencialidade da escola ser um espaço que favorece os processos coletivos, fomentando o encontro com o outro e a emergência das diferentes formas de ser, sentir, pensar, fazer, saber. Porém, não basta o encontro. No cotidiano, esses encontros vão se tornando férteis, na medida em que promovem condições para a constituição de projetos coletivos que incorporam produtivamente, na prática pedagógica, as experiências dos sujeitos das classes populares, mesmo aquelas negadas na dinâmica social. A escola pública é um espaço importante na disputa dos projetos de sociedade. Assumi-la como lugar de educação popular é parte desta disputa (ESTEBAN, 2007, p.15 e 16)

Conforme narrei nas páginas anteriores, o curso de magistério que fiz tinha assumidamente um projeto progressista de formação, e essa opção estava explicitamente informada para a população e para o corpo discente, que na medida em que passou a fazer parte do projeto - em carne e osso e não apenas no papel - também dialogou com os objetivos da instituição apresentados nas singularidades de cada professor, professora ou projeto novo que se apresentava. Vivi uma escola como espaço de 'disputa de projetos de sociedade' e tive o privilégio de participar da disputa consciente dela.

Também durante o curso de graduação participei dos debates curriculares em período de mudanças nacionais na/para formação de professores. Trouxe do Ensino Médio a bagagem da participação e intervenção nos rumos da instituição educação.

A professora Maria Teresa Esteban, na epígrafe deste subcapítulo, nos diz da 'fertilidade' dos encontros quando imersos em processos coletivos na prática pedagógica escolar.

Qualquer encontro promove projeto coletivo?

Não...

Qualquer projeto coletivo qualifica positivamente o trabalho na escola pública?

Depende...

De qual projeto de sociedade estamos falando quando defendemos processos constituídos coletivamente dentro da escola?

Se quisermos construir um mundo menos excludente e fomentar "diferentes formas de ser, sentir, pensar, fazer, saber" (ESTEBAN, Ibid., p.15), não nos contentaremos com projetos que não incluam aqueles a quem devem servir.

Por isso, incorporar produtivamente "as experiências dos sujeitos das classes populares" (ESTEBAN, Ibid., p.15), não é mero detalhe.

Em meus estudos, desde a formação inicial, a questão da transformação social pela educação foi marcante. Por meio das instituições educativas que me formavam para o magistério vivenciei transformações importantes como pessoa; acompanhei a transformação de outros e tive o privilégio de ajudar em projetos em que mais vidas se transformavam – como no assentamento rural, por exemplo. Processos mediados pelo diálogo com importantes professores e professoras, os quais já mencionei, como ainda por meio de textos como os de Esteban e de suas colegas vinculadas ao GRUPALFA[11], no Rio de Janeiro. Aqui também incluo textos de Brandão, Miguel Arroyo e os trabalhos produzidos no/sobre/para o desenvolvimento da "Escola Plural" em Belo Horizonte. Também pude acompanhar congressos e materiais sobre a organização do programa "Escola Cidadã", em Porto Alegre – ambos vinculados à gestão de partidos progressistas que implementavam mudanças curriculares importantes nas escolas. Dialoguei ainda com escritos da professora portuguesa Luiza Cortesão e dos brasileiros Moacir Gadotti e Vera Barreto, que muito dialogam com Paulo Freire e tantos outros...

Na elaboração de meu projeto de pesquisa e no decorrer dela reencontrei textos de Carlos Rodrigues Brandão, que me ajudam muito a contextualizar historicamente e compreender o trabalho de Paulo Freire. Dentre esses trabalhos um trechinho é muito especial e carrega a responsabilidade por muitas elaborações feitas no percurso da escrita da narrativa e análise do trabalho. Carlos Rodrigues Brandão, em 1994, diz que

> (...) mais do que um programa, a educação popular é uma presença. É a possibilidade de a educação não ser apenas comprometida e militante, ou ser não apenas participante e libertadora, mas ser, ela própria, uma mobilizada antecipação da libertação. Um trabalho educativo que antes de lograr realizar

[11] Grupo de pesquisa "Alfabetização de alunos e alunas das classes populares". *Site* do grupo disponível em: <http://www.grupalfa.com.br/>, acesso em jan.2012.

> aquilo de que participa, luta por realizar em si mesma aquilo que sonha realizar no horizonte social (BRANDÃO, 1994, p. 48).

Destacando assim com a palavra "presença" a ideia de princípios que perpassam escolhas, gestos e modos de se fazer educação. É com este autor que dialogo, tentando aproximar tais princípios (presentes em diferentes contextos históricos) de minha prática de sala de aula.

Em 1979 Brandão publicava na revista Educação e Sociedade o texto "Eva viu a luta", conceituando Educação Popular no diálogo com a "Pedagogia do Oprimido" e a educação do colonizador, colocando que,

> a educação do sistema apenas serve aos interesses da preservação do sistema social e simbólico que a produz, mesmo quando pareça prestar serviços educacionais de promoção social à categoria de sujeitos subalternos (...). Para não acabar sendo apenas uma forma mais 'avançada' de educação do sistema, a educação popular deve ser um modo de participação de intelectuais-educadores na educação de classe
> (...) O que faz com que adolescentes das classes subalternas sejam capazes de reproduzir o trabalho, a conduta social e pelo menos parte do universo simbólico de seus grupos de origem, é a persistência de sistemas próprios e sempre reativados de uma educação de classe. O povo possui a sua 'cultura' e os seus sábios, porque possui os seus mestres e, entre eles, as redes de docência que fazem os sistemas de suas próprias práticas pedagógicas ou, se quisermos, de sua própria educação (BRANDÃO, 1979, p. 20 – 21 e 19).

A relação com uma 'cultura' diferente daquela valorizada pela instituição escolar, de um conjunto de saberes e lógicas engendrados em espaços não-formais de educação, é pulsante em debates ligados à Educação Popular. No geral, educadores, intelectuais e pesquisadores que se envolvem com o trabalho nesta área tomam sua prática no diálogo com outras 'culturas', ditas como de grupos 'subalternos', 'populares', 'rurais', 'do campo', assumindo-se como 'estranhos' e distantes em seus modos de compreensão do mundo, principalmente, por sua condição de classe social distinta.

Em artigo debatido no GT [12] de Educação Popular na 24ª. Reunião Anual da ANPED, Regina Leite Garcia afirmou ser consenso entre os educadores participantes do GT que "a

[12] Grupo de Trabalho de Educação Popular da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo, e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão do particular" (GARCIA, 2001, p.61)

Nos estudos que fiz, na busca por entender esta forma de olhar a Educação presente em minha formação, mais ainda, em minha prática, procurei autores que aproximassem o universo da Educação Popular da escola pública brasileira. Mais uma vez Brandão me apresentou possibilidades de aprofundamento no tema por meio de seu texto "Educação Popular 40 anos depois", publicado em 2002.

Nesse texto o autor cria um pesquisador finlandês imaginário que decide vir ao Brasil para pesquisar sobre Educação Popular 'na atualidade'. Assim narra o que poderia ter sido 'uma saga' para esse pesquisador que encontraria, intrigado, dificuldades para identificar pesquisadores, institutos e grupos que se dedicassem a esse campo, da maneira como ele imaginava que encontraria ao ler as muitas produções brasileiras na área. Por outro lado, organizações sociais, publicações recentes, atividades acadêmicas regulares, simpósios...

> grandes encontros e congressos mais abrangentes, (...) onde vez ou outra há sessões, há mesas-redondas ou simpósios dedicados à Educação Popular. Algum encontro anual da ANPED a terá deixado inteiramente de lado? (...) Ao folhear a programação dos mais importantes 'encontros nacionais' de educadores no Brasil, nas últimas duas décadas, ele não poderá deixar de observar que pelo menos uma vez, ou várias vezes no caso de alguns, os mais conhecidos educadores do País estiveram envolvidos em diálogos públicos a respeito da história realizada e do presente da educação popular (BRANDÃO, 2002, p.129).

O autor indica, em seu texto, alguns 'espaços' que historicamente se constituíram como 'lugares' de produção de/sobre Educação Popular - como os movimentos sociais - onde o próprio termo ou seus princípios, nomeados de outra forma, acontecem. Assim como aproxima também a mim e a tantos outros a ideia desse campo de estudos e práticas educativas ligado à pesquisa no âmbito acadêmico:

> advento das várias modalidades de pesquisa participante esteve quase sempre vinculado ao ideário e às práticas de educação popular (...) através de um estilo de investigação não menos científica, por se querer menos elitista e mais

> participada (...) difundiu-se da América Latina a todo o Planeta. Criaram redes de teóricos e praticantes (Ibidem, p.151).

Penso então, que práticas de pesquisa que possibilitem às professoras-pesquisadoras de escolas públicas escreverem e reescreverem a história destas instituições por meio de narrativas prenhes de análises de suas próprias ações pedagógicas podem ser consideradas também influenciadas por este olhar libertário para ações formativas (o que a pesquisa não deixa de ser!).

Brandão trazendo as marcas da Educação Popular em nosso país ainda mais próximas a do momento mais recente e ainda vivido e construído por nós destaca que "algumas prefeituras conquistadas, aqui e ali, por partidos e coligações opostas aos do governo militar, no passado, começaram a ensaiar experiências locais de uma escolarização popular". Ao aproximar-se desta 'escolarização popular' Brandão (2002, p.174) olha para o "processo de criação e consolidação do que temos querido chamar de 'escola cidadã', de 'escola plural', de 'escola candanga', de 'escola sem fronteiras'." E, se tivesse escrito o mesmo texto anos depois, poderia ter feito referência também ao projeto 'Escola Viva' (2001-2004), implementado na rede municipal de ensino de Campinas, na gestão do governo do PT[13,] com a Profa. Corinta Geraldi na Secretaria de Educação, contexto no qual iniciei meu trabalho como professora.

Julguei interessante trazer as 'descobertas' e reencontros que tive ao ler em Brandão a '*minha'* história contextualizada. Aliás, o 'recorte' que acerca do que justifica minhas escolhas e minha formação foi mínimo e amplo o suficiente para abarcar a identificação que tenho com Paulo Freire, com a repercussão de projetos vinculados a 'partidos progressistas' em minha formação docente e no exercício da profissão, com as lições do contato com movimento de trabalhadores rurais em projetos de extensão universitária, com a opção pelo jeito de fazer pesquisa que possibilita a sua realização de maneira coerente com a educadora que penso estar sendo, pesquisa essa produzida na/com a escola para professores e professoras. Diferente de outras perspectivas de pesquisa que parecem ser produzidas na academia para academia.

Algumas palavras escritas por Brandão (2022, p174) 'reverberam' princípios e crenças expostos no decorrer da trajetória histórica da Educação Popular no Brasil, esboçada pelo autor:

[13] PT, sigla para Partido dos Trabalhadores.

sujeitos-educandos; atores ativos; ensinar-e-aprender; exercício cultural; participação; interativa; processos; comunidade aprendente; pessoas do povo; Brasil; educação que pergunta a estas pessoas quem elas são; ouvi-las; dizer em que mundo querem viver. Palavras, com sentidos próximos, que encontro nos textos redigidos por mim.

Encontro princípios próximos em outros autores e autoras que trago em diálogo com minha prática docente durante a narrativa que produzo com a pesquisa. São referências que pesquisam alfabetização das classes populares em escolas públicas, outras tomadas na construção de propostas político-pedagógicas nas redes de ensino sob gestões de partidos progressistas, autores que inspiram mudanças radicais em/na organização do trabalho pedagógico em escola de outros lugares do mundo, em outras épocas também. Aqui Brandão propiciou um breve olhar para o contexto histórico e político em que se insere a produção das perguntas que guiam minha pesquisa.

Na busca por autores que fizessem 'a ponte' entre a Educação Popular, em seus princípios 'dialógicos' e a escola, encontrei obras que me ajudaram a constituir o projeto e, hoje, a pesquisa. Neste movimento um olhar sobre a escola foi se clareando...

Regina Leite Garcia aponta para a necessidade da 'escuta' e do respeito a elementos culturais diferentes daqueles que reconhecemos em nós, em nossa infância, dizendo de um trabalho com 'outras infâncias', apresenta o livro "Alfabetização das classes populares", dizendo que

> crianças que fogem à homogeneidade pré-definida vão sendo encaminhadas para outra 'homogeneidade', a homogeneidade dos 'lentos', dos 'incapazes', dos 'carentes', dos 'deficientes', dos 'alunos especiais', dos 'renitentes''. Variam as denominações, porém se mantém o mesmo preconceito em relação às crianças das classes populares (GARCIA, 1993, p.12)

Tais classificações são fruto de nossas diferenças e arrogância, da dificuldade que temos de lidar com elas e de uma escola sem preparo para o atendimento da demanda social cada vez maior, de um público que nos choca cada vez mais por tantas violências sofridas. Nosso 'fracasso' emerge na dificuldade de alfabetizarmos e ensinarmos 'conteúdos escolares' aos alunos e alunas das classes populares, gerando o uso recorrente da palavra 'crise' nos debates

onde a função da escola para a sociedade se coloca. Vejo a 'crise da escola' dentro de minha sala de aula.

Em aula construímos juntos - eu e meus alunos e alunas - estudos que contemplam conhecimentos previstos em 'conteúdos escolares' e análises de elementos que compõem as ações/práticas cotidianas das crianças. Independente do 'ponto de partida', daquilo que é previsto em planejamentos coletivos das professoras, o diálogo com as crianças é que encaminha o 'replanejamento', por vezes diário ou semanal dos trabalhos, considerando os saberes colocados 'na roda' com a mesma importância e relevância.

Tomando este lugar de encontro de diferentes saberes e conhecimentos como o lugar da produção e da aprendizagem na escola, me pergunto: o que venho aprendendo com as experiências no diálogo com alunos e alunas? Que tensões e limites vejo no trabalho dialógico no contexto de alfabetização?

Este olhar para as demandas produzidas no encontro com as crianças, para além do previsto no currículo tido como 'dado' por muitas colegas, é alimentado nos estudos pautados no âmbito da Educação Popular. A busca pelo que 'não vemos facilmente' nas crianças e que pode nos ajudar a ensiná-las melhor, porque as compreendemos melhor, gera a produção de práticas[14] novas... reinventadas diariamente.

Luiza Cortesão nos faz refletir, 'repensar' práticas que almejam atingir alunos e alunas que "fogem à homogeneidade predefinida", não se trata:

> (...) de 'motivar' artificialmente os alunos. Trata-se de descobrir modos de ir ao encontro de um potencial que está lá, dentro de cada aluno, (...). Por isso se tem defendido que o professor tem de ser um pouco um investigador que olha atentamente os seus alunos com um olhar 'não daltónico' (CORTESÃO, 1999, p.14).

Assim como Cortesão aponta para um tipo de trabalho a ser realizado em aula, Regina Leite Garcia e Victor Valla trazem dúvidas para possíveis tentativas de diálogos realizados no trabalho pedagógico ao discutirem as formas como agentes/pesquisadores e pesquisadoras que

[14] Quero destacar que quando digo "prática" nem sempre me refiro às ações desenvolvidas por uma só professora com seus alunos e alunas no espaço da sala de aula. Consideremos que 'novas práticas' exigem muitas vezes, novas organizações de tempos e espaços na escola.

trabalham com grupos populares e lidam com seus saberes na perspectiva de questionar, na verdade, quais são estes e quem os define. Colocam que tais agentes

> (...) não têm conseguido 'ler' a fala dos grupos populares, no sentido que eles dão a suas próprias falas. (...) 'interpretam' as falas populares a partir de sua visão etnocêntrica, que os leva a avaliar as falas dos 'outros' como fragmentos de um discurso desarticulado, sincrético, pouco coerente. A formação escolarizada dos profissionais mediadores entre os grupos populares e a sociedade global dificulta a aceitação de que haja outros conhecimentos e outras formas de produzir conhecimento, a partir de outras lógicas (...) (GARCIA; VALLA, 1996, p.9).

Assim, me questiono: Como professora, das falas levantadas em aula, que interpretações faço? Como o conhecimento de suas condições de vida altera meus modos de vê-las, de entender seus processos de aprendizagem, alteram meus modos de ensiná-las e de entender o papel da escola em seus vidas?

Trazendo o que li de Bakhtin com ajuda dos textos do professor Wanderley Geraldi e entendendo que o "centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo" (Bakhtin, 2004, p.121), penso: de que maneira tomo 'enunciações' das crianças para buscar aspectos sociais pertinentes ao trabalho pedagógico? Ainda, se assumo que a "palavra é território comum do locutor e do interlocutor" (Bakhtin, 2004, p.113), penso: que territórios eu, meus alunos e alunas construímos na produção de conhecimentos em processos coletivos?

2. A nova e mais recente jornada...

[15]

Aos 22 anos eu ingressava na carreira docente. Realizava um sonho: ser professora trabalhando na periferia de um grande centro urbano! Aos 25 anos me constituía professora de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, na escola em que atuo até hoje. Há nove anos.

Nessa escola me constituí educadora que alfabetiza crianças, professora que compartilha, vivencia e acredita no trabalho coletivo com crianças e adultos.

Nesse lugar aprendi e encontrei a prática de sonhos tecidos há anos. Com toda a contradição e dificuldade que existe no fazer pedagógico em uma escola, vivenciei a partilha de meu trabalho fundado em princípios democráticos e amorosos, criado cotidianamente na relação com alunos e alunas.

[15]Obra "Sem Título" (1996), de Jerry Uelsmann, precursor da chamada fotomontagem ou fotografia surrealista, nos Estados Unidos. Outras obras disponíveis em seu site oficial <http://www.uelsmann.net/>. Esta usada como inspiração para este capítulo está disponível em: < http://www.mymodernmet.com/profiles/blogs/pioneer-of-surreal-photography>. Acesso em: 23 jan. 2012.

Lembro com nitidez da primeira reunião pedagógica de integração do ano de 2003... do encantamento e da sensação de ter encontrado 'meu lugar', pelo respeito à cada palavra dita, pelo cuidado na preparação da reunião e pelas pessoas que conheci.

Atenta à receptividade de algumas pessoas e aos detalhes nos gestos de cada uma, fui percebendo que a busca de um trabalho que respeitasse a comunidade, as crianças e a vida dos profissionais daquela escola não era desejo só de uma ou duas pessoas, mas que um grupo estava dedicado a construir uma escola pautada no diálogo e no respeito e, para além disso, havia um grupo disposto a apostar em grandes mudanças.

Nesse clima, mesmo com o cotidiano impregnado de conflitos, como imagino que seja toda escola (e outros lugares que juntam muita gente cuidando de gente!), tínhamos espaço para ousar e parceiras para experimentar práticas respeitadas em suas singularidades. Assim, alimentar sonhos e buscar um trabalho que valorizasse o diálogo e partilha não parecia tão difícil... Não... Experimentar não era tão difícil quanto sustentar as apostas, defender as escolhas, muitas vezes perante o próprio corpo docente ou outras profissionais do sistema, nem sempre próximas da escola.

... aprendendo a pesquisar a própria prática

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 32).

Depois de oito ou nove anos trabalhando como professora, eu me perguntava o porquê de tanta insistência no trabalho coletivo com as crianças e o que eu vinha produzindo com elas a partir dele.

Quando me lancei no desafio de escrever um projeto de pesquisa que buscasse sistematizar esse trabalho e problematizá-lo escrevi, em 2008:

Quais conhecimentos produzimos em um trabalho que almeja que professora, alunos e alunas sejam coautores dos processos envolvidos no 'ensinar-aprender', na participação das decisões a respeito dos temas e formas envolvidos na construção dos mesmos?

As 'práticas reinventadas' na construção de eixos significativos para a produção de conhecimento entre eu-professora e meus alunos e alunas, produzem quais 'funções/significados' de escola para as crianças de diferentes turmas que comigo trabalharam de 2003 até hoje, meninos e meninas de 06 a 11 anos, no bairro Jardim São Marcos, em Campinas?

Assim que fui aprovada no processo seletivo para iniciar o mestrado em 2009, ainda não sabia, mas vivia um momento de ruptura com algumas compreensões que tinha a respeito do trabalho pedagógico que realizava.

Ter essas perguntas em minha cabeça, a todo o momento, olhando para alunos e alunas diariamente, ao mesmo tempo, lendo e escrevendo sobre o tema, foi uma experiência intensa!

Um mergulho nos ecos de muitas palavras ditas por mim em sala de aula, nos retornos que as crianças me davam, nos conflitos em sala de aula, nas idealizações e decepções acerca do que eu realizava na escola e na/com a pesquisa. Tudo muito intenso!

As perguntas, com o tempo, passaram a ser temas: um conjunto de princípios intrínsecos nelas e que eu perseguia em minha prática, como se quisesse 'verificar' a relevância do que eu fazia e pesquisava perante as crenças que alimento em relação a um trabalho de qualidade a ser feito na escola pública, no trabalho com classes populares.

Tenho vivido a experiência de diálogo e pesquisa com os 'dois pés na escola'. É pelo trabalho com as crianças que ela existe.

Parte da jornada da pesquisa foi de redescoberta de conceitos, quando colocados no diálogo com o que eu vivia em sala de aula. A pesquisa mudou meu olhar para a escola, para minha prática e para mim mesma, como professora.

E a elaboração e reelaboração das 'perguntas da pesquisa' não respondiam aos meus receios, não diziam 'algo' que eu conseguisse imaginar como um caminho a ser indicado. Eu não vislumbrava este texto que agora, leitor (a), você tem nas mãos.

Para que pesquisar um trabalho que a todo o momento eu questionava?

O que, de tudo que eu produzia, valeria a pena partilhar e investigar?

E, buscando 'bons resultados' de meu trabalho como professora para daí pesquisar suas origens, eu, cheia de dúvidas não os encontrava... E voltava a questionar as razões da pesquisa...

Ao mesmo tempo em que cursava as disciplinas da pós-graduação, vivia um processo rico de análise do meu trabalho docente, participando também da pesquisa da professora Daniela Dias dos Anjos. [16]

Aceitei o convite para participar da pesquisa tendo a presença de Daniela em minha sala de aula algumas vezes no ano e, depois sentando com ela e/ou com outras professoras para sessões de 'autoconfrontação', nas quais assistíamos às filmagens feitas pela pesquisadora e debatíamos sobre o trabalho docente realizado pelas professoras envolvidas na pesquisa, a partir das imagens e das transcrições das discussões feitas.

Nas sessões as dúvidas mais latentes do processo de pesquisa eram as que eu levava para a leitura das cenas gravadas nas aulas. Esse contexto como um todo converteu-se em possibilidade de reflexão sobre o trabalho pedagógico que eu realizava em sala de aula e sobre as perguntas da pesquisa, como você, leitor (a), poderá ver mais adiante.

As questões que me levavam a ter a impressão de que o trabalho de pesquisa estava 'em suspenso' eram acerca do diálogo e do 'real' trabalho coletivo que eu realizava com o mesmo grupo de crianças em 2008, 2009 e 2010.

[16] Destaco pequeno trecho do projeto de pesquisa da professora Daniela, para que tenham ideia do tema e da maneira como participei da pesquisa, nas discussões promovidas pelo procedimento de 'autoconfrontação': "O objetivo desta pesquisa é investigar as condições de realização do Trabalho Docente a partir de três conceitos que são colocados em discussão: gênero de atividade (Clot), gênero de discurso (Bakhtin) e habitus (Bourdieu). Sob inspiração da metodologia em Clínica da Atividade (Clot), realizamos um trabalho de co-análise da atividade junto a um grupo de profissionais da educação pública da região de Campinas/SP fazendo uso dos procedimentos de autoconfrontação simples e cruzada. Na autoconfrontacão simples, o trabalhador é filmado realizando sua atividade, e em seguida assiste a algumas destas cenas na presença do pesquisador. A autoconfrontação cruzada é uma tentativa de colocar o coletivo em discussão. Dois trabalhadores são filmados, assistem algumas das cenas, e juntos dialogam sobre o desenvolvimento da atividade, sobre as diferenças e semelhanças nos modos de agir. Nosso objetivo é refletir ***com*** professores e orientadores pedagógicos sobre como eles lidam com as condições concretas de realização do trabalho e sobre os modos de fazer e de dizer que vão se estabilizando em nossas escolas" (ANJOS, 2008).

A partir de uma primeira leitura de meus guardados, em outubro de 2009, eu e meu orientador, professor Guilherme, levantamos alguns autores que trabalhavam com organização do trabalho pedagógico e trabalho coletivo, na busca de uma aproximação do que eu chamava de 'planejamento compartilhado' com alunos e alunas. Nesta busca, fiz algumas aproximações com autores que eu já conhecia, como Pistrak, Freinet, Freitas, Gadotti e conheci os textos de Gandin, sem falar no Paulo Freire, que me acompanha desde o início.

Os primeiros traziam questões relativas à auto-organização dos estudantes... E ainda não era isso que eu queria: seria impossível pensar em um planejamento considerado compartilhado, centrado na sala de aula, a ser realizado com alunos e alunas? Não que a auto-organização não esteja implicada em um trabalho que busque em diálogo com os estudantes, construir seu percurso, mas este não era o foco... Pensava eu...

À medida que, buscando referências, eu percebia que as ideias de planejamento compartilhado e trabalho coletivo eram tratadas referindo-se sempre a professores, funcionários e gestores ficava ainda mais difícil compor a ideia da pesquisa sobre os sentidos produzidos para o (que eu gostaria de chamar de) trabalho compartilhado com alunos e alunas.

Eu questionava uma possível 'categoria' para trabalho de pesquisa e ao mesmo tempo questionava também a possibilidade de pesquisar 'os sentidos' do trabalho. Pensava: como direi eu sobre os sentidos produzidos pelas crianças? Como posso eu, tomando suas palavras e ações, dizer do que pensam e elaboram a respeito do trabalho e do que produzimos nele/com ele?

Em uma busca que dicotomizava o que poderia ser compreensão do trabalho elaborada por mim e pelas crianças, imaginava ser impossível 'colher' o que as crianças produziam de sentidos em aula.

Em dois momentos diferentes, quando expus o trabalho que realizava para membros do grupo de pesquisa, tive retornos muito parecidos sobre o que 'liam' aqueles que me ouviam dizer do processo de pesquisa.

A professora Corinta Geraldi, em novembro de 2010, e a professora Cláudia Ferreira, em abril de 2011, colocavam em foco o trabalho docente quando 'traduziam' para mim o que entendiam do que eu explicitava sobre a pesquisa.

A professora Corinta, depois de me ouvir por horas, tecia relações entre conceitos de tempo, experiência e prudência com aquilo que eu narrava, dizia que eu deveria mergulhar nas tensões, naquilo que durante os dois primeiros anos da pesquisa me impediam de produzí-la. Sugeria que eu buscasse narrar as lições aprendidas no processo de pesquisa acerca do trabalho docente que eu realizava e que tanto questionava.

Há poucos meses a professora Cláudia me perguntou o porquê do termo 'sentidos' no título anterior da pesquisa[17]. Por que eu me propunha a pesquisar os sentidos produzidos e não a contar como venho produzindo Educação Popular na escola?

Eu e o professor Guilherme apostamos nas sugestões e com elas tecemos a pesquisa e a leitura de meu trabalho como professora.

O destaque para a produção 'de Educação Popular' na escola estava tímido no trabalho. Com a contribuição da professora Cláudia, vi que os princípios deste campo que me constitui precisavam estar mais explícitos e em constante diálogo com minha prática.

Com relação às orientações da professora Corinta, discutidas e organizadas em diálogos e orientações com o professor Guilherme, venho assumindo o 'mergulho nas crises'.

Este 'ir-e-vir' entre meus guardados, as reflexões que eu fazia na relação com os autores, com o trabalho cotidiano em sala de aula e com educadores e educadoras, colegas de trabalho na rede municipal ou do grupo de pesquisa, foram apontando contradições no trabalho que eu realizo. As contradições 'destacadas' me impulsionam a buscar seus motivos, produzem perguntas e, com a ajuda da alegoria da viagem, me permitem aceitar estes impasses como 'parte de um processo'...

Considerar os processos imersos na história que venho produzindo em diálogo com muitos, me ajuda a compreendê-los melhor.

[17] Até quase o momento da defesa o título do trabalho era: "Prática Pedagógica e dialogicidade: produção de sentidos em sala de aula"

Que justificativas tenho para esta travessia e não outra?

> Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 1996, p.153).

> Acreditamos que registrando histórias, vamos delineando (e complexificando) os significados que perpassam a constituição da professora como pesquisadora (GERALDI, C.M.G. 2006, p. 182).

Além das perguntas que mobilizaram a investigação que realizo, foi/é necessário perguntar para quê buscar respostas a estas perguntas. Para quê discutir dialogicidade em sala de aula?

Entendo que o porquê está dito em minha história, esboçada no encontro com os textos da área da Educação Popular e nas histórias contadas pelos autores que escolhi para este diálogo (onde o 'para quem' é dito também).

Luiza Cortesão no texto "Quotidianos marginais 'desvendados' pelas crianças" me ajuda a colocar um primeiro motivo para a elaboração de uma pesquisa como esta, quando lembra que:

> (...) muitos professores sabem. Sabem realmente, pela sua experiência profissional e humana, e nenhum discurso oficial os pode fazer esquecer que estes quotidianos existem de forma muito significativa e que nada indica estarem a desaparecer. (...). Os modos de vida das crianças fazem em grande parte, esta escola, aquela escola (CORTESÃO, 1994, p. 17).

Assim, diz dos cotidianos das crianças marginalizadas pela sociedade, como as que atendemos na escola onde trabalho. Se os professores sabem o quanto uma escola é diferente da outra, dependendo da comunidade na qual está inserida, muitos fazem também uso

corrente do ‘discurso oficial’ para justificar a escolha por um trabalho homogeinizador, que ignora as diferenças.

Na busca por elementos que mostrem a relevância de um trabalho dialógico na construção do conhecimento, coloco uma das razões desta pesquisa.

Outro ‘para quê’ vem das brigas políticas que vimos enfrentando recentemente. Em tempos onde o dito ‘fracasso’ da escola pública tem sido evidenciado e atrelado fortemente à formação de professores e à sua competência ‘técnica’, em que métodos apostilados ganham respaldo e defesa para o ‘controle’ da qualidade do ensino, sendo, ainda a formação continuada vista por muitos como um gasto desnecessário, quando meios de pressão ligados à contratação e salários podem garantir um ‘maior empenho’ dos profissionais da educação, julgo imprescindível defender a qualidade do processo conduzido pela reflexão e pelo diálogo.

É condição para defender minhas utopias em relação à escola pública destacar a produção do conhecimento em sua complexidade. Dar visibilidade a ganhos do processo de formação pelo qual passei e passo, da pesquisa e do diálogo presentes em sala de aula no processo de produção do trabalho pedagógico e, principalmente, aprender e aprofundar meus conhecimentos para potencializar o trabalho de alfabetização com alunos das classes populares.

Tão importante quanto a sistematização de alguns saberes e da produção de outros é o encontro com utopias caras para mim, em meu cotidiano. Ter em minha memória um ‘todo’, uma ‘ilha’, um ‘porto’ (ou seria mesmo uma ‘embarcação’?), uma escola, uma sala de aula mais justa e digna, produzindo conhecimento, com qualidade, procurando responder à expectativa daqueles que a alimentam cotidianamente, em cada gesto ou atividade proposta... São os saberes que produzo junto às crianças que farão diferença em nossa maneira de intervirmos no mundo, na “organização de um pensamento correto” (FREIRE, 1980, p. 53), na busca pela razão daquilo que estudamos juntos.

Como orientar a viagem...?

> Quando as causas não são reproduzíveis, só resta inferí-las a partir dos efeitos.
> (Ginzburg, 2003, p 169.)

Por aprender que o 'olhar para as minúcias' nos ensina e produz tanto quanto o olhar para 'as florestas', tomo a ideia de 'promontório' – aquele lugar alto que, quando a beira-mar, constroem-se farois - como lugar de sonhos. Ideia essa trazida em páginas anteriores, quando apresento aos leitores e leitoras deste texto as elaborações que fiz em diálogo com o conto de José Saramago, tomando também palavras do professor João Wanderley Geraldi (2005, p. 6) que alimentam minha imaginação com a imagem do retorno a esse lugar de 'inéditos' tecidos coletivamente, quando se vê 'de longe', com análise de contexto, aquilo que se analisou em minúcias.

Produzo esta pesquisa em movimento de imersão no trabalho que venho desenvolvendo em sala de aula e nas elaborações que fui tecendo ao longo dos anos, em pequenos registros ou mesmo no encaminhamento de algumas mudanças no 'fazer' da prática docente. Foi olhando para o que eu fazia/faço em aula, como professora, que escrevi minha pesquisa. Foi partindo de perguntas que pulsam há anos que escrevi esta narrativa.

Hoje realizo a escrita final deste texto olhando para um conjunto de práticas 'marcadas' em pastas e mais caixas que guardo em casa, assim como em meu *corpo* e na *memória*.

O exercício da escrita sobre meu trabalho, sem o distanciamento dele, exigiu idas e vindas em materiais de tempos atrás, leituras e releituras de registros... Estranhamento e confrontamento deles/com eles. Novas perguntas foram produzidas no encontro e na organização dos materiais colhidos e guardados durante os nove anos de trabalho docente.

Os materiais produzidos em aula, na escola, entre os anos de 2008 e 2010, quando acompanhei um mesmo grupo de crianças em seu processo de alfabetização – e poucos de outros anos-, compõem o corpo documental de análise desta pesquisa, que tem como objetivo: compreender e narrar lições aprendidas no processo educativo dialógico vivenciado

diariamente com crianças, dentro da instituição escolar, destacando tensões experienciadas nos conflitos gerados pela opção político-metodológica de trabalho, que considera alunos e alunas coautores do trabalho pedagógico.

Esses materiais estão nomeados e caracterizados no anexo A, organizados em tabelas. Destaco ainda os temas levantados no confronto dos materiais com o objetivo da pesquisa. No processo de organização dessas fontes passei a formular questões até então inéditas para mim. Algumas delas estão indicadas separadamente.

No desejo de produzir ciência que dialogue com os problemas vividos e com suas superações, com as subjetividades e implicações, trabalho com compreensões de gestos e enunciações irrepetíveis: apurando o olhar para novas interpretações de gestos conhecidos em diferentes cenários, ou novos gestos nos mesmos cenários... Gestos, cenários e palavras criados por diferentes sujeitos.

O paradigma indiciário (GINZBURG, 2003) sugere possíveis formas de 'captar' compreensões em movimento! Forma de pesquisar estreitamente relacionada ao objetivo desta investigação, que produzindo Ciência Humana busca, em diálogo, sentidos para práticas vividas na perspectiva da Educação Popular.

Sentidos que foram narrados durante todo o percurso da pesquisa e reelaborados na construção deste texto, que agora você lê, caro leitor, cara leitora.

Atenta aos detalhes, às falas e gestos, modos de dizer e perguntar de alunos e alunas sobre o trabalho, suas elaborações e o que mobilizamos entre uma aula planejada e outra imprevista, sigo buscando em minhas hipóteses e apostas sobre diálogo e planejamento compartilhado, aproximações entre dados e conceitos.

Nem um único escrito, desenho, foto ou filmagem de meus alunos e alunas, guardados neste percurso de quatro anos (2008 -2012) [18] de trabalho e pesquisa docente foi visto e re-visto da mesma maneira! As 'leituras' possíveis daquilo que os 'guardados me diziam' eram refeitas nos processos de elaborações conceituais e de sentidos outros para o que eu vivia na escola.

Paulo Freire diz do diálogo como encontro amoroso entre homens, uma forma de agir movido por um pensar que "percebe a realidade como processo (...) 'Banha-se'

[18] O trabalho para construção desta pesquisa iniciou-se na escrita de seu projeto.

permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme" (1987, p.82). O diálogo se dá em movimentação constante.

Conceitos de diálogo e pesquisa se misturam na medida em que estão a serviço da/na prática pedagógica de sala de aula. Garcia citada por Prado e Cunha (2007, p. 33) coloca que a 'pesquisa no/do/com o cotidiano' "parte da prática, recorre à teoria de maneira a compreendê-la melhor e retorna à prática de forma ressignificada, num círculo dialético". Independente de nomes que eu porventura escolha para 'encaixar' possibilidades de caminhos em opções metodológicas de pesquisa, prevalece como critério de escolha a consideração e valorização do movimento contínuo, 'avaliativo' e crítico no processo da pesquisa.

3. “E o mar estava na concha”...

[19]

O mundo não foi feito em alfabeto. Senão que primeiro em água e luz. Depois árvore. Depois lagartixas. Apareceu um homem na beira do rio. Apareceu uma ave na beira do rio. Apareceu a concha. E o mar estava na concha...
(BARROS, 2010, p. 321).

(...) Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Começei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora (BARROS, 2003. Texto “Escova.”).

[19] Imagem disponível em:<http://www.abril.com.br/imagem/concha-ouvir-436.jpg>. Acesso em: 18 jan.2012.

Na companhia do poeta Manoel de Barros inicio o capítulo que nos prepara para um 'mergulho'!

Sim... Se você, caro leitor, cara leitora, chegou até aqui é porque já embarcou nessa viagem comigo. Por meio da 'travessia' que partilhamos, quero que comigo interprete um pouco das imagens que vejo, que lembro... e outras que imagino...

A primeira delas é a 'imagem-ideia' de mar.

Chamo de 'mar' aos episódios cotidianos, essa imensidão que nos encharca diariamente entre paredes cheias de sons de crianças, adultos, jovens, de muitas cores, religiões e vontades... Se o mar estava na concha, ouso imaginar uma concha-escola!

A ideia de mar como convite à viagem ouvi da professora Olgária Matos, em palestra proferida na Espaço Cultural CPFL, em Campinas. [20] Dizia ela sobre o tempo sem experiência, trazendo, em diálogo com obras de Walter Benjamin, reflexões sobre o tempo efêmero como advento metropolitano de nossos dias. O mar, como convite à viagem relaciona-se à travessia, percurso de experiências compartilhadas, meio em que o marinheiro tece suas histórias em um outro modo de experienciar o tempo.

Esse mar que é convite à navegação, ao mergulho, é também símbolo de grandiosidade e complexidade.

Veiga-Neto (2006, p.122 e 123) nos ajuda a compreender a possibilidade desse 'mergulho' em um cotidiano que se "institui na memória", que "não é entendido aqui como um simples conjunto de acontecimentos triviais no qual estaríamos inseridos, mas sim como um conjunto de memórias selecionadas por nós mesmos e ao qual atribuímos determinados sentidos(...) como uma intrincada combinação entre espaço e tempo."

Assim, seleciono 'eventos', episódios, acontecimentos experienciados em minha história como professora, em meu cotidiano e no diálogo com autores e com um conjuntos de materiais que são parte e suporte de minha memória. Nessa história elaboro sentidos para o trabalho que realizo segundo princípios feireanos. Busco entender os porquês de algumas dúvidas e medos

[20] Vídeo disponível em < http://www.cpflcultura.com.br/site/2009/10/27/tempo-sem-experiencia-olgaria-matos-2/>. Acesso em: 25 jan. 2012.

recorrentes, assim como motivos da força que impulsiona minhas crenças e apostas no processo educativo em uma perspectiva dialógica e libertária:

> As ênfases - quais eventos interessam e o quanto eles interessam - dependem do que pode ser visto e pensado no horizonte de cada sistema de pensamento. Além disso, qualquer evento só é mesmo evento para nós se faz algum sentido para nós; ele só é evento se tem algum acolhimento, por menor que seja, pelo sistema de pensamento em que nos situamos e o qual partilhamos com os outros. Os sentidos dos eventos tanto informam antecipadamente as ênfases e os ordenamentos - a partir da memória de situações passadas - , quanto se atualizam a cada novos eventos. No fundo de todo processo, a memória funciona como condição de possibilidade do próprio processo (VEIGA-NETO, 2006, p. 123).

O processo aqui discutido por Veiga-Neto é partilhado, não é vivido no isolamento. O cotidiano é tecido no encontro, no diálogo e no compartilhar de tempos, espaços e (os por ele chamados) eventos. Significá-los imersos em uma história vivida por muitos é difícil. Esse exercício de escrita trata também de duas formas complexas de elaboração: a constituição de sentidos no cotidiano e a narrativa deles, já produzindo outros...

Nas páginas seguintes narrarei minhas experiências como professora ‘do Jardim São Marcos’. É assim que respondo quando me perguntam o que faço: Sou professora do Jardim São Marcos. Pertenço também, de alguma maneira, àquele bairro. Meus vínculos com o espaço se dão pelas crianças e seus familiares.

Preciso situá-los, caros leitores e leitoras, para que tenham melhores condições de entender a análise de um trabalho de educação e pesquisa feito - também- no Jardim São Marcos!

Conheceremos o bairro e as crianças pela escola, fazendo o mesmo trajeto que fiz de aproximação: da escola e das relações que nela se estabelecem entre suas ‘paredes’ para uma rede maior de relações, em outros ambientes.

Entraremos no prédio, para rapidamente conhecerem o espaço físico, as pessoas que me ‘apresentam’ a escola nos últimos nove anos e, principalmente, as crianças. Foram elas que primeiramente me contaram sobre o lugar onde moram, quando cheguei por lá em 2003...

Quero convidar leitores e leitoras a ‘passearem’ comigo pelo bairro, sempre ‘atravessado’ pela escola, porque agora, narrado pela professora.

Se palavras podem ser consideradas como conchas de clamores antigos, penso também como possibilidade para criação de novas conchas. Sim! Conchas a produzir sons com nossas vozes, ressignificando clamores antigos. Conchas que parecem ‘delimitar’ e proteger o quem contêm dentro de si, também nos fazem viajar através de seus sons, capazes de gerar sensações de mergulho em um imenso mar. Para quais ‘mergulhos’ nos convidam as palavras que escolho para dizer da escola?

3.1 A concha: a escola em seu contexto

[21]

A EMEF. “Pe. José Narciso Vieira Ehrenberg” é uma das escolas conquistadas pela organização popular da região dos Amarais. Carinhosamente chamada de ‘Escolinha Branca’, é parte da história dos antigos moradores do bairro... O apelido carrega a imagem da pequena escola pintada toda de branco, de mais de 20 anos atrás, quando foi construída. Os pais de meus alunos estudaram na escola quando crianças. Atendemos, aproximadamente, de 800 a 1000 alunos – números que mudam pelo aumento ou redução do número de turmas abertas no ensino supletivo noturno -, entre crianças, jovens e adultos.

Nossa escola hoje é reconhecida pela comunidade como a melhor escola do bairro. Isso ouvimos muito!

[21] Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/_vcE0Tqz5WPI/TOLpTsWHU4I/AAAAAAAAAjs/5bhqsnXr7V0/s1600/conchas_1271_1280x1024.jpg>. Acesso em: 26 jan. 2012.

Reconhecimento gerado pelo trabalho de muitos docentes, de funcionários e da própria comunidade, que soube aproveitar as oportunidades criadas pelas políticas públicas que já impactaram seu prédio e sua gente, tanto quanto brigar contra elas, quando necessário.

A 'Escolinha' foi crescendo com o bairro, acompanhando a luta da comunidade e constituindo-se fruto dela. Hoje possui doze salas de aula, salas de informática e de vídeo, biblioteca, uma pequenina sala de música, almoxarifado, secretaria, sala dos professores e diretoria. Temos refeitório, cozinha e uma pequena área para convívio, descanso e almoço de funcionários, além de duas quadras, uma coberta e uma aberta. Estas são isoladas por um alambrado que as separa do pequeno parquinho - construído para a chegada das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental - e do pátio, bem menos arborizado do que gostaríamos.

Há ainda um espaço para horta, que no ano de 2011 recebeu cuidados e mudas novas, depois de várias tentativas de trabalho com o espaço, que antes vivia abandonado.

Penso no prédio tentando imaginar as imagens que tantos outros que o conhecem possam ter em comum com esta que tenho em mente. Com certeza, as imagens/lembranças desse prédio são marcadas pela subjetividade de quem lembra dele, pela experiência que viveu em cada um dos ambientes que o compõe. Esse prédio é muito mais constituído pelas memórias daqueles que compõem a 'Escolinha Branca' do que por concreto, aço e tinta!

> Escola é...
> o lugar onde se faz amigos
> não se trata só de prédios, salas, quadros,
> programas, horários, conceitos...
> Escola é, sobretudo, gente,
> gente que trabalha, que estuda,
> que se alegra, se conhece, se estima.
> O diretor é gente,
> O coordenador é gente, o professor é gente,
> o aluno é gente,
> cada funcionário é gente.
> E a escola será cada vez melhor
> na medida em que cada um
> se comporte como colega, amigo, irmão.
> Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.(...)
> Paulo Freire[22]

[22] Trecho do poema "A escola", de Paulo Freire, disponível em: <http://www.viadeacesso.com.br/v2/revista/Educacao/?id=867>. Acesso em: 18 jan. 2012.

Quantas outras imagens/palavras invadem aqueles que têm a escola do bairro Jardim São Marcos, em Campinas, constituinte de seus modos de ser no mundo?

Em um movimento que lembra o do molusco que cria sua concha em camadas cada vez maiores, a comunidade escolar - que inclui profissionais e famílias - segue crescendo e construindo 'novas camadas' em seu entorno... expressas fisicamente, mas nem sempre. O 'corpo' que constitui essa 'concha' é feito também de gente e de sonhos, em forma de gente...

Os sonhos individuais e coletivos que conseguiram ser alimentados e constituídos nesse espaço físico foram deixando marcas. Algumas vão se apagando, outras se renovando.

Para dizer da escola, quero dizer dessa gente que sonhou e sonha comigo todos os dias. Escolhi algumas delas por terem sido mais marcantes na maneira como a enxergo, no tempo em que trabalho, também deixando marcas nessa escola.

Apresento algumas pessoas e também experiências que alimentaram minha aposta no trabalho coletivo, crença apreendida antes de começar a dar aula, mas significada lá na 'Escolinha Branca'.

Quem vive/constrói a concha?

Tomei registros que me ajudam a contextualizar a escola, nas lembranças das relações que ali se estabeleceram entre os diferentes membros da comunidade escolar, o ambiente físico e aspectos políticos constituintes desse cenário.

Tivemos durante seis anos uma equipe gestora afinada em princípios e modos de trabalho. Em 2000, um concurso público renovou grande parte dos profissionais da rede, que por muitos anos revezavam-se em substituições em diferentes cargos. Foi por este concurso que ingressei na FUMEC, por ele, fui chamada a assumir sala no ensino fundamental como professora efetiva.

Escolhi a escola pela região, achava que conhecia mais ou menos os bairros próximos à estrada das Amarais, por onde eu passei por dois anos e meio para trabalhar com os adultos.

Em 2003, boa parte dos profissionais da escola do Jd. São Marcos chegava pelo mesmo concurso, com meses de diferença uma da outra, incluindo a direção da escola. Com certeza, a 'acolhida' calorosa não era apenas para um ou dois novos profissionais!

Lembro da primeira reunião pedagógica da qual participei e da pergunta: qual a função desta escola para os alunos do Jd. São Marcos? Lembro dos professores e professoras mais antigas na escola nos contando das histórias de vida de muitos alunos e do debate revivido inúmeras vezes: formamos para que carreguem caixas na CEASA ou para entrarem na UNICAMP?

E eu sonhava com jeitos de fazer e construir outro bairro... Não queria responder nem à Ceasa[23], nem à UNICAMP. Para quem deveríamos responder? Quais sonhos construiríamos juntos?

E o grupo nunca estava satisfeito com a pergunta e muito menos com as respostas que ouvia. Com os embates ideológicos explícitos, parcerias foram se constituindo no planejamento e na ação da construção dessa 'escola do/para o Jardim São Marcos'.

Eu iniciava minha vida no magistério no mesmo tempo em que a profa. Corinta Geraldi assumia a Secretaria Municipal de Educação. O clima de construção de projetos nas nossas mãos era claro e inflamava os que queriam mudanças na escola.

Muitos novos professores se efetivaram, novas equipes gestoras, Congressos para discutir princípios e regulamentar o trabalho na rede aconteciam. O programa *Conta Escola*[24] instituído dava a garantia de podermos escolher os investimentos prioritários na escola. Os Conselhos de Escola se empoderavam...

No Jardim São Marcos a escola foi mudando de cara com o passar dos meses e anos, fisicamente mudava. Internamente mudávamos também.

Quando cheguei uma nova biblioteca também estava em construção. A escola teria uma sala de vídeo, quadras pintadinhas, cada canto da escola pensado para atender melhor as crianças e aos profissionais. Anos depois: mais árvores, horta, parquinho, salas de vídeo e informática renovadas...

---

[23] CEASA: Centrais de Abastecimento de Campinas S.A.

[24] Segundo Artigo 1º da Lei Municipal Nº 11.689 de 6 de outubro de 2003, trata-se de um " sistema de repasse de recursos financeiros destinados às Unidades Educacionais Públicas Municipais, garantindo-lhes autonomia de gestão financeira, para o ordenamento e execução de gastos rotineiros destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino.". Disponível em: < http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei11689.htm>. Acesso em: 18 jan. 2012.

Assumi nessa escola uma turma de 1a série e horas-projeto no período da tarde para o trabalho com a biblioteca.

Neste caminho, partilhando dilemas de sala de alfabetização e com uma biblioteca e seu funcionamento a ser pensado, conheci a professora Simone Franco. Uma das poucas pessoas campineiras que conheci aqui, também formada em Pedagogia pela UNICAMP.

Juntas planejamos prateleiras, classificação de livros, cores de almofadas para canto de leitura, cortinas, armários, mesas, projetos e campanhas para escolha de um novo nome e símbolo para biblioteca, oficinas para dinamizar o espaço, meios de abrir empréstimo também para comunidade... Nos perguntávamos: como fazer da biblioteca um espaço privilegiado de circulação de pessoas e projetos?

Planejávamos muitas atividades de alfabetização, folhinhas e mais folhinhas - como costumamos chamar os impressos repletos de desafios de leitura e escrita para crianças!

Trabalhamos muito e juntas aprendemos que escolhas feitas em parceria produzem frutos bons de partilhar! Passávamos quase os cinco dias da semana juntas, o dia todo. Tamanha convivência alimentada com boa disponibilidade ao diálogo nos propiciou crescimento enorme como pessoas e como profissionais. Crescente também é nossa amizade, que vem se fortalecendo a cada nova decisão tomada em parceria, a cada tempestade enfrentada, pelos ventos que semeamos juntas!

Com a Simone aprendi a organizar os tempos e os espaços pedagógicos na sala de aula. Meu jeito de planejar, antes de nosso encontro, era um hipertexto difícil de controlar! Uma riqueza! As aulas eram prenhes de intertextualidade, sempre abertas a sinais, desejos e questões trazidas por alunos e alunas e com isso minha dificuldade em fechar os temas (sempre) abertos eram grandes.

Na medida em que planejava o trabalho com a Simone, aprendia jeitos diferentes de incluir, cotidianamente, temas trazidos pelas crianças. Desafio que encarávamos no diálogo com outras professoras, em reuniões semanais, nas quais aquilo que aprendíamos umas com as outras nem sempre estava muito nítido para nós... Íamos fazendo, discutindo, reclamando, perguntando, trocando... crescendo...

Pelo tanto que crescíamos juntas e pelos desafios que tomávamos a vencer, fomos escolhendo, ano a ano, projetos a partilhar. Um mesmo se repete desde 2003: alfabetizar crianças! Assumimos turmas, em mesmas 'séries', agora denominadas 'anos' do Ciclo I.

Assumimos desafios para nossas formações também, na medida em que idealizávamos, juntas, desejos a serem realizados com as turmas. Nunca repetimos projetos nesses nove anos de parceria! O trabalho é reinventado no diálogo com as crianças, respaldado pelo apoio que temos uma da outra para as apostas que fazíamos junto aos alunos e alunas.

Projeto grande, que abarca outras parcerias e muitas lições!

Nesse percurso, a partilhar os desafios da alfabetização e do pensar o trabalho compartilhado na escola esteve, por seis anos a orientadora pedagógica Maria de Lourdes Gomes da Silva, para nós : Lourdinha, Lou.

Simone me ajuda a dizer dessa parceria entre nós, colocando a Lourdinha como interlocutora importante no trabalho que desenvolvíamos, em um Memorial escrito para curso de especialização:

> Embora muitas vezes tenha ouvido de colegas de escola e de estudo que o trabalho em sala de aula é um trabalho solitário, tive a honra, o prazer e a oportunidade de experimentar nesse percurso, o aprendizado e a construção de uma parceria com a Lourdinha e a Mafê.
> Poder contar com olhar de mais duas pessoas para o aprendizado das crianças, para a organização da sala, para a elaboração das atividades foi significativo para minha formação enquanto professora e sem dúvida faz diferença no trabalho com as crianças. Porque quando estou inserida ativamente dentro de um contexto, certamente nem todas as possibilidades são encontradas e aproveitadas, ou a maneira de realizar o trabalho pode surtir mais efeito quando posso contar com outros pontos de vista.
> Além disso, mantemos nesse tempo um apoio mutuo quando chegavam os momentos de incerteza e conflito. Um abraço amigo, uma palavra carinhosa, um olhar de cumplicidade certamente faz toda diferença (FRANCO, 2009, p.43).

Inúmeros pedidos de ajuda, convites para entrar em sala, planos a discutir, atividades para avaliar. Sempre que podíamos, reuníamos com a Lou para analisar nossas aulas. Com jeito único de dizer o que pensa e de intervir pedagogicamente em nosso trabalho, me ensinou a olhar mais demoradamente para algumas crianças, enxergar saltos de outras onde não via e - por incrível que pareça - lembrar-me, diariamente, que trabalhava com crianças e, por isso

deveria exigir menos delas e de mim. Aprendi com ela a colocar em cheque certezas e desejos absolutos e a cultivar a força dos gestos mais simples, com um senso prático, amorosidade e ética que reconheço em poucos.

Das perguntas e falas insistentes que fazia em todas as reuniões, nos momentos em que o coletivo da escola se reunia, lembro de duas: uma que era 'eixo' de muitas outras "Para que serve esta escola, aqui, localizada no Jd. São Marcos?"; outra no encaminhamento das ações propostas, aparentemente boba, mas que nos ajudava a, aos poucos, perceber a dimensão de nossas capacidades: "façam propostas que possam efetivar". Depois dessa fala, das dezenas de ações propostas, uma ou outra passava a ser priorizada. E ainda assim, nosso projeto político pedagógico ficava, como ainda fica, com propostas 'de um homem só' e que não se realizam... Mas, ao mesmo tempo, aprendemos a nos cobrar daquilo que colocamos no papel e a considerar o projeto político pedagógico um documento escrito a muitas mãos. Aprendizado difícil!

Ficou a lição de que construir a escola dos sonhos é construir uma escola possível, feita no momento em que a assumimos no dia de hoje e nas 24 horas seguintes e assim consecutivamente, em pequenas ações partilhadas, em um mesmo sentido.

As atividades analisadas em dupla, o comentário da Lourdinha sobre um desenho de criança que passava desapercebido, as horas a mais destinadas a pensar formas de envolver os pais no trabalho, o abraço e lágrimas em momentos de crise: como era bom poder sair da sala e encontrar a Lou andando pelo corredor, sempre disposta a ouvir e compartilhar experiências!

Tão importante quanto poder contar com alguém que saiba ouvir, é contar com uma parceira aberta o suficiente para nos convidar a pensar sobre seu fazer pedagógico na escola...

As partilhas cotidianas promoviam a ideia de que 'o trabalho' era um só, de todas nós.

Fazia sentido pensar sobre o que se fazia, porque esse 'pensar' seria partilhado e colocado em função de um trabalho que era também, mas não só, meu...

Sonho meu, trabalho meu, sonho nosso, trabalho nosso… 'Nosso' de quem? Como?

O olhar externo, de pessoas que possam respeitosamente acompanhar nossa trajetória, conhecendo nossas ações e se expondo na medida em que se colocam junto em

encaminhamentos e práticas diárias, assumindo seus riscos, gera crescimento pessoal e profissional.

Ter a oportunidade de contar com uma equipe gestora que aos poucos conhecia minhas fragilidades e apostava nas potencialidades que eu apresentava, me fez crescer muito! Eu me arriscava em projetos que sozinha não realizaria e tinha a oportunidade de ouvir uma avaliação do trabalho realizado na primeira pessoa do plural: o que facilitava a reorganização das ações e a reorientação de objetivos.

A sensação de que crescia e cresço a cada dia na escola, no encontro com minhas colegas me fez e ainda faz pensar no que chamamos de coletivo na escola. Mais: o que queremos dizer quando usamos as palavras 'trabalho coletivo'?

Busco palavras da Lourdinha produzidas em um Trabalho de Conclusão de Curso de especialização e que pode nos ajudar a dimensionar o desafio de pensar em constituições de um trabalho compartilhado em princípios pela comunidade escolar na qual trabalho:

> Como fortalecer um trabalho coletivo na escola? Como criar uma coletividade onde os membros aprendem em conjunto? Talvez possamos falar em coletivos dentro da escola e um caminho pode ser o fortalecimento destes coletivos. Numa escola como a que eu trabalhei, com mais de 1000 alunos distribuídos em três turnos, 34 turmas, mais de 60 profissionais entre especialistas, professores e funcionários, por mais que a aposta seja na construção de uma identidade da escola e na busca pela construção de uma continuidade no trabalho desenvolvido, o desafio é enorme! As possibilidades de articulação existem nos grupos de cada período, uma vez que fazem parte de um coletivo que se encontra quase diariamente e se reúnem semanalmente no horário de TDC (Trabalho Docente Coletivo)[25] (SILVA, 2009, p.9 – grifo meu).

A equipe gestora[26] alimentava essas questões. Por anos acreditei que alimentávamos cotidianamente coletivos. A ilusão de um grande coletivo composto por todos os profissionais da escola foi dando lugar à vivência de parcerias específicas com gente que defendia as mesmas ideias e se defendia de 'ataques' diversos, da Secretaria, de outros colegas...

Um olhar para a escola com um organograma na mente, buscando intersecções entre grupos distintos e isolados em seus círculos, nomeados como especialistas, funcionários,

[25] Fazem parte da jornada do professor 2 horas-aulas semanais para reunião coletiva (nota da autora da citação)

[26] Além da Lourdinha como orientadora pedagógica, Rita Ferreira de Almeida, Márcia Guedes Soares e Célia do Amaral Avino compunham este grupo.

professores, alunos e pais, pode produzir listas de tarefas e funções relacionadas à 'união' desses conjuntos, almejando 'o bom funcionamento' de uma unidade escolar democrática, sugerindo relações e trocas entre todos na realização de um trabalho coerente e coletivo.

Se pensar nas pessoas que comigo convivem nesses nove anos no Jd. São Marcos e for dizer do trabalho pedagógico coletivo que acontece por lá a partir das relações entre os sujeitos, deslocando-os dos lugares que ocupam e de suas 'funções' esperadas - que às vezes são usadas para restringir e cercear iniciativas -, crio a imagem de um caleidoscópio imenso.

Nenhum organograma daria conta de descrever as relações de apoio e de trabalho conjugado existente em uma escola que olhe para si de maneira dialógica e democrática.

Costumo dizer que tenho o insistente impulso de olhar ao meu redor e ver relações entre pessoas e objetos segundo minhas crenças, por mais que muitos à minha volta desmintam as imagens que vejo.

Sempre circulei em todos os espaços da escola como se fossem também meus, como se em cada um deles algo me pertencesse e eu pudesse contribuir, corrigir, pegar emprestado, amar, errar, compartilhar.... Com as devidas licenças de quem ocupa cada espaço físico na realização de seu trabalho, para não atrapalhar ou impedí-lo, transito e me relaciono igualmente com todos e todas, até que me digam explicitamente que meu trânsito não é bem-vindo.

Esse movimento, para mim, gera e mobiliza compromisso com a escola e disponibilidade para pensar e 'fazer junto' qualquer trabalho que faça a escola crescer e que necessariamente seja compartilhado, independente se dentro ou fora da sala de aula, na biblioteca ou na diretoria.

O 'entra-e-sai' na secretaria e na diretoria da escola, na gestão com a qual convivi de 2003 a 2008 sempre foi polêmico e eu demorei a entender o porquê. Fui aprendendo que o espaço da secretaria e da direção para alguns era algo como 'solo sagrado'.

Fui percebendo que meu trânsito na sala da direção, por exemplo, era visto como um privilégio ou 'proteção'... Uns diziam que esse 'entra-e-sai' era uma 'bagunça', outros diziam que facilitava a vida de todos, pois agilizava o trabalho... mas por trás disso tudo, tempos

depois, percebi que mais forte era o incômodo causado pelo 'poder' delegado aos espaços. Rita, nossa diretora, também parecia incomodar-se pouco com a ocupação desses espaços.

Ainda preciso perguntar para ela se as poesias recitadas em sua sala, para alegrar e alimentar esperanças, não valeram os barulhos por lá.

A impressão que eu tinha era a de que todas nós nos revezávamos em dias tristonhos e mais animados... Nossa diretora com seu jeito meigo, e ao mesmo tempo forte, sustentava a vontade de continuar tentando fazer algo diferente a cada dia para construir uma escola onde eu e as crianças fôssemos mais felizes.

Rita fazia grandes apostas na escola, permitia-se grandes sonhos e longas prosas em meio ao caos. Um jeito de dizer do trabalho, na beleza e nas agruras que me comove até hoje quando rememoro...

Na escrita deste texto, busco outros escritos...

Encontrei em meus guardados uma carta que escrevi para Rita, feita com carinho e tristeza por ver o desgaste do grupo pelo volume de trabalho e por ouvir seus dizeres sobre o desejo de buscar escolas menores - com menos problemas -, eu lhe pedia paciência! Dizia a ela que pedisse também paciência à poesia...

> (...)
> contem a ela da minha certeza
> No amanhã
> Que sinto um sorriso no rosto invisível, da noite
> Vivo em tensão, ante a expectativa do milagre; por isso
> Peçam-lhe que tenha paciência (...)[27]

Um grupo grande de profissionais demorou muito para construir autoconfiança e a colocar 'na roda' problemas que pareciam - e ainda parecem - insolúveis, lutando para internamente construir um trabalho sério, colocado à prova nos últimos anos pelo descaso do atual Governo. Construir trabalho coletivo sem profissionais, fazer malabarismos diários na luta para que aulas - o básico - ocorram é tarefa árdua!

[27] Poesia "Mensagem à poesia", de Vinícius de Moraes. Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/poesia/sec_poesia_view.php?busca=Mensagem%20%E0%20poesia&acao=buscar&id=167&id_tipo=1&back_page=1>. Acesso em: 18 jan. 2012.

Nos últimos anos o desgaste pela falta de profissionais e de infraestrutura, com o sufocamento provocado pelas resoluções que buscavam normatizar o trabalho das escolas, ignorando suas histórias, provocaram mais 'calos' do que poderíamos aguentar. Nesse contexto perdemos profissionais queridas, muitas pediram remoção, outras tentam, ainda hoje, sair da escola. A equipe gestora mudou e tentamos seguir reconstruindo caminhos que julgávamos já feitos…

Os encaminhamentos a favor de uma escola que respeite e propicie o crescimento para todos e todas foram tornando-se polêmicos, na medida em que as questões menores foram sendo resolvidas e tínhamos – como ainda temos - grandes questões a serem debatidas.

Grandes e pequenos encaminhamentos não têm ordem de acontecimento ou prioridade, ganham essa ou aquela dimensão pelo tempo/espaço que ocupam em nosso cotidiano. Assim que os problemas de ordem material foram sendo resolvidos, outros ganharam destaque nas reuniões: embates éticos e mudança de paradigma começaram a ser debatidos.

Aprendi a querer perto e a querer bem outras profissionais da escola. Gente que se colocava ao meu lado em diferentes situações. Em uma relação que pode ser mais ou menos marcada pela amizade que vem sendo alimentada.

Aprendi também a brigar por ideias e trabalhos caros a mim.

Eu poderia aqui dizer da minha relação e da interferência positiva em meu trabalho de tantas e muitas pessoas que comigo convivem/conviveram durante anos. Do quanto aprendi sobre a instituição escolar com cada uma delas e de como nessas lições sobre escola, sala de aula, alfabetização, educação especial, biblioteca escolar, conselho de escola, gestão democrática, afetividade, produção de filmes, livros e jornais, relação escola-comunidade.....em cada um dos temas mais ou menos discutidos e criados em nosso cotidiano, fui me constituindo professora com as crenças que tenho hoje.

Registrar detalhadamente sobre minha parceria com Simone e com parte da equipe gestora anterior (2003-2008) revela uma tomada de posição e um olhar cuidadoso para profissionais que gestoras ou não, são reconhecidamente educadoras no processo contínuo de constituição de um trabalho coletivo na escola, com poder de intervenção equivalente em sala

de aula e fora dela. Revela, segundo penso, um querer dizer de poderes reinventados entre gestores e docentes, tão discutidos na literatura especializada em gestão escolar.

Poderes que devem ser também reinventados junto aos estudantes... Caminhamos nesse sentido, mas muito pouco.

Em sala de aula tento caminhar por 'trilhas compartilhadas'. A intervenção dos alunos e alunas se dá mediada por nossa relação e nela me realizo. Com um olhar voltado para o que podemos fazer planejando juntos, eu e meus 'pequenos' - como os chamo -, alimento os 'sentidos' de meu trabalho e busco proteção do desânimo, que bate às vezes.

Penso nos elementos cotidianos e nas contradições que evidenciam as lições vividas na escola.

O 'sonho' de construir um projeto alternativo de vida e de mundo também - não apenas por meio da/na escola em parceria com colegas de profissão, alunos e pais - às vezes parece impossível. Nesses anos de magistério fui construindo a compreensão de cada uma das falas repetidas nas salas dos professores das diferentes escolas pelas quais passei, principalmente aquelas que dizem respeito às políticas públicas e suas interferências na escola. A velha frase: "Não adianta, muda o governo eles querem mudar tudo" - que justifica um certo imobilismo para pensarmos coletivamente encaminhamentos e micro-políticas na escola - escuto desde sempre nos debates dos quais participei em torno de propostas de mudanças curriculares.

É como se a energia que colocamos nas atividades fora de nossas salas de aula fosse desperdiçada, pois logo pode ser desqualificada e nos vemos recomeçando, burlando resoluções, ignorando outras e trabalhando sozinhas, novamente, remando contra a maré.

Experimentei dizer não a este imobilismo de diversas formas, sempre acompanhada, por sorte e pelos vínculos estabelecidos! Em sala de aula, na escola, nas greves, nos coletivos que se iniciaram de várias maneiras, tentando aglutinar pessoas que pensam mais ou menos no mesmo sentido.

As greves me ensinaram muito sobre política e sobre formação de grupos que ousamos chamar de coletivos... E venho pensando que as palavras do professor Luiz Carlos de Freitas, fazem cada vez mais sentido:

> A batalha pela educação e pela equidade não é uma tarefa do tipo "one man, one show" e não pode ser consequentemente travada sem o apoio de amplos movimentos sociais emancipatórios que questionem radicalmente as bases das relações de exploração vigentes. Talvez esta seja a maior reaprendizagem para os educadores, neste início de século. No entanto, as possibilidades continuam presentes aguardando mais combatentes (FREITAS, 2002, p. 301).

Da indignação pela não adesão de colegas à dúvida pela minha adesão nas últimas greves, vivi jeitos diferentes de me sentir parte de um grupo chamado de 'servidores municipais' ou mesmo de 'profissionais da educação da rede municipal de Campinas'. Por ser um período de 'suspensão do cotidiano' a greve produz outros olhares para as relações entre os profissionais e gera outros grupos de apoio, em geral não existentes no cotidiano. A relação com as famílias dos alunos ganha outros contornos, assim como a relação com os alunos e com as colegas de trabalho. As demonstrações de solidariedade sempre surpreendem nos momentos em que mais estamos fragilizadas.

E assim, nesses nove anos em que trabalho nessa escola, venho ressignificando relações e dimensões coletivas. A nova equipe gestora e novos professores que chegaram - alguns, inclusive, sem experiência em seus novos cargos, assumidos via concurso - tentam mapear novos caminhos que, aparentemente, 'surgem' em nossa frente! Sim, cada vez mais, perdemos tempos coletivos de debate assegurados para todos e, cada vez menos nos perguntam o que pensamos a respeito das mudanças propostas. Quando perguntam, esperam que respondamos rapidamente, o que coletivamente é impossível! Daí vivemos 'nos pegando de surpresa' a respeito do que temos construído - porque da construção ninguém pode se eximir! -, nos surpreendemos também conosco e com as mudanças nos posicionamentos.

Pensar a escola como um todo fica cada vez mais difícil e os espaços coletivos passam a ser vividos por períodos e, consequentemente, por grupos de profissionais que atendem faixas etárias próximas. Na escola, no período da manhã funcionam os ciclos I e II (teoricamente crianças de 7 a 10 anos), à tarde ciclo III e IV (com crianças e adolescentes de até 14 anos). Há ainda o ensino no período noturno para jovens e adultos. Assim, nossos debates ficam restritos em grupos que trabalham com crianças, adolescentes ou na EJA.

O grupo do 'período da manhã', como é conhecido na escola, vem me constituindo como professora de maneira mais intensa. Nos colocamos e somos reconhecidas dentro e fora da

escola, como professoras comprometidas com o trabalho. Há um movimento constante da maior parte do grupo para continuar estudando por meio dos grupos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação, especializações ou mesmo grupos de trabalho formados na escola e, vimos assumido com dificuldades, o desafio de pensarmos um currículo para a escola, buscando princípios compartilhados.

Aos poucos temos nos colocado mais, abrindo timidamente o trabalho de sala de aula para debate. Tivemos formação inicial em diferentes épocas, em cursos de Magistério, Pedagogia, Educação Física, Artes Plásticas... Nossas concepções de mundo e a maneira como pensamos a função da escola na sociedade marcam diferenças fundamentais e nessa diversidade vamos, de maneira menos aprofundada do que gostaríamos, dialogando, discutindo e enfrentando conflitos diários, entre nós colegas-professoras e no embate - frequente - com alunos e alunas.

Nessa nossa 'concha', que contém e é constituída pelo mar, somos - ou deveríamos ser - orientadas pelas crianças. Elas têm dito, por vezes literalmente, que a função da escola, tão debatida, ainda não é apresentada a elas. Não responde aos seus desejos e mais, suas histórias de vida nos questionam se respondemos àquilo que chamamos de 'suas necessidades no/para o futuro'.

As 'indisciplinas' e a incapacidade de lidar com as expectativas do trabalho geram muita instabilidade e as idas aos extremos ainda acontecem comigo... Por vezes diariamente. Extremos nas escolhas metodológicas, no lidar com a agressão dos meninos, nas apostas em movimentos coletivos, no uso dos tempos e espaços na sala de aula, nos movimentos reflexivos... ora mais intensos, ora com vontade de fugir deles!

São sempre meninos e meninas, nossos alunos e alunas que nos dão a dimensão da 'concha', do quanto podemos ainda construir novas 'camadas', ampliando seus contornos... ou, do quanto podemos, para ampliá-los, remexer no mar que está dentro/impregnado nela...

3.2 O que ouço e vejo do mar, a partir da concha...

E eu já tinha ouvido dizer que para conhecer melhor seus alunos e alunas não é preciso ir à casa deles, que uma atenção redobrada às suas falas, gestos, desejos dizem o necessário para organizar o trabalho pedagógico. Em 2004 eu trabalhava no Jardim São Marcos há um ano e duvidei disso...

> Quando começamos a tratar do tópico de conteúdo 'moradia', inclusive com respaldo do livro de português com a música "A casa" de Vinícius de Moraes, comecei a fazer perguntas sobre a casa em que moravam.
>
> Concomitante ao início do trabalho tivemos a primeira reunião de pais do ano, onde emocionada e triste ouvi a história trágica da família de um de meus alunos: casa alagada por enchente, ser motivo de sarro no bairro pela precariedade do barraco, ter suas roupas desprotegidas de ratos, não ter dinheiro para comprar gás e fervê-las... enfim, pensei " – Que raio de trabalho faço em torno da condição humana destas crianças? Como vou trabalhar 'casas'?"
>
> Daí lembrei de um texto trazido pela Lourdinha, num TDC, no qual Miguel Arroyo dizia da importância de aproximarmos a escola dos movimentos sociais, e como aquele texto tinha mexido comigo e com as coisas que eu acreditava(...) No mesmo período procurei o prof. Guilherme da Faculdade de Educação na vontade de (...) reiniciar momentos de discussão e reflexão (...). No dia em que nos encontramos fui questionada com relação ao meu conhecimento sobre aquela comunidade onde trabalho e seus campos de atuação, formas de organização, que por estar localizada espacialmente perto de outra região onde trabalhei dois anos e meio julgava reconhecer semelhanças e ter um imaginário mínimo de elementos para o trabalho com as crianças. O professor aconselhou idas às casas das crianças... algo que eu já almejava, mas que não encontrava tempo nem encorajamento para... (...)
>
> E eu lá buscando me encontrar na sala, com as crianças, por meio de um recurso que me toca muito: a música. "Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada...". No livro didático, uma das atividades propostas envolvia o trabalho com fotos-legenda: fotografias acompanhadas de um texto que a complementa com título e informações. A foto-legenda do livro tratava de casas de João-de-barro, logo pesquisamos outras foto-legendas em jornais.
>
> Daí o insigth! Pensei que poderíamos fazer fotos-legendas das moradias deles, discutir a questão da moradia de maneira mais profunda e quem sabe entendendo melhor a favela e seus porquês! Pensei também: "Ai, não é muito pra eles?"
>
> Conversa aqui, outra ali, e Lourdinha me deu o incentivo e o respaldo final. Preparei os bilhetes pedindo autorização para passeios que sairiam às 11h30m da escola e os levariam as suas casas, no máximo de quatro em quatro crianças fotografando o bairro e se possível, suas casas.
>
> (...)Desde a maneira como eu imaginava o famoso córrego à pinguela, o "túnel", as diferentes noções de distância apresentadas pelas crianças, os espaços de brincar, as ideias do que representa a palavra perigo, alguns traços da identidade da criança que mora nas "casinhas", ou nas proximidades da escola... A riqueza de um jeito de dialogar, que não tem relação direta com o movimento social, mas que viabiliza idas e vindas de perguntas e porquês, quando, sinceramente, as crianças ensinam a professora um pouco do que é o bairro Jardim São Marcos.
>
> (registro de dezembro de 2004) [28]

[28] Trechos de registro "O trabalho do ano" gravado em pasta intitulada "2ª. série E" arquivada em meu computador.

Nada nos impede de trabalhar somente a partir dos indícios de práticas cotidianas e costumes da população atendida pela escola trazidos pelas crianças para sala de aula. Estes podem realmente nos ensinar muito e orientar grande parte do planejamento caso professoras e professores, optemos por lançar-nos no desafio de diminuir a distância existente entre nós e nossos alunos e alunas.

Paulo Freire disse, em diversos momentos, da importância de exercitarmos a disponibilidade ao diálogo, em um movimento que envolve curiosidade, inquietação e amorosidade em direção ao outro com quem queremos aprender e ensinar:

> (...) as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser (FREIRE, 1996, pág. 155).

A memória das aprendizagens no diálogo com Freire e as experiências que tive ao acompanhar outras crianças na escola e fora dela por mais de dois anos em um assentamento rural, me diziam que meu diálogo com alunos e alunas ainda estava empobrecido... Em 2004, meu planejamento pedia outros indícios... Pedia mais elementos sobre a vida no Jd. São Marcos. Só o que eu lia nas/com as crianças na escola não era suficiente para mim.

A vivência de visitação à casa das crianças, experienciada em 2004, gerou reflexões importantes sobre a minha relação como professora com as famílias, possibilitou criação de vínculos de confiança e mais que isso, me ensinou coisas sobre a vida das crianças que eu não poderia jamais inferir a partir apenas das narrativas, gestos e objetos que as crianças apresentavam em sala de aula. Foi uma experiência intensa que redimensionou meu trabalho na escola.

Até hoje lanço mão da memória dos momentos que partilhei com as crianças e seus familiares fora da escola, no planejamento do trabalho e na tentativa de compreender episódios

recorrentes, que por muitas vezes nos chocam e promovem indignação no cotidiano da instituição escolar.

Convido a/o leitor/a a, como quem coloca uma concha no ouvido, fazer um exercício de imaginação: a partir de alguns 'sons' e imagens produzidas na narrativa de minhas memórias sobre as andanças que fiz pelo bairro nos últimos anos, conhecer um pouco - bem pouco - da história que tive o privilégio de partilhar e vivenciar pelas ruas no/do Jd. São Marcos.

São lembranças de cenas únicas, num cenário em constante mudança...

"As vozes de Lê [29]"...

...Ouço crianças e seus gritos que vão diminuindo ou aumentando pela distância que tomam na correria da brincadeira. Muitas corriam ao meu encontro, felizes por me verem ali perto do 'túnel [30]', das brincadeiras, de suas casas, apresentando-me seus bichinhos, cachorros, o cavalo da vizinhança... Naquele lugar, barulho de carro não é o que chama mais atenção... um ou outro passa por nós, na rua asfaltada perpendicular àquela onde caminhávamos sob o sol forte. Dos muitos portões abertos saiam músicas diversas, em alto volume e desconhecidas por mim.

Logo aparece a tia, atrás do pequenino só de cueca, batendo os pezinhos na terra vermelha. Falava ainda mais alto que as crianças da rua: "Lê, segura esse menino!" e dava ordens para que ele entrasse.

Lê justificava o fato de ter ignorado seu sobrinho pela rua, dizendo que estava com a professora, lembrando à tia do 'dia da visita'...

Ela me convida para entrar e Lê, ainda no portão, narra à distância o que alguns meninos 'aprontam'... A tia se aproxima dele e brava, exige que feche o portão e entre para ajudá-la, enquanto caminhávamos, atravessando o terreiro em frente a casa, ela justificava a braveza dizendo que um dia aquele menino iria morrer pela 'boca grande' que tem...

[29] O apelido deste aluno e nomes dele e de outras crianças são fictícios. Esta narrativa, diferente de outras que narram acontecimentos no bairro e na escola, foi escrita para esta pesquisa.

[30] Encanamento de esgoto coberto por tábuas de madeira.

E Lê era mesmo conhecido pelo tanto que falava, muito rápido e em alto - e bom! - som... Não conheci professora que não reclamasse dessa sua característica...

Um dia eu estava andando bicicleta e encontrei meus colegas brincando no túnel. O túnel é feito de cimento, madeira e de esgoto e a água vai para Sanasa para ser tratada e volta para as casas e torneiras. A água vem limpinha. As pessoas passam por cima do túnel e brincam encima das tábuas.[31]

Lê foi aluno marcante, para minha felicidade, pelo tanto que aprendi com ele. Eu tinha carinho imenso por ele e admirava sua inteligência e rapidez de raciocínio!

Os textos coletivos eram muito melhores quando ele estava presente e seu envolvimento com o trabalho era empolgante, apesar dos milhares de conflitos que gerava em sala e no pátio por seu jeito impaciente e pelo seu senso de justiça exacerbado, somado à sua 'boca grande', como brincava a tia...

Antes de colocar a máquina fotográfica na mão das crianças elaborei algumas atividades para discutir enquadramento, para que percebessem que a intencionalidade no foco poderia

[31] Página extraída do livro "Paulo Zumbi e as fotos", que produzi com a turma de 2004, a partir das fotos que as crianças tiraram do bairro. O texto foi escrito por dois meninos. Já não lembro mais se eles digitaram ou se fui eu. Há no livro todo vários erros de ortografia e concordância. Naquela época eu tinha receio em mexer nos textos das crianças. Assumi no livro a produção das crianças após escrita e reescrita com minhas intervenções em sala. Infelizmente não tenho os manuscritos destes textos.

gerar textos diferentes acerca das moradias e do bairro. Em uma delas usei uma imagem retirada do livro "A rua é livre", de Kurusa [32]. Sobre a imagem copiada em uma transparência, coloquei folhas de sulfite com recortes de diferentes tamanhos, que destacavam diferentes 'pedaços' da mesma imagem. Projetei na parede e na medida em que ia retirando as folhas e ampliando o recorte, as crianças reelaboravam suas narrativas sobre a cena que viam. Em um desses momentos, Lê me surpreende mediando o questionamento dos colegas. Registrei em meu caderno de planejamento:

"– É bairro de rico?
- É de pobre porque...
- Se fosse de rico a mulher não estaria no meio da rua com a vassoura, teria chamado a polícia...
- O muro seria alto..."

(Registro realizado em 22/03/2004)[33]

Jardim São Marcos: bairro de pobre? Por quê?

Na página seguinte de meu caderno anotei informações citadas em uma dissertação de mestrado (na época ainda em andamento) que tinha 'caído' em meus braços depois de passar de mão em mão pela escola. Hoje já está disponível na biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP.

[32] DOPPERT, Monika. (Ilustração), KURUSA. A rua é livre. São Paulo: Ed. Callis, 2002, p.15.

[33] Anotações do caderno de planejamento de 2004.

Tétis Mori Muniz caracteriza o bairro em 2002. Fiz minhas anotações em tópicos, destacando a composição das moradias divididas entre favelas e bairros. A seguir partilho algumas das informações a partir do texto da própria pesquisadora:

> O número de favelados nos bairros do Complexo continua sendo grande, sendo que eles representam 40% da população e os moradores dos bairros 60% de uma população de 21.659 habitantes, segundo o Plano Intersetorial para o Complexo São Marcos (s/d)
> O número de favelas é superior ao número de bairros. São oito favelas espalhadas pelos bairros sendo que cinco delas estão na região do São Marcos. A população residente em favelas, segundo o Plano Intersetorial para o Complexo São Marcos (op.cit), é maior na região do São Marcos (com 45% da população) do que na região do Santa Mônica que tem 25% da sua população morando em favelas (MUNIZ, 2007, págs. 108 e 109).

Os dados citados foram conseguidos pela pesquisadora em 2002, por meio de um relatório da Secretaria de Saúde. Acredito que em 2007, quando a dissertação foi apresentada à banca, essa 'descrição' da região já não coincidia com a realidade, muito menos coincide hoje, dez anos depois. Os dados mais recentes sobre a região, disponibilizados no site da prefeitura, via Internet, são do censo de 2000[34]. Eles dizem que a média de anos de estudo entre as 14.773 pessoas atendidas pelo Centro de Saúde do Jd São Marcos – um entre os dois postos que atende a região -, na época era de 4,9% e que apenas 8,7% dos responsáveis por famílias da região tinham de 11 a 14 anos de estudo.

Em minhas buscas para uma melhor caracterização do bairro encontrei um artigo do Núcleo de Estudos de População da UNICAMP no qual, infelizmente, são oferecidas informações sobre desigualdade, vulnerabilidade social[35] e mortalidade relacionadas à região, apresentando dados e índices elaborados também em meados dos anos 2000:

---

[34] Portal da Saúde de Campinas, Sistema de Informação Tabnet, disponível em <http://tabnet.saude.campinas.sp.gov.br/. Acesso em: jan. 2011.

[35] Na busca pelo conceito de vulnerabilidade encontro CUNHA (2006, p.148) dizendo que na escolha deste termo em lugar de outros, como 'pobreza': "Acredita-se que, ao se adotar um enfoque que permita ir além da dimensão da renda percebida, ou do conjunto de necessidades básicas atendidas, pode-se avançar no entendimento da diferenciação socioespacial existente no plano intra-urbano e, particularmente, fornecer subsídios mais adequados para o planejamento das políticas públicas que visam o aumento da capacidade de resposta das famílias aos vários riscos (sociais, ambientais, físicos etc.) existentes no espaço urbano."

> A área que inclui o Jardim São Marcos (...) apresenta taxa de homicídio de 139,2 por 100 mil, e alta proporção de população que vive em situação de exclusão e pobreza, inalterada há pelo menos 15 anos, período no qual a taxa de homicídios mantém-se entre as mais altas do município e da região. Nesta região, entre 1991 e 2000, a proporção de chefes de domicílios com menos de quatro anos de estudos mantém-se em torno de 40%; de população residindo em favela, em torno de 30%; e, em 2000, nada menos que 32% de jovens de 11 a 17 não freqüentava a escola e cerca de 5 para cada mil homens de 15 a 44 anos morreram assassinados (AIDAR, 2006, p. 571).

Mesmo sabendo da alteração deste quadro, julgo importante apresentá-lo aqui por perceber, até hoje, as consequências do que pesquisadores chamam de 'vulnerabilidade' da/na comunidade atendida pela escola em que trabalho. As marcas da exclusão social e da violência urbana são nítidas em muitas histórias de vida de alunos e alunas, inclusive dos mais novos.

Próximo ao ano em que o artigo de AIDAR (2006) foi publicado, produziu-se um documento de planejamento da Coordenadoria Regional de Assistência Social da Região Norte de Campinas (2005, p.14), afirmando que "As áreas consideradas de vulnerabilidades [na microrregião dos Amarais] são principalmente as favelas e ocupações ao longo do Córrego do Quilombo/Lagoa, tanto pela violência, sub-habitação e os constantes alagamentos provocados por chuvas". Estas áreas estão menores, mas existem lá até hoje.

Relatórios como este que tive acesso foram produzidos em diálogo nos processos de construção dos mapas de Vulnerabilidade Social[36], realizados em 2005, 2007 e 2009. Eles apresentam dez diferentes regiões da cidade que concentram maior complexidade de problemas sociais e funcionam – ou deveriam funcionar – como 'guias' no planejamento integrado de políticas públicas. A região dos Amarais, onde encontramos os bairros atendidos também pela 'Escolinha Branca', está entre as dez áreas da cidade mapeadas como vulneráveis.

[36] Os Mapas de Vulnerabilidade social, segundo o Plano Municipal de Assistência Social (2010, p.7-8) foram originados a partir "do Mapa de Exclusão e Inclusão Social – MEIS, construído pelo Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – IEE/PUC-SP, de acordo com contratação efetuada pela Secretaria em 2003/2004.**(...)**A partir desse (...) MEIS, (...) em 2005, foi construído pelas Políticas Sociais de Saúde, de Educação, de Trabalho, Emprego e Renda, de Esportes, de Cultura e de Segurança Pública, um Mapa que pudesse demonstrar as áreas que essas políticas indicavam como de maior demanda dos serviços sociais.Constatou-se, então, que nos territórios que apresentavam o maior número de homicídios, por residência das vítimas, coincidentemente correspondiam aos territórios indicados pela Assistência Social, para instalação dos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS, pela Educação, como as áreas de maior evasão escolar, por violências pela Segurança Pública, entre outros indicadores, e assim, validadas por todas as áreas envolvidas e acima indicadas, passando a denominar-se Mapa de Vulnerabilidade de Campinas".

O recente censo de 2010 oferece informações mais próximas das que posso constatar andando pelos bairros da região, mas tabulações cruzadas ainda não são possíveis de serem acessadas para captarmos informações como as que mencionei anteriormente, como média de anos de estudo entre moradores da região, por exemplo. No anexo B coloco imagens de mapas capturadas do *site* do IBGE[37]. Essas imagens nos dão a dimensão da área ocupada pelo que o Instituto denomina como 'aglomerados subnormais'[38] na região.

Nas buscas que fiz nesse *site* encontrei informações interessantes apontadas em mapas interativos[39] fornecidos pelo IBGE, alguns desses disponibilizando números de pessoas alfabetizadas, por faixa etária, em diferentes setores da região da escola. Inseri esses dados no CD-ROM que acompanha o texto impresso.

As informações retiradas do site do IBGE não estão impressas pois entendo que, sendo meramente indicativas de números aproximados de pessoas, não esclarecerão muito mais do que posso dizer em poucas palavras agora: gerações mais velhas apresentam maior número de pessoas analfabetas.

Em geral são migrantes de diferentes regiões do país – especialmente de Minas Gerais e de estados do Nordeste – que por crescerem afastados dos grandes centros urbanos, vivendo a situação de trabalhadores já na infância, foram lesados em seu direito à educação. Há indicação de analfabetos nas faixas etárias entre 15 e 19 anos, por exemplo, - muitos provavelmente nascidos e 'criados' na região - mas em menor proporção que seus parentes e vizinhos mais velhos.

---

[37] IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

[38] "O Manual de Delimitação dos Setores do Censo 2010 classifica como aglomerado subnormal cada conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais carentes, em sua maioria, de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e densa. A identificação atende aos seguintes critérios:
a) Ocupação ilegal da terra, ou seja, construção em terrenos de propriedade alheia (pública ou particular) no momento atual ou em período recente (obtenção do título de propriedade do terreno há dez anos ou menos); **e**
b) Possuírem urbanização fora dos padrões vigentes (refletido por vias de circulação estreitas e de alinhamento irregular, lotes de tamanhos e formas desiguais e construções não regularizadas por órgãos públicos) **ou** precariedade na oferta de serviços públicos essenciais (abastecimento de água, esgotamento sanitário, coleta de lixo e fornecimento de energia elétrica)." Informação disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2051&id_pagina=1>. Acesso em: 17 jan. 2012.

[39] Disponíveis em: < http://www.censo2010.ibge.gov.br/painel/>. Acesso em: 19 jan. 2012.

Julgo que a importância dessas informações está na justificativa que ofereço para um trabalho mais próximo das famílias das crianças... Há uma compreensão das condições de vida de alunos e alunas que precisa ir além de práticas cotidianas isoladas de algumas famílias também. É importante fazermos a 'leitura' das práticas culturais compartilhadas, do quanto o convívio naquele bairro, com aquelas ofertas - ou não - de lazer e serviços públicos, filantrópicos e religiosos, impactam nos encaminhamentos para resolução de problemas que chegam à escola. Na minha compreensão, tais 'leituras' favorecem a humanização do trabalho desenvolvido na escola, pois são aproximações do 'universo cultural' no qual estão inseridas as crianças, como ensina Paulo Freire em sua obra.

Exercícios cuidadosos de compreensão da dinâmica de trabalho e de convívio social no bairro podem romper com alguns preconceitos discriminatórios que temos em relação a algumas famílias, ou elencar elementos novos para pensar a aproximação da escola com a comunidade, ou ainda podem alimentar projetos temáticos que professores queiram implementar junto aos alunos e alunas.

As falas das crianças acerca do bairro mudaram muito desde 2004, quando fiz minhas primeiras andanças pelas casas de alunos... Para nossa alegria, notícias de mortes e de tráfico diminuíram, aparecem menos em sala de aula. A construção do conjunto habitacional, constituindo a possibilidade de um novo bairro chamado Vila Esperança, diminuiu a quantidade de pessoas vivendo em área de risco, mesmo que a precariedade deste novo bairro ainda seja marcante. Moradias construídas de madeiras e restos de materiais de construção ainda existem margeando a rodovia Dom Pedro e o córrego, mas em menor número do que quando comecei a dar aula no bairro.

Usando a ferramenta chamada "Google Maps" busquei na Internet uma imagem da região tirada via satélite. A região, onde casas vêm sendo construídas pelo governo nos últimos anos, localiza-se na parte superior da imagem. O tom avermelhado indica as ruas de terra acima de uma 'linha' verde onde está o que restou do córrego que atravessa o local. Há ruas e vielas abaixo do córrego que ainda não possuem asfalto.

[40]

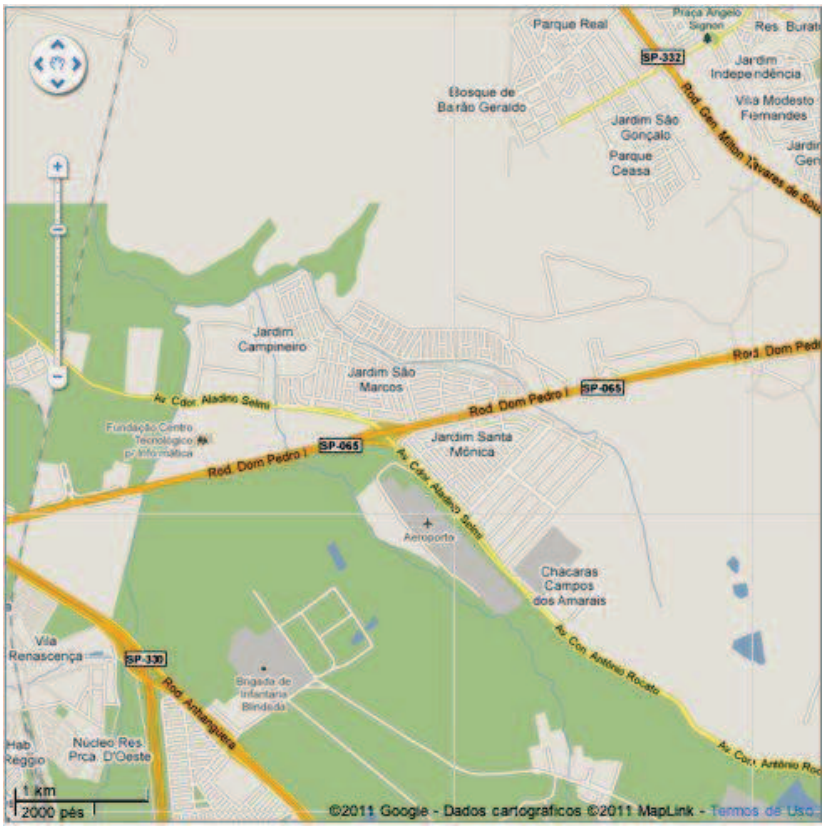
O córrego, as seis ou sete instituições não governamentais que atendem crianças no contra-turno da escola, vendas, mercadinhos, a veterinária do bairro, as rodovias (pistas - como dizem as crianças), compõem um conjunto de referências que são muito citadas pelos alunos. As escolas e os postos de saúde - dois que atendem à região - também são referências. No mapa, podemos ler nomes de três bairros: Jardim Campineiro, Jardim São Marcos e Jardim Santa Mônica que, junto à Vila Esperança, compõem o que é designado como 'região do São Marcos' ou Complexo do Jardim São Marcos.

Cada um dos três bairros citados possui uma escola de Ensino Fundamental. A escola em que trabalho é a única municipal e que oferece suplência de 6º ao 9º ano para Jovens e Adultos. As outras duas escolas estaduais oferecem Ensino Médio. Jardim São Marcos, Santa Mônica e a Vila Esperança possuem duas CEMEIs e três EMEIs[41] (uma em cada bairro), espaços educativos públicos municipais que atendem crianças de 0 a 6 anos.

[40] Informação disponível em: < http://maps.google.com.br/maps?f=q&source=s_q&hl=pt-BR&geocode=&q=Jardim+S%C3%A3o+Marcos,+Campinas+-+S%C3%A3o+Paulo&aq=0&sll=-22.849997,-47.107315&sspn=0.035751,0.062656&ie=UTF8&hq=&hnear=Jardim+S%C3%A3o+Marcos,+Campinas+-+S%C3%A3o+Paulo&ll=-22.843907,-47.110147&spn=0.035753,0.062656&z=14>, acesso em 31 maio 2011.

[41] CEMEI: Centro Municipal de Educação Infantil. EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil.

Nossa escola atende crianças, jovens e adultos de toda a região, incluindo alguns poucos moradores do conjunto habitacional do Jardim Mirassol, pertencente à região que circunda a Rodovia dos Amarais (Comendador Aladino Selmi), mais à frente do bairro Jardim Campineiro.



Quando tocamos no assunto das moradias em sala de aula nenhuma criança diz “eu moro na favela”, ou eu moro no “conjunto habitacional”...

Já observei adultos corrigindo as crianças que dizem morar nas “casinhas”, acentuando o nome do novo bairro que vem se constituindo : “Vila Esperança”.

Mais de uma vez, nesses últimos anos, moradores me disseram que não precisam mais omitir ou mentir sobre o fato de morarem no Jardim São Marcos na hora de procurar emprego. É perceptível a mudança na região e na vida dessas pessoas.

A execução das obras de construção habitacional e da estação de tratamento de água e esgoto pelo governo, assim como as políticas de transferência de renda - como o Bolsa Família, por exemplo -, trouxeram condições mínimas para os que lutam em busca de uma vida melhor. Condições ainda inferiores ao que têm direito: os postos de saúde, escolas e creches ainda não oferecem o serviço de qualidade que deveriam oferecer. Faltam funcionários e infraestrutura. Falta tempo-espaço para produzirmos, coletivamente, projetos de atendimento a essa comunidade. Isso sem mencionar a ausência de políticas de cultura e lazer.

“Os sons de almoço em família”...[42]

No segundo semestre de 2010, estando parada em frente à escola, quando uma menina com seus 10, 11 anos, aproximou-se de mim e disse em tom desafiador: “Você lembra de mim?”

Outra menina, bem maior, minha ex-aluna a esperava no portão do terreno, onde profissionais da escola estacionam seus carros.

E eu perguntei de volta: “Nós brincamos juntas na pracinha?” - sabia que não era aluna da escola!

Ela respondeu que sim, com alegria, e me deu um beijo e um abraço apertado... Saiu correndo ao encontro de Maria, que acenava para mim, cobrando de longe ‘aquela visita’ à sua casa nova. Há poucos anos a família de Maria mudou-se para uma das ‘casinhas’ - como são chamadas as moradias da Vila Esperança -, conjunto habitacional construído para acolher famílias que viviam em situação de risco.

Na mesma hora dei um grito, brava comigo mesma, assustando a professora que assistia a tudo de dentro de um carro: “Claro! É irmã mais nova de Maria!! Como está grande! Não é da pracinha...” A criança deve ter sentido pena de mim e de minha memória tosca e achado que não valia a pena me deixar chateada, ou chatear a si mesma pela professora ‘desmemoriada’ de sua irmã!

Conheci Clara nos portões, nos horários de saída da escola, por conta dos dois anos que fui professora de Maria. Em minhas visitas às casas das crianças fui surpreendida pela família de Maria com um almoço preparado para mim!

No caminho até a casa das crianças era sempre acompanhada por mais meninos e meninas do que aqueles ‘convidados’ para o passeio do dia. Entre olhares desconfiados dos adultos, sorrisos de senhorinhas sentadas na calçada, vielas viravam ruas de paralelepípedos, que viravam vielas de terra vermelha... cenário sempre repleto de crianças e cachorros!

Entre casas de madeira, alvenaria ou outras com mistura de materiais, muitas plantas, em vasos ou no próprio terreno. Naquele dia caminhamos muito e chegamos à antiga casa de

[42] Esta narrativa, diferente de outras que narram acontecimentos no bairro e na escola, foi escrita para compor esta pesquisa.

Maria, na 'borda' de uma das favelas da região. De lá avistávamos uma das grandes empresas de venda por atacado, localizada na Rodovia D. Pedro... Já não avistávamos casas.

A viela quase invadia a casa, pequena, de três cômodos, moradia de um casal e suas três filhas, mais um cachorrinho, claro!

Ao entrar na casa fui convidada a sentar na cama que estava bem em frente à porta. Atrás dela, um lençol que a separava de outra cama. Atrás deste cômodo lembro da cozinha que tinha uma porta voltada para um pequeno quintal, repleto de papelão e outras sucatas que a família recolhia para vender.

Ao lado da cama, uma portinha separava este espaço do banheiro, que Maria quis me mostrar, mas eu, já me sentindo invasora, dei uma rápida olhadela e logo fui dando continuidade a algum assunto que não lembro mais qual era...Não lembro de ter visto vaso sanitário...

Entrar na casa de Maria foi sentir no meu corpo a dureza das condições de vida que não eram inéditas para mim, mas que sempre me deixam 'sem chão'.

O que me sustenta em pé nessas experiências talvez seja um pouco do que essas famílias partilham comigo quando estou em sua presença, sob seus cuidados: uma generosidade imensa, somada a uma força que irradia de todos os poros de seus corpos!

Então, sentei na cama, esse móvel que, na minha casa, só sentam e deitam os mais íntimos e aguardei a refeição observando as poucas fotos da família e alguns objetos que estavam guardadas junto a elas: lembrancinhas feitas pelas crianças na creche e outros mimos.

A mãe de Maria e de Clara insistia que não queria ajuda na cozinha e que eu esperasse pelo macarrão, já quase pronto. Enquanto Clara conversava comigo, ainda pequenina, Maria saiu sem dizer nada e voltou com uma garrafa de Coca-Cola (refrigerante que quase nunca aparece nas festas na escola, por ser mais caro que os outros).

O pai, apresentado a mim rapidamente, entrava e saía pelos fundos da casa, trabalhando na seleção de recicláveis que acumulava no quintal...

Macarrão pronto e servido em um pote plástico maior do que aquele que as duas meninas dividiam. A mãe nos observava comendo e se desculpava por não ter pratos de vidro,

comentando que as meninas os quebravam, enquanto eu elogiava sua comida que cheirava carinho e dedicação.

Saí de lá acompanhada pela mãe que, lentamente, caminhou comigo até onde eu pudesse identificar o caminho de volta. Nesse percurso falou da importância da igreja em sua vida e de como achava que cooperativas não davam certo. Disse também que quem tem mais dinheiro na cidade poderia ajudar as pessoas que tentam se estabilizar e iniciar atividade de trabalho, como os catadores de papelão. Com a ajuda dos ricos, segundo ela, ficaria mais fácil conseguir organizar uma cooperativa, por exemplo...

Sentia que a desconfiança da vizinhança a incomodava. Pelo que entendi, a comunidade da igreja era ainda um núcleo de apoio, mesmo assim, para poucos.

Meses depois, durante a última reunião de pais do ano, ganhei de presente de Natal dessa família, uma coleção de copos decorados com flores vermelhas, que enfeitam ainda hoje a minha cozinha.

Essa história está aqui partilhada não só para que imaginem as condições de vida de Maria enquanto era minha aluna, mas para destacar também a importância que teve e tem até hoje aquela visita para a família. Clara, depois de tantos anos, ainda lembrava! E o dinheiro, tão difícil, no fim do ano foi usado para a compra de copos de vidro para a professora! Copos que as meninas não usariam... Será que no fim daquele ano ainda revezavam a mesma canequinha? Não tinham utensílios de cozinha suficientes para toda a família, assim como muitas vezes não tinham xampus, roupas, calçados... Em alguns momentos esses itens foram doados por diferentes funcionárias da escola que observavam Maria.

A questão da religião trazida pela mãe de Maria no percurso de volta à escola também toca em um elemento que deve ser destacado: a diversidade de igrejas espalhadas pelo bairro e que marcam a vida das crianças. A ida à igreja aos domingos é o programa de muitas delas. Eu disse de muitas, não todas. Há famílias que não indicam a religião específica que seguem, quando perguntamos.

“Silêncios”...

Anos mais tarde, após as visitas feitas às casas dos alunos para estudo do bairro, eu visitaria um vizinho de Maria. Menino que a simples presença na lista da turma já me desafiava: quase não frequentava a escola...

Fim do mundo! – Vamos fazer um filme?

Mafê, 14/02/2010.

Primeira semana.

E me peguei reconhecendo os ‘personagens’ que crio para cada um de meus alunos em suas perguntas e intervenções.

Fico imaginando o quê do comportamento, dos desejos e das lógicas de cada um ainda não conheço e, como, em algumas falas destacadas em minha memória, vou reforçando as imagens de cada uma das crianças conhecidas por mim há dois anos e outros há poucos dias.

No conselho de classe do 2o trimestre do ano passado, a professora que tinha assumido o 3o ano com alunos mais velhos, ou seja, repetentes, dizia de um deles que praticamente não frequentava as aulas. Disse a professora que a mãe do menino quando convocada para justificar tantas faltas do filho, argumentava que as inundações da região sul do país, aquele monte de chuvas e desgraças eram um sinal do fim do mundo, em 2012 o mundo acabaria e que por isso o filho dela não precisaria estudar.(...)

Bem, o filho dela foi reprovado novamente! Claro! Por faltas e se não bastasse, com uma defasagem grande: 11 anos, não sabe ler, com uma vergonha imensa para escrever... Hoje, matriculado na minha turma, ainda não consegui avaliá-lo, nem entender muito bem a relação deste menino com a escola, com a mãe... Sei nada, ou quase nada sobre ele. Em uma das poucas conversas que consegui ter a sós com ele, me disse: ‘Dona, quando eu passar de ano e for para o 4º, você me coloca numa turma com meninos maiores?’

Não soube o que dizer a ele... (...)

Vergonha que não é só de Lúcio, é minha também!

No mesmo dia desta conversa, seu primeiro em nossa turma, eu disse ao grupo que tinha sentado com outra professora de 3o ano e que sabia mais ou menos o que poderíamos estudar juntos, mas queria saber a opinião deles e perguntei se tinham algum tema em mente.

Nosso novo e veterano colega ergueu o braço e disse:

- 2012!

Eu, chocada, lembrando da história da mãe, no Conselho, em 2009:

- O quê? Como assim?

Outros completam:

- O fim do mundo prô!!

- Ã?- ainda sem saber o que fazer com aquilo...

E o garoto completa:

- Eu tenho o filme, posso trazer e a gente assiste!

- Legal, Lú! Vamos conversar mais sobre isso! Quem mais? Gente!

E acabo buscando a letra da música ‘Vamos fazer um Filme’, de Renato Russo. Decidi pedir o título e algumas palavras emprestadas...

… A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade
Alguém falou do fim-do-mundo,

O fim-do-mundo já passou
Vamos começar de novo:
Um por todos, todos por um
(...)
E hoje em dia, como é que se diz: "Eu te amo."?[43]

Decidi 'segurar o touro com as unhas', como diz uma amiga querida. Na primeira ausência da mãe em reunião, mandei bilhete, liguei, deixei recado, conversei com a tia:

- "Ih... professora, desiste! Esse menino é 'triste' não vai pra escola"

Eu respondia que não desistiria dele e a tia dizia:

- "Tá bom, tantas já tentaram... eu dou um jeito de avisar a mãe dele que você quer falar com ela"

E Lúcio faltava menos, em comparação aos anos anteriores. Faltava em média uma ou duas vezes na semana.

No ano passado teve 172 faltas, de 200 dias letivos!

E eu decidi ir até a casa dele. Simone foi comigo.

Tínhamos o endereço e a indicação da direção dada pelas crianças, sabíamos que morava na Vila Esperança e que não era 'para lá' e sim 'para cá'... E já no carro, margeando o bairro que cresceu acima do córrego do Quilombo, dirigíamos sobre ruas de terra e pedra e eu já não reconhecia tão facilmente alguns espaços que frequentei em anos anteriores. As ruas, muito piores! Em algumas delas o carro quase não passava, as praças destruídas, quase não pareciam mais praças... Uma impressão de abandono completo por parte do Estado.

Mas a movimentação na rua era a mesma ou maior. Sempre com 'fundos musicais' variados, muita gente descendo e subindo as ruas que hoje tem mais comércio que antes.

Depois de 'costurar' metade da Vila Esperança em zigue-zague na busca de placas com nomes de ruas, apostando que a rua de Lúcio seria a 'próxima'... Entramos em uma das últimas ruas e avistamos a placa que nos recepcionou: Chegamos à rua de Lúcio!

[43] Trechos do "Registro 22 - fim do mundo", gravado em pasta no meu computador pessoal: Pesquisa> Diário de bordo> 2010. Desta nota em diante, farei referência aos textos gravados em meu computador desta maneira: com ajuda dos símbolos > (maior) e < (menor) indico a localização destes citando a pasta maior e na sequência, as menores (se houver uma ou mais) até que a última indicada seja aquela que "guarda" o arquivo em questão. No caso do registro mencionado nesta nota a pasta 'Pesquisa' contém a pasta 'Diário de bordo', que , por sua vez, inclui, entre outras, a pasta '2010'.

Identificamos o número da casa, encostei o carro e por sorte vi uma mulher abrindo o portão da casa. Ao caminharmos para perto do portão ela rapidamente o fechou, enquanto na casa da frente desligaram o som e uma mulher gritou para que as crianças saíssem da janela!

Estranho! Estão com medo?

Bati palma e era ela, a mulher do portão, a mãe de Lúcio que nos atendia com o rosto entre o portão semi-aberto e a parede.

Apresentei a Simone e disse que era professora de Lúcio. Perguntei se poderíamos conversar e ela disse que sim, ainda com o rosto espremido no portão. Simone comentou comigo que não esperava que eu fosse dura com ela, como fui, ao escutar argumentos que responsabilizavam o menino pelas faltas à escola.

A minha reação foi diferente da que eu possivelmente teria tido nos idos de 2003, 2004, quando movida por um profundo respeito à comunidade atendida pela escola e ciente de minha total ignorância sobre as condições de vida das famílias, teria talvez, ido mais vezes até aquela casa, antes de fazer a primeira e 'derradeira' convocação como professora e representante da escola que chama a mãe à responsabilidade por enviar seu filho às aulas, já apresentando a ela conhecimento do histórico da criança, inclusive, passagem da família pelo Conselho Tutelar, destacando, então, o risco que ela corria de perder a guarda da criança... Em tempos anteriores eu teria medo de 'assustar' a mãe. Desta vez, conhecendo um pouco mais sobre descuido e violência que a pobreza e o abandono do Estado podem causar às muitas dezenas de famílias que atendemos na escola, coloquei-me como membro da 'distante' instituição que há tantos anos cobrava a presença da mãe e de seu filho no 'cumprimento de seus deveres'.

Naquela circunstância eu percebi, ouvindo a mãe dizer algo como: "Eu disse para ele que se faltasse a professora ia vir até aqui em casa, e como é que eu ia ficar?", que desacostumada da existência de professoras que visitam as casas, já se sentia acuada e aproveitei para alimentar o impacto do estranhamento em me ver ali, no portão de sua casa, cobrando a presença de Lúcio na escola.

Naquele momento, 'vestia a carapuça' da professora revestida pelo poder da instituição pública... Cumpria papel diferente daquele outro da professora que 'pede licença' para circular pelo bairro e para 'entrar na vida privada' das crianças.

A experiência de alguns anos a de exercício de profissão promoveu a criação de uma certa sensibilidade e confiança para apostar na intuição em momentos de risco e imprevisibilidade. Experiência do lugar da instituição que, às vezes, é o único 'porto seguro' para muitas crianças, protegendo-as de outra instituição quando se encontra muito fragilizada e vulnerável: a família... E naquele momento eu tinha a compreensão de que as faltas prejudicavam a vida de Lúcio.

Em situações de violência a gente se protege como pode. O cotidiano violento de muitas crianças que estudam na escola onde trabalho, exige desde muito cedo que alunos e alunas tenham o 'jogo de cintura' de perceberem quando elas devem pedir à escola para protegê-las da família e à família quando precisa protegê-las da escola. E nesses últimos casos, à vezes, 'a corda' arrebenta. A família é a instituição mais frágil...

Por isso, no papel de professora, estreitar vínculo para ampliar caminhos de diálogos com as famílias e assim tentar escapar do 'jogo de quem-protege-se-de-quem' é uma aposta que tenho feito e com ela tenho aprendido muito!

Venho aprendendo, com altos e baixos, a exigir dos adultos que compõe a comunidade escolar, o respeito pelas crianças e entre esses adultos estão incluídos pais, mães, avós... Esse processo de aprendizagem me faz olhar para as famílias fazendo a cobrança do que eu entendo ser direito das crianças, evitando o julgamento do que eles conseguem oferecer à elas nas condições de vida que enfrentam. De maneiras diferentes, tento com cada família entender qual é a melhor maneira de dialogar sobre a educação que juntos oferecemos às crianças. Hoje, entendo que o conflito faz parte desse diálogo amoroso, por isso mesmo rigoroso e impregnado de compromisso.

E o mar sempre esteve na concha...

Reunião de Pais e Educadores – 9/12/2003
Falas para guardar e ler quando a incerteza bater.

"A gente encontra professoras boa hoje, tem muitas professoras boas, mas eu ainda falei para o vô dela, para ela (...), que você, ou melhor, que a senhora... Não existe mais professora que vá tão profundo dentro da casa da gente (e olhando para a carteira, empurrava a mão direita em forma de concha enquanto segurava um bebê com a mão e o braço esquerdo) como a senhora fez com ela" (Mãe de Me.)

E eu não tinha visitado casa de nenhuma criança em 2003...

3.3 O bem do mar

[44]

O bem do mar é o mar, é o mar
Que carrega com a gente
Pra gente pescar

Dorival Caymmi

[44] Imagem disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/_1DvqczixMaQ/SGRu9x-VmGI/AAAAAAAABug/97SO13iR83s/s1600/concha.jpg>. Acesso em 25 jan. 2012.

Um olhar para o bairro e para algo da dinâmica da escola foi possível a partir do meu olhar para as crianças fora da escola, na relação com suas famílias e para a minha relação com outros adultos, dentro da escola. Gostaria agora, de convidar o leitor ou leitora para conhecer alguns de meus alunos e alunas na escola, algumas vezes dizendo dela literalmente, em outras, dando indícios dos sentidos que foi produzindo para/com ela.

Eu trago alguns registros, de algumas crianças. São escritos mobilizados, muitas vezes, por não saber o que fazer com o que eu sentia, por ouvir/ver o que ouvia e via. São histórias que me perguntam: E agora, professora? Como lida com isso?

Registros de diferentes tempos, que trazem sempre a angústia de saber que para alguns a escola 'tem uma função' que eu consigo 'ver/ler', para outros está a 'função' a ser sempre construída e parece, às vezes, inalcançável! Para alguns meninos (principalmente meninos, mesmo que algumas meninas também me interroguem nesse sentido) parece que só a obrigatoriedade da presença motiva à ida à escola diariamente.

Com isso eu não consigo conviver diariamente! E sempre busco reinventar o espaço de sala de aula. A insatisfação das crianças me diz quase sempre que ando 'me perdendo' no trabalho...

Lembra do Lê? Aquele que a tia dizia que tinha 'boca grande'? Aquele que nos apresentou o 'túnel'? Então...

"As vozes de Lê, seis anos depois"

> Em um *site* de relacionamento, final do ano letivo de 2010:
> "então eu parei de estudar mas aki em kasa ta todo mundo bem"
> "Lê, fiquei preocupada! Se vc disser que vai, na segunda ao meio dia te espero na escola prá gente conversar...Desconfio que vc anda desperdiçando uma das inteligências mais rápidas e sensíveis que eu conheci... Olha lá... Me dê a honra de saber o que se passa, vai...
> Mais um abraço n'ocê! Mande outro para sua tia!"

Naquela segunda-feira, como sugeri, ao meio dia, teve início uma conversa de duas horas com Lê. Marcamos por meio de um site de relacionamento, no qual de vez em quando, Lê deixa recados para mim.

Na conversa fiquei sabendo que da última vez que esteve comigo na escola, junto com sua tia... Não foi só 'uma passadinha na sala da Mafê' em dia de reunião, quando já não era mais meu aluno...

A tia soube da reprovação dele. Chegou em casa e brava, mandou que ele se vestisse... que já estava na hora... e o ameaçava com a história de entregá-lo ao Conselho Tutelar. Ele me contou que se vestiu como se fosse ao Juizado de Menores e, quando viu, estava na escola, com a tia dele, me procurando... Lembro bem... ela queria que eu conversasse com ele...

Lembro também que naquele dia entreguei a ele uns gibis que eu tinha no armário e um caderno novo, para que escrevesse um diário... O teor da conversa deve ter sido mais ou menos o mesmo desse nosso recente encontro, em outros termos...

Naquele mesmo ano – 2005 -, meses antes, Lê havia me convidado para ser sua madrinha de batismo... Sofri tanto para recusar..., mas recusei! E hoje acho fundamental me manter longe de qualquer vínculo religioso no bairro. Mas o vínculo com Lê independe da igreja. Porque foi e continua sendo uma das crianças, hoje já adolescente, que mais me ensina sobre o bairro, a escola e meu trabalho, porque realmente sua inteligência e raciocínio rápido impressionam e era o que mais me dava medo nele... Se caísse nas mãos do tráfico...

E eu dizia muito isso a ele e à tia.

Nunca escondi dele meu medo por vê-lo sempre na corda bamba... no meio fio... com uma destreza impressionante. Lê circula entre as mais diferentes pessoas do bairro e tenho a impressão de que sabe de quase tudo o que acontece por lá.

Então, eu perguntava sobre os meninos que eu não via mais na escola e confirmava uns tristes boatos que chegavam até mim... Infelizmente o que mais temia, aconteceu com alguns... que já estavam na segunda passagem pela 'Fundação Casa'[45], outros se tornaram usuários de drogas e um ou outro, felizmente segue seus estudos, em outras escolas. A maioria segue conosco, na 'Escolinha Branca'.

E Lê vai administrando ser adolescente em meio à presença forte do tráfico em sua história de vida; às frequentes e intensas brigas familiares que chegam a incluir a disputa de sua guarda, levando-o a viver por um tempo em um abrigo; ao assédio da mídia dizendo que usar

[45] Fundação Casa - Centro de Atendimento Socioeducativa ao Adolescente (antiga FEBEM).

roupas de grife o faz uma pessoa melhor e a importância de ser aceito em todos os grupos nos quais circula, incluindo a igreja, onde participa ativamente. A escola não teve força para se manter presente e necessária em sua vida.

Na escola Lê é o aluno repetente, que dá trabalho por falar demais e bagunçar...

Na conversa naquela segunda-feira ele relembrava com detalhes dos projetos que partilhamos. Lembrava o nome do personagem que construímos para apresentar as fotos do bairro no livrinho que elaboramos, lembrava de nomes de colegas que ficaram poucos meses conosco... Lembrou também da maquete construída...

Disse que era legal ter a maquete exposta na biblioteca... lembrou da reforma da biblioteca. E disse que na quinta série tudo mudou e ficou chato porque não tem mais projetos.

Lê parou de estudar porque faltou muito no 1o trimestre e ficou com notas baixas... assim como no segundo...Queria trabalhar para juntar dinheiro e comprar suas coisas...Ia para a CEASA tentar 'bicos' e perdia aulas.

Lê se matriculará no ensino noturno na escola estadual do bairro para que possa trabalhar. Disse que quer ter carteira assinada agora.

Perguntei se tinha planos de estudo para alguma profissão com que sonhasse...

Lê disse que faria tudo...tudo... completava rindo: "Do jeito que eu sou curioso..."

Só médico não quer ser, porque acha estranho mexer no corpo dos outros.... nem quer ser policial...

Disse que pensou em ser bombeiro... porque todo mundo admira e pode ajudar as pessoas... Uma das maiores alegrias dele é poder chamar os amigos e com o dinheiro do trabalho dizer ao pasteleiro que a rodada de pastel e refrigerante é por conta dele!

Queria fazer uma tatuagem, mas a tia sonha que siga carreira no exército, que ele não quer. Não faz a tatuagem por respeitar o sonho da tia...

Disse ainda que se pudesse voltar atrás faria tudo diferente, nem iria para a escola... estudar não muda o fato de as pessoas morrerem e irem embora da vida da gente...

Parece que a escola não está mesmo nos planos de Lê para que seja mais feliz e traga felicidade para quem ama...

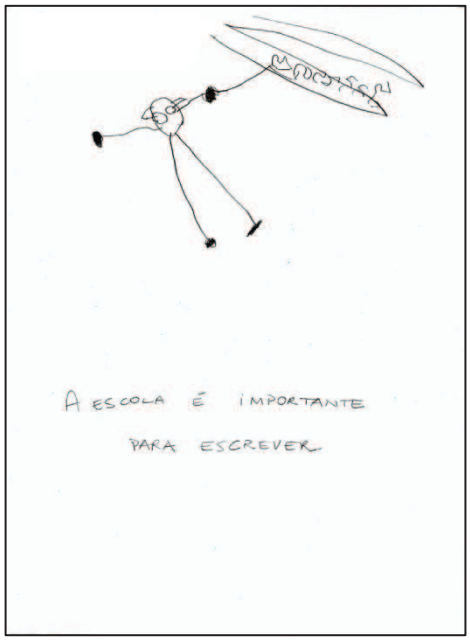
Algumas outras - poucas - vozes e gestos que me inquietam

E agora, professora?

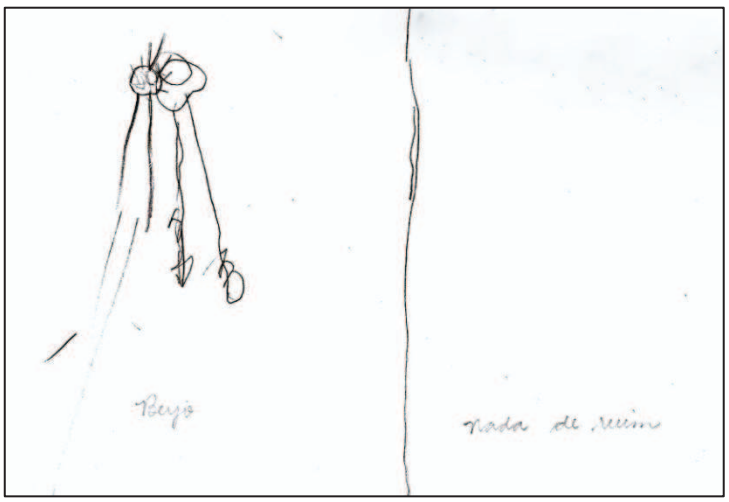
Não tem como não se sentir desafiada.

Mais do que dizer em alguns parágrafos, com uma descrição generalista sobre 'quem são' as crianças, alunos e alunas que educo diariamente, quis partilhar os registros abaixo. Corro então, o risco de que conheçam bem pouco, de apenas alguns meninos e meninas. Nos registros, cenas vividas na escola apontam as possíveis maneiras como as crianças 'se apresentam' a nós... diariamente...

Jonny:



O que a professora faz de bom e o que ela precisa melhorar?



.

[46]

[46] Atividade feita no fim de 2008, para avaliar a escola e a professora – dentre outra avaliações.

Jonny.

3 de junho de 2008.

Desde 26 de maio, data pós período em que Jonny permaneceu sem escola por 9 dias (fim-de-semana, reunião, paralisação, dia em que faltou e feriado prolongado), Jonny tem se comportado de maneira muito mais agressiva do que de costume. Sua característica carinhosa tem sido sufocada por conflitos seguidos por mais conflitos, todos gerados por ele mesmo, ao sair da carteira para buscar um lápis 'de escrever' (que nunca traz), ou um pano no fundo da sala... tudo acompanhado por tapas na cabeça de colegas, chutes às mochilas, empurrões em cadernos, apelidos humilhantes que cria para amigos, etc...

Tais atitudes ocorriam anteriormente, não com tanta frequência (quase uma a cada 5 minutos, ou menos que isso).

Hoje, três crianças saíram do parque com suas roupas enlameadas, mais outras com areia no cabelo, a professora que dava aula na quadra ao lado do parque teve sua aula interrompida por ele, brincadeiras como montinhos e riozinhos de areia feitos por outras crianças foram destruídos, e eu saí da escola com uma mordida no braço e chutes na perna, por tentar proibi-lo de jogar sua camiseta no telhado.

Não vejo como resolver tantas questões se não conversando... e penso que daqui a pouco outros farão coisas parecidas com as que Jonny faz para conseguirem a atenção da prô.

Converso muito com Jonny. Muito e sempre carinhosamente, pois ele é uma das crianças que mais pede beijos e abraços.

Percebo sua necessidade de atenção e carinho, quando estou por perto costuma realizar as tarefas, quando digo perto, digo sentada ao lado!

As realiza com dificuldade de concentração. Como por exemplo, quando aponto uma palavra para que circule e ao tirar o dedo da folha vejo sua mãozinha se encaminhando para outra palavra, longe da primeira, ou mesmo quando confeccionamos cartões, como hoje, eu fiz um com bolinhas de crepon e o convidei para fazer um igual: ele fazia um bolinha, se esticava para pegar a cola no canto da mesa, ao voltar colava, ou pegava um pedaço do papel crepon para por na boca... parava de fazer bolinhas para colar. Eu começava a fazer e dizia: "Olha Jonny, fiz uma, agora você faz outra..." Ele fazia, e voltava a comer papel, ou colava e levantava da mesa para pegar outro tubo de cola, que não o dele...

Assim vão todas as atividades do dia acontecendo... [47]

[47] Trecho de relato gravado em pasta no meu computador pessoal: 2008> Avaliações>Relatórios.

José.

Avaliações Diagnósticas

Mafê. 19, 20 e 21/ 02/10.

(...) Marcelo foi meu aluno há três anos, pela terceira vez (não consecutiva).

Tinha muita dificuldade nas atividades de leitura e escrita. Aprendeu a ler naquele ano. (...) Lembro de como envolvia-se com cruzadinhas.

O pai, que provavelmente abusava sexualmente dele, abusou do irmão mais velho e quando tentou com a irmãzinha de quatro anos foi impedido pela mãe.

Quando eu soube destas histórias, comecei a entender porque eu mal conseguia encostar nele. Marcelo não permitia que eu o tocasse. Negava o toque com uma doçura impressionante. Nada de agressividades. Muito companheiro de seus colegas. Apaixonante!

A mãe foi à policia, denunciou o marido.

No bairro dizem que foi a pior coisa que ela fez. Deveria ter procurado a 'bandidagem' e não a delegacia. O homem saiu de casa.

Em um domingo, ele estava com os meninos mais velhos em uma churrascada e veio buscar a menina. A mãe não deixou. Ele matou a mulher à facadas na frente da filhinha e talvez, ninguém sabe ao certo, do filho mais novo.

Este menino, o filho mais novo, hoje é meu aluno.

Na época do assassinato, ele era o irmão do Marcelo. O conheci no quintal da casa da avó, na praça brincando, em minhas andanças e visitas pelo bairro.

Por conhecer um pouco da tragédia desta família, quando José foi matriculado eu o acompanhava de longe... brincava com ele pelos corredores. Tentei convencê-lo a frequentar minha turma de 1o ano, quando ele fazia pela primeira vez o 3º. ano, sem estar alfabetizado.

O vínculo com a professora dele na época era muito forte... não se afastava dela nem no recreio, não aceitou minha proposta (feita pela prô dele e pela prô de educação especial também).

Sua fala é muito comprometida por um problema no palato e aos onze anos é menor que a maioria dos meus alunos de oito anos.

No fim do ano passado, quando o Conselho de Classe concordou com sua reprovação eu já imaginava que ele estaria na lista da minha turma neste ano. Sua irmã está na outra turma de 3º. ano e eu esperava contribuir com o crescimento dele, mais de perto.

O menino José cursa o 5o ano de escolaridade, ainda no 3o ano do Ciclo I.

José parecia ter problemas no pescoço! Mesmo quando aceitava alguma proposta que eu lhe fazia, movimentava a cabeça como se dissesse não, o tempo todo:

- José, vamos abrir o caderno!?

E lá ia ele, com uma risadinha disfarçada, dizendo não com a cabeça e abrindo o caderno...

Eu ria, mas ao mesmo tempo tinha medo de que este 'não' virasse, com o tempo, um 'não-mesmo!'. As professoras que trabalharam com ele dizem que ele não faz nada!

Na primeira semana de aula: dois dias de faltas e apenas algumas palavras. Distância física e outras distâncias que eu nem tinha ideia por conta do silêncio dele.

José não respondia minhas perguntas, não aceitava minha ajuda, pedia para ir ao banheiro a cada meia hora, cumpria as tarefas mínimas e olhe lá... sempre balançando a cabeça negativamente quando eu me aproximava para algo.

Hoje fiz sua 'avaliação diagnóstica'. Só eu, ele, uma caixa de letras móveis, papel e lápis.

Comecei dizendo que queria ensiná-lo a ler e escrever e que para isso eu precisaria que ele colaborasse, que fizesse o que eu estava pedindo, e que faltasse menos. Expliquei o porquê da avaliação, o que eu faria com ela e ele concordou em fazer...

Montamos o alfabeto juntos. Entre uma letra e outra, uma frase que remetia à família.

Eu tentava retomar a escrita do alfabeto, preocupada com a professora adjunta que estava com minha turma para que eu tivesse este momento com José. Não poderíamos demorar muito...

Eu dizia o nome de uma letra, depois outra e até que eu a encontrasse no monte de letras móveis, mais um 'pedaço' de história. Fui dando menos atenção ao reconhecimento que fazia das letras e tentando entender, na voz anasalada, as histórias de José, 'traduzindo' para mim mesma, em voz alta, trechos delas, para que, se eu tivesse algum problema de compreensão, ele me corrigisse...

- ...

-Ah... você foi em uma festa?...

...

- Que legal, com piscina!!!

- ...

-Com a tia e os primos...

...

-Ah... eu sei querido, lembro de sua mãe...

...

-Era gente boa!!

...

Eu lembro da história...

E José me contou o que a mãe fazia de bom para eles e disse do pai. Falou que ele era chato, contou toda a história da tragédia em pormenores...Disse que o pai mora no bairro hoje e que já levou facadas duas vezes, mas que ele não morre. Que ele dá dinheiro para o irmão mais velho e ele joga no córrego...Contou da avó e tia que cuidam deles hoje...

Depois de um tempo de conversa, disse à José da minha preocupação com a hora e pedi que montasse com as letras algumas palavras.

Ao terminar, pedi que voltasse para sala e montasse o alfabeto, com consulta, já o prevenindo que esta seria sua primeira tarefa diária! Que poderia começar já!

Chamei outro colega para avaliação...

Quando voltei à sala, José me chamou, em voz alta, como braço erguido!

Corri pra ele e ouvi, feliz:

Mi axuda?

José quis fazer o exercício de matemática que outros faziam. Fiz um ou dois cálculos com ele, enquanto devagarzinho, ele encostava a cabeça no braço que eu apoiava na mesa e olhava para o livro didático. Passou a testa duas vezes em meu antebraço e pegou o lápis da minha mão.

O resto do exercício ele fez sozinho...

Este texto que escrevo agora é parte da 'avaliação diagnóstica' de José![48]

[48] Registro gravado em pasta no meu computador pessoal: Pesquisa>Diário de bordo.

Luana.

A manhã estava i-lu-mi-na-da!

Fim do horário de verão, amanheceu mais cedo.

Segunda-feira após semana ‘esquisita’ de apenas dois dias de aula, pós- carnaval.

Laíse estava de volta e com ela muitas alegrias na fila de entrada! Livros e novidades vinham nas mochilas...

Já no corredor, uma aluna da Si, veio me mostrar uma caixa de papelão... Dois pintinhos dentro. Foi à feira de animais ontem e comprou... A turma dela criou um frango há dois anos atrás!! Por que será que quis comprar aqueles pintinhos? Por que os levou para escola?

Na fila (que vai virando amontoado quando chego), peles queimadas pelo sol, carinhas sonolentas e sorrisos...

Prô, trouxe um livro que fala de África!

Fui para praia...

Falta uma semana pra eu ir pra praia...

Tava falando em peixe, né prô? – diz Sandra aproximando-se.- Eu só posso comer peixe quando minha mãe tem dinheiro... – pausa – Depois eu passo mal, sabe que tenho alergia? Depois eu passo mal e, já viu, né, tem que ir pro hospital! Daí, se não tem dinheiro...

Todos links relacionados aos assuntos levantados em sala de aula, dos estudos para o ano a começar pelos peixes.

Caminhávamos para a quadra, seria aula de Ed. Física. Sentados, à espera da chamada, dizem quase todos juntos:

Olha quem ta aí, prô!

Era Luana.

Menina famosa na escola, por não parar na sala de aula.

Apareceu algumas vezes na nossa porta no ano passado. Entrou e fez lição uma vez. Na outra roubou o apontador da Laíse, em outra bateu no Jonny... Enfim, a turma a conhece.

Luana reprovou e está matriculada ‘temporariamente’ em minha turma, ou melhor, na escola.

A instituição que frequenta no contra-turno quer que ela vá estudar à tarde e mais perto de casa.

A diretora da outra escola diz que só a aceita, se recebermos um aluno ‘transferido compulsoriamente’de lá!!

O pior é que tanto a intituição, como algumas profissionais da nossa escola, discutem a ‘intransigência’da diretora da minha escola. Acham que deveria ‘fazer a troca’ para ajudar a menina. A atrocidade das transferências compulsórias ninguém questiona! A diretora da outra escola se acha ‘dona’das vagas e critérios para obtê-las não se questionam!!

Luana, pelo jeito já está ‘conhecida’ na escola estadual que talvez frequente. Talvez pelo sobrenome.

Luana é irmã de Raimundo, que também foi meu aluno, também causava arrepios nas professoras e passava bastante tempo nos corredores. Quando foi meu aluno e um ano depois, permanecia mais em sala, realizava as propostas...

Depois foi transferido para a escola estadual. Eu tinha medo, por ele. Tomava remédio psiquiátrico fortíssimo e era dono de uma agressividade impressionante.

Havia suspeita de abuso sexual por parte dos jovens, filhos da mulher que o criava. (Sua mãe estava em Hortolândia, ameaçada de morte, pai foi morreu em um acidente).

Luana e Raimundo não foram criados juntos. Raimundo está sendo procurado pela Fundação Casa e é usuário de crack.

A instituição que atende Luana no contra-turno, teme pelas andanças que Luana tem feito sozinha pelo bairro.

Se ela andasse só pelas tardes nas ruas do bairro seria bom! Luana, sai de casa às duas da manhã para ir ao baile a céu aberto que acontece nas madrugadas de quartas a sábados perto de sua casa.

Luana fará 11 anos em junho. A professora do ano passado diz que não sabe o que é pior, ter Luana na sala ou no corredor.

No corredor incomoda pelo fato de saber que ela está largada, provavelmente atrapalhando as outras salas, mas na sala, ela não deixa ninguém trabalhar. Diz que se masturba o tempo todo! Com tudo!!

Hoje, Luana chegou atrasada, ouviu um sermão básico da tia adolescente sobre os cuidados com a mochila e com as andanças pelo corredor e já foi comigo direto para sala, fazer avaliação diagnóstica.

Sentou, abriu a mochila, me mostrou o caderno novo, a cor das linhas nas folhas...

Pegou lápis, achou que estava com a ponta ruim, pediu outro.

Me contou que foi à praia, que dançou um monte em uma chácara que tem festa próximo ao bairro. Disse que foi com a tia e com a avó. Disse que a avó era legal e que faz coisas deliciosas para vender. Perguntou se não poderíamos combinar uma festa pra gente comer os pasteis que a avó dela faz.

Me deu dois desenhos em folhas pequenas, com marca d'água de estrela ao fundo, na parte de trás da folhinha, que fez questão de ressaltar.

Perguntei como sabia que seria eu a professora dela, pq já tinha um presente pra mim no 1o dia na escola. Ela disse que sabia, pq a diretora tinha contado pra avó dela.

Montou o alfabeto comigo, errou apenas uma letra.

Pedi que escrevesse alguma palavras. Percebi a importância que dá à organização.

Tirou caderno da mesa, separou as letras não colocadas na sequência do alfabeto e destinou uma parte da carteira para montar palavras.

Montava e relia a cada uma sem que eu pedisse. Escreveu com tranquilidade, com erros ortográficos... nada mal para quem não fica em sala de aula.

Quando pedi que escrevesse uma frase, optou por usar letra cursiva e ficou difícil de entender.

Não consegui avaliar sua leitura.

Fev/2010. Registro 25: a chegada de Luana [49]

[49] Registro gravado em pasta no meu computador pessoal: Pesquisa>Diário de bordo.

Andréia

NOME: _____ DATA: 20/05/09

VAMOS LER O TRECHOS DA MÚSICA "BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE"

"HÁ UM PASSADO NO MEU PRESENTE
UM SOL BEM QUENTE LÁ NO MEU QUINTAL
TODA VEZ QUE A BRUXA ME ASSOMBRA
O MENINO ME DÁ A MÃO"

O QUE VOCÊ ENTENDE POR "PASSADO NO PRESENTE"?

DESENHE E ESCREVA ALGO DO PASSADO QUE VIVE NO SEU PRESENTE:

a minha irmam me Misalto
de um tiro

QUANDO BRINCAMOS JUNTOS APRENDEMOS COISAS BOAS! CIRCULE NO TRECHO DA MÚSICA PALAVRAS QUE LEMBREM ESTAS COISAS. ESCREVA OUTRAS.

"E ME FALA DE COISAS BONITAS
QUE EU ACREDITO
QUE NÃO DEIXARÃO DE EXISTIR
AMIZADE, PALAVRA, RESPEITO
CARÁTER, BONDADE ALEGRIA E AMOR
POIS NÃO POSSO
NÃO DEVO
NÃO QUERO
VIVER COMO TODA ESSA GENTE
INSISTE EM VIVER
E NÃO POSSO ACEITAR SOSSEGADO
QUALQUER SACANAGEM SER COISA NORMAL"

Rogério.

Cuidar de si e ser cuidado

27/10/09

Hoje conversei com Rogério em particular... A conversa com a mãe na reunião de pais gerou, não pela primeira vez, a certeza de que para algumas crianças precisamos, mesmo contra a nossa vontade, 'prepará-los' para o tranco da 'vida lá fora'...

A mãe, que de acolhida, ouvida, orientada, passou a ser pressionada nos últimos meses, disse que quer mesmo que o Conselho Tutelar passe lá e leve Rogério. Disse isso, ainda bem, com lágrimas nos olhos...

Mas vejo o descuido não apenas em Rogério e penso que de certa maneira, ao crescerem algumas mães depositam expectativa grande acerca da capacidade que os meninos têm de se cuidarem... as meninas também.

Precisam aprender a tomar banho sozinhos, se pentear, se trocar... e do ano passado para cá alguns vêm para escola tão desajeitados, muitas vezes sujos e fedidos...Seria isso? Ou uma coincidência de muitas mães ocupadas demais de um ano para outro?

O caso de Rogério chama atenção pois o descuido é grande e o deprime.

A mãe chega a dizer que já o viu chorando porque 'ninguém gosta mais dele'

Hoje durante a conversa, precisei pegá-lo no colo para que falasse comigo, olhando para mim.

Pedi que me prometesse que ao sair da instituição iria direto para casa, sem entrar nas vielas para procurar seus amigos (o que tem gerado desgastes entre ele e mãe) e me vi pedindo para que entendesse a mãe também, que a ajudasse para que ao chegar em casa ela ficasse feliz com ele. Que ficasse cheiroso, ajudasse a avó e desse um abraço grande em sua mãe.

Disse que fazia tempo que não abraçava a mãe!

Parece absurdo: dizer a um menino, praticamente em depressão por descuido, que se esforce para ser cuidado!

Registro 18 - Cuidar de si e ser cuidado[50]

[50] Registro gravado em pasta no meu computador pessoal: Pesquisa>Diário de bordo.

César e Laíse

Sexta-feira passada fiz um 'intensivão' na escola: reposição, atendimento de pequeno grupo no meu TDI e reposição de CHP (carga horária pedagógica – vulgo 'hora de reforço').

(...)

Das 13h às 14h40m fiquei com duas crianças: César e Laíse.

Os dois em um início de aquisição dos procedimentos de leitura que parece não desatar!

Escolhi alguns livros para que lêssemos juntos.

Um deles "O menino e a bola."

Comecei a ler e a perceber que César lia uma consoante sempre junto à um 'a' inexistente, por exemplo:

O maenainao e a baola.

Fiquei encafifada, pois nunca trabalhei com as sílabas soltas para que se fixasse em umas e não em outras...

Peguei um papel para escrever junto com ele algumas palavras e então tirarmos algumas dúvidas minhas...

Laíse acompanhava tudo. E não lembro mais porque disse que quando a avó vai para um lugar onde vivem seus tios ela sai quando o 'céu ainda tem estrelas'.

César continua: Quando o céu ainda tem estrelas é bom de pegar goiaba! – enquanto fala, faz dobraduras, com o papel que peguei para escrever.

Eu pergunto:

- Como assim? Pq?
- Pq é bom, uai!!! As galinhas já estão acordadas e ficam andando embaixo...
- Mas pq antes do sol nascer.
- Pq meu irmão sai cedo de casa, daí eu levanto e vou lá quando minha mãe ainda tá dormindo.
- Vc pega goiaba sem sua mãe saber? Pq?
- Pq ela não deixa eu subir no pé de goiaba, por causa do fio. Ela tem medo que eu toma choque.
- Mas não é perigoso mesmo?
- Eu passo por baixo do fio, ele não tá desencapado!
- É bão de tocá (espantar) as galinhas!!! Jogo pau e elas avua tudo!!!

Laíse interfere, dizendo que não voam muito não, pq ela sabe que galinhas não voam.

César descreve a escadinha que há encostada na árvore e que as galinhas usam para subir e dormir por lá. (...)

Registro12./ 2009 [51]

[51] Trecho do 'Registro 12', gravado em pasta no meu computador pessoal: Pesquisa>Diário de bordo. Mantive abreviações: marcas da pressa da escrita como suporte de memória, em um texto que não foi escrito para ser partilhado. A rapidez no registro garante maior fidelidade às palavras ditas.

Estes são alguns de meus alunos e alunas. Crianças que cativam pelo tanto que demandam atenção e presença quase constante ao seu lado. Crianças que, quando na escola, colocam-se como desafios às professoras: não se enquadram em nossos modelos de comportamento e aprendem de uma maneira difícil de identificar com nossas práticas de avaliação. Seus modos de compreensão não são facilmente registrados no papel!

Conhecê-las exige atenção constante e abertura ao diálogo. Estar aberto a ouvir, na maioria das vezes, o que não queremos a respeito da vida, da escola, do nosso trabalho... E tantas e muitas destas vezes, não saber o que fazer com o que ouvimos!

Como afirmei anteriormente, essas crianças aqui destacadas, são algumas das que me mobilizam pelo meu 'não saber', por isso me impulsionam a escrever... Elas me 'provocam' diariamente, tenho mais registros delas que de outras.

Daquelas que correspondem às minhas expectativas, cumprem as regras estabelecidas pela escola, alfabetizam-se no 'tempo previsto', também tenho registros, bem diferentes dos que apresentei. São relatórios, realizados em momentos formais de avaliação ou outros escritos para partilha do trabalho com colegas educadoras, nos quais as crianças aparecem na relação com os colegas, comigo e com o trabalho.

Esses outros tipos de registros, leitores e leitoras, também serão apresentados, em outros momentos do texto.

Conhecendo algumas das histórias que partilhei, veja se pensa nas mesmas perguntas que eu: como planejar um trabalho que respeite estas crianças em suas diferenças? Como trazer suas vozes e o corpo marcado por tantas aprendizagens, nem sonhadas por nós professoras, para serem partilhadas e enriquecerem o trabalho?

Como mobilizar essas crianças para as aprendizagens valorizadas socialmente e que só a escola oferece?

4. O mergulho no mar

> Não se creia que as lições que a vida ensina estão no ar, livres a voar, bastando que nossa boa vontade as leia. Elas não estão escritas e expostas. Compreendê-las demanda gestos de interrupção, sempre resultantes de diálogos entre o mundo da vida onde as ações acontecem e o mundo da cultura onde elas adquirem sentidos: os sentidos não estão aí a bailar, soltos e solitários esperando seus intérpretes; as chaves com que se (re) constroem os sentidos são trabalhosas, demandam mãos hábeis no bordado, porque, às vezes insignificantes, nos escondem os elos necessários para (re)significar a vida
> (Geraldi, C.M.G. e Geraldi, J.W. In LIMA, 2005, p.10)

Reconstruir sentidos, ler possibilidades de significação da vida, minha e de meus alunos e alunas, em sala de aula...

Nas próximas páginas busco por meio da análise de meus materiais, dialogar com interlocutores e produzir sentidos sobre o trabalho que realizo em sala de aula. Em alguns momentos da escrita me vi narrando para elaborar melhor alguns conceitos e em outros, conceituando para melhor narrar. Um mergulho intenso que propiciou a mim o distanciamento do que eu vivi em sala de aula, para olhar de outro modo, buscando enxergar o que antes não via ao mesmo tempo em que me tomou de uma maneira difícil de descrever: por vezes foi difícil separar o texto de 'mim' mesma. É dele que não consigo distanciamento.

Por isso, talvez, as aproximações entre conceitos e práticas narradas ainda não estejam tão explícitas em palavras escritas como estão "em mim".

Espero ser uma boa guia nessa viagem: narrativa de travessia em um mar, que chamamos cotidiano escolar, porém agora, espelhado em meus olhos...

4.1 O mar espelhado em meus olhos

Nenhum aquário é maior do que o mar
Mas o mar espelhado em seus olhos
Maior, me causa um efeito
De concha no ouvido, barulho de mar
Pipoco de onda, ribombo de espuma e sal
Nenhuma taça me mata a sede
Mas o sarrabulho me embriaga
Mergulho na onda vaga
Eu caio na rede
Não tem quem não caia
...
Nenhuma rede é maior do que o mar
Nem quando ultrapassa o tamanho da Terra
Nem quando ela acerta, nem quando ela erra
Nem quando ela envolve todo o planeta

Lenine e Lula Queiroga

[52]

[52] Snow Storm - Steamboat off a Harbour's Mouth making Signals in Shallow Water, and going to the Lead. The Author was in this Storm on the Night the Ariel left Harwich (1842, acervo da Tate Gallery, Londres), de Joseph Mallord William Turner (Londres, 23 de Abril de 1775 - Chelsea, 19 de Dezembro de 1851), pintor romântico londrino. É considerado por alguns um dos precursores do Impressionismo, em função dos seus estudos sobre cor e luz. Há relatos, contestados, do pintor dizendo que esteve amarrado ao mastro do navio por até quatro horas para que pudesse melhor retratar a tempestade. Imagem disponível em: <http://arttattler.com/Images/NorthAmerica/Washington%20DC/National%20Gallery%20of%20Art/Turner/Snowstorm.jpg>. Acesso em 21 jan.2012.

Mar revolto ou em calmaria... Espelhado em (ou traduzido por) nossos olhos não pode ser ‘captado’ por inteiro, descrevê-lo buscando uma pretensa ‘totalidade’ é tarefa... impossível.

Nenhuma rede seria maior que o mar, mesmo que envolvesse o todo o planeta, como nos diz Lenine e Lula Queiroga, mas... “o mar espelhado em seus olhos”... traz em sua subjetividade a possibilidade de efeitos e experiências que nos ensinam sobre ele de maneira mais intensa do que a tentativa de sua captura colocando-o em um aquário ou em redes...

Gostaria de partilhar com quem lê este texto experiências produzidas neste mergulho que passa pelo mar reflexo em diferentes olhos/olhares. Um ‘mar’ chamado cotidiano escolar. Nele, lanço um olhar sobre mim mesma como professora, parte constituinte dele.

Tentarei ganhar certa distância de ‘tempestades’ que vejo neste ‘mar-cotidiano’ em que estou imersa. Agora, o desejo e a necessidade de ‘subir no mastro’ para pintar este quadro, como dizem que Turner fez (autor da obra em destaque no início deste capítulo), levam-me a buscar fragmentos de um tempo em que me senti quase à deriva. Eu tinha a impressão de que minhas referências eram engolidas pela tormenta, pela minha pressa em dar respostas às demandas que eu enxergava nas crianças, nas colegas de profissão...

Demandas implicadas em minhas escolhas: naquelas que se caracterizam como ‘ousadias’ na tentativa de - dialogando com as crianças - buscar ‘rotas e/ou ihas desconhecidas’ em meio à ‘tempestade’ e em outras tão reacionárias quanto o controle da ‘instituição-que-busca-apenas-resultados’. Controle que nos ‘enreda’. E digo, como canta Lenine: “não tem quem não caia”!

Escolhi dizer sobre meu trabalho em um momento de crise e dúvidas a respeito do que eu vinha realizando com um grupo de crianças que acompanhava desde 2008: em plena tempestade. Ainda sem muita consciência do quão ‘enredada’ estava!

Inícios: avaliando e planejando

> Sempre senti que os primeiros meses de aula com uma turma é um momento de conhecer a cada um pelo menos um pouquinho, de tentar construir com essa nova turma, um grupo. Este conhecimento não tem como ficar restrito apenas aos saberes de sala de aula. Conhecer sua família, sua história de vida, as experiências escolares anteriores, etc... é fundamental. Mas novamente o tempo e as diversas exigências que a escola faz do nosso trabalho, dificultam ainda mais essa aproximação.
> (FRANCO, 2009, p. 25)

Era início de 2009. Início do Mestrado. Início do 2º ano para aquelas crianças, o que seria a 'antiga' 1ª série. Embora eu tivesse sempre trabalhado com alfabetização, apenas em 2003 e em 2008 eu tive a tarefa de 'alfabetizar uma turma'. Em outros anos o desafio sempre foi o de ensinar a ler um grupo de mais ou menos 10 crianças em meio aos outros, em geral, quase trinta, em turmas de 2ª. e 3ª. série. O ano de 2009 seria aquele destinado a concluir o processo de alfabetização inicial daquela turminha assumida em 2008... Seria? Eu tinha medo de que não fosse...

Em meio a diferentes demandas externas à sala de aula, com a escola passando por uma mudança grande e falta de funcionários, a turma mudava... Recebíamos no 2º ano crianças novas, transferidas ou recém matriculadas no Ensino Fundamental, sem frequentar previamente o primeiro ano ou espaços de Educação Infantil.

Com a turma eu fazia levantamento do que estudamos em 2008 e o que gostariam de estudar em 2009. Com a Simone, minha parceira, planejava o trabalho do ano, elaborando avaliações diagnósticas e repensando o formato das aulas, já que constatávamos que o tempo para leitura e escrita diária precisava ser revisto, para que pudéssemos dar conta de ensiná-las a ler o mais rápido possível. Era um momento de tomada de decisões importantes, marcado pela avaliação que eu fazia do trabalho, muito imersa nas urgências do trabalho de leitura e escrita. Em análise de filmagem da minha sala, em março de 2009, junto com a professora e pesquisadora Daniela Dias dos Anjos, eu relembrava esse momento de planejamento inicial do ano:

> M: (...) eu tive até uma crise com isso mês passado era para ter escrito o planejamento, eu demorei duas semanas para me manifestar por email para a Simone, quando a gente sentou para fazer o planejamento juntas, eu travei, foi a primeira vez na minha vida que eu não conseguia planejar, assim, fazer o planejamento anual. Um pouco de uma falta de vontade mesmo de fazer sabe, uma coisa assim, ai, deixa eu pensar cada dia o ao seu dia, e cada semana essa semana, não me obriga a pensar no inteiro que eu não quero.
> Então assim, o ano passado os meninos se empolgaram no estudo do corpo humano. Eu tinha uma estagiária no início do ano...
> (...)
> M: porque da minha crise. Eu falei, eu acredito muito que esse trabalho traga muita coisa boa para as crianças, eles aprenderam um monte, o próprio movimento de pesquisa e de estar envolvido no trabalho, mas toma um tempo. Absurdo. Tanto do planejamento quanto na sala de aula mesmo
> D: toma
> (...)
> D: mas você não acha que, mas aí, por exemplo, as atividades, o trabalho com a alfabetização pode ser em cima disso. Então, escrever um texto, ou o trabalho com as palavras e tudo bem, a coisa mais pontual pode ter relação com essa
> M: então, foi o que eu fiz o ano passado,
> D: mas você não está satisfeita?
> M: mas eu acho ainda pouco

A grande questão que atormentava a minha cabeça era: como alfabetizar esses meninos o mais rápido possível?

No fim de fevereiro de 2009 entre as avaliações pensadas por nós, chegava a avaliação de leitura proposta pelo MEC[53]. Segundo o documento "Passo-a-Passo" [54] do primeiro semestre de 2009, o intuito da Provinha Brasil é "atender as demandas por informações sobre o nível de alfabetização das crianças, de forma a subsidiar as intervenções pedagógicas e administrativas que ocorram para o sucesso do ensino e a aprendizagem" (INEP, 2009, p.4). Líamos os materiais e preparávamos as crianças para o tipo de avaliação proposta. Preocupava-nos o volume de mais de 20 questões de múltipla escolha a serem realizadas em um mesmo dia. Preparamos atividades com formato parecido e explicamos às crianças os objetivos daquele tipo de avaliação, corrigíamos juntas as atividades criadas por mim e por Simone, nos moldes da Provinha Brasil.

[53] MEC: Ministério da Educação

[54] Todos os documentos relativos a Provinha Brasil, produzidos pelo MEC e encaminhados às escolas, estão disponíveis para *download* em <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 08 jun.2011.

Na semana de sua aplicação tivemos reunião de pais. Em pauta lida e entregue aos pais, escrevi:

> 2009: ALFABETIZAÇÃO COMO FOCO DO TRABALHO Este pode ser o ano escolar mais importante para estas crianças! Uma boa alfabetização proporciona boas chances de uma vida escolar mais tranqüila nos próximos 10 anos! Para que todos aprendam a ler e escrever o mais breve possível, a ajuda da família é muito importante: acompanhe as lições de casa e leia com a criança. Leia muito: caixas de alimento, gibis, Bíblia, livrinhos, placas, revistas, jornais, lista de compras... Enfim, não perca oportunidade de incentivar a leitura, seja ela qual for!(...)

Era um novo início de ano, marcado por tantos outros inícios...

- de anos anteriores que começaram com grandes apostas mal correspondidas,
- de turmas anteriores, tão diferentes, que geravam a sensação de completo estranhamento em relação à nova turma que se configurava,
- de inícios de outras turmas com outras professoras, marcados por outro conjunto de práticas com alguns poucos princípios claramente partilhados, outros, desconfiamos que sejam partilhados, outros tão distantes...
- de nova equipe gestora, que aos poucos chegava na escola. Iniciamos o ano com apenas duas vices-diretoras na gestão, em março já era apenas uma, ainda sem diretora e orientadora pedagógica
- da pesquisa, no curso do Mestrado. A busca pela coerência entre o que eu dizia e fazia/propunha era intensa...

Que expectativas eu imaginava que as mães expressariam? Que ansiedade era essa gerada por tanta história partilhada também com a comunidade? Que impressões tinham elas do trabalho de alfabetização que vínhamos realizando?

Fizemos a reunião de pais juntas, Simone e eu, para conversar com as mães sobre as expectativas em relação à alfabetização das crianças. A ideia de que seus filhos e filhas estavam 'já' no 2º ano deixava muitas mães ansiosas, imaginando os pré-requisitos que eles e elas deveriam ter para frequentá-lo: já deveriam estar lendo?

Buscamos conversar sobre os objetivos do trabalho apresentando produções e fotos das crianças em 2008 e dizendo que o ritmo do trabalho já vinha mudando... As demandas das crianças eram cada vez mais submissas aos objetivos do trabalho com a língua escrita. A

intensidade de atividades-desafios de leitura diárias aumentava, diminuindo assim o tempo para o desenho, a pintura, a modelagem, a tapeçaria e as brincadeiras no pátio.

Nesse momento as negociações eram constantes e eu buscava conjugar temas mais simples para pesquisa com as crianças, com questões menores para que realizássemos cada uma delas em um período menor, demandando menos trabalho no trato com elaborações conceituais de diferentes áreas do conhecimento.

No debate com as colegas professoras essas preocupações com o planejamento do trabalho pareciam não caminhar... Questões minhas e de Simone relativas à importância do diálogo com as crianças no planejamento e execução do trabalho em sala de aula, aparentemente eram menos importantes...

Naquele ano (2009) a escola foi inserida no programa "Mais Educação" (do Governo Federal), pelo baixo IDEB [55] apresentado em 2008. Esse programa é parte do Plano de Desenvolvimento da Educação do governo federal e visa a implementação gradual de escola de período integral para crianças e jovens em defasagem idade-série/ano, em parceria com a comunidade. Receberíamos uma verba destinada ao investimento em projetos que objetivavam atender a eixos propostos pelo MEC para melhoria do ensino. Esses eixos seriam escolhidos de acordo com as metas colocadas pela escola como orientadoras do trabalho político-pedagógico. No início do ano respondíamos a questionários, planejávamos o destino das verbas e elencávamos prioridades para o trabalho.

A falta de profissionais nas escolas é marca da atual gestão na prefeitura de Campinas. Em uma escola de doze salas de aula funcionando em três períodos, com a equipe gestora desfalcada, nos organizávamos para dividir tarefas, organizar cronogramas e planejar o trabalho coletivo... coletivamente.

---

[55] "O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. (...) o IDEB da instituição, (...) é apresentado numa escala de zero a dez. (...)O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos". Este texto foi retirado do site do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=article.>. Acesso em: 13 mai. de 2011.

O registro partilhado a seguir foi feito logo após uma reunião. Já em minha casa resolvi escrever, angustiada com a dificuldade que temos de pensar, na diversidade, princípios comuns para o trabalho pedagógico na escola. Em outro momento, durante a leitura do livro "Por uma Pedagogia da Pergunta", de Paulo Freire, eu lembrava desse escrito e 'recortei' o trecho que coloquei no fim de meu registro.

Campinas, 12 de março de 2009.

Eu disse uma vez que escrever é uma maldição.
Não me lembro por que exatamente eu o disse, e com sinceridade.
Hoje repito: é uma maldição, mas uma maldição que salva. (...)
Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil,
salva o dia que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva.
Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível,
é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador.
Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada. (...)
Clarice Lispector

Hoje, em reunião pedagógica com as professoras na escola,
revi as origens de meu interesse pelo tema de minha pesquisa.
Mafê.

Revi internamente!

Respondíamos uma avaliação elaborada pelo MEC como parte do PDE[56], vinculada aos resultados do IDEB de 2008 e a uma verba que receberemos por conta disso.

Uma das perguntas tratava do trabalho com os mesmos conceitos em diferentes contextos... Algo assim... Referia-se ao trabalho com projetos, pelo menos foi esta a leitura que fizemos dela.

Uma das professoras, em um discurso que começou a se inflar disse de um 'modismo' de se trabalhar de forma integrada, questionou o grupo perguntando se alguém ali conseguia trabalhar daquele jeito e que se conseguisse que resultados apresentaria, que ela acha que uma criança pode aprender diversas coisas sendo trabalhadas isoladamente e que não vê motivo para desgaste na produção de materiais e mais materiais para a elaboração deste tipo de trabalho. Disse que não passaria madrugadas preparando textos, que o material fornecido para ela trabalhar não propiciava 'total' integração.

Eu não consegui me conter e disse que não entendia como 'modismo' e que achava que as crianças ganhavam muito com isso, que os conceitos ficavam melhor trabalhados, mesmo correndo o risco de não atender a 'todas as áreas de conhecimento' em uma mesma semana, ou mês. Que eu entendia que temas poderiam ser agrupados.

[56] "O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem." Texto retirado do site do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=176:apresentacao&catid=137:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em 21 jan. 2012.

Ela me perguntou se eu considerava o trabalho da outra professora que poderia pegar esta turma, se eu passaria para ela se já foi ou não trabalhado algo do currículo, se a gente tinha este espaço... Que isso não fazemos e como é que fica?

Perguntou: 'Você entra na dança das perguntas das crianças e o planejamento? E o currículo? E os objetivos, como ficam?'

Eu disse que este 'jogo' de conciliações do que as crianças devem aprender em cada ano está em construção entre nós e que não vejo porque não pode acontecer.

Narrei o exercício que eu e a Simone tivemos em conciliar as diretrizes para o ensino de língua encomendados pela Secretaria de Educação, os textos-base do MEC sobre o Ensino Fundamental de nove anos e as crianças de seis anos na escola, o que elaboramos com assessoria da professora Estela Sigrist e que isso ainda não garantiu o atendimento de expectativas nossas.

E é claro que não demos conta do que estava previsto, em um ano de experiência 'de tudo', tateando necessidades e expectativas nossas e das crianças, nossos objetivos e são historicamente provisórios. (...)

A colega leu que pela pergunta do MEC, o governo federal diz que ela precisa trabalhar de forma integrada e se 'defendeu disso', desqualificando outro jeito de construir um trabalho pedagógico. (...)

Entender o papel desta formação e analisar o que as crianças têm aprendido com meu trabalho em decorrência dela é cada vez mais fundamental!

Defender sabendo apontar 'aqui e ali' aprendizagens outras para além da escrita e da leitura, além do 'minimamente esperado' dentro da instituição escolar, em seus currículos dispostos por escrito em livros didáticos e planos de ensino, seria um salto em minha formação e em meu trabalho. Não mais do que o esperado, mas diferente e, talvez, desvalorizado.

Trecho de Pedagogia da pergunta que relembra este texto:

PAULO - Claro, tu tocaste aí em algo que me parece de grande importância. Refiro-me à tua crítica às posições espontaneístas, que, na verdade, até hoje na História jamais deixaram de ajudar à direita. Todo espontaneísmo trabalha sempre contra os interesses populares. Me parece necessário, ao considerar novamente o espontaneísmo, mesmo correndo o risco de me tornar reiterativo, voltar a insistir na necessidade que temos, numa posição de esquerda coerente, de, recusando a prática espontaneísta, jamais cair na autoritária, elitista. Na verdade, o autoritarismo não é o contrário positivo do espontaneísmo, como este não o é daquele. Assim como não posso tornar-me basista só porque não sou elitista e vice-versa, não posso ser autoritário só porque não sou espontaneísta.

O autoritarismo e a manipulação das classes populares não são o remédio para a enfermidade do espontaneísmo. O combate a ele, como ao autoritarismo, exige uma visão correta da unidade dialética entre prática e teoria, uma compreensão mais rigorosa da realidade, do papel da subjetividade no processo de sua transformação, o respeito às classes populares como produtoras e portadoras de conhecimentos. A negação do espontaneísmo está na comunhão com elas e não na posição pouco humilde a partir da qual, não raro, se lhes pretende impor uma sabedoria já montada, sem a qual não se salvariam...

No fundo, a forma autoritária de combater o espontaneísmo nega a transformação revolucionária.

Quando te referiste ao espontaneísmo momentos atrás, não pude conter em mim o desejo de juntar este pé de página a teu discurso, e que dirijo sobretudo a um sem-número de jovens latino-americanos que farão muito bem em recusar o espontaneísmo, desde que recusem também o autoritarismo (p.32). [57]

[57] "Registro 3 - 'b' - alfabetização 'trabalho com sentido' e a pesquisa.doc", gravado em pasta no meu computador pessoal: Pesquisa> Diário de Bordo.

A ideia de um trabalho que tenha como fundamento e meio de realização o diálogo em uma perspectiva freiriana gera margens para uma leitura rápida e descompromissada classificá-lo como espontaneísta.

Por outro lado, práticas autoritárias ganham nomes mais brandos e por vezes respeitados em nome da 'tradição' e da 'boa disciplina' necessária à escola.

Mais do que defendermos um trabalho interdisciplinar ou realizado por 'projetos', o que pautamos sempre em nossas discussões é o trabalho no diálogo com as crianças, daí a mediação a ser realizada entre nós, crianças, professoras e conhecimento, terá as formas negociadas pela demanda criada por nossos objetivos.

Não era o medo de ser chamada de espontaneísta - com a ideia de que entrava na 'dança das crianças' - que me preocupava. Era o medo de não 'acertar o passo' no ritmo certo para que todos e todas, alunos, alunas e nós professoras, não só terminássemos o ano felizes com os resultados, mas estivéssemos motivados todos a frequentar e trabalhar a/na escola diariamente! Buscava o envolvimento em um sentido de melhorarmos como pessoas a cada dia, conhecendo melhor a nós mesmos, aos outros que conosco convivem, assim como conhecer melhor o mundo que transformamos e que oferece muitas perguntas sem respostas para as crianças e também para nós professoras.

Aquela discussão me provocava a olhar para minha produção como professora e pensar em seu aprimoramento e defesa.

O tempo 'nos avalia'?

Naquele momento, como em tantos milhares de outros vivienciados na escola, a questão do tempo pulsava. A adequação dos objetivos e ações que almejávamos com as crianças e o tempo que dispúnhamos para tal realização colocava-se como questão cotidianamente, em diferentes instâncias e momentos de tomadas de decisão:

- o tempo de aproximadamente 10 meses era suficiente para que a maior parte da turma aprendesse a ler e a escrever textos alfabeticamente?
- para alcançarmos tais objetivos, quanto tempo semanal deveria ser destinado às atividades de leitura e escrita? Diariamente, quais tempos destinaríamos a atividades que tinham o mesmo fim, mas apresentavam formatos e desafios diferentes?
- o tempo de alfabetização 'dessas' crianças, marcado por determinadas condições de vida, é o mesmo que de outras crianças, sob outras condições? Colocar o prazo de um ano, não é criar ansiedades e pressões desnecessárias?
- 'aquela' ou 'esta atividade' correspondem ao tempo de concentração e foco da maior parte da turma? Estarão envolvidos tempo suficiente para elaborarem ideias e conceitos

exigidos por ‘este’ ou ‘aquele’ exercício? Como conciliar os diferentes ‘tempos’ das crianças? Conseguir atenção de Jonny é mais difícil do que de Laíse.

- como conciliar os diferentes tempos das diferentes demandas das crianças?
- temas diferentes, exigem ‘tempos’ de trabalho diferentes. O objeto de estudo interage conosco e impõe também ‘seu tempo’.

Eu tinha iniciado o ano com desejo de ‘gastar menos tempo’ com planejamentos de grandes temas que exigissem de mim muita pesquisa para sua elaboração e execução em sala de aula: tempo demais com aulas expositivas, vídeos, experiências e outras propostas que não envolvessem estritamente a questão da leitura e da escrita, propiciando maior quantidade de atividades que ensinassem as crianças a ler e escrever... Era a presença constante da característica da “consciência temporal cotidiana” (HELLER, 1987) marcando mais um início de ano, como em tantos outros: a “irreversibilidade” do tempo (!) produzindo avaliações constantes de como lidamos com ele, em sala de aula, nos anos anteriores...

> Pero, aunque en general nota la irreversibilidad (¿qué otra cosa podría hacer?), el pensamiento cotidiano no puede resignarse a ella y se afana continuamente en torno a lo irremediablemente pasado, jugando con las posibilidades de “lo que habría sucedido si [58] (HELLER, 1987, p. 386).

Heller ajuda a entendermos melhor a maneira como lidamos com o tempo em nossa sociedade capitalista. Caracterizando aspectos do tempo cotidiano, referenciado no presente, nos leva a refletir sobre sua irreversibilidade, seu ‘ritmo’ e o que chamamos de ‘momento’.

No movimento constante de lidar com a irreversibilidade do tempo na escola, mencionamos frequentemente nossa preocupação com os ‘ritmos’ das crianças. Nas perguntas que elenquei anteriormente, há preocupações com ritmos em diferentes aspectos da organização do trabalho pedagógico, todos eles perpassados pelas relações humanas e o que produzimos nelas. Para Heller,

> El tiempo no ‘camina’ ni veloz ni lento; todo hecho es igualmente irreversible. Por el contrario, el ritmo del tiempo cambia notablemente según los períodos

[58] "Mas, embora observe a irreversibilidade (o que mais eu poderia fazer?), o pensamento cotidiano não pode renunciá-la e esforça-se continuamente em torno do irremediavelmente passado, jogando com possibilidades de "o que teria acontecido se”. (tradução minha)

> históricos. (...) Desde a aparición del capitalismo el cambio del ritmo de la historia afecta cada vez más a toda la sociedad [59] (HELLER, 1987, p. 390).

A autora diz aqui de um tempo marcado pelo mundo do trabalho e da economia, pela organização da sociedade em torno destes. Quanto maior o nível de exigência de produção, mais rápidos os ritmos de vida e trabalho. E eu me pergunto sobre os impactos desse ritmo acelerado, vivido em nossas metrópoles, na vida das crianças e na escola. Pergunta essa que pode ser lida naquelas três primeiras elencadas anteriormente, todas elas relacionadas ao que a sociedade vem construindo como 'o tempo da alfabetização' para todas as crianças, conjugando necessidades do desenvolvimento emocional e cognitivo com as demandas sociais hegemônicas que influenciam fortemente a organização curricular de nossas escolas.

Em transcrição de diálogo entre eu e a professora e pesquisadora Daniela Dias dos Anjos, sobre vídeo de filmagem realizada em minha sala de aula eu expunha minhas questões, em um momento em que radicalizava alguns medos, relacionados às expectativas por determinados resultados, em determinados tempos. Parece que em minha memória a fala de algumas mães ganhava mais peso que outras... Meu olhar para algumas críticas, somado à responsabilidade que eu tinha por aquele momento nas vidas das crianças produzia falas como esta, quando avaliava uma das atividades geradas em diálogo com as crianças e não previstas no planejamento:

> M: eu acho que compensa pelo envolvimento, pelo tanto que você faz os meninos crescerem enquanto grupo, eu acho que tem algumas coisas, mas também têm outras que eu percebo no trabalho com alfabetização e que eu acho que a gente ainda ali não deu conta... não dá para as mães seguirem achando que a gente não ali alfabetiza as crianças, que a coisa demora demais, que eles não estão sabendo, começa achar que o menino tem dificuldade, começa a me pedir para por no reforço, menino espertíssimo que dá para, sabe, assim, não dá para ficar criando esse clima, porque para gente
> D: fica pesado
> M: poxa vida, é, e assim, tá teoricamente nós temos três anos para alfabetizar essas crianças, estamos no primeiro ciclo, a coisa podia ser feita de um jeito muito mais leve, podia ser feito com uma tranqüilidade muito maior, mas as

[59] O tempo não "anda" rápido ou devagar, todo fato é igualmente irreversível. Em contrapartida, o ritmo do tempo altera-se significativamente de acordo com períodos históricos. (...) Desde o surgimento do capitalismo a mudança de ritmo da história cada vez mais afeta toda a sociedade. (tradução minha)

> condições dadas não são essas, a gente não tem três anos, nem pelas mães, muito menos pelo que a secretaria vem indicando, pelos materiais que vem chegando e o MEC fazendo propaganda com a mulher de saia rodada dizendo que todas as crianças aos oito anos, é direito das crianças aos oito anos saber ler e escrever. Então assim, e os meninos estão fazendo oito anos esse ano, então assim, é muita coisa dizendo que esses meninos têm que saber ler até o final do ano, então eu fico pensando, tá e o que, será mesmo que o trabalho investindo em outras coisas vai fazer com que eles saiam ganhando tanto assim? Será que não sairiam ganhando mais se soubessem realmente ler até o final do ano? Com uma série de atividades que talvez não tenham tanto sentido, não ensinem tantas outras coisas, mas estão ensinando o menino a ler? Então essa tem sido, sabe, a minha
> D: a pergunta da Mafê
> M: a minha questão.
> D: é, difícil
> M: porque eu acho que dá, mas eu acho que demora mais

O debate em torno de um trabalho que dialogue com interesses das crianças, que crie 'bons motivos' para que leiam e escrevam, que os envolva como seres pensantes e criativos, na produção do próprio trabalho com a escrita vem sempre marcado pela questão do tempo. Por isso, implica trabalho coletivo, que implica constituição de grupo e investigações que ultrapassam o campo de estudos da língua quando buscamos um tema de estudo.

E como temos considerado outras práticas, que avancem em campos como os das ciências biológicas, da matemática, da geografia, 'enquanto' alfabetizamos crianças?

Busco escritos da professora Simone nos quais indica a partilha de questões próximas às minhas. Reconhecendo a 'fragmentação' dos conhecimentos e as consequentes classificações que fazemos das crianças para adequá-las ao tempo e a concepção 'compartimentada' do trabalho educativo. O sentimento de impotência é inevitável:

> A necessidade de trabalhar com ciclo e reorganizar o tempo e o espaço, me fez pensar sobre o sentimento de impotência perante o tempo escolar que acaba por fragmentar o conhecimento e consequentemente, as próprias crianças.
> Todos os conhecimentos que devem ser desenvolvidos no período letivo de um ano, todas as cobranças feitas pela instituição escolar, pelas famílias e por mim mesma, me levaram a valorizar a continuidade do tempo com uma mesma turma para além de 200 dias[60] (FRANCO, 2009, p.44).

[60] Aqui Simone faz referência à continuidade do trabalho com um mesmo núcleo de crianças por mais de um ano letivo – como fizemos de 2008 a 2010-, discutindo a forma como organizamos o tempo na escola e as suas consequencias no necessário conhecimento a ser construído sobre as crianças.

No início de 2009 eu reavaliava a maneira como encaminhava o planejamento do trabalho, em diálogo com diversos campos de conhecimento, trazidos pelos temas que circulam em sala e vão tecendo sentidos para nossos projetos de escrita e leitura. As tensões entre o trabalho envolvido na aposta que fizemos em 2008, de alfabetizar meninos e meninas de seis e sete anos, assumindo estudos do corpo humano, no caso da minha turma e de aves, no caso do outro 1º ano, turma da minha parceira Simone, exigiam avaliação diária da proposta que gestávamos em 2009.

O que poderia ser considerado perda de tempo?

Eu peço licença para partilhar, com você leitor (a), o diálogo que Carmem Sampaio (2001) em seu texto "Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de ensino fundamental" [61]·, tece com a professora Corinta Geraldi, que tanto me ajuda a pensar sobre a questão do tempo na escola, em sala de aula. E o motivo do pedido de licença é o tamanho da citação, que traz elementos de uma análise maior, de âmbito econômico e político para essa 'sensação' produzida (também por nós!) na escola:

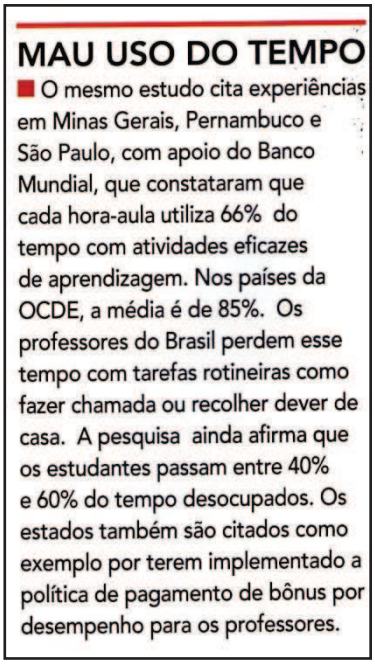
> Se o tempo de ensinar/aprender não coincidir com o tempo do relógio, o tempo vivido é considerado tempo perdido.
> Geraldi (1996), na discussão que realiza sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, chama a nossa atenção para o conceito de tempo pedagógico utilizado no Relatório Final de Educação Fundamental. Segundo o relatório, tempo pedagógico é o tempo efetivamente prático no processo de aprendizagem de conteúdos DENTRO DA SALA DE AULA. O tempo de ensinar é reduzido ao espaço da sala de aula. O tempo do recreio, por exemplo, é considerado, no relatório, como um dos momentos de perda de "tempo pedagógico" (GERALDI, 1996:07).
> As recomendações do Banco Mundial, acatadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, são de que não se perca tempo na escola. Baseadas em princípios neoliberais, tais recomendações trazem para o cotidiano da escola o conceito de qualidade empresarial. A escola deve ser considerada como unidade produtiva e avaliada de acordo com a sua produtividade: os resultados escolares. Resultados descritos como atingimento dos objetivos pedagógicos estabelecidos pelo sistema e/ou pela escola, com o foco no desempenho do aluno, e no conhecimento que foi transmitido e retido (e não os insumos e/ou os processos) (Ibid., p.07). A qualidade da escola e a qualidade do trabalho da professora ficam condicionadas ao número de alunos aprovados ao final do

[61] Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt13>. Acesso: em 26 jan. 2011.

> ano. A intenção é premiar as "melhores" escolas com financiamentos e, as "melhores" professoras, com melhores salários, criando mecanismos de competição internos e externos, onde uns alcançam situações de privilégios e outros são punidos por não conseguirem alcançar a "produtividade" esperada. Não é possível perder tempo, pois na escola como no mercado, tempo é dinheiro.
>
> Tudo que não for tempo pedagógico é perda de tempo: o tempo da entrada e da saída é perda de tempo; o tempo da merenda e da brincadeira é perda de tempo; a aula de educação física é perda de tempo e, por que não dizer as aulas de artes, de música, de sala de leitura... É perda de tempo, também, o tempo em que o aluno ficou na escola e não conseguiu atingir os objetivos pedagógicos. O tempo vivido pelo aluno passa a ser visto como um tempo inútil. Não é visto como um tempo revelador de aprendizagens. É como se nada tivesse acontecido.

Com ajuda das professoras Carmem Sampaio e Corinta Geraldi podemos compreender que a ideia de "perda de tempo" tem relação com a "produtividade" do/no tempo. O que produzimos no tempo dito 'perdido'?

O texto de Carmen Sanches Sampaio, publicado e discutido no GT13 da ANPEd [62], em 2001, parece dialogar com a publicação que encontrei na Revista Educação (Ano 14, no. 165), publicada pela Editora Segmento em janeiro de 2011. No espaço chamado "Observatório", assinado por Rubem Barros e Amanda Cieglinsk, estão em destaque temas mencionados no Relatório do Banco Mundial sobre evolução da educação no Brasil nos últimos anos, um deles observa "o mau uso do tempo" na escola, que destaco em imagem da revista, ao lado.



MAU USO DO TEMPO

O mesmo estudo cita experiências em Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo, com apoio do Banco Mundial, que constataram que cada hora-aula utiliza 66% do tempo com atividades eficazes de aprendizagem. Nos países da OCDE, a média é de 85%. Os professores do Brasil perdem esse tempo com tarefas rotineiras como fazer chamada ou recolher dever de casa. A pesquisa ainda afirma que os estudantes passam entre 40% e 60% do tempo desocupados. Os estados também são citados como exemplo por terem implementado a política de pagamento de bônus por desempenho para os professores.

Segundo documento produzido pelo Banco Mundial estudantes em Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo passam entre 40% e 60% do tempo desocupados... E eu continuo a me perguntar o que seria essa "desocupação": esperar a "chamada" ou o recolhimento das tarefas de casa? E penso nas aulas não dadas por falta de contratação de professores e o que isso ensina aos alunos sobre seus direitos como cidadãos. Entendo, então, que para o Banco

[62] GT13: Grupo de Trabalho de Educação Fundamental. ANPEd: Associação Nacional de Pesquisa em Educação

Mundial, atividades que não estejam estritamente ligadas à aquisição de procedimentos e técnicas, que não ofereçam desafios "cognitivos" aos alunos e alunas não seriam produtivas, não poderiam ser consideradas 'ocupações', ou como as crianças mesmo chamam as sequências de atividades, 'lições'?

Seria isso?

Que lições aprendem as crianças na hora do recreio? Em uma roda de conversa? Na resolução de um conflito, na conversa com colegas na espera pela entrada em sala de aula...? Aprendizagens que fogem ao controle da professora não são aprendizagens relevantes?

E quem nega a necessidade da intencionalidade no ato pedagógico? Mais uma vez preciso dizer que não é na defesa da licenciosidade que combato o autoritarismo e o desrespeito ao que nos toca afetivamente, moral e eticamente. Por que é no acolhimento, na maneira como atentamos para as relações humanas nas filas e nos pátios, na maneira como resolvemos ou não um conflito entre alunos e alunas, em uma conversa em roda sobre um acontecimento importante na vida de uma criança, que as educamos, respeitando o devido 'tempo' dos muitos acontecimentos que permeiam nossas vidas, como docentes também.

Como avaliamos as crianças de acordo com o 'nosso tempo'...

Em seu texto, Sampaio diz de sua experiência como professora e anos depois como pesquisadora em um movimento de diálogo, estudo e pesquisa partilhado com outras professoras em uma mesma escola estadual do Rio de Janeiro. A autora revela que nos grupos de discussão uma questão se colocava sempre presente: "porque algumas crianças ainda chegavam ao final da 1ª série sem se apropriarem da linguagem escrita? Sílvia, uma professora alfabetizadora, nos dizia enfaticamente que o tempo da escola é diferente do tempo da criança. Como é que fica a criança que não acompanha o tempo da escola?" (2001, p.2)

Venho avaliando em meu trabalho, que este "rito de passagem", que é o processo de alfabetização em nossa sociedade é mais duro para umas crianças do que para outras, assim como muitos outros ritos em nossa vida. Cabe à escola planejá-lo considerando cada uma das crianças, para torná-lo humanizante e belo para todas. Tenho pensado que isso exige uma sabedoria e experiência, não só em relação aos métodos de alfabetização utilizados com cada

turma ou criança individualmente, mas na organização do tempo da jornada de trabalho, para cada uma delas. E isso é tarefa para um coletivo de professoras e não só para aquela que está em contato diário com a mesma turma de crianças, consideradas 'suas'.

Como parte de um coletivo, na escola, eu poderia conjugar no tempo presente os verbos usados por Sampaio, para dizer que

> Embora afirmássemos, teoricamente, que as crianças por serem sujeitos históricos vivem de um modo bastante peculiar o processo de apropriação da linguagem escrita, na prática, tínhamos a expectativa de que todas "caminhassem" juntas, pelo mesmo caminho. A escola acredita que precisa ser assim pois, desse modo, pode controlar e identificar os que se destacam como "melhor" e/ou como "pior". Sem se dar conta, a escola termina por antecipar a divisão social do trabalho, antecipando o fracasso ou o sucesso social (2001, p.3-4).

E mesmo assumindo uma voz por vezes dissonante em relação à expectativa da 'caminhada' conjunta, pelo mesmo caminho e ao mesmo tempo, de todas as crianças, sinto-me avaliada negativamente quando me coloco na defesa da diversidade de saberes e tempos das crianças, em discursos que podem ser interpretados como desrespeito a elas, atrelados a outros vigentes, como aqueles que justificam a aprovação automática (e não a progressão continuada em uma perspectiva de ciclo de formação humana), identificada por Freitas como uma política pública de "internalização da exclusão", responsabilizando alunos de classes populares pelo seu fracasso:

> (…) haveria aqui uma mudança na forma de construir a evasão, concentrando essa evasão entre ciclos (para não figurar nas estatísticas como evasão em séries) ou postergando-a para níveis mais elevados da escala de escolaridade (quando é considerada um fato mais "normal", dada a forma piramidal do acesso à educação em nossa sociedade). Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, "internalizada" (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos. Dessa forma, são criadas "trilhas de progressão continuada diferenciadas" (…) (FREITAS, 2002, p. 309).

Ainda ‘pendemos’ o debate ora na defesa do acompanhamento do desenvolvimento individual de cada criança, respeitando suas aprendizagens e valorizando seus avanços com novos desafios planejados especificamente para essa ou aquela aluna ou aluno, ora enquadrando esse tipo de prática em uma perspectiva neoliberal de lançar as crianças à ‘própria sorte’ em uma série/ano/ciclo seguinte, como se esse acompanhamento fosse impossível devido às condições de trabalho que temos.

Nos momentos em que avaliamos alunos e alunas conjuntamente, como corpo docente, em geral nos Conselhos de Classe, vejo também que há modos de avaliar negativamente uma criança e que podem comprometer sua vida escolar: alunos e alunas passam a acreditar que tem muita dificuldade e o desafio da aprendizagem passa a ser maior do que o real, desmotivando, inibindo, criando resistências... Isso pode ser percebido ano a ano, quando acompanhamos o mesmo caso, ou às vezes mais de um caso de alunos ou alunas que pertencem à mesma família: os históricos vão se complexificando e se intensificam as queixas das professoras em relação ao desinteresse e indisciplina de crianças que apresentam dificuldades em corresponder à expectativa de aprendizagem esperada delas desde os primeiros anos de escolaridade.

Freitas (1991) discute a fundamental importância da avaliação na organização do trabalho pedagógico. Práticas que comumente vemos nas escolas constituem-se autoritárias, produzindo e alimentando autoimagens de fracasso... Quantas vezes, nos primeiros dias de aula, não ouvi frases de mães que dizem da ‘cabeça fraca’ que a família tem, do ‘atraso’, da ‘dificuldade’...? Como uma ‘marca’ carregada na história de pais e avós que não completaram os anos escolares e de irmãos que têm histórico de repetência ou não aprenderam a ler e escrever na escola...

> Como tem sido assinalado, as classes populares tem uma sensibilidade a respeito da probabilidade de elas continuarem no interior da escola. Esta sensibilidade, oriunda das suas condições sociais, aliada a sensibilidade que também o professor tem a respeito da probabilidade de elas continuarem na escola, termina definindo a forma como este aluno é tratado em sala de aula. Estas sensibilidades são concretizadas na prática da sala de aula, em especial nas práticas de avaliação (no sentido amplo aqui empregado). Ao longo do tempo, o aluno desenvolve uma auto-imagem negativa que afeta profundamente seu desempenho. Esta sensibilidade desenvolvida pelo aluno

> tem a ver com o que é encontrado na pesquisa convencional sobre avaliação sob a forma de "auto-percepção" ou "auto-estima negativa" (...) mostrando como os procedimentos de avaliação têm efeitos motivacionais colaterais sobre os alunos, determinando a percepção que tem de sua capacidade para manterem-se ou não na escola (FREITAS, 1991, p.16)

O autor contribui para a discussão que fazemos aqui em torno da conciliação de tempo e espaço na organização do trabalho pedagógico. Relações de poder que extrapolam a questão metodológica orientam escolhas cotidianamente. Nas opções por essa ou aquela atividade diferenciada para um ou outro aluno, na forma como destacamos o crescimento de um ou outro, na paciência ou intolerância com o comportamento de uma menina em detrimento de outra vamos mostrando para as crianças nossos julgamentos de valor, vamos dizendo ao grupo o que esperamos dele, o que achamos que são ou não capazes de fazer.

No processo de alfabetização o debate em torno da importância das intervenções pedagógicas ganha destaque por conta dos estudos relativos à aquisição da língua escrita. No planejamento das atividades que estimulem as crianças a questionarem suas hipóteses de escrita estão previstas mediações da professora e dos colegas. Nesse contexto valorizamos "o momento certo" de oferecer uma informação a mais sobre a produção escrita de uma palavra ou texto, que semanas antes seria menos importante ou inadmissível para um grupo de crianças, por exemplo. Por meio de avaliações diárias vamos 'mapeando' o grupo e pensando nos desafios a serem lançados, ou no melhor aproveitamento de algum desafio proposto pelas próprias crianças. O imprevisto e o crescimento do grupo reconfiguram o trabalho a todo o momento.

A partir dessa compreensão a importância de refletir sobre o que chamamos de "momento" tem se reafirmado na avaliação da crise vivida no início de 2009:

> La importancia del "momento" emerge ya en la vida cotidiana tomando en consideración el trabajo. El éxito del trabajo depende en parte (a menudo en gran parte) de (...) haber sembrado y recogido el grano en el momento oportuno. (...) significa que ha llegado el momento justo, que no se podía actuar ni antes ni después con éxito positivo. Una declaración de amor, un gesto amistoso, un castigo, etc., producen el máximo efecto cuando se ha encontrado el momento más apto. Por ello la paciencia es tan decisiva; (...) El sentido de la irreversibilidad (...) es sentido a menudo precisamente cuando se

> ha perdido el momento justo y se sabe que ya no volverá [63](HELLER, 1987, p.391 e 392).

Saber/sentir que o tempo não volta e perceber, cada vez mais, que há "o momento" de investir com maior ênfase na alfabetização de uma criança, faz com que eu considere a existência de momentos diferentes para cada um de meus alunos e alunas dentro de um determinado período, marcado por um "termo temporal prometido ou acordado" (HELLER, 1987). Termo esse, como afirmado anteriormente, conjuga necessidades individuais de cada criança assim como do currículo, do que é esperado da escola pelos pais e pelo modelo de educação no qual foram criados. Heller (1987, p.392) entende que "en cada contexto hay siempre una especie de metro, en base al cual se puede hablar de una inobservancia de los términos temporales" [64.] Esses "termos" são tão sutis como aprisionadores e, em minha história, aparecem marcados pela ideia de erro ou acerto em relação à leitura que faço deles.

Sob a perspectiva dos "termos acordados" - às vezes entendidos como 'dados' e indiscutíveis - com pais, colegas, alunos e alunas, avaliamos "momentos" diversos para diferentes objetivos, imersos em um ritmo acelerado de produção.

Enxergamos mais 'erros' porque 'acertos' não acontecem 'no tempo certo'?

O tempo capitalista, inorgânico, marcado pelo relógio que ajuda a quantificar maior produção em menos tempo, nos impedindo de 'deixar rastros' (KRAMER, 1993) de quem somos na escola, foi tema presente nas cartas que escrevi a Paulo Freire, em meu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, em 2001. Nelas a ansiedade pela busca por resultados pulsava fortemente em mim, professora, e em meus alunos e alunas – jovens e adultos. Pressa e opressão que geravam inúmeros medos e 'autopercepções negativas', cotidianamente...

---

[63] "A importância do "momento" surge na vida cotidiana tendo em conta o trabalho. O sucesso do trabalho depende, em parte (e muitas vezes em grande parte) de (...) ter plantado e colhido o grão no momento oportuno. (...) significa que agora é o momento certo, você não poderia agir antes ou depois com êxito. Uma declaração de amor, um gesto simpático, um castigo, etc, produzem o efeito máximo quando foi encontrado o momento mais adequado. Por isso a paciência é tão decisiva; (...) O sentimento da irreversibilidade (...) é sentido muitas vezes justamente quando se perdeu a hora certa e se sabe que esta não voltará." (tradução minha)

[64] "em cada contexto, há sempre uma espécie de *metro*, com base no qual se pode falar de uma violação dos termos temporais." (tradução minha)

> A impressão que tenho é que no fim do ano, esta insegurança que descrevi nas linhas anteriores, aumenta. É como se tivesse chegado o tempo em que é esperado que saibam escrever "do jeito certo", aí o medo de ver o erro no papel parece também aumentar.
> Alguns chegam a ficar quase que as duas horas e meia sem escrever nada: anteontem pedi para que escrevessem numa folha de papel almaço uma frase de uma música que gostassem muito, expliquei ainda, que esta proposta de exercício de escrita vinha para facilitar, que não haveria motivo para desespero pois o esforço estaria concentrado em pensar nas letras já que a ideia a ser escrita estava presente na memória, de alguma forma, assim não precisariam pensar também no que escrever, como peço na maioria das vezes. Em duas horas, Sandro copiou a frase de uma colega, que por sinal havia copiado de uma atividade que passei em seu caderno, e depois de muito custo, já estávamos eu e ele cansados de insistir na ideia da música, eu disse: "Sandro, então, escreva uma frase pra mim. Escreva aí: 'Fernanda, eu não sei'. Não foi isso que você passou a aula inteira dizendo? Então, agora, escreve!".
> Sandro deu risada e passou pelo menos uns dez minutos com as letras FE na folha. Até que fui lá e completei: FERNANDA, - dizendo: "Agora escreva aqui embaixo... Eu não sei". Bem, no fim das contas, ele escreveu sozinho: EU e CI (sei).
> Professor, eu já não sei o que fazer com tanto medo!!! Estamos em outubro, quando eles vão se permitir um pouquinho mais? Quase um ano de trabalho..." (BUCIANO, 2001, p. 37 e 38)

Indícios de cobranças com referências externas ao trabalho que é desenvolvido, já internalizadas pelas famílias e pelos alunos, vão acarretando e são somados a outros problemas, também criados pelo mercado de trabalho, violência urbana e doméstica, machismo e outras formas de opressão de diferentes nomes, todas a cobrar um certo modo de ser, agir e responder aos desafios impostos pelo convívio social... Opressões que vão nos ensinando a "ser menos" [65]·...

Lima, ao discutir a resistência de professores em participar de espaços coletivos de formação ressalta que,

> Culturalmente, nossa sociedade é intolerante com o erro. Não se é permitido errar. O erro está associado a um sentimento de falta e negação. Apagamos o

[65] Em oposição à possibilidade de ' sermos mais', trazida por Paulo Freire. "Ser mais" seria nossa vocação humana para liberdade, que quando distorcida constitui-se como desumanização. "A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas (...) somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos" (FREIRE, 1987, p.30).

> erro desmanchando com a borracha, pintando por cima, desculpando-nos com sentimento de culpa. 'Eu sinto muito'. É uma sociedade em que as coisas estão postas, dadas como certas e inquestionáveis (LIMA, 2005, p.102).

Apresento a seguir o trecho de um relatório que produzi para o Posto de Saúde que atende uma de minhas alunas, buscando um outro olhar para sua tristeza, que a escola considerava crônica e indignante:

"... Logo que chegou podíamos notar sua timidez, excesso de zelo por seus materiais e carinho e cuidado em relação aos amigos e à professora. Muito atenta, sempre opinava sobre assuntos tratados em aula e contribuía com materiais diversos que trazia para sala, como livros e revistas sobre algum tema que estudássemos.

Essas atitudes contribuíram e ainda contribuem muito para todo o grupo. Laíse já fomentou vários estudos na turma, graças à sua curiosidade e generosidade ímpares!

A aluna é muito querida por professoras e colegas que a conhecem.

Seu comportamento perante desafios, na leitura, escrita ou mesmo nas aulas de artes e educação física é que preocupam.

Laíse chora e 'trava' quando desafiada a algo que julga não conseguir fazer.

A menina diz que resultados de seus esforços apresentados em cadernos e folhinhas é questionado pela família...

Já disse à mãe antes e digo a todos que estranham esse comportamento dela: Laíse poderia (...) estar ajudando os colegas, não fosse seu medo de se arriscar. Mesmo com dificuldades para trabalhar em sala por conta de seus receios, dedica-se com concentração e cuidado às lições em duplas ou grupos, onde cresceu muito e hoje começa a ler pequenos textos e a escrevê-los.

Gostaria que uma avaliação psicológica pudesse ser feita no sentido de verificar se algum tipo de depressão tem afetado Laíse.

Será que há histórico da doença na família?

Eu sempre apostei na transitoriedade dessa característica entristecida e amedrontada (que se manifesta DIARIAMENTE) pensando que vencido o desafio da leitura inicial de palavras simples, conquistaria autoconfiança necessária para 'deslanchar', como costumamos dizer.

Infelizmente o comportamento de Laíse tem chamada atenção de outras profissionais da escola que com ela trabalham e não podemos mais permitir que ela sofra dessa maneira, sem sabermos o motivo e uma possível solução para o problema...

Desde o ano passado, conversei sobre seus choros constantes com a família. O avô, certa vez, me disse que a letra de Laíse precisa melhorar, letra que ela faz com tanto esforço e cuidado, que é sempre a última a deixar a sala de aula, com lágrimas nos olhos.

A mãe diz que a cobrança do avô, que é muito rude, pode estar fazendo isso. A avó diz que a mãe é impaciente, cobra demais da Laíse...[66]

Dezembro de 2009.

[66]Trecho de relatório escrito por mim encaminhado à família e ao posto de saúde do bairro, em dezembro de 2009, gravado em pasta no meu computador pessoal: 2009> relatórios

Laíse, menina tão próxima da 'aluna ideal', que por alfabetizar-se depois dos oito anos completos, pelo seu tamanho, já 'grandona' para idade, e por tantos outros possíveis motivos desconhecidos na época do relatório, tanto sofre com cobranças intensas e violentas da família e de si mesma! O contato com o Posto de Saúde e mesmo a indicação à mãe para que procurasse ajuda, trouxeram outros dados que nos informaram que o problema de Laíse não se resumia ao medo de errar e assim, a discussão do problema ajudou a amenizá-lo.

Tanto Sandro, já adulto, quanto Laíse - ainda em seus anos iniciais de alfabetização, sem nem ter frequentado espaços de Educação Infantil -, trazem marcas de uma idealização sobre a escola e o processo de alfabetização.

Sampaio chama atenção para uma forma de olhar para as aprendizagens muito comum e forte nas escolas:

> A dicotomia saber x não-saber direciona o olhar da escola e, nessa perspectiva, inexiste espaço(s) para que o conhecimento seja entendido como processo, como permanente movimento, como confronto de diferentes pontos de vista, como construção. A produção das crianças é vista como produto e não como possibilidade, como síntese de um movimento que estão realizando na construção e apropriação de novos conhecimentos, o que é impeditivo de se criar na sala de aula um clima de confiança na capacidade e potencialidade de cada um (2001, p.10).

Acertos e erros, 'obcecadamente' esperados e julgados, produziram questões que trago comigo, por serem fundamentais à imagem de profissional que tenho de mim e de colegas que comigo trabalham, todas professoras alfabetizadoras.

Digo do processo de alfabetização inicial porque é nele e com ele que aprendo a ser professora, todos os dias.

Assim, sob cobranças constantes e 'choques' na relação com a instituição - que insisto em alimentar e manter 'vivos' para não me 'acostumar' com os modos de homogeneização que aprendemos a administrar 'lá dentro' - olho muito para 'erros', meus na tentativa de valorizar as produções das crianças, buscando criar um ambiente de aprendizagem que, coletivamente, acolha construções de conhecimentos que sejam partilhados e constituídos por todos, tentando evitar que uma 'sombra de fracasso', que sempre fica à espreita, se imponha sobre nós. Dando valor ao erro e refletindo sobre ele redimensiono meu trabalho.

Onde ‘erro’ quando essa ‘sombra’ nos alcança?

Onde ‘erramos’? Muda a pergunta quando me esforço para pensar no contexto e na barbárie que sofro e produzo.

Lendo algumas obras de Walter Benjamin aprendi a reconhecer formas de barbárie no cotidiano escolar, inscritas nessas produções do que vimos chamando de ‘nossos erros’.

Denunciando a crescente produção de informações e a extinção cada vez maior de narradores e de seus ouvintes, Benjamin nos aponta o assolamento do tempo da contemplação, da escuta, das caminhadas lentas, da relação mais próxima com a natureza... um tempo de produção da barbárie pela opressão e morte de seres humanos, principalmente por viver no período das grandes guerras. Aponta a presença da morte eminente, da morte de algumas crenças a semear e fortalecer outras.

Segundo Benjamin, nossa pobreza de experiência é pobreza de toda a humanidade, produzida por um modo de viver um tempo chamado ‘modernidade’.

Assim, esse autor alimenta em mim desejos de produção de novas narrativas, de valorização de experiências que valham como aconselhamentos, tomando o que de artesanal temos em nossa profissão de ensinar e aprender, fazendo e refazendo olhares e práticas sobre os mesmos fazeres de décadas, buscando potencialidades na ambiguidade do trabalho pedagógico na instituição escolar.

Entendo essa busca por novas narrativas como a tentativa de fazer o que Benjamin chamou, em seu texto “Experiência e pobreza”, de introdução de “um novo e positivo conceito de barbárie”:

> Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa. Queriam uma prancheta: foram construtores. (...) como Klee, se inspiravam nos engenheiros. Pois as figuras de Klee são por assim dizer desenhadas na prancheta, e, assim como num bom automóvel a própria carroceria obedece à necessidade interna do motor, a expressão fisionômica dessas figuras obedece ao que está dentro. Ao que está dentro, e não à interioridade: é por isso que elas são bárbaras (BENJAMIN, 1993, p. 115 e 116).

Narrativas e práticas bárbaras por obedecerem ‘ao que está dentro’ de nossas práticas, dentro de um contexto social e histórico marcado pela modernidade, apresentada a mim por Benjamin e pelas histórias individuais daqueles e daquelas que comigo partilham sua produção. O ‘que está dentro’ corresponde ao que de humano temos em nós, à nossa história.

Barbarizando, multiplicando e produzindo coletivamente a negação daquilo que nos desilude com relação à humanidade, ‘bárbaros no bom sentido’ ‘remam contra a maré’, construindo alternativas de leitura de nosso tempo, assumindo diálogo com o que nos afeta moralmente.

Nesse processo busco ‘meus erros’: Como também produzo o fracasso e que escolhas tenho feito para combatê-lo? Tenho barbarizado, produzindo alternativas ‘ao peso’ da desilusão e desesperança?

No mesmo processo busco o que venho construindo coletivamente com meus pares: colegas professoras, gestoras, formadores, e os companheiros e companheiras diários e mais próximos, que são meus alunos e alunas.

Ler ausências e ‘erros’ como sendo fruto de uma produção cultural, social e coletiva me ajuda a ser mais feliz e acreditar que, de alguma forma, posso contribuir com o que ‘penso-escrevo’ para que outras professoras se ‘descubram’, como me descubro hoje e possam, assim, encontrando-se e reconhecendo-se parte de um contexto coletivo imbuído de singularidades e potencialidades, enxergar possíveis rupturas no processo de desumanização que temos vivido nas escolas. Como reflete Kramer,

> Pois tal como rugas e estrias, os sobressaltos são marcas da vida. E assim fui aprendendo (não sei se você concorda) que ‘ser feliz significa poder tomar consciência de si mesmo sem susto’. E fui aprendendo também que esse processo é um constante fazer e refazer (KRAMER, 1993, pag. 181) [67]

A busca de ‘acertos’ e a culpabilização que nós, professoras, sofremos ao identificarmos o que aprendemos a chamar de ‘erros’, são marcantes e, de alguma forma, fundantes de um certo modo de entender e de se fazer a instituição escolar.

[67] Neste trecho, KRAMER cita Benjamin, na obra Rua de mão única.

Ao observar em meus processos de formação como professora marcas da pressa, do tempo do capital e da homogeneização vivenciadas em minha história de vida escolar, também alimentada por cobranças de colegas, de mães de alunos, dos próprios alunos e do sistema, lembrei, auxiliada pela leitura do livro de KRAMER, em seu livro "Por entre as pedras – arma e sonho na escola", das minhas leituras de FREIRE...

> A tristeza do ensino da língua, a obcecada busca do acerto me fazem lembrar, ainda, daquela situação relatada por Vitória, que, conversando com as crianças sobre seus cadernos, ouve uma menina dizer como não gosta do jeito que a professora usa para corrigir seus trabalhos: 'Não gosto quando ela passa caneta vermelha nos meus deveres. Fico triste porque parece que sai sangue' [68] (KRAMER, 1993, p. 145).

A obsessão pela busca do acerto é também lembrada por Paulo Freire:

> A ideologia tradicional é tão poderosa que precisamos de êxitos para sentir que estamos certos, sobretudo os jovens professores (FREIRE, 1986, p. 38).

Trago comigo a hipótese de que o processo de ensino da língua, em seus momentos iniciais da alfabetização, pode ser opressor e quando assim o considero manifesto a intenção de provocar o repensar do modo como organizamos o trabalho pedagógico nesse período, quando a cobrança pela 'mesma produção' de todos, em um mesmo tempo, ocorre. As teorias que embasam as possibilidades de um olhar diferenciado a partir do saber que cada um traz consigo para escola, na relação com os conhecimentos que esta lhes apresenta, são, na maioria das vezes subutilizadas quando colocadas em um ambiente que antes prezava pela memorização rápida, a 'todo custo', e hoje pela 'construção de hipóteses' rápida e a muitos e caros custos - um desses continua sendo a exclusão dos meninos e meninas que 'não acompanham o ritmo'...

Práticas vistas de maneira homogênea são cobradas por resultados homogêneos. Se por um lado na escola há uma grande diversidade de professores com diferentes formações e grande parte se dedica com seriedade ao trabalho que considera de qualidade, por outro há políticas públicas que visam a implementação de práticas, propondo uma mesma 'linha de trabalho' sem que tenhamos a oportunidade de aprofundarmos e estudarmos seus 'porquês'.

[68] KRAMER citando FARIA, V. No caderno da criança o retrato da escola. Belo Horizonte, Dissertação de mestrado, UFMG, dez.1988 (mimeogr.).

Daí, infelizmente, concluo que tanto na escola - pelo menos naquela onde trabalho - quanto na gestão de redes e sistemas de ensino, não são consideradas a diversidade sócio-cultural dos alunos e alunas: vejo o diálogo com as comunidades distante do debate sobre qualidade na educação. Percebo então, o planejamento de metas e ações em diversas instâncias nos afastando da população que atendemos. E, com essas práticas, vamos impedindo uns aos outros de deixarmos 'marcas' registradas na história 'oficial' dos processos de planejamento e compartilhamos cada vez menos os desafios de colocá-lo em prática.

A barbárie que busca classificar e enquadrar pessoas as exclui quando não correspondem às expectativas alimentadas pela imagem da 'mercadoria' - o pacote de ensino da vez - à venda. Algumas perguntas feitas por Kramer me instigam:

> Professor e alunos são cada vez mais impedidos de deixar rastros. São progressivamente, submetidos à extensa rede de controle: fichas de freqüência, números de matrícula, notas, informações mensuráveis substituem conhecimentos e experiências comuns. Tornam-se, professor e alunos, meras mercadorias?
> Como recuperar a capacidade de deixar rastros? Ou seja de deixar marcas? Ou ainda de ser autor? Como ver em cada qual, adulto ou criança, sua história? Como ler em cada objeto sua história? (1993, p. 58 e 59)

Venho buscando construir uma proposta de trabalho dialogada com o que 'leio' como demanda no 'ritmo' das crianças. Busco certa estabilidade e segurança na organização do tempo e do espaço na escola... para elas e para mim.

Essa busca como constituinte da professora que venho sendo, se dá mais ou menos intensa em alguns momentos, mesmo sendo diariamente presente. A preocupação com o tempo em sala de aula, às vezes dá lugar a outras, ou se mostra em uma faceta nova, contraindo-se para que outras questões ligadas a esta se manifestem... Questões, crises, apostas, temas em movimento constante, marcados pelas demandas e urgências cotidianas.

O recorte que fiz nos materiais que tenho para refletir sobre o trabalho que realizo no diálogo com meus alunos e alunas, como professora, em sala de aula é datado. 'Cerco' o período do início de 2009, durante o qual coloquei sob uma 'tempestade' de dúvidas o trabalho que venho realizando há anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Até agora, partilhei com você, leitor (a) alguns registros de diálogos e reflexões acerca daquele período. Em seguida,

partilho algumas ações em sala de aula, vivenciadas em negociações constantes, realizadas com as crianças, permeadas pelos conflitos que venho relatando.

No olho do furacão

...E gira em volta de mim
Sussurra que apaga os caminhos
Que amores terminam no escuro
Sozinhos
Respondo que ele aprisiona
Eu liberto
Que ele adormece as paixões
Eu desperto
E o tempo se rói
Com inveja de mim
Me vigia querendo aprender
Como eu morro de amor
Prá tentar reviver
No fundo é uma eterna criança
Que não soube amadurecer
Eu posso, ele não vai poder
Me esquecer

Aldir Blanc e Cristovão Bastos

Massagem e burquinhas

Às vésperas do retorno às aulas, além da saudade da turma e da expectativa por conhecer meus alunos e alunas novas eu fazia orações repletas por pedidos, que eu não sei da onde tirava ideia de que poderiam acontecer:

- Que Jonny volte mais calmo!

É claro que chegou em seu primeiro dia de aula de 2009, com o triplo de arranhões, cicatrizes e feridas do ultimo dia de aula de 2008.

Brincando muito na rua e sem a 'mínima noção do perigo', voltou com as mais diferentes histórias (muitas inventadas, segundo a mãe) de como tinha adquirido as marcas de férias de verão! O mais divertido de ouvir as histórias do Jonny eram os 'complementos' dados pelos colegas:

- Eu também andei de moto! Meu tio empina a moto assim, ó...

De repente mais dois meninos tinham andado de motos, com direito à alta velocidade e outras estripulias radicais!

E daí seguem os 'links':

- Prô, meu pai cortou o dedo no liquidificador!

Desde os primeiros dias em que Jonny compareceu à escola, sua presença se colocou como desafio a mim e ao grupo, pois tem batido muito nos colegas, o que não fazia com tanta freqüência no ano passado.

Muuuitas broncas já dei, *muuitas* conversas em particular e na frente do grupo já aconteceram por conta disso. Uma mãe veio me pedir que o afastasse de seu filho, pelo estrago que fez na capa de seu caderno, alguns colegas não querem mais fazer dupla com ele.

Nesta sexta, sentei no chão para ler uma história com eles, como estava muito calor, aconselhei:

-Não grudem uns nos outros, mantenham um espacinho, para que o colega possa se mexer...

Vi uma menina pedir para que ele desencostasse, ele a beliscou, ela empurrou (levemente, por incrível que pareça, pois não é de levar desaforo para casa) e Jonny não pensou duas vezes: deu um tapa de mão cheia ano rosto da Sandra!

Eu furiosa, levantei e pedi para que sentasse longe de todos, que agredindo desta maneira não dava... 'blá –todo' que vocês imaginam...(sem nem pensar naquele momento que causava mais problema do que outra coisa)

É claro que ele não conseguiu ficar longe, dei mais várias broncas nele, a história não foi nada divertida e no fim do período eu conversei com ele à sós:

- Jô, o que você precisa para entender que as pessoas não gostam de ser agredidas?! Daqui a pouco mais ninguém vai querer ficar perto de você! Eu estou cansada de brigar com você! Como a gente pode fazer para melhorar isso, e as pessoas olharem para você e verem o cara legal que você é?

- Fazendo carinho.

- Como assim? Fazendo carinho?

- Fazendo massagem.

Lembrei do 'canto' de massagem que tínhamos na sala no ano passado e entendi que mesmo que não quisesse dizer isso conscientemente, Jonny precisa mesmo daquela oportunidade de ser tocado e de tocar com sutileza!

Encerrei a conversa com:

- Eu quero te ajudar, mas tem que aprender a respirar fundo e pedir ajuda!

E segui pensando e lembrando de quanto no ano passado eu já tinha percebido que as broncas só pioravam o comportamento dele! Como agir quando agride e tumultua a aula (porque também tem se envolvido menos nas atividades)?

Nessa semana, foram para minha mesa umas quatros burquinhas[69] diferentes de Jonny e de outros colegas. A última foi requisitada por outro colega no momento em que fui devolver para que fosse guardada e ali começou uma briga pela burquinha...

Resolvi, de sopetão, entendendo que poderia ser a chance que eu esperava:

-Olhem só, a bolinha fica comigo e na sexta que vem eu trago as minhas burquinhas!

(Aquelas que preciso comprar!)

- Para quê prô? – perguntou uma menina

- Faremos um trato: vejo que os meninos 'manjam' muito de burquinhas e eu nada! Eu tenho 30 anos e não sei jogar burquinha!

- Nooossa (geral! Rs)

-Temos muito trabalho a fazer, quero que Jonny e Calel aprendam a ler e escrever também e eles não tem feito todas as atividades que eu tenho proposto! Faremos um trato, se conseguirmos aprender bastante coisas trazidas pela prô na semana que vem, na sexta eles nos ensinam a jogar burquinha! Nós limpamos o terreno do fundo com enxadinhas e ficamos por lá depois do lanche! Se a semana não render, precisaremos do tempo de sexta, né?

"ÊÊ" geral! Trato feito, com direito a aperto de mão e tudo! Lançada a sorte na aposta de mais um tema que possa mobilizar Jonny e Calel ...

Essa foi a semana de baixar as expectativas em relação a um planejamento inicial que eu tinha feito... Não dá para abrir mão de algumas atividades que eu vinha fazendo com eles no ano passado.

[69] Burquinhas - também conhecidas como bolinhas de gude - são feitas de vidro ou metal e usadas em jogos infantis.

Vamos ter que aprender a ler e escrever, com cantos para massagem, tapeçaria (que Jonny adora!), brincadeiras e *tooodo* o monte de atividades e textos que existem na cabeça da prô!

Mafê. Campinas, 08/03/2009

Esse texto foi redigido na mesma semana em que ocorreu a reunião narrada em registro citado anteriormente. Esse escrito foi partilhado com o Grupo de Terça do GEPEC[70], como uma "Pipoca Pedagógica" [71], um escrito produzido na reflexão sobre o que eu vivia em sala de aula naquele período e no diálogo com colegas de profissão e de pesquisa. Em meio a tantas questões e o desejo de controle sobre os processos de trabalho em sala, inclusive para que, com mais calma, eu pudesse me dedicar aos estudos e à pesquisa no período inverso às aulas, as crianças já habituadas a um movimento dialógico na organização do trabalho pedagógico, colocam suas demandas e as negociam intencionalmente.

Eu havia escrito um projeto de pesquisa que buscava discutir os sentidos produzidos em sala de aula por um trabalho pedagógico dialógico, com planejamento compartilhado com alunos e alunas e sentia que aquele desejo de controle era contraditoriamente compreensível, pelas demandas do processo de alfabetização e da pesquisa naquele ano, mas ao mesmo tempo inaceitável, por tudo o que me mobiliza a trabalhar e pesquisar na escola.

Eu trabalhava preparando atividades a partir do que aprendia em sala sobre burquinhas, pesquisava texto sobre o brinquedo na Internet para ler em sala e tentava relacionar o tema a 'conteúdos' e procedimentos que eu precisava desenvolver com as crianças, ao mesmo tempo em que outros temas e atividades já previstas aconteciam também. Destaco a seguir, mais um trecho da transcrição feita de meu diálogo com a pesquisadora Daniela Dias dos Anjos, acerca da filmagem que ela fez em minha sala de aula, no dia em que realizamos a atividade com as burquinhas:

[70] GEPEC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, onde inseri-se a pesquisa.

[71] "Pipocas seriam uns escritinhos, coisa pouca, umas linhas ou um pouco mais se for do gosto do autor; pedagógicas porque seria da olhada de um professor, mesmo co(me)ntando algo de menino, dos tempos de aluno; crônicas(...). As Pipocas não são escritos que lutam desesperadamente por um fim; ao contrário disso, fazem da falta de acabamento o seu motivo, são diálogos de muitas vozes, são partes de conversas, diálogos e silêncios postadas na lista de discussão do GEPEC de Terça." CAMPOS, Cristina M. et al, 2010, p. 2. Para saber mais sobre Pipocas Pedagógicas, acesse o artigo "Contar a aula, reencantar a escola". Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumos-palestrantes/Marcemino_Cristina.pdf>. Acesso em jan.2012.

D: por exemplo, isso da burquinha, até uma coisa que eu tinha colocado aqui, então você, como que você avalia, essa atividade? Você não acha então que foi, com relação a isso que você está falando de que leva um tempo e tal, então, fazer esse tipo de trabalho, de por uma coisa, eu também li aqui o que você, esse texto, a Pipoca [72], então uma coisa assim, quer dizer, foi uma demanda, tinha a ver com uma questão do que eles estavam trazendo e aí você aproveitou, trouxe isso para a sala fez um trabalho, assim, a quantidade de coisas que eles puderam aprender e trabalhar com isso também foi muito importante, e não só
M: não sei
D: você não acha?
M: eu acho, mas os pais não acham e as outras professoras da escola também não acham, acho que só a Simone, só eu e a Si
D: acha que é perda de tempo?
M: acha, eu acho
D: e você?
M: ah?
D: e você acha o que?
M: então, eu acho que é, que é importante, e aí a minha crise um pouco aconteceu por conta disso, porque aí, ah, uma pessoa que ainda pesquisa o que as crianças aprendem com isso, porque a ideia é essa, quando você parte da pesquisa. Quando você parte das demandas das crianças, o que elas aprendem nesse processo de negociação dessas demandas, do estudo do que são essas práticas cotidianas deles com outros estudos que a gente vai relacionando e tal, até um pouco para respaldar isso mesmo, que é uma coisa que eu acredito então assim, a pesquisa vai nesse sentido, como é que eu até respaldo pela pesquisa um trabalho assim. Mas eu tenho sentindo como profissional até para conseguir brigar mais na escola por algumas coisas na defesa de um outro tipo de trabalho, e na defesa de algumas coisas, de alguns direitos dos meninos mesmo, que eu acho que é direito deles ter esse tipo de saber valorizado dentro da escola, eu tenho uma, eu estou numa neura de apresentar resultado, eu estou nessa neura essa ano, sabe assim. E, porque também tem essa coisa de perceber, eu fui percebendo algumas coisas (.) um pouco do como é que as professoras trazem aquilo que elas vêem do meu trabalho na fala delas, e aí muitas vezes até de maneira respeitosa quando a coisa não está ali numa discussão, por exemplo, do que a gente colocou no currículo do que é para a escola inteira trabalhar, ou no que a gente vai dizer que se faz na escola no questionário do MEC, por exemplo, entendeu? Aí, isso não é sério, isso não é relevante. No conselho de classe, o que a gente avalia do trabalho? Isso não é relevante. Quantos meninos cresceram, como grupo? O que eles aprenderam, como que eles aprenderam a se organizar, como é que a oralidade deles foi trabalhada nesse tipo de atividade?
D: isso não é levado em conta

[72] A pesquisadora Daniela refere-se à "Pipoca Pedagógica" que partilhei anteriormente, chamada 'Massagem e Burquinha'.

> M: o que eles aprenderam. Isso não é levado em conta. Como é que eles localizam aí a brincadeira das burquinhas numa história de muitas brincadeiras onde (...) Então assim, isso não é avaliado, isso não aparece. Menino está pré-silábico ainda? Está silábico? Está silábico-alfabético? Está silábico-alfabético ainda em um mês ainda não é alfabético, menina? E como é que? Silabando ele está lendo? Não pode, tem que ler com compreensão

Um momento de minha carreira que poderia ser vivido na invisibilidade, optando pelo uso de outros materiais em sala - menos confeccionados por mim-, dizendo menos de minhas questões às colegas, abafando os conflitos que se multiplicam em sala, passa a ser mobilizador e, ao mesmo tempo, questionador dos sentidos da pesquisa que eu realizo.

É Lima (2005) quem evidencia a 'invisibilidade' construída por professores para que se protejam das cobranças e do desrespeito, do medo gerado por saber "do muito que não sabe". Fragilizada por tantas dúvidas e sentindo medo de não atingir meus objetivos como professora e pesquisadora, tinha dificuldade de 'ler' apoio em pessoas diferentes daquelas que estavam sempre manifestando opiniões semelhantes às minhas em relação à opção política e metodológica de trabalho em sala de aula. Daniela, além de ser a pesquisadora que investiga elementos presentes em minha prática, em muitos momentos, era também mais uma companheira que me ajudava na reflexão sobre esta e sobre a pesquisa que eu realizava. Ela, Simone e alguns companheiros do grupo de pesquisa, foram meus 'guias' durante as tempestades! Ajudavam-me a fazer escolhas, alimentando reflexões.

Eu poderia ter buscado saber se realmente outras professoras e pais não me apoiavam... alguns indícios de críticas - a outras iniciativas, ou mesmo a falta de comentário sobre essa - já eram suficientes para que eu não reconhecesse possibilidade de aceitação desse tipo de iniciativa... Neurose?

Lima esmiúça a neurose produzida pela divisão do trabalho, que hierarquiza as relações, gerando medo e a ansiedade que intensificam o trabalho e desumanizam:

> O professor é "naturalmente" cobrado nos mínimos detalhes. Quanto mais se cobra dele, mais ele procura seguir o manual, prestar contas, correr com a matéria, solicitar aos alunos muitos deveres de casa. É assim que o sofrimento, causado pela ansiedade de produzir como desejam e esperam que o faça, gera mais trabalho, mais intensamente ritmado e alucinante. Daí a conclusão de que o sofrimento intensifica o trabalho, gerando exploração do medo pelo medo.

> (...) A mente é a morada do desejo, do prazer, da imaginação, dos afetos. A neurose emerge do confronto entre uma história pessoal de crenças, desejos, afetos e uma organização do trabalho que embrutece e desumaniza. (2005, p.111 – grifos meus)

A tônica dos questionamentos que muitas vezes recebi de colegas que acompanham meu trabalho na escola é a mesma: é como se eu fizesse mais do que é necessário. Não é preciso planejar quase todas as atividades dentro do tema de estudo; não é preciso produzir tantos livros, bonecos, cavoucar o terreno da escola, preparar apresentações para festas, brincar tanto com as crianças... Hoje entendo que talvez, algumas delas, de alguma maneira, tenham vivido e tomado consciência da "exploração do medo pelo medo" e quisessem me ajudar...

Ao mesmo tempo em que vejo também a intensificação do trabalho em alguns momentos de minha prática aqui narrada, vejo todos esses exemplos de atividades, inseridos em um contexto que gerou a necessidade de cada um deles, como ações em diálogo com as crianças.

Como afirmei anteriormente que busco os princípios da Educação Popular em minha história, assumo também que a "palavra é território comum do locutor e do interlocutor" (Bakhtin, 2004, p.113), por isso posso dizer que essas ações e os enunciados e sentidos que vamos produzindo nelas são 'territórios' que compartilho com as crianças.

Sendo assim, dependendo do tipo de atividade que é questionada, passo a compreender a crítica ou o silenciamento em relação a esse tipo de trabalho, como uma negação do necessário diálogo com as crianças. Será? A questão me move a compreender melhor o conceito de diálogo e como dialogo com as crianças...

> Para grande parte... 'a dialogicidade é inviável'. 'E o é na medida em que seus resultados são lentos, duvidosos, demorados'. (...) 'Deste modo - afirmam enfaticamente - não se justifica esta perda de tempo. Entre a dialogicidade e a antidialogicidade, fiquemos com a última, já que é mais rápida'. (...) 'Há um problema angustiante que nos desafia - declaram outros -, que é o aumento da produção; como, então, perder um tempo tão grande, procurando adequar nossa ação às condições culturais dos camponeses? Como perder tanto tempo dialogando com eles?' (FREIRE, 1980, p. 45)

Paulo Freire discute invasão cultural no trabalho de extensão do técnico agrônomo que enfrentava o desafio de rever, junto com os camponeses, a organização tradicional da estrutura agrária do Chile, país onde o autor trabalhou nos anos de exílio. Em um debate sobre o trabalho do técnico mais como educador do que como extensionista no processo da reforma agrária, o mestre defende o diálogo e a comunicação em oposição à invasão e à extensão. No capítulo sobre 'Extensão e invasão cultural', Freire expõe alguns argumentos usados por agrônomos quando resistem ao diálogo com os camponeses, menosprezando seus conhecimentos. Entre os argumentos apresentados está aquele que 'culpa' a urgência e o tempo. Dialogar seria 'perda de tempo'.

O mestre entende a justificativa da 'perda de tempo' relacionada às tentativas frustradas de gerar participação de camponeses nas experiências, teoricamente, feitas segundo princípios dialógicos e pergunta, na página 47, da obra "Extensão ou Comunicação?" (1980): "Será que, a partir destas constatações (...) poderemos simplista e ingenuamente afirmar a inviabilidade do diálogo e que insistir nele é perda de tempo?". Assim, questionando a maneira como agrônomos simplificavam o desafio de educar camponeses, nos lembra de razões históricas e sociais para o antidiálogo. Freire na página seguinte, afirma que "o latifúndio, como estrutura vertical e fechada, é, em si mesmo, antidialógico", uma "hierarquia de camadas sociais em que estratos mais 'baixos' são considerados, em regra geral, como naturalmente inferiores" (1980, p.48)

Trago essa reflexão para o ambiente escolar, lembrando das condições concretas, das características culturais e de faixa etária que estão envolvidas no processo de aprendizagem.

A ideia de que o diálogo exige um 'outro tempo' - e que a princípio não existe -, parece incrustada nas paredes da escola e assim moldada na relação hierárquica entre saberes e funções que exercemos dentro dela: se a professora sabe o que as crianças precisam aprender e tem autoridade e poder em sala, pode subjugar as crianças. As burquinhas que fiquem em casa e as crianças que controlem seus desejos supervisionadas por seus pais, sob a pena de serem advertidas, suspensas ou tenham seus brinquedos retidos sem previsão de retorno, caso desobedeçam. Dialogar com os desejos de Jonny, que naquele momento simbolizava os de muitos meninos da turma, poderia ser considerado 'perda de tempo'.

As questões do tempo e do que é considerado 'relevante' no trabalho cotidiano com as crianças são perpassadas pelo quanto conseguimos sustentar, para além de nossos planejamentos registrados no papel e entregues a órgãos da Secretaria de Educação, crenças em uma educação que considere as crianças em uma perspectiva integral, sem dissociar emoção e cognição, prazer e dever...

> Não se aprende, apenas, com o intelecto. (...) Mas, como a escola considera apenas o cognitivo como constitutivo do ato de aprender, acreditando na dicotomia cognição - emoção, as atividades realizadas precisam ser "sérias", entendendo-se por "sérias" as "tarefas" que têm por finalidade ensinar o "programa". O uso de diferentes linguagens, como a linguagem corporal, a linguagem musical, a linguagem plástica, a linguagem cinestésica, por exemplo, de um modo geral, não faz parte do cotidiano da sala de aula, pois o aprender a ler e a escrever se resume ao fazer o "dever". Desenhar, modelar, pintar, representar, dançar, cantar, ouvir músicas... quando aparece é vista como atividade de "passar o tempo", realizadas quando "sobra tempo" (SAMPAIO, 2001, p.7 e 8).

Podemos aqui entender que uma prática dialógica assim pode ser chamada quando também considera os "sentimentos, a emoção, a inteligência, o corpo, a intuição, a imaginação, o desejo" daqueles envolvidos nos processos de ensinar e aprender juntos.

Retomando o episódio que constituiu o que estou chamando de uma 'crise' no início de 2009, se não tivesse dialogado com Jonny ele ficaria 'falando sozinho' ou com os colegas, com suas burquinhas que continuariam à margem das aulas - e por vezes fora da sala de aula, como em banheiros e corredores, escondidos - produzindo outros desejos, diferentes daqueles que poderiam mobilizar os estudos das horas e do relógio ou das histórias de vida de cada um de nós e de nossos pais... como eu propunha para aquele período. Como sei que isso poderia acontecer? Porque aconteceram inúmeras vezes, todas em que eu não consegui incluir meus alunos e alunas no diálogo que eu 'almejava', que eu queria que acontecesse.

Corremos, sempre, o risco de 'falarmos sozinhos', nós professores ou nossos alunos e alunas. E o que aparentemente nos 'isola'? Nosso olhar? Que espelha o 'mar', os eventos cotidianos, de maneiras singulares e que pode nos levar ao encontro de 'outros mares'...

Ou não?

A maneira como vemos ‘o mar’, o cotidiano da/na escola marca nossos diálogos.

Certa imagem que pode ser feita do mar ‘nos persegue’. De nós - professores e professoras -, colegas, pais e muitas vezes alunos e alunas cobram intencionalidade sempre presente no planejado e no improviso... Além da... ou para a produção de ‘resultados’

E planejamos ‘o’ ou ‘um’ diálogo? Lima diz do esforço de aprender um outro jeito de organizar a aula, para um professor que não está acostumado a ‘uma aula mais dialogada’, e nos faz pensar sobre o planejamento e o ‘acontecimento’ que é uma aula...

> A introdução, a manutenção e o encerramento de um diálogo não podem ser concebidos e antecipados na sua totalidade. O diálogo é determinado somente no curso da aula e isso implica, para o professor, novo aprendizado quanto à gestão da classe, do tempo e da matéria, que são aspectos surpreendentemente novos e difíceis mesmo para professores experientes... A complexidade do trabalho escapa ao professor e é permanentemente um enigma a ser decifrado. Ele contem em si o caráter de acontecimento sujeito à reveses e retruques. A atividade da docência, como qualquer outra atividade humana, por si só, demanda permanentes reajustes, rearranjos... (LIMA, 2005, p 130 e 131)

E esse diálogo, implícito nas ações cotidianas e no distanciamento delas, naquilo que move o planejamento em termos de princípios e fins... Vale o preço da produção da sensação e impressão de ‘perda de tempo’?

Eu sempre entendi que um trabalho alheio aos interesses das crianças cria situações de aprendizagem menos potentes e um ambiente muito mais propício aos conflitos e ao desrespeito mútuo. Hoje, o entendo assim por percebê-lo parte importante de um ‘nós’, como seres falantes, em constante relação com outros, com o que imaginamos de nós mesmos e do mundo.

> (...) penso que deveríamos entender o ‘diálogo’ não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica de manipulação (...) Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos (...) do caminho para nos tornarmos seres humanos (SHOR; FREIRE, 1986, p. 122).

No processo de humanização no/pelo diálogo fui aprendendo que o que as crianças têm a nos ensinar também marca a organização do trabalho em sala de aula. Quando o conteúdo é compartilhado e não é apenas 'de posse' da professora - como se isso fosse possível! -, as intervenções fogem do controle e as aprendizagens se multiplicam em diferentes espaços e tempos. Assim a 'contenção' corporal é desnecessária e os movimentos - andanças e mudanças de lugar pela sala de aula - passam a ser constitutivos de um modo de aprender determinado conteúdo... outros exigirão mais tempo sentados, mais sozinhos, mais em dupla que em grupo... Daí as 'broncas' pelo não-enquadramento na proposta diminuem, por ser proposta de muitos, pelo envolvimento que essa partilha gera.

> D: uma coisa que me chamou bastante a atenção essa coisa da intervenção nos grupos, do passar, quer dizer, ir em cada grupo e aí você, bom, assim, não dá para abrir mão disso né Mafê, desse tipo de trabalho, porque assim, eu fico vendo, eu falei, você estava lá, você ao mesmo tempo estava incentivando, e aí as meninas que não estavam afim, ó, e aí vamos desenhar e não sei que, e também estava se colocando que você estava querendo aprender, eu achei isso, quer dizer, mostrando assim, você não sabia jogar
> M: é
> D: e aí perguntando, e aí eles tendo que fazer esse exercício de explicar para o outro e não só para o colega, era para você também
> M: é
> D: então, um movimento assim interessante assim, muito legal
> (Mafê se emociona, e acaba chorando)
> D: você não acha?
> D: eu achei assim, me chamou atenção essa coisa tanto o que assim, não sei assim, agora assistindo se você percebeu isso, você se diverte com eles, muito legal e acho que assim, isso poxa, o Jonny [73] ali fazendo, explicando, quer dizer, acho que aqui nessa Pipoca você, teve a ver com ele a questão da burquinha tal, então quer dizer, claro que não é todo dia assim, mas ali, conseguiu trazer e ele ficou, aquele, pelo menos naquela hora ali que eu estava ali ele não bateu em ninguém, não, ficou lá, ficou fazendo, teve um tempinho que ele me chamou muito atenção, acho que não tem jeito, chama a sua também
> M: não tem jeito
> D: então você viu, até na edição eu acabei as cenas que eu acabei pondo mais foram mais as dele assim, mas ele ficou ali

[73] Alterei o nome deste aluno também nos materiais produzidos e transcritos pela pesquisadora Daniela Dias do Anjos.

[74]

Como em raros momentos Jonny dedicava-se por inteiro em uma atividade com lápis e papel, sua percepção de que não desenha como os colegas o levava a dizer que não gostava de desenhar. Mas como mostrar à 'prô' como se joga? Eu dizia que queria que ele desenhasse para que eu pudesse guardar o desenho, lembrando da explicação quando eu precisasse. Jonny fez o desenho do triângulo, geralmente feito com dedo ou gravetos sobre a areia, para marcarem a região onde as bolinhas de vidro são colocadas, em uma das maneiras de brincar com elas. Depois desenhou - o que imagino sejam- bolinhas batendo umas nas outras. Dentro do triângulo me disse ter colocado 100 bolinhas, como se quisesse me dizer 'muitas'. Foi preenchendo o espaço da figura desenhada no papel, sem contar. Usou esse desenho para me explicar como se joga, fazendo com as mãos os mesmos movimentos usados no jogo. Andou pela sala, mudou de grupo, ouviu as explicações...

Minutos depois pedi à turma que contornasse os desenhos com canetinha para que eu pudesse tirar cópias deles [75.] Jonny contornou o desenho do triângulo, desenhou-se e apagou as bolinhas. Em movimentos verticais, sobre o papel, me explicou como iniciar o jogo. Eu pedi licença para anotar, com a frase que escrevi acima de seu desenho algo que seria como um procedimento: a 'linha'. Que ele não tinha desenhado. 'Zoinho' é como chamam a ação de colocar uma burquinha bem encostada em um dos olhos e mirando - em pé - sobre a linha desenhada no chão, soltá-la. O menino ou menina que deixar a bolinha cair mais próximo à

[74] Fotos feitas por Daniela Dias dos Anjos em 13.03.2009, gravadas em CD-ROM intitulado: "Fotos- dia do jogo de burquinhas".

[75]Esta narração do que aconteceu no dia em que nos organizamos para jogar burquinhas foi feita a partir do trabalho que realizei com minha memória, no trato com os materiais produzidos naquele dia: desenhos, textos, fotografias e filmagem.

linha começa o jogo. Perguntei, então, a Jonny, onde desenharia a linha. Qual seria a distância entre a linha e o triângulo. O colega do lado ouviu a pergunta, levantou, foi até a parede e mostrou apontando com a mão, mais ou menos, a distância da linha de onde lançariam as burquinhas contra o triângulo.

Eu insistia que me dissessem a distância com alguma referência, que usassem uma unidade de medida - citei palmos e passos como exemplo. Eu disse que tinha um jeito de fazer o registro da distância no papel e os desafiei a pensar em qual seria... Outras crianças me chamaram. Jonny ficou, em sua carteira, usando as mãos para medir a distância... As mãozinhas saíam do papel, da carteira e voltavam, Jonny olhava para o papel e para a turma, ficou assim por um bom tempo... Isso eu percebi, emocionada, ao ver o vídeo. Lamentei pelo improviso desse momento da atividade não ter dado conta da intervenção que ele precisaria para representar as distâncias, a linha e os movimentos das bolinhas no papel.

Improviso causado pela chuva. Planejamentos alterados por pelo menos duas vezes, em dois âmbitos diferentes: o tema das burquinhas foi se colocando em sala e questionando a organização de outros temas que eu tinha pensado e vinha discutindo com a turma e mesmo quando esse foi 'encaixado', teve seu encaminhamento modificado pela chuva.

A 'mudança de planos', tão corriqueira, inverteu a ordem das atividades do dia. Eu estava disposta a brincar com eles primeiro. Tinha planejado, a princípio, que os grupos deveriam ser mistos, com meninos e meninas e ter pelo menos uma criança que soubesse as regras de algum dos possíveis jogos, em cada grupo.

[76]

Convidei um ex-aluno meu, muito prestativo, que teve grande participação e envolvimento na construção da nossa horta em 2007 e que, com certeza, deveria saber 'tudo'

[76] Foto feita por Daniela Dias dos Anjos em 13.03.2009, gravada em CD-ROM intitulado: "Fotos- dia do jogo de burquinhas".

de burquinhas, pelo tempo que brincava nas ruas. Ele aceitou na hora! A professora dele também aceitou 'emprestá-lo' para nós. Sabíamos, eu e ela, que seria bom. Fazê-lo sentir-se importante e valorizado faria diferença para aquele menino tão habituado a sofrimentos em casa e na escola, sendo um daqueles alunos que reconhecemos como 'difíceis'...

Limpamos nossas carteiras, como fazemos semanalmente devido às pichações com grafite que sujam materiais e 'convidam' aqueles que sentam depois a deixar também uma marquinha de lápis na mesa. Depois nos dividimos em grupos, seguindo o planejado por mim e, ao sairmos, nos deparamos com uma chuvinha fina e persistente.

Foi difícil convencer as crianças de que não poderíamos brincar na chuva. Enquanto ouvia reclamações e sugestões, por exemplo, que usássemos guarda-chuvas, eu imaginava o que fazer, naquele momento, com tantas burquinhas e expectativas. Fomos a um espaço coberto da escola para ver se caberíamos por lá para jogar em piso frio mesmo. Não deu... Voltamos para sala de aula. Sentei em frente à turma, organizada em roda e propus que fizéssemos uma preparação para o jogo: inverti as atividades. A intenção era aproveitar a experiência do jogo para registrá-la após a brincadeira. Reorganizamos as mesas e cadeiras e pedi que - ao invés de escreverem sobre algo que aconteceu - escrevessem sobre como os jogos poderiam acontecer. Quais são as regras: como se joga? Pedi que ensinassem aos colegas o que sabiam. Quem não sabia deveria prestar atenção e tentar registrar o que entendeu. Tarefa mais difícil do que escrever sobre algo vivido, ainda mais depois de toda agitação entre organização da sala, divisão de grupos, saída da sala, retorno, nova organização de carteiras...

Tínhamos dois desafios a enfrentar: entender o que significava explicar como se joga e depois realizar essa tarefa usando lápis e papel.

Mas como se joga? Jogando, oras!!! Muitos apresentavam resistência, diziam que não sabiam explicar ou que os colegas 'já sabiam', como se fosse a coisa mais normal do mundo jogar burquinhas. O que era compreensível: o recreio era repleto delas, por todos os lados. Mas nem todos brincavam juntos e as meninas não participavam da brincadeira com bolinhas. Fato que talvez nem todos os meninos estivessem atentos.

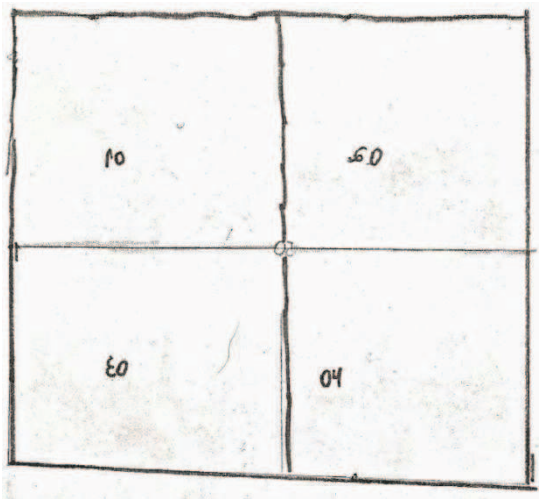
Em intervenções coletivas e individuais eu ia indicando meios de pensarem sobre a estrutura do jogo para que pudessem contar aos colegas... usamos o desenho como forma de mediar os aprendizados que poderiam acontecer ali.

Primeiro os orientei a escolher um tipo de jogo, listamos os jogos conhecidos pela turma. Passei de grupo em grupo perguntando quem sabia jogar, o que jogava melhor, como poderia desenhar. Uns muito envolvidos e outros não. Todos desenharam e participaram de alguma maneira da atividade: ouvindo mais, falando mais, desenhando o que imaginava e nem ouvindo o que o colega dizia... Algumas meninas que nunca tinham jogado começaram a aprender ali e no momento em que saímos para jogar na terra se envolveram e participaram dos jogos junto com os meninos.

Nesse momento apareceram tensões recorrentes no trabalho coletivo: o que perguntar? O que explicar ou o que contar do tanto que sabemos sobre o tema? Quais são nossos não-saberes? Quantos de nós somos mobilizados pelo tema que circula no grupo?

Minhas intervenções em aula buscavam fomentar a troca de informações entre eles e o esforço para serem compreendidos pelos colegas. Não era momento de corrigir registro. Eu sabia disso e eles e elas também. Como? Com a explicitação do objetivo da atividade: troca de experiências sobre jogos de burquinhas. Objetivo que foi promovido pelo imprevisto causado pela chuva. As crianças partilharam comigo os porquês daquela atividade. As explicações seriam usadas horas mais tarde.

Uma de minhas alunas acostumada a ajudar os colegas a corrigir seus escritos - por ter sido a primeira da sala a atentar para questões ortográficas e escrever textos -, aproximou-se de mim com um quadrado desenhado - outra figura usada em um dos jogos com burquinhas-, dividido em quatro partes numeradas. Os números estavam escritos de maneira espelhada. Estranhei e perguntei por que estavam escritos daquela maneira. Andréia, nem titubeou, respondeu que o Cláudio tinha ensinado assim e ela o seguiu! Eu ri, reconheci a autoridade de Cláudio no ensino do jogo 'quadrado' e o chamei perguntando por que os números tinham que ser escritos ao contrário. Ele me olhou, parecendo estranhar a pergunta, levantou os ombros e voltou ao seu lugar. Vários quadrados de números espelhados apareceram em minha mesa. Ninguém mais questionou Cláudio.



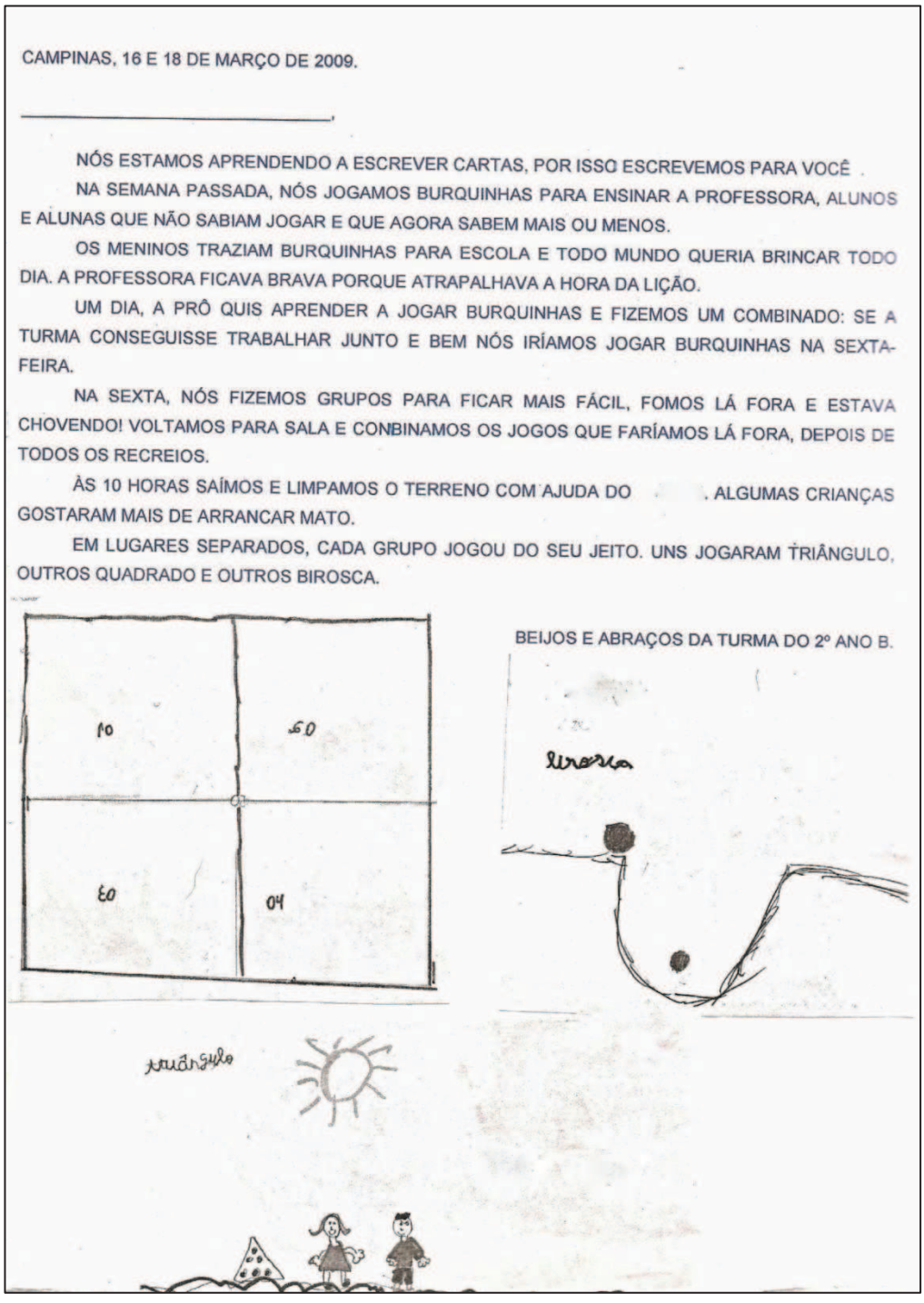
Porque será que Cláudio escreveu daquela maneira? Não costumava escrever numerais espelhados! Ele não soube responder. Nenhuma criança desenhou o quadrado na hora de jogar, nem mesmo a regras eu vim a conhecer. Talvez o movimento da escrita no chão pudesse induzir à grafia invertida. Talvez o tamanho do quadrado impedisse Cláudio de começar a escrever de cima para baixo, da esquerda para direita, sem que pisasse no desenho. Fiquei sem saber. Naquele momento não era o jogo que mais interessava a mim ou a eles. Foi assistindo à filmagem e retomando os desenhos que reparei nesse acontecimento.

O objetivo dessa atividade foi se configurando na medida em que a proposta foi sendo aceita pelas crianças. Na relação com eles e elas percebi que a questão da comunicação e da organização era o desafio. Tanto que a sala de aula era uma barulheira constante, quase todos falavam ao mesmo tempo. O objetivo da atividade de escrita após o jogo teria sido outro. Eu teria proposto produção de texto, inicialmente, coletivo.

Foi o que fiz no dia letivo seguinte. O jogo tinha ocorrido na sexta, dia 13. Segunda, dia 16/03, propus que escrevêssemos aos pais contando sobre a atividade. Aproveitei a

oportunidade e introduzi um gênero textual, também não previsto no planejamento inicial, em mais uma tentativa de partilhar com as famílias o trabalho que estávamos realizando.

A partir daí, outras atividades foram feitas girando em torno desse tema...



CAMPINAS, 16 E 18 DE MARÇO DE 2009.

_____,

NÓS ESTAMOS APRENDENDO A ESCREVER CARTAS, POR ISSO ESCREVEMOS PARA VOCÊ .

NA SEMANA PASSADA, NÓS JOGAMOS BURQUINHAS PARA ENSINAR A PROFESSORA, ALUNOS E ALUNAS QUE NÃO SABIAM JOGAR E QUE AGORA SABEM MAIS OU MENOS.

OS MENINOS TRAZIAM BURQUINHAS PARA ESCOLA E TODO MUNDO QUERIA BRINCAR TODO DIA. A PROFESSORA FICAVA BRAVA PORQUE ATRAPALHAVA A HORA DA LIÇÃO.

UM DIA, A PRÔ QUIS APRENDER A JOGAR BURQUINHAS E FIZEMOS UM COMBINADO: SE A TURMA CONSEGUISSE TRABALHAR JUNTO E BEM NÓS IRÍAMOS JOGAR BURQUINHAS NA SEXTA-FEIRA.

NA SEXTA, NÓS FIZEMOS GRUPOS PARA FICAR MAIS FÁCIL, FOMOS LÁ FORA E ESTAVA CHOVENDO! VOLTAMOS PARA SALA E CONBINAMOS OS JOGOS QUE FARÍAMOS LÁ FORA, DEPOIS DE TODOS OS RECREIOS.

ÀS 10 HORAS SAÍMOS E LIMPAMOS O TERRENO COM AJUDA DO . ALGUMAS CRIANÇAS GOSTARAM MAIS DE ARRANCAR MATO.

EM LUGARES SEPARADOS, CADA GRUPO JOGOU DO SEU JEITO. UNS JOGARAM TRIÂNGULO, OUTROS QUADRADO E OUTROS BIROSCA.

BEIJOS E ABRAÇOS DA TURMA DO 2º ANO B.

[77]

[77] Cópia da carta escrita coletivamente e colada em nosso Diário em março de 2009.

Nome: _____ data 10/03

Como você jogou burquinha?

Texto escrito por M e seu pai

PRIMEIRO FAZEMOS UMA LINHA RETA E DEPOIS UM TRIÂNGULO.

EM SEGUIDA COMBINAMOS COM NOSSOS AMIGOS QUANTAS BURQUINHAS CADA UM DEVE COLOCAR DENTRO DO TRIÂNGULO

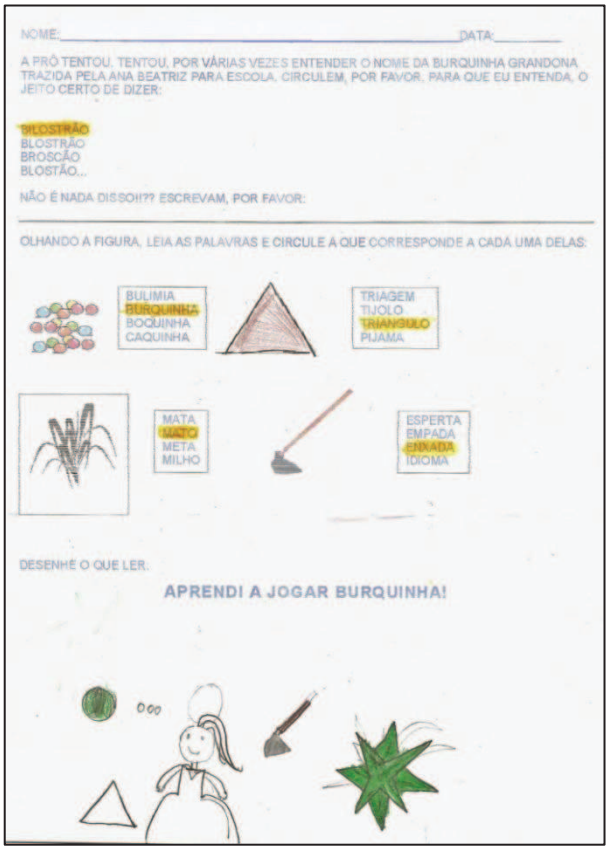
DEPOIS JOGAMOS CADA UM A SUA BURCA EM DIREÇÃO À LINHA RETA

A BURCA QUE CAIR MAIS PERTO DA LINHA COMEÇA O JOGO

GANHA AQUELE QUE CONSEGUIR ATINGIR A BURCA DO OUTRO.

GANHE

78



NOME: _____ DATA: _____

A PRÔ TENTOU, TENTOU, POR VÁRIAS VEZES ENTENDER O NOME DA BURQUINHA GRANDONA TRAZIDA PELA ANA BEATRIZ PARA ESCOLA. CIRCULEM, POR FAVOR, PARA QUE EU ENTENDA, O JEITO CERTO DE DIZER:

BLOSTRÃO
BLOSTRÃO
BROSCÃO
BLOSTÃO...

NÃO É NADA DISSO!!?? ESCREVAM, POR FAVOR:

OLHANDO A FIGURA, LEIA AS PALAVRAS E CIRCULE A QUE CORRESPONDE A CADA UMA DELAS:

BULIMIA
BURQUINHA
BOQUINHA
CAQUINHA

TRIAGEM
TIJOLO
TRIÂNGULO
PIJAMA

MATA
MATO
META
MILHO

ESPERTA
EMPADA
ENXADA
IDIOMA

DESENHE O QUE LER:

APRENDI A JOGAR BURQUINHA!

79

[78] Atividade confeccionada com texto produzido como lição de casa por um dos meninos e seu pai. Esta folha está colada no Diário da turma.

[79] Atividade de leitura realizada por uma das meninas e colada em seu caderno, que hoje é parte dos meus "guardados"

NOME: _____ DATA: 17

ALGUNS DESAFIOS A SEREM RESOLVIDOS...

1)TÍNHAMOS GRUPOS DE 4 CRIANÇAS E GRUPOS DE 5 CRIANÇAS JOGANDO BURQUINHAS. SE A PROFESSORA DEU 3 BURQUINHAS PARA CADA CRIANÇA, CADA GRUPO TINHA QUE DEVOLVER QUANTAS BURQUINHAS PARA A PRÔ?

3+3+3+3=12

5+3=15

GRUPOS DE 4 CRIANÇAS DEVOLVERIAM 12 BURQUINHAS
GRUPOS DE 5 CRIANÇAS DEVOLVERIAM _____ BURQUINHAS

[80]

NOME: _____ DATA: 31/03/09

VAMOS OUVIR A PRÔ LER CADA UMA DAS FRASES E PASSÁ-LAS PARA A LINGUAGEM MATEMÁTICA USANDO NUMERAIS E SINAIS:

1. A PRÔ DISTRIBUIU 3 BURQUINHAS PARA CADA UMA DAS 22 CRIANÇAS, USANDO 66 BURQUINHAS
   3X22=66
2. A PRÔ DIVIDIU 66 BURQUINHAS ENTRE AS 22 CRIANÇAS E CADA UMA RECEBEU 3.
   66÷22=3
3. DIVIDIMOS 22 CRIANÇAS EM 6 GRUPOS
   22÷6
4. JUNTANDO 3 BURQUINHAS DE CADA 4 CRIANÇAS SOMAMOS 12 BURQUINHAS EM CADA GRUPO.
   3X4=12
5. SE O JOGO FOSSE 'À GANHAS', EU PODERIA TER JOGADO COM 3 BURQUINHAS, PERDIDO 2 E FICARIA SÓ COM 1 NO FIM DA BRINCADEIRA.
   3-2=1
6. SE O JOGO FOSSE 'À GANHAS', EU PODERIA TER JOGADO COM 3 BURQUINHAS, GANHADO 2 E FICARIA COM 5 NO FIM DA BRINCADEIRA.
   3+2=5

DESENHE UM TRIÂNGULO DE JOGO DE BURQUINHA.
FAÇA COM ELE UMA REPRESENTAÇÃO DE UM JOGO QUE COMEÇOU COM 9 BURQUINHAS DENTRO E TIVERAM 5 "MATADAS"

9-5=4

COMO VOCÊ ESCREVERIA, USANDO NÚMEROS E SINAIS O QUE ACONTECEU NO JOGO ABAIXO?

11-4=7

[80] As duas imagens desta página foram copiadas do caderno mencionado na nota anterior.

Carta e poesia

Mafê, 20/03/2009

Escrevíamos uma carta aos pais contando nossa aula com burquinhas, da sexta passada.

Na segunda iniciamos o texto e levamos como lição de casa a tarefa de pensar e registrar propostas para um 'fim' de carta, que contasse como foi o jogo com as burquinhas.

Retomando a lição de casa na quarta-feira, na lousa, para terminarmos nossa carta coletiva eu relembrava o que tínhamos lido nos cadernos de cada um sobre o jogo e retomava com eles a nossa proposta para conclusão, muito centrada na descrição dos fatos ocorridos...

Pedro, levanta a mão e irritado diz:

- Ai! não dá pra inventar outra palavra, não?

- Como assim inventar outra palavra? Que palavra? - Eu sem entender mais um dentre os tantos links verbalizados a cada minuto por tantos deles e delas!!

- Ai!!!... Outra!!! Sempre isso! Sei lá quer ver... E com o dedo na boca pensava...

- Pedro, pense aí na sua proposta, e quando conseguir me explicar direito o que quer me avisa... Pessoaal !!! (já disperso... conectados, cada um, em uma outra possibilidade de texto ou mesmo atividade...)

No dia seguinte, Pedro chega na sala afoito e diz:

- Prô!! Já sei! Tive uma ideia!!! Por que na próxima vez, em vez de carta a gente não escreve uma poesia para os pais?

- Ah! Era disso que você dizia ontem!? Que legal! Que ideia ótima... Turma... Ouviram o que o Pedro... - E já fui maravilhada convencendo o grupo de que era 'A' ideia da semana e dizendo que então nós precisaríamos ler mais poesias....

Feliz da vida, vi algumas comemorações pela ideia de lermos mais poesias!

Pedro tem se mostrado especialista em pontes desde o ano passado. (...) [81]

HÁ UM MENINO, HÁ UMA MENINA
MORANDO SEMPRE NO MEU CORAÇÃO
TODA VEZ QUE A GENTE FAZ RODA
ELA VEM PRÁ ME DAR A MÃO

Massagem e massinha
História e leitura
Também jogamos burquinha
Gostosura e doçura
(...)
Nós escrevemos cartas para os pais e para Noel
Com bilhetes a gente pensa para escrever no papel
Os cartões e convites são para festas
Com amigos fazemos escritas como estas
A cruzadinha a gente aprende em grupo com leitura
Juntos fazemos exercícios de escrita no papel com pintura[82]

[81] Trecho de uma 'Pipoca Pedagógica', gravado em pasta no meu computador pessoal: Pesquisa> Diário de Bordo.
[82] Trechos de poemas escritos durante o mês de abril de 2009, registrado no Diário da turma.

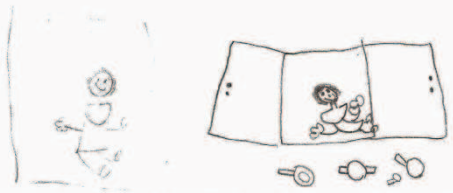
NOME:_____DATA:_____

VAMOS LER O TRECHOS DA MÚSICA "BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE"

"HÁ UM PASSADO NO MEU PRESENTE
UM SOL BEM QUENTE LÁ NO MEU QUINTAL
TODA VEZ QUE A BRUXA ME ASSOMBRA
O MENINO ME DÁ A MÃO"

O QUE VOCÊ ENTENDE POR "PASSADO NO PRESENTE"?

DESENHE E ESCREVA ALGO DO PASSADO QUE VIVE NO SEU PRESENTE:



QUANDO BRINCAMOS JUNTOS APRENDEMOS COISAS BOAS! CIRCULE NO TRECHO DA MÚSICA PALAVRAS QUE LEMBREM ESTAS COISAS. ESCREVA OUTRAS.

"E ME FALA DE COISAS BONITAS
QUE EU ACREDITO
QUE NÃO DEIXARÃO DE EXISTIR
AMIZADE, PALAVRA, RESPEITO
CARÁTER, BONDADE ALEGRIA E AMOR
POIS NÃO POSSO
NÃO DEVO
NÃO QUERO
VIVER COMO TODA ESSA GENTE
INSISTE EM VIVER
E NÃO POSSO ACEITAR SOSSEGADO
QUALQUER SACANAGEM SER COISA NORMAL"

83

NOME:_____DATA: 24/03/09

VAMOS ORDENAR O INÍCIO DA MÚSICA "BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE"

(1)HÁ UM MENINO
(3)MORANDO SEMPRE NO MEU CORAÇÃO
(2)HÁ UM MOLEQUE
(5)ELE VEM PRA ME DAR A MÃO
(4)TODA VEZ QUE O ADULTO BALANÇA

COMPLETE A LETRA DA MÚSICA SUBSTITUINDO OS DESENHOS:

HÁ UM menino
HÁ UM MOLEQUE

MORANDO SEMPRE NO MEU Coração
TODA VEZ QUE O ADULTO BALANÇA

ELE VEM PRA ME DAR A mão

O QUE AS PALAVRAS A BAIXO TEM EM COMUM?
CORAÇÃO
MÃO

[83] Atividades produzidas a partir da música "Bola de meia, bola de gude, de Milton Nascimento. A primeira colada no Diário da turma. A segunda encontra-se no mesmo caderno de aluna, mencionado em notas anteriores.

Dias depois eu partilhava com o Grupo de Terça do GEPEC, mais uma Pipoca Pedagógica:

Pontes

Mafê, 20/03/09

Pedro tem construído pontes ótimas! Daquelas que ligam meus interesses diretamente ao que vem sendo mobilizado em sala, composto por nós, trazido pela turma.

Depois 'das burquinhas', lembrei da música "Bola de meia, bola de gude" do Milton Nascimento e a apresentei às crianças, dizendo que lembrava delas ao ouvir a música...

O dia da apresentação da música renderia mais uma pipoca...

Hoje, levei uma atividade de interpretação de alguns trechos dela...

"HÁ UM PASSADO NO MEU PRESENTE
UM SOL BEM QUENTE LÁ NO MEU QUINTAL
TODA VEZ QUE A BRUXA ME ASSOMBRA
O MENINO ME DÁ A MÃO"

Após uma conversa sobre passado e presente, perguntei que 'coisas do passado' estavam presentes no coração deles ainda hoje. O que lembravam com prazer de quando eram menores?

De tudo um pouco: de quando chegou de ônibus para morar em Campinas, da bala perdida que acertou a irmã que foi tirá-la do perigo, do colo da mãe, da brincadeira com panelas na cozinha, da piscina e da brincadeira de se afogar, dos carrinhos, de mastigar chiclete cor de rosa, do parquinho da EMEI e... da barriga da mãe!

- Gente quem mais lembra de estar dentro da barriga da mãe? – perguntei.

E uma discussão dispersa do que é ou não possível lembrar começou.

Pedro, gesticulando e pulando na cadeira:

- Ô Prô! Vamos fazer uma lição de casa para os pais dizerem como a gente era quando era pequeno?

Na hora, pensei que preciso chamar Pedro para planejar as aulas comigo, ou estamos muito sintonizados, ou muitas coincidências têm acontecido, ou na tentativa de me agradar tem pensado em coisas para dizer que tem acertado 'em cheio' as expectativas daquilo que a prô espera ouvir para engatar em alguma pesquisa ou estudo à espreita!

Em roda, na semana retrasada, chamei atenção deles para o que eu gostaria que fosse nosso foco de estudo nestes primeiros meses, disse que eu não queria só estudar como as coisas são, como funcionam, para que servem, como seres nascem, morrem , se alimentam... Eu pedi que observassem aquilo que gostariam de conhecer como acontecia, como era, funcionava, pra que servia antigamente também!

De conversas assim, surgiram o estudo do relógio que já iniciamos. Das horas e dos relógios de antigamente.

Muito atento, Pedro tem partilhado suas pontes comigo e com o grupo![84]

Há os que não 'partilham explicitamente suas pontes'. Como faço para enxergá-las? E se não estiverem 'ligando' a sala de aula a um lugar que eu já conheça? Vamos atravessá-la?

[84] Registro gravado em pasta no meu computador pessoal: Pesquisa> Diário de bordo

Leitura de uma onda? [85]

[86]

O senhor Palomar está procurando agora limitar seu campo de observação; se tem presente um quadrado de, digamos, dez metros de praia por dez metros de mar, pode levantar um inventário de todos os movimentos de ondas que ali se repetem com frequência variada dentro de um dado intervalo de tempo. A dificuldade está em fixar os limites deste quadrado, porque, por exemplo, se ele considera como o lado mais distante de si a linha em relevo de uma onda que avança, essa linha ao aproximar-se dele irá, erguendo-se, ocultar de sua vista tudo o que está atrás; e eis que o espaço tomado para exame se destaca e ao mesmo tempo se comprime.

Ítalo Calvino

O material que apresentei aos leitores, em páginas anteriores, parecendo a partilha de parte de meu inventário datado do início de 2009, pode ser identificado como a leitura de uma onda?

Como Calvino faria a leitura (tão duvidosa) de uma onda, em plena tempestade?

[85] Esta frase, escrita de maneira afirmativa, é subtítulo do texto de onde retirei a epígrafe deste subcapítulo: CALVINO, In, Palomar na praia: A leitura de uma onda In Palomar, São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p.9.

[86] Imagem disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_WV7ZsFzMrUs/R5HYfc8krTI/AAAAAAAAAQ0/ZdAJVpOEDLg/s400/concha-ondulação.jp>. Acesso em: 13 jun.2011.

Como lemos ondas reflexas em diferentes olhares? E as ondas produzidas pelo movimento dos barcos? Como leríamos sendo tripulantes de um deles... Ou presos em uma rede?

Alegorias que nos aproximam do 'mar' que aqui também chamamos cotidiano escolar.

Coloquei-me o desafio de 'ler ondas' em plena tempestade, porque escolhi ser pesquisadora do meu próprio trabalho, imersa nele. E não só. Por que é nas tempestades que os marinheiros colocam em prática o que aprenderam sobre navegação e aprendem mais um tanto sobre sobrevivência e enfrentamento de imprevistos. O mar também ensina a navegar. Das tempestades e daqueles que superaram seus limites no enfrentamento de seus desafios, esperamos histórias que nos ensinem algo...

Partilhei até o momento algumas práticas encharcadas de reflexões e questionamentos. Descobri na análise dos materiais inventariados e no debate acerca das questões que estes levantavam junto às pesquisadoras e pesquisadores do grupo de pesquisa, que o tempo na escola merecia destaque na análise de práticas que buscam o diálogo como pressuposto para o trabalho pedagógico. Heller, Sampaio, Geraldi, C.M.G. e Freitas me ajudaram nessa primeira aproximação do conceito de tempo, imbricado nas condições sociais e culturais em que estão imersas as práticas que produzo na escola, junto às crianças de seis a onze anos.

Busquei trazer para o texto a complexidade de um trabalho que almeja dialogar com as crianças tendo presente, a todo o momento, a ideia de que diálogo exige 'um tempo' que não 'cabe' na escola, assim como o 'tempo da criança' que não acompanha as expectativas de aprendizagem propostas a ela, como tanto ouvimos dizer nas escolas.

As crianças encarnam, em si, cada uma delas, a ruptura deste paradigma de um 'tempo único' e linear para todos. A diversidade de necessidades em contraposição à intensificação do ritmo do tempo no trabalho gera o descompasso que tentamos 'corrigir' constantemente na escola. E assim seguimos articulando práticas que julgamos importantes, no tempo 'determinado' para que elas aconteçam, tentando 'administrar' desejos de nossos alunos e alunas: algo que lembra uma 'equação' desgastante para todos e que é indicada como um dos motivos do aumento da indisciplina nas escolas.

A necessidade de produzirmos coletivamente o trabalho com o conhecimento na escola, tendo como parceiros privilegiados nossos alunos e alunas é apontada por diferentes educadores do campo da Educação Popular, antes mesmo de ser entendida como meio de 'conter' a indisciplina nas escolas. É pelo direito que crianças, jovens e adultos têm de se enxergarem como seres criativos, pensantes e produtores de cultura e conhecimento, que vivemos essa aposta.

É na busca por inéditos-viáveis que construímos a "Resposta ao Tempo", como poeticamente dizem Aldir Blanc e Cristovão Bastos, nos lembrando que ele "Sussurra que apaga os caminhos". Na compreensão da forma como produzimos nosso tempo está um dos desafios ao diálogo em sala de aula.

Prossigo nesta viagem de formação, pesquisa que se forja em seu feitio, buscando outras compreensões para as avaliações negativas que encontro a respeito do trabalho que realizo, ou mesmo para os desafios que encontro na busca pela realização de um trabalho que eu idealizo.

Volto para meus guardados, agora inventariados, e produzo mais perguntas a partir deles. Quero contar o que venho aprendendo sobre as possibilidades de produzirmos educação popular na escola a partir das reflexões que venho fazendo nesse processo.

Retomo alegorias 'emprestadas' de Saramago. E trago novamente o diálogo entre o homem que queria buscar ilhas desconhecidas e a mulher da limpeza, que o acompanharia na jornada. Seguimos viagem aprendendo a ler ondas, a construir barcos-ilhas... no 'mar cotidiano'. Tenho a companhia de interlocutores não só no mar, durante a viagem, mas na leitura 'da própria viagem'... Seriam esses interlocutores algumas estrelas que nos "suleiam[87]"...?

> Sempre tive a ideia de que para a navegação só há dois mestres verdadeiros, um que é o mar, o outro que é o barco, E o céu, estás a esquecer-te do céu, Sim, claro, o céu, Os ventos, As nuvens, O céu, Sim, o céu. (SARAMAGO, 2003, p. 42)

[87] "'Suleá-los': Paulo Freire usou esse termo (...), chamando a atenção dos leitores (as) para a conotação ideológica dos termos nortear, norteá-la, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações. Norte é Primeiro Mundo. Norte está em cima, na parte superior, assim Norte deixa "escorrer" o conhecimento que nós do hemisfério Sul "engolimos sem conferir com o contexto local" (cf. Márcio D'Olme Campos, "A Arte de Sulear-se"... 1991.). Quem primeiro alertou Freire sobre a ideologia implícita em tais vocábulos, marcando as diferenças de níveis de "civilização" e de "cultura", bem ao gosto positivista, entre o hemisfério Norte e o Sul, entre o "criador" e o "imitador" foi o físico supracitado – Márcio Campos – atualmente dedicado à etnociência, à etnoastronomia e à educação ambiental" (Nota de Ana Maria Freire In FREIRE, 1992, p.218).

4.2 A busca/construção da ilha desconhecida: o saber da experiência

(...) mal o sol acabou de nascer, o homem e a mulher foram pintar na proa do barco, de um lado e do outro, em letras brancas, o nome que ainda faltava dar à caravela. Pela hora do meio-dia, com a maré, A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma.
José Saramago[88]

[89]

Pontes, barcos, travessias por águas que nos lembram o correr do tempo: não mergulhamos duas vezes no mesmo rio, ou sob as mesmas ondas...

A alegoria da navegação, da viagem, para pensarmos a formação é cada vez mais cara e imbricada em minhas escolhas, não só na escrita do texto. Optei pela leitura de narrativas de travessias vividas por dois personagens diferentes no trabalho com a turma de 2010. História

[88] SARAMAGO, 2003, p.62

[89] Ilustração de Suryara Bernardi, licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição - Não Comercial - Sem Derivados 3.0 Não Adaptada, com base no trabalho disponível em <http://www.suryara.com>>>>. Uma cópia digital desta licença está disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.pt_BR>. Acesso em: 23 jan.2012.

que contarei neste capítulo e que me ajudará sistematizar e partilhar o que compreendi dos/nos sentidos das experiências compartilhadas com meus alunos e alunas e no trato com o conceito de diálogo, que aprendi com Paulo Freire.

Se leitores e leitoras ficaram curiosos em saber o que fiz a partir da crise vivida no início de 2009, digo que até o fim de 2010 vivi, em diálogo com a as crianças, amigas-professoras e com colegas da pós graduação, um turbilhão de questões acerca dos objetivos desta pesquisa e da aposta no trabalho a partir de temas escolhidos e planejados de maneira compartilhada com alunos e alunas.

Na busca por respostas, em todos os momentos, a radical confiança que tenho na minha relação com as crianças me ajudou a reorientar os trabalhos da 'Mafê-professora-pesquisadora'.

A experiência com 'as burquinhas' e as reflexões que pude fazer a partir do trabalho com este 'tema' junto a meus alunos e alunas, foram compondo redes de sentidos para o trabalho. E segui durante o ano, ressignificando a potência da partilha do planejamento no acolhimento aos desejos das crianças.

E era justamente nos momentos de 'perda de controle' sobre os rumos da aula que novos sentidos se produziam no/para o planejamento. Acontecimentos que, em casa, sentada com meu caderno e com as lembranças das conversas com as crianças eu reelaborava, propunha novas atividades, redesenhava projetos, pesquisava novos textos, filmes... movimentando e tecendo possibilidades de encontro entre o que alunos e alunas queriam fazer/estudar/experimentar e meus objetivos com eles, de maneira mais sistemática. Um movimento que iniciei em 2000 quando comecei a trabalhar como professora, e que foi sendo ressignificado, até mesmo questionado, como em momentos semelhantes aos que narrei anteriormente.

Nessa forma de travessia, em movimento dialógico, 'ilhas desconhecidas' começam a ganhar contornos.

Procuro 'enxergar' as 'ilhas' a partir da leitura do Conto da Ilha Desconhecida, de Saramago: penso em ilhas-embarcações... Barcos que constituem-se em ilhas na medida em que carregam em si elementos, provisões, sementes a serem lançadas no território desconhecido.

Território que se cria no encontro amoroso, no diálogo. Assim, o trecho da obra de Saramago e a imagem feita sob sua inspiração, provocam a imaginação no início deste capítulo.

O 'mar espelhado em nossos olhos' é habitado pelas 'embarcações' que vão constituindo-se 'ilhas', na medida em que nos damos conta de que eram desconhecidas, inéditas, agora viáveis: construímos territórios compartilhados para 'atracar'!

Acredito, que o cotidiano escolar é constituído por esses encontros prenhes de possibilidades de produção de saberes, de auto-conhecimento, inéditos. O que Paulo Freire diz de inéditos-viáveis, me faz lembrar das 'ilhas-embarcações' com contornos que sozinha eu não imaginaria:

> Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial (...) é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, (...)
> Nas situações-limites, mais além das quais se acha o "inédito viável", às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa (FREIRE, 1992, p.10 e 11).

Desvelar possibilidades para a esperança...na prática. Estas palavras de Freire me levam também a considerar como prática na qual nos ancoramos a escrita sobre o nosso trabalho docente [90.]. A escrita também como constituinte da prática. No exercício de escrita para a escola, como em relatórios ou registros simples para alimentar o planejamento, para pensar a

[90] Glória Pereira da Cunha, mestre em Educação pelo GEPEC, diz a respeito das Pipocas Pedagógicas, em sua dissertação: "A partir de reflexões improvisos - olhares relâmpagos da lida cotidiana, o igual/diverso de cada professor -, narrativas foram escritas e dadas a ler; escrita enredando escrita: novos múltiplos olhares construídos pelo entrelaçar das experiências e tra(du)zidos por novos escritos com novas e plurais concepções de pedagogias emancipatórias. Retalhos, pedaço, parte que se tira, fragmento; (...) retalhos de ausências: pedagogias tecidas no tear do silêncio, tornadas invisíveis pelos fios arrogantes dos escolhidos, dos donos da verdade; retalhos de emergências: frágeis indícios, possibilidades, um porvir na penumbra, entre o Tudo e o Nada, um passo adiante do Não, cheiro de um Ainda-não possível; (...) Transformação: a direção em busca de impossíveis utopias cambia para procurar lugares comuns de entendimento, inéditos viáveis. Professores transgressores, traidores, tradutores, transcriadores de mundos." (CUNHA,2010, p 221 e 222). Leia mais no texto completo disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=000778794>. Acesso em: 04 dez. 2011.

pesquisa, ao estudar ou partilhar olhares e cenas cotidianas com colegas, como por meio das “Pipocas Pedagógicas”, vejo possibilidades reveladas, esperanças alimentadas.

A esperança em uma escola que produza conhecimentos coletivamente necessita estar ancorada na prática, constituindo-se como espaço de produção e encontro de diversidades e respeito.

Em “Pedagogia da Esperança”, é Ana Maria Araújo Freire quem nos diz mais sobre a ideia de “inédito viável”, nas notas do livro:

> Esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins.
> O “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.
> Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as "situações-limites” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser-menos o "inédito-viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável (FREIRE, 1992, p. 206 e 207).

Quando leio estes trechos, penso no “inédito viável” como referência para grandes mudanças, ou inéditos que fossem ‘sonhos realizáveis’ para muitos, em práticas produzidas em mais de uma escola, por exemplo. Mas não posso deixar de considerar ‘inéditos’ para pequenos grupos, pensando na minha relação com meus alunos e alunas e com colegas de trabalho.

Os “percebidos-destacados” evidenciam-se no diálogo, com a teoria, com alunos e alunas, com colegas professoras na escola e na universidade... Na produção de uma aula, na sua execução com as crianças, ou lembrando dela, quando a contamos para alguém, inéditos antes inviáveis, sonhados e vistos como impossíveis nas condições dadas, tornam-se viáveis. Sempre no encontro!

Encontro que nem sempre é harmonioso, porque imerso em diferentes desejos e expectativas em relação ao mesmo. Os conflitos entre alunos e alunas e entre eles, elas e eu, são das mais diversas ordens. Quando situam-se no campo dos desejos incompatíveis entre as crianças, faço a mediação sem sofrimento, buscando caminhos possíveis e saudáveis para a

resolução dos mesmos. Quando os conflitos envolvem a mim e ao trabalho em aula, o distanciamento dos fatos é mais difícil e, por vezes sofrido, porque passam pela ideia de desrespeito ao que proponho, tomando os conflitos que ocorrem para questionar minhas ações, interpretando-os e reinterpretando-os com a ajuda de registros e conversas sobre o que vejo, sinto, faço...

Ainda no primeiro semestre de 2009, decidi partilhar com alunos e alunas, o que andava pensando a respeito do trabalho, retomar alguns sentidos dos estudos que vínhamos realizando, movida pelo incômodo com brincadeiras excessivas nas aulas. Era minha ação profissional sendo contestada pelos meninos: eu não fazia parte do grupo em vários momentos! Inevitavelmente, as brincadeiras partilhadas por eles tinham, naquele momento, um valor maior do que o trabalho que eu propunha:

(...)Lembro que durante a roda pensei na necessidade do registro e me questionei (questionando assim até a necessidade de registro):

Será que minha pergunta induziu a análise das crianças?

Chamei uma roda de conversa e disse que a discussão que tínhamos tido no dia anterior foi a gota d'água! (uma discussão tida entre eu e Pedro sobre a reescrita de um texto, mobilizada pelo carrinho que tirei de sua mão...depois os meninos impediram minha ajuda a duas crianças que precisavam, tamanha a bagunça que fizeram!) Eu disse que saía muito triste da escola quando brigava com eles como tenho brigado e que não lembro de no ano passado viver dias assim. Perguntei à eles se lembravam de brigas entre nós tão feias quanto as desse ano, no 'tempo em que estudávamos o corpo humano'. Eles disseram que não. E começamos a conversar sobre.

Eu perguntava pq neste ano não conseguíamos trabalhar bem.

Fernando disse que é pq estudávamos o corpo humano. Outros concordavam!

Sandra disse que era pq os meninos ficavam sem nada para fazer.

Eu perguntei em que dia eles ficaram sem nada.

As crianças, que num primeiro momento concordaram com a Sandra, em um segundo disseram que não lembravam e retomei a atividade do dia anterior, em que todos tinham o que fazer e quatro meninos criaram a maior bagunça impossibilitando o trabalho do grupo.

Eu questionei a fala de que o que fazia a bagunça menor era o estudo do corpo.

Mariana disse que era pq os meninos gostavam.

Então retomei a discussão do tema de estudos de "coisas antigas", disse que minha sugestão seria a de trabalharmos com entrevistas.

Cláudio ergue a mão já gritando e diz: e os dinossauros?

Eu disse que só quatro meninos queriam estudar os dinossauros e que tínhamos começado a escrever sobre como éramos quando pequenos que eu achava interessante continuarmos pesquisando coisas sobre nossas famílias... mais meninos gritaram: Dinossauros!

Mais uma vez eu não sabia o quanto era interesse, o quanto era um apoio, na alegria e na vontade de brincar com os colegas que gritavam, a vontade de dizer: dinossauro!

As meninas diziam: Ah não... e para conter o alvoroço pedi que levantassem as mãos os

interessados pelo tema dinossauros e vi que eram muito mais que quatro naquele dia! Quase todos!
Tomei este movimento e propus uma escrita de perguntas sobre os assuntos dizendo:
'Quem quer estudar dinossauros tem que ter perguntas!
Se não tiver dúvidas sobre isso não tem pq estudar, certo?
Vamos escrever perguntas.
O que querem saber sobre dinossauros?'

(15 de abril de 2009)[91]

Eu questionava o registro para a pesquisa, buscava 'colher' indícios de alguns sentidos que estivéssemos construindo juntos para o trabalho compartilhado em sala de aula. Percebendo certo 'peso' de minhas ideias sobre as das crianças eu me perguntava sobre o quanto daquela reação relacionando indisciplina à maneira como encaminhávamos o trabalho não teria sido induzida por mim.

Não sabia o quanto acreditavam que um estudo comum, uma pesquisa realizada pelo grupo, mobilizasse tanto os colegas que chegasse a diminuir os conflitos e mudar o foco de atenção das crianças alterando seu comportamento, ou quanto eu induzi esta reflexão por mobilizar as lembranças sobre os nossos estudos de 2008, referenciando-o como um tempo 'com menos conflitos'. De qualquer maneira, em um diálogo (que não se controla), sinceramente partilhamos dúvidas e encaminhamentos a respeito de algo que se constrói coletivamente. Naquele momento as crianças tomaram as rédeas na discussão de escolhas sobre a resolução dos conflitos em debate e insistiram em um assunto que não dei espaço, propositalmente, por não querer estudar dinossauros com eles.

Decidindo acatar a 'sugestão', sigo minha hipótese de que abrir mão de 'grandes temas' – discutida no capítulo anterior - não estava gerando os 'tão bons' resultados esperados em meu trabalho e encaminho o início de um trabalho de pesquisa junto aos alunos e alunas, considerando o possível novo tema, sem descartar as primeiras intenções de trabalho: propondo a escrita de perguntas.

Eu não sabia o que poderia acontecer nas próximas semanas. Seriam semanas em que a

[91] Trecho do texto "Diário-pipoca Territórios". Gravado na pasta de meu computador pessoal: Pesquisa>Diário de Bordo. Mantive algumas abreviações e tenho receio em corrigir o texto: nas diferentes formas de registro há indicações de como escrevo e para quê e para quem escrevo. Desmitificando o registro como algo sempre bem elaborado: um jeito de entendê-lo que por vezes me afastou da prática de produzí-lo. Alterei apenas os nomes das crianças.

produção coletiva se daria mais intensamente, encaminhando o trabalho. Aqui o planejamento se constituiu de maneira compartilhada. Não sabia mais o que estaríamos fazendo em duas semanas e quais alterações, por conta disso, vivenciaríamos na rotina.

Estas incertezas geravam um desgaste grande. Era também isso que eu temia quando não quis dar margem ao que chamei de 'grandes temas': estudos que, de maneira geral, vem se apresentando como um 'hipertexto', propondo desdobramentos para melhor conhecimento do assunto tratado.

Para esta turma vinha se configurando a retomada de um movimento que tínhamos em 2008, em seu primeiro ano de escola e ao mesmo tempo, juntos, conseguíamos olhar para nossos problemas, nos responsabilizando pelas soluções, sempre com o foco na aprendizagem! Um trabalho de alfabetização intenso (que objetivava até o fim do ano ensinar todos a ler) ocorrendo junto a outras produções de saberes e conhecimentos.

Esse registro traz a ideia de 'perda de controle'. Como se abrisse um 'buraco' no meio dos 'eventos' encadeados do cotidiano, em meio ao que eu imaginava previsto, o que lateja e pulsa: explode!... E transforma. Ensina algo. Constitui-se em uma experiência para aqueles que estão disponíveis, abertos... em diálogo.

E aqui digo da experiência no sentido em que Larossa (2004, p.116) coloca, como...

> o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Entendo, assim, o acontecimento da experiência relacionado à maneira como construímos a busca por "ser mais"(FREIRE), a nossa disponibilidade ao diálogo, no sentido trabalhado por Paulo Freire.

É Larossa quem me ajuda nesta elaboração quando diz do sujeito da experiência, como aquele que

> se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.

Interpreto: aquele que se coloca em movimento dialógico. Busco relações entre o conceito de diálogo e o sujeito que dialoga, em Freire:

> O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (1996, p.154).

O sujeito que dialoga ex-põe-se[92], em compromisso com o outro:

> Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. (…) não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. (...) Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. "Banha-se" permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme (FREIRE, 1987, p. 82).

Ser, então, sujeito da experiência requer riscos, perceber a realidade como processo, concebendo o inesperado no encontro, requer esperança, inquietação, curiosidade, receptividade...movimento. Viver uma experiência é dialogar com o que se vive? É dialogar sobre o que vivências significativas compartilhadas com outros? Para que atentar para experiência, compartilhá-la, alimentá-la, cavar espaço para que seja possível em nossos contextos escolares?

[92] "Do ponto de vista da experiência, o importante (...) é (...) a 'exposição', nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'" (LAROSSA, 2004, p.123).

A experiência com o/no diálogo...

> Nós nos tornamos hábeis para imaginativa e curiosa-mente “tomar distância" de nós mesmos, da vida que portamos, e para nos dispormos a saber em torno dela. Em certo momento não apenas vivíamos, mas começamos a saber que vivíamos, daí que nos tivesse sido possível saber que sabíamos e, portanto, saber que poderíamos saber mais. O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o "inédito viável” demandando de nós a luta por ele.
> (FREIRE, 1992, p.98)

Minha pressa em ‘fechar’ um tema para o trabalho coletivo que possibilitasse o alcance de áreas de conhecimento ainda não estudadas em 2008, como a História e a Geografia, somada ao fato de não querer gastar muito tempo em estudos que exigiriam de mim esforços maiores e talvez, em muitos momentos, uma centralidade no estudo do tema mais que nos processos de aquisição da leitura e da escrita, me faziam não alimentar desejos em relação ao estudo de dinossauros, como propunham alguns meninos. Eu queria seduzí-los e convencê-los a estudarmos nossas histórias de vida, propondo o uso de diferentes jeitos de ler e escrever. Queria escrever autobiografias, histórias das famílias, fazer entrevistas...

Quando comecei a ‘ler’ nas falas das crianças que talvez, mais que temas, perguntas trazidas por eles - como fizemos no ano anterior - mobilizariam outro envolvimento do grupo, algumas hipóteses minhas a respeito da organização do planejamento compartilhado com alunos e alunas em aula confirmaram-se e iniciei um movimento meu de abrir mão de alguns desejos e expectativas e buscar no ‘tema dinossauros’ elementos para trazer o que seria o estudo de história e geografia, com foco maior na leitura.

Percebia em minhas ações a incoerência com meu discurso, minha história e a defesa que faço de um trabalho dialogado. Constatava marcas da ‘educação bancária’ em minhas escolhas de formas de organização do trabalho pedagógico:

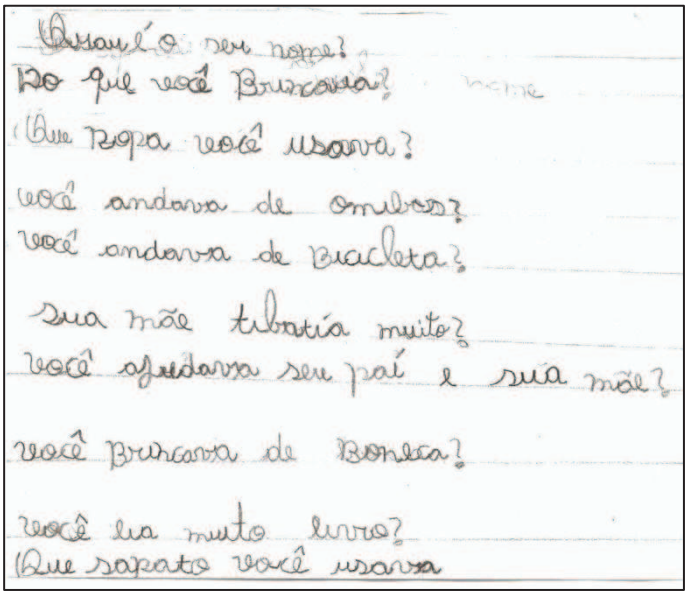
> Para o “educador-bancário”, na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a

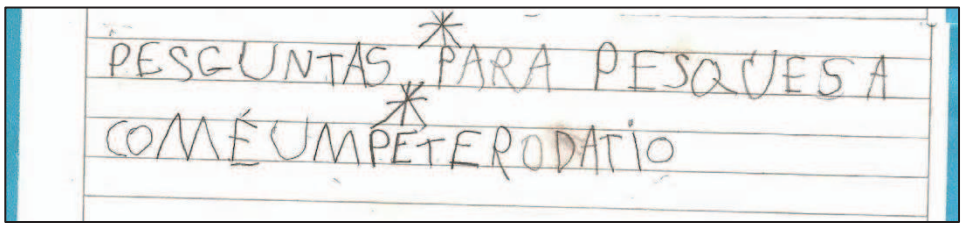
> respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa (FREIRE, 1987, p.83.).

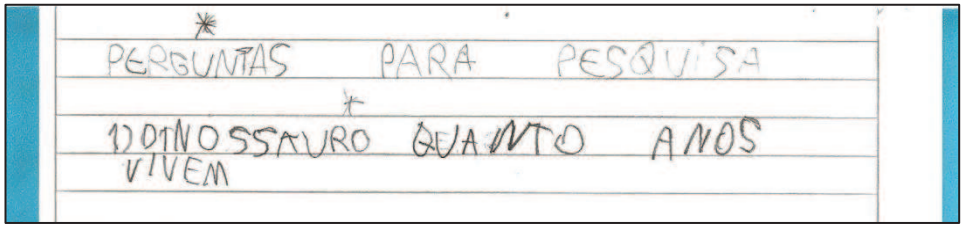
Da disputa de poder às negociações de sentidos inscritas nelas, o grupo foi crescendo e minha ideia ideia de focar o trabalho na alfabetização, mais que em qualquer outro estudo, criou, durante todo ano, novos embates com o grupo. A tensão constante em conciliar desejos dos sujeitos, suas necessidades e aquelas vistas como cobranças 'da instituição escolar' no processo educativo, gerava desgastes, principalmente pela leitura que eu fazia desta tensão: a de ser indício de anti-diálogo.

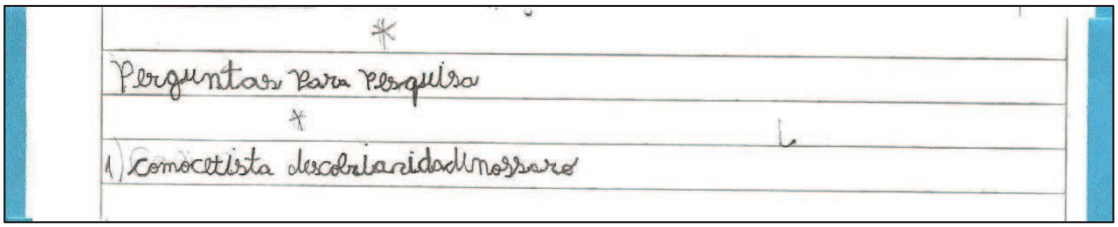
Com minha preocupação centrada nos resultados das apostas que eu fazia em aula, via nos conflitos obstáculos para o aprimoramento do trabalho, que deveria ser 'cada vez mais dialógico' - afinal de contas, a pesquisa não serviria também para me ajudar a melhorá-lo? - e alfabetizar a todas as crianças até o fim do ano.

E os caros leitores e leitoras, têm dúvidas de que as crianças tinham questões sobre dinossauros? Têm dúvidas a respeito do que as meninas puderam, sozinhas, levantar de perguntas a serem feitas aos seus avós? Imaginam que no fim daquela aula, meninos e meninas faziam perguntas sobre os dois temas colocados na roda de conversa?









[93]

De 'obstáculo' para o trabalho, fui vivendo e transformando 'o conflito' em momento de ressignificação, de firmar o compromisso com a qualidade da aula. Por ter sido produzida em um momento de muitos conflitos e dúvidas que eu cultivava a respeito das escolhas que fazia no âmbito da alfabetização, esta experiência de produção de um estudo de um tema vírgula tão exigido e negociado pelas crianças precisava ser narrada.

Por meio de algumas propostas de trabalho pude identificar um movimento de constituição do trabalho no diálogo com as crianças, no qual as demandas e desejos foram partilhados... E em pouco tempo elas deixaram de ser motivos de disputas, e sim de constituição de territórios onde outros desejos foram produzidos, outras demandas emergiram...

A experiência com estudos sobre dinossauros não só evidencia a produção do trabalho nas idas e vindas de perguntas e propostas que tecíamos juntos em aula, cotidianamente, como traz a força - que muitas vezes contraditoriamente se coloca pela 'justa ira' das/nas crianças - da conquista do espaço da alegria, do riso e da brincadeira em aula.

Na tentativa de colocar todo o grupo de alunos e alunas em contato com as dúvidas levantadas e possíveis caminhos para um início de estudo, elaborei uma atividade de leitura individual e escrita coletiva.

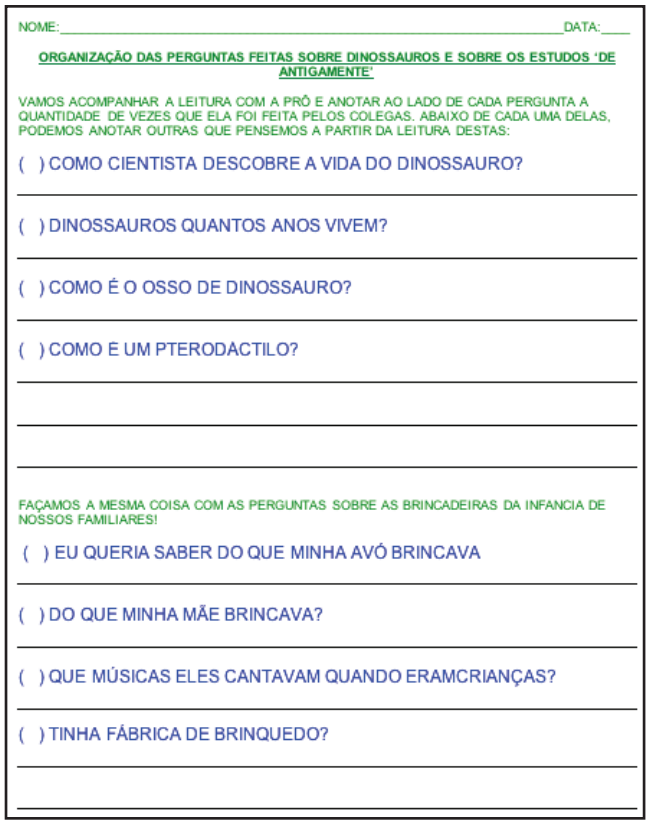
Depois de lida cada questão em azul, escrevíamos ou não, coletivamente, um complemento, uma correção, ou outras perguntas relacionadas a estas. Por exemplo: eu

[93] Perguntas para pesquisa, feitas individualmente ou em grupo em 15 de abril de 2009. Guardadas em pasta preta. A última pergunta diz: Como o cientista descobre a vida de dinossauro?

questionei a pergunta sobre ossos de dinossauros. Perguntei o que queriam saber, se era da estrutura do esqueleto ou o quê? Depois de um debate disseram que gostariam de saber como era o osso 'por dentro'!

A partir das quatro perguntas sobre as brincadeiras de infância de nossos familiares, outras surgiram, em outro momento. Ampliamos o 'campo das curiosidades' e elaboramos, coletivamente, perguntas a respeito de outros aspectos da infância de nossos avós.[94]

Ao partilhar propostas de trabalho realizadas em torno dos estudos de dinossauros, busco destacar no processo algumas relações estabelecidas entre eu e as crianças com o conhecimento. Quais diálogos estão implícitos? Como as crianças se colocaram?



NOME:_____DATA:____

ORGANIZAÇÃO DAS PERGUNTAS FEITAS SOBRE DINOSSAUROS E SOBRE OS ESTUDOS 'DE ANTIGAMENTE'

VAMOS ACOMPANHAR A LEITURA COM A PRÔ E ANOTAR AO LADO DE CADA PERGUNTA A QUANTIDADE DE VEZES QUE ELA FOI FEITA PELOS COLEGAS. ABAIXO DE CADA UMA DELAS, PODEMOS ANOTAR OUTRAS QUE PENSEMOS A PARTIR DA LEITURA DESTAS:

( ) COMO CIENTISTA DESCOBRE A VIDA DO DINOSSAURO?

( ) DINOSSAUROS QUANTOS ANOS VIVEM?

( ) COMO É O OSSO DE DINOSSAURO?

( ) COMO É UM PTERODACTILO?

FAÇAMOS A MESMA COISA COM AS PERGUNTAS SOBRE AS BRINCADEIRAS DA INFANCIA DE NOSSOS FAMILIARES!

( ) EU QUERIA SABER DO QUE MINHA AVÓ BRINCAVA

( ) DO QUE MINHA MÃE BRINCAVA?

( ) QUE MÚSICAS ELES CANTAVAM QUANDO ERAMCRIANÇAS?

( ) TINHA FÁBRICA DE BRINQUEDO?

95

[94] Em um movimento coletivo, elencamos perguntas copiadas da lousa por Laíse e reproduzidas no mesmo dia para que cada um pudesse, no fim de semana, entrevistar os avós ou pais. Com o retorno das respostas, agrupamos as parecidas durante a leitura e em outro momento construímos um personagem incluindo características presentes nas respostas que mais gostamos. Propus que escrevêssemos um livro com ilustrações para colorir. Em três dias tínhamos a história pronta: tratava-se de uma mulher contando sua história de vida, com detalhes sobre a casa onde viveu, o banheiro, os meios de transporte que usava, os brinquedos que tinha, a escola, o trabalho na infância, a necessidade de deixar os estudos ainda nova... até a retomada dos mesmos já adulta, quando decide escrever um livro – aquele que produzíamos – para contar sua própria história. Busquei, na Internet, imagens de objetos que poucos conheciam, como calça "boca de sino" e carteira escolar dupla de madeira, entreguei a duplas com trechos da história em mãos para que montassem ilustrações misturando imagens recortadas e desenhos. Algumas ilustrações mais difíceis tiveram minha participação nas horas de reposição de aulas, com grupos menores. Elegemos os melhores desenhos e montei um livrinho, simples, de folhas de sulfite grampeadas, para cada um. Algumas amostras do resultado do trabalho encontram-se no Anexo C, outras gravadas no CD-ROM que acompanha o texto.

[95] Atividade elaborada a partir das perguntas elencadas em grupo sobre possíveis temas para estudo. Gravada na pasta de meu computador pessoal:2009> Leitura> Dinossauros. Arquivo criado em 21/04/2009.

> Em último escrito (...) que pretendia colocar em formato de "Pipoca" e que acabou sendo gravado sem alterações posteriores, digo de um momento em que o trabalho está sendo discutido com as crianças e elas apontam para a necessidade de um tema de pesquisa para o grupo, reivindicando estudo dos dinossauros. Assim**, assumo o trabalho de um jeito diferente do que venho fazendo, com mais clareza das prioridades que venho colocando no trabalho, tentando dimensionar a pesquisa das crianças dentro do trabalho de alfabetização.**
>
> Naquele diálogo ocorrido em roda de conversa, pude reconhecer indícios de uma apropriação do trabalho nos modos como tenho organizado por parte das crianças.
>
> Nesta semana, Pedro, ao ouvir minha justificativa para pedir a eles que desenhassem um dinossauro em mínimos detalhes, da maneira como imaginavam, disse que depois faríamos cruzadinha, textos, assistiríamos filmes e levaríamos lições de casa sobre o tema, para aprender mais...
>
> Dois dias depois, Cláudio levanta de seu lugar, vai até a frente da sala e diz baixinho para mim: "E a lição com fotos de dinossauro, vai ser amanhã?" Esperando por atividades com imagens que costumo produzir sobre os temas estudados.
>
> Os saberes que as crianças vão construindo a respeito do trabalho vão possibilitando intervenções e escolhas mais claras por parte deles no planejamento do trabalho.
>
> Assim, algumas escolhas para estudo passam a ser realizadas em um diálogo explícito com as crianças, deixam de ser feitas a base da 'coleta de indícios', como em um momento inicial onde conhecemos o grupo e construímos modos de diálogo e organização do trabalho. As sugestões e interferências deixam de ocorrer apenas quando solicitadas pela professora, ou em espaços destinados a isso, como a roda de conversa, por exemplo.
>
> (2 de maio de 2009) [96]

A análise dos materiais produzidos no trabalho com esta turma evidenciou a complexidade da organização do trabalho pedagógico. Ao inventariar os materiais, criei tabelas - disponíveis no anexo A – nas quais as colunas indicam o tipo de material, onde estão 'os guardados' e do que tratam. Em linhas agrupadas e classificadas pelo que chamei de "temas" caracterizei os materiais. Em 2009, identifiquei 'como' as demandas por temas de estudo eram produzidas, interpretando, assim, a produção de diferentes modos de organização do trabalho pedagógico. Da identificação de demandas criadas por mim, de outras 'trazidas' pelas crianças passei a ler 'demandas cruzadas'. Podemos ler na tabela do inventário dos materiais de 2009 as poucas linhas assim classificadas. Podemos também ler 'demandas da professora' na descrição dos materiais classificados como 'demandas das crianças' e vice -versa.

Pela organização no inventário destas demandas, percebi também que mesmo sob a tensão vivida e engrandecida nos momentos de avaliações externas ou 'para externalizar' os

[96] Registro com o título "registro 4 - escolhas feitas.doc", gravado em pasta no meu computador: Pesquisa> Diário de Bordo.

resultados esperados por diferentes segmentos envolvidos no processo de ensino na escola, as demandas das crianças têm grande peso e determinam a organização do trabalho pedagógico.

Geraldi (2010) ao rever a concepção corrente de aula no texto 'A aula como acontecimento', traz contribuições na discussão da constituição das expectativas em relação à escola hoje e ao surgimento de um neotecnicismo na educação. Analisa o trabalho do professor nesta discussão, propondo a valorização do caráter criativo, investigativo e de produção de conhecimentos em aula, no diálogo com os estudantes.

> Creio que a identidade do professor ao longo da história se construiu essencialmente, pela sua relação com o conhecimento.
> (...) A relação é triádica: o professor, o aluno, e os conhecimentos. Cada proposta pedagógica, na história ou no presente, define diferentes posições para cada um destes três elementos, dando ênfase ora a um, ora a outro destes três pólos (2010, p.82).

Examino criticamente a maneira como tomo os temas, conteúdos, assuntos correntes em sala de aula, seja pelas práticas cotidianas dos alunos e alunas, seja pelo que sugere o livro didático, pela última notícia dos jornais ou pelo previsto no planejamento anual, para elaborar o trabalho pedagógico no diálogo com as crianças.

Leio no conjunto de materiais guardados ao longo de minha experiência como professora que a identificação de uma postura anti-dialógica em minhas aulas não era feita apenas pelos conflitos que 'riscavam' a imagem harmônica que eu idealizava de um grupo que trabalhasse de maneira solidária, com humildade e respeito em relação aos colegas. O mesmo texto de Geraldi aponta já nos últimos parágrafos, algo que eu via difuso na análise do conjunto de 'guardados'. Afirma o autor que repensar a relação que estabelecemos com o conhecimento em aula...

> exige que cada sujeito - professor e alunos - se torne autor: refletindo sobre o vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido. Isto exige repensar o ensino como projeto, e para dar conta de um projeto não se pode esporadicamente conceder lugar ao acontecimento.(Ibid.,p.100)

Assim como o diálogo não pode ser uma "estratégia" de ensino (FREIRE), o 'acontecimento', o 'projeto' como forma de viver a relação entre professor-conhecimento-aluno, também não deve ser um 'instrumento' que eu escolho temporariamente entre outros. Por ser uma forma de estabelecer relação, estar aberto ao que me diz uma aluna, um aluno ou um tema acerca do mundo em que vivemos, é mais uma "presença" que um método.

Por gostar muito da maneira como Brandão nos apresenta o trabalho realizado no campo da Educação Popular, trago, novamente, a citação que fiz no início deste trabalho. A ideia é lembrar que circulo, aqui, neste texto, e nas incursões que faço no trabalho na escola, em uma perspectiva libertária, que busca fortalecer e favorecer a presença dos diferentes jeitos de ser de meus alunos e alunas no mundo:

> (...) mais do que um programa, a educação popular é uma presença. É a possibilidade de a educação não ser apenas comprometida e militante, ou ser não apenas participante e libertadora, mas ser, ela própria, uma mobilizada antecipação da libertação. Um trabalho educativo que antes de lograr realizar aquilo de que participa, luta por realizar em si mesma aquilo que sonha realizar no horizonte social (BRANDÃO, 1994, p.48).

Não separar pensar e fazer, ou 'quem pensa e quem faz', envolver-se na/com a escrita como forma de expressão e intervenção no mundo, criar recriando-se como ser humano na relação com o trabalho, com o estudo, com outras pessoas, localizar-se no mundo geográfico, histórico, social e politicamente... Isso se busca em um trabalho que considere as histórias de vida, análise das práticas cotidianas das crianças envolvidas no trabalho: pensando o vivido e não somente preparando para pensar o que poderá viver.

Compreender o ensino como 'projeto', na relação dialógica entre professora, alunos e alunas implica em compreender-se como sujeito que se constitui como 'presença'. É considerar o processo educativo como forma de constituir-se em uma presença no mundo.

Paulo Freire (2000, p.112) nos diz que "mais do que a um ser no mundo o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros". Expressando-se e intervindo no mundo, não é um "ser no suporte", cria com o outro o mundo, torna-se...

> Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (FREIRE, 2000, p.112).

Interpreto assim que o exercício de intervenção na História é um exercício de humanização que deve estar impregnado em nossas práticas docentes, possibilitando que nossos alunos e alunas percebam a importância de sua voz, sua opinião e sua intensa e marcante capacidade de transformação deste mundo que o constituiu e que é constituído pelas suas ações.

Daí que essa voz não deveria ser considerada 'concedida', e a transformação não 'permitida', se pensarmos na aula como "projeto", na aula como "acontecimento", constituída no diálogo. Nossas vozes - a minha como professora também! - e nossa capacidade de transformação ganham força no encontro, naquilo que costumamos chamar de trabalho coletivo. Não imagino a construção de inéditos-viáveis realizada por uma pessoa isoladamente.

Assim, reafirmo o valor que muitos educadores e educadoras dão ao trabalho coletivo e à nossa aprendizagem em ser presença com o 'outro'.

O valor do trabalho coletivo encontra-se em seu processo de constituição. Quando me perdi no desespero da busca por resultados, deixei de olhar para a construção do processo e as crianças apontavam diariamente, por suas reações, indícios desta contradição. Retomo as ideias de Geraldi e Freire: não se trabalha com o acontecimento e com o diálogo esporadicamente, se considerarmos a importância do exercício da presença no mundo, minha, como professora e das crianças, como alunos e alunas.

Tomar o tema externo aos desejos e práticas cotidianas das crianças como ponto de partida para nossos estudos, era também visto por mim como uma prática antidialógica. Entendia como uma imposição daquilo considerado como 'melhor' para educação das crianças. Às vezes considerado por mim, às vezes pelo grupo de professoras: tensões ocorridas no âmbito curricular, desconsiderando a voz das crianças no momento da efetivação do trabalho em sala de aula.

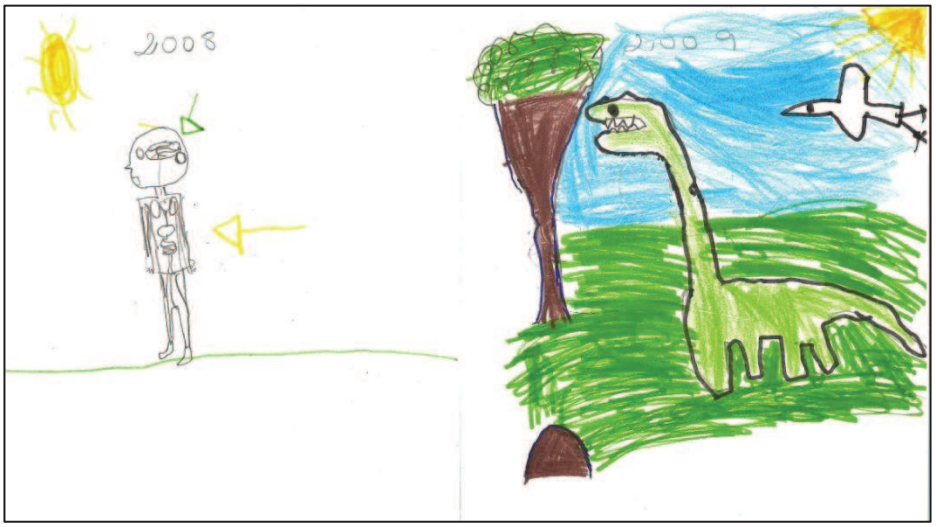
Quero dizer que a leitura do que as crianças 'costumam trazer' como demanda para sala de aula é sempre presente no momento do planejamento anual, o que eu fazia nos momentos em que me 'pegava na contradição' era tentar ignorar alguns 'chamados' das crianças no momento em que eu colocava o que estava previsto no plano para acontecer: uma ou outra alteração na forma eu aceitava bem, mas não no 'conteúdo'. Isso acontecia em momentos em que a busca dos resultados se sobrepunha ao processo.

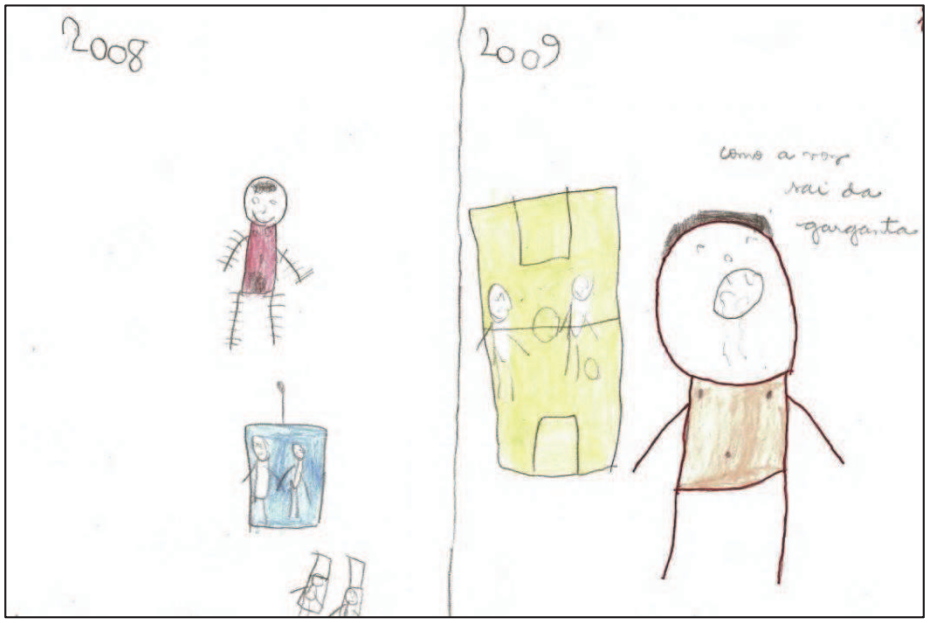
O que seria construir um planejamento de forma compartilhada com as crianças?

As tradições futuras
Existe um único lugar onde o ontem e o hoje se encontram e se reconhecem e se abraçam, e este lugar é o amanhã. Soam como futuras certas vozes do passado americano muito antigo. As antigas vozes, digamos, que ainda nos dizem que somos filhos da terra, e que mãe a gente não vende nem aluga. Enquanto chovem pássaros mortos sobre a Cidade do México e os rios se transformam em cloacas, os mares em depósitos de lixo e as selvas em deserto, essas vozes teimosamente vivas nos anunciam outro mundo que não seja este, envenenador da água, do solo, do ar e da alma. Também nos anunciam outro mundo possível as vozes antigas que nos falam de comunidade. A comunidade, o modo comunitário de produção e de vida, é a mais remota tradição das Américas, a mais americana de todas: pertence aos primeiros tempos e às primeiras pessoas, mas pertence também aos tempos que vêm e pressentem um novo Mundo Novo. Porque nada existe menos estrangeiro que o socialismo nestas terras nossas. Estrangeiro é, na verdade, o capitalismo: como a varíola, como a gripe, veio de longe.

Eduardo Galeano

O que estudou em 2008 e o que gostaria de estudar em 2009?





[97]

A escrita deste capítulo que você lê, caro leitor, cara leitora, se dá mais intensamente no ano de 2011.

É a produção deste texto, esta experiência de refletir sobre outras experiências, que me faz re-conhecer o valor do que escolho chamar de 'trabalho compartilhado' com as crianças. Hoje percebo como desvalorizei os processos que construía com a turma, tomando referências externas e vinculadas aos valores de mercado para avaliá-la ... Perdi o rumo nas 'tempestades' e só me sentia segura e vislumbrava territórios férteis quando as crianças, de alguma maneira, os apontavam e se comprometiam com a reorientação do trabalho. Aprendíamos juntos o valor da corresponsabilização pelo que fazíamos:

> Preparei um textinho, todo embaralhado, com seis frases invertidas em uma tabela para que lendo comigo, numerassem as frases e as organizassem como lição de casa. Esta atividade tinha como objetivo o desenvolvimento de estratégias de leitura e estudo.
>
> A primeira experiência com este tipo de atividade tinha sido tão boa... eles se envolveram na leitura, fizeram questões...
>
> Nesta quinta, foi difícil, poucos se envolveram... Já era fim do período, em um dia em que das 7h às 9h30 ficam fora da sala: na biblioteca, na educação física e no recreio. Penso que talvez este seja o motivo do descaso com a atividade... muita gente dispersa e eu tendo que chamar atenção para o texto!

[97] Eu anotei a lápis a pergunta de Fernando: como a voz sai da garganta? Vale o destaque: o aluno possui leve dificuldade de fala. Atividade realizada no início do ano letivo de 2009 para levantamento de temas de estudo, guardada em pasta preta.

Até que fiquei brava e disse que eu tinha gastado um tempão pesquisando sobre dinossauros e pterossauros pq eles tinham me pedido...

Pedro começou a apontar quem tinha pedido e disse que nem toda a turma quer aprender sobre dinossauro

Eu insisti que o grupo precisa colaborar com todas as pesquisas que decidimos fazer, pq não dá para eu preparar material sobre mil temas ao mesmo tempo...

Pedro me perguntou onde eu comprava as atividades que eu levava para eles.

Eu disse que eu era quem fazia, que eu não comprava!

"Faz como?" – ele me perguntou e eu expliquei que buscava textos e imagens na Internet e que montava as atividades assim.

Eu chamei atenção do grupo para a questão do Pedro e disse que na próxima semana eles montariam as lições....

Uns arregalaram os olhos, outros ignoraram, uns perguntaram 'como'... Eu disse que eles montariam cruzadinhas, textos e outras atividades sobre dinossauros para a turma toda fazer... Fiz esta aposta na intenção de promover momento de produção de sentidos para as atividades propostas sobre os dinossauros, para que pudéssemos designar tarefas na discussão da construção do trabalho em sala. Já que tenho feito quase tudo, na medida em que as rodas diminuem, as pesquisas na Internet não são possíveis pois os micros não funcionam e a biblioteca possui poucos materiais a respeito do tema escolhido.

Fico pensando que as perguntas do grupo mobilizam o aprendizado, mas penso também quais seriam os outros motivos para que tomemos o trabalho em sala de aula valorizando as perguntas e a construção coletiva do mesmo?

(17 de maio 2009 - Smolka, as questões e os acontecimentos)

A participação das crianças no processo de construção do trabalho pedagógico em alguns momentos é explícita, em outros não, mas suas buscas são fundantes no trabalho que realizo e as ações que vão neste sentido são intencionais.

Para melhor análise do que vejo em minha prática busco autores, educadores, que em épocas de crise - pós Primeira Guerra Mundial- preocupavam-se com a construção de coletivos de trabalho nas escolas. Querer aprender-ensinar a trabalhar em conjunto, com cada sujeito envolvido ciente e comprometido com o que produziriam juntos, responde a um projeto de sociedade a ser reconstruída em tempos de destruição e renovação de esperanças, coletivamente. "Num mundo (...) do socialismo triunfante" como disse Freinet, em sua obra 'Para uma Escola do Povo' (1995, p.7). Mundo que "exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultuar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo" como nos disse o professor Maurício Tragtenberg no prefácio da tradução da obra 'Fundamentos da Escola do Trabalho', do educador russo Pistrak (1981, p. 8).

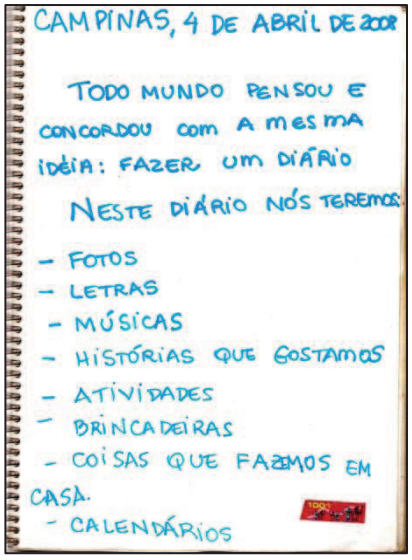
Pistrak e Freinet são autores que marcaram minha formação. Dos tantos que me foram apresentados no curso de pedagogia, estes chamam atenção pelo respeito aos alunos e alunas como sujeitos, compartilhando com eles responsabilidades da produção do conhecimento e da organização da escola. A auto-organização e a produção coletiva são fundantes nas "pedagogias socialistas" destes dois educadores, nas quais o trabalho ganha lugar de destaque, a gerar conexões entre os estudantes, professores, comunidade, conhecimento... Escola e vida não se separam.

É graças a estas referências, junto aos autores que circulam no campo da Educação Popular, que reconheço o envolvimento na produção do trabalho em aula - mais do que só o interesse pelo tema de estudo - como forma e fruto de uma proposta de ensino produzida no diálogo. Promover a produção da aula de maneira compartilhada é compreender o espaço escolar como local de trabalho e produção criativa. Assim, a constituição de um grupo, de um coletivo de trabalho é também parte de um processo de aprendizagem compartilhado.

Faço uma aproximação da ideia de coletivo trazida por Pistrak:

> As crianças e também os homens em geral formam um "coletivo" quando estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos. (...) A escola só permitirá um amplo desenvolvimento e uma coesão íntima do coletivo das crianças no momento em que for o lugar (e o centro) da vida infantil, e não apenas o lugar da sua formação, se essa palavra não exprimir a ajuda que se deve dar às crianças para que cresçam e assumam sua própria educação (PISTRAK, 1981, p.137).

Para o autor a constituição de coletivos não se descola de objetivos comuns a serem construídos, o que passa pelo despertar de "interesses" das crianças a serem transformados em "fatos sociais" (Pistrak).


CAMPINAS, 4 DE ABRIL DE 2008

TODO MUNDO PENSOU E CONCORDOU COM A MESMA IDÉIA: FAZER UM DIÁRIO

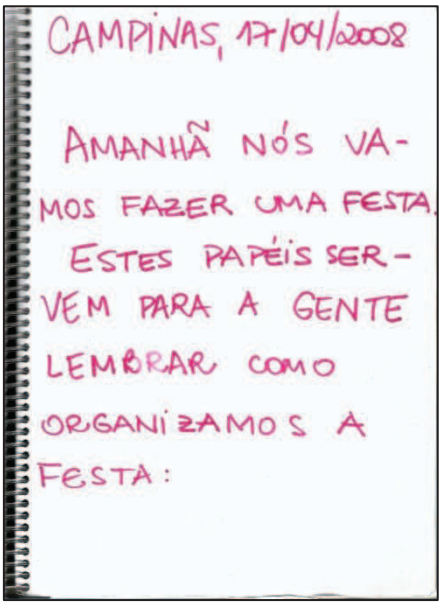
NESTE DIÁRIO NÓS TEREMOS:

- FOTOS
- LETRAS
- MÚSICAS
- HISTÓRIAS QUE GOSTAMOS
- ATIVIDADES
- BRINCADEIRAS
- COISAS QUE FAZEMOS EM CASA.
- CALENDÁRIOS

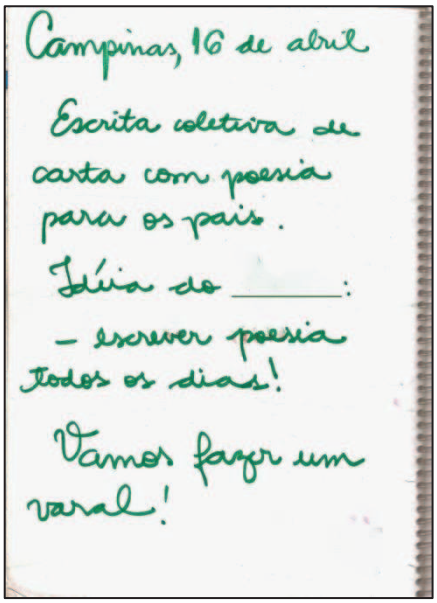
A busca pela constituição de interesses que nos unam de alguma maneira, sempre esteve presente em minha prática, em alguns momentos mais fortemente vinculada aos autores que dialogam comigo e em seus pressupostos para o trabalho que marcam meu fazer

docente, em outros é como se eu entendesse que 'não sei fazer de outra maneira', o que é traduzido naqueles acontecimentos já mencionados de 'perda de controle' e aposta na confiança no diálogo com as crianças para reorganizar o trabalho.

Destaco nos registros coletivos que tenho algumas lembranças de momentos em que juntos, em roda, redefiníamos rumos do trabalho, resolvíamos conflitos, tomávamos decisões importantes, partilhávamos a vida...


CAMPINAS, 17/04/2008

AMANHÃ NÓS VAMOS FAZER UMA FESTA. ESTES PAPÉIS SERVEM PARA A GENTE LEMBRAR COMO ORGANIZAMOS A FESTA:


Campinas, 16 de abril

Escrita coletiva de carta com poesia para os pais.

Idéia de _____:

- escrever poesia todos os dias!

Vamos fazer um varal!

[98]

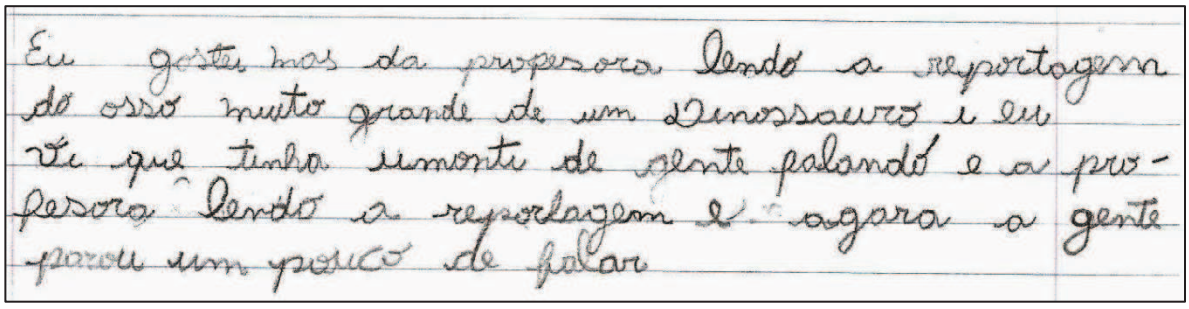
Os momentos de partilha do trabalho e a necessária construção compartilhada deste não acontecem somente nas 'rodas' - espaço-tempo destinado à conversa de cada um nós com todo o grupo. Há um movimento contínuo de diálogo, no qual a minha abertura para os acontecimentos promove alguns '*links*' necessários entre o previsto e o imprevisto, entre os assuntos que circulam na sala. Às vezes, uma conversa em roda promove combinados que se perdem com o tempo, pelo desgaste, pela produção de outros sentidos para o grupo, às vezes, algo dito em meio a uma conversa de um pequeno grupo e colocado como proposta, sem muito planejamento ou atenção de todos, com o tempo, toma um tamanho que abarca a grande parte da turma e promove saltos qualitativos nas relações que estabelecemos com o conhecimento.

[98] Imagens copiadas do Diário da turma. Outras registros semelhantes a este encontram-se no CD-ROM que acompanha o texto impresso.

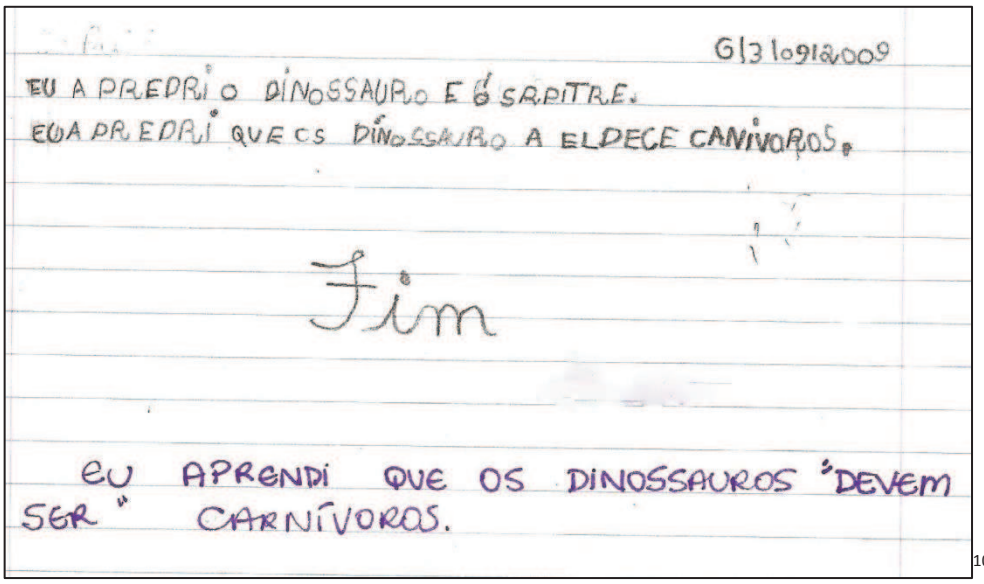
Foi o que aconteceu com o estudo dos dinossauros.

> (...) No início do ano, pensei que o trabalho com grandes temas coletivos em pesquisas ligadas a este deixariam pouco espaço para atividades de escrita e leitura, voltadas especificamente para alfabetização, sem falar na matemática!
>
> Passado um tempo de trabalho com temas curtos, voltados para temas ligados à própria escrita (em poesia e outras formas de literatura, músicas) alimentando a empolgação das crianças em aprender a ler, vi que sentiam falta dos debates, filmes e estudos de temas como vivenciamos no ano passado.
>
> A entrada de algumas crianças na turma deu um tom ainda mais ansioso do que já tinha: as falas são sempre em volume muito alto e a agitação é constante! A agressividade começou a aparecer entre eles. Coisa que não tínhamos no ano passado.
>
> **Em uma roda de conversa, a relação entre os estudos do ano passado e o comportamento em mudança foi apontada por mim, e respaldada pelas crianças, que pediram estudos sobre dinossauros.**
>
> **Assumi o estudo na intenção de fazer algo menos denso que no ano passado... "Vamos usando textos para atividades de leitura" pensei eu...**
>
> **Mas o interesse foi trazendo perguntas e as pesquisas que eu fazia na Internet sobre o assunto, fizeram com que eu me empolgasse em busca de informações novas para as crianças.**
>
> Registro 14.10.10/2009[99]

Como afirmei no capítulo anterior, quando analisei a questão do tempo na relação com o diálogo produzido em aula, o ano de 2009 foi marcado pelo questionamento do trabalho pedagógico que eu propunha e por mais vezes do que eu (hoje vejo que) deveria, centralizei a proposição dos estudos em mim e consequentemente tirei o poder de organização e decisão sobre os rumos do trabalho das mãos das crianças. A insistência dos alunos e alunas e o envolvimento com nosso objeto de estudo proporcionaram mais crescimento do grupo e de cada um do que algumas atividades isoladas propostas na ânsia de sistematizar alguns 'conteúdos'.


Eu gostei mas da professora lendo a reportagem do osso muito grande de um Dinossauro e eu vi que tinha umonte de gente falando e a professora lendo a reportagem e agora a gente parou um pouco de falar

[99] Aqui, como em outros momentos do texto, uso a palavra "alfabetização" restringindo seu sentido, tomada pelas expectativas e exigências do desenvolvimento de habilidades específicas do âmbito da codificação e decodificação das palavras, marcantes e engrandecidas por meus receios e dúvidas no ano de 2009. Texto "Registro 14 - Registro sobre Registro", gravado em pasta no meu computador: Pesquisa>'Diário de Bordo



[100]

Lendo com mais atenção as obras 'Para uma escola do Povo' e 'Pedagogia do bom senso', de Freinet e descobrindo as relações entre o "complexo de interesses" proposto por ele e pelo educador Pistrak, percebo limites na maneira como exploro a potência do que juntos, eu meus alunos e alunas, criamos em nossos encontros diários. Para Freinet...

> (...) falaremos de complexos de interesses. Nossa escola do trabalho encontra-se no centro da vida e é condicionada pelas motivações múltiplas e diversas dessa vida. Cabe às crianças escolher entre nossas prateleiras os artigos que lhes convêm perfeitamente (FREINET, 1995, p.87).

Este educador tinha a produção de textos - para publicação em jornais produzidos pelas crianças e para trocas de correspondências - como centro da vida na escola. A partir da leitura pública do que produziam, alunos e alunas escolhiam os textos que iriam para imprensa e seriam estudados de maneira mais profunda buscando "ver o que o texto traz de vida, estudar as revelações que nos faz sobre necessidades, as tendências, os interesses dominantes das

[100] Escritas produzidas em 6 de setembro de 2009, após sessão de vídeo com cenas gravadas pela pesquisadora Daniela no decorrer de dois anos. Pedi que dissessem o que aprenderam ou mais gostaram com/dentre as atividades filmadas. A segunda escrita chamou atenção: Pedro escreveu que os dinossauros "devem ser" carnívoros , e me explicou que algumas espécies poderiam ser carnívoras. Indício de compreensão de que o conhecimento que temos a respeitos dos grandes répteis é todo produzido sobre hipóteses e não certezas. Oralmente a turma passou a questionar mais as informações que eu levava a respeito do tema na medida em que percebiam a provisoriedade das descobertas.

crianças (...) a fim de orientar em consequência toda a atividade da classe" (FREINET, 1995, p. 89). As escolhas do texto e a decisão do que poderiam estudar a partir dele eram feitas coletivamente, com intervenções e questionamentos feitos pelo professor. Listados os trabalhos, as crianças dividiam-se entre as tarefas e tinham espaço para levantar propostas de trabalho, perguntar, criticar...

Na escolha dos temas a serem estudados, da maneira como esta é tratada por Freinet, Pistrak e mesmo Paulo Freire, com seus "temas geradores"[101] há pontos de encontro, principalmente nas razões que motivam esta escolha compartilhada dos objetos de estudo.

A maneira e os critérios de escolha mudam pouco, sempre no diálogo entre professores, aluno e alunas. É necessário que, na organização do trabalho pedagógico, busquemos intersecções entre os desejos dos alunos e alunas, o previsto nos programas curriculares e a real necessidade de mudança social... Nada fácil!

Diz Pistrak que "é inadmissível que se defina o complexo na base de um assunto que interessou às crianças por puro acaso e que não tem nenhuma relação com a realidade atual." (1981, p.107). Este autor, propunha que o tema fosse determinado pelo "esquema do programa oficial" que previa, em um governo socialista, a análise dialética da realidade a ser realizada em todas as escolas. Acreditava que o estudo da própria realidade, sem criar relações artificiais e por meio do trabalho, envolveria estudantes na pesquisa e no estudo: "consideramos que a participação imediata das crianças na elaboração dos planos (...) é uma das condições essenciais do êxito do trabalho"(PISTRAK, 1981, p.119).

A ação dos alunos e alunas no planejamento e execução das aulas e das diferentes tarefas são constantes, tanto na prática de Freinet (diárias!) como nas de Pistrak. Uma certa organização da rotina e do espaço físico precisa ser prevista para que a auto-organização das crianças aconteça[102.]. Nestes aspectos vejo meus limites:

---

[101] "Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas" (FREIRE, 1987, p.93). Para saber mais ver "Educação como prática e de liberdade", de Paulo Freire e "O que é método Paulo Freire", de Carlos R. Brandão.

[102] No livro "Para uma escola do Povo" (1995), Freinet, descreve minuciosamente a necessária organização de tempo e do espaço para que as crianças se apropriem destes e transitem de forma autônoma dentre as atividades previstas e planejadas conjuntamente. O autor propõe oito oficinas especializadas de trabalho, que

Os meses de agosto e setembro foram tomados por filmes documentários e de ficção, textos lidos, escritas, retomadas de escritas, planejamento de nossa revista, debates e mais textos... Compulsivamente, todos os dias dinossauros estavam em aula. E as meninas que não se interessavam a princípio passaram a levar materiais para sala.

Para mim, em uma comunidade com certa dificuldade em realizar lições de casa, o momento em que começam a chegar materiais de casa, não só da sua, mas do primo e do vizinho, denotam um envolvimento e a conquista de um dos objetivos do trabalho: criar um grupo/comunidade de pessoas que trocam informações e partilham vivências sobre assuntos comuns, uma comunidade de leitores e pesquisadores.

Como eu já tinha percebido antes, em outros momentos de minha história como professora, são estas situações de extremo envolvimento com o trabalho e reflexão constante sobre as formas de potencializar cada texto sobre o assunto ou mesmo escrita feita pelas crianças, avaliar o quê do tema é mais envolvente e pode promover conhecimentos mais relevantes para os objetivos do trabalho com esta ou aquela disciplina, são estes momentos em que menos escrevo sobre o que faço e vejo.
Pois sinto que entro em 'um transe': vejo, penso, faço, vejo, penso, faço... vou fazendo e tomando o que fizemos juntos, em sala e promovendo outros fazeres a partir destes.... Um círculo que neste ano foi quebrado por um passeio agendado em fevereiro para este setembro!

Imaginei que qualquer tema não se estenderia tanto e que a visita ao Planetário, junto com a turma da Simone que estuda o Sistema solar desde fevereiro, seria bom: um lugar difícil de conseguir agendamento e muito interessante!

Suspendemos duas de semanas antes do passeio, nossas leituras e sessões de vídeo sobre dinossauros para que pudéssemos mergulhar um tanto no universo e seus astros...
Como o trabalho neste ano, está muito mais centrado em mim do que na organização das crianças percebi que a mudança de temas gerou inquietação em poucos, que demoraram um tanto a me questionar.

Maicon: Pq não estamos mais estudando dinossauros?

Sandra: Minha mãe, pq estamos estudando dinossauros, comprou uma bolacha de dinossauros e uma escova de dente de dinossauros

Mariana trouxe uma revista sobre dinossauros dois dias depois do passeio ao Planetário

César trouxe um livro no mesmo dia!

No dia da chegada destes três materiais, coloquei para eles a pergunta feita por Maicon na semana anterior. E disse que o planetário já estava agendado e que e eu imaginei que a turma talvez já estivesse cansada de dinos em setembro, não imaginava a greve e nem o recesso da gripe suína.

Confirmei com eles meu desejo de fecharmos o tema assim que eu retornasse de minha licença saúde.

Registro 14 - 10.10.2009 [103]

---

podem ocorrer simultaneamente: quatro de "trabalho manual de base" e quatro de "atividade evoluída, socializada e intelectualizada" (FREINET, 2005, p.66) dentre as quais encontraremos a pesquisa, criação, expressão e comunicação. Para cada uma delas indica materiais mínimos necessários, mobiliário e diz como as escolhas das oficinas são orientadas também de acordo com faixa etária das crianças.

[103] O ano de 2009 teve duas interrupções nos dias letivos, que não estavam previstas e 'quebraram' o trabalho: greve entre maio e junho e um surto de gripe, conhecida como 'suína', transmitida pelo vírus H1N1 e que gerou suspensão de aulas para evitar que a epidemia se alastrasse. No texto faço também uma referência a dez dias de afastamento que tive em outubro, por conta de uma pequena cirurgia necessária. O texto acima é continuação do registro que partilhei anteriormente, gravado em pasta no meu computador pessoal: Pesquisa>Diário de Bordo', com o título "Registro 14 - Registro sobre Registro".

Quando digo dos pressupostos comuns entre Pistrak, Freinet e Freire para empreenderem grande valor na participação de alunos e alunas no processo de planejamento do próprio trabalho, digo, dentre outros que aparecem no decorrer das análises dos guardados, do aspecto criador e libertador que caracteriza um processo de formação em que a consciência do mesmo se faz presente. Conhecer o caminho pelo qual aprendemos é poder criar outros caminhos para conhecer e dizer do que sabemos com a 'nossa palavra'.

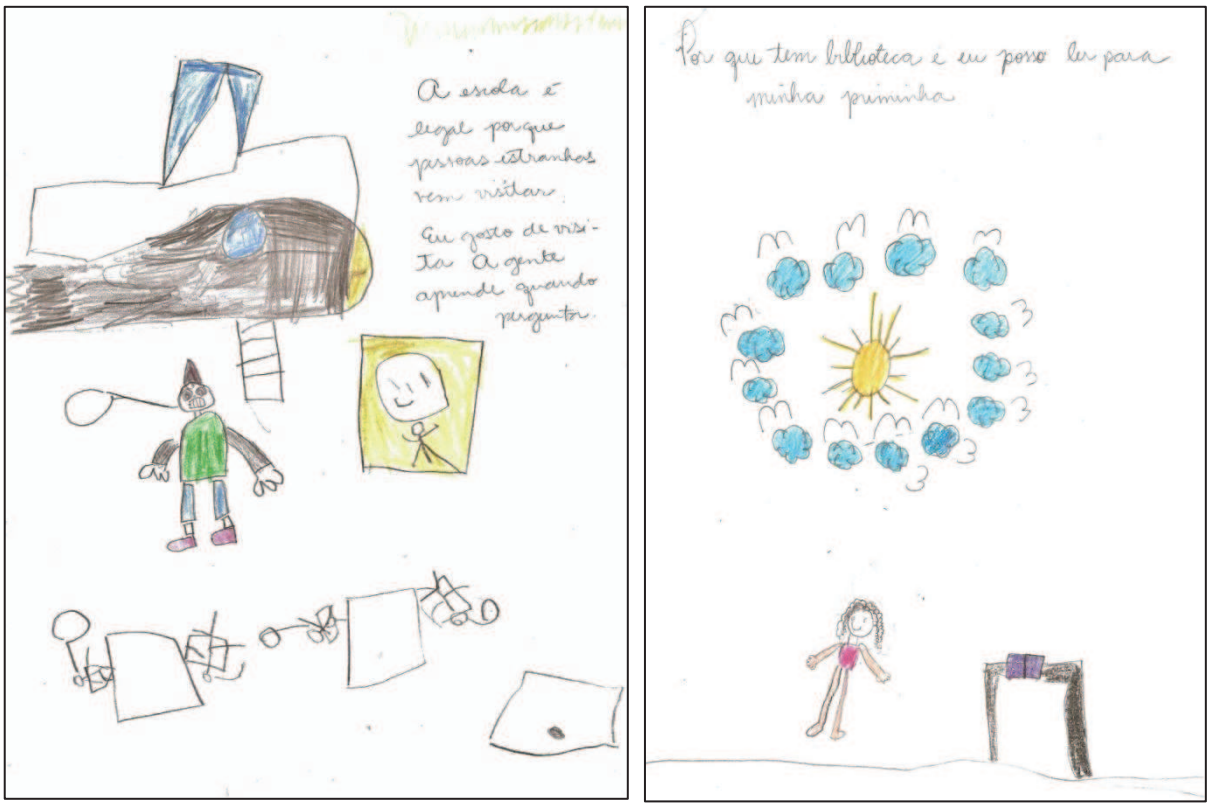
Nas negociações por temas e formas de estudá-los vem à tona os limites dos lugares sociais que ocupamos dentro e fora da escola: quem pode propor o quê; o que podemos estudar dentro e fora da escola; de quem dependemos para a realização do estudo?...

Pensar sobre o processo de produção do próprio trabalho é pensar sobre si mesmo, sob diferentes aspectos.

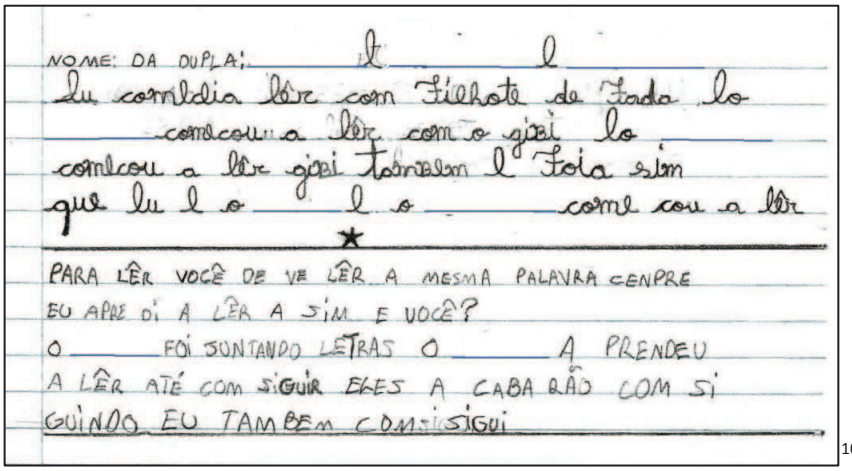
Em 'Educação como Prática de Liberdade', diz Paulo Freire:

> Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização (...) Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar(...)Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. "Eva viu a uva". Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 1982, p.104).

Pensar nas crianças como sujeitos de seu processo de alfabetização envolve considerar seus desejos e intervenções no caminhar do trabalho. Este exercício de democratização, no qual diferentes conhecimentos são tratados com o mesmo valor e a opinião das crianças sobre eles é importante, passa não só pelos momentos de decisão sobre os rumos do trabalho, como eu disse anteriormente, mas no 'feitio' do cotidiano.



104



105

Busco em meus guardados indícios de movimentos feitos neste sentido: de significar o processo de alfabetização no estudo do tema, na organização do mesmo.

[104] Atividade de avaliação da escola no fim de 2008: "O que é bom e o que pode melhorar na escola: desenhos e escritas das crianças", em pasta-fichário - 2008.

[105] Textos de alunos sobre como começaram a ler. Rascunho para cartaz da Mostra Cultural de 2010.Guardado na pasta-fichário cinza, 2010.

Esta busca gerou uma análise que ainda não tinha feito ao inventariar os materiais para pesquisa: a de que um 'produto' a ser produzido mobiliza e ajuda a organizar de maneira democrática as tarefas vinculadas ao estudo. É o 'trabalho', como nos lembra Freinet e Pistrak, a conduzir a aula.

Procurei de todas as maneiras os registros do momento em que a turma 'comprou a ideia' de produzirmos uma revista sobre dinossauros. Infelizmente não encontrei, pelos motivos expostos na última narrativa que partilhei, leitor, leitora: nos momentos de produção intensa nas aulas, deixo de registrar!

Lembro de um debate em aula sobre formas de 'guardarmos' o que aprendíamos sobre dinossauros e que pudéssemos partilhar com os visitantes da Mostra Cultural que faríamos na escola. Eu buscava com a turma um 'suporte' para textos a serem produzidos por nós. Pedro sugeriu que fizéssemos uma revista! Lembro ainda que no dia poucos acharam a ideia legal por não imaginarem como seria realizada. Percebi que quase não lia revistas para a turma, as usávamos para recorte e vez ou outra eu lia alguma reportagem da revista "Ciência Hoje das Crianças".[106]

Passei a levar revistas, comprei uma específica para crianças, com passatempos, textos informativos e reportagens sobre personagens de desenhos... Fomos ganhando novos adeptos à ideia que se consolidou quando eu disse que poderíamos colocar sinopses de filmes sobre dinossauros na revista: ganhei decididamente mais apoiadores neste dia!

Com uma greve, o recesso e a suspensão de aulas por conta de epidemia de gripe, retomamos a confecção da revista quase no terceiro trimestre, com aulas sendo repostas também aos sábados!

Negociações...?

O retorno do recesso prolongado me desanimou um tanto: tenho impressão de que algumas crianças deram 'alguns passos para trás' em relação à forma como se colocam em sala, como enfrentam os desafios da escrita, da leitura, do trabalho em grupo... (...)

[106] Revista voltada para divulgação de informações científicas para crianças, produzida pelo Instituto Ciência Hoje e com números disponíveis em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/>. Acesso em: 18 dez. 2011. A biblioteca da escola dispõe de um grande acervo da revista.

E em meio a tudo isso, tentar resgatar alguns 'porquês' daquilo que estudamos e como estudamos, tem sido um objetivo constante entre outros de cada dia de aula.

A sensação de que aquilo que nos mobiliza coletivamente é sutil e frágil faz com que eu 'pise em ovos' por muitas vezes em sala. Como envolver a turma em um projeto de trabalho coletivo? Ainda mais quando queremos que seja 'coletivo-coletivo' e não apenas o 'coletivo da prô'! Difícil! Pelo menos para mim, tem sido...

Desta sutileza e da 'vigilância' que ela exige para não cairmos em autoritarismo ou em 'hipertexto' incontrolável e sem rumo vamos construindo juntos alguns objetivos e afirmando outros, externos (mas nem tanto) à nós, geralmente mais vinculados aos 'conteúdos' a serem dados até o fim do ano.

Ontem, sábado, levei a proposta de escrita de uma sinopse.

Um dos alunos sugeriu a produção de uma revista sobre dinossauros, eu propus que alguns textos da revista poderiam ser sobre os filmes que assistiríamos sobre o tema. Aparentemente, todos felizes com a ideia: a prô feliz da vida pela possibilidade de pensar em novos gêneros textuais a apresentar para os pequeninos e estes empolgadíssimos com os filmes (muitos DVDs 'piratas' apareceram no dia seguinte, inclusive "Era do Gelo 3", ainda em cartaz nos cinemas!!).

Li sinopse de outro filme conhecido, conversamos sobre suas características, o que apareceu no texto, o que não foi dito, o que ficou apenas indicado como possibilidade e começamos a tempestade de ideias sobre o documentário que assistimos no dia anterior.

Fiquei surpresa com a quantidade de informações que eles captaram... Lembraram do 'irídio', elemento componente de meteoros e que arqueólogos apontaram como indício do impacto de um possível cometa marcando a 'divisão' entre períodos triássico e jurássico, em determinada região da América do Norte.

O envolvimento na discussão sobre o documentário foi diminuindo na medida em que eu solicitava, de diferentes maneiras, que pensássemos como escrever, de forma sucinta, sobre aquilo tudo. O que escolheríamos, como começaríamos?

- Prô, podemos escrever poesia?

- Não Pedro! Já escrevemos poesias , vamos aprender um outro jeito de escrever...?

Conversas paralelas...

- Posso ir ao banheiro, prô?

Ao autorizar a saída de um, outros cinco, subitamente ficaram 'apertados'..

- Vamos lá gente? Sem enrolação... Vamos pensar juntos? Vamos?

E o texto começa... Pensei: 'agora vai'...

- Prô, tá parecendo 'texto coletivo', Disse Laise.

- Mas é!

- Não é de DVD...? Referindo-se à sinopse.

- É, La, dizemos coletivo por ser escrito por toda a turma. Você está dizendo dos registros que fazemos no diário?

- Ah...

Mais buxixos, algumas outras ideias de frases, bronca aqui, outra ali... Cansei... peguei minha cadeira, coloquei na frente da sala e sentei, com braços cruzados...

- Psssiu!

-ÔÔu!!! Olha a prô!

Vários deles chamando atenção um do outro, outras meninas insistiam em frases para o texto, outras trocavam pulseiras, um rabiscava carteira, outro batucava embaixo dela...Outro, 'perdidão', tentava cortar o cabelo da colega... fora da sua carteira, enquanto eu já estava ali com minha 'cara de mau'...

Eu disse que esperaria eles decidirem trabalhar. Disse que não ficaria falando com duas pessoas, mais o ventilador (às vezes converso com o ventilador, sabe? Quando ninguém me escuta)

Silênciooo.....

Todos me olhando.

Eu disse que o texto não ficaria pronto daquele jeito. Que eles precisavam colaborar, ou eu daria folhas para que fizessem sozinhos. Que eu queria que eles aprendessem um outro jeito de escrever sobre um filme, que não fosse contaaaando toda a história.

- E porque não poesia?

- Já disse que hoje não Pedro!

- Você não perguntou se a gente queria escrever isso aí!!! Disse Pedro bravo, cruzando os braços com força.

- Também não perguntei se querem aprender a ler e escrever!!! Algumas coisas eu digo que tem que aprender e ponto! Não dá pra fazer só o que vocês querem!!

Algumas pulseiras eram trocadas por baixo da carteira...

- Agora posso ir no banheiro, prô?

30/08/2009[107]

Este mesmo texto enviei para a lista de discussão virtual do Grupo de Terça do Gepec e trocando mensagens discutimos um pouco sobre os desencontros que ocorrem em aula, dos desejos em diferentes sentidos e do quanto, por vezes, nos sentimos tão distantes de nossos alunos e alunas. Naquela época, a escrita deste texto foi mobilizada por esta ideia. Eu o escrevi assim que li uma "Pipoca Pedagógica" do Marcemino[108] sobre as mesmas questões e entendi que o que eu tinha acabado de viver na escola dialogava com o que mobilizava a escrita de meu colega.

Hoje vejo as relações entre o que ocorreu e questões ligadas aos desencontros cotidianos em aula de outra maneira. Assim como quando escrevi este texto, acredito que a exigência de Pedro pela escrita de poesias era sinal de que o espaço para o questionamento e o replanejamento da aula existia e isso para mim era algo bom, apesar de incômodo no momento em que ocorreu.

Em uma das mensagens em que participei da discussão fiz referência a outro episódio em que Pedro defendeu, desta vez cobrando a turma toda e não só a mim, a construção coletiva do trabalho:

[107] Texto "Registro 12 - retorno do recesso gripe.doc", gravado em pasto no meu computador pessoal: Pesquisa> Diário de Bordo.

[108] Professor de História da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Membro do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, do qual também participo como professora- pesquisadora.

de: Maria Fernanda Pereira Buciano
para: GEPEC - Grupo de Terça <gepecgt@grupos.com.br>
data: 30 de agosto de 2009 19:04
assunto: Pipoca sobre o olhar

Querido e queridas,
Que 'panelada' domingueira foi essa?
Boa, né?
Helô, as questões são muitas mesmo. Às vezes tenho a impressão de que distância nem é tanta assim, outras me vejo em um abismo, que na maioria das vezes acho que foi produzido por mim...Não temos controle sobre isso... !
Acredito nos 'contratos' ditos pelo Marcemino. Liana, acho que na braveza de meu aluno me questionando e dizendo que não perguntei a ele se queria escrever sinopse, um (contrato) estava presente. Pelo menos quero crer que sim. O mesmo que fez Pedro, dias antes chamar atenção dos colegas em relação a um combinado parecido com este que ele cobrava: alguns levantavam questões sobre dinossauros para nossa pesquisa na internet e outros 'conectados' em outras milhões de informações. Ao ter dificuldades de ser ouvido por mim (que anotava as perguntas na lousa) ele levantou na sala e disse: A gente combinou ou não de saber mais de dinossauro? Ou só eu quero saber!!? Bravo, bravo... Há um espaço (frágil) de decisões e encaminhamentos na turma, que nesta semana Pedro defendeu no 'gogó'!
penso que mais prosa sobre 'contratos' seriam uma boa!
(...)
Abraços enormes de grandes em vcs todos!
Mafê.[109]

A fragilidade que eu via nos espaços-tempos de decisões coletivas referia-se a um consenso idealizado sobre a própria existência deste mesmo espaço-tempo entre eu, alunos e alunas. Enxergava fragilidade porque não reconhecia a certeza e o empenho de Pedro, na constituição coletiva das propostas, em todas as crianças.

Desencontros que passam pelos desejos diversos, pelo que imaginam que é 'aula' e escola, pela cobrança ou estranhamento dos pais e pelo limite meu - comentado anteriormente - em sistematizar melhor o uso de algumas estratégias que garantam a efetivação dos encaminhamentos coletivos com a participação de todos, como por exemplo, determinada frequência e destinação para tipos diferentes de encaminhamentos em rodas de conversa, murais para manifestações das crianças que possam ser retomadas coletivamente, entre outras

[109] Texto gravado como "email que acompanhou pipoca negociações - agosto de 2009", em meu computador pessoal:Pesquisa>Inventário.

estratégias sugeridas por Freinet e/ou usadas por tantos educadores para democratizar as relações e produções em sala de aula.

A escrita de um diário da turma pode ser uma destas estratégias. Recebendo diversos nomes diferentes, em diferentes turmas como 'cadernão', diário da turma, caderno coletivo, este material que pode ser um ajuntado de folhas de sulfite ou um caderno universitário comum, registra atividades - nem sempre diárias- e combinados coletivos.

O nosso diário

Domingo, 8/11/09.

Uma semana depois da conversa com o Gui[110], em orientação, exatamente sobre minha 'eterna' dificuldade de registrar quando estou muito envolvida com os projetos da turma ouço Alamanda, sempre muito quieta, por vezes até isolada do grupo...

- Prô, porque não escrevemos mais no diário?

Arregalei os olhos e sorrindo de alegria, abri o armário falando alto:

- Que bom que a Alamanda existe né, pessoal? Olhe só, tinha que ser ela a lembrar do nosso pobre diário largado no armário... Da última vez foi ela quem lembrou também, mais ninguém liga pra ele?

Uma 'chuva' de "deixa eu, deixa eu", pedidos para escrever no diário tomaram conta da sala. Sandra, que sempre gostou de levar o diário para casa, pediu para escrever. Eu disse que Sandra e Alamanda tomariam conta do diário e que a turma precisa me ajudar a lembrar dele!

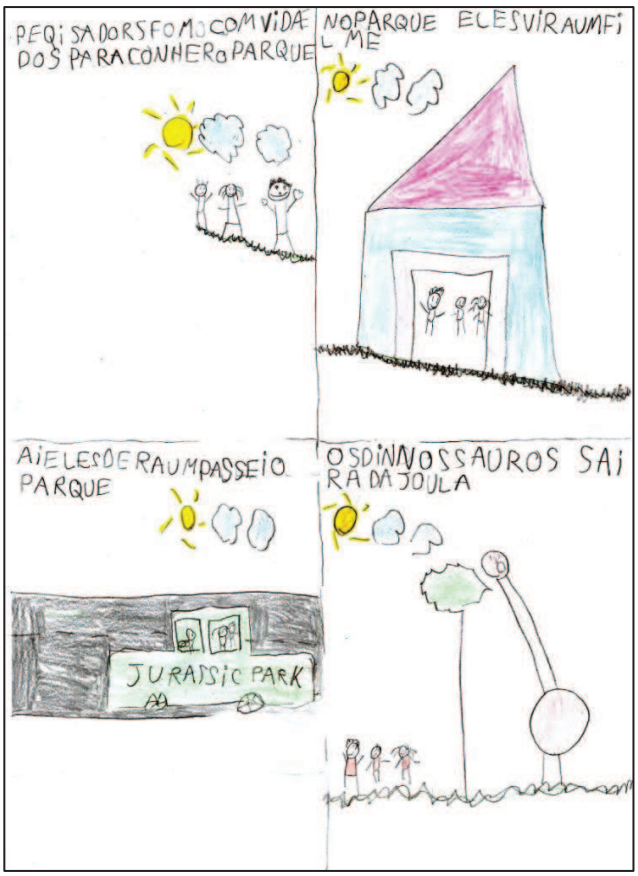
Há alguns dias, as crianças tem escrito nele... e colado as atividades que temos feito.[111]

As atividades que poderiam ser simplesmente propostas como exercícios para aprendizado da língua escrita, passaram a ganhar novos sentidos quando produzidas para um fim ou constituem-se como meio de explorar um tema escolhido de acordo com as curiosidades da turma.

[110] Orientador desta pesquisa, Guilherme do Val Toledo Prado.

[111] Texto "registro 19 - nosso diário.doc", gravado em pasta no meu computador pessoal: Pesquisa>'Diário de Bordo.

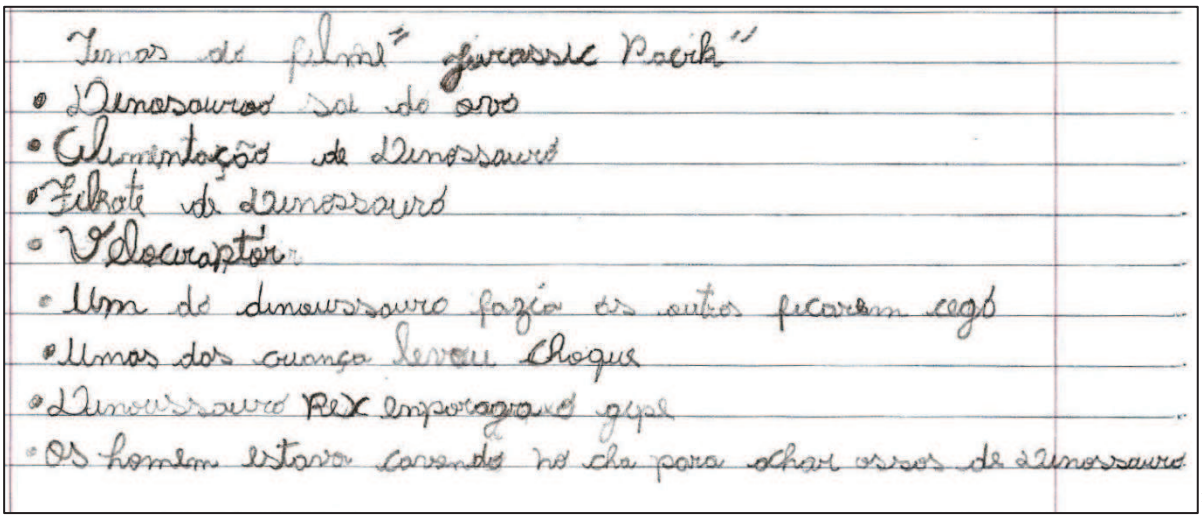
112



113

[112] Desenho feito após sessão de vídeo com documentário: registro da hipótese da extinção dos dinossauros pelo impacto de meteoros na Terra, guardado em pasta preta – 2009.

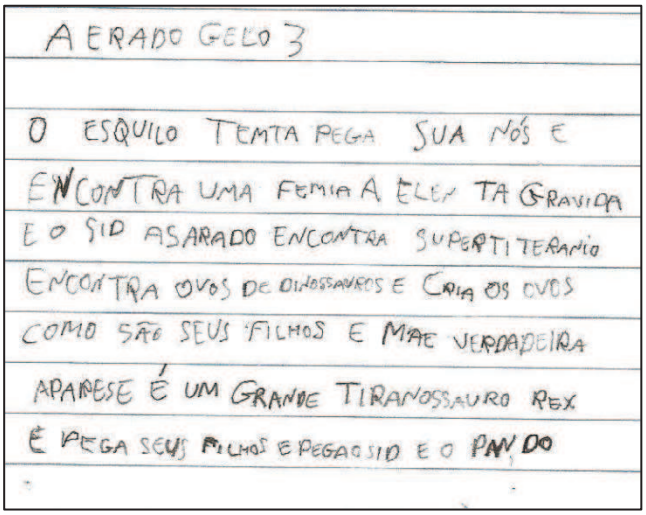
[113] "Desenhos: o que aprendemos com o filme "Parque dos Dinossauros"?", guardado em pasta preta – 2009.



Temas do filme "Jurassic Park"
• Dinosauros sai do ovo
• Alimentação de Dinossauro
• Filhote de Dinossauro
• Velociraptor
• Um do dinoussauro fazia os outros ficarem cego
• Umas das criança levou choque
• Dinoussauro Rex emporagrado gipe
• Os homem estava cavando no cha para achar ossos de Dinossauro

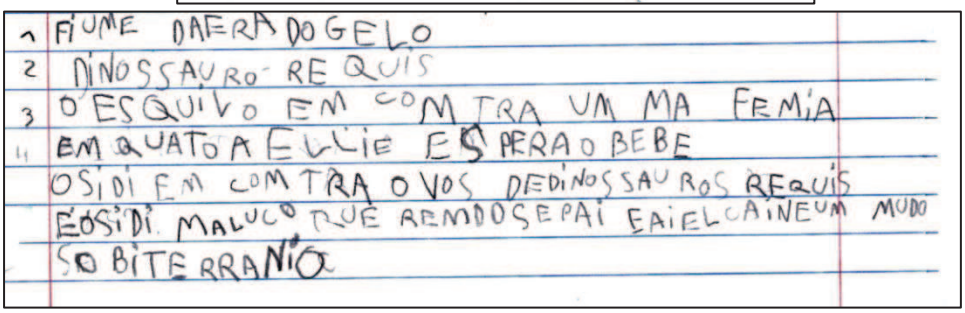
[114]

As imagens dispostas anteriormente são parte de uma sequência de atividades relacionadas aos filmes que tratavam do tema 'dinossauros'. Todas elas tinham o objetivo de sistematizar informações para a escrita de sinopses que iriam para nossa revista, como as que partilho a seguir:



AERADO GELO 3

O ESQUILO TEMTA PEGA SUA NÓS E
ENCONTRA UMA FEMIA A ELEN TA GRAVIDA
E O SID ASARADO ENCONTRA SUPERTITERANIO
ENCONTRA OVOS DE DINOSSAUROS E CRIA OS OVOS
COMO SÃO SEUS FILHOS E MAE VERDADEIRA
APARESE É UM GRANDE TIRANOSSAURO REX
E PEGA SEUS FILHOS E PEGA O SID E O PANDO



1 FIUME DAERADOGELO
2 DINOSSAURO REQUIS
3 O ESQUILO EM COMTRA UM MA FEMIA
4 EM QUATO A ELLIE ESPERA O BEBE
OSIDI EM COMTRA OVOS DEDINOSSAUROS REQUIS
EOSIDI MALUCO QUE REMDOSEPAI EAIELCAINEUM MUDO
SOBITERRANIO

[115]

[114] " 'Ditado coletivo' sobre temas do filme Jurassic Park – Parque dos dinossauros", guardado na pasta preta-2009.

Nome: _____data:____

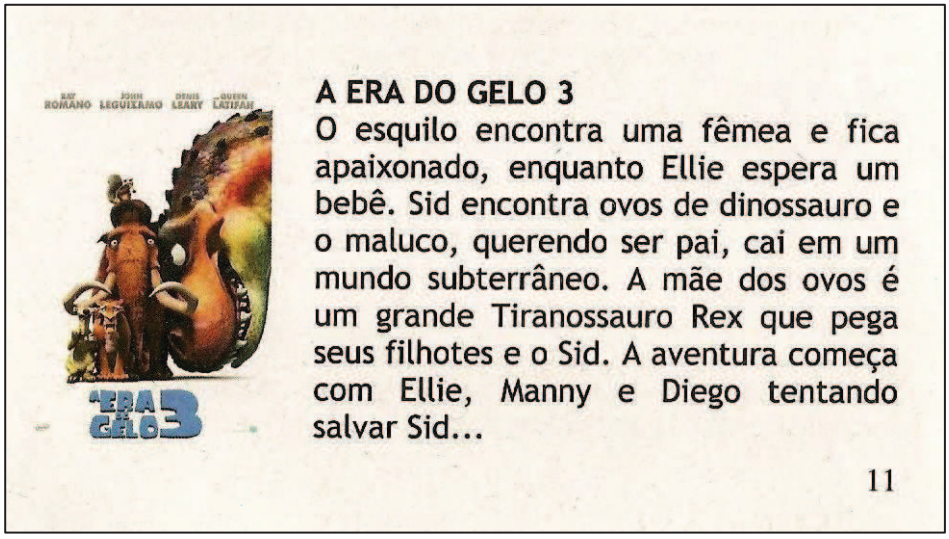
Leia a sinopse retirada da internet e depois melhore a nossa.

Sinopse: Em A ERA DO GELO 3, Scrat continua tentando agarrar a noz fujona e nesse processo talvez encontre o verdadeiro amor; Manny e Ellie esperam o nascimento de seu mini-mamute; a preguiça Sid forma sua própria família adotiva sequestrando alguns ovos de dinossauro; e Diego, o tigre dentes-de-sabre, se pergunta se não está ficando "mole" demais devido à convivência com seus amigos. Em uma missão para resgatar o azarado Sid, a turma se aventura em uma nova era, onde a fauna e a flora são diferentes. Neste local, dão de cara com dinossauros, lutam contra plantas carnívoras de fúria assassina – e conhecem uma incansável doninha de um olho só, caçadora de dinossauros, chamada Buck.

Retirada do site: http://www.cinepop.com.br/filmes/eradogelo3.htm

Vamos melhorar a sinopse que a prô montou com textos da turma?

O esquilo encontra uma fêmea e fica apaixonado, enquanto Ellie espera um bebê. Sid encontra ovos de dinossauro e o maluco, querendo ser pai, cai em um mundo subterrâneo. A mãe é um grande tiranossauro rex que pega seus filhotes e o Sid. A aventura começa com Sid, Ellie, Meni e Diego...[116]



[117]

O combinado de fazermos uma revista abriu brechas para que grupos de crianças criassem passatempos para toda a turma com o tema de nossos estudos. Para tanto, buscar informações sobre a construção dos passatempos e dinossauros ganhou um objetivo: concluir

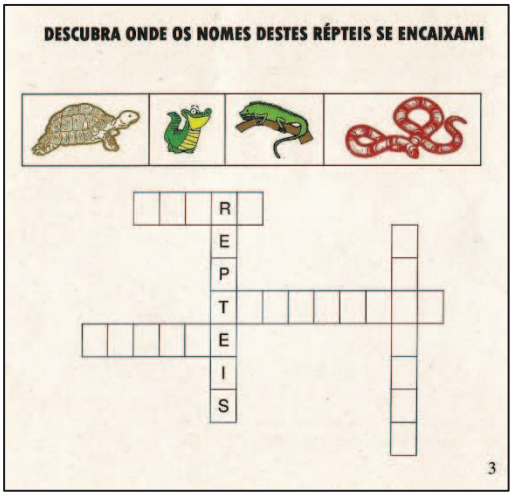
[115] Atividades de produção de sinopse do filme "A Era do Gelo 3", guardadas na pasta preta – 2009.

[116] "Proposta de atividade para reelaboração de escritos sobre o filme "A Era do Gelo 3", gravada em pasta no meu computador pessoal: 2009>Leitura>Para revista.

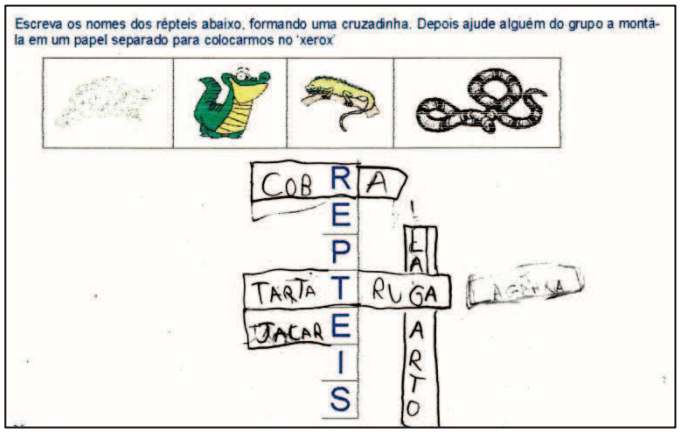
[117] Imagem da revista impressa em gráfica. Esta e outras imagens da revista estão disponíveis no anexo D e no CD-ROM que acompanha o texto impresso.

as propostas que faço neste sentido fazem-se necessárias não só para 'obedecer' a professora, mas para cumprir um compromisso com o grupo. Passei, então, a apresentar textos como cruzadinhas, caça-palavras e advinhas estimulando que pensassem em como são construídas...

118



119



120

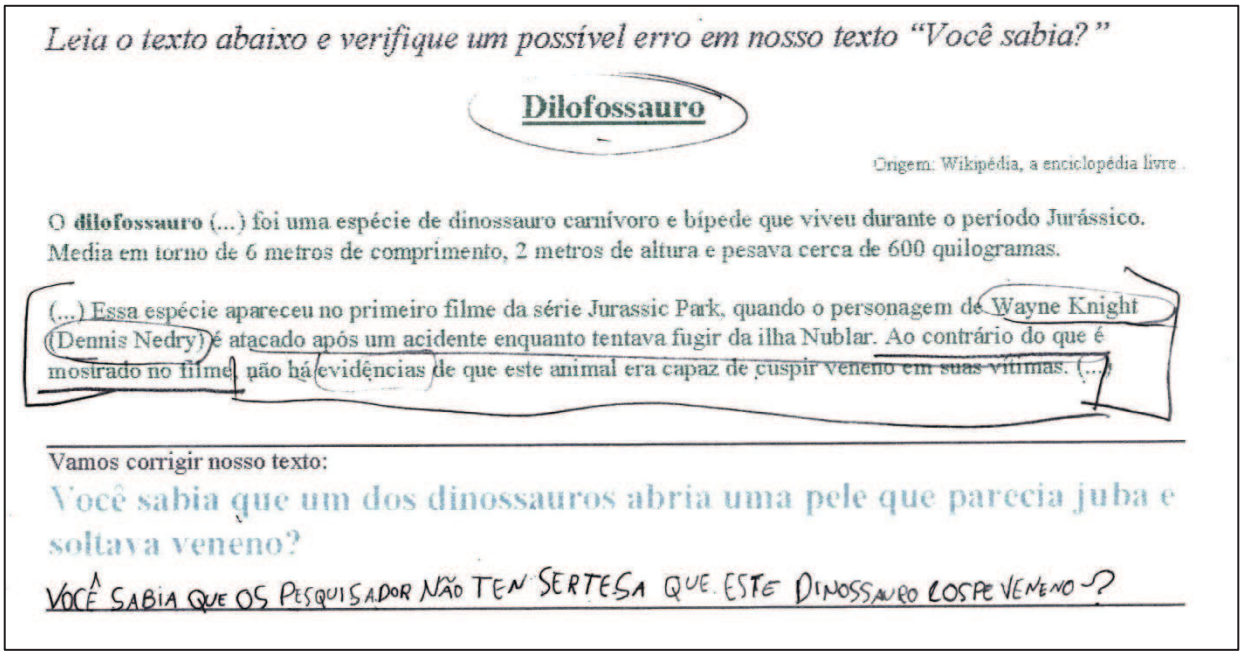
[118] "Cruzadinha para observação de como é construída.", guardada na pasta preta – 2009. Como em muitas outras atividades, Giovani deixou um recadinho para mim na parte de baixo da folha da atividade, avaliando-a. Uma possível transcrição seria: "Professora, muito legal _____, Mafê. Beijo,Mafê."

[119] Cruzadinha inserida em uma das páginas da revista impressa em gráfica.

[120] "Cruzadinha sobre répteis produzidas por alunos", guardada em pasta preta – 2009. Atividade realizada na sequência da anterior.

O trabalho investigativo, mesmo que com a busca de informações direcionadas por mim, devido à dificuldade no acesso a informação, seja por falta de Internet ou de materiais sobre o tema na biblioteca, gerou outra necessidade interessante: a de comparar informações, em diferentes gêneros, de diferentes fontes. Os filmes, sejam de ficção ou documentários, foram grandes fontes de perguntas e também respostas acerca do tema. Na ficção científica "*Jurassic Park*" um dinossauro que cuspia veneno chamou atenção e apareceu nos registros posteriores à sessão de vídeo.

A certeza de que existia um dinossauro que soltava veneno instalou-se na turma até que na busca pelo nome deste, encontrei informações que desmentiam esta característica do animal e levei a questão para sala de aula:



Leia o texto abaixo e verifique um possível erro em nosso texto "Você sabia?"

Dilofossauro

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre

O **dilofossauro** (...) foi uma espécie de dinossauro carnívoro e bípede que viveu durante o período Jurássico. Media em torno de 6 metros de comprimento, 2 metros de altura e pesava cerca de 600 quilogramas.

(...) Essa espécie apareceu no primeiro filme da série Jurassic Park, quando o personagem de Wayne Knight (Dennis Nedry) é atacado após um acidente enquanto tentava fugir da ilha Nublar. Ao contrário do que é mostrado no filme, não há evidências de que este animal era capaz de cuspir veneno em suas vítimas. (...)

Vamos corrigir nosso texto:

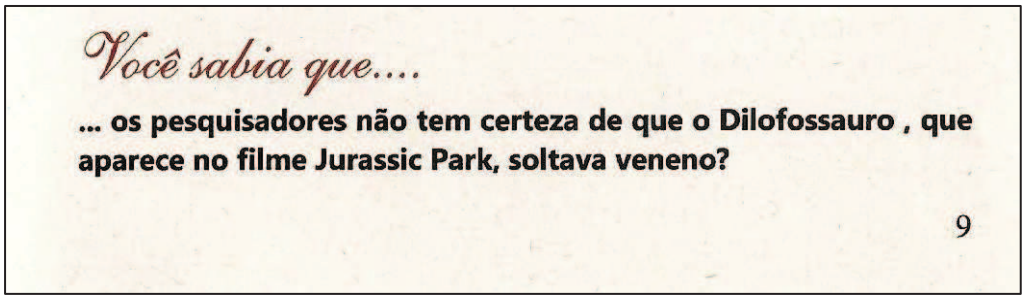
Você sabia que um dos dinossauros abria uma pele que parecia juba e soltava veneno?

VOCÊ SABIA QUE OS PESQUISADOR NÃO TEN SERTESA QUE ESTE DINOSSAURO COSPE VENENO?

Uma atividade com um grau de desafio alto: muitas palavras desconhecidas no texto e a exigência de uma compreensão das informações em relação ao que já tinham visto sobre o assunto. Não bastava identificar uma informação específica no texto ou registrar, por escrito, do

que se tratava. Precisei intervir em todas as duplas que realizavam a correção deste texto – nem todos corrigiam o mesmo texto durante a aula.

Os textos corrigidos foram posteriormente retomados na lousa, para que toda a turma pudesse definir como ficaria a redação final que colocaríamos na revista. A discussão em torno da correção do texto "Você sabia?" sobre Dilofossauros gerou um bom debate e reforçou algo que aprendíamos com leituras de reportagens de jornais: as informações que temos sobre dinossauros são constituídas por meio de pistas, indícios investigados por cientistas e não podem ser consideradas como verdades definitivas e absolutas.


Você sabia que....

... os pesquisadores não tem certeza de que o Dilofossauro , que aparece no filme Jurassic Park, soltava veneno?

9

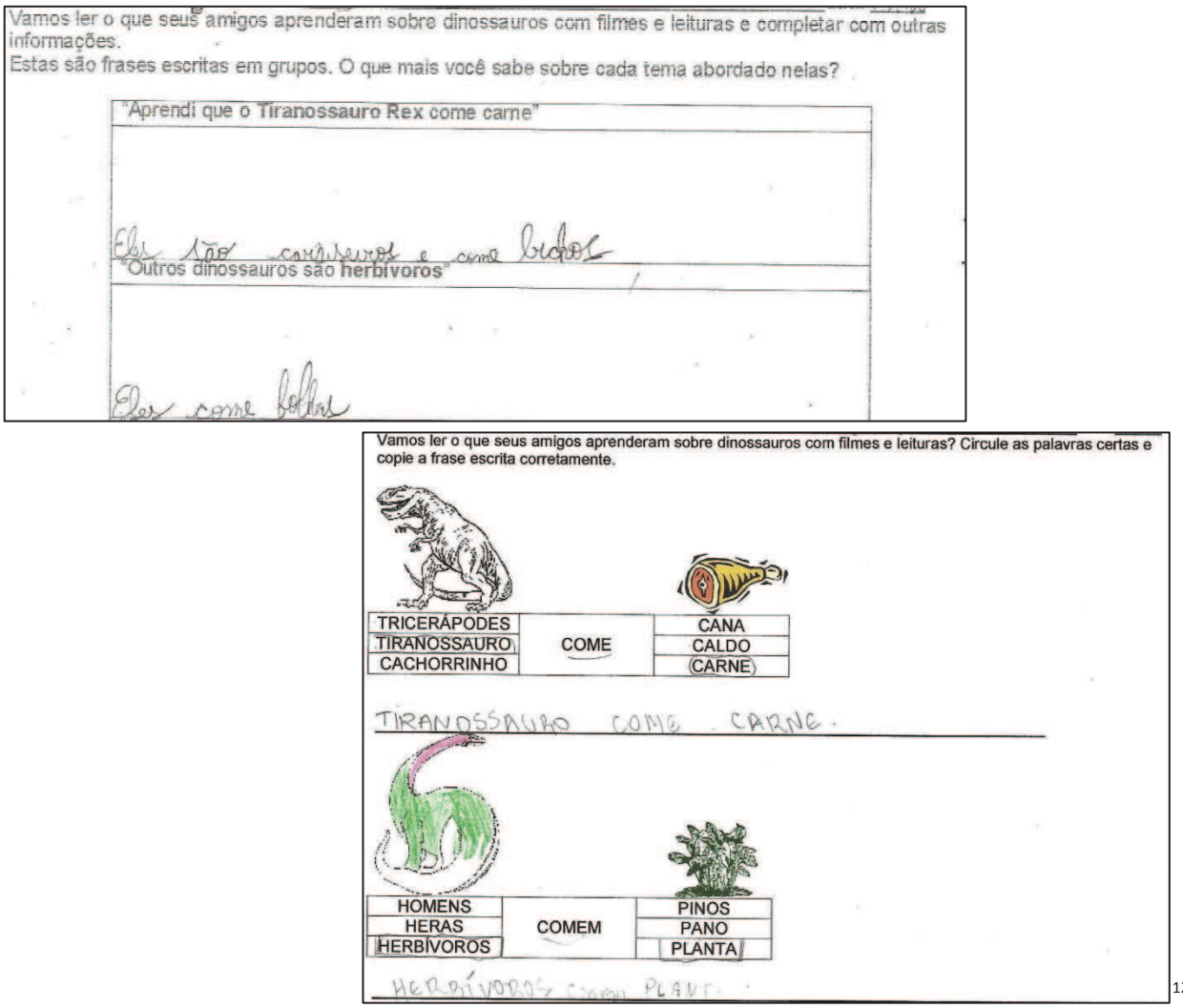
[121]

Este exercício diário de colocar-se no trabalho pensando sobre ele, tanto para mim, como para alunos e alunas exige responsabilidade pelo meu próprio crescimento e pelo crescimento do outro. Parece 'pesado' para crianças de seis a nove anos?

Na caracterização de algumas crianças, no início deste trabalho, podemos ver como muitas delas assumem, cedo na vida, o cuidado de si e do outro, algumas vezes de maneira mais leve do que imaginamos, em outras de forma violenta. Daí a necessidade de exercitarmos a vida compartilhada de maneira solidária, de entendermos, respeitosamente, os limites e potencialidades de cada um dentro do grupo e trabalharmos juntos para vencermos desafios coletivos, pois e o desafio para o outro pode ser maior do que para mim.

Ensinar não é só responsabilidade da professora que assume a turma no início do ano. É ação partilhada com outras professoras e entre as crianças.

[121] Imagem do texto da revista impressa em gráfica: "Você sabia...", corrigido.


Vamos ler o que seus amigos aprenderam sobre dinossauros com filmes e leituras e completar com outras informações.
Estas são frases escritas em grupos. O que mais você sabe sobre cada tema abordado nelas?

"Aprendi que o **Tiranossauro Rex** come carne"

Eles são carnívoros e come bichos

"Outros dinossauros são **herbívoros**"

Eles come folhas

Vamos ler o que seus amigos aprenderam sobre dinossauros com filmes e leituras? Circule as palavras certas e copie a frase escrita corretamente.

TRICERÁPODES TIRANOSSAURO CACHORRINHO	COME	CANA CALDO CARNE

TIRANOSSAURO COME CARNE.

HOMENS HERAS HERBÍVOROS	COMEM	PINOS PANO PLANTA

HERBÍVOROS COMEM PLANTA.

[122]

Essas duas atividades foram realizadas ao mesmo tempo, por grupos diferentes em sala de aula. Para todos, o objetivo de refletir sobre as informações colocadas estava posto. Para uns o exercício de escrita era mais solicitado enquanto para outros o de leitura era o desafio colocado. A atividade de leitura estava destinada às crianças que ainda não liam convencionalmente e apresentavam dificuldades maiores no trato com a língua escrita do que as outras. Por conta do histórico de comprometimento físico de algumas, eram acompanhadas pela professora de educação especial que, uma vez por semana, juntava-se a nós.

[122] 'Recortes' de imagens de duas atividades preparadas para serem feitas ao mesmo tempo, por grupos diferentes da turma. Com um mesmo assunto, atividades propunham desafios diferentes de leitura e escrita, de acordo com as necessidades das crianças. A segunda atividade foi feita por uma aluna especial, ela leu as palavras com ajuda e quem escreveu foi a professora.

Aprendi a reconhecer a assunção de nossos limites e a busca por vencê-los como parte de um processo que também podemos chamar de humanização.

Podemos encontrar o conceito de humanização nas obras de Paulo Freire em um sentido que inspira este olhar para nosso crescimento buscando 'sermos mais', assumindo nossa incompletude e vocação para esperança no processo de 'luta pela liberdade':

> Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas "liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se". Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida (...) (FREIRE, 1987, p.55).

A busca por esta liberdade criativa em aula, marcada por tantas tensões já colocadas anteriormente evidencia-se não só na elaboração conjunta do plano de trabalho e das propostas do que podemos produzir juntos, mas na maneira como fazemos tudo isso, solidariamente. E isso se aprende também! O trabalho com o conhecimento e a forma solidária como nos relacionamos com ele e por meio dele nos humaniza.

O que leio como processo de humanização no trabalho que realizo?

> Um educador humanista (...) identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1987, p.62).

> O que é processo de humanização?
> Na antropologia, humanizar é o processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências. Processo de humanização implica, igualmente, em desenvolver os movimentos do corpo para a realização de ações complexas como as necessárias para a

> preservação da saúde, para as práticas culturais, para realizar os vários sistemas de registro, como o desenho e a escrita.
> (...) Um currículo que se pretende democrático deve visar à humanização de **todos** e ser desenhado a partir do que não está acessível às pessoas (LIMA, 2007, p. 18).

O conceito de humanização trazido por Paulo Freire e Elvira de Souza Lima aproxima-se quando tomam a produção de conhecimento como parte constituinte deste.

Como contribuímos com o "desenvolvimento cultural da espécie humana" (LIMA, 2007)? Desenvolvemos nas/com as crianças ações complexas que permitam a elas cuidar de sua saúde, registrar pensamentos, expressar sentimentos e opiniões e participar de práticas culturais diversas?

A questão da humanização das crianças que conosco estudam e se desenvolvem tem relação com a maneira como entendemos este crescimento e desenvolvimento.

Imbricada na ideia de humanização, há também a necessidade de criação de formas menos violentas de nos relacionarmos com o mundo. A violência nos desumaniza diariamente: é sinal e constituinte da desumanização. Na escola, quando tratamos deste assunto, o relacionamos à necessidade do trabalho 'com valores' como se estivessem descolados do conhecimento e fossem - estes que alguns relacionam a chamada 'cultura de paz' - alheios às práticas culturais da comunidade que atendemos.

O acúmulo de informações não tornarão as crianças mais capazes de ações complexas e/ou menos violentas. Nossos valores e jeitos de nos relacionarmos passam pela nossa constituição como sujeitos na relação com o mundo, compreendendo como o produzimos da maneira como o vemos e como poderíamos produzí-lo de outro modo.

É na relação entre nós, envolvidos na criação da/na aula e da escola que podemos ampliar possibilidades de humanização, pelo estranhamento e busca de razões para a forma como nos relacionamos e produzimos conhecimento.

Busquemos então um olhar mais próximo para o que produzimos nas relações que estabelecemos, considerando o que destaquei anteriormente: a criação de coletivos é fundamental em um trabalho que almeja a participação dos alunos e alunas no processo de constituição dos estudos e da aula. Em 2008, eu e minha parceira Simone, em diálogo com

nossa orientadora pedagógica na época, a Lourdinha, produzimos um texto tentando sistematizar o que desenvolvemos e aprendemos sobre/no trabalho realizado com as turmas de primeiros anos do ciclo de alfabetização. Entendíamos que um objetivo importante a ser avaliado no trabalho era constituição do grupo:

> (...)
> Da necessidade de criação de um grupo
> Para que se eduquem também pelas relações produzidas nos encontros diários, a constituição do grupo é fundamental. Sentir-se parte de uma turma, produzindo conhecimentos com a ajuda e participação de outros é confortante, alimenta a autoestima, potencializa o autoconhecimento e o acesso às informações que deixam de estar sob o controle único da professora.
> É objetivo do trabalho pedagógico a que nos propomos a constituição de coletivos.
> Apenas colocar as crianças sentadas em grupo não gera condições para que alcancemos estes objetivos. Não são todas as crianças que podem sentar-se inicialmente com todas. Mediar conflitos e planejar encontros onde as potencialidades sejam mais destacadas do que os limites de cada um não é fácil.
> Um trabalho com uma maior diversidade de opções de materiais e atividades permite que isto ocorra de forma mais tranquila, pois um menino que não conseguia escrever o nome no início do ano, era ótimo em montar castelos com blocos geométricos e sua dificuldade motora fina não se tornava o centro das atenções diariamente.
> Entendemos, cada vez mais, que a atitude de ajudar o outro e receber ajuda em atividades escolares é aprendida. São muitas as intervenções para que não copiem, façam perguntas aos colegas, comparem resultados de atividades...
> O tempo percorrido para que este grupo se forme e para que mudanças significativas sejam vistas é um 'outro tempo'. Se com turmas de terceiro e quarto anos, levamos cerca de dois a três meses para construir relações e combinados, com os pequenos isso acontece, mas de forma mais lenta.
> (...)[123]

Em 2010, a turma estava em seu terceiro ano de escolaridade e era composta por 19 crianças que eu acompanhava como professora desde 2008 e mais nove crianças novas no grupo, três que chegaram em 2009 e seis em 2010 - dentre estes, quatro repetentes -. Eu tinha 28 alunos, destes, oito não liam nem escreviam convencionalmente.

Mudanças que impõem reorganização do trabalho em função das novas demandas específicas de cada criança que chega e do grupo que ganha novos contornos: novos vínculos, novos desafios e a tarefa de não perder de vista a nossa capacidade de auto-organização. Até

[123] O texto na íntegra está no anexo E. Em 2009, decidimos enviar este texto junto com os resultados da Provinha Brasil para a Secretaria de Educação, enfatizando outros objetivos do trabalho com o 1º ano do Ciclo I.

que novos colegas entendam que conversas no grande grupo também são parte importante do trabalho, que dar e receber ajuda não tem nada a ver com humilhação ou oportunidade de 'não trabalhar', até que as lideranças do grupo disputem seus espaços perante os novos que chegaram... O trabalho se assemelha a outro qualquer como em uma nova turma... Com uma diferença: o apoio de alguns que aprenderam a olhar para o trabalho da turma como um todo e não apenas para aquilo que ele ou ela fazem isoladamente dentro de um grupo, buscam eco em mim para seus desejos, propõem saídas para os problemas e se colocam a serviço das resoluções propostas!

A incorporação do trabalho colaborativo e solidário no cotidiano se faz fundamental para práticas que atendam as crianças em suas especificidades. Maria Teresa Esteban, em um bonito texto intitulado "Educação Popular: desafio à democratização da escola pública", discute a necessidade de considerarmos a escola pública, que majoritariamente atende às classes populares, não como escola para estas classes sociais, mas uma escola de educação popular. A autora destaca que uma das implicações dessa mudança é a assunção da diferença como potencializadora do trabalho e não como problema que o impede:

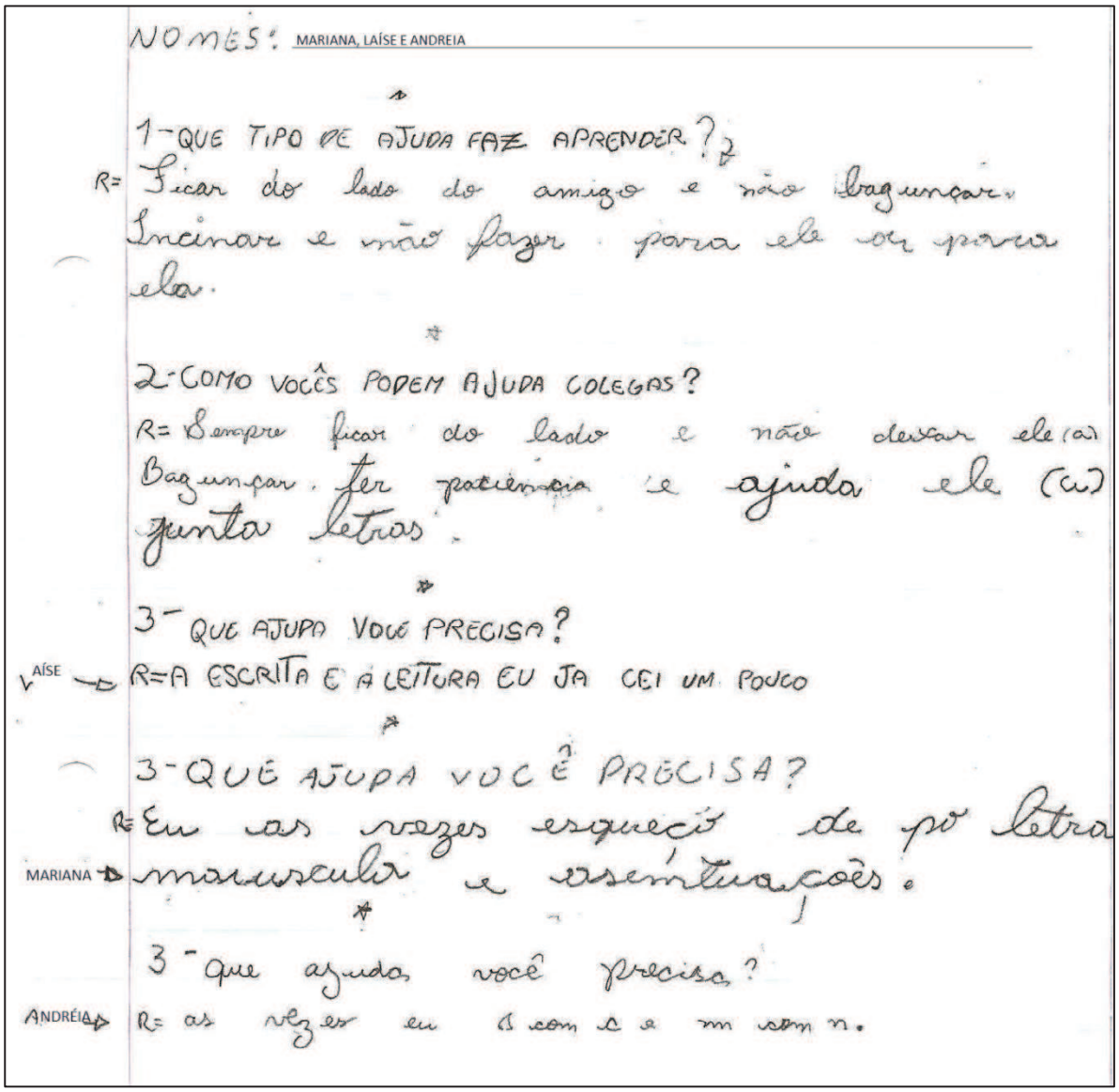
> O reconhecimento da heterogeneidade, que caracteriza o cotidiano escolar como aspecto produtivo, evidencia a necessidade de se aprender a conviver democrática e solidariamente com as diferenças, tomando-as como aspectos indispensáveis ao permanente processo individual e coletivo de produção de conhecimentos. Parte desse movimento vincula- se à redefinição das práticas pedagógicas, predominantemente configuradas pela ideia de homogeneidade (ESTEBAN, 2007, p.14).

Eu não vejo a possibilidade de alfabetizar crianças que, depois de três anos na escola, mal escrevem o nome e ao mesmo tempo incentivar a produção de textos num trabalho em que todos sempre façam as mesmas atividades ao mesmo tempo. A ajuda que aprendem a oferecer e pedir aos colegas favorece que eu seja 'mais uma ajudante' a circular pela sala de aula, colaborando e recebendo contribuições, sugestões, elogios e críticas como qualquer aluno ou aluna em um ambiente em que nem todos realizam a mesma tarefa.

Para realização de tarefas em conjunto precisamos ter noção do que podemos oferecer de ajuda ao outro, como podemos fazer isso e de que tipo de ajuda precisamos. A princípio

estas informações cabem à professora sistematizar por meio de avaliações e planejamento dos agrupamentos para diferentes atividades propostas. Com autoavaliações constantes e conversas sobre nossos limites e os desafios que precisamos vencer individualmente e em grupo, as crianças passam a verbalizar com maior propriedade seus saberes e necessidades.

Partilho algumas imagens dos registros de uma forma de avaliarmos como podemos melhorar o trabalho colaborativo no grupo, possibilitando autoavaliação de cada criança, valorizando seus saberes, habilidades e dificuldades. A atividade foi realizada em duplas e trios em setembro de 2010.


NOMES: MARIANA, LAÍSE E ANDREIA

1-QUE TIPO DE AJUDA FAZ APRENDER?

R= Ficar do lado do amigo e não bagunçar. Ensinar e não fazer para ele ou para ela.

2-COMO VOCÊS PODEM AJUDA COLEGAS?

R= Sempre ficar do lado e não deixar ele(a) Bagunçar. ter paciência e ajuda ele (a) junta letras.

3- QUE AJUDA VOCÊ PRECISA?

LAÍSE → R=A ESCRITA E A LEITURA EU JA CEI UM POUCO

3-QUE AJUDA VOCÊ PRECISA?

R= Eu as vezes esqueci de pô letra

MARIANA → maiuscula e acentuações.

3- que ajuda você precisa?

ANDRÉIA → R= as vezes eu a com c e m com n.

NOMES

1) QUE TIPO DE AJUDA FAZ APRENDER?
LER MUITO PRESTA ATENSÃO
2) COMO VOCÊS PODEM AJUDAR COLEGAS?
MOSTRENDO O QUE ELE TEM QUE FAZER
3) QUE AJUDA VOCÊ PRECISA?
FAZER MATEMÁTICA COM O MATERIAL DORADO
E ORGANISAR O CADERNO

124

OBEDECER A PROFESSORA
FAZER ALICÃO DE CLASSE
FAZER TUDO CABEÇARIO

FAZER TUDO QUE A PROFESSORA FALAR
FAZER LIÇÃO DE CASA E LEITURA E
MECHE COM O MATERIAL DORADO

AUBEDESA A PRÔ

NÃO SÓ SENTAR PERTO DA _____ E SENTAR MAS
COM AS OUTRAS CRIANÇAS QUE NÃO SABE LER
EU PRESISO AJUDAR A PRÔ NA SALA DIAULA
EU PRESISO AJUDAR A PRÔ A LIMPAR A SALA
DI AULA
PRECISO FICAR MAIS SENTADA PORQUE SINÃO
VIRA UMA BAGUNÇA

125

[124] "Textos sobre que tipo de ajuda faz aprender, como podem ajudar e que ajuda precisam", guardados em fichário transparente 2010.

Trabalhar em parceria com outros exige diálogos solidários. Lima nos lembra que "Formar a pessoa para situar-se, inclusive, como membro de um grupo passa a ser, também, um objetivo de uma educação escolar voltada para a humanização" (LIMA, 2007, p. 21). O que exige de nós que voltemos atenção novamente para os momentos de roda de conversa, nas quais a resolução de conflitos e a ressignificação das leituras sobre quem somos e como somos em grupo são importantes e recorrentes:

Suspensões

Há uma semana me sentia no 'olho do furação'!

Alunos todos frequentes e uma turma que desde os primeiros dias de aula eu descobria cada vez mais nova.

Cinco alunos novos, dentre estes três repetentes! Dois destes com histórico de cinco anos de escolaridade sem ao menos ter o alfabeto memorizado! Mas escrevem o primeiro nome. Outro bastante agitado, cria ou envolve-se em conflitos a cada dois minutos!

Há os alunos que desde de 2008 se colocam como desafios à mim: dois com necessidades especiais e um deles em eterna investigação: não atende a limites, se autoflagela, pouca concentração....

Muitas crianças que exigem muita atenção individual, juntas!

Do que temos conseguido avaliar de crescimento na turma, o movimento de construção de estudos coletivos pode ser destacado!

Há um prazer e envolvimento da turma nas escolhas que fazemos e, depois de tempos de trabalho neste sentido, vejo que o 'conversar sobre os estudos' é considerado trabalho por parte das crianças.

As duas últimas semanas foram de retomadas de combinados e conversas intensas a respeito do comportamento da turma:

- **Eles tem se xingado mais**
- **Tomam como brincadeira, ações como apelidar e ' tirar sarro' do colega**
- **Os meninos cada vez mais colocam socos, chutes e tapas nas brincadeiras.** 'Quem bate primeiro e mais forte' passa a ser objetivo de algumas brincadeiras que flagrei...Códigos cada vez mais 'internos' aos grupos que se configuram na turma (ou tentam se configurar- eu faço intervenção constante para que 'panelinhas' não se formem) são desafios ao diálogo sobre os conflitos que ocorrem.

Meninas tentam também criar suas 'panelas' discriminando colegas pela vestimenta, pelo cabelo... ou qualquer outra característica física.

Atitudes que não eram tão marcantes e presentes no grupo e que têm criado conflitos enormes por disputas de atenção. O foco tem sido cada vez menos o trabalho com leitura e escrita para algumas crianças, principalmente aquelas que encontram mais dificuldade!

Na quarta-feira retrasada, **comecei o dia dizendo que se alguns combinados não fossem retomados eu não começaria a aula.**

Nunca vi tamanho silêncio: eles tiveram dificuldade para propor soluções a tantos conflitos!

[125] 'Recorte' de uma imagem copiada do Diário da turma. Escritos iniciados em 30 de abril de 2010, após roda de conversa onde cada um se comprometeu em pensar em algum aspecto que precisasse melhorar e registrasse no diário.

Ameacei parar a conversa e retomar depois, com receio que a dispersão causasse mais problemas e que um clima de não-trabalho se instaurasse.

Mariana levanta a mão e diz:

- Não prô! A gente só começa a aula depois que alguns meninos disserem como vamos resolver o problema da bagunça!!

Até que parassem de apontar os dedos uns para os outros, até que conseguissem vislumbrar possibilidades de mudanças em seus comportamentos e acreditar que pudessem fazer isso.... demorou bastante.

Pedro sugeriu que colocássemos as regras da turma na parede.

Contei a eles sobre a experiência da escola da Ponte. Disse sobre como os alunos geriam as regras e as punições ao descumprimento, disse de como se protegiam. Sandra perguntou: existe de verdade esta escola?

Eu disse que sim!

Na sexta feira, pedi que a turma toda desse um basta para Jonny e que rejeitassem pedidos de brincadeiras enquanto ele batesse ou não se comportasse bem em sala. Todos, menos os três meninos repetentes e mais recentes no grupo atenderam ao meu pedido de ajuda com Jonny! Lúcio, Geraldo e José Pedro foram com Jonny pular o alambrado da quadra e juntos me desrespeitaram gravemente: rindo da situação fora de controle, por eles estarem do outro lado da quadra longe do meu alcance. Riram de mim e debocharam de minha autoridade e das regras acordadas!

Não suportei! **Pedi à vice-diretora que suspendesse Jonny.**

O que ela fez por uma semana.

Passei sexta, sábado e toda a semana restante remoendo a suspensão e pensando que com aquela atitude minha Jonny estaria ainda mais tempo na rua, possivelmente ainda mais tempo em contato com bandidos, ainda mais suscetível à explorações que muitos comentários das crianças e funcionárias da escola que moram no bairro, indiciavam que acontecia.

Enquanto a culpa e o medo me corroía ao lembrar de Jonny, as atividades planejadas iam no sentido de reestruturar um grupo que eu via como ‘ perdido’ em meio a broncas e descrédito diário!

Preparei uma roda de conversa para o dia da volta de Jonny, com um cartaz que ‘copiei’ de uma das palestras de José Pacheco.

Pacheco nos contou que um painel era permanente na escola. Nele as crianças se ofereciam para ajudar e pediam ajuda para estudos individuais. Fiz uma tabela de três colunas, em uma dela escrevi ‘Preciso de ajuda’, outra ‘posso ajudar’ e na última ‘ avaliação’, onde escreveremos os resultados dos combinados ali descritos.

Na roda fui perguntando quem precisava de ajuda para melhorar seu trabalho na sala. Muitos ergueram as mãos. Jonny foi o penúltimo a ter seu nome escrito no quadro.

Para cada criança que dizia precisar de ajuda, dois, quatro crianças se ofereciam. Para ajudar a ler, escrever a rotina, ajudar no comportamento... **Quando Jonny disse que precisava de ajuda para aprender a ler, umas nove crianças ergueram as mãos e entendi que o nome de todas deveriam constar no quadro, já que Jonny provavelmente aborreceria alguns deles por dia, ao recebê-los ao seu lado!**

Fiquei emocionada com a disponibilidade das crianças!

Feliz com o movimento de solidariedade no grupo. Sem entender muito bem o que mobilizou a turma neste tanto a ajudá-lo!

Talvez tenha que perguntar a eles seus motivos em uma próxima vez![126]

[126] Texto gravado como “registro 27 – suspensões”, em meu computador pessoa:Pesquisa>Diário de Bordo>2010.

Imagino que a mobilização para ajudar Jonny pode ter sido gerada por sentimento de solidariedade do 'corpo discente', que para defendê-lo de uma atitude minha que pode ter sido desaprovada por eles, investiram juntos na melhora do comportamento do colega para que outra suspensão não acontecesse.

O carinho e a amizade que sentem entre si também são alimentados pelo encontro diário que não é apenas convívio. Entre afinidades e antipatias, as relações são ressignificadas na medida em que podem ser experienciadas em diferentes situações.

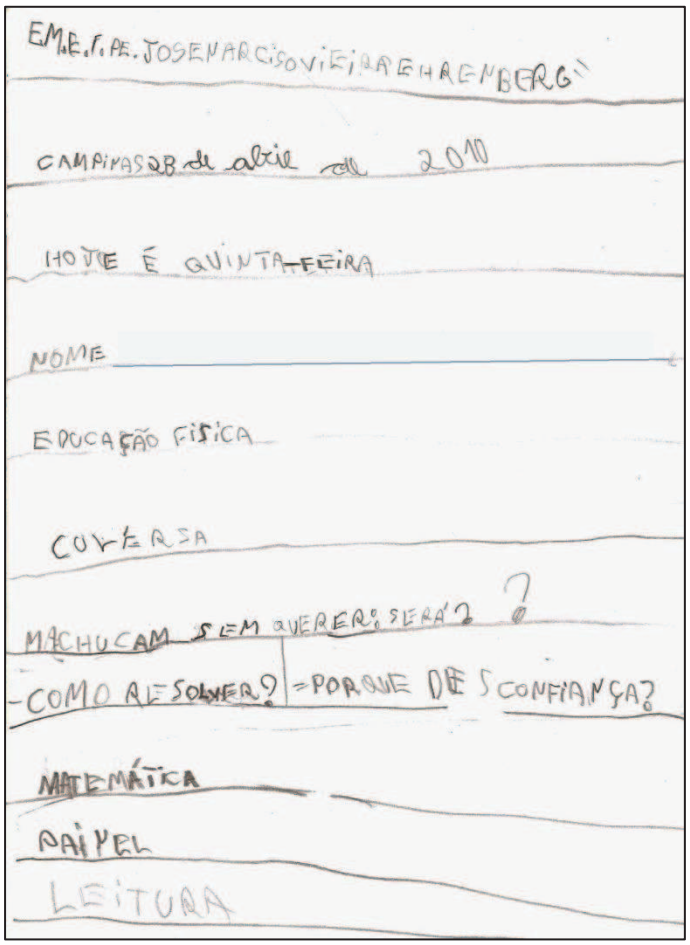
Trabalho coletivo exige disponibilidade ao diálogo!

Quantas vezes não parei 'o planejado' para discutir o fim de um jogo na aula de Educação Física?

Em alguns momentos um pedido de desculpa por um empurrão, ou uma explicação do porquê deste empurrão resolve um conflito.... Em outras, quando dar empurrões constitui um modo de jogar ou brincar, quando a trapaça vira regra e 'a lei do mais forte' impõe exclusões no grupo, as intervenções necessitam de mais cuidado e constância.

Brandão, como educador que nos ajuda a pensar sobre processos educativos do ponto de vista da Educação Popular, considera que "toda boa pedagogia crítica dirige-se ao aprendizado solidário do diálogo" (2003, p.227) e comunga com Esteban e Freire quando coloca este diálogo implicado na vida dos sujeitos que o constituem, como destaca no trecho que trago a seguir:

> Quando nos envolvemos com uma educação em que o que importa é o todo de cada pessoa e a qualidade dos relacionamentos que ela aprende, passo a passo, a estabelecer com ela mesma (isso a que às vezes se dá o nome de autoconsciência), com as outras pessoas e com o mundo social e sua história, a questão do ensinar e aprender como uma forma de partilhar a construção de aprendizados de sentidos e significados, passa a ser muito importante. Passa a ser mesmo essencial (BRANDÃO, 2003, p.222).


EMEF. PE. JOSENARCISO VIEIRA EHRENBERG

CAMPINAS 28 de abril de 2010

HOJE É QUINTA-FEIRA

NOME _____

EDUCAÇÃO FISICA

COREIA

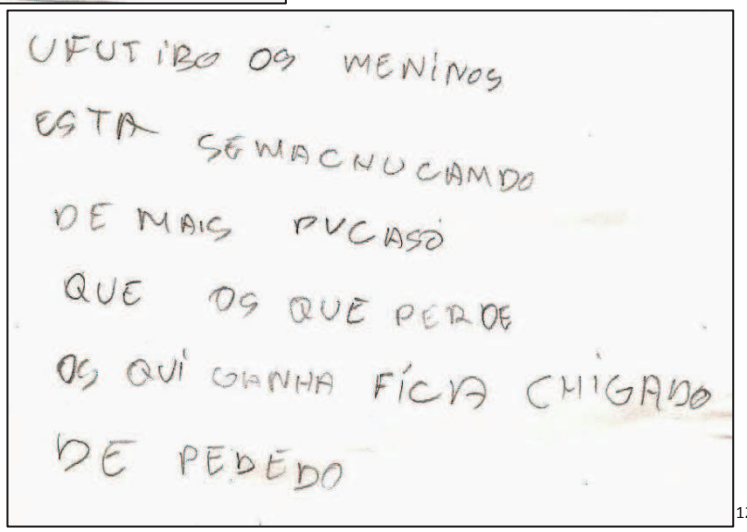
MACHUCAM SEM QUERER? SERÁ? ?

-COMO RESOLVER? =PORQUE DESCONFIANÇA?

MATEMÁTICA

PAIPEL

LEITURA


UFUTIBO OS MENINOS
ESTA SE MACHUCAMDO
DE MAIS PUCASO
QUE OS QUE PERDE
OS QUI GANHA FICA CHIGADO
DE PEDEDO

[127]

[127] As duas imagens são recortes feitos de cópias de registros do Diário da turma. O primeiro, realizado em 28 de abril de 2010, registrava momento narrado logo a seguir, na sequência do texto. O segundo, realizado em 30 de abril, trata de um dos bilhetinhos que passamos a escrever e colocar em uma caixinha, indicando assuntos que precisavam ser resolvidos em roda de conversa. Esta prática foi inspirada no "jornal mural" proposto por Freinet.

Tempo-espaço para conversarmos sobre a resolução de conflitos se faz necessário e em alguns períodos do ano letivo são diários! Os motivos que demandam essas conversas, em geral, são o uso da força física para manifestar insatisfação, raiva... ou mesmo para dominar os colegas por meio do medo, para conquistarem pequenos desejos ou a liderança no grupo, principalmente da parte daqueles mais recentes na turma.

Lembro que uma das conversas mais emblemáticas que tivemos foi no fim de abril de 2010 – as imagens anteriores são referentes a este acontecimento -, depois de muito choro e briga por conta de um jogo de futebol. Em um período em que comemorações exacerbadas e gozações eram constantes por parte dos ganhadores sobre aqueles que perdiam o jogo, eu tentava entender com eles e elas quais as motivações para tanto incômodo com as comemorações e porque estas se tornavam gozações e desrespeito. Eu dizia que estavam se machucando tanto quanto se ferem nas 'ombradas', rasteiras e empurrões – estes eram motivos de conversa há muito mais tempo.

Considero essa conversa emblemática pois um dos meninos acusados de machucar os colegas explicou que, naquele dia, não teve a intenção de machucar... Lembro de ter questionado o grupo: "Será que realmente se machucam sem querer?" Durante o questionamento a respeito dos motivos para o que fizeram foram compreendendo as intenções dos colegas e reforçando a ideia dos conflitos acontecerem 'sem querer'. Comecei então a colocar 'em xeque' o quanto confiavam uns nos outros: se entendem que foi sem querer por que estão bravos? Pela caminhada percorrida pelo grupo, pela amizade que tinham entre si - na maior parte do grupo- não assumiram a possibilidade de desconfiarem dos colegas no sentido de acreditarem que qualquer um pudesse intencionalmente machucar alguém e vê-los chorar...

O que não diminuiu animosidade entre muitos naquele dia. Instalou-se um impasse, que eu, emocionada, via acontecer com alegria por eles não conseguirem encontrar um 'culpado' para os conflitos, não resolviam o misto de raiva, vergonha, impaciência... ao mesmo tempo em que trocavam – uns mais contrariados que outros – pedidos de desculpas.

Aos poucos nossos debates foram ganhando outra qualidade: não se resumiam em acusações e busca por culpados e sim, na busca pelos motivos e pela compreensão dos

sentimentos do outro. A análise do próprio comportamento e do comportamento dos colegas fazia parte do trabalho.

E pela violência presente em sala de aula, eu dizia quase diariamente que estávamos na escola para sairmos pelo portão seres humanos melhores do que quando entramos...

Este sentido de busca por pessoas mais solidárias, tolerantes, menos preconceituosas e capazes de trabalhar por algo que não diga respeito apenas a si mesmo, mas a um grupo que também depende delas, pulsava diariamente, como um "inédito-viável".

Os caminhos percorridos pela turma (nova turma!) de 2010, trazem marcas da 'viagem' feita até então. Brotavam na 'embarcação-ilha' algumas sementes: práticas produzidas pelo nosso encontro.

Trabalhar de maneira colaborativa e solidária era uma delas.

Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, no prefácio da obra "A educação na Cidade", de Paulo Freire (2000, p. 15 e 16), dizem que o modelo político-pedagógico que inspirou a administração do mestre na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo era a noção de "*escola pública popular*". Em fevereiro de 1989, segundo os autores, foi publicado no Diário Oficial do Município eixos diretores da proposta que aqui coloco com a alegria de quem se sente respaldada em um trabalho por vezes esquecido nas correrias cotidianas e na busca afoita por resultados mensuráveis da/na escola:

> A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – inclusive pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para elaboração de sua cultura (...) A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (2000, p.15 e 16).

O teor do documento incentiva um olhar para escola como espaço de produção cultural, de reinvenção da própria instituição e dos sujeitos que a reinventam. Esta "solidariedade de classe", ao meu ver, passa por relações solidárias entre os sujeitos, pelo compromisso com o outro valorizando o que produzem e podem produzir juntos.

Esteban também sugere que "A solidariedade entrelaçada ao processo coletivo orienta as práticas e gera condições para a produção de significados partilhados, que criam bases para

reflexão e diálogo" (2007, p.16). E é neste sentido que caminho em minhas reflexões: diálogo, trabalho coletivo, solidariedade e humanização são conceitos que permeiam a leitura dos materiais que tenho, na busca de indícios do que produzimos nas práticas que os valorizam.

Em seguida, partilho registro que fiz como quem corre contra o tempo que apaga lembranças da memória. Assim que recebi as fotos em mensagem enviada pela Simone, por *email*, registrava o que as imagens 'traziam'. Os grupos constituídos sob critérios criados pelas crianças e que valorizavam mais o trabalho do que as afinidades e a maneira como realizavam a atividade me alegravam:

Corri para pedir a câmera da Si emprestada!!!

O grupo de meninas, Mariana, Tayuana, Andréia e Laíse, estava terminando atividade[128] em grupo, que era de escrita sobre imagens de Rugendas e outras a respeito do tráfico de escravos, retiradas, por elas, da Internet.

Mariana veio me mostrar o escrito e eu disse que faltava dizer da divisão feita pelos traficantes de escravos para as pessoas carregadas em navios negreiros, segundo uma imagem que usavam...

Ela voltou para a mesa e decidiram que Tayuana (aluna especial) deveria terminar.

Mariana buscou o crachá com alfabeto e ia mostrando as letras para que ela completasse o texto com a informação.

Tirei foto de um, tive que tirar de todos... e passando nos grupos fui registrando cada um deles trabalhando.

[128] Atividade no anexo F.

Um dos meninos parece acreditar pouco que pode contribuir para a lição a ser feita.

Outro briga com ele, para que se comporte para sair na foto!

José não se envolveu com as figuras de Rugendas... pedi ajuda à aluna do 7º ano, que além de ajudante na segunda, é minha visitante, quando precisa (para não ficar em casa ou na espera de alguma atividade extra-classe). Pedi que ajudasse José na leitura de palavras relacionadas às figuras...

Estes três trabalham juntos, mais como quem escreve querendo acabar do que outra coisa...

Na lousa estão gravuras usadas pela Simone em 2007 com uma turma de 3ª. série. Deixei lá para que as crianças lessem os materiais e vissem outras imagens além das pesquisadas por nós na sala de informática.

No canto direito trabalhavam....não muito juntos...pela ansiedade de um, distração fácil de outro...

Maicon dormiu durante a retomada da atividade que tinha sido iniciada há semanas e 'abandonada' pela prô.

Com minha ajuda conseguiram entender a proposta e terminaram. Observaram diferentes rotas de tráfico.

Um dos meninos envolve-se com dificuldade. Quase não participou. Tive que intervir várias vezes! Levantava, provocava outros grupos e a José, que coloquei para fazer outra coisa...

Cheguei perguntando se mereciam foto, se tinham trabalhado direito. O da direita disse que sim! Afinal eu o elogiara minutos antes. Conseguiu olhar a ilustração de um navio negreiro e dizer do que se tratava, até que eram negros retirados de seu 'país'... (usando esta palavra, o que me impressionou!)

Eu disse ao outro que escrevesse o que ele tinha dito, mas ele já estava escrevendo algo parecido e não admitia que aquilo era ajuda. O menino da direita queria abraçá-lo para foto e ele, bravo, o empurrava.

Quando ele disse ao amigo que ele era chato por que bagunçava, este ficou olhando contemplativo para folhinha e batia nela como se fosse uma 'cartinha'...[129]

Registro em 21/09/2010

[129] Nesse registro não só mudei os nomes das crianças, como também excluí e reescrevi frases usando palavras como "menino", " amigo", dentre outras, para evitar relação entre os nomes fictícios e as imagens das crianças. Não tenho autorização para uso de imagem da aluna e do aluno que aparecem com os rostos desfocados, por isso alterei as fotos. Este texto está gravado como "registro 31 - fotos ativs em sala 21092010", em meu computador pessoal, na pasta: Pesquisa> Diário de Bordo>2010.

Antes da partilha deste registro, disse que ele me alegrava. Espero que também possam ver a beleza que vejo na movimentação da turma com/em torno do trabalho. A beleza que vejo em Mariana responsabilizando-se pela colega que não escreve convencionalmente em atividade escrita. Vejo na paciência das meninas que escolheram um menino muito agitado e com fama de bagunceiro para trabalhar - aqui a questão de gênero caracteriza a escolha como conquista do trabalho: meninas e meninos costumavam trabalhar juntos a contragosto. Vejo beleza na concentração de alguns para o trabalho, no esforço de outros para oferecer uma ajuda ainda não reconhecida. De diferentes maneiras, nem todas harmoniosas e muitas desafiadoras, as crianças produzem muito mais do que uma reflexão sobre a vinda dos africanos para o Brasil na atividade proposta.

Lembro da observação do professor Ernani Fiori,

> A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização. Está nas origens da "hominização" e anuncia as exigências últimas da humanização. Reencontrar-se como sujeito e liberar-se, é todo o sentido do compromisso histórico. Já a antropologia sugere que a "práxis", se humana e humanizadora, é a "prática da liberdade". O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora (FIORI, 1987, p.17).

A produção das relações caracterizada pela 'ação-reflexão-ação', ou seja, pelo pensar sobre quem somos, porque somos e agirmos para mudar o que entendemos necessário para melhorar o mundo e humanizá-lo, não é necessariamente mediada pelo estudo sobre o local restrito onde o diálogo ocorre.

Digo isso por aprender cada vez mais com as crianças que o pensar, movido pela curiosidade e pela pesquisa, pode fazer com que nos conheçamos mais e melhor a partir de qualquer tema bem trabalhado, sob o ponto de vista da linguagem de qualquer campo do conhecimento.

A construção de perguntas constrói os caminhos...

> ANTONIO - Penso, Paulo, que esse problema de ensinar ou de educar é fundamental e que, sem dúvida, relaciona-se ao que dizíamos antes: posições políticas bem determinadas em um mundo hierarquizado no qual os que detêm o poder detêm o saber, e ao professor a sociedade atual lhe oferece uma parte do saber e do poder. Este é um dos caminhos de reprodução da sociedade. Acho, então, que é profundamente democrático começar a aprender a perguntar.
> No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de curiosidade. Mas a curiosidade é uma pergunta!
> Tenho a impressão (e não sei se você concorda comigo) de que hoje o ensino, o saber, é resposta e não pergunta.
> PAULO - Exato, concordo contigo inteiramente! E isto que eu chamo de "castração da curiosidade". O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada! [130]

Meu olhar que buscava nos 'guardados' indícios do trabalho dialógico realizado em sala de aula percebeu que a construção de perguntas é prática de estudo que nos aproxima dos objetos em questão para o trabalho pedagógico: é um exercício de curiosidade, reflexão e disponibilidade para ouvir e rever o que se pensa a respeito de algo. Esta aproximação em relação ao objeto ou tema de estudo pode gerar envolvimento e vontade de saber mais. Quando estamos em exercício coletivo de levantamento de perguntas, muitas crianças se dão conta de que sabem coisas importantes e que, talvez, não valorizassem tanto ou nem se dessem conta de que 'sabiam'.

Sendo professora me dei conta de que perguntar não é fácil.

Construir perguntas a partir de um tema é um exercício difícil.

No percurso destas elaborações acerca do diálogo com meus alunos e alunas eu vivi, no início de 2010, outro jeito de introduzir temas previstos para o trabalho em aula: eu não escolheria um nome para/com a turma e a partir daí iniciaria meu plano anual, não daria início com um tema previsto e 'leria' na maneira como as crianças se relacionam com ele, possíveis

[130] Trecho do livro "Por uma Pedagogia da Pergunta", escrito por Antonio Faundez e Paulo Freire em forma de diálogos, no ano de 1985 (p. 24).

'*links*' para continuidade dos estudos em outros temas, não perguntaria às crianças o que gostariam de estudar com a pergunta em aberto... Não, isso eu já tinha vivido antes e era muito viva na minha memória e em meu corpo as experiências que questionavam minha forma de encaminhar o trabalho na busca por resultados idealizados. Eu não queria abrir demais o 'leque de possibilidades' de estudo às crianças, nem restringir os sentidos do trabalho ao mero cumprimento do esperado em uma lista de conteúdos. Eu tinha a certeza de que as crianças deveriam estar envolvidas nestas escolhas e pensava no percurso pelo qual eu e elas faríamos isso.

Escolhas que são feitas no início do ano. Ao mesmo tempo em que são permeadas e por vezes 'truncadas' pelos alunos novos, que não entendem os porquês das negociações e pouco se colocam ou atrapalham as atividades destinadas ao planejamento do trabalho, as escolhas favorecem o pertencimento destes novos que chegam ao grupo. Atividades que buscam temas e perguntas para nossos estudos, no geral, são feitas coletivamente.

A exposição gerada pela tomada de posição em favor desta ou daquela proposta cria alguns 'mapas' na sala, lidos por todos nós, ao mesmo tempo. Novas parcerias se formam, outras eu 'provoco' com maior intencionalidade a partir das características e interesses que vão emergindo dos encontros diários, que planejados para que mobilizem o grupo, não deixam de ser também momentos importantes de avaliação, para além das outras feitas com lápis e papel e que estamos habituados a reconhecer:

Avaliações

Mafê – fevereiro de 2010.

A minha turma deste ano é a mesma do ano passado. O clima na primeira semana era de reencontro e de planejamento coletivo: o que estudamos, o que queremos estudar, como escrevemos, quem lembra do alfabeto todo e quem não lembra e do nome completo, quem recorda?

Nesta semana, 'aplicava' avaliação diagnóstica em sala...Turminha agitada, muitos ansiosos para mostrar o que escreviam. Como o combinado é que a única pessoa que pode ler o que escrevem neste tipo de avaliação sou eu, mãozinhas erguidas se revezam com pedidos e perguntas dos mais variados.

Em meio a minha andança pela sala, Fernando aproxima-se de mim e pergunta:

- Prô, os dinossauros existiram, não é?

- É... estudamos no ano passado...

- E teve a explosão.....e depois os homens. (imagino eu, que referia-se às imagens do vídeo que vimos sobre dinossauros, em que aparecia a hipótese de colisão de meteoros como motivo da extinção dos mesmos)

Outros ouviram a pergunta e se aproximaram. Eu estava rodeada de crianças e preocupada com a escrita deles. Confusa e feliz lembrava dos estudos sobre dinos e da dificuldade que eles tinham em entender que os grandes répteis não conviveram com seres humanos , dizendo:

- Isso! Homens vieram depois...
- Como? - Perguntou ele.
- Como assim, como?
- Como?

Outro intervém:

- Lembra? Das coisinhas bem pequenas... né, prô?...Que a gente evoluiu?
- Ah! Tá falando dos micro-organismos? – eu tentava entender.

E Fernando retoma:

- Como os homens vieram depois da explosão?

Então eu disse algo que achei que não aquietaria a ele:

- Fê, os cientistas ainda não sabem ao certo. Alguns imaginam que evoluímos de um animal muito parecido com o macaco...

E Pedro me interrompe, com voz alterada, empolgado:

- Parecido, Fê!!! Não é macaco é só parecido! Né, prô?

Fernando se dá por satisfeito, sai do nosso meio, volta para carteira e retoma a avaliação.

Outras vozes não ouvidas até então, ganham corpo:

- Vamos estudar dinossauros de novo?
- Sorriso é com S ou com Z?
- Prô, posso beber água?
- Tem lápis pra emprestar?
- Olha o Jhonny rabiscando minha folha, prô...[131]

As crianças realizavam uma atividade composta por algumas figuras para que escrevessem o nome e outras questões para frases, textos, numerais...Talvez o clima criado para a realização deste tipo de avaliação tenha trazido as questões de Fernando: estávamos fazendo alguns registros para a 'prô' organizar melhor o trabalho. Explico a eles que algumas atividades precisam ser feitas sem ajuda, para que eu saiba o que cada um consegue fazer sozinho, ver o que precisam aprender para melhorarem.

Assim como em meio à escrita de palavras que não tinham relação nenhuma com dinossauros Fernando levantou questão tão complexa, em outros momentos outras aparecem. Perguntas que surgem das elaborações feitas a partir de vivências partilhadas por nós ou não.

[131] Registro 21- perguntas. Gravado em meu computador pessoal, na pasta: Pesquisa> Diário de bordo>2010.

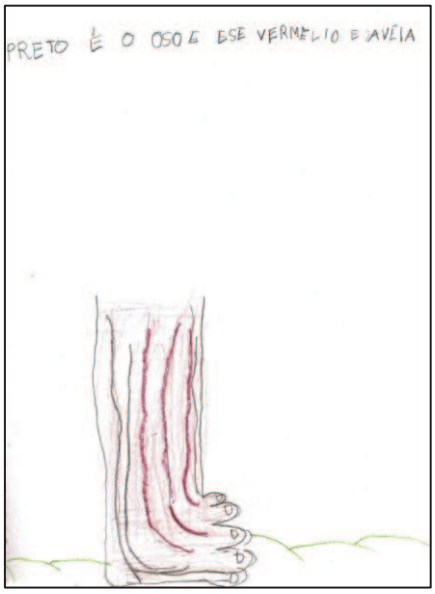
Elas ‘surgem’, não são provocadas por um planejamento prévio, algumas são respondidas outras geram buscas de toda a turma.

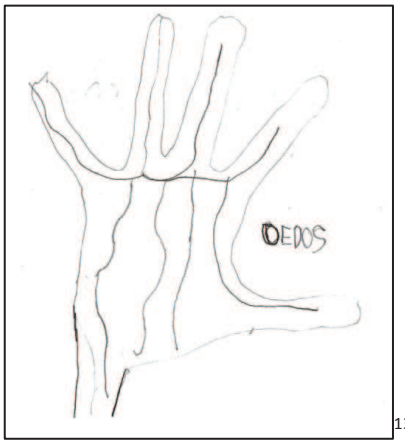
No caso da pergunta sobre dinossauros, meses depois do ‘término’ dos estudos sobre o assunto e passados os meses de férias, indicam elaborações feitas. Considero indício de envolvimento não só com o tema, mas de como produzimos conhecimentos em aula.

Desenhos de hipóteses para as perguntas que geraram estudos em 2008:

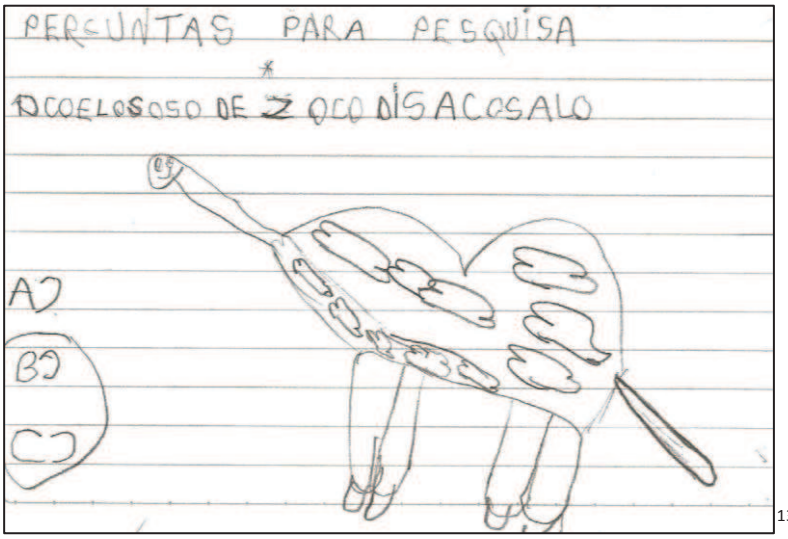
Como são nossos dedos por dentro?

Como é dentro do pé?





[132]



[133]

Pergunta elaborada em 2009: Como é o osso de dinossauro?

[132] Imagens retiradas do livro produzido com materiais do processo de pesquisa feita pela turma: “Nossos estudos sobre o corpo humano”, 2009.

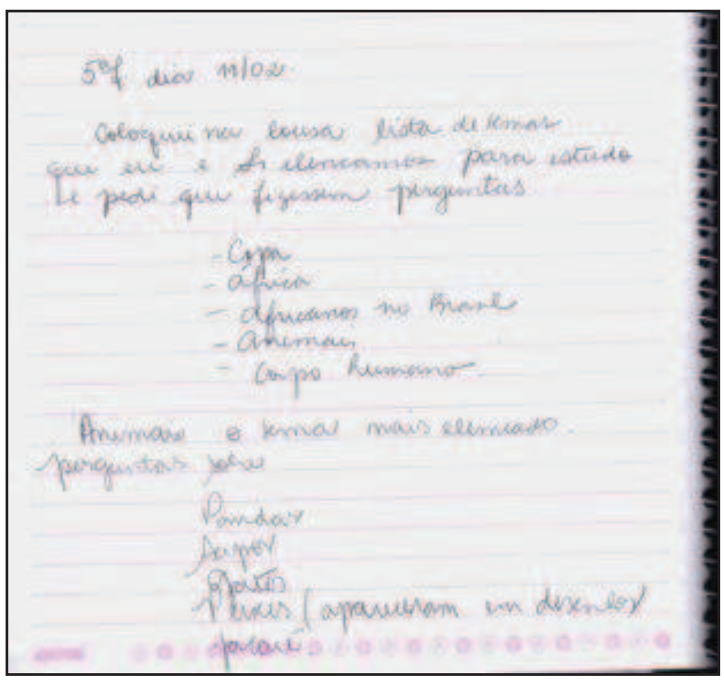
[133] Imagem de atividade para levantamento de perguntas sobre dinossauros. Guardada na Pasta preta-2009.

Em 2009, algumas perguntas a respeito dos dinossauros relacionavam-se a conhecimentos trabalhados nas pesquisas sobre o corpo humano em 2008. Tratavam de ossos e alimentação e traziam hipóteses construídas a partir destes. Quando questionei o grupo dizendo que o que mais víamos na Internet e na televisão sobre os dinossauros eram seus ossos, os criadores da pergunta contestaram, dizendo que queriam saber como eram os ossos 'por dentro'.

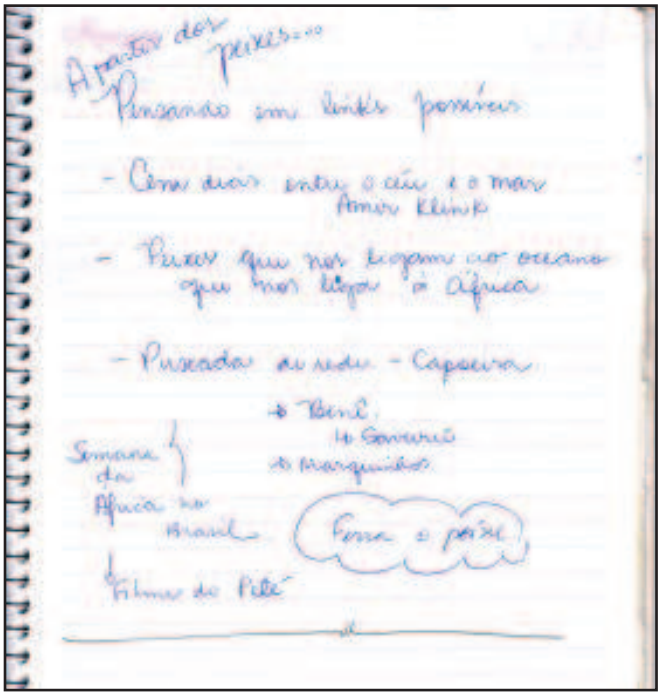
Perguntas que se colocam com o desejo de busca por algo que não se sabe, mobilizam o estudo.

E para mobilizar estudos sobre questões que eu, como professora, julgo pertinentes? Como fazer para que alunos e alunas construam questões acerca de um tema não tão próximo a eles?

Eu entendia que compartilhar desejos com meus alunos e alunas era o mais importante. Desejo de busca, de saber... O que gostaríamos de pesquisar juntos? Como escolher, delinear um 'campo' de saberes, palavras, curiosidades que abarque diferentes desejos, ou nos impulsione a construir um trabalho que seja prazeroso em seu processo a ponto de criar novos desejos coletivamente?



Disponho estas imagens do caderno que usei para planejar e registrar o trabalho da/na escola. Naquelas páginas eu escrevia o que tinha feito em sala e depois esboçava elaborações acerca daquilo que alunos e alunas tinham trazido, pensando nas relações que eu poderia estabelecer entre o animal escolhido, também por trazer mais elementos para possível estudo de outros previstos.



No movimento que propus, levando temas e pedindo que escolhessem aquele que mais agradava, que mais lhes proporcionassem ideias e vontade de conhecer, as crianças fizeram uma primeira aproximação com os conteúdos previstos no planejamento anual para os terceiros anos.

Propus que levantassem perguntas, acreditando que este exercício traria ainda aquilo que já sabiam sobre os temas e produzisse, talvez, algum desejo ou proposta de trabalho.

Eu insistia na aposta da busca compartilhada e tomava a escolha de temas e a produção de perguntas como meio de produzir um plano comum de trabalho com as crianças. Geraldi, no mesmo texto em que propõe a 'aula como acontecimento' fortalece minha aposta:

> o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial (GERALDI, 2010, p.95 e 96).

Aprender a fazer perguntas...

Logo a seguir partilho um registro de planejamento que realizei e detalho mais adiante como se deu a escolha dos temas de estudo para o início do ano e minhas intervenções neste processo.

Campinas, 19 de fevereiro de 2010.

Planejamento

Depois de :
- Abraçar o envolvimento da Si com o tema Copas, pela riqueza que já vivenciou trabalhando este tema com outras turmas e pelo encontro com as possibilidades que a África nos traz em termos de estudos.
- Relembrar as dinâmicas de organização de trabalho com esta turminha e com a preocupação de criar um clima de trabalho e cumplicidade com os novos alunos que chegam
- Escrever o planejamento anual, meu e da Si, em diálogo com materiais de outras professoras pra o mesmo ano do ciclo e com as diretrizes da Secretaria e o início de currículo do 1º ciclo esboçado pelo grupo.
- Levar para a turma os temas elencados em cada disciplina e perguntar a eles o que chamava mais sua atenção e o que tinham mais vontade de estudar
- Recolher perguntas feitas em grupo sobre os temas e desenhos a respeito dos estudos que querem fazer, no diálogo com o livro de ciências (oferecido após a constatação de que 'animais' era o tema mais desejado.)
- Ler as perguntas e desenhos, reconhecendo as reincidências em um grupo e outro e escrever em meu caderno um possível hipertexto partindo de 'peixe', o animal mais desenhado.

Decido levar minha leitura do material deles para sala e propor que comecemos nossos estudos pelos peixes!
De início gostaram da ideia e retomamos o movimento de fazer perguntas. Hoje eu pedi perguntas e respostas sobre peixes.
Elencamos seis perguntas coletivamente e em duplas responderam.
Das respostas outras duas surgiram.[134]

Por ser difícil elaborar perguntas sobre um tema pouco conhecido, as crianças afirmam o que conhecem e o que imaginam sobre este 'algo' a ser estudado.

Quando pedi para aquela turma, em seu terceiro ano de escolaridade: 'turma, vamos fazer perguntas, o que queremos estudar...?' Tive que fazer inúmeras intervenções e organizar o trabalho de modo que elaborassem enunciações que comportassem os 'não saberes'...

Como saber o que não sabemos?

Como participo da organização do estudo sobre um tema se não sei o que quero saber sobre o este e nem como buscar informações...?

[134] Registro 23- de pergunta em pergunta. Gravado em meu computador pessoal, na pasta : Pesquisa> Diário de Bordo>2010, em 19/02/2010)

É na interação com um conceito, imagem, material a ser 'modelado', pesquisado, que passamos a perceber o que potencialmente temos para interagir mais com o objeto de estudo ou o que precisamos para conseguir...

Diversos interesses permeiam o momento de escrita e de desenho do animal que mais interessou. Pedi que ao folhearem o livro didático de ciências, anotassem páginas que gostariam que lêssemos juntos. Algumas crianças escreveram, em duplas ou trios, outros apenas desenharam.

Os desenhos e perguntas que elaboraram indicavam um leque grande de possibilidades de diálogo. Eu olhava para esses registros com a 'lista de conteúdos' a serem trabalhados na cabeça, buscava naquilo que eu via meios de estabelecer relações com assuntos que 'cercassem' os conteúdos previstos.

Os repetidos desenhos de peixes chamaram minha atenção – muitos copiados da capa do livro - com perguntas similares às que respondemos em outros estudos, em anos anteriores.

Decidi destacar o desenho dos peixes como registro de interesse de estudo destes animais. Lembro que cheguei na sala de aula naqueles dias dizendo mais ou menos assim: Bem, eu perguntei o que queriam estudar, vocês estavam em grupo, poderiam ter conversado e me dito várias coisas, preferiram fazer desenhos... Eu entendi que querem estudar o que desenharam, então pensei em começarmos nossos estudos pelos peixes...

Assim, tomando a repetição dos desenhos de peixes e a abertura que este animal dava para 'navegarmos' ao lado dele, levei este estudo como proposta para a turma e formulamos perguntas e modos de pesquisarmos peixes.

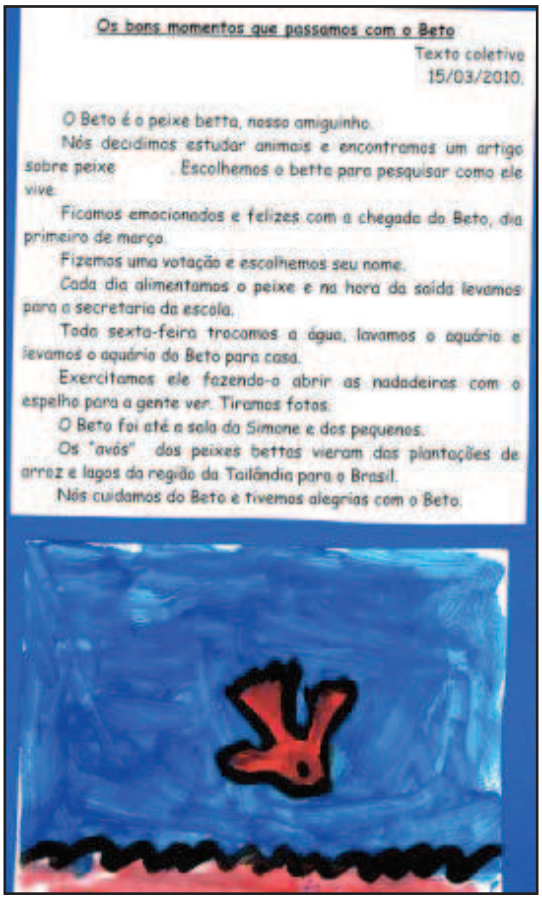
Eu poderia ter considerado a diversidade de elementos que apareceram nos desenhos e perguntas e propor uma análise coletiva dos mesmos, ou destacar as perguntas relacionadas aos nossos estudos anteriores e pedir que indicassem caminhos (possivelmente os já aprendidos para que aprendêssemos outros) de investigação sobre os gatos, por exemplo. Mas o exercício aparentemente solitário, de análise dos desenhos e questões, considerando os conteúdos a serem trabalhado se sobrepôs. Pois os temas 'Copa do mundo' e 'África' - onde aconteceria a Copa -, seriam marcados por acontecimentos que extrapolariam nossas vontades e precisariam estar presentes em nosso planejamento, como turma.

Já que o tema ‘animais’ foi elencado como o primeiro a ser estudado, os ‘*links*’ que os ‘peixes’ possibilitariam até junho/julho tiveram peso grande no momento da decisão do quê fazer para ‘afunilar’ as escolhas de nossos estudos para o primeiro trimestre.

Sabendo que o interesse por peixes talvez não tivesse a ‘força’ que eu desejava para mobilizar o empenho das crianças na construção de pesquisas e projetos comigo, em uma das rodas de conversa, que fazíamos semanalmente, perguntei às crianças se daríamos conta de cuidar de um peixinho na sala de aula. Na época pensei no estudo dos hábitos de um peixe e na oportunidade de criar situações que a turma precisava viver: que as crianças pudessem se organizar em torno de uma responsabilidade de todos, muito prática e com apelo pela proteção da vida, pela necessidade de gestos delicados e de cuidado. Como eu disse antes, cotidianamente a violência se fazia presente em sala.

Eu interpretava os movimentos de meus alunos e alunas sabendo onde eu queria chegar, sem menosprezar a importância do envolvimento deles neste percurso. Geraldi (2010) coloca a atenção ao acontecimento como “atenção ao humano e a sua complexidade” (p.100), nos chamando a olhar para a sequência de episódios que vivemos e produzimos em sala de aula como constituintes de quem somos, potencializando nosso crescimento como seres humanos, quando disponíveis e atentos ao diálogo.

Assim, aquela escolha do estudo de peixes, que poderia ser empobrecida se tratada como um tópico a mais da lista de conteúdos, abria a oportunidade de também mobilizar nossos vínculos afetivos, de ressignificarmos o espaço de convívio em sala de aula, exercitando nossa responsabilidade com o outro, pela vida de um animal que passaria a ‘compor a turma’.



Os bons momentos que passamos com o Beto

Texto coletivo
15/03/2010.

O Beto é o peixe betta, nosso amiguinho.

Nós decidimos estudar animais e encontramos um artigo sobre peixe . Escolhemos o betta para pesquisar como ele vive.

Ficamos emocionados e felizes com a chegada do Beto, dia primeiro de março.

Fizemos uma votação e escolhemos seu nome.

Cada dia alimentamos o peixe e na hora da saída levamos para a secretaria da escola.

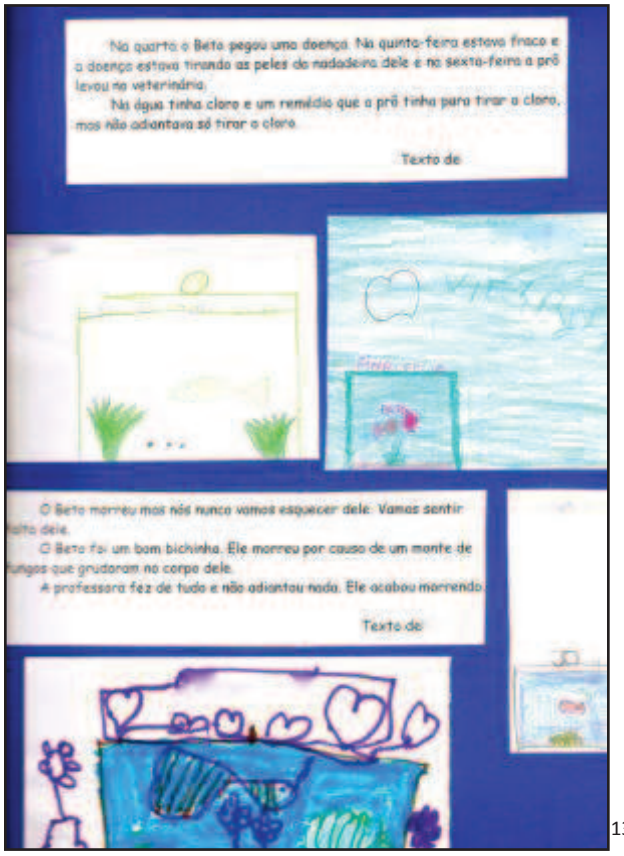
Todo sexta-feira trocamos a água, lavamos o aquário e levamos o aquário do Beto para casa.

Exercitamos ele fazendo-o abrir as nadadeiras com o espelho para a gente ver. Tiramos fotos.

O Beto foi até a sala da Simone e dos pequenos.

Os "avós" dos peixes bettas vieram das plantações de arroz e lagos da região da Tailândia para o Brasil.

Nós cuidamos do Beto e tivemos alegrias com o Beto.



Na quarta o Beto pegou uma doença. Na quinta-feira estava fraco e a doença estava tirando as peles da nadadeira dele e na sexta-feira a prô levou no veterinária.

Na água tinha cloro e um remédio que a prô tinha para tirar o cloro, mas não adiantava só tirar o cloro.

Texto de

O Beto morreu mas nós nunca vamos esquecer dele. Vamos sentir falta dele.

O Beto foi um bom bichinho. Ele morreu por causa de um monte de fungos que grudaram no corpo dele.

A professora fez de tudo e não adiantou nada. Ele acabou morrendo.

Texto de

[135]

Segundo meus registros, no dia 23 de março propus ao grupo que relacionássemos nosso estudo de peixes - e os outros animais marinhos - ao mar e à África, apresentando então o livro do Amir Klink, "Cem dias entre o céu e o mar" [136], para a turma.

A partir daí fui olhar os livros didáticos e listar o que poderia usar para tratar dos temas relacionados, revi a organização semanal, distribuí o estudos dos temas no tempo... Buscava conciliar ações de planejamento compartilhado, com uma sistematização maior do trabalho, para que a ideia de 'perda de controle' não inviabilizasse o investimento na riqueza dos

[135] Imagens do livro produzido pela turma: Nossos estudos sobre peixes e animais marinhos.

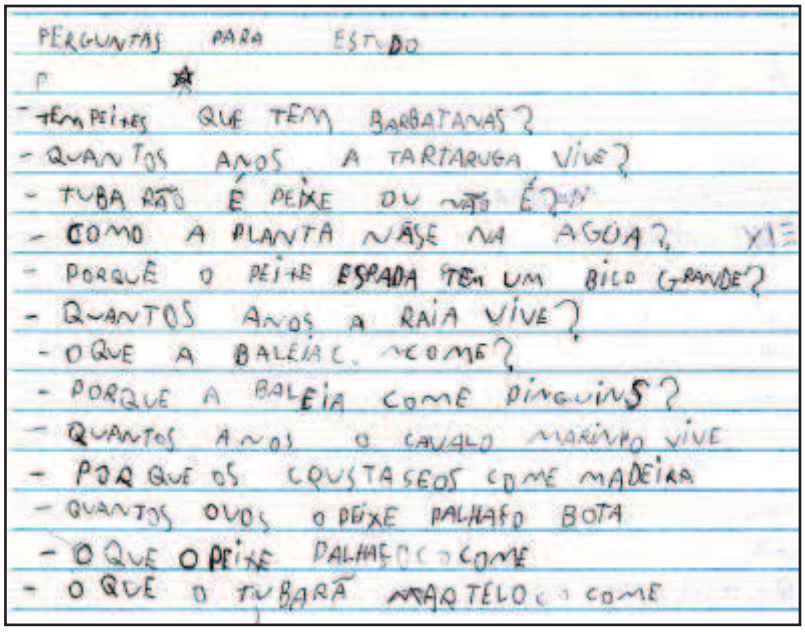
[136] Sinopse do livro: "Navegando ao lado dos peixes, entretendo conversas com gaivotas e tubarões, remando no meio de uma creche de baleias, 'Cem dias entre céu e mar' é o relato de uma travessia absolutamente incomum - mais de 3500 milhas (cerca de 6500 quilômetros) desde o porto de Lüderitz, no sul da África, até a praia da Espera no litoral baiano, a bordo de um minúsculo barco a remo. Verdadeira odisséia moderna, neste livro Amyr Klink transporta o leitor para a superfície ora cinzenta, ora azulada do Atlântico Sul, tornando-o cúmplice de suas alegrias e seus temores, ao mesmo tempo em que narra, passo a passo, os preparativos, as lutas, os obstáculos e os presságios que cercaram a extraordinária viagem". Disponível em <http://www.livrariacultura.com.br/scripts/cultura/resenha/resenha.asp?isbn=8571644322&sid=201822577133 12754884876681>. Acesso em 01/12/2011

acontecimentos que vivíamos e produzíamos em sala. Este exercício de 'conciliação' foi/é tensionado a todo tempo pelas relações de poder que marcam os lugares sociais distintos que ocupamos eu, professora e meus alunas e alunas.

Esta 'embarcação-ilha' que partilhamos no momento em que elaboramos juntos perguntas e novos encaminhamentos para nossos estudos, nos ajuda no tensionamento destes 'poderes' e na democratização do espaço de sala de aula. Na construção de um trabalho compartilhado com alunos e alunas exercitamos, ora mais enfaticamente, ora menos, a nossa curiosidade e capacidade de ceder ao desejo do outro, aceitar o desafio de 'navegar' por 'rotas desconhecidas'.

Vejo a mim como colaboradora e exploradora tanto quanto as crianças em alguns momentos, percebendo assim, a possibilidade de que o questionamento seja indício de envolvimento e de responsabilização de alunos e alunas por sua aprendizagem.

Pensar que as perguntas ajudam a dar sentido ao trabalho é novamente colocar este compartilhar de perguntas com alunos e alunas como exercício não só reflexivo, de construção de saberes e de conhecimentos, mas também de constituição do próprio trabalho pedagógico.


PERGUNTAS PARA ESTUDO
- TEM PEIXES QUE TEM BARBATANAS?
- QUANTOS ANOS A TARTARUGA VIVE?
- TUBARÃO É PEIXE OU NÃO É?
- COMO A PLANTA NASCE NA AGUA?
- PORQUÊ O PEIXE ESPADA TEM UM BICO GRANDE?
- QUANTOS ANOS A RAIA VIVE?
- O QUE A BALEIA COME?
- PORQUE A BALEIA COME PINGUINS?
- QUANTOS ANOS O CAVALO MARINHO VIVE
- POR QUE OS CARANGUEJOS COME MADEIRA
- QUANTOS OVOS O PEIXE PALHAÇO BOTA
- O QUE O PEIXE PALHAÇO COME
- O QUE O TUBARÃO MARTELO COME

As perguntas destacadas na imagem ao lado compõem um dos registros feitos em duplas. Um dia depois assistimos ao filme "Procurando Nemo". Assim que assistimos à animação e elencamos os animais marinhos que reconhecíamos, propus que com ajuda dos colegas, levantassem perguntas a respeito da vida marinha que pudessem alimentar temas de estudo. Algumas perguntas posso relacionar diretamente ao filme, como aquela que diz

“Quantos anos a tartaruga vive?” - pergunta feita por um dos personagens durante a narrativa. Outras, não consigo identificar a origem... como aquela sobre as plantas na água.

Tomei as perguntas, digitei-as para organizar meu planejamento e dar um retorno a turma do que foi produzido. Retomando o conjunto de perguntas com as crianças, pedi que escolhessem por onde começaríamos a buscar respostas, juntos. Movidos pelo filme, escolhemos saber mais sobre ‘o Nemo’ e comecei a levar materiais sobre peixe-palhaço para as aulas.

A partir de atividades diversas, em duplas e trios foram realizando exercícios de interpretação e seleção de informações que achavam pertinentes partilhar com todo o grupo, construindo materiais de consulta ou socialização sobre o que aprendíamos.

Assim, algumas perguntas feitas no princípio dos estudos perderam sentido, ou ganharam outros contornos, destacando mais características antes não pensadas sobre nosso ‘objeto’[137] de estudo.

As perguntas constroem caminhos... E como caminhar construindo perguntas?

Entre o oriente e ocidente
Onde fica?
Qual a origem da gente?
Onde fica?
África fica no meio do mapa do mundo
Do atlas da vida
Áfricas ficam na África
Que fica lá e aqui
África ficará! [138]

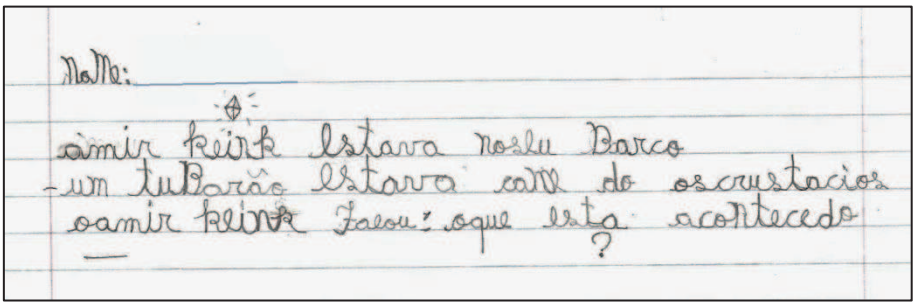
Arnaldo Antunes

Venho aprendendo na prática do trabalho com literatura em sala de aula, que quando o tema do texto lido diariamente se relaciona com os estudos com o objetivo de alimentar nossas compreensões acerca do que estudamos, nos ajuda a organizá-lo e nos proporciona relações

[137] No CD-ROM que acompanha o texto impresso, há materiais produzidos a respeito destes estudos.
[138] Trecho da música “África”, de Arnaldo Antunes, interpretada pelo grupo Palavra Cantada. Estudada e cantada no coral constituído pelas duas turmas de terceiros anos.

entre conceitos, amplia ideias dos diferentes contextos em que um fenômeno estudado pode acontecer.

A literatura em sala de aula possibilita estudos de 'temas' não isolados, mas sempre 'em relação'. Amyr Klink 'nos ajudou' a atentar para os crustáceos, baleias, rotas marítimas e a maneira como possibilitou o 'descobrimento' do Brasil, diferentes meios de transportes aquáticos... dentre outros assuntos que permeavam estudos de animais e nos aproximavam da África por meio do oceano Atlântico.



Sendo assim, assumimos os 'peixes' como um possível ponto de partida para mais uma jornada a ser vivida por este grupo de alunos, alunas e professora e tendo como companheiros de 'travessia' os textos de Amyr Klink a respeito da aventura vivida ao atravessar o Atlântico a remo e de Reginaldo Prandi[139], narrando a história da personagem Adetutu quando trazida à força da África para o Brasil, como escrava. Adetutu sonhava com os orixás que a protegiam: em cada sonho, a personagem participava de lendas da criação do mundo, fortalecendo-se conseguir sobreviver à longa viagem.

Para sabermos mais sobre o peixe Betta que criamos fomos buscar na Internet informações sobre seu habitat natural, o que nos levou 'à Tailândia' e à uma aproximação do mapa mundi. A partir desse movimento pudemos, em grupos, compor rotas possíveis do Brasil até lá. Rotas também foram lidas nos trajetos de Amyr Klink e Adetutu.

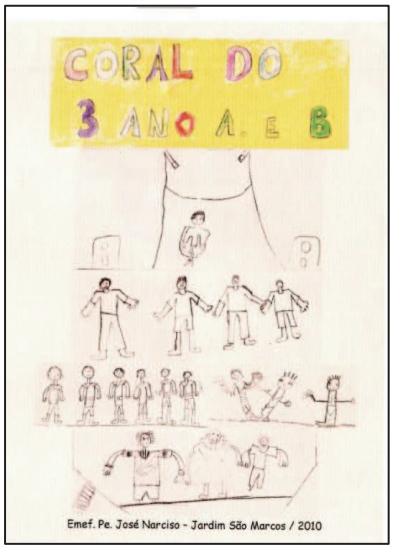
[139] "Contos e lendas afrobrasileiros:A criação do mundo", de Reginaldo Prandi, ilustrações de Joana Lira. Ed.Cia das Letras. Sinopse: "Adetutu, uma jovem mãe africana é aprisionada por caçadores de escravos e transportada ao Brasil em um navio negreiro. Durante a terrível viagem, ela sonha com a criação do mundo pelos orixás, deuses de seu povo. Ela torce para Oxalá realizar sua missão com sucesso, ganha a cumplicidade de Exu, vibra com a atuação de Xangô, emociona-se com Iemanjá (...)." Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/prandi/>. Acesso em: 25 jan. 2012.

O movimento de aproximações e distanciamentos dos temas de estudos permitem que alunos e alunas os ressignifiquem, quando em contato com novas perspectivas sobre os mesmos: usamos diferentes linguagens e abordagens sobre os mesmos assuntos que circulam em sala.

Em nossa aproximação da África ouvimos diferentes contos, de diferentes lugares do continente africano: reescrevemos essas histórias, fizemos cruzadinhas a partir das palavras, conversamos sobre nossas crenças a partir das histórias dos orixás, da música "África" com letra de Arnaldo Antunes...

Pudemos também nos 'aproximar' da África com a ajuda do campeonato organizado nas aulas de Educação Física, onde escolhemos a Costa do Marfim para dar nome ao nosso time, o que gerou a busca por textos e imagens sobre o marfim, a colonização daquele país e máscaras comemorativas que vimos de perto no Instituto Cultural Babá Toloji[140]

Realizamos juntos travessias no oceano Atlântico, na história de nossos ancestrais, descobrindo porque os africanos vieram para o Brasil, nas histórias de nossos avós, nas nossas histórias. Criamos rotas, deixando 'rastros' nos mapas, nas famílias, em nossos corpos e memórias... partilhadas com a escola, por meio de atividades que extrapolam a sala de aula.



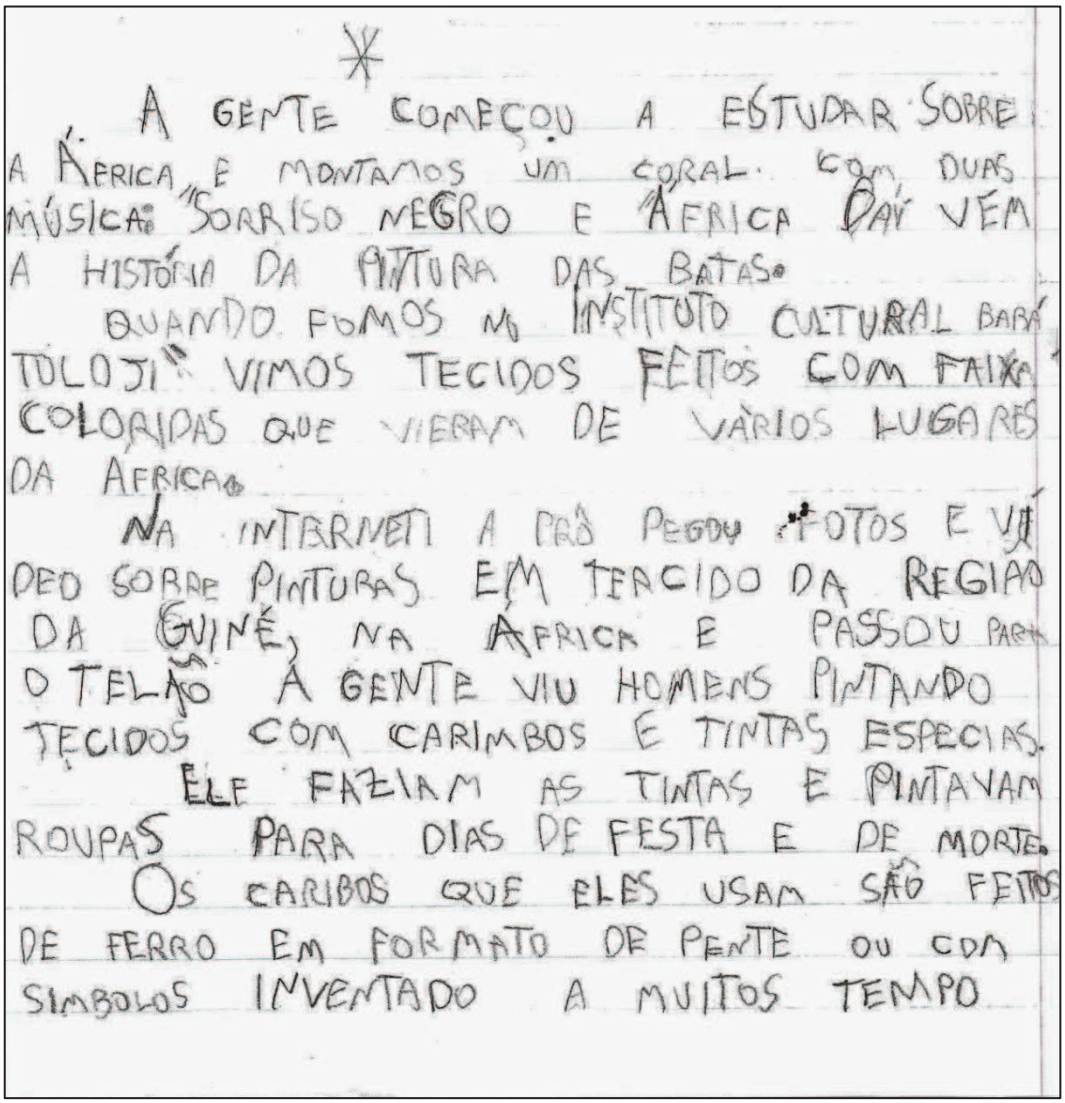
141

Como a participação da montagem de um coral com a turma da professora Simone, onde cantamos a música África - de Sandra Peres, Paulo Tatit e Arnaldo Antunes - e Sorriso Negro - de Jorge Portela, Adilson Barbado e Jair Carvalho. As interpretações das letras renderam bons debates e mais pesquisas.

[140] O Instituto tem um "amplo salão, localizado à Rua Mario Bassani, 154 - Jd. São Vicente - Campinas - SP, estão expostas obras artísticas inspiradas na cultura afro e peças históricas utilizadas em rituais religiosos. O acervo é composto por quadros, livros e, sobretudo, esculturas. Ao todo são quase 1.500 peças representativas da riqueza cultural africana e afrobrasileira". Texto retirado do site do instituto. Disponível em: <http://www.toloji.org.br/>. Acesso em 22 abr. de 2012. A produção relacionada a esta visita está gravada em CD-ROM que acompanha o texto impresso.

[141] Imagem da capa do folheto confeccionado pela turma da professora Simone para distribuição aos que estivessem nos assistindo no dia da apresentação do Coral.

Simone e eu propusemos às turmas a confecção de batas para as apresentações do coral. As crianças receberam bem a proposta e são elas, com minha ajuda, em uma produção coletiva que contam como as fizemos:



A GENTE COMEÇOU A ESTUDAR SOBRE A ÁFRICA E MONTAMOS UM CORAL COM DUAS MÚSICA: "SORRISO NEGRO E ÁFRICA DAÍ VEM A HISTÓRIA DA PINTURA DAS BATAS.

QUANDO FOMOS NO INSTITUTO CULTURAL BARÁ TOLOJI" VIMOS TECIDOS FEITOS COM FAIXA COLORIDAS QUE VIERAM DE VÁRIOS LUGARES DA AFRICA.

NA INTERNET A PRÔ PEGOU FOTOS E VÍ DEO SOBRE PINTURAS EM TECIDO DA REGIÃO DA GUINÉ, NA ÁFRICA E PASSOU PARA O TELÃO A GENTE VIU HOMENS PINTANDO TECIDOS COM CARIMBOS E TINTAS ESPECIAS.

ELE FAZIAM AS TINTAS E PINTAVAM ROUPAS PARA DIAS DE FESTA E DE MORTE.

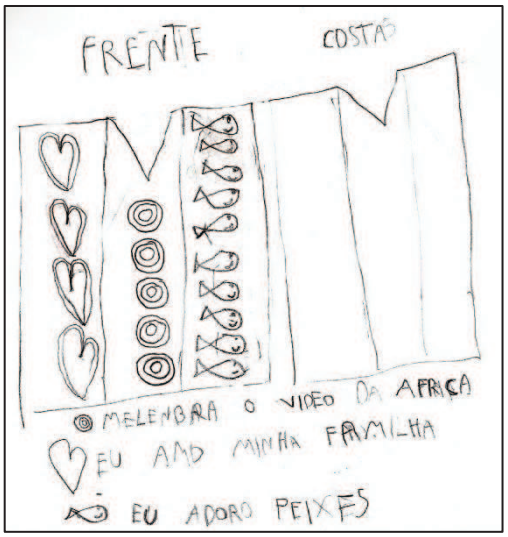
OS CARIBOS QUE ELES USAM SÃO FEITOS DE FERRO EM FORMATO DE PENTE OU COM SIMBOLOS INVENTADO A MUITOS TEMPO

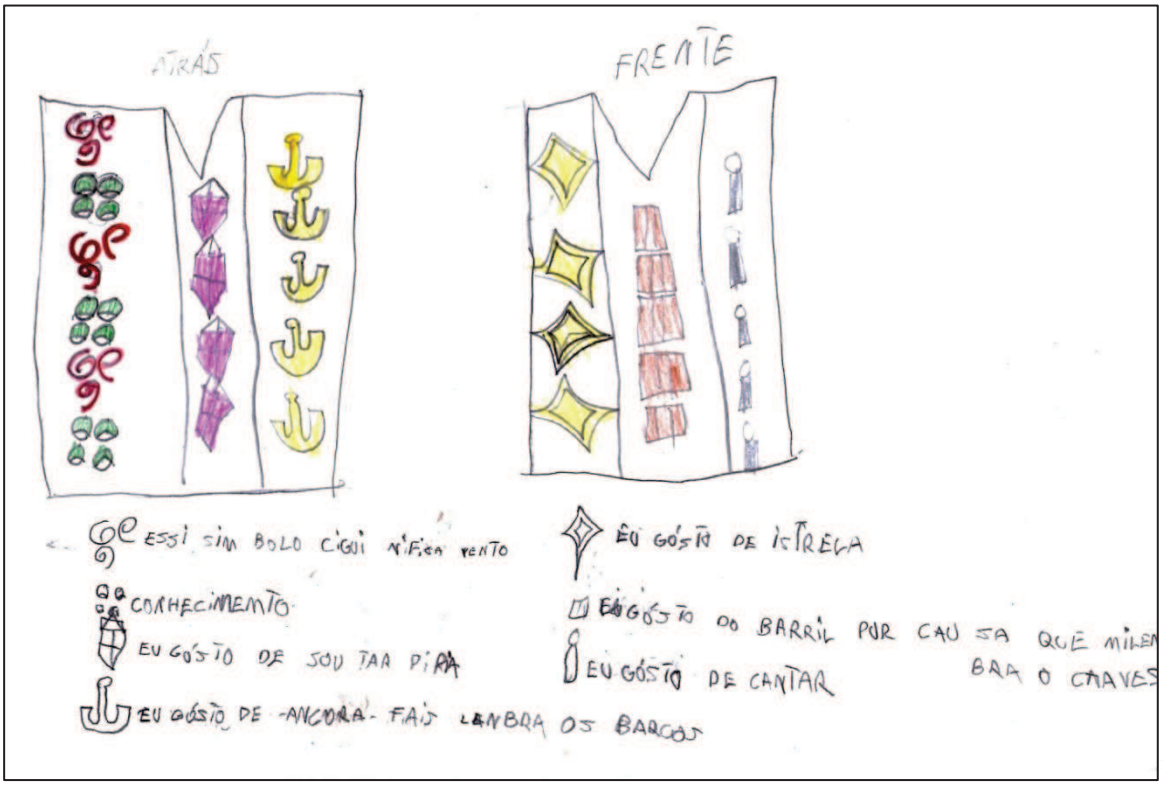
ATRÁS (DESENHOS) EM NOSSAS BATAS PINTA-MOS SÍMBOLOS AFRICANOS E OUTROS QUE INVENTAMOS

[142]

[142] Texto coletivo, copiado da lousa por um aluno, acerca de nossos estudos sobre a África e as batas produzidas para o Coral, guardado na Pasta Fichário transparente de 2010. Esse texto foi escrito para a Mostra Cultural, por isso o parênteses indicando onde colocaríamos os símbolos para que as pessoas os conhecessem. No anexo G veja o texto pronto e digitado, assim como os símbolos da cultura Ashanti e os inventados pelas crianças.

Como a pintura dos símbolos ashanti tinham relação com aqueles mais usados pelas famílias, entendemos que uma relação com a nossa identidade deveria estar presente nas batas. Os desenhos produzidos pelas crianças traduziam o que achavam bonito, gostavam e valorizavam na vida. Dos muitos símbolos propostos, elegemos aqueles que eu transformaria em moldes para pintura.





143

[143] Textos que acompanham os desenhos, escritos de forma convencional, na ordem em que aparecem:
Esse símbolo significa vento *Eu gosto de estrela*
Conhecimento *Eu gosto de barril por causa que me lembra o Chaves*
Eu gosto de soltar pipa *Eu gosto de cantar*
Eu gosto de âncora. Faz lembrar barcos.
O 'símbolo do vento' e o 'barril do Chaves', estão presentes em programas infantis televisivos. O primeiro relaciona-se ao desenho animado norteamericano "Avatar – a lenda de Aang" e o segundo, ao seriado humorístico mexicano "Chaves".

144

E assim, como fazemos em uma longa viagem, aportamos juntos em alguns territórios que conseguimos compartilhar, em outros vagamos, muitas vezes sozinhos.

Na busca destes territórios, às vezes, contamos com direções dadas, em outras não: reinventamos sentidos e rotas a todo o momento. Seguimos nos perguntando se os rumos que tomamos são os melhores e a partir deste questionamento, outros surgem diariamente.

Uns como aquele que Pedro me fez:

- Por que escrevemos sinopses e não poesias?

Outros como:

- O capataz era negro? Olha ele é negro! Se era negro, como batia nos outros negros?[145]

- Como os africanos vieram para o Brasil?

- Como são nossos dedos por dentro? Como eles mexem?

- Por que o Beto morreu?

- Prô, onde você trabalha?

- O que é birosca?

[144] Fotos da produção das batas e, em outro momento, duas crianças em uma das apresentações do coral. A primeira tirada por Simone e a segunda por mim. Outras estão disponíveis no CD-ROM que acompanha o texto.
[145] Fala presente em uma das filmagens feitas pela pesquisadora Daniela.

- Como cientista descobre a vida de um dinossauro?

- [Vó,] Sua mãe te batia muito?

- Como você pode ajudar seus colegas?

...

Cada criança é chamada, diariamente, a colocar-se no trabalho e deixar suas marcas.

O diálogo é imerso no cotidiano de uma instituição, de uma comunidade, por isso marcado por ela: pelos temas previstos no planejamento por ano do Ciclo, pelos desejos das crianças e suas brincadeiras compartilhadas, pelas festas previstas em calendário, pelos livros que escolhem na biblioteca e os 'ensinam a ler' - como disse um dos meninos -, pelas músicas que trazem de casa, por outras que conhecemos juntos pelo estudo de um tema, pelo 'eterno' debate em torno das regras de convívio, pelas cobranças por 'saltos' nas hipóteses de escrita...

Algumas perguntas feitas por agentes externos ao grupo são feitas à mim e também influenciam no trabalho: com quantos anos uma criança deve ser alfabetizada? Em quanto tempo? Quem escolhe o que devem estudar em cada ano?

Perguntas que me constituem tanto quanto as muitas e diversas feitas pelas crianças. Escolho responder a cada uma delas em diálogo com meus companheiros e companheiras de trabalho, com aqueles com quem construo meus sonhos, para além de perguntas...

> Essa análise deveria colocar-se o seguinte problema: com quem conseguimos realizar o sonho possível, com quem conseguimos transformar essa realidade em uma nova realidade, justa e solidária? Mas aí poderíamos cair no perigo de que o intelectual...
> PAULO - ...fosse o criador do sonho. Mas não é isto o que defendo.
> ANTONIO - Fosse o criador do sonho. Nesse sentido, esse sonho possível se transformaria num modelo de sociedade já dado.
> Tudo isso que criticamos com relação aos conceitos se transformaria num conceito, numa categoria (...) Esse sonho possível jamais será um sonho possível fixo, será um sonho possível que irá se transformando, irá se criando e re-criando de maneira permanente (...). Entendo que, no fundo, a história é colocar-se sonhos possíveis, é lutar por alcançar esses sonhos possíveis. No fundo, Paulo, é o mito de Sísifo: é saber que nenhum sonho possível será alcançado de maneira absoluta. Mas temos, por razões históricas, de criar sonhos possíveis. A vida humana é, entre outras coisas, a criação de sonhos possíveis, a luta por realizar, cristalizar esses sonhos possíveis, recriar novos sonhos possíveis à medida que esse sonho possível de alguma forma escape a sua realização absoluta. Assim, a origem do sonho possível é fundamental para determinar como esse novo intelectual deve participar; não deve, então, participar da realização do sonho, mas da origem do sonho.
> PAULO - Da origem, claro.

ANTONIO - Da origem do sonho possível. (...)

PAULO - De qualquer maneira, porém, me parece incontestável que, na constituição ou na gestação do sonho possível, por cuja realização nos batemos, já tenhamos um mínimo de perfil do sonho. (...) O sonho é sonho porque, realisticamente ancorado no presente concreto, aponta o futuro, que só se constitui na e pela transformação do presente (FREIRE, 1985, p. 36 e 37).

5. Em nossa ‘ilha-embarcação’, construímos um farol!

146

Nas ‘ilhas-embarcações’ que criamos, o diálogo constitui territórios onde brotam “inéditos-viáveis”. Na escrita deste texto, ao narrar experiências, sinto como se estivesse construindo, junto com as crianças e autores com os quais dialogo, um farol cravado em nossa ‘ilha-embarcação’. Se a solidariedade entre nós cria outras possibilidades e nos fortalece para vencer as tempestades, um farol que escolhemos para onde direcionar, nos ajuda na busca de novos rumos.

Sim, não buscamos um farol longe de nós, o carregamos conosco!

Farol construído de diferentes formas na história da humanidade. Antes como fogueira em promontórios, depois com torres a cercar fogueiras, que mais tarde receberiam óleos e espelhos para refletir ao longe a luminosidade durante a noite. Espelhos, cristais refletores de luz, usados até hoje!

[146] Imagem cedida pelo autor Márcio Tirote, intitulada “IBIDEM”. Disponível em: <http://tirote.blogspot.com/2010_11_01_archive.html>. Acesso em 07 jan.2012.

A imagem de refletores voltados para uma luz, ao mesmo tempo lançando-a para todos os lados, parece-me compatível com a ideia da possível profusão de sentidos promovidos pelo "encontro amoroso entre homens", como dizia o mestre Freire a respeito do diálogo.

O 'farol' produzido pelos encontros promovidos em aulas, com sorte, chamará atenção de outras embarcações que possam ampliar territórios habitáveis e iluminará novos trajetos em momentos que teremos dificuldades de enxergar ao longe!

A práxis e o registro do que elaboramos por meio dela é nosso farol!

Busco acabamento para este texto levantando lições aprendidas no processo de pesquisa: são aprendizados em aberto com imagens, conceitos, ideias, crenças que elaborei ou re-elaborei neste percurso e que hoje me constituem...

Cada uma destas lições é também parte da 'ilha-embarcação' que construímos, eu e as crianças, no processo dialógico da aprendizagem. Essas lições sustentam o farol, que imagino balançando sobre as ondas e, ao mesmo tempo, fincado entre pedras e árvores.

Imagens fantásticas me ajudaram a construir não só este texto, mas as elaborações que fiz ao redigí-lo. A imagem mental que criei de um farol sobre uma ilha, que se formou a partir do encontro amoroso entre aqueles que habitavam um barco, como no conto de José Saramago, é para mim, ao mesmo tempo, bela e surreal! Queria eu ter a capacidade de colocá-la no papel e partilhá-la. O desenho seria aberto como uma possível obra surrealista[147], fruto da reinvenção de uma leitura da realidade, desejosa de criar novas outras!

Em minhas buscas encontrei a imagem que abre este capítulo! Outras, inclusive com faróis em barcos, não traziam um 'barco-quase-ilha' em si. Eram mais 'reais': navios encarregados de guiar outros nas entradas de portos, feitos de aço e parafusos...

Este poder 're-inventivo', que identifico em mim hoje, devo aos encontros e às almas abertas ao diálogo que me acompanharam e me acompanham!

[147] "O Surrealismo foi um movimento artístico e literário surgido primeiramente em Paris nos anos 20, (...). Fortemente influenciado pelas teorias psicanalíticas (...) o surrealismo enfatiza o papel do inconsciente na atividade criativa. Um dos seus objetivos foi produzir uma arte que, segundo o movimento, estava sendo destruída pelo racionalismo. (...) As características deste estilo: uma combinação do representativo, do abstrato, do irreal e do inconsciente." Texto disponível em:< http://pt.wikipedia.org/wiki/Surrealismo>. Acesso em 24 jan. 2012.

De obras surreais, crianças são grandes autoras! Ajudam-nos a “transver o mundo” – aqui, peço emprestada a expressão do poeta Manoel de Barros[148]·. Com elas crio esboços de novas imagens de mim mesma e do trabalho que realizamos juntos.

Tratar aqui das lições da pesquisa será como tratar das leituras que fiz de mim, do meu trabalho, das relações que estabeleço com meus alunos, alunas e com o conhecimento.

Larossa, em seu texto “Sobre a Lição” (2006, p.139), afirma que “Há ocasiões em que a aventura da palavra se dá em um ato de ler em público (...) em tais ocasiões (...) costumamos dizer que se trata de uma lição. Lição, *lectio*, leitura. Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura”.

Tornar público o que faço com aquilo que vejo e penso diariamente como professora, questionar atitudes, rumos tomados, tomar consciência dos condicionamentos produzidos na docência, pode ser considerado uma leitura da mesma. Tomo a liberdade de ‘estender’ aos territórios compartilhados cotidianamente com meus alunos e alunas, o caráter de um texto a ser lido. Assim como farei agora um exercício de leitura do texto, escrito por mim, já compartilhado nas páginas anteriores com você leitor, leitora.

Destaco, então, outro trecho da mesma obra de Larossa que pode incentivar o entendimento do trabalho docente a ser narrado como um texto a ser lido - pelo narrador e pelo ‘ouvinte/leitor’ no momento em que o toma já escrito:

> No ler a lição, não se buscam respostas. O que se busca é a pergunta à qual os textos respondem. Ou melhor, a pergunta que os textos abrigam no seu interior: a pergunta pela qual os textos se fazem responsáveis. Por isso, a única resposta que se pode buscar na leitura é a responsabilidade pela pergunta (LAROSSA, 2006, p.142).

Indagada pelo meu trabalho, escrevo. As perguntas que me são feitas, partilho com outros: elas estão inscritas não só nos resultados do trabalho, mas principalmente, nos processos, no ‘feitio’ do mesmo.

[148] “(...) O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.(...)” Palavras de Manoel de Barros no poema "As lições de R. Q.”, disponível em: <http://carneeosso.blogspot.com/2008/05/as-lies-de-rq.html>. Acesso em 24 jan. 2012.

No início da pesquisa eu não sabia como lê-lo. As palavras correntes nos diálogos vividos no cotidiano escolar são de uma multiplicidade que não cabem no papel. “Aprender a ler é aprender a escrever. Aprender lendo e aprender escrevendo. Porque através da leitura, a escritura libera um espaço para além do escrito, um espaço para escrever” (LAROSSA, 2006, p.146), mais uma vez é no diálogo com o texto “Sobre a lição” que reflito sobre minha produção como professora-pesquisadora.

Lendo e interpretando o que identificava como diálogo em meu trabalho, questionava o que ‘via’ e me perguntava sobre a função da pesquisa: para quê escrever sobre algo que eu mesma questiono?

Como professora-pesquisadora eu buscava a responsabilidade pelas perguntas que eu tinha a respeito de minha identidade docente e das apostas que eu fazia em aula, com meus alunos e alunas. Na medida em que lia as palavras escritas e inscritas nos meus ‘guardados’, palavras outras ‘brotavam’ em mim: dizeres de meus alunos, dos autores que estudo e admiro, das professoras que tive, das colegas que comigo trabalham... Reconhecia nas minhas palavras, palavras de outros. E fui percebendo no exercício de escrita sobre minha história de formação que algumas palavras poderiam ser mais ou menos ditas por mim, em companhia de novos parceiros que a pesquisa/escrita me apresentou.

Eu produzia novas palavras para minha história e vislumbrava novas práticas.

Na pesquisa fui descobrindo e compreendendo melhor meu jeito de pensar-ler-escrever.

Aprendi lendo, aprendi escrevendo.

Emocionada, percebi durante a pesquisa, que vivia um processo educativo como uma prática de liberdade. Tive a experiência de me reconhecer produtora de conhecimento, valorizando minha própria história, fortalecendo e cultivando novas crenças e parcerias!

E devo isso ao meu orientador. Que foi me apresentando cacos de espelhos para construir o ‘farol’ que possibilitava meu re-conhecimento no trabalho docente e de pesquisa. Nestes cacos ele via a mim antes que eu me enxergasse e fazia intervenções certeiras para que eu encontrasse ‘minha melhor imagem’ por meio do diálogo com meus alunos, alunas e o mestre Paulo Freire.

Dialogar foi a forma que escolhemos para pesquisar. Aprendi no grupo de pesquisa do qual faço parte, a reconhecer em meus processos de crescimento profissional e pessoal, um processo educativo libertário, de um jeito "paulofreireano". Vejo em minha história um projeto anunciado pelo mestre:

> De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do "eu me maravilho" e não apenas do "eu fabrico" (FREIRE, 1982, p. 93).

"Eu me maravilho"!

Que leituras públicas e produzidas em diálogo, faço do que elaborei e sobre meu trabalho?

No início do processo da pesquisa eu inventariava meus materiais e não enxergava nada que indicasse um relevante trabalho dialógico ocorrendo em aula. Só via 'ausências'. Literalmente, cheguei a produzir um texto sobre como deixo de registrar o meu percurso e o meu trabalho docente nos momentos mais significativos! O primeiro texto que produzi a partir do meu inventário dizia das ausências!

- Olha para o que você tem! – me dizia meu orientador. E eu, com a mesa cheia de materiais, não via nada.

- O que, de tudo que você tem, gostaria de mostrar ao Paulo Freire? De partilhar com ele? – esta pergunta é um daqueles 'cacos de espelho' que me ajudaram a compor o 'farol' hoje fincado naquela que, até então, era a 'ilha desconhecida'.

Ainda que naquele momento eu não soubesse muito bem por onde começar, esta busca do diálogo com Paulo Freire por meio de meus materiais alimentava meu olhar para o trabalho que ao mesmo tempo eu realizava em sala de aula, nos anos de 2009 e 2010.

Lendo Paulo Freire, dialogando com meus alunos e alunas, com as colegas da escola e da universidade, eu revi o que entendia como diálogo e aumentava meu grau de exigência sobre o que propunha e realizava em aula.

A compreensão do conceito ‘diálogo’ foi fundamental para a pesquisa e para o trabalho docente que realizo, renovando-o e reiventando-o durante todo o percurso da produção deste texto. A escrita para as disciplinas da pós-graduação e para partilha de reflexões com colegas do grupo de pesquisa me ajudaram a trabalhar com a ideia de diálogo e de conflito: coisas que eu julgava incompatíveis. Eu enxergava nos conflitos diários indícios de anti-diálogo.

Foi também a redescoberta do antidiálogo e do que eu concebia como “educação bancária” (FREIRE) que possibilitou o encontro de princípios freireanos em minha prática, também indiciadas em meus ‘guardados’.

João Wanderley Geraldi, tanto em seu texto “A aula como acontecimento” (2010), como também enquanto um ‘bom professor’, me ajudou a relacionar a admiração e identificação que tenho com princípios da Educação Popular, registrados nos textos de Brandão e Freire, com a forma de organizar o trabalho com o conhecimento em aula. Principalmente quando nos diz que não se deve abrir espaço esporádico para o acontecimento. Abertura ao outro, olhar atento ao que lhe é importante deve ser uma “presença”, não técnica, instrumento. Diálogo é meio e o fim mesmo do processo educativo, é o motivo pelo qual nos encontramos diariamente na escola.

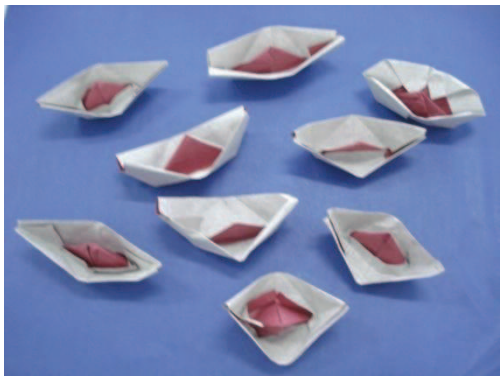
Sendo assim, me restava observar, entender e compreender quando feria tais princípios pensando que seria possível, esporadicamente, abrir mão deles devido pressões externas. A pergunta que se faz lendo minhas reflexões e registros: porque considerei abrir mão de algo tão importante para mim? Traz como resposta outra pergunta: Quando mesmo abri mão, se era no diálogo com as crianças que buscava soluções para os conflitos produzidos pela escolha da atividade mais rápida de ser produzida, por exemplo?

Nas palavras de Brandão e que hoje também são minhas digo ter aprendido que “a educação popular é uma *presença”* (BRANDÃO, 1994, p.48).

Nas relações com meus alunos e alunas aprendi que esta “presença” é postura a ser construída na/pela educadora responsável pela turma, mas não só. A dinâmica do trabalho – porque uma atividade impressa ou a maneira como se organiza o espaço, por exemplo, pode também promover o diálogo – constrói atitudes que nos eduquem a ser “presença” (FREIRE) no mundo, estar com os que caminham conosco.

Nos momentos em que me perdi, de alguma maneira, as crianças trouxeram a necessidade e a cobrança por serem ouvidas.

O espaço para cobrança estava construído nas relações.



149

(...) - César o que você está fazendo com o papel?

- Dobradura, ué?

- Quantas você sabe?

- Um montão!

- Quem te ensinou?

- Ninguém!

- Ah, você já nasceu sabendo?

- Eu vejo um homem lá da rua fazer e só de olhar já sei fazer!

- Lembra do vídeo que o Pedro e o Giovani acharam na Internet, de como fazer um dinossauro de papel?

- É mó da hora! Vamo fazê, prô?

- Não sei César, eu sinceramente estou preocupada com você! Quero que aprenda a ler e escreva melhor até o fim do ano. Só topo fazer dobraduras se você topar fazer um livro sobre elas comigo!

- Como?

Laíse já pulava na cadeira...

E César continuava dobrando papel: chapéu que vira barco...

- Fazemos as dobraduras e vamos tirando fotos de cada dobra, depois montamos um livro, com frases explicando como se faz, que material precisa para fazer esta ou outra dobradura...

Laíse diz que tem um problema: Todo mundo vai querer fazer um livro de dobraduras.

Digo a ela que podemos tirar um dia da semana para fazermos livros em grupos. Cada um faz um.

- E aí César?

- Tá legal!!! Quer ver a dobradura da banana?

- Quero ver uma lista das dobraduras que você sabe fazer, para que eu possa providenciar o material, saber o tamanho do livro...

Dei outra folha para César.

Comecei a ler com Laíse... que 'trava' e começa a chorar...

Tivemos longa conversa que já aconteceu outras vezes. A família de Laíse insiste em seu 'atraso' desde o ano passado, quando me surpreendeu com sua esperteza e envolvimento com o trabalho. O avô reclama da letra, a mãe da 'lerdeza'... dizem que é 'burra'... Já conversei com a família toda, mas pelo jeito não adiantou!

[149] Fotografia tirada por mim, quando César nos ensinou a fazer dobraduras de barcos. Outras imagens produzidas nesta atividade estão no anexo H.

> Laíse tem dificuldade em enfrentar desafios... fica triste frente a qualquer proposta de atividade nova...
>
> Enquanto conversava com ela, César intervinha dizendo que não era para ela ter vergonha de não saber...
>
> Quando fui chamar sua atenção, vi que ele tinha parado de escrever e começado a desenhar. Tinha feito também uma dobradura de banana. Perguntei sobre o desenho:
>
> Um macaco sentado num carneiro, comendo banana!
>
> Registro de outubro de 2009.[150]

O registro apresentado foi de uma atividade feita fora da sala e do horário regular de aula, na biblioteca, como forma de repor as aulas conhecidas como 'reforço'. Trago-o para que possamos realizar re-leituras e retirar da pesquisa as lições constituídas em diálogo com as crianças e por meio dele...

A distração, vontade de brincar, de mostrar para professora ou colegas o que aprendeu fora da escola ou o que mais tenha desviado a atenção de César da atividade proposta, acontecia o tempo todo em sala de aula! Com César e com muitas outras crianças. Acontece, diariamente, em qualquer escola.

O 'ritmo' de Laíse parecia incomodar aos familiares que viam nela limitações que eu nem considerava. A singularidade de Laíse era vista como 'atraso'.

Aprendi no diálogo com Heller (1987) a entender o tempo também como produção humana, marcado em nossos dias pela intensificação da produção gerada pelo capitalismo. Interesses múltiplos e incompatíveis com um trabalho que busca a homogeneidade no tratamento dos assuntos que circulam em sala de aula são apenas indícios do quão heterogêneas são as crianças na relação que produzem com a organização do tempo na escola. Cada criança encarna em si, a ruptura do paradigma do tempo único!

Analisando então algumas crises vividas com/no trabalho pedagógico que eu realizava, reelaboro as 'sensações' de perda de tempo e a noção de erro que construímos na relação com os episódios cotidianos. Compreendi processos engendrados em âmbitos também políticos e econômicos a produzirem a ideia de que errar é perder tempo. Neste contexto insere-se a busca da homogeneização e da padronização que alimenta debates em torno da maneira como

[150] "Registro 12", gravado em pasta no computador pessoal: Pesquisa>Diário de Bordo.

avaliamos a aprendizagem das crianças na escola. 'Olho em meu entorno' e posso ver o 'tempo' e as implicações da maneira como o vivemos na escola a interferir no processo dialógico.

É assim que começo a complexificar o que eu sabia sobre a necessária luta pela valorização do processo mais do que o produto, das singularidades que da massificação, do olhar para as crianças em uma perspectiva integral.

Leitores e leitoras, puderam acompanhar minha luta com as 'tempestades' que enfrentei entre os anos de 2009 e 2010. Naquele momento em que 'colocava em xeque' o trabalho que vinha realizando, buscava garantir o melhor trabalho a ser oferecido às crianças! Sentia-me cobrada e pressionada pela maneira como eu e minhas colegas interpretamos os tempos anunciados para que apresentássemos determinados resultados em registros escritos, realizados pelas próprias crianças em provas externas ou avaliações internas diferentes do tipo de produção corrente nas aulas que eu produzia com as crianças.

Naquele momento faltou um 'farol'! Faltou uma sistematização de reflexões feitas acerca das escolhas que fazíamos eu e minha parceira, em nossas práticas docentes. Sustentar não apenas um discurso, mas uma prática que se pretende cotidianamente contra-hegemônica é difícil sem uma explícita presença de seus porquês e 'para quês'! Nos momentos de crise eu vivia - ainda sem perceber o quanto - o condicionamento produzido pelas políticas neoliberais que também constituem a escola.

Trago as palavras de Brandão como mais 'caquinhos de espelho' que coloco no 'farol' construído durante a pesquisa, empoderando nossas apostas na valorização do processo, não só do produto, por que nosso trabalho é feito nas relações humanas:

> Não é o que cada alfabetizando adquire individualmente como habilidade técnica de reconhecimento de palavras, o que qualifica o seu aprendizado pessoal. Não é a somatória do rendimento técnico em termos de aprendizado instrumental de uma turma de educandos o que qualifica um movimento de alfabetização. É algo mais. (...) a melhoria da qualidade do relacionamento entre as pessoas, e entre o alfabetizando e os símbolos de sua cultura escrita, é indicativa da efetividade do andamento de uma experiência de educação através do letramento (BRANDÃO, 2003, p.226).

O que eu tinha para enfrentar ‘as tempestades’ de dúvidas em relação àquilo que eu e minha parceira Simone produzíamos diariamente era a confiança que tínhamos em nosso trabalho produzido no diálogo com nossos alunos e alunas. A busca diária pela construção de grupos mais solidários e que se ajudassem na travessia dos desafios que enfrentaríamos. Na grande maioria das vezes os problemas que surgiam entre as crianças, entre nós e elas ou que enxergávamos nelas, buscávamos resolver com elas... Criando objetivos comuns a serem alcançados. Foi nossa postura dialógica que não nos afastou demais de nossos objetivos e de práticas que fossem significativas para as crianças.

Lembrar do jeito carinhoso de César com Laíse, dizendo que ela não precisava ter vergonha de não saber, traz a ‘sensação’ de confiança na nossa história e na certeza de que erros também a constituíram, da mesma maneira que a ‘sensação’ de perda de tempo poderia ser trazida pela brincadeira com dobraduras naquele momento, narrado no último episódio que partilhei.

Laíse, a menina que parecia estar em aula para me lembrar que o tempo não é sentido/vivido/produzido do mesmo jeito por todos, naquela mesma ‘aula de reforço’ - narrada em outro registro disponível no capítulo ‘ O bem do mar’- lembra da ‘hora’ em que a avó sai quando visita a tia:

– Quando o céu ainda tem estrelas.

Esta fala leva César a contar das peraltices boas de se fazer ‘quando o céu ainda tem estrelas’ e sua mãe ainda dorme. Laíse traz ‘outro tempo’ vivido por ela e seus colegas a todo o momento, assim como César parece ter dificuldade de participar das propostas e apresentar respostas no “termo temporal prometido ou acordado” (HELLER, 1987) pela escola e pela sociedade. Teoricamente, naquela época, já ‘deveria estar lendo’ mas, diferentemente de Laíse, parece importar-se pouco com isso, ou importar-se mais com outras coisas! Laíse nos lembrava de limites: das galinhas que não voam muito alto, da produção do livro que deveria envolver toda a turma, daquele que o medo impõe no momento em que quer aprender a ler.

César poderia fazer dobraduras de qualquer coisa, Laíse poderia nos ajudar a compor qualquer trabalho coletivo. Eu, como professora, com eles desaprendia e aprendia mais - encantada! - sobre as pessoinhas que estavam à minha frente e o que poderiam contribuir para

o crescimento um do outro e da turma, na relação com o próprio aprendizado e com a língua escrita.

Aprendizados produzidos no diálogo, como se tecidos no espaço-tempo, com linhas invisíveis a nos amarrar uns aos outros. Nada de lições explícitas! Os dois nunca diriam a mim: *professora, você precisa planejar suas aulas compreendendo que para nós, a escrita e a leitura precisam necessariamente ter relação com o que vivemos!*

Não! Esta fala é típica de textos lidos em grupos de formação de professores! As crianças nos dizem o mesmo, de outro jeito, o tempo todo para que encarnemos este princípio apesar das cobranças todas!

Precisamos, enquanto profissionais e comunidade educacional, ser valorizados – por nós mesmos! - por aquilo que sabemos fazer, para que nossas realizações sejam maiores que nossos medos e inseguranças e, quando juntos, sejamos uma comunidade imersa nos sentidos por nós produzidos para o trabalho, de maneira tão forte, que outros contrários não nos convençam de que o que fazemos não é válido para nós e para a sociedade!

Compreendendo assim o que sinalizavam as crianças em diferentes momentos das aulas, fui dimensionando o trabalho coletivo e o planejamento que buscava construir de maneira compartilhada com elas. Aprendi que um trabalho com o conhecimento produzido a muitas mãos é condição para um currículo que não só considere o que as crianças sabem, mas tome a vida e a experiência como mote da produção em aula – nossa vida em comum!

O que não se faz sem a construção de laços de solidariedade e compromisso. Aprendi que o valor do trabalho coletivo encontra-se em sua constituição: no modo como vamos nos ensinando o que é solidariedade, ajuda, parceria, humildade e intervenção que faz o outro aprender e criar, não só repetir o que já foi feito/dito.

Estas aprendizagens acontecem coletivamente quando movidas por interesses comuns. Interesses complexos, já antes compreendidos por Pistrak e Freinet como temas que podem ser explorados e estudados de variadas maneiras, contemplando diferentes áreas do conhecimento.

Quando conseguimos juntos escolher entre as demandas que mais nos mobilizam, aquela que propicia mais aprendizagens ou se relaciona diretamente à uma necessidade

presente para o grupo, nos organizamos melhor. Um aspecto importante do trabalho com complexos de interesse é a necessidade intrínseca de auto-organização dos alunos e alunas, que se dividem em mais de uma tarefa a ser realizada ao mesmo tempo, não necessariamente no mesmo espaço físico.

É justamente neste aspecto que vejo necessidade de aprimorar meu trabalho, considerando a importância da auto-organização nos processo de democratização. Reinventar poderes e formas de encaminhar decisões acerca da prática pedagógica na escola é uma maneira de torná-la mais democrática. Mais? Existe escola mais ou menos democrática? Não sei... Mas vejo práticas mais ou menos democráticas ampliando ou não espaços de poderes compartilhados! Vejo a escola construindo democracia por meio destas práticas.

Na obra "Educação como Prática de Liberdade", Paulo Freire nos diz do desafio enfrentado no Brasil em tempos de transição de uma sociedade submetida à ditadura para a almejada sociedade democrática, colocando este processo de transformação como um desafio aos educadores:

> De um modo geral, os analistas de nossa formação histórico-cultural, têm insistido direta ou indiretamente na nossa "inexperiência democrática". Na ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade, com "nossas próprias mãos" (...) Teria sido a experiência de autogoverno, de que sempre, realmente, nos distanciamos e quase nunca experimentamos, que nos teria propiciado um melhor exercício da democracia. As condições estruturais de nossa colonização não nos foram, porém, favoráveis. Os analistas, sobretudo os de nossas instituições políticas, insistem na demonstração desta inexperiência. Inexperiência democrática enraizada em verdadeiros complexos culturais (FREIRE, 1982, p. 66).

Durante o estudo desta obra, fui tomada pela ideia de inexperiência democrática por identificá-la em nosso cotidiano quando, por exemplo, professoras ficam indignadas com a falta de participação dos pais nas decisões da escola e não entendem a importância de sua própria participação em debates sobre educação em âmbito municipal ou mesmo sobre as suas condições de trabalho em âmbito sindical. Como nós, na condição de professoras, tratamos da questão da participação e partilha dos poderes na escola? Como entendemos que temos também poder em decisões de coletivos maiores que o da escola?

Assim, de forma análoga, pensando em nosso processo de aprendizagem inserido num contexto de constituição de coletivos, vejo deficiências em meu trabalho no tocante à auto-organização de meus alunos e alunas. Por mais que minha formação tenha contemplado reflexões acerca das relações de poder que perpassam a produção de conhecimento dentro e fora da escola, a nossa pouca experiência de 'autogoverno' não nos permite valorizar ações no sentido de democratizar estas relações. Digo de uma experiência 'nossa', pois entendo que assim como trabalho coletivo e diálogo andam juntos, democratização e constituição de coletivos também se relacionam intrinsecamente! O trabalho pedagógico que tem por objetivo promover e desenvolver a auto-organização de alunos e alunas deve prever a necessidade de extrapolar as paredes das salas de aula: diferentes instâncias de organização e poder precisam ser partilhados entre alunos, pais e os profissionais que trabalham na escola.

Aprendi no processo da pesquisa, que é necessário repensar a maneira como encaminho a organização e divisão de responsabilidades e tarefas relacionadas ao conhecimento e não só aquelas para ajudar a professora ou otimizar o trabalho. Na análise dos registros de estudos planejados de forma compartilhada com meus alunos e alunas, percebi que pelo tanto que aprendemos nas negociações e elaborações realizadas em diálogo, poderíamos ter aprendido ainda mais caso a organização do trabalho também fosse coletiva e compartilhada nos tempos e tarefas cotidianas. O que seria fazer de maneira mais recorrente e sistemática uma escolha de diferentes tipos de atividades a serem realizadas, determinar tempos e motivos para estas, para além da escolha de temas de estudo, estratégias e suportes para os registros do mesmo, promovendo assim, práticas de 'autogoverno' em sala de aula.

Das lições sobre trabalho coletivo e planejamento compartilhado, outra se deu na análise de minha prática docente, por meio de materiais que extrapolam os três anos destacados neste trabalho. Algo que eu já tinha ouvido, visto e lido sobre... mas que não tinha percebido tecido na minha história docente: ter um produto como objetivo a ser alcançado pelo grupo também nos une, organiza e potencializa pesquisas em torno de um tema.

Estabelecer, junto às crianças, que um dos objetivos do trabalho é a produção de uma revista, cartaz, carta ou qualquer outro meio de comunicar nosso aprendizado de alguma maneira a alguém, exige de nós combinados coletivos e nos garante uma visão do nosso

processo de construção do conhecimento em torno do tema em questão – aqui nos aproximamos do 'autogoverno'.

Neste processo aprendemos a construir perguntas! Aprender a perguntar é também aprender sobre a forma como conhecimentos, em diferentes áreas, se organizam ao serem estudados: aprendemos sobre formas de sistematização científicas dos conhecimentos produzidos na relação com o mundo, ao mesmo tempo em que reconhecemos as nossas formas de organizar e sistematizar o que aprendemos.

Uma pergunta ou mais podem cumprir a mesma função de um produto a ser realizado pelo grupo de crianças: mobiliza o trabalho, dá a escola razão de ser! Como as crianças mesmo dizem: A gente vem na escola prá aprender!

O que é aprender, senão buscar respostas?

Geraldi nos chama atenção quando diz que uma compreensão das relações entre professor, alunos e conhecimento valorizando nosso vivido...

> (...) não descarta a herança cultural (...) supõe concomitâncias, interesses locais na herança cultural – e não uma parte completa selecionada como conteúdo. (...) É com as mãos cheias de perguntas que melhor nos orientamos no manuseio da herança cultural (GERALDI, 2010, p.95 e 96).

Assim entendo também o trabalho pedagógico que almeja alfabetizar crianças. Acredito que sejam necessárias mãozinhas cheias de perguntas para que se aprenda a escrever!

Construindo o inventário dos materiais produzidos com a minha participação nestes nove anos de docência na "Escolinha Branca" percebi que na escola, muitas vezes as relações que estabelecemos com o ensino da língua e as tradições que o marcam também criaram as 'tempestades' que atravessei: dizemos do trabalho de alfabetização como se não fizesse parte da 'herança cultural', como se fosse pré-requisito para o acesso à herança produzida pela humanidade – da qual pertencemos!

As discussões marcadas por questões metodológicas da área, por vezes isolam a aquisição do código escrito do contexto onde está inserido, chegando a fragmentá-lo e afastá-lo das produções de uso social e da história daqueles que as produzem. Criam a ideia de que um bom escritor – na escola – é aquele que consegue produzir textos sem análise do conteúdo

destes. Assim, preocupadas em descobrir diferentes formas de ensinar a composição de sílabas, palavras e textos, nos perdemos e deixamos de produzir perguntas sobre as consequências de um processo realizado desta ou daquela forma para a constituição do sujeito que aprende a ler e escrever.

Com as perguntas em nossas mãos escrevemos também nossa história. Essa que fazemos diariamente e aquela que escreveremos em defesa da primeira usando papel, lápis ou computador se preciso for!

Como eu já disse antes: com muita emoção, percebo que escrevi minha história inscrita na tessitura deste mestrado! Escrevi História, fazendo-a na lida e no registro desta! E feliz vejo que produzo em mim efeitos que quero produzir em meus alunos e alunas: com as mãos cheias de perguntas reescrevo caminhos da minha história como professora, buscando outras 'rotas', outros encontros para aumentarmos territórios compartilhados na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Este é o motivo pelo qual trabalho em uma escola pública!

Hoje realizo a travessia neste 'mar' que chamamos cotidiano escolar, acompanhada por outros autores e autoras de práticas, pesquisa, livros e militância.

Com alguns tenho o privilégio do convívio 'em carne e osso' e aparecem citados nos agradecimentos como coautores deste trabalho, com outros sigo também aprendendo por meio das leituras de suas obras que o campo da Educação Popular tem muito a nos ensinar sobre alfabetização. Alguns deles citados ao longo do texto da pesquisa.

Foi pelas palavras de Paulo Freire, muitas vezes traduzidas por professoras importantes em minha formação inicial que comecei a pensar sobre isso:

> O nosso grande desafio [...] não era só o alarmante índice de analfabetismo e a sua superação. [...] O problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática. Ou tentarmos simultaneamente as duas coisas.
> Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra "milagrosamente" esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização (FREIRE, 1982, p.94).

É com palavras de outras professoras e professores que continuam em diálogo com o mestre, que sigo aprendendo sobre as possibilidades de se fazer Educação Popular, na escola pública, alfabetizando crianças! Como estas da professora Maria Teresa Esteban, que não posso deixar de partilhar:

> (...) a escola pública se fortalece ao consolidar suas atuações como educação popular. Seus processos cotidianos se elaboram em uma trama capaz de acolher e estimular o pensamento divergente, a invenção de percursos e a incorporação da diferença. Nos entrelaçamentos cotidianos se redefinem as relações, criam-se possibilidades alternativas de partilha do poder e do saber, constituindo processos, práticas, projetos, esperanças coletivamente tecidos. Tecido em cujas tramas também podem ser encontrados o insucesso, o erro, a dúvida, a impossibilidade, a incapacidade, porém compreendidos como características das interações humanas e não como incompetência de alguns sujeitos individualizados e descolados do contexto do qual participam (ESTEBAN, 2007, p.16).

'Ser inteiro', um ser inacabado e que sonha, constitui-se socialmente, em coletivos, nesse 'tecido' mencionado por Esteban.

Com o olhar atento para a maneira como tecemos essa 'trama' cotidianamente dialogando, disponíveis ao outro, constituímos também sonhos de uma sociedade mais democrática. Penso nesta construção acontecendo em sala de aula...

A partilha dos saberes, a explicitação dos processos de produção do trabalho docente com as crianças, o convite a tomarem seus estudos em parceria com a professora, responsabilizando-se por estes, cria outras possibilidades de estarem no mundo?

Creio que sim.

Duvido da existência de almas pequenas, quando estas se colocam abertas e disponíveis ao diálogo!

A alma alarga! Acho até que pode perder o próprio limite de certa maneira, quando no encontro com o outro!

Relaciono nosso inacabamento, a aposta no trabalho compartilhado com as crianças e a produção de novos sonhos, novos contextos de aprendizagem e de trabalho à possibilidade de

nos olharmos de maneiras diferentes. A produção de conhecimentos em aula deve passar pela mudança das pessoas que os produzem, na construção de novos sonhos possíveis.

(...) O que são sonhos?

Aquilo que "a gente sonha quando dorme" – diziam uns.

"Coisa boa...", "Quer ver..."- diziam outros com exemplos intermináveis, alguns relacionados a bens materiais de consumo outros aos desejos do que 'ser quando crescer'.

Muitos carros, casarões, doces (infinitos!), brinquedos, desejos de ser jogador de futebol e... escola limpa!

Naqueles dias a escola sofria com a greve dos funcionários terceirizados. Como maior parte do pessoal da limpeza e da cozinha não é concursada, tem salários menores e estavam sem receber há um mês. [...] a escola estava cada vez mais suja. Outras escolas tiveram aulas suspensas por isso.

Aos que sonhavam com carrões e casarões eu perguntava: "Este seu sonho, melhora o mundo de que jeito?", "E isso que você quer, vai fazer só você feliz ou mais alguém?", tentado dimensionar com eles sonhos, a partilha da concepção e busca pela realização deles... Eu tentava ligar a ideia de sonhos compartilhados a outras discussões sobre liberdade que realizamos uma semana antes, por conta do trabalho com a música "Sorriso Negro", composta por Jorge Portela, Adilson Barbado, Jair Carvalho e interpretada por Dona Ivone Lara.

Em outro dia, retomei a conversa sobre sonhos e li para eles uma poesia do Tiago de Mello, dizendo que ela me lembrava deles e da ideia que eu tinha de sonhos:

Os Estatutos do Homem
(Ato Institucional Permanente)
A Carlos Heitor Cony

Artigo I
Fica decretado que agora vale a verdade.
agora vale a vida,
e de mãos dadas,
marcharemos todos pela vida verdadeira.

Artigo II
Fica decretado que todos os dias da semana,
inclusive as terças-feiras mais cinzentas,
têm direito a converter-se em manhas de domingo.

Artigo III
Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança.

Artigo IV
Fica decretado que o homem
não precisara nunca mais
duvidar do homem.
Que o homem confiará no homem
como a palmeira confia no vento,
como o vento confia no ar,
como o ar confia no campo azul do céu.

Parágrafo único:
O homem confiará no homem
como um menino confia em outro menino.

Artigo V
Fica decretado que os homens
estão livres do jugo da mentira.
Nunca mais será preciso usar a couraça do silencio
nem a armadura de palavras.
O homem se sentara a mesa com seu olhar limpo
porque a verdade passara a ser servida
antes da sobremesa.

Artigo VI
Fica estabelecida, durante dez séculos,
a prática sonhada pelo profeta Isaias,
e o lobo e o cordeiro pastarão juntos
e a comida de ambos terá o mesmo gosto de aurora.

Artigo VII
Por decreto irrevogável fica estabelecido
o reinado permanente da justiça e da claridade,
e a alegria será uma bandeira generosa
para sempre desfraldada na alma do povo.

Artigo VIII
Fica decretado que a maior dor
sempre foi e será sempre
não poder dar-se amor a quem se ama
e saber que e a água
que da à planta o milagre da flor.

Artigo IX
Fica permitido que o pão de cada dia
tenha no homem o sinal de seu suor.
Mas que sobretudo tenha
sempre o quente sabor da ternura.

Artigo X
Fica permitido a qualquer pessoa,
qualquer hora da vida,
uso do traje branco.

Artigo XI
Fica decretado, por definição,
que o homem é um animal que ama
e que por isso é belo,
muito mais belo que a estrela da manhã.

Artigo XII
Decreta-se que nada será obrigado
nem proibido, tudo será permitido,
inclusive brincar com os rinocerontes
e caminhar pelas tardes
com uma imensa begônia na lapela.

Parágrafo único:
Só uma coisa fica proibida:
amar sem amor.

Artigo XIII
Fica decretado que o dinheiro
não poderá nunca mais comprar
o sol das manhãs vindouras.
Expulso do grande baú do medo,
o dinheiro se transformará em uma espada fraternal
para defender o direito de cantar
e a festa do dia que chegou.

Artigo Final.
Fica proibido o uso da palavra liberdade,
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso das bocas.
A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio,
e a sua morada será sempre
o coração do homem.

Santiago do Chile, abril de 1964
Retirada do site: http://www.revista.agulha.nom.br/tmello.html#estat, em 18/09/2010.

A partir da poesia, nova conversa! A cada braço erguido durante a leitura, interpretações e perguntas emocionantes, como a dúvida sobre possibilidade de girassóis abrirem na sombra e sobre o sonho de nunca mais precisarmos duvidar dos homens... Lembro da pergunta sobre sonhar com 'rinocerontes brincando conosco'... "Por que isso, Prô?", com jeito de confuso, perguntou Fernando...

E os sonhos foram tomando outras dimensões: que sonhos podemos sonhar juntos, para sermos uma escola e um bairro, uma país, um planeta, mais feliz?

(...)

151

Nos 'cacos de espelhos' que recebi de tantos parceiros na travessia realizada nestes anos de pesquisa vinculada à universidade, enxerguei a 'Mafê-professora-pesquisadora' às vezes com imagens que não me agradavam, por outras me surpreendendo com aqueles que apareciam junto a mim no reflexo do espelho.

[151] Trechos do texto "A história da espiral de sonhos do logotipo do V Seminário Fala (outra) Escola", escrito em setembro de 2010, para ser disponibilizado no blog do Seminário que é organizado pelo GEPEC a cada dois anos. A narrativa conta o trabalho realizado com meus alunos e alunas, quando aceitaram a proposta de me ajudarem a fazer um logotipo para o Seminário, tratando de sonhos. Está disponível por meio de link em: <http://falaoutraescola5.blogspot.com/p/inicio.html>. Acesso em 15/01/2012.

São rostos, palavras, gestos, cenas como fotografias, crenças em parte registradas neste texto e que compõem um ‘farol’ construído em uma ‘ilha-embarcação’, em grande território compartilhado no diálogo com tantas crianças, educadores e educadoras.

Sinto-me mais encorajada para a luta cotidiana.

Compreendendo melhor a complexidade dos problemas que enfrento?

Sim.

Sabendo como resolvê-los?

Não.

Mas com a certeza libertadora de que não estou sozinha!

Nunca estive – outra imagem em ‘cacos de espelho’ importantes.

E me pergunto que nome pintaria na borda de nossa ‘ilha-embarcação’, como fizeram o “homem do barco” e a “mulher da limpeza”, personagens do conto de Saramago.

Não sei... Precisaria reunir as crianças e em grande roda propor mais este desafio à elas. Talvez... muito provavelmente, não escolheriam pintar um nome. Não... Talvez a deixássemos colorida, com diferentes nomes e escritos.

Talvez eu lhes apresentasse Fernando Pessoa e tentaria convencê-los de que este trecho da poesia “Mar Português” deveria estar, entre outras, nas laterais da ‘ilha’:

> Valeu a pena?
> Tudo vale a pena
> Se a alma não é pequena.
> Quem quer passar além do Bojador
> Tem que passar além da dor
> Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
> Mas nele é que espelhou o céu

REFERÊNCIAS

AIDAR, T, SOARES, M.J.B. Desigualdade, vulnerabilidade social e a mortalidade por causas violentas no contexto metropolitano: o caso de Campinas, Brasil. In: Cunha, J. M. P. (org.) **Novas Metrópoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. NEPO/UNICAMP, Campinas, setembro de 2006. Disponível em <http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/vulnerabilidade/index.htm>, Acesso em: 17.jan.2012

BERNARDI, Suryara. **Ilha Desconhecida**.(2007). Altura: 2105. Largura: 2997. 3,11 MB. Formato JPEG.

BETHÂNIA, Maria. **Mar de Sophia**. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2007. 1 CD.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010.** Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 26 jan. 2012.

CALVINO, Italo. **Palomar**.São Paulo Companhia das Letras, 1994.

CUNHA, J. M. P., JAKOB, A. A. E., HOGAN. D.J., CARMO, R.L.. A vulnerabilidade social no contexto metropolitano: o caso de Campinas. In: Cunha, J. M. P. (org.) **Novas Metrópoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. NEPO/UNICAMP, Campinas, setembro de 2006. Disponível em: <http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/vulnerabilidade/index.htm>, Acesso em: 17. Jan.2012

ANJOS, Daniela Dias dos. **A profissão docente em questão: gênero de discurso, gênero de atividade, habitus**, projeto pesquisa de doutorado, 2008, FE-UNICAMP, sob orientação da profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshimov, V) A interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 2004.

BARROS, Manoel. De. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**/Walter Benjamin. 6a.ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras escolhidas, v.1)

BRANDÃO, Carlos, R. Eva viu a luta: algumas anotações sobre a pedagogia do oprimido e a educação do colonizador. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, ano I, n.3, maio de 1979.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é método Paulo Fr**eire. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos R. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar educação na América Latina In **Educação Popular - Utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez/EDUSP, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. A educação popular 40 anos depois. In: **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.122 – 184.

BRANDÃO, Carlos R. Aprender, conhecer, pensar, pesquisar- anotações sobre o lugar da pesquisa no trabalho de alfabetização In **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha a através da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

BUCIANO, Ma. Fernanda P. Para: Paulo Freire, **De: Professora em formação - Sala de Programa de Educação Básica 1. Fundação Municipal para Educação Comunitária.(FUMEC)** - Campinas, SP, Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – FE -UNICAMP, sob orientação da Profa. Dra. Lise Roy e do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, 2001.(mimeo)

CALVINO, Ítalo. **Palomar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMPOS, Cristina M.; Cunha, Glória P. da; Pereira, Marcemino B.; Buciano, Maria Fernanda P.; Queiroz, Wilson. De Pipoca Pedagógica a Cordel – experiências narrativas no GEPEC de Terça. In **IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica**, São Paulo: FE – USP, 2010. 1 CD-ROM.

COORDENADORIA DE ASSISTÊNCIA REGIONAL NORTE. **Região Norte – Planejamento Regional.** SMCAIS/PMC. Campinas, 2005.

CORTESÃO, Luiza. Quotidianos marginais 'desvendados' pelas crianças. **Educação Sociedade e Culturas,** Porto, n.1, 1994. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC1/Cortesao.pdf>. Acesso em: 26 jun 2008.

CORTESÃO, Luiza. **O arco-íres em sala de aula?** Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1999. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge08/index.htm>. Acesso em: 24 jan 2008.

CUNHA, Glória Pereira da. **Sonoridades do Sul: ausências, emergências, traduções e encantarias em educação.** Dissertação (Mestrado). FE - UNICAMP, 2010. Disponível em <http://cutter.unicamp.br/document/?code=000778794>,Acesso em: 04. Dez. 2011.

DALI, Salvador**. El barco**. [s/d] .Altura: 400 pixels. Largura: 293 pixels. 32KB.Formato JPG. Disponível em: <http://www.ottomullergribel.com/2009/08/el-barco-de-salvador-dali.html>.Acesso em: 27. Jun. 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 27, n. 71, 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 .dez.2011.

FERREIRA, Louis Marius Amorim. **Mergulho no rio**. Altura: 150 pixels. Largura: 499 pixels. 100KB. Formato JPEG. Disponível em: <http://www.umlugaraosol.com.br/base/default.htm>. Acesso em:: 27. Jun. 2010.

FIORI, E. Aprender a dizer a sua palavra. In FREIRE, Paulo**. Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANCO, Simone. **Percursos de formação - Influências do trabalho como professora e das relações afetivas vividas neste percurso**. Trabalho de conclusão Curso de Especialização A pesquisa e a tecnologia na formação docente, FE- UNICAMP, 2009, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.(mimeo)

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**? 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15) disponível em <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1357>, Acesso em: 18. Dez. 2011.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Organização do trabalho pedagógico. **Revista de Estudos**, Novo Hamburgo, v. 14, n. 1, p.10-18, jul. 1991.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. In **Educ. Soc**., Campinas, v. 23, n. 80, Set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Mai. 2011

GARCIA, Regina Leite. A busca da coerência: reflexões sobre o GT de Educação Popular. In: **24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2001, Caxambu (MG). Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_07_REGINA_LEITE_GARCIA.pdf> Acesso em: 13. jul.2008.

GARCIA, Regina Leite (org). **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. 2ª. Ed.São Paulo: Cortez, 1993 (coleção Questões da nossa época, vol 6).

GARCIA, Regina L. e VALLA, V. Victor. A fala dos excluídos. In **CADERNOS CEDES**, Campinas, n. 38, 1996, p. 9-17.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Desafios da pesquisa no cotidiano da/na escola. In: GARCIA, Regina Leite et al. **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006. p. 181-222.
GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Paulo Freire e Mikahil Bakhtin. O encontro que não houve. In FERREIRA N.S.A.(org) **Leitura: um cons/certo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

GERALDI, J.W. Ser, falar e conhecer – 'essencialidades' em Paulo Freire. In **V Colóquio Internacional Paulo Freire – 2005.** Recife. Disponível em <http://www.paulofreire.org.br/Textos/CF%20Geraldi%20-%20SER%20%20FALAR%20 E%20CONHECER.pdf> . Acesso em: 29 jun. 2008.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História.** Companhia das Letras, 2003. (p.143 – 179)

HELLER, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1987. Tradução de José-Francisco Yvars y Enric Pérez Nadal.

INEP. **Provinha Brasil: Passo-a-passo**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2009/1_semestre/passo_a_passo_1_2009.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2011.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; RIOLFI, Cláudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima. **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-132.

LARROSA, J. Os paradoxos da autoconsciência. In **Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas.** 4ª ed.,3ª. Imp., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LENINE e QUIROGA, Lula. **A rede**. In: Na pressão. São Paulo: BMG Brasil, 1999. CD.

LIMA, Elvira de Souza. **Indagações sobre currículo** : currículo e desenvolvimento**.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>, Acesso em: 24 jan.2012.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARICELL. **Canto de mar e céu.** Disponibiliza obras de Sophia de Mello Breyner Andresen. Disponível em: <http://www.maricell.com.br/sophiandresen/sophia_m_b_andresen.htm>. Acesso em: 26 jan. 2012.

MELLO, T. de. **Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar.** 20ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MENDES, Roberto e PORTUGAL, Jorge. Memória das águas In: Maria Bethânia: **Pirata.** Faixa 10. São Paulo: Quitanda, 2006. CD.

MUNIZ, Tetis Mori. **Cada um na sua mas entre nós um problema: família, instituição e práticas educativas não formais.** 2007. 260 f. Dissertação (Mestrado) - FE - UNICAMP, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000419461>. Acesso em: 08 jun. 2011.

PESSOA, Fernando**. Mensagem**. São Paulo: Editora Princípio, 1993

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**.São Paulo: Brasiliense, 1981. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. Introdução de Maurício Tragtenberg.

Plano Municipal de Assistência Social - Propostas e Diretrizes para a Política de Assistência Social no Município de Campinas. SMCAIS/PMC. Campinas, 2010.

PRADO, Adélia. **Leitura.** Disponível em: <http://www.pra-pensar.org/modules/news/article.php?storyid=48>. Acesso em: em 08 dez. 2009.

PRADO, G.V.T e CUNHA, R. B (orgs).**Percursos de Autoria – exercícios de pesquisa.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007 .

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de ensino fundamental. In: **Reunião Anual da ANPED**, 24, 2001, Caxambu - MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt13>, Acesso em: 26 jan. 2011.

SATER, Almir e TEIXEIRA, Renato. Tocando em frente. In: **Almir Sater : Ao vivo**. Faixa 2, n. 850.139/2-464237. Columbia. s/d. CD-ROM.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Maria de Lourdes Gomes da. **Um caminho de muitas perguntas...- primeira versão**, Memorial apresentado ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, FE - UNICAMP, 2009 (mimeo)

SOUZA, F. Neri de e MOREIRA, A. Questionamento em contexto de aprendizagem online. in Dias, P; Freitas, Cândido V.de; Silva,B.; Osório, A.e Ramos, A..(ORG) **Actas da V Conferência Internacional de Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação**. Challenges 2007. Centro de Competências da Universidade do Minho. Braga, Portugal.

TIROTE, Márcio. **Ibidem**.(s/d). Altura: 3205. Largura: 2190. 20,1 MB. Formato TIFF. Disponível em <http://tirote.blogspot.com/2010_11_01_archive.html>, Acesso em: 07 jan.2012.

TURNER, J. M. W.. **Snow Storm - Steamboat off a Harbour's Mouth making Signals in Shallow Water, and going to the Lead. The Author was in this Storm on the Night the Ariel left Harwich** (1842). Altura: 505 pixels. Largura: 673 pixels. 242 KB. Formato JPEG. Disponível em <http://arttattler.com/Images/NorthAmerica/Washington%20DC/National%20Gallery%20of%20Art/Turner/Snowstorm.jpg>, Acesso em: 21 jan.2012.

UELSMANN, Jerry. **Sem Título** (1996). Altura: 164 pixels. Largura: 200 pixels. 8, 03 KB. Formato JPEG.Disponível em < http://www.mymodernmet.com/profiles/blogs/pioneer-of-surreal-photography> , Acesso em: 23 jan. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Memória, tempos, cotidianos. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006. p. 111-124.

Outras obras consultadas:

ADOZINDA, Maria. **Minha vida, minha escola...é outra história**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. O método nas Ciências Humanas. In: **Estética da Criação Verbal**. Editora Martins Fontes, 2003.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

BENJAMIN, Walter. O narrador. **Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura/Walter Benjamin**. 6a.ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras escolhidas, v.1)

BENJAMIN, Walter. **Sobre alguns temas em Baudelaire. In Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo.** Trad. José Martins Barbosa e Hermerson Alves Batista. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras escolhidas, v.3)

BENJAMIN, Walter. Paris, Capital do século XIX in **Walter Benjamin, Sociologia**. 2.ed. Trad., introd. e org. Flávio Kothe. São Paulo: Ática, 1985 (p.30–43)
BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A.(org). **O Olhar**. São Paulo: Cia.das Letras, 1993, p.65-87.

CALVINO, Italo. Leveza In **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELIAS, Nobert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FREINET. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da Indignação - cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola (sem ano)

GERALDI, J.W. Problematizar o futuro não é perder a memória do que há de vir. In **Ancoragens – estudos bakhtinianos.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

NERUDA, Pablo. Livro das Perguntas. São Paulo: Cosac Naify, 2008. Trad. Ferreira Gullar.
MEIRELES, Cecília. **Colar de Carolina** Disponível em: <http://www.revista.agulha.nom.br/ceciliameireles05.html>. Acesso em: 27 jun. 2009.

PEDAGOGIA FREINET - UMA ABORDAGEM INICIAL: Dossiê Pedagógico. [s.l.: s.n.].Instituto Cooperativo da Escola Moderna. Trad. Ruth Joffily . Texto Original de 1979.

PRADO, G.V.T. e SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história – Revelações, subversões, superações.** Campinas.S.P.: Graf.FE, 2005.

ROSÁRIO, Arthur Bispo do. **Veleiros**. [s/d] .Altura: 267 pixels. Largura: 375 pixels. 24KB.Formato GIF. Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_Xz_boM2LY-8/SErlLSQz8JI/AAAAAAAABeI/pj3jewNm_vk/s400/21veleiros_g.gif. Acesso em: 27/06/2010.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker F. **Freinet – Evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Ed. Scipione, 1989. (Série Pensamento e Ação no Magistério)

Anexo A – Inventário dos 'guardados' da professora-pesquisadora

As tabelas a seguir estão organizadas agrupando materiais por ano. A escolha dos temas indicados na primeira coluna se deu na exploração de pastas, caixas de papelão, cadernos, CDs, caixa de *emails* e computador pessoal[152]. Analisando o que encontrava, produzia pequenos escritos[153] e estabelecia relações entre o tema da pesquisa e os registros. Nesse processo revi perguntas, produzi outras, encontrei indícios que confirmavam hipóteses, alguns desses apontamentos estão presentes nas tabelas.

2008			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
Famílias/bairro	Pasta no computador pessoal: 2008>minhas pipocas[154]	Conversando com mamães... As 58 galinhas em um quintal	O portão como lugar de encontro entre docentes e famílias
		R. e as bonecas.... Sobre casamento, sustento e constituição de família.	Um jeito de ser mulher...
	Pasta fichário	Regras de convívio: C. produz cartaz escrito que "é permitido família na escola"	Proposição que não era prevista... Pensa na prima que estuda na escola e que adora encontrar...
		Bilhete projeto "mãos dadas": aproximação das mães por meio do artesanato	
		Bilhete levantamento de ONGs.	
		Bilhete festa: a ressalva para que venham mesmo sem comida	
		Bilhete biblioteca aberta aos pais no mesmo horário em que nós retiramos livros	
	Caderno de planejamento	Registro de reunião de conselho de escola: planejamento das eleições frase do seu Paulo sobre cesta básica e a sugestão da música cidadão para o encontro	A força de seu Paulo no conselho. História viva das conquistas da organização popular no bairro, incluindo a escola

[152] Os arquivos gravados no computador estão organizados em pastas que agrupam outras pastas. Com ajuda dos símbolos > (maior) e < (menor) indico a localização destes citando a pasta maior e na sequência, as menores (se houver uma ou mais) até que a última indicada seja aquela que "guarda" o arquivo em questão.EX.: Pasta no computador pessoal:2008>minhas pipocas. Neste exemplo "2008" é uma pasta, "minhas pipocas" é outra, onde está gravado o texto citado.

[153] Optei por salvar estas pequenas produções no CD-ROM, já que são parte do processo de elaboração da pesquisa e mostram a maneira como o inventário mobilizou reflexões sobre a prática docente e a ação de 'pesquisá-la', mas não necessariamente fazem diferença na compreensão da narrativa produzida.

[154] Lembro que todas a vezes que aparecer a palavra 'pipoca', refiro-me ao gênero textual citado e explicado na narrativa deste trabalho.

2008			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
Família/escola	Caderno de planejamento	Registro de reunião em que tivemos dois casos sérios a tratar: menino pego com maconha em passeio e a evidência do tráfico na escola e o desrespeito de uma aluna à professora	Movimento do conselho sempre foi de acolher, cercar, abraçar...
Violência		Texto registro: violência na escola: gritos, contenções e agressões físicas	
Informações sobre as crianças	Pasta fichário	Cartas para papai noel	
		Desenho da atividade "a África em nós"	
		Desenho sobre si	
	Caderno de planejamento	Registro de conselho de classe em 19/05: caracterização da turma	
"Pipocas" /Religião	Pasta no computador pessoal: 2008>minhas pipocas	Pipoca sobre religião A experiência na turma de uma professora A oração como aspecto positivo levantado em algumas turmas, na avaliação institucional As práticas com marcas da liturgia dos movimentos católicos E os versos que lembram orações para mim e para as crianças	A religião é tema forte e mobilizador, por ser fundante no modo de ser de grande parte da comunidade em que atuo. Mobiliza força e ampara a justiça. Cultiva preconceitos e intolerância.
"Pipocas"		Brincando com Manoel de Barros	Uso a palavra (escrita) para compor (também) meus silêncios
		Sobre leitura - livro de recortes... Objeto de leitura e escrita "vem de casa" e mobiliza produção de gênero em sala	Algumas apostas são mais minhas que da turma, e às vezes falham pelo formato. Incentivar as crianças a produzirem seus recortes de jornal, talvez os tivesse aproximado mais... O livro de recortes não foi "bem alimentado"
	Pasta no computador pessoal: 2008>minhas	Conversando com mamães... A mobilização pela pergunta a ser respondida "pela Prô"	

2008			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
"Pipocas"	pipocas Pasta no computador pessoal: 2008>minhas pipocas	Histórias de opressão e liberdade	As relações que estabelecem entre histórias de escravidão e a violência no bairro. Como colocá-las no foco do trabalho. Pergunta sem resposta. Nem por mim, nem pela lista do grupo que recebeu o registro
		Par com pipoca à la kátia Pedro faz pontes desde os 4 anos!	Colocar-se ao lado para submergir no universo da criança e criar vínculos e sentidos comuns para o trabalho
Temas para o trabalho Organização do trabalho pedagógico	Pasta no computador pessoal: 2008>minhas pipocas	Em preto e branco A maneira como as crianças liam "suas cores" e a questão racial	Um pouco da minha percepção dos temas em pequenas falas e na insistência delas...
		Incoerências Da organização da rotina, replanejamento e formas de diálogo com as crianças	A prática de planejamento partilhado diariamente "nos ensina" sobre 'nós' como grupo. As crianças indicam meu "papel" quando me perco... Percebem que algo está errado na organização e se manifestam de várias maneiras
	Pasta fichário	Texto produzido com C. através de seus desenhos (galinhas e cobras)	
		Fotos reveladas: parque, biblioteca, grupo em aula, Orientadora Pedagógica empinando pipa	
		Atividades variadas de L.: a complexidade dos temas tratados nas atividades de leitura e escrita	
Tema / organização do	Caderno de planejamento	Lista de perguntas para o trabalho com o corpo	

2008			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
trabalho Corpo Humano		Movimento de reorganização de prioridades	
Tema / organização do trabalho Corpo Humano	Pasta fichário	Avaliações de alunos que saíram da escola	Indicam a construção do boneco como uma aprendizagem, para além dos conteúdos previstos
		"livro" (folhas e almaço com desenhos) de M. sobre o corpo, para a Mostra Cultural - feito em casa	
		Atividades de colagem de partes do esqueleto humano	Colagem e recorte sempre as envolviam. Objetivos desta atividade: Observação e reflexão sobre a estrutura óssea do corpo, esquema corporal para reelaborar hipóteses de seus desenhos e escrita em grupo das partes do corpo
	Livro dos estudos do corpo	Desenhos feitos sobre o corpo por dentro, de lição de casa	Bons retornos de lições de casa, que alimentam o trabalho e indicam que esta quando tem sentido,é envolvente e desafiadora é realizada por grande parte do grupo.
	Caderno de planejamento	Lista de possibilidade de trabalho com o tema "mãos": toque, unidade de medida, apoio para outros sentidos, tato...	A exploração dos temas em muitas "direções" em esboços vários...
Lição de casa de férias: os bonecos	Pasta fichário	Bonecos, desenhos, histórias... Construção de personagens	Muitas vezes a intenção de uma atividade é mais colocar a criança em movimento e interação com uma ideia ou objeto do que reunir "palavras esperadas"para o desenvolvimento de

2008			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
Lição de casa de férias: os bonecos			um trabalho.
	Caderno de D.	Histórias sobre bonecos (mês de outubro)	
	Caderno de A.	Idem no dia 26/10: leitura e produções de texto a partir dos bonecos	
	Livros produzidos coletivamente	Livro com texto e imagens produzidas a partir da boneca que R. trouxe de casa	
Planejamento	Pasta fichário	Planejamento da semana de 23 à 26/06, em grupos. Demanda pelo formato "escolarizado"	
		Tabela com conteúdos de geografia e história para escolhas com a Simone	
Planejamento/toque		Texto de planejamento para estagiária: trabalho com o corpo e o toque	
O toque	Pasta no computador pessoal: 2008>minhas pipocas	Pipoca à la kátia (cena de delicadeza e toque entre as crianças)	
		Beijos e abraços - o respeito e ao mesmo tempo estranhamento das mães pela relação de toque e carinho que tenho com as crianças.	
	Caderno de planejamento	Registro sobre toque, corpo e auto-conhecimento	
Brincar	Diário da turma	Desenho de C.: escola é importante para brincar	
Brincar	Caderno de P.	Folhas arrancadas, desenhos	Os desenhos acompanham as crianças o tempo todo. Os cadernos são repletos, isso quando estes não perdem folhas para que os desenhos possam ser partilhados..
Avaliação	Pasta fichário	O que é bom e o que pode melhorar na escola: desenhos e escritas das crianças	
		O que aprendi na escola, com meus amigos?	
	Diário da turma	Lista do que aprenderam em 2008	
	Caderno de planejamento	Registro em 14/10 - desencontros entre expectativas minhas e das crianças, objetivos de planejamento compartilhado "salvam"da crise	Narrado na pipoca incoerências

2008			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
Avaliação	Caderno de planejamento	Fim de novembro: as crianças, suas avaliações e seus processos não valorizados por estas. J. como "a figura"dos processos	
		Dia 11/12 tabela de avaliação de palavras: que critérios nos dizem do bom ou ruim trabalho com alfabetização? Só as tabelas de hipóteses?	Porque, dizendo da necessidade de listar "outros conteúdos" que trabalhamos para serem avaliados, não os colocamos em conselhos de classe.
Crise com o trabalho		Registro de orientação da Orientadora Pedagógica - dúvidas sobre o trabalho que realizo com aquisição de leitura e escrita	Tema recorrente, ver episódios com "burquinhas"em 2009
Trabalho coletivo docente	Pasta fichário	Projeto Político Pedagógico (PPP) : orientações e documentos para avaliação e proposição de metas e ações	
	Caderno de planejamento	Registro de debate acerca das matrizes curriculares para o 1º ciclo: incompatibilidade com o currículo construído em Grupo de Trabalho (GT), pelo corpo docente de 1º ao 5º ano	
	Caderno de planejamento	Registro de Grupo de Trabalho (GT) de currículo: fala de uma professora "Por que as nossas crianças não aprendem como as crianças de outra escolas?"	Um olhar para as nossas crianças Indica concepção de infância e de escola - grande gerador de conflitos entre o corpo docente e equipe gestora até 2008 (quando muda a equipe gestora)
		Registro de Trabalho Docente Coletivo (TDC) com a Estela Sigrist Objetivo da educação na escola: humanização Fala de uma professora: "os meus objetivos não são os objetivos dos meus alunos"	
		Registro em Trabalho Docente Coletivo (TDC) de 18/09 sobre o vídeo do Milton Santos: "convivemos com um futuro possível"	
		Registro Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional (RPAI) : "não basta ter a faca e o queijo na mão. Tem que ter fome de queijo" Adélia Prado, lembrada pela Cris, da oficina de contação de histórias	

2008			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
Currículo		Leitura e estudo de matrizes do 1º ciclo: ideia da comunidade de leitores	Indica sobre trabalho coletivo como objetivo do trabalho
Despedidas	Pasta fichário	Carta da Orientadora Pedagógica Carta da estagiária	
Relação afetiva	Caderno de planejamento	Registro flores todos os dias do mesmo aluno!	

2009			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
Organização do trabalho pedagógico: demanda das crianças /Leitura	DVD - filmagem Daniela (Pesquisadora da Unicamp)	3/04 - leitura Do livro "do outro lado tem segredos" Atividade com apelidos	Busca por resolução dos conflitos gerados por apelidos: inclui no trabalho de forma a valorizar cada um, com lista de apelidos que gostam de serem chamados
Leitura	DVD - filmagem Daniela (Pesquisadora da Unicamp)	29.04 - leituras de livros doados	
	Caderno de planejamento e Pasta no computador pessoal: pesquisa>diário de bordo	Registro sobre um bom dia na biblioteca: retornos como a busca por gêneros e T. (aluna especial) escolhendo livros relacionados ao tema em sala de aula.	
Organização do trabalho pedagógico: demanda das crianças		19.02 - lista de imagens que apareceram nos desenhos do que gostaram de estudar em 2008 e o que querem para 2009.	
	Caderno de planejamento e na pasta no computador pessoal: GEPEC>2009>pipocas> minhas	Pipoca "massagem e burquinhas"	A conciliação de expectativas e o acordo sobre burquinhas... Os temas trazidos pelas crianças são impregnados de

2009			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
Organização do trabalho pedagógico: demanda das crianças	DVD - filmagem Daniela (Pesquisadora da Unicamp - Doutoranda da Unicamp)	13.03 - dia das burquinhas: Saída da sala em grupos Chuva Re-organização da atividade Vamos primeiro aprender as regras? Desenho com o colega que sabe jogar mais.	sentidos pela história de sua produção no grupo. Não só o tema propriamente dito produz sentidos, mas a maneira como "chega à turma"
	Diário da turma	16.03 - carta escrita aos pais sobre burquinhas	
	DVD - filmagem Daniela (Pesquisadora da Unicamp)	20.03 - atividade de leitura - bola de meia, bola de gude	
	CD-ROM de fotos	Fotos - dia do jogo de burquinha	
	Pasta preta	Texto escrito junto ao C. em dia em que não prestava atenção na leitura, em horário de reforço, e ficava fazendo dobraduras com a folha do texto. Comecei conversa sobre dobraduras e o registro de história que contou na conversa. Isso gerou trabalho com dobraduras que ele ensinou à turma	
	Diário da turma	Atividades sobre burquinhas com: Carta para os pais Poesia "bola de meia, bola de gude" Texto escrito por M. e pai dele sobre jogo de burquinhas	
	Pasta preta	Desenhos que explicam jogo de burquinhas	
		Ilustração do texto de M. e seu pai sobre o jogo de burquinha	
	Diário da turma	Poesias escritas coletivamente sobre atividades que fazemos na escola	Nunca a demanda é só das crianças!! (?) Como acontece o processo de re-significação dos temas levados para sala de aula?
		16.04 - registro da ideia do P. de escrevermos poesias todos os dias	
		28.08 - perguntas sobre dinossauros	
		29.08 - texto coletivo: sinopse sobre documentário (dinossauros)	
		Escritas coletivas de sinopse do filme Parque dos Dinossauros e de uma lista de "você sabia?"Para revista que confeccionamos	

2009			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
Organização do trabalho pedagógico: demanda das crianças	Diário da turma	10.11 - escrita coletiva de "o que é, o que é sobre deinanicossauro. 13.11 - registro de votação do nome da revista	
	Pasta preta	-Revista dos dinossauros: -Textos lidos em sala (com ou para os alunos) -Atividades de produção de sinopse do filme A Era do Gelo 3 -Textos informativos sobre dinossauros como suporte de pesquisa sobre algumas espécies -"Recortes"dos textos sobre dinossauros -Atividade de leitura sobre répteis -Liga-pontos sobre dinossauros -Enigma com nome de dinossauros brasileiros -Atividade com leitura e produção de adivinhas -Textos informativos sobre carnívoros, herbívoros e onívoros para pesquisa sobre o significado destas palavras -Caça-palavras produzido por grupo de alunas -Cruzadinha para observação de como é construída. -Cruzadinhas sobre répteis produzidas por alunos -Enigma produzido por alunos -Perguntas que geraram a pesquisa em atividade de leitura para elencar prioridades de estudos -Frases sobre aprendizagens a respeito do tema para serem corrigidas e complementadas por colegas -Atividade de leitura de palavras a partir destas frases -Desenhos feitos após documentário -Desenhos: o que aprendemos com o filme "Parque dos Dinossauros"? -Ditado de temas deste filme -Frases retiradas dos desenhos para serem ordenadas no momento da produção coletiva -Atividade de leitura sobre pterossauros -Atividades de correção de textos "você	

2009			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
		sabia...?" Sobre dinossauros -Sugestões de capas para revista -Texto para pesquisa e produção de cartas para jogo de tabuleiro sobre dinossauros	
	Pasta no computador pessoal: pesquisa>diário de bordo	"Retorno do recesso gripe" - negociações	
		"C. e L."- narrativa do dia de leitura como reposição de CHP (Carga horária pedagógica) e história das dobraduras	
Organização do trabalho pedagógico: produção do trabalho coletivo	Pasta no computador pessoal: pesquisa>diário de bordo	"Registro 6 - Smolka, as questões e os acontecimento.doc" - as perguntas mobilizam o trabalho coletivo, mas não só...	Que outros aspectos da organização do trabalho pedagógico exigem e nos ensinam sobre um trabalho coletivo que nos mobiliza?
Na intenção de produzir demanda	Pasta preta	Desenho: o que estudou em 2008 e o que gostaria de estudar em 2009?	
		Perguntas para pesquisa, feitas individualmente ou em grupo.	
	DVD - filmagem Daniela (Pesquisadora da Unicamp)	08.04 - festa da páscoa - ovos pintados	O uso de data comemorativa a favor de questões que favorecem a constituição do grupo
	Pasta preta	Atividade com perguntas sobre dia, mês, ano... De nascimento de cada um...	Não deu certo
	Pasta no computador pessoal: Pesquisa>diário de bordo	"Escolhas feitas" - das escolhas por indícios ao diálogo explícito com as crianças que vão se apropriando da prática da professora constituída por eles!	
Objeto de demanda das crianças/família	Pasta preta	Uma das tantas cópias de textos que chegaram à sala. Crianças adoram copiar livros de história, em casa.	
A percepção das crianças sobre si e sobre o trabalho	DVD - filmagem Daniela (Pesquisadora da Unicamp)	16.11 - assistindo às filmagens da Daniela (Pesquisadora da Unicamp) e escrevendo sobre o que aprenderam com as atividades registradas	

2009			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
	Caderno de planejamento	Registro sobre dia 06.11, escrito em 8.11 - observações sobre o que as crianças levantaram sobre as filmagens e planos a partir dos registros	
	Pasta no computador pessoal: pesquisa>diário de bordo	"Assistindo à filmagem com as crianças"	
	Pasta preta	Textos escritos a partir da sessão de vídeo sobre filmagens do trabalho em sala: o que aprendeu nos dias filmados?	
Avaliação diagnóstica externa	Cadernos da Provinha Brasil	Cadernos relativos ao teste 1º semestre: Guia de aplicação Passo a passo Reflexões sobre a prática Orientações gerais Guia de correção e interpretação dos resultados Caderno do aluno	
	Caderno de planejamento	Ficha de correção da Provinha Brasil preenchida Levantamento das dificuldades das crianças, questão por questão Tópicos para planejamento a partir do levantamento citado acima	
		Em 02.12 ficha de correção do teste 2 Divisão das crianças nos níveis propostos pela avaliação	
Organização do trabalho pedagógico		1º Planejamento do ano	Tenho percebido que as folhas com esboços de planos iniciais de ano, indicam desejos e reflexões acerca do "como acolher" o que as crianças trazem
	Caderno de planejamento	09/04 - Anotação-desabafo: impossível modelo eu ⇒ todos!	
	Caderno de planejamento	Muitos registros de organização e re-organização de crianças, em grupos, duplas...	

2009			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
Organização do trabalho pedagógico	Caderno de planejamento	Agosto - "alguns registros perdidos": reflexão sobre a organização do trabalho no retorno da greve. A questão do tema x a organização das sequências didáticas.	
		Planejamento de reposições de greve e gripe suína	
		03.11 - avaliação da atividade de montagem de palavras... Descrição de comportamento de alguns...	
		Tabelas de agrupamentos das crianças	
	Diário da turma	Muitos combinados de regras, em meses diferentes	
	Pasta preta	Lista de tarefas a serem realizadas com a turma	Dá uma dimensão dos temas que circulam ao mesmo tempo na sala
	Pasta no computador pessoal: pesquisa>diário de bordo	"Gritos" - para chamar ao trabalho?	
	DVD - filmagem Daniela (Pesquisadora da Unicamp)	15.05 - sala de informática	
Organização do trabalho pedagógico diversificado	Caderno de planejamento	27.10 - planejamento dos dias restantes até o fim do ano com apoio da professora de educação especial em sala. Organização do trabalho em grupos.	
	Pasta preta	Atividade de escrita de nomes de animais , classificando-os. Atividade realizada paralelamente com a de leitura sobre carnívoros, herbívoros...	
Organização do trabalho pedagógico: demanda das crianças X Urgências da alfabetização	Caderno de planejamento	05.03 - registro de conversa com Simone sobre característica de ansiedade excessiva na turma, avaliava que um trabalho diversificado era necessário, com uso de diferentes linguagens e exercícios de concentração (uma folha antes de colar resultados da Provinha Brasil)	A provinha se configura como âncora em alguns medos, impossibilitando algumas apostas...

2009			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
Organização do trabalho pedagógico: demanda das crianças X Urgências da alfabetização		18.03 - pequenos tópicos de reunião com Simone: Qual tema? Que pesquisa? Da superficialidade às profundezas Recortar planejamento, "re-situá-lo" Que tempos exigem a alfabetização?	"como conciliar estas expectativas e necessidades aos desejos das crianças? Como objetivar o aperfeiçoar o trabalho para que façam exercícios de leitura e escrita diariamente, que tenham sentido dentro do trabalho e socialmente e que não tomem tardes e tardes da professora em seu planejamento?" (do registro 'Fim do Carnaval'
	Pasta azul	Pauta da 1ª. Reunião de pais: alfabetização como foco do trabalho Pauta da 2ª. Reunião: justificativa da mudança da rotina e organização do trabalho (a desmotivação de alguns)	
	Pasta no computador pessoal: Pesquisa>diário de bordo	"Fim do carnaval - a ilha desconhecida" -	
		"Alfabetização e trabalho com sentido" - as questões sobre alfabetização no 1º ano e o trabalho com diferentes áreas do conhecimento	As demandas das crianças são da vida, portanto da complexidade do conhecimento em rede
	Pasta no computador pessoal: Pesquisa>diário de bordo	"Alfabetização, trabalho 'com sentido' e a pesquisa" - o "estopim" da fala de uma professora sobre o "modismo" de pensar o trabalho integrado.	
	Pasta no computador pessoal: pesquisa> Dani *> produções no diálogo com a pesquisa dela * Daniela (Pesquisadora da Unicamp	"acs mafê" - transcrição de conversa em "autoconfrontação" com a Daniela (Pesquisadora da Unicamp), sobre minha crise com a organização do trabalho pedagógico em grandes projetos de pesquisa com as crianças em fase inicial de alfabetização. ACS = autoconfrontação sozinha	
Organização do trabalho pedagógico: demanda do currículo previsto	Caderno de planejamento	Perguntas sobre o sistema solar	Perguntar gera sentidos partilhados? Quando tomam minhas enunciações para elaborar perguntas, que sentidos, acerca do tema, produzimos?

2009			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
Organização do trabalho pedagógico: quando as crianças se apropriam das dinâmicas do trabalho	Pasta no computador pessoal: GEPEC>2009>pipocas> minhas	Pipocas "pontes", em 20/03. Sobre como leio o que as crianças têm lido sobre as propostas de estudo.	As crianças resignificam os temas propostos? Como?
	Pasta no computador pessoal: pesquisa>diário de bordo	O nosso diário – A. sente falta do uso e o "coloca na roda" novamente	
Organização do trabalho pedagógico: demanda das famílias	Caderno de planejamento	Maio - poesia de agradecimento à mãe de P. por nos ensinar a fazer porta-guardanapo para as mães!	
Greve		Carta aos colegas Registro de reunião com pais dia 21/05	
	Pasta no computador pessoal: GEPEC>2009>pipocas> minhas	Pipoca: prosa rápida sobre a greve	
	Pasta no computador pessoal: 2009>pesquisa> disciplina Corinta terça noite> novela de formação Mafê e no portfólio da disciplina	"Lições de greves" - texto escrito para o grupo da disciplina da professora Corinta, refletindo sobre meus posicionamentos perante as duas greves, dos servidores e dos alunos da Unicamp	
	Pasta no computador pessoal: Pesquisa>diário de bordo	"Roda sobre a greve"	A leitura de palavras e a "menção" de auto-organização dos alunos
	Pasta no computador pessoal: Pesquisa>diário de bordo	Por outra rede possível - e os coletivos que constituímos em greve	
	Pasta no computador pessoal: Pesquisa>diário de bordo	Ser pesquisadora em greve	

2009			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
	Pasta azul	Texto “você sabia...” Produzido durante a greve dos servidores públicos	
Informações sobre as crianças	Pasta azul	Atestados médicos	
		Alguns relatórios de alunos e cópias de devolutivas de órgão de saúde pública a respeito das crianças	
	Caderno de planejamento	26.10 - observações de mães na reunião de pais	
		27.10 - conversa com mãe de R. e a necessidade que ele se esforce para ser cuidado!	
Trabalho coletivo docente	Caderno de planejamento	28.10 - organização coletiva para negociação de novas configurações para o espaço e tempo na escola	
		6.12 - roteiro para Avaliação de Planejamento do Projeto Pedagógico preenchido e com retorno da orientadora pedagógica.	
	Caderno de Trabalho docente coletivo (TDC)	Registro de reunião sobre a sistematização do currículo a partir do que vimos fazendo. O que fazemos nos primeiros anos?	
	Pasta azul	Matrizes curriculares incompletas elaboradas pelas professoras em 2007.	
		Materiais de apoio e registro das oficinas de matemática, com a Leila, contratada para assessoria por um semestre	
		Planejamento 1ºs. anos do 1º Ciclo - 2008.	
		“Tópicos a serem discutidos sobre a implementação das diretrizes de língua portuguesa para o ciclo I”	
	Caderno de Trabalho docente coletivo (TDC)	Segundo trabalho docente coletivo (TDC) do ano: mais uma tentativa de estreitar relações com as instituições/ONGs do bairro	
		12.02 - planejamento de uso de carga horária pedagógica (CHP) para estudo. Proposta 1º Semestre: estudo das diretrizes e do documento elaborado pelo grupo, dando continuidade à elaboração do currículo e no 2º semestre, estudaremos a publicação indagações sobre currículo do MEC	
“Trabalho”	GEPEC>2009>pipocas> minhas	8.11 - “prô, onde você trabalha?”	
Política pública	Pasta azul	Material do curso “afinando competências”, oferecido pela EGDS (Escola de Governo e Desenvolvimento do Servidor). Discute critérios para avaliação dos servidores	

2009			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
		"Defesa pelo trabalho coletivo e da organização dos ciclos de formação humana" elaborado pelo conselho de escola.	
	Caderno de Trabalho docente coletivo (TDC)	Planejamento do início do ano: pauta indicada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) Depois de um ano da entrega das diretrizes, indicações de tópicos a serem discutidos.	
Pesquisa	Pasta azul	Autorizações para uso de imagens e materiais produzidos pelas crianças	
Demanda da professora	Diário da turma	6.07 - registro de questionário coletivo feito sobre a vida de nossos avós	
		14.07 - escrita coletiva de um texto fictício a partir das respostas ao questionário	
		Último registro do ano: aula aos sábados - texto coletivo	
	Livro	Livro - produto da atividade com a música /jogo acumulativo "A velha a fiar"	
	Pasta preta	Sequência de atividades do projeto "histórias de avô e avó": Perguntas feitas em dupla ou grupos sobre a infância dos avós Lista de perguntas coletiva Algumas devolutivas de avós e parentes Ilustrações partes da história escrita coletivamente a partir do questionário Livrinho para colorir, pronto	
		Folha com as frases "faça xixi no lugar certo. Vamos deixar o banheiro limpo", escritas por mim e por J.V., para colocarmos em cartaz no banheiro, depois que ele fez xixi no chão de propósito...	
		Algumas atividades com a música "Caderno", cantada nas aulas de música com a professora Rita	
		Algumas atividades sobre o carnaval.	

2009			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
Demanda da professora	Pasta preta	Listinha de palavras lida em situação narrada em uma pipoca sobre um dia antes da greve. Os meninos deixavam o futebol, na aula de educação física, para se experimentarem lendo palavras pequenas com a professora	Aqui a demanda é resignificada a olhos vistos: avaliação de leitura vira brincadeira e colo em momento de insegurança, pós roda sobre greve
		Ditado de palavras para avaliação	
		Textos sobre o que aprenderam no passeio ao planetário	A leitura dos planetas A leitura das brincadeiras
		Lição de casa, como "pontapé" inicial para estudo do sistema solar, previsto entre os conteúdos.	
		Duas atividades sobre o Pequeno Príncipe: Escrita de uma descrição do personagem Desenho: o que você levaria pra um planeta só seu?	
		Textos livres	
		Escritas em grupo: organização para mostra cultural	
		Atividade de leitura e cálculo	
Demanda da professora	Pasta no computador pessoal: pesquisa> diário de bordo	Registro sobre registro	Trabalho centrado em mim e a falta de questionamentos
Organização do trabalho pedagógico: demandas "cruzadas"	Pasta preta	Sequência de atividades com produção de poesias para cartas às mães e para um varal:Frases sobre o trabalho; Desenhos sobre o trabalho (para inspirar frases); Versos produzidos em grupo a partir de conjunto de palavras dadas pela professora	Quem se apropriou do quê?
		Lista de brincadeiras para recreio	Material produzido para texto de leitura para parede e para orientar brincadeiras menos violentas no recreio

2009			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões Suscitadas**
Presente	Pasta preta	Bilhete de L., indicando sua marca de xampu já que eu elogiava tanto o cabelo dela	
Pesquisa	Pasta no computador pessoal: pesquisa> diário de bordo	"Carnaval e Saramago" - a pesquisa como viagem	
		Anotações a partir de guardados	
		Inventariando	
Família		Reunião de pais e mãe de H.	Reclamação de rebeldia em casa. A questão da sexualidade.

2010			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões suscitadas**
Busca de tema de estudo	Diário da turma	Desenhos sobre interesse de estudo	
Rotina de tralho	Diário da turma	Descrição de rotina	
	Pasta Fichário Transparente	Organização semanal da rotina impressa	
Desenvolvimento de tema de estudo	Diário da turma	Texto coletivo sobre o peixe criado pela turma	
	Diário da turma	12.04 - Atividade de busca de informações em textos para escrita sobre peixes.	
	Caixa listrada	Tiras de cartolina com sínteses de informações sobre peixes, produzidas pelas crianças e usadas para compor texto coletivo na lousa.	
	Pasta Fichário cinza	Esboço de roteiro de viagem feito a partir de mapas-mundi: Por onde passaríamos para chegar à Tailândia, terra de origem da espécie de nosso peixinho?	
	Pasta Fichário Transparente	Desenhos do planeta Terra, inspirados na música Ora Bolas, do grupo musical Palavra Cantada	
	Pasta Fichário Transparente	Diário do Peixe Beto	
	Pasta Fichário Transparente	Da tartaruga marinha à terrestre..Fotos da A. com a tartaruga de estimação na sala e bilhete da mãe.	
	Caixa listrada	Livro feito de papel colorset com textos, pinturas e fotos, intitulado: Nossos estudos sobre peixes e animais marinhos.	

2010			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões suscitadas**
Desenvolvimento de tema de estudo	Pasta Fichário Transparente	Mapa que construí para retomada do trabalho no segundo semestre. Há simbolos dos estudos feitos indicados nas regiões geográficas a que se relacionavam.	Ser a "memória" do grupo
		Desenhos feitos de guache para colocar no mapa ampliado.	
		Textos produzidos nas aulas de "reforço" para livro sobre animais marinhos.	
		Textos sobre Amyr Klink e desenho da Adetutu (personagem do livro A criação do mundo, de Reginaldo Prandi), feitos por dois alunos .	
		Texto sobre o livro A criação do Mundo, escrito por um aluno para a Mostra Cultural.	
		Atividade impressa e realizada por uma aluna, sobre a canção Suíte do Pescador, de Dorival Caymmi.	
		Desenhos produzidos para o Concurso "Amigos do mar" e que não usamos no livro sobre animais marinhos. De maneira geral, são esboços individuais para composição dos desenhos que deveriam ser feitos em duplas.	
		Atividades matemáticas e de leitura e escrita a partir do tema "peixes".	
		Rascunhos para cartaz sobre a Costa do Marfim	
		Bandeira da Costa do Marfim pintada de canetinha e retirada do cartaz.	
		Rascunho de hino para nosso time no campeonato da escola.	
		'Por que os africanos vieram para o Brasil?' Atividade de escrita em duplas. A partir de respostas dadas individualmente e de figuras pesquisadas na internet nas aulas de informática.	
	Pasta no meu computador pessoal: africanos no Brasil> atividade de escrita>2010	Texto coletivo sobre a vinda dos africanos para o Brasil	
	DVD - filmagem Daniela (Pesquisadora da Unicamp) agosto de 2010.	Filmagem realizada durante a atividade que discutia "Por que os africanos vieram para o Brasil"	

2010			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões suscitadas**
Desenvolvimento de tema de estudo	Caixa listrada	Registros sobre nossa ída ao Instituto Cultural Babá Toloji (desenhos e textos)	
		Músicas que cantamos no coral impressas. (Sorriso Negro e África)	
		Listas de palavras da música "África" (de Arnaldo Antunes) para busca no dicionário e na internet - atividade do grupo de "reforço"	
		Texto coletivo (copiado da lousa por um aluno) sobre nossos estudos sobre a África e as batas produzidas para o Coral.	Mais explicitamente: trabalho com auto-conhecimento
		Símbolos impressos da cultura Ashanti e outros criados coletivamente com seus respectivos significados para serem pintados nas batas.	
		Texto impresso sobre "os símbolos e nossas batas" , fotos da produção das batas e as formas usadas para a pintura dos símbolos nas mesmas.	
		Desenhos individuais do que gostariam de pintar nas batas, com símbolos criados a partir de seus desejos e gostos. Reunidos e grampeados em uma folha com o título "Rascunhos para pintura de nossas batas".	
		Livro feito em papel colorset, com pinturas e textos sobre o Instituto Babá Toloji, com o título: "O que aprendemos nos Instituto Cultural Babá'Toloji"	
		Bata da professora, pintada como as que as crianças pintaram.	
		Folders do coral produzidos pela turma da Simone	
	Caixa listrada	Esboços de folders produzidos a partir de outros recebidos de um grupo teatral que apresentou-se na escola.	
		Textos sobre a ída ao Parque Ecológico de Americana	
		Desenhos "informativos" de animais produzidos em casa por aluno ao ser questionado sobre seu envolvimento nos estudos.	
		Atividades de leitura e escrita sobre animais	
	Diário da turma	Registro de roda que teve aluno como assunto, na busca de encaminhamentos coletivos.	
	Diário da turma	Registros iniciados em 30 de abril de 2010, após roda de conversa onde cada um se	

2010			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões suscitadas**
		comprometeu em pensar em algum aspecto que precisasse melhorar e registrasse no diário.	
	Diário da turma	28.04 - Registro que indicia conversa sobre agressões físicas e debate acerca do tema com a turma.	
	Caderno de planejamento	Registro de ações realizadas por alguns meninos acusados de tirar a bermuda de uma aluna na aula de Educação Física.	
	Pasta Fichário Transparente	Textos sobre que tipo de ajuda faz aprender, como podem ajudar e que ajuda precisam	
	Diário da turma	30.04 - O que fazer para melhorar o ambiente de trabalho em sala? - Registros das crianças no diário.	
	Diário da turma	Registro sobre ameaça à um menino novo na turma e que batia e constrangia os mais “fracos” do grupo.	
Debate sobre comportamento	Pasta em computador pessoal: Pesquisa> Diário de Bordo>2010	Registro 31 roubo - não roubo caíque e Matheus- roubo	
	Pasta Fichário Transparente	Lista de brincadeiras “sem correrias, sem tapas e puxões”, em folha de linguagem escrita por uma aluno e em outra sulfite, digitada por mim, reunindo sugestões de toda a turma.	
	Pasta Fichário Transparente	Textos escritos em dupla ou individualmente sobre “o que pode e o que não pode ser feito na escola”.	
	Caixa listrada	Cartaz “Preciso de ajuda, Posso ajudar, Avaliações”, para reorganizar as duplas de trabalho e a recepção de J. no retorno de um período de suspensão. Sete crianças se ofereceram para ajudar J.	
	Diário da turma	Correção de texto coletivo sobre borboletas.	
Atividades de leitura e escrita vinculados à temas paralelos aos estudos centrais.	Pasta Fichário cinza	Tabela de sílabas incompleta, confeccionada para/nas aulas de “reforço”	
		Textos produzidos com ajuda nas aulas de “reforço”.	
		Textos produzidos individualmente ou em duplas nas aulas.(Escrita Livre)	
		Cartas recebidas e rascunhos de respostas. Provenientes do trabalho com correspondência realizado com turma de	

2010			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões suscitadas**
Atividades de leitura e escrita vinculados à temas paralelos aos estudos centrais, ou mesmo produções pontuais		outra escola municipal.	
		Atividades de leitura e escrita com o tema da música "Ora bolas".	
		Alguns textos e atividades usadas em momentos em que as turmas eram divididas de acordo com os saberes relacionados à escrita.	
	Pasta Fichário cinza	Textos de alunos sobre como começaram a ler. No verso da folha, texto de aluna sobre troca de cartas e jardim japonês que ganhamos da outra turma.	
		Algumas atividades de leitura e escrita de um único aluno.	
		Rascunhos de cartões de dia das mães.	
		Textos de diferentes crianças sobre as férias	
		Carta escrita por aluna, para mim, no momento de escrita livre.	
		Textos a partir de tirinhas de H.Q.	
		Atividades diversas utilizadas em momentos de "reforço".	
	Caixa listrada	Atividade de leitura com uso de dicionário, incompleta.	
		Lista de palavras referentes aquilo que as crianças consideravam bom fazer "com as mãos", para serem recortadas e coladas em atividade proposta nas aulas de artes.	
		Cartaz com códigos combinados para facilitar a correção de textos.	
	Pasta no computador pessoal: 2010>projeto segundas-feiras	Às segundas-feiras, realizamos por algum tempo atividades com as crianças reagrupadas: quatro professoras ficaram em uma mesma sala com crianças que ainda não liam e a outra com as crianças leitoras para atividade de produção de textos. Outras sub-pastas, com os respectivos conteúdos: - Agrupamentos: tabelas com crianças agrupadas de acordo com hipóteses de escrita e comportamento - Atividades de leitura - Contos - Imagens para atividades - Materiais pesquisados para montar atividades	

2010			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões suscitadas**
Atividades de leitura e escrita vinculados à temas paralelos aos estudos centrais, ou mesmo produções pontuais		- Passatempo Foras das pastas, documentos com atividades de leitura, tabelas com horários de atendimento das crianças por outras professoras para atendimento individualizado e autorização para adolescentes participarem como monitoras em atividades de leitura.	
Registros em linguagem matemática	Caixa listrada	Registros em folhas em branco ou sob orientação impressa em sulfite, de pontuações de jogos que exigiam cálculos com uso de material dourado.	
Relação afetiva	Pasta Fichário cinza	Cartões e cartas. Cartões da turma da Simone despedindo-se de mim antes da licença prêmio.	
	Caixa listrada	Cartaz com texto coletivo e fotos da festa de despedida. Um presente "de despedida"da turma, elaborado junto à professora substituta no período em que fiquei de licença prêmio.	
	Caixa listrada	Cartas e desenhos escritos em 2010 e em 2011.	
Relação com a família		Registro 22 – fim do mundo	
Planejamento	Pasta Fichário cinza	Planejamento anual impresso. Redigido por mim e Simone.	
	Caderno de planejamento	Reorganização de temas: 2º trimestre.	
	Caderno de planejamento	Tabela com agrupamentos por saberes das crianças e listas de tipos de atividades específicas para cada um destes.	
	Caderno de planejamento	Tabela feita de próprio punho, com nomes de crianças e o que cada uma disse sobre com o que pode ajudar, como e o que precisa de ajuda em relação aos conhecimentos trabalhados em sala.	

2010			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões suscitadas**
Planejamento	Caderno de planejamento	Organização de tarefas para Mostra Cultural, anotada por uma aluna, em meu caderno.	
	Pasta em computador pessoal: Pesquisa> Diário de Bordo>2010	Registro 31 - fotos ativs em sala 21092010	Solidariedade
		Registro 27 - suspensões	Reorganização do trabalho em função/com a colaboração das crianças.
Avaliação	Pasta Fichário cinza	Avaliações não colocadas nas pastas das crianças, referentes à conhecimentos de leitura, escrita, matemática, ciências, geografia.	
	Pasta Fichário cinza	Tabelas e outros registros de avaliação	
	Caderno de planejamento	Tabela com oito crianças e os respectivos históricos de encaminhamentos feitos ao serviço de saúde e as pendências de retornos.	
	Caderno de planejamento	Registro de levantamento de possibilidades de temas e ordem destes para estudo.	
	Caderno de planejamento	Lista de textos e conteúdos relacionados aos temas e presentes no livros didáticos.	
	Caderno de planejamento	Tabelas com agrupamentos por saberes e hipóteses de escrita.	
	Caderno de planejamento	Tabelas com crianças agrupadas de acordo com saberes relativos à escrita e leitura e ao comportamento para trabalho e intensivo uma vez por semana, com ajuda da Orientadora Pedagógica, professora de Educação especial e professora substituta.	
	Caderno de planejamento	Registro de pré-conselho com a Simone após licença prêmio: quem será reprovado?	

2010			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões suscitadas**
Avaliação	Pasta no computador pessoal: 2010> avaliação.	Outras sub-pastas, com os seguintes conteúdos: - Agrupamentos: tabelas com crianças agrupadas segundos saberes de português e matemática - Instrumentos: atividades usadas para avaliar as crianças. - Relatórios: relatórios individuais e boletins, contendo descrição de saberes das crianças, quantidades de faltas e algumas outras observações. - Tabelas: tabelas usadas para registro de auto-avaliação em sala de aula, memorando com tabela de resultados da Provinha Brasil das crianças que não tinham atingido resultados satisfatórios no ano de 2009 e de alunos matriculados em 2010, tabelas para acompanhamento da realização das atividades de avaliação de cada criança. Além das subpastas há quadros comparativos com registros das hipóteses de escritas de palavras, nos anos de 2008 e 2010 e um texto escrito para os pais descrevendo o crescimento da turma. (setembro de 2009)	
	Pasta em computador pessoal: Pesquisa> Diário de Bordo>2010	Duas narrativas (Pipocas Pedagógicas),documentos nomeados: - Registro 21 – Avaliações -Registro 21 - perguntas - Registro 24 - Avaliações - 2. - Registro 25 – a chegada de Luana - Registro 28 - IDEB	
Pesquisa implicada nas avaliações da/na escola		Registro 30 - as coisas em processo	A pesquisa impacta sobre o olhar para resultados, indicando valor maior dos processos

2010			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões suscitadas**
Materiais produzidos fora da escola para a escola	Pasta Fichário Transparente	Regulamento e orientações para o professor do Concurso Cultural "Amigos do Mar".	
Registro de atividade pontual	Pasta Fichário Transparente	Fotos reveladas e desenhos retratando o passeio de encontro com alunos e alunas que nos enviavam cartas.	
	Pasta Fichário Transparente	Esboços de desenhos sobre sonhos para espiral do FALA. (evento do grupo de pesquisa - GEPEC - FE/UNICAMP)	
	Caixa Listrada	Folder e crachá do evento com o logo feito pela turma.	
Bilhetes, cartas	Pasta Fichário Transparente	Autorizações assinadas para diferentes fins, de aulas de reforço à passeios	
	Pasta Fichário Transparente	Bilhetes enviados por mães justificando a falta em reunião de pais até pedindo material escolar.	
Parceria com a Simone	Caderno de planejamento	Abril - Registro de reunião com a Simone, feito em tópicos de tarefas a serem feitas.	
	Pasta em computador pessoal: 2010	Esboço de slides para apresenção no FALA outra ESCOLA, produzido por mim e Simone.	
	Pasta em computador pessoal: 2010>CHP* *Carga horária pedagógica	Documento nomeado 'Construindo o currículo a partir da nossa prática simone'. Onde organizamos alguns temas estudados no Grupo de Trabalho (GT) sobre Currículo, em uma tabela	
	Pasta em computador pessoal: Pesquisa> Inventário> Textos no diálogo com a Si	Troca de emails. Documento nomeado: 'email 01/08/10 - repensando planejamento e avaliações'	
	Pasta em computador pessoal: 2010>GT	Breve relatório sobre Grupo de Estudos sobre Currículo da EMEF "Pe. José Narciso Vieira Ehrenberg", redigido em 25/10.	

2010			
Tema	**Material/ suporte**	**Registro**	**Observações e/ou Questões suscitadas**
Trabalho coletivo docente	Pasta em computador pessoal: Pesquisa> Diário de Bordo>2010	Registro 29 - Reunião pedagógica de integração e o debate sobre trabalho coletivo	
Currículo	Pasta Fichário cinza	Textos produzidos para Grupo de Trabalho (GT) sobre currículo, da/na escola.	
	Pasta em computador pessoal: 2010>GT	Registros do encontros de 19/03, 26/03,09/04, 16/04, 30/04, 07/04, 14/05, 28/05, 20/08 e 27/08, do grupo de Trabalho sobre Currículo, na escola. As escritas são feitas por diferentes professoras.	
		22.10 - Sistematização das discussões do ano em forma de tabela construída pela Simone e complementada por mim. Documento com título: Construindo o currículo em nossa prática.	
		Adendo do Projeto Político Pedagógico da escola.	
	Pasta em computador pessoal: 2010>GT	Textos de diferentes professoras participantes do Grupo de Trabalho (GT) , sobre o que entendem do conceito de humanização a partir da leitura do texto Indagações sobre currículo : currículo e desenvolvimento humano de Elvira Souza Lima.	
		Textos meus partilhados com as professoras do Grupo de Trabalho (GT): -Indagações sobre currículo - escrita sobre humanização. -A nossa escola é desumana? Narrativa sobre proposta de escrita espontânea Mafê	
Condições de produção da pesquisa	Pasta em computador pessoal: 2010> licença prêmio	Documentos e leis colhidas para justificar e respaldar processo jurídico reivindicando a licença prêmio em gozo, negada para professores, justificando seu uso para estudo.	

Anexo B – Representações de algumas áreas de moradia com dados do IBGE

As imagens abaixo foram 'capturadas' em meu computador, como se fossem fotografias da tela no momento em que eu navegava pelo site do IBGE[302].

Nelas podemos ver o que o Instituto chama de "aglomerados subnormais", que facilmente identificamos ao caminhar pelo bairro: são moradias precárias, muitas em situações de risco de alagamento pela proximidade do córrego que atravessa a região.

O total de residentes em cada um desses setores foi obtido na mesma página do *site* do Intituto.

Indico a localização da escola com uma marca amarela.

Da esquerda para a direita os dois primeiros setores divididos por uma linha fina e preta, são denominados Favela Jardim São Marcos com cerca de 1051 pessoas residentes, o último setor possui ainda casas construídas precariamente, com parte em madeirite e outras em alvenaria e não é denominada como favela pelo IBGE, consta 504 pessoas vivendo nesta região.

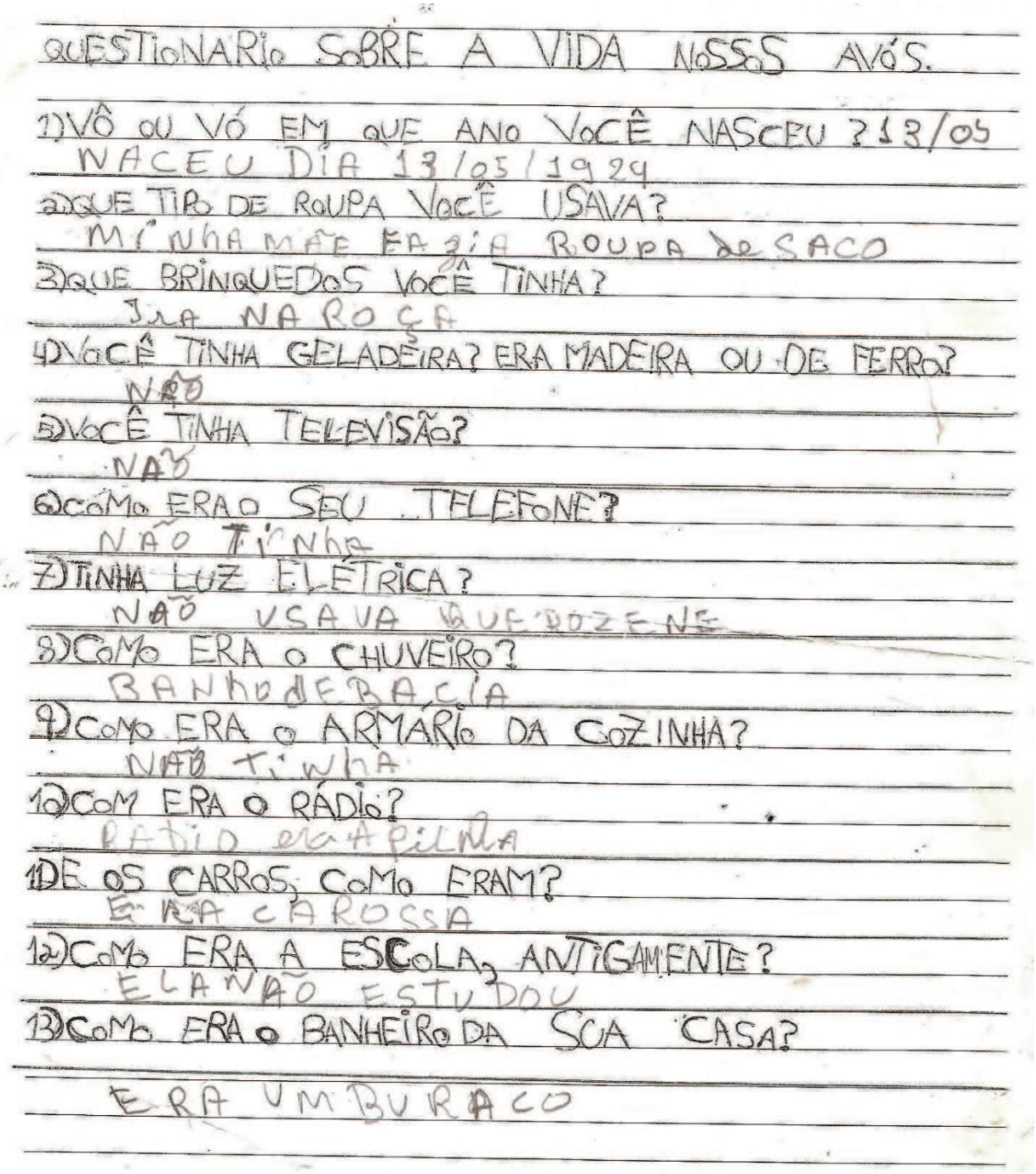
[302] Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/agsn/>. Acesso em: 25 jan. 2012.

Nesta região considerada como Favela do Jardim Campineiro pelo IBGE, vivem 1834 pessoas. A maior parte dos moradores das regiões indicadas pelos dois mapas anteriores são atendidas preferencialmente em nossa escola. A área localizada na região em destaque na parte superior do mapa, é preferencialmente atendida pela escola estadual do bairro.

No bairro conhecido como ‘Campineiro’ encontramos 280 pessoas vivendo em situação irregular. Área preferencialmente atendida pela escola estadual, que é bem próxima.

Vivem nesta região 1330 pessoas, dentre estas 278 no último setor à direira denominado Favela Jardim Santa Mônica, facilmente reconhecida por quem trafega na Rodovia D. Pedro, na altura do bairro. Recebemos poucos alunos desta região, por conta da passarela que precisam atravessar para chegar ao Jd. São Marcos. Há outra escola estadual localizada no bairro Jd.Santa Mônica.

Anexo C - Produção do livro de Histórias de avós.



QUESTIONÁRIO SOBRE A VIDA NOSSOS AVÓS.

1) VÔ OU VÓ EM QUE ANO VOCÊ NASCEU ? 13/05
NACEU DIA 13/05/1924

2) QUE TIPO DE ROUPA VOCÊ USAVA?
MINHA MÃE FAZIA ROUPA DE SACO

3) QUE BRINQUEDOS VOCÊ TINHA?
IA NA ROÇA

4) VOCÊ TINHA GELADEIRA? ERA MADEIRA OU DE FERRO?
NÃO

5) VOCÊ TINHA TELEVISÃO?
NÃO

6) COMO ERA O SEU TELEFONE?
NÃO TINHA

7) TINHA LUZ ELÉTRICA?
NÃO USAVA QUE DOZENE

8) COMO ERA O CHUVEIRO?
BANHO DE BACIA

9) COMO ERA O ARMÁRIO DA COZINHA?
NÃO TINHA

10) COM ERA O RÁDIO?
RÁDIO ERA PILHA

11) OS CARROS, COMO ERAM?
ERA CARROSSA

12) COMO ERA A ESCOLA, ANTIGAMENTE?
ELA NÃO ESTUDOU

13) COMO ERA O BANHEIRO DA SUA CASA?
ERA UM BURACO

QUESTIONÁRIO SOBRE A VIDA NOSSOS AVÓS.

1) VÔ OU VÓ EM QUE ANO VOCÊ NASCEU?
1951

2) QUE TIPO DE ROUPA VOCÊ USAVA?
Usava pantalona.

3) QUE BRINQUEDOS VOCÊ TINHA?
Boneca de pano

4) VOCÊ TINHA GELADEIRA? ERA MADEIRA OU DE FERRO?
Não tinha.

5) VOCÊ TINHA TELEVISÃO?
Não tinha.

6) COMO ERA O SEU TELEFONE?
não tinha.

7) TINHA LUZ ELÉTRICA?
Tinha.

8) COMO ERA O CHUVEIRO?
Tomava banho de bacia.

9) COMO ERA O ARMÁRIO DA COZINHA?
Tinha prateleira

10) COM ERA O RÁDIO?
Era uma vitrola.

11) E OS CARROS, COMO ERAM?
O carro era 10 h w.

12) COMO ERA A ESCOLA, ANTIGAMENTE?
Era salas com banquinho de madeira.

13) COMO ERA O BANHEIRO DA SUA CASA?
Era uma fossa madeira

Seguem as imagens dos originais, posteriormente copiados para confecção do livrinho.

LIVRINHO PARA LER E COLORIR

HISTÓRIAS DE AVÓS

TEXTO ESCRITO COLETIVAMENTE A PARTIR DE RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS FEITAS ÀS NOSSAS AVÓS.

AUTORES: TIVERAM SEUS NOMES PRESERVADOS. ESTE LIVRO FOI PRODUZIDO COLETIVAMENTE PELO 1o. ANO B.

ILUSTRAÇÕES DE PROFESSORA MA. FERNANDA, MAFÉ E _____.

EMEF PE. JOSÉ NARCISO VIEIRA EHRENBERG - 2009.

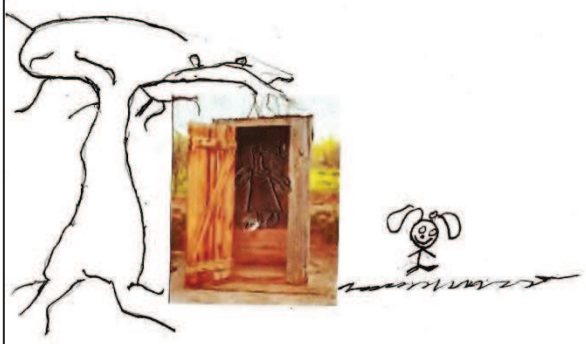
Meu nome é Maria,nasci nos anos 50, tenho 5 filhos e 10 netos. Meu marido tem 62 anos, o nome dele é Antônio.

Quando eu era pequena eu tinha uma boneca de pano e minha irmã tinha uma de palha de milho. Minha mãe, D. Iracema, chamava as bonecas de bruxinhas.

Era minha mãe que fazia minhas roupas com pano de saco e chita. Como era legal fazer, perguntei para ela se eu podia costurar. Ela disse que sim. Aprendi a fazer calça 'boca-de-sino'.

Quando eu era criança a escola era igual uma casa de madeira com bancos de madeira, mas eu não ia para escola. Trabalhava na roça. Meu pai não queria que eu estudasse com medo que eu arranjasse namorado, meus pais não tinham dinheiro para comprar material escolar.

O banheiro da minha casa era de madeira como de fosse uma casinha, tinha um buraco fundo no chão para fazer xixi e cocô sentava em um caixote furado ou agachava. Eu tinha dois banheiros: uma casinha de banho e outra para fazer necessidades.



Eu tomava banho de bacia com balde com o fundo furado como um regador e outras pessoas tomavam banho de canequinha porque não tínhamos dinheiro para comprar chuveiro e nem energia elétrica naquela época. Sem luz, elétrica, acendíamos o lampião com querozene.

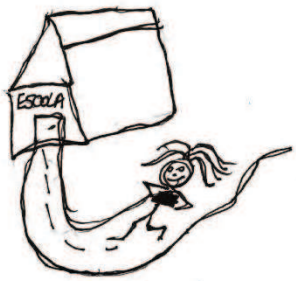
Juntei muito dinheiro e comprei uma televisão de madeira. Meu marido ganhou um gerador e meus vizinhos vinham assistir novela em minha casa.

Para escutar música usávamos vitrola e rádio de pilha.

Na cozinha eu tinha prateleiras e quando não cabia a louça, pendurávamos panelas na parede. A gente não tinha geladeira, conservávamos a comida no sal.

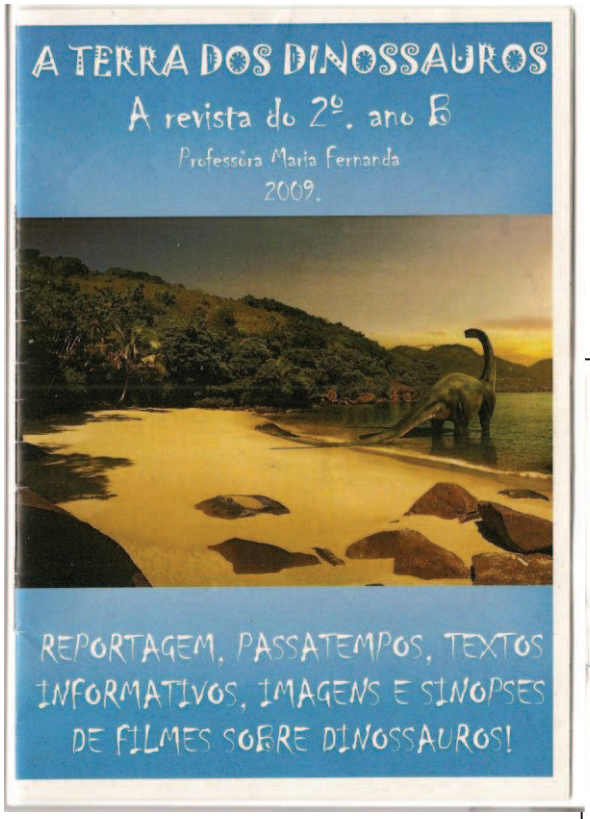
Eu ia na fazenda de carroça ou carro de boi usar o telefone a manivela para saber se minha família estava bem no Rio de Janeiro.

Depois de uns anos eu fui para a cidade onde morava minha família. Lá tinha mais escolas perto de casa e aprendi a escrever.



Eu escrevi este livro para as pessoas lerem a minha história.

Anexo D – Revista sobre Dinossauros



Revista " A Terra dos Dinossauros"
1ª. Edição
Dezembro de 2009.

Edição e autoria:
2o ano B de 2009:

Os nomes das crianças foram preservados

Professora Maria Fernanda Pereira Buciano

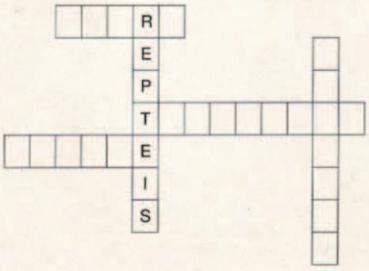
Índice

Você sabia?.....pags. 2, 3, 4, 6 e 9.
História em quadrinhos..... pág. 2
Adivinhas.....pags. 4, 5, 6 e 7
Cruzadinhas.....pags. 3 e 4
Textos informativos sobre Dinos..... pags. 5 e 6
Enigmas..... pag.7
Reportagem.....pág. 8
Sinposes.....pags. 10 e 11.
Respostas de passatempos e autorias.....pags. 12 e 13

Você sabia que...

OS PTEROSSAUROS CONSTITUÍAM UM GRUPO DE RÉPTEIS QUE VIVERAM AO MESMO TEMPO QUE OS DINOSSAUROS , COM QUEM ERAM APARENTADOS, MAS NÃO DINOSSAUROS PROPRIAMENTE DITOS. ENQUANTO ESTES DOMINARAM A TERRA, AQUELES ESPECIALIZARAM-SE NO AR , ANTES DO APARECIMENTO DAS AVES.

DESCUBRA ONDE OS NOMES DESTES RÉPTEIS SE ENCAIXAM!

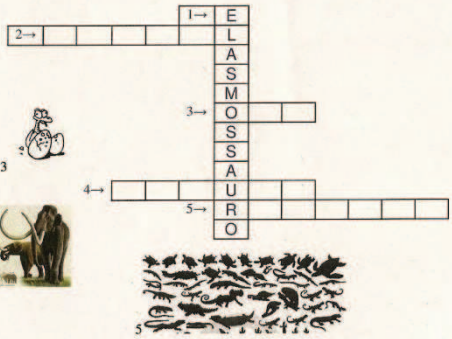


O QUE É, O QUE É?

Um dinossauro que nada na água, tem pescoço longo e não é Brontossauro?

2

1



3

4

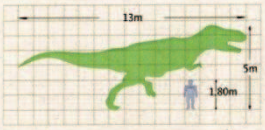
5

Você sabia que...

...alguns dinossauros tinham penas?
...que os dinossauros botavam ovos?

O QUE É, O QUE É?

Um dinossauro carnívoro, muitos falam que ele é carniceiro, media por volta de 14 metros de comprimento e 5,60 metros de altura?



O Tyrannosaurus Rex tinha o comprimento de quatro carros, por volta de 14 metros de comprimento e a altura da girafa mais alta. Cada uma de suas patas traseiras possuía três grandes garras na frente e uma atrás. A pesada cabeça do Tyrannosaurus Rex media cerca de 1,20 metros de comprimento e era sustentada por um pescoço forte e curto.

Suas mandíbulas eram tão grandes que podiam deglutir um ser humano inteiro.

Viveu há cerca de 67 milhões de anos, na América do Norte e na China e, possivelmente, na América do Sul e Índia.

O QUE É, O QUE É?

Um dinossauro que também tem o nome de Apatossauro?

O Apatossauro era um enorme dinossauro da Terra, pesava 40 toneladas. O comprimento dele equivalia a uma quadra de tênis. Tinha cerca de quinze ossos grandes no pescoço.

Alimentava-se das folhas que arrancava das plantas e árvores com seus dentes em forma de cavilhas.

Um enorme chicote como cauda poderia bater em um carnívoro. Tinha patas parecidas com a de um elefante, com uma garra no dedão.

O primeiro Apatossauro foi descoberto em 1877, o mesmo pesquisador que o descobriu encontrou outro e achou que era de espécie diferente, colocou o nome deste de Brontossauro,mas eles eram o mesmo dinossauro.

Brontossauro viveu há cerca de 150 milhões de anos, na América do Norte.

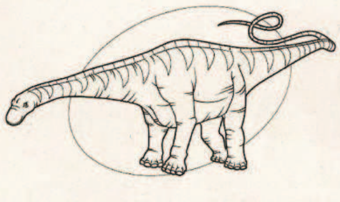
Você sabia que...

... o brontossauro tinha o peso de 4 mamutes?
...o Velociraptor corria a mais de 60 km/h?

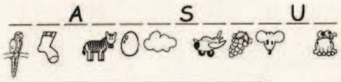
O velociraptor era feroz e alcançava alta velocidade com as longas pernas traseiras. Em 1924, os cientistas encontraram seus ossos e descobriram que ele era um animal inteligente. As táticas de caça que eles usavam no filme "O Parque dos Dinossauros" , segundo os estudiosos, era a pura realidade...

ENIGMAS

Escreva a primeira letra dos desenhos abaixo e descubra o nome deste dinossauro brasileiro.



_ _ A _ _ S _ _ U _



O QUE É, O QUE É?

Um dino 'baixinho' (mede 2 metros), veloz, bípede, carnívoro, primo dos velociraptores e é brasileiro?

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _.

7

Reportagem

Osso de dinossauro vira comida na China

Ossos são utilizados também em tratamentos em vilarejos chineses.Segundo cientista, o quilo do osso custa cerca de R$ 1,00.

Do G1, com informações da AP

AP Photo
Visitantes olham osso de dinossauro de 18 metros que está em exposição em museu de Zhengzhou, na China (Foto: AP)

Ossos de dinossauros viraram mais uma forma de enriquecer a alimentação e os remédios de alguns vilarejos chineses.Com preços que chegavam a 4 iuanes (cerca de R$ 1,00) o quilo até o ano passado, os chineses utilizam os ossos para fazer sopa e também na medicina tradicional, acreditando que com esta alimentação eles poderão voar e ter poderes como "dragões" de milhões de anos atrás.

O cientista Dong Zhiming, de um instituto de paleontologia da Academia Chinesa de Ciências, disse que os homens que encontraram os ossos em vilarejos da China doaram cerca de 200 quilos para ele e colegas estudarem o caso."Eles acreditavam que os ossos encontrados eram 'ossos de dragões', os mesmos que voavam pelo céu", disse o cientista para a agência de notícias "Associated Press".Zhiming contou que por serem rico em cálcio, os ossos foram utilizados para reforçar a alimentação de crianças. Segundo ele, os ossos foram fervidos e acrescentados à refeição para ajudar no tratamento de vertigem e dores nas pernas, segundo relatos do cientista.

8

Caça palavras

B	A	R	F	D	E	S	G	H	U	T	R	C
R	E	O	V	O	S	D	F	G	T	D	S	U
O	H	E	D	C	F	G	H	Y	A	S	W	L
N	E	A	S	C	F	R	T	G	H	J	K	O
T	R	D	I	N	O	S	S	A	U	R	O	M
O	B	A	W	S	X	C	V	E	D	I	U	J
S	I	C	A	R	N	I	V	O	R	O	D	C
S	V	E	L	O	C	I	R	A	P	T	O	R
A	O	Q	S	X	C	V	U	F	G	H	E	D
U	R		D	C	S	A	W	E	G	H	I	K
R	O	C	I	E	N	T	I	S	T	A	A	Q
O	B	E	D	E	D	F	G	H	I	J	K	L
P	T	E	R	O	D	A	C	T	I	L	O	V

cientista

ovos

brontossauro

herbívoros

carnívoro

pterodactilo

Você sabia que....

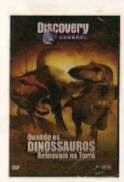
... os pesquisadores não tem certeza de que o Dilofossauro , que aparece no filme Jurassic Park, soltava veneno?

9

Sinopses de filmes

JURASSIC PARK

Dois arqueólogos aventureiros foram convidados para o Parque dos Dinossauros que estava sendo construído e testado. Pesquisadores criaram ovos de dinossauros a partir do DNA da rã misturado com o de um mosquito fossilizado. Os dois arqueólogos saíram para passear pelo parque temático quando desceram do carro para pesquisar e encontrar dinossauros. Um homem desliga os portões e agora a aventura começa!
Você adoraria assistir este filme e conhecer este parque!



QUANDO OS DINOSSAUROS REINAVAM NA TERRA.

Há milhões milhões de anos, meteoros caíram na terra e o Planeta foi mudando: a água secou e voltou, raios fizeram incêndios, plantas e animais foram morrendo e mudando.
Arqueólogos encontraram fósseis de dinossauros no México e nos Estados Unidos e descobriram que alguns eram carnívoros, outros herbívoros, uns viveram no período triássico, outros no Jurássico e outros no Cretácio. As imagens de dinossauros deste documentário foram feitas no computador.

10

A JORNADA DE TIP

Uma Velociraptor chamada "Tip" se separa do resto de seu grupo, aprendendo assim a sobreviver sozinha no deserto. Após muitos esforços para se manter viva, ela encontra um novo bando e um novo companheiro. Mesmo assim, por causa das duras condições ambientais do deserto, ela descobre que as suas dificuldades apenas começaram.

AS AVENTURAS DE POD

Pod, um dinossauro da família dos Pyroraptors, é lançado ao mar por uma gigantesca onda que também foi a causadora da morte de sua família. Após chegar a uma ilha povoada por pequenos dinossauros, Pod descobre ser o maior predador do local. Mas, sendo um animal acostumado a andar em rebanhos, ele logo percebe que está sozinho no topo da cadeia alimentar.

A ERA DO GELO 3

O esquilo encontra uma fêmea e fica apaixonado, enquanto Ellie espera um bebê. Sid encontra ovos de dinossauro e o maluco, querendo ser pai, cai em um mundo subterrâneo. A mãe dos ovos é um grande Tiranossauro Rex que pega seus filhotes e o Sid. A aventura começa com Ellie, Manny e Diego tentando salvar Sid...

Respostas de passatempos e autorias, por página:

Página 2
"Você sabia" escrita coletivamente pelo 2º. Ano B.
Página semanal do Horácio, retirado do site: www.monica.com.br

Página 3
"Você sabia": texto retirado do site http://www.blog-br.com/dinossauros/58637/
Imagens também retiradas de diferentes sites da Internet.
Cruzadinha criada por _____e _____. Resp.: **tartaruga, jacaré, lagarto e cobra**

Página 4
Adivinha criada por _____. Resp: **Elasmossauro**
Cruzadinha criada pela professora. Resp.: **2.Fóssil; 3 ovo; 4 mamute; 5 répteis**

Página 5
Adivinha criada pela _____. Resp. :**Tiranossauro Rex**
Imagem retirada do site:
http://mundoanimaleeu.blogspot.com/2007/07/tiranossauro-rex.html
Texto informativo sobre Tiranossauro: _____ _____ _____ escreveram textos com trechos de outro retirado do site http://br.geocities.com/juliana102002/dinossauros.htm A versão final foi feita coletivamente pelo 2º. Ano B.

Pagina 6
Adivinha criada por _____. Resp.: **Brontossauro**
Texto informativo sobre Brontossauro: _____ _____ _____ escreveram o texto com trechos de outro retirado do site http://br.geocities.com/juliana102002/dinossauros.htm A versão final foi feita coletivamente pelo 2o. Ano B.
"Você sabia" escrito coletivamente pelo 2º. Ano B.
Texto informativo sobre Velociraptor: _____ _____ _____ e _____ escreveram um texto com trechos de outro retirado do site http://br.geocities.com/juliana102002/dinossauros.htm A versão final foi feita coletivamente pelo 2o. Ano B.

Página 7
Enigma retirado do site: www.smartkids.com
Advinha criada coletivamente pelo 2º. Ano B. Resp.: **Deinonicossauro.**
Imagens do enigma para resposta escolhidas por ____ e _____ .

Página 8
Reportegam retirada do site:
http://g1.globo.com/Noticias/PlanetaBizarro/0,,MUL63621-6091,00-OSSO+DE+DINOSSAURO+VIRA+COMIDA+NA+CHINA.html, em 28/11/09.

Página 9
Caça-Palavras elaborado por _____ e corrigido pela professora.

B												
R		O	V	O	S							
O	H											
N	E											
T	R	D	I	N	O	S	S	A	U	R	O	
O	B											
S	I	C	A	R	N	I	V	O	R	O		
S	V	E	L	O	C	I	R	A	P	T	O	R
A	O											
U	R											
R	O	C	I	E	N	T	I	S	T	A		
O												
P	T	E	R	O	D	A	C	T	I	L	O	

"Você sabia" escrito coletivamente pelo 2º. Ano B

Páginas 10 e 11:
"Jurassik Park":Texto coletivo, criado pelo 2º. Ano B.
"Quando os dinossauros reiniavam na Terra": texto coletivo, criado pelo 2º. Ano B
"Jornada Tip" e "Aventuras de Pod":texto retirado do site:
http://dvdworld.com.br/dvdworld.hts?+LS00036+acha
"A Era do Gelo 3": Texto coletivo a partir de trechos de um texto escrito por _____.

Caros leitor ou leitora,

Esta revistinha foi feita coletivamente pelo 2º ano B, depois de meses lendo e escrevendo sobre dinossauros.
O que está dentro dela é só um pouquinho do tanto que conversamos e aprendemos com estes estudos.
Esperamos que gostem! Divirta-se!

Professora Maria Fernanda.

Anexo E – Texto com reflexões sobre o 1º ano com a turma de 2008.

Campinas, 12 de dezembro de 2008.

"A escola é um espaço de possibilidade especialmente por permitir a configuração de processos coletivos, fomentando o encontro com o outro. Para que este encontro seja produtivo deve ser mediador do encontro consigo. As crianças que sofrem duros golpes em seu cotidiano podem fazer desse encontro um movimento de compreensão das marcas de sua experiência. A escola, para acolher as crianças das classes populares, precisa constituir procedimentos pedagógicos adequados a elas, procedimentos que incorporem produtivamente suas experiências."

Maria Teresa Esteban,
no texto 'Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar. '

Achadouros

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas.Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.Mas o que eu queria dizer sobre nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros . Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos.Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio de punhetas.
Manoel de Barros, no livro Memórias Inventadas – A infância.

Como fazer do espaço da sala de aula lugar de diálogo sobre os 'achados' das crianças? Que 'tesouros' valorizamos no encontro com elas? Que outros tantos produzimos para que sejam carinhosa e respeitosamente guardados por meninos e meninas que chegam nos ensinando tanto no primeiro ano do ensino fundamental?

A expectativa em aprender a 'ler e escrever', dita das mais variadas formas e todos os dias por crianças diferentes, é permeada por outras necessidades, que não aparecem nos discursos escolarizados e aprendidos pelas crianças, mas que em seu corpo e desejo são fortes. Outras perguntas também diárias (e por vezes mais frequentes) como: falta muito para o lanche? Hoje é dia de parque? A gente pode brincar com os brinquedos da caixa? Vamos dançar? Brinca comigo? Olha meu brinquedo? Mais uma folhinha? Que horas a gente vai embora?

Gestos como: abraços, puxões, caminhadas pela sala no encontro com colegas e borrachas pelo chão, beijos e tapas, pedidos de colo... O mosquitinho que chama atenção, o lápis que voa pelas mãos que o transforma em avião, a borracha que vira bonequinha, a bonequinha que ouve a história lida...

Quando a bonequinha ouve a história lida, a professora fica menos incomodada do que quando a bonequinha quer andar no 'avião' do colega!

Promover o diálogo entre expectativas e desejos de crianças, pais e as nossas, não é nada fácil!

O que priorizar?

Qual seria o eixo do trabalho?

Para além do trabalho com o ensino da linguagem escrita e da matemática, há outro que poderíamos chamar de 'acolhida' das crianças de 6 e 7 anos e constituição de um grupo.

Tornar a escola, tão esperada por eles e elas, como prazerosa e produtiva é um desafio diário, principalmente quando a alfabetização é um dos objetivos pedagógicos a serem alcançados.

Não podemos esquecer que alunos e alunas que chegam à nossa escola, vivenciam pouco práticas de leitura e escrita em seu cotidiano. O sentido da aprendizagem das letras fica restrito à expectativa criada pela sociedade e que as crianças trazem em seus discursos: "A escola é importante para aprender a ler e escrever".

Ler e escrever para quê?

Das primeiras atividades em que todos se envolvem, o primeiro uso do caderno, os primeiros contatos com folhinhas xerocadas, com letras, crachás, vão se tornando parte da rotina e aos poucos se esvaziando de sentidos para algumas crianças.

Há os que de início se recusaram ao uso do lápis e do papel, um comia papel, outro virava a folha de atividade para desenhar, outro fazia aviãozinho... Outro ainda nem a percebia: "Fulano! Cadê sua atividade?" e "Fulano sai pela sala em busca daquele que 'a roubou'...

Conciliar sentidos de escola e de produção escrita foi/é um desafio para nós, crianças e professoras que aprendemos juntos como se dá a apresentação deste novo mundo, de forma prazerosa, no 1º ano do ensino fundamental.

O Brincar e os temas para estudo escolhidos por nós orientaram os meios de estreitarmos relações com a escrita.

Abaixo, descreveremos as potencialidades, desafios e aprendizagens colhidas vividas durante ano de 2008.

Característica de faixa etária

Aprendemos que crianças aos 6 ou 7 anos falam muito! Muito mesmo! E fazem um barulho bem alto.

O tempo de concentração em atividades é curto e a necessidade de movimentação é constante.

Características que se não forem levadas em consideração no planejamento podem causar bastante dor de cabeça. Aprendemos isso, com muitas dores...de cabeça, no corpo...

A maneira como enfrentamos estes sons influencia e influenciou diretamente as crianças que terminam este ano de 2008, algumas sabendo que temos jeitos diferentes de falar em momentos diferentes, umas estão como chegaram e outras ainda tolhidas pela nossa falta de tempo e paciência em alguns momentos para ouvi-las.

Ler o texto indicado pela Lourdinha, apresentando algumas destas características foi um alerta. Mas a aprendizagem de como lidar com isso ainda se dá.

Cordas vocais das professoras ainda sofrem. Nem sempre o auto-controle para não falar mais alto que o grupo funciona.

O 'NÃO' mais presente na vida das crianças: o espaço socializador como impositor de limites.

Um grupo grande de crianças vivenciou momentos de embate com os colegas e com as professoras diariamente.

A impressão de que a maior parte deles tinha 'problema de audição' era quase inevitável!

Muitos meninos e meninas manifestavam 'surtos' quando contrariados. Outros simplesmente fingiam não ouvir o 'não' até cinco vezes, quando repetido pela professora.

Fatos que geraram desgaste na relação professora-aluno e potencializavam conflitos.

O tempo de convívio e a percepção desta 'dificuldade' em ouvir o que não quer, como característica de muitos a ser trabalhada vai fazendo com que tomemos este desafio como parte do trabalho, planejando momentos e atividades em que a necessidade de partilha de materiais ou ideias seja necessária.

Da necessidade de criação de um grupo

Para que se eduquem também pelas relações produzidas nos encontros diários, a constituição do grupo é fundamental. Sentir-se parte de uma turma, produzindo conhecimentos com a ajuda e participação de outros é confortante, alimenta a autoestima, potencializa o autoconhecimento e o acesso às informações que deixam de estar sob o controle único da professora.

É objetivo do trabalho pedagógico a que nos propomos a constituição de coletivos.

Construção de uma identidade de grupo é importante.

Apenas colocar as crianças sentadas em grupo não gera condições para que alcancemos estes objetivos. Não são todas as crianças que podem sentar-se inicialmente com todas. Mediar conflitos e planejar encontros onde as potencialidades sejam mais destacadas do que os limites de cada um não é fácil.

Um trabalho com uma maior diversidade de opções de materiais e atividades permite que isto ocorra de forma mais tranquila, pois um menino que não conseguia escrever o nome no início do ano, era ótimo em montar castelos com blocos geométricos e sua dificuldade motora não se tornava o centro das atenções diariamente.

Entendemos, cada vez mais, que a atitude de ajudar o outro e receber ajuda em atividades escolares é aprendida. São muitas as intervenções para que não copiem, façam perguntas aos colegas, comparem resultados de atividades...

O tempo percorrido para que este grupo se forme e para que mudanças significativas sejam vistas é um outro tempo. Se com turmas de terceiro e quarto ano, levamos cerca de dois a três meses para construir relações e combinados, com os pequenos isso acontece, mas de forma mais lenta.

Da necessidade de brincar

A brincadeira ensina a compartilhar materiais e estar junto em uma mesma atividade.

Durante o recreio somos chamadas a intervir para resolver um conflito e ao perguntarmos às crianças o que está acontecendo ouvimos histórias completamente diferentes. Por vezes em um grupinho com quatro crianças temos uma brincando de pega-pega, outra de polícia e ladrão, outra querendo 'revidar' um puxão que levou na camiseta, e ainda outra 'perdidona', correndo loucamente em meio aos outros pelo puro prazer de correr: todos juntos, entendendo que estavam 'brincando da mesma brincadeira'.

Aprender a brincar junto, criar um repertório de brincadeiras novas ou não...

Para além do que este convívio e partilha de saberes produzidos pelas crianças pode gerar, há a necessidade de brincar. O brincar é forma de expressão, como o desenho, a escrita ou a fala. Brincar faz parte do SER CRIANÇA. Por isso o 'pó da borrachinha' vira fada, o lápis, avião, com uma força e presença que, se decidirmos ignorar, teremos mais problemas postos e gerados do que dialogando com este jeito de ser dos pequenos e pequenas. Mais do que questão da 'saúde mental da professora', é questão de respeito ao modo de ser dos meninos e meninas.

Daí o desafio de não só contemplar o 'lúdico' nas atividades escolarizadas, mas de olhar para as brincadeiras e entender que têm algo importante a dizer sobre o jeito de ser de cada um.

O que é estudar?

No diálogo com as expectativas e desejos das crianças há o planejamento de atividades que conciliam práticas de leitura e raciocínio lógico com as brincadeiras que costumam brincar juntos. Por exemplo, um jogo de figurinhas a ser montado, colando figuras sobre palavras. O próprio jogo, que pode gerar pontos a serem registrados e calculados. Brincadeiras de montar casinhas com materiais dourados, gerando comparações entre tamanhos e quantidades...

Há também a aprendizagem do que pode ser o estudo, como prática de pesquisa e investigação. Podemos organizar nosso trabalho por meio das perguntas que temos. Isso as crianças aprendem, perguntando, e organizando junto com a professora suas perguntas. Assim, atividades que fazem uso de fontes de pesquisa (como a Internet ou livros), que tem por objetivo o reconhecimento das palavras mais usadas nos textos sobre o que trabalhamos, leitura de outros trazidos pela professora, ou mesmo a escrita coletiva daquilo que aprendemos sobre uma pergunta trazida por um colega, são práticas de leitura tomadas de diferentes formas, com diferentes objetivos, que vão sendo incorporadas pelas crianças e que dão muito mais sentido ao aprendizado porque partiram de perguntas feitas por elas.

Percebemos estas aprendizagens quando um aluno toma suas economias para comprar uma ave, como aconteceu com o Gabriel, que é centro de estudos do grupo, ou quando livros e textos vão chegando de casa com informações sobre o tema pesquisado. Quantas vezes... (sem a professora solicitar!).

Práticas de leitura e de escrita

É mais fácil falar das práticas de leitura do que as de escrita. Por quê? A leitura, esteve mais presente, por ser fonte de informação e prazer diário.

A escrita, além de ser tomada em sala de aula de forma escolarizada, ou seja como atividade, parte da rotina e poucas vezes como registro realmente necessário (como um texto coletivo – em que não há necessidade de todos copiarem, ou a escrita de bilhetes, convites cartazes, cartas) vai se configurando como o desafio. 'Aquilo que deve ser aprendido'.

Este movimento de colocarmos a leitura mais presente no cotidiano das crianças não é só das professoras dos ciclos iniciais, mas de toda a escola. A dificuldade em pensar projetos que coloquem a escrita como centro das atenções diárias é também desafio para toda a escola.

As práticas de leitura geram resultados bons. O prazer em ouvir e ler é notório entre as crianças. A ida a biblioteca, esperada e comemorada!

Que práticas de escrita (mais individual), que tenham sentido, podemos fomentar com estes pequenos e pequenas?

Percebemos que em momentos em que a frequência de um tipo de atividade (no geral de leitura) foi mais acentuada as crianças deram mais saltos em sua hipóteses de escrita

No início do ano, atividades como classificação coletiva de objetos em nosso alfabeto de 'sacos plásticos' e leitura diária de crachás com seus nomes, deram bons retornos. Ali o

valor sonoro de nossa escrita foi se consolidando e algumas palavras foram tornando-se referência e apoio para as crianças no momento da escrita.

No segundo semestre outras atividades, mais colocadas em suportes como folhas xerocadas e jogos produzidos por eles e elas também foram importantes. Crianças chegaram a verbalizar descobertas sobre a língua.

A construção da rotina - conjugação de tempos das crianças e da escola.

Começamos 2008 com pedidos constantes das crianças para utilizarmos o espaço do parque. Ainda com a rotina da creche presente em suas vidas, chegaram à escola fundamental entendendo que o espaço de brincar é formado por escorregador, gangorra e gira-gira.

Construir com as crianças uma rotina de aprendizado que articulasse os tempos próprios da infância, as exigências escolares e a utilização adequada de seus espaços, não foi uma tarefa fácil.

Ao mesmo tempo em que nos sentimos culpadas por tolher suas necessidades infantis, nos vemos obrigadas a estabelecer uma rotina conjuntamente com eles, que davam oportunidade de brincarem de outras maneiras, em outros espaços, valorizando seu aprendizado anterior e disponibilizando situações de novas aprendizagens.

Chegamos ao fim deste ano e os pedidos que ouvimos agora nos mostram que outras necessidades foram estabelecidas, outros tempos e espaços de brincar e aprender já fazem parte de cada um de nós: “vamos na biblioteca?”, “hoje é o dia do brinquedo?”, “Prô, você não vai dar lição hoje?”, “Nós vamos na informática?”, ...

A construção da rotina semanal e diária é importante para a questão da segurança afetiva, construção da noção de tempo...

Semelhanças e diferenças

São crianças com seis anos de idade, chegando ao 1. ano pela primeira vez. A escola imaginada por todos é aquela em que todos devem se comportar, todos devem aprender a ler e escrever ao final do 1. ano, todos devem ficar sentados em suas carteiras, fazendo a mesma lição, para aprenderem as mesmas coisas.

A escola real é aquela em que cada um traz um aprendizado diferente a partir da família na qual vive e do que foi aprendido em suas experiências anteriores. Suas vontades também são diferentes, aquilo que mais gostam ou aquilo que desejam fazer e aprender na escola também.

O que fazer?

Rodas de conversa para ouvir suas necessidades, mas além disso, para que cada um tenha a sua fala e que essa fala possa ser valorizada pela professora e pelo grupo. O que aprendemos? A opinião de todos é importante.

Fazer um desenho, escrever um texto, aprender a regra de um jogo, conseguir fazer uma folhinha, copiar o alfabeto e os números da lousa, ler um gibi, um livro ou uma palavra, ...atividades diferentes que cada criança vai realizar de acordo com sua capacidade e é importante perceber que naquilo que sou bom, posso ajudar meu colega, naquilo que tenho dificuldades posso receber ajuda de alguém. A professora tem que estar atenta a cada potencialidade que pode ajudar ao grupo, o Gabriel já sabe ler, o David desenha muito bem, o Luiz é ótimo com os números, o Paulo César sabe fazer perguntas, o João consegue organizar as atividades nos grupos, o Pedro dança como ninguém, a Maria está sempre de bom humor e tem paciência com todos.

Todos têm a ensinar, a aprender, a compartilhar. E como aprendemos neste ano.

Ouvir as crianças, pesquisar toma tempo, assim como a alfabetização com atividades diárias planejadas e organizadas para que aprendam a ler e escrever...

Anexo F - Atividade "Por que os africanos vieram para o Brasil?"

Frente da atividade:

NOMES DO GRUPO: _____ DATA: _____

OBSERVANDO AS IMAGENS QUE PESQUISOU COM AS PALAVRAS SUGERIDAS PELA PROFESSORA, LEIA AS RESPOSTAS DADAS PELOS SEUS COLEGAS PARA A PERGUNTA QUE LEVANTAMOS.
ESCOLHA UMA DELAS PARA COMENTAR E ESCREVER O QUE VOCÊ E SEUS COLEGAS APRENDERAM SOBRE O ASSUNTO HOJE.

POR QUE OS AFRICANOS VIERAM PARA O BRASIL?

1. PORQUE A ÁFRICA É UM PAIS POBRE E LÁ SÓ TINHA ÁRVORES
2. FORAM TRAZIDOS PELOS FRANCESES.
3. PORQUE OS PORTUGUESES ERAM RICOS E ROUBARAM ELES DE LÁ
4. ELES FORAM FORÇADOS.
5. PARA VISITAR O BRASIL
6. PARA APRENDER SOBRE O BRASIL.
7. POR CAUSA DE UMA GUERRA

QUE RESPOSTA GOSTARIA DE COMENTAR, PARA COMPLETA-LA OU CORRIGI-LA?

PORQUÉ ERÁ SEQUESTRADOS PELOS PORTUGUESES

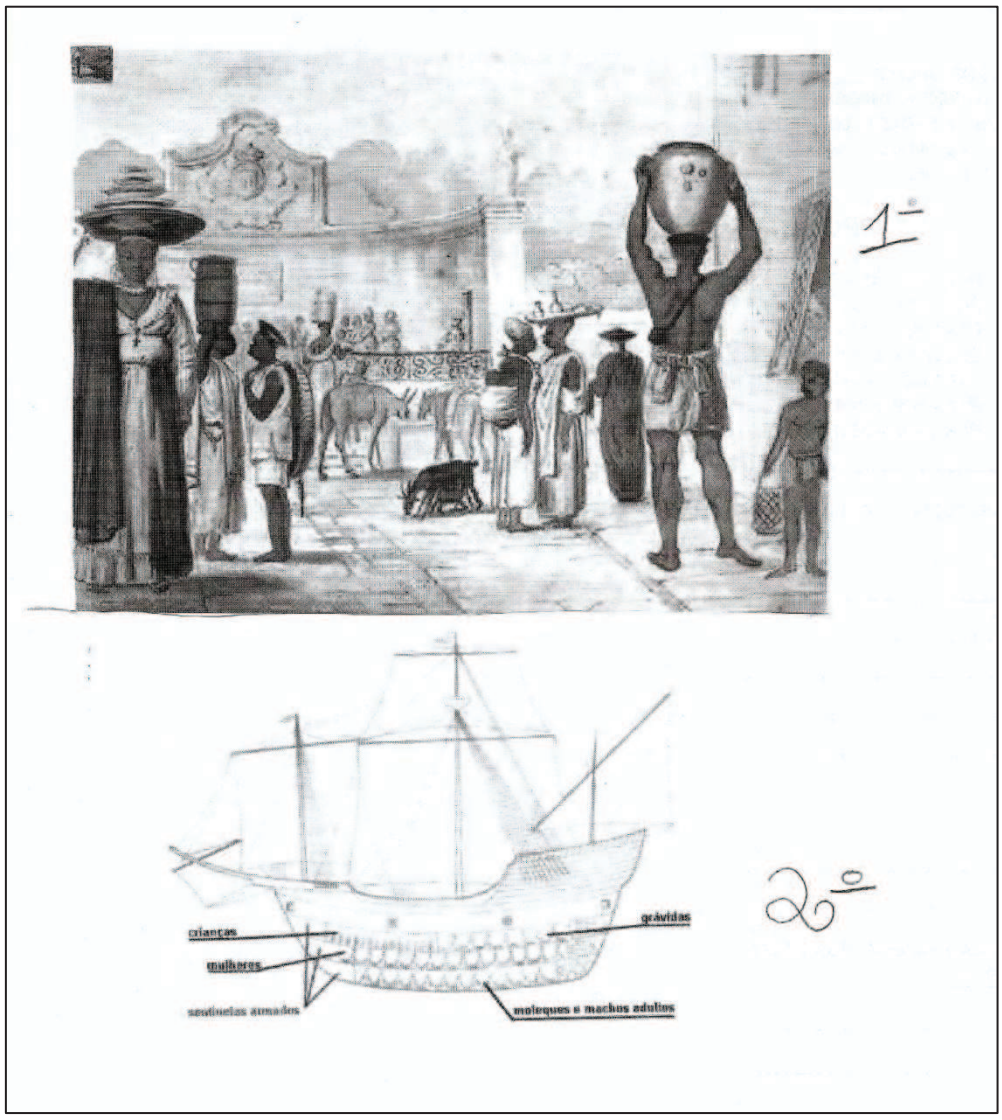
O QUE MAIS SABERIA, HOJE, DIZER SOBRE VINDA DOS AFRICANOS PARA O BRASIL? USE AS IMAGENS SE QUISER.

1 Eles estavam levando comidas e bebidas para os Barões e algumas estavam Trabalhando e outras estavam indo batera os bebes.

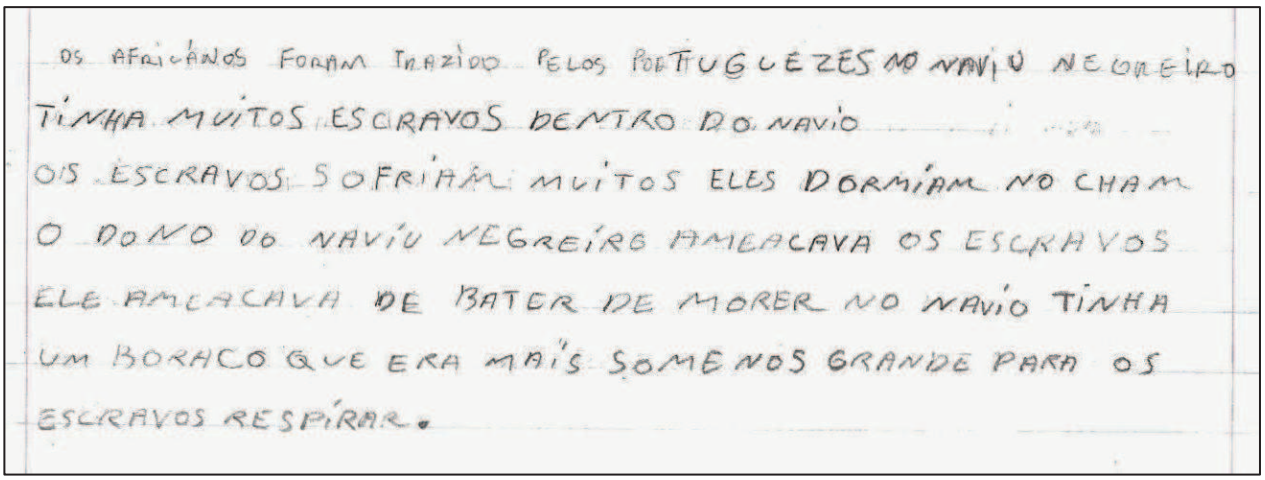
2-

2º É uma foto de uma estrutura de um barco. em cada canto do barco fica separado os negros: CRIANÇAS E MULHERES EGRAVIDAS É MOLEQUES E MACHOS E ADUTOS.

Verso da atividade: imagens pesquisadas na internet e coladas.



Texto produzido por outra dupla para esta mesma atividade:



OS AFRICANOS FORAM TRAZIDO PELOS PORTUGUEZES NO NAVIO NEGREIRO TINHA MUITOS ESCRAVOS DENTRO DO NAVIO
OS ESCRAVOS SOFRIAM MUITOS ELES DORMIAM NO CHAM
O DONO DO NAVIO NEGREIRO AMEACAVA OS ESCRAVOS
ELE AMEACAVA DE BATER DE MORER NO NAVIO TINHA
UM BORACO QUE ERA MAIS SOMENOS GRANDE PARA OS
ESCRAVOS RESPIRAR.

Texto coletivo produzido para Mostra Cultural

Porque os africanos vieram para o Brasil?
Autoria: Alunos do 3° Ano B da Professora Mafê

Há centenas de anos africanos e africanas vieram para o Brasil em navios negreiros. Muitos morreram de fome, de sede, doentes, de tristeza e alguns se mataram no navio.

Estes navios eram conhecidos como tumbeiros e em lugares separados dos navios negreiros ficavam grávidas, crianças, mulheres, homens e garotos, ao todo mais ou menos 500 pessoas.

De vários lugares da África até aqui no Brasil, demoravam mais de um mês.

Os que sobreviviam na viagem eram levados para o mercado.

Antes de serem vendidos passavam um tipo de óleo no corpo dos negros e negras e enrolavam panos para cobrir as partes íntimas. Eles eram comprados por fazendeiros para trabalhar na roça, por donos de minas para quebrar rochas e achar ouro ou por ricos na cidade como escravo de ganho.

Os negros e negras se libertavam trabalhando para comprar a própria carta de alforria, indo para quilombos.

Passaram anos e a Princesa Izabel assinou a Lei Áurea libertando os escravos. Outras pessoas, em outros lugares do mundo já tinham proibido a escravidão de negros africanos.

Anexo G – Texto coletivo sobre batas do coral e os símbolos inspirados na cultura Ashanti.

Os símbolos e as nossas batas
Texto coletivo do 3º Ano B

A gente começou a estudar sobre a África e montamos um coral com duas músicas: "Sorriso Negro" e África". Daí vem a história da pinturas das batas.

Quando fomos no "Instituto Cultural Babá Toloji" vimos tecidos feitos com faixas coloridas que vieram de vários lugares da África.

Na internet, a prô pegou fotos e vídeos sobre pinturas em tecido da região da Costa do Marfim e de Gana, na África e passou para o telão. A gente viu homens pintando tecidos com carimbos e tintas especiais.

Eles faziam as tintas e pintavam roupas para dias de festa e de morte.

Os carimbos que eles usam são feitos de ferro em formato de pente ou com símbolos inventados há muito tempo atrás.

TAMFOA BEBRE (o inimigo é cozido em seu próprio suco) Símbolo da importância da aprendizagem do passado.

SESA WORUBAN (eu mudo ou transformo minha vida) Esse símbolo combina dois símbolos separados do adinkra, "a estrela da manhã", que pode significar um novo começo para o dia e que, colocada dentro da roda, representa rotação ou movimento independente.

SANKOFA (o retorno e o recomeço)Símbolo da importância da aprendizagem do passado.

OWO FORO ADOBE (serpente que escala a árvore do raffia) Por causa de seus espinhos, a árvore do raffia é um desafio muito perigoso para a serpente. Sua habilidade ao escalá-la é um modelo da persistência e da prudência.

ODO NNYEW FIE KWAN (o amor nunca perde o caminho de casa) Símbolo do poder do amor.

NYAME NNWU NA MAWU (Deus nunca morre, logo eu não posso morrer)Significa a imortalidade da alma do homem, por ser uma parte do deus. A alma descansa com o deus após a morte, por isso não pode morrer.

NSOROMMA (criança do firmamento) Um lembrete de que deus é o pai e olha por todos nós.

NKYINKYIM (twistings)Símbolo da iniciativa, do dinamismo e da versatilidade.

NKONSONKONSON (ligações chain)Lembra que todos devem contribuir com a comunidade, já que a unidade fortalece.

MATE MASIE (o que eu ouço, eu me mantenho)O significado do símbolo é “eu compreendo”. Compreender significa a sabedoria e o conhecimento, mas representa também a prudência de analisar o que uma outra pessoa fez.

HWE MU DUA (vara de medição) Esse símbolo lembra a necessidade de lutar para uma melhor qualidade, seja na produção dos bens ou em esforços humanos.

FUNTUNFUNEFU DENKYEMFUNEFU (crocodilos siameses) Os crocodilos siameses compartilham um estômago, contudo lutam pelo alimento excedente. Esse símbolo popular lembra que as brigas, as disputas corpo-a-corpo são prejudiciais a todos os envolvidos.

FIHANKRA (casa-composto)Típico da arquitetura de Asante, o composto comunitário da carcaça tem somente uma entrada e saída.

DENKYEM (crocodilo)O crocodilo vive na água, contudo respira o ar, demonstrando habilidade de adaptar-se às circunstâncias.

DAME-DAME-DAME (nome de um jogo da placa) Símbolo da inteligência e da ingenuidade.

AKOMA NTOSO (corações cobertos)Símbolo da compreensão e do acordo.

AKOMA (o coração)Paciência e tolerância. De acordo com Agbo, diz-se que uma pessoa que tem o coração em seu estômago é muito tolerante.

ADINKRAHENE (chefe de símbolos do adinkra)Esse símbolo desempenha um papel inspirador de outros símbolos. Significa a importância do papel da liderança.

Verdade

Sinceridade

Paz

Esperança

Duas cabeças pensam melhor do que uma

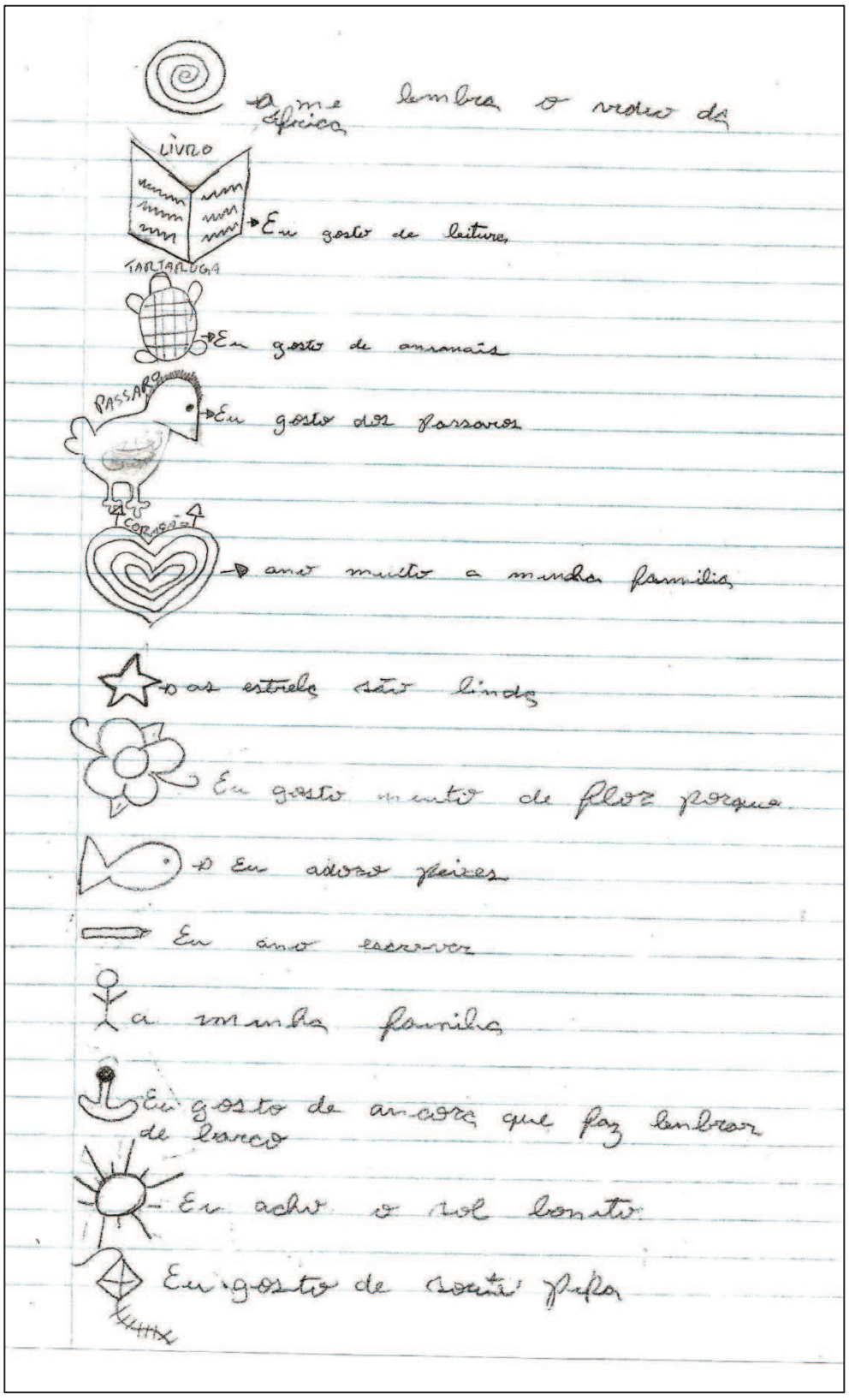
Dois bons Amigos

Humanidade Forte

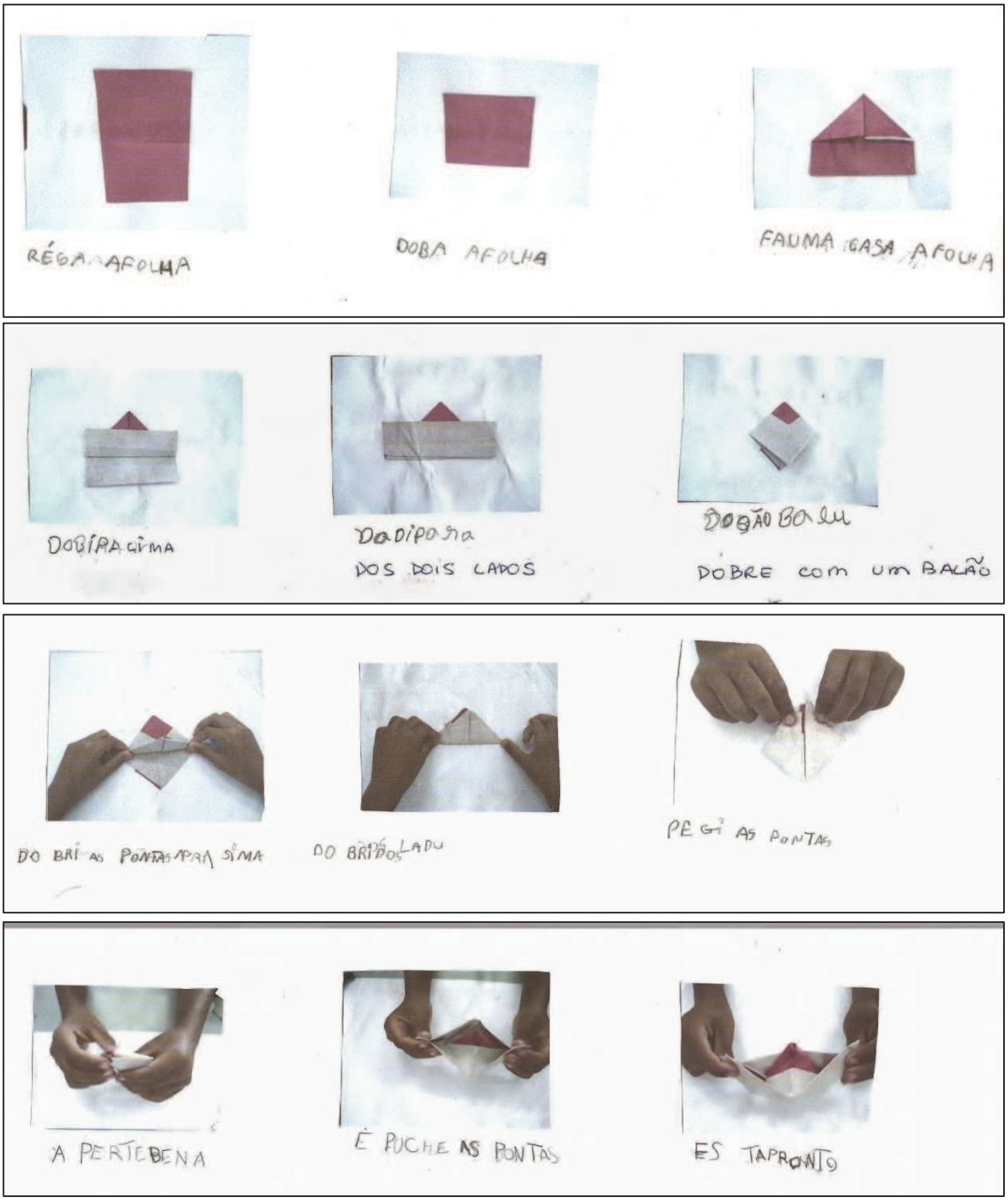
Símbolos retirados do livro: Saberes e fazeres, v.3: modos de interagir / coordenação do projeto, por Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 152p. (A cor da cultura).

E do site: <http://negromostraatuaface-atividades.blogspot.com/2009/09/aula-2-arte-africanaadinkra.html>.

Em nossas batas pintamos símbolos africanos e outros que inventamos.

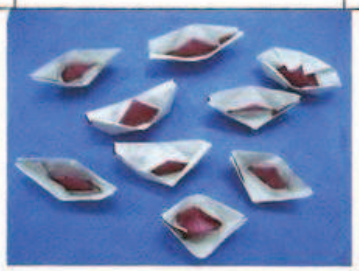


Anexo H – Dobraduras



VAMOS APRENDER A FAZER DOBRADURAS COM C_____?
_____, _____, _____, _____, _____E _____ESCREVERAM O PASSO-A-PASSO E A PRÔ CORRIGIU!

1- PEGUE A FOLHA	2- DOBRE A FOLHA AO MEIO	3- FAÇA UMA CASA
4-DOBRE PARA CIMA	5- DOBRE PARA CIMA OS DOIS LADOS	6- ABRA E DOBRE COMO UM BALÃO
7- DOBRE AS PONTAS PARA CIMA	8 -DOS DOIS LADO	9- ABRA E PEGUE AS PONTAS
10- APERTE BEM!	11 - E PUXE AS PONTAS...	...ESTÁ PRONTO!

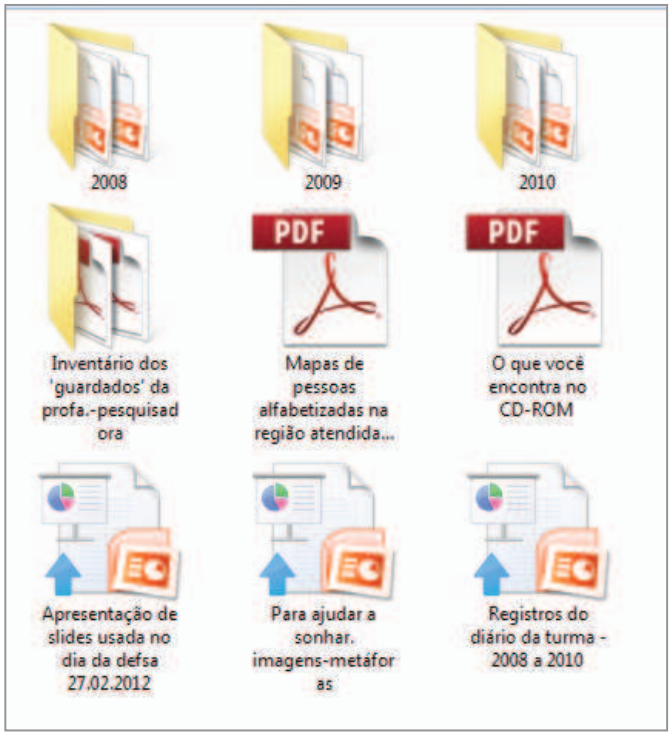


Anexo I – O que você encontra no CD-ROM que acompanha este texto?

Selecionei mostras dos materiais citados na narrativa da pesquisa. Estas estão divididas quatro pastas e cinco itens fora delas - sendo este documento um desses.

As **três pastas - nomeadas por anos -** contém, cada uma delas, materiais 'escaneados' e fotos em *slides* organizados com o programa Power Point.

A **quarta pasta** contém arquivos com tabelas do primeiro inventário que organizei, usando cores e experimentando classificações para o que encontrava entre meus 'guardados'. Desse primeiro movimento de trabalho com os materiais listados, produzi reflexões por escrito, que também estão gravadas nesta pasta.



Os itens colocados fora das pastas tratam de:

- Mapas indicando quantidade de pessoas alfabetizadas, por faixa etária, na região da escola;
- Este texto que você lê agora, indicando o conteúdo do CD-Rom.
- Sequência de slides apresentada à banca examinadora no dia da Defesa, contendo a estrutura do texto narrativo com imagens e trechos do trabalho.
- Sequência de *slides* "Para ajudar a sonhar", com as imagens que pesquisei durante o processo de pesquisa e que me ajudaram na criação das alegorias presentes na narrativa.
- Imagens de registros feitos no Diário da turma entre 2008 e 2010.