



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLARA CABRAL NEVES MARTINHO

Aos pássaros, o direito de voar: considerações sobre a formação e prática docente com base na experiência

BRASÍLIA

2014

CLARA CABRAL NEVES MARTINHO

Aos pássaros, o direito de voar: considerações sobre a formação e prática docente com base na experiência

Trabalho final de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Fátima Lucilia Vidal Rodrigues.

BRASÍLIA

2014

**MARTINHO**, Clara Cabral Neves. *Aos pássaros, o direito de voar: considerações sobre a formação e prática docente com base na experiência*. Brasília-DF, setembro de 2014. 101 páginas. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Trabalho de conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia.

Aos pássaros, o direito de voar: considerações sobre a formação e prática docente com base na experiência

CLARA CABRAL NEVES MARTINHO

Trabalho final de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Fátima Lucilia Vidal Rodrigues.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Fátima Lucilia Vidal Rodrigues – Orientadora  
Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Cláudia Linhares Sanz  
Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues  
Universidade de Brasília

Ata Profa. Simone Lima  
Universidade de Brasília

Brasília, setembro de 2014

A minha família, minhas amigas e meu namorado

A minha Helena

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe, que sempre foi minha melhor amiga desde antes de eu nascer. Simplesmente pude ser quem sou pelo eterno amor que ela fez crescer em mim. Sinceras amigas, estávamos – e estamos – sempre unidas para o que desse e viesse. Conquisto mais esta etapa de minha vida graças a seus inúmeros esforços de me fazer ser feliz diante de todas as adversidades pelas quais passamos.

A minha irmã, a meu pai, a Ana Paula e João, que são estrelas do meu céu e realmente fizeram toda a diferença no olhar com que vejo o mundo. Agradeço a cada um de forma particular e destaco a importância que meu pai teve em me mostrar que o mundo pode ser visto de outra perspectiva, que estamos sempre em transformação e com elas devemos procurar os caminhos mais sensatos e confortáveis para nós.

Aos avôs e avós, que sempre me proporcionaram momentos incríveis de crescimento pessoal, mantendo-me em contato com diversas culturas, crenças e valores. Assim pude ampliar e conhecer histórias de vida inspiradoras.

A minha orientadora, Fátima Vidal, que foi peça fundamental de auxílio nos caminhos seguidos e escolhidos na formação inicial. Não somente como professora, mas por ser quem é fez-me querer buscar o melhor que acreditava existir na educação. Faço uso de uma frase do professor José Pacheco (2012, p.2): “Professor não ensina aquilo que diz, o professor transmite aquilo que é.” Com certeza, posso dizer que foi fundamental permitir-me olhar o outro como sujeito único, com suas diferenças e singularidades, não puramente ver o mundo, e, sim, sentir o mundo.

À professora Cláudia Sanz, fonte de admiração e respeito. Registro aqui uma frase que eu costumava dizer quando pequena: “Quando eu crescer, quero ser igual a ela”.

Ao Matheus, por todos os incentivos, motivações, alegrias e aprendizados pelos quais me fez passar. Nossa trajetória trouxe-me firmeza e

força diante da vida, fazendo com que eu pudesse crescer e amadurecer com a história que construímos.

Às crianças e aos adolescentes com quem convivi nesses quatro anos de formação. Com vocês realmente aprendi o que Ron Wild quer dizer com “Busque a sabedoria da idade, mas veja o mundo com os olhos de uma criança”.

À Universidade de Brasília e à Faculdade de Educação por permitirem espaços de convivência, aprendizado, crescimento e trocas, sem o que não seria possível me encantar com a Educação.

E, por último, mas não menos importante, às amigas que sempre colocaram um sorriso em meu rosto não importando qual situação se apresentasse e que me fazem lembrar uma frase de autor desconhecido: “Algumas pessoas levam nossas almas a dançar.”

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros  
desaprendam a arte do voo.

Pássaros engaiolados são  
pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode  
levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre  
têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque  
a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.  
O que elas amam são os pássaros em voo.  
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque  
o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser  
ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves (2002)

## RESUMO

Este trabalho foi escrito com o objetivo de compreender como a reflexão sobre a experiência pode potencializar a formação e a prática docente, em torno da construção de uma educação pautada pela autonomia, corresponsabilidade e solidariedade. Uma escola que busque caminhos coletivos e individuais, dando à criança liberdade e espaços de criação, de brincar, de construir aprendizagem.

Para subsidiar o apanhado teórico, buscou-se em Walter Benjamin (1985, 1993, 2002) o entendimento de experiência, do conhecimento, da narrativa, da temporalidade, da linguagem e da singularidade da infância; em Jorge Larrosa (2002, 2011, 2013) apoio para a discussão sobre experiência, trazendo questões afins com amorosidade, alteridade, princípios da liberdade e uma visão de busca da reconstrução da educação; e em José Pacheco (2011, 2012), os valores do ensino democrático, solidário, compartilhado e pautado na autonomia. A discussão neste trabalho também dialoga com a vivência prática no Projeto Autonomia dentro de uma Escola da Rede de Ensino do Distrito Federal.

Ao final, em vez de conclusões definidas, são apontadas questões em que o processo de formação e da prática docente através da reflexão sobre a experiência está no cerne do que pode ser a educação que queremos: sem respostas ou soluções a aplicar em todos os espaços escolares, mas com a escola em constante reflexão de sua ação e teoria, com diálogo dos sujeitos envolvidos e a busca do compartilhamento do processo de construção de conhecimento coletivo com base nos valores que a norteiam, mostrando-se como espaço único e essencial de transformações; questões que se desenvolvem desde a formação e com a prática de professores.

**Palavras-chave:** Experiência. Educação. Autonomia. Conhecimento. Prática docente. Formação.

## **ABSTRACT**

This work was written with the goal of understanding how the reflection on experience can enhance the training and teaching practice, around the construction of an education whose looks, for autonomy, responsibility and solidarity. A school that seeks collective and individual ways, giving the child freedom and space to create, to play, to build learning.

As a support for the theoretical overview, we turn to Walter Benjamin (1985, 1993, 2002) to understand experience, knowledge, narrative, timing, language and the uniqueness of childhood; to Jorge Larrosa (2002, 2011, 2013) for support in discussing experience, raising related questions on lovingness, otherness, principles of freedom and a vision quest for reconstruction of education; and to José Pacheco (2011, 2012) for the values of democratic teaching, solidarity, shared and based on autonomy. This paper also addresses dialogue with practical experience in the Autonomy Project in a school in the Federal District educational system.

At the end, there are no conclusions, but questions pointed in the process of training and teaching practice through reflection on experience as the heart of what may be the education to which we aspire: without answers or solutions to be applied to every school setting, but with the school constantly reflecting on its theory and practice, dialogue between the players, and endeavoring to share the building of collective knowledge based on the values that guide it, appearing as an essential and unique space for transformations.

**Keywords:** Experience. Education. Autonomy. Knowledge. Teaching practice. Training.

## **SUMÁRIO**

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>PARTE I – MEMORIAL .....</b>	<b>13</b>
<b>PARTE II – INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A EXPERIÊNCIA QUE SE DOBRA COMO REFLEXÃO DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA</b>	
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	28
1.2. CONHECIMENTO, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE .....	30
1.3. CONHECIMENTO, AMOROSIDADE E O BRINCAR .....	38
1.4. QUEM SABE: QUESTÕES DE HIERARQUIA .....	47
<b>CAPÍTULO 2 – LINGUAGENS E EXPERIÊNCIAS</b>	
2.1. DA EXPERIÊNCIA .....	53
2.2. DAS LINGUAGENS .....	64
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>69</b>
<b>PARTE III – PERSPECTIVAS FUTURAS .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICE A</b>	
<b>APÊNDICE B</b>	

## **APRESENTAÇÃO**

Este trabalho de conclusão de curso divide-se em três partes, sendo a primeira um relato da trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora – o memorial – destacando-se os fatos mais relevantes que a levaram a vivências significativas para que chegasse ao curso de pedagogia, bem como marcos no próprio curso que confluíram para que o tema desenvolvido fosse possível, como a participação no Projeto Autonomia, em busca de práticas que contribuíssem para a tentativa de criar espaços democráticos de formação.

A segunda parte agrega o ensaio que tem como objetivo buscar entender como a reflexão sobre a experiência pode potencializar a formação e a prática docente, baseando-se em referenciais teóricos como Walter Benjamin (1985, 1993, 2002), Jorge Larrosa (2002, 2011, 2013) e José Pacheco (2011, 2012). Abordam-se, neste ensaio, questões como o espaço da infância na escola, a relação professor/aluno, a forma como o conhecimento está colocado nas instituições escolares, as mudanças que a Modernidade trouxe para a sociedade, a maneira como a temporalidade ocorre na escola, bem como a amorosidade e o brincar – partindo-se da perspectiva da experiência.

E, por fim, constam as perspectivas futuras da pesquisadora no que diz respeito aos planos e interesses dentro da educação, tema que abrange as questões tanto das relações quanto dos valores de uma comunidade escolar.

# PARTE I

## MEMORIAL

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.

Paulo Freire (2008)

Para que seja possível compreender os motivos que me levaram a escolher caminhos que me trouxeram até este trabalho, cabe um breve relato de como minha vida se passou e quais experiências me fizeram encontrar a paixão e o interesse pela educação.

Nasci em julho de 1992, no Rio de Janeiro. Meus pais, embora não tendo programado minha chegada, não relutaram em ter-me, apesar de seus poucos vinte anos. Até os cinco anos, morei na minha cidade natal, primeiro num apartamento alugado por meus pais, que tentaram ficar juntos para criar-me, mas logo se separaram, e nas casas de minhas avós. Ainda no Rio de Janeiro, tive meus primeiros contatos com a escola. Minha mãe saía para trabalhar, e eu ficava no maternal e depois no jardim de infância. Dessa época lembro-me da Escola Paula Barros, porque era na rua em que morei com meus avós, e também da Escola Chapeuzinho Vermelho, por causa de seus ônibus grandes e vermelhos.

Mudei-me então para Brasília com minha mãe, e fomos morar na casa de meu avô materno. E gostei muito dessa mudança: na casa de meu avô eu tinha tios e tias que brincavam comigo e passei a estudar na mesma escola que eles, no segmento que então se denominava “pré-alfabetização”. Assim, todos os dias eu ia e voltava em uma besta, o carro da esposa de meu avô, de quem sempre recebi carinho de neta, ouvindo as notícias da rádio e conversando com meus tios. Comecei a ler e a escrever nessa escola, e tenho guardado um desenho que fiz em que escrevi “Eu quando crescer quero ser professora”. Desde sempre me senti muito bem no ambiente escolar, gostava das professoras, fazia meus grupos de amizade, e minha mãe estava sempre me acompanhando em tudo que fosse possível – e impossível – em todas as escolas em que já estudei, até na universidade.

Em 2000, minha mãe conheceu uma educação diferenciada, a Pedagogia Waldorf, e passei a estudar na Escola Waldorf Moara, recém-formada e atuando com poucas crianças em suas salas. Logo me apaixonei por tudo que se relacionava à escola e vivi os quatro anos mais felizes da minha vida, tanto em relação a amigos quanto em relação a aprendizado. Interessava-me por música, desenho, artes, botânica e inglês. A matemática nunca foi meu forte, e eu sempre precisava esforçar-me para entendê-la, mas as músicas e os jogos trabalhados pela professora faziam com que eu me divertisse e aprendesse sem perceber. Minha mãe lecionou nessa escola depois de alguns anos, nas turmas de maternal, então eu estava sempre perto dela. Nessa época, minha irmã nasceu. Com dez anos de diferença, brincávamos, e eu não entendia muito bem o que era ser e ter um bebê em casa. Mas ficava feliz em ver-me com uma família cheia, pois éramos eu, minha mãe, meu padrasto, minha irmã e dois cachorros. E como o máximo de alunos que já tinha havido em minha sala foi dezoito crianças, éramos quase uma grande família.

Infelizmente, no final de 2003 tivemos que nos despedir da escola porque não havia mais séries para seguir ali. Eu já havia morado em uma quitinete no Sudoeste, em um apartamento na Asa Norte e agora estava morando em uma casa no condomínio em que moro até hoje. Minha professora deu para cada aluno uma muda de árvore de romã, e a minha dá frutos em meu jardim até hoje. Com o intuito de permanecermos todos juntos, e com a preocupação dos pais de não nos adaptarmos a outro modelo de ensino, conseguimos vagas para todos no Colégio Ceub. Nesse período, apesar de ter-me adaptado facilmente a provas, testes, livros didáticos, um professor para cada matéria, uniformes e a um colégio muito maior, mudei para o Colégio NDA no ano seguinte.

Nessa nova escola, consegui reencontrar as artes, os poemas, as leituras prazerosas e a melhor parte de estudar em um lugar pequeno – conhecer e reconhecer o espaço, as pessoas, os alunos de todas as salas, os funcionários, a comunidade escolar. Estava novamente voltando a me “sentir em casa na escola”, mas em 2006 por falência institucional, tivemos que mudar

às pressas porque o ano letivo já havia começado e nenhuma escola queria aceitar a minha turma inteira.

Depois de muito procurar, felizmente conseguimos abrir uma turma no Colégio Leonardo da Vinci. Eles se comprometeram a nos acolher, fazer aulas de reforço no contraturno para não perdermos nota e trabalhar para que nos integrássemos ao restante dos alunos. No início foi difícil, hostil, e éramos distantes dos outros alunos. Entretanto, com os eventos organizados pela escola, criamos nossos grupos, e fiz vários laços de amizade que permaneceram. Cansada das trocas de escola e encantada com os amigos – também percebendo que não haveria outras opções com propostas pedagógicas diferentes para o ensino médio – estudei lá até prestar vestibular. Nesses cinco anos, muitas mudanças aconteciam em minha vida, como o fim do casamento de minha mãe, as primeiras festas, as saídas à noite com as amigas, os namoricos, a aproximação com meu pai, que se mudara do Rio de Janeiro para São Paulo quando eu tinha mais ou menos oito anos, viagens deslumbrantes nas férias com os avós e o início de um namoro que me daria, cinco anos depois, a filha que agora estamos esperando.

Quando tive contato com as matérias em formato desconectado, cobradas em provas e avaliações, ensinadas por escrito em quadros-negros e transformadas em apostilas para sabermos os fatos importantes que os professores nos apontavam, fiquei um pouco procurando aquilo que me ensinavam quando estudei na Escola Moara. Pedia a minha mãe sempre uma ajuda para conectar a história com a literatura e a geografia, por exemplo. Com o tempo, passei a interessar-me mais por ir à escola para ver os amigos do que por curiosidade em saber o que aprenderia naquele dia. Por outro lado, sempre fui dedicada aos estudos, sempre me cobrei bastante e tinha a organização como forma de me sentir tranquila. Envolvia-me então com as matérias e, principalmente, com os professores, porque de alguma forma encontrava nas conversas informais com eles a motivação que buscava para interessar-me pela escola. Logo, aqueles com quem me familiarizei me tratavam como uma amiga e passei a ter algumas relações de colaboração com os professores e coordenadores.

O início de minha trajetória na universidade deu-se com o PAS – Programa de Avaliação Seriada. Perdi a primeira prova porque cheguei no instante em que fecharam os portões. Como ficara um ano me preparando para aquele momento, chorei, acreditando que não teria mais jeito e eu não conseguiria acompanhar meus amigos como queria. Felizmente, minha mãe, que se formara em pedagogia na UnB quando eu tinha por volta de onze anos, me acalmou e daí em diante passou a me desamarrar do “sistema que deixa os alunos em nervos por causa da entrada em uma universidade”, dizendo-me que a concorrência para o curso que eu havia escolhido era muito pouca e que eu não precisava me preocupar porque estudava em “um colégio que formava para passar no vestibular”.

Aos poucos fui percebendo as contradições do ensino, o modo como o sistema angustiava alguns professores meus que queriam dar aulas diferentes e que não podiam perder o ritmo dos conteúdos. Meu olhar voltou-se então para meus amigos, que deixavam de fazer o que os fazia felizes, ou mesmo de viver coisas que sua adolescência pedia, e percebi como estavam tensos, competitivos, bastante preocupados com o futuro profissional, só falando a respeito de dinheiro e salário. Assim, invalidou-se a experiência de ser experiência os anos de nosso ensino médio, e a escola se tornou um mercado de profissões, avaliações e pouco se notava a sensibilidade das relações construídas com o mundo. Estávamos imersos em um universo capitalista, vivendo escancaradamente suas contradições. Felizmente, minha família sempre teve interesses diferentes daqueles que meus amigos conheciam. Então eu estava sempre escutando MPB, conhecendo museus e culturas diferentes com meu pai em seu trabalho com a fotografia e cultura, sendo levada por minha avó paterna a entrar em contato com o folclore brasileiro, os livros, as cartas e o artesanato, tocando músicas clássicas na flauta transversal, ouvindo meu avô materno falar em permacultura e sociedades em comunidade, minha avó materna trazendo ensinamentos da religião indiana, minha mãe me mostrando valores de um mundo menos capitalista, competitivo, desigual, com mais amor e compaixão pelo próximo.

Minha escolha de cursar pedagogia não tem momento de início marcado em minha história; parece-me que “sempre quis ser professora”. Cheguei a

pensar em outras profissões, em estudar biologia porque me interessava por essa matéria na escola. Pensei em medicina porque sempre admirei e fui apaixonada pelo trabalho de meu avô materno – minha opção era ser pediatra e trabalhar, assim como ele, com homeopatia. O fato de o vestibular para medicina ser o mais concorrido, junto com o de direito na maioria das universidades, acredito, ajudou a tirar de meu caminho essa possibilidade. Cabe contar aqui um fato que me marcou nessa etapa de “bater o martelo” sobre o que marcar na inscrição do vestibular e do PAS – que foi como acabei conquistando minha vaga na UnB. Meu avô, o médico, perguntou-me do que eu mais gostava; bicho, planta, máquina ou gente; fui eliminando as opções, e restou “gente” como o que de fato me cativava. Eu queria ser como algumas professoras que tive eram comigo; queria mostrar para o mundo que era de professor que ele precisava, que carecíamos de mais pessoas envolvidas com pessoas, e que o restante só vinha do trabalho feito com amor – e outras ações – realizado a partir do humano.

Comecei o curso de pedagogia querendo trabalhar com alfabetização, e a Escola Waldorf sempre esteve entre minhas ambições, mas o universo da educação foi-se abrindo para mim e naturalmente guiou-me por caminhos que nunca imaginei percorrer, muito pelo contrário, lugares em que eu não sabia bem como me colocar.

No primeiro semestre os corredores do ICC me encantavam com aquela quantidade de alunos de diversos cursos convivendo no mesmo espaço; as pessoas que tinham entrado na faculdade comigo estavam animadas e cheias de planos; ouvir a professora nas aulas de Perspectivas do Desenvolvimento Humano me dava mais certeza de que era ali o meu lugar; frequentar o Centro Olímpico, as festas e os churrascos com meu namorado dava-me a sensação de estar tomando as rédeas de minha vida. Embora ainda muito ligada às pessoas que estudaram comigo no ensino médio e acostumada com esse outro ritmo de vida, fui-me adaptando às responsabilidades, independência, desafios e novas experiências que a faculdade me trazia.

As amigas que me acompanham e que se tornaram fortes referências construíram-se a partir do segundo semestre, quando comecei a fazer parte de

um grupo de amigas que se foi configurando até o quinto semestre de forma a ser essencial para minha permanência, dedicação e alegria na faculdade e na vida. Participei em novembro de 2011 do II Ciclo de Debates em Educação e Direitos Humanos na Faculdade de Educação, quando tive o privilégio de me aproximar de Carlos Brandão, que me inquietou com suas palavras. Nesse mesmo semestre meus caminhos começaram a tomar direção diferente da até então planejada; ao conhecer a Educação Especial e Inclusiva na matéria Educando com Necessidades Educacionais Especiais, a experiência de vivenciar aquelas aulas transformou-me em uma pessoa que não poderia pensar em uma forma de educar sem considerar o sujeito em sua diferença e singularidade, o olhar sensível do professor, a importância da relação para o desenvolvimento e a necessidade de lutar por uma prática pedagógica diferenciada das que tinha podido observar nas escolas que conheceria.

Meu primeiro contato com o mundo do trabalho e sua dinâmica aconteceu no terceiro semestre com o ingresso no estágio em Psicologia Histórico-Cultural e Neuroreabilitação promovido pela Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, em que permaneci um ano e meio, o tempo máximo permitido pelo programa. Essa experiência foi a mais rica que tive na graduação e, talvez, na vida, tanto para a formação profissional quanto para uma reformulação humana pessoal. Estive em contato com crianças e pré-adolescentes em um ambiente lúdico, de neuroreabilitação e em constante mediação com os artefatos e ferramentas que dispúnhamos no Projeto Quinta Dimensão. Também participei de alguns Seminários de Aperfeiçoamento: “Jogos eletrônicos na reabilitação”, “Uso de psicofármacos em crianças com lesão cerebral” e “Comunicação Alternativa”. Refleti sobre a vivência escolar de alunos com lesão cerebral, sobre dificuldades, desafios e histórias impressionantes de superação; sobre a participação ativa dos familiares e responsáveis em prol de qualidade de vida e inserção na sociedade de suas crianças; sobre as fraquezas, contradições e despreparo de uma instituição escolar que se diz inclusiva, mas nega um trabalho inclusivo e eficaz; sobre o olhar que lançamos em torno do outro e que pode/deve estar em constante movimento de transformação para que se enxerguem potencialidades e particularidades; esse olhar que acaba por encantar-se diante do que vê, diante

da experiência que se vive. Ao final desse estágio pude questionar-me verdadeiramente sobre o que é ser professor, o que é ser “deficiente” e o que é estar em uma sociedade como a nossa e acreditar em educação para todos.

Ainda no terceiro semestre, fui monitora de Educando com Necessidades Educacionais Especiais e comecei a fazer parte do grupo de Projeto 3 na fase 1 do Projeto de Práticas Pedagógicas Inovadoras. Com o intuito de pesquisar e conhecer diversas propostas com que trabalharíamos mais à frente, estudamos a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, a Escola da Ponte de Portugal, a antiga escola Casa dos Pássaros que ficava na Universidade da Paz em Brasília, a UWC – United World College, a Pedagogia Waldorf e a Escola Moara, a Amorim Lima de São Paulo. Com o estudo dessas escolas, estávamos sempre em busca de olhar os dispositivos pedagógicos, as relações entre os pares, o funcionamento e organização, as propostas pedagógicas, a visão de mundo e, principalmente, os valores.

No quarto semestre da graduação, interessada pelo estágio, cursei a matéria Introdução à Classe Hospitalar que me proporcionou mais contato com alunos com necessidades educacionais especiais e pude continuar aprofundando o estudo sobre questões pertinentes e necessárias para garantir a esses alunos um lugar nas escolas e nos mais diversos espaços sociais e de educação. Fiz a segunda fase do Projeto de Práticas Pedagógicas Inovadoras, então com a vivência de experimentar e construir oficinas pensadas a partir do pilar que nos direcionava, que é “Autonomia, Responsabilidade e Solidariedade”. Também fui monitora novamente de Educando com Necessidades Educacionais Especiais.

Quando estava no quinto semestre entrei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e fiquei durante um ano atuando em uma Escola Classe do Plano Piloto. Acompanhei em sala de aula uma turma de crianças do segundo ano do ensino fundamental estando junto especificamente de duas alunas autistas auxiliando-as em suas atividades pedagógicas, embora também ajudasse a professora com o restante da turma. O grupo de pibidianas juntamente com a supervisora, que é uma professora da classe especial, elaborava materiais didáticos para os alunos que acompanhávamos adaptando

o conteúdo que estava sendo ensinado pelas professoras. No segundo semestre do ano em que permaneci no Pibid, elaboramos o projeto interventivo “Produção Textual” com o intuito de suprir a dificuldade, que observamos num grupo de alunos da educação integral, de produzir textos em diversas linguagens. Nessa época também participava do Projeto Autonomia na primeira fase do Projeto 4, quando estive em sala de aula como observadora, em algumas aulas como regente, e em espaços de oficinas em outra Escola Classe.

Meu ciclo de trabalho desenvolvido no Projeto Autonomia foi concluído na realização da Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação – Conane, que reuniu diversos grupos atuantes com propostas pedagógicas inovadoras em um espaço aberto para debate sobre construir em conjunto uma proposta de educação com o Manifesto e o Manifestinho da Educação.

Nesse momento estava no sexto semestre do curso, e meu olhar sobre atividades externas à faculdade mostrava-se aguçado. Assim, participei do III Seminário Internacional A Educação Medicalizada: reconhecer e acolher as diferenças, em São Paulo. Essa experiência reforçou minha vontade de trabalhar com a educação especial e principalmente de estar atenta às formas como se dão as relações diante do outro e da diferença. Também estive presente no Seminário Das Paredes às Redes: educação, tecnologia, corpo e subjetividade, na Faculdade de Educação, que abordou temas relacionados com modos de viver, pensar e ser escola na sociedade em que estamos inseridos.

Já no final do curso e no momento em que este ensaio começou a ser elaborado, tive minha segunda experiência com o mercado de trabalho como acompanhante de um aluno com TDAH do sexto ano do ensino fundamental na perspectiva da Pedagogia Waldorf. A atividade estava sendo enriquecedora para minha formação, e o contato com o cotidiano da sala de aula e com a dinâmica de funcionamento de uma escola que não é pública também estavam sendo novidades a vivenciar. Abri mão, entretanto, dessa ocupação, dando prioridade a concluir a faculdade, pois estou grávida, e minha filha nasce em

outubro deste ano. Mais uma etapa que está por vir e que pretendo aproveitar da melhor forma possível!

Neste momento, indago-me sobre questões que permeiam a Educação e estão diretamente associadas a minha vivência anterior e, talvez, ao que está por vir. Como a escola pode proporcionar experiências que contribuam para o crescimento social, cultural, humano e pessoal das crianças? O modelo e a forma como se trabalha nas salas de aula estão de fato organizados da melhor maneira para isso? Nós, educadores e futuros educadores, estamos conseguindo levar para os alunos o que há de fundamental para sua formação?

Qual o espaço da infância na escola? Como recuperar esse lugar? Por que há disparidades entre o que esperamos da escola de nossos sonhos e as práticas que realizamos? Qual o sentido da autonomia na escola? Há um lugar livre para as crianças serem elas mesmas? Por que o lúdico, o brincar e o brinquedo são vistos pelos professores como mera diversão? Como trabalhar disseminando autonomia, corresponsabilidade e solidariedade entre todos os agentes envolvidos no espaço escolar? Por que atividades, conhecimentos, dizeres e soluções parecem vir sempre num movimento de cima para baixo, em que o professor é o detentor de tudo e os alunos aqueles que estão no nível mais baixo? Diante de tantas contradições e indagações que surgiram, essas perguntas permearam meus estudos, leituras, debates e pensamentos. Estão, hoje, quando estou à beira de concluir essa primeira etapa de formação como pedagoga, presentes neste trabalho. Em tentativa não de mostrar um resultado final ou de dar uma resposta única e verdadeira, mas de dialogar com o vivido, com o lido, com o próprio processo de estar constantemente repensando uma prática e pensamentos que estruturam essa construção, encontro respaldo em Walter Benjamin (1985, 1993, 2002) e Jorge Larrosa (2002, 2011, 2013), assim como no educador português José Pacheco (2011, 2012) e na literatura que fundamenta os valores presentes no próprio Projeto Autonomia.

## **PARTE II**

## INTRODUÇÃO

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem.

Jorge Larrosa (2013)

Quando se pensa em educação, fala-se em processos educativos que visam a determinado objetivo pedagógico. Entre tantas formas de educar, de pensar a própria educação, de lidar com ela e logo utilizar meios para atingi-la há que refletir sobre qual educação é a que melhor dialoga com os valores que se deseja construir, visto que é também por meio dela que a formação do sujeito pode ser promovida.

Partindo do princípio de que a educação pode e deve contribuir com a construção de indivíduos, cabe colocar o “princípio da transformação” mencionado por Larrosa (2011), em que a experiência forma e transforma o homem, por si mesma, mas também por sua capacidade de estar em transformação. Desse modo, para a constituição de sujeitos capazes de autonomia, solidariedade e responsabilidade, a educação precisa ser construída de forma a permitir que o sejam.

No entendimento de Larrosa (2002), a experiência enquanto forma de ser e estar no mundo é algo que se passa com os indivíduos, e o sujeito da experiência se permite passar por alguma situação – não em sentido de alienação ou falta de ação, mas de se deixar viver, ter experiência. São sujeitos da experiência aqueles que estão abertos a deixar que se transformem e formem, sejam construídos e reconstruídos. Estão atentos às mudanças do mundo, mas não se deixam atropelar por elas. Isso porque a experiência é sempre imprevisível e requer que não se tenha pré-saberes ou determinações diante de algo. Mesmo aquilo que já vivenciamos será uma nova experiência quando repetida, visto que, na realidade, não haverá propriamente repetição, posto que a nova experiência será, como cada uma das anteriores, singular.

A escola se faz em espaços de experiências. Todos os dias estudantes e professores estão vivenciando esse ambiente. Pensar essas vivências a partir da experiência, entretanto, não é só olhar para o meio escolar e observar

o que se vê; é preciso permitir espaços de construção da experiência ou simplesmente permitir que a experiência o seja.

As relações construídas e constituídas na educação são de suma relevância para os sujeitos delas participantes. Transmitem valores, sentimentos, pensamentos, energia e podem, ou não, contribuir para que os indivíduos sejam capazes de atuar sobre seu espaço e seu tempo. Dessa forma, o presente estudo tem com objetivo dialogar com o conceito de experiência, trazendo-o para as relações existentes na escola, e sua relevância coloca-se na possibilidade de despertar um olhar mais direcionado à sensibilidade e à motivação para o surgimento de formas educativas que visem a práticas de autonomia, responsabilidade, solidariedade e que, no geral, enxerguem o educando como sujeito principal da ação pedagógica.

Logo, a principal contribuição deste ensaio para a Educação é pensar o espaço escolar de outra perspectiva, a da experiência, pois se percebe que muitas lacunas e dificuldades enfrentadas pelos educadores em seu cotidiano nas salas de aula – desinteresse dos alunos, professores exaustos e desmotivados, aulas cansativas e desvinculadas da realidade dos alunos, etc. – são derivadas de questões diretamente ligadas à distorção do que de fato pode ser o ensino. O objetivo geral deste trabalho é investigar, bibliograficamente, como a reflexão sobre a experiência pode potencializar a formação e a prática docente. E os objetivos específicos caracterizam-se por investigar a partir do conceito de experiência em Larrosa e Benjamin a maneira como professor e aluno estão se relacionando no ambiente escolar e investigar como a escola pode promover uma educação pautada na autonomia, corresponsabilidade e solidariedade.

Portanto, a questão principal desse trabalho apresenta-se em torno de como a reflexão sobre a experiência pode potencializar a formação e a prática docente. Em outras palavras, supõe que modificar as práticas adotadas em aula – através de um olhar sobre a experiência, amorosidade, brincadeira e conhecimento – possibilita ao professor e aos alunos, bem como aos demais envolvidos, viver em um espaço de construção coletiva e de real aprendizagem, em que todos possam sentir-se participantes e envolvidos.

Trata-se, portanto, de perspectivas de mudanças, orientadas por aqueles que se movem por sonhos de uma educação verdadeiramente inclusiva e humana, visando a propostas de práticas inovadoras e leituras de mundo que partem do sujeito para, junto com ele, construir e explorar o conhecimento da humanidade. Fala-se em uma escola sem muros, pautada por liberdade, autonomia, responsabilidade, criatividade, respeito – uma escola emancipatória. Uma escola cujos murais sejam feitos pelas crianças e que nesses murais elas coloquem o que considerarem ser preciso. Uma escola em que alunos, professores, coordenadores, familiares e quem mais quiser possam fazer um trabalho em conjunto, desenvolver projetos relacionados com o que lhes interessa, pensar estratégias e ações que modifiquem os ambientes em que vivem. Uma escola que dê espaço para seus professores serem criativos em suas aulas, e que eles o sejam. Um lugar em que os professores escutem seus alunos, conversem com eles, não imponham regras e comportamentos ditos adequados, mas construam momentos de reflexão e experimentação. Faça-se ali valer a experiência como base fundamental para sua dinâmica. A escola que vai além das quatro paredes da sala de aula ou do portão, ela é expandida para os livros, histórias, acontecimentos do mundo e pensamentos curiosos das crianças.

No ensaio apresento dois capítulos. O primeiro, que estabelece uma contextualização, subdivide-se em três partes: uma trata da relação do conhecimento com a experiência e a temporalidade; outra relaciona amorosidade, o brincar e o conhecimento; e a última aborda as questões da hierarquia que instigam as relações experimentadas no interior da escola e suas interlocuções com a infância e com o conhecimento.

O segundo capítulo se divide em duas partes – a primeira sobre a experiência e a segunda sobre as linguagens, tanto do ponto de vista de Jorge Larrosa (2002, 2011, 2013) como de Walter Benjamin (1985, 1993, 2002); nele se desvelam esses dois conceitos e a forma como acontecem em sala de aula e em outros espaços, como o das oficinas, priorizando uma visão que aponte a educação pela experiência como caminho.

Para sua construção e para atingir seu objetivo principal – que é refletir sobre a experiência, na perspectiva de Larrosa (2002, 2011, 2013) e Benjamin (1985, 1993, 2002), no que permeia a relação com o conhecimento, com os diversos tipos de linguagens e vivências, bem como com a amorosidade, a prática da brincadeira e a hierarquia – serão utilizados métodos de interpretação, procurando observar a conduta humana, dando ênfase aos motivos, situações, vivências e visões encontrados em experiência numa escola classe da rede de ensino do Distrito Federal. Dessa forma, a pesquisa é qualitativa e se faz necessária, pois esse tipo de investigação preenche todos esses requisitos, uma vez que dá participação ao sujeito e mantém o pesquisador em permanente “comunicação” com o investigado. E ainda porque:

As pesquisas qualitativas aparecem para dar conta do lado não perceptível e não captável apenas por equações, médias e estatísticas; emergem para mostrar que o procedimento fundamentado apenas na matemática era insuficiente para pensar a formação do sujeito social que se relaciona com os outros e com o mundo (DEVECHI, TREVISAN, 2010, p.150).

As experiências relatadas aqui referem-se ao que foi trabalhado em 2013 no Projeto 4 da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, especificamente o Projeto Autonomia, em uma escola classe da rede ensino do Distrito Federal que tem seu nome guardado em sigilo para cumprir a função ética dentro da pesquisa. Assim, pode-se dizer que ela será pautada na confidencialidade dos dados coletados, não identificando nenhum investigado, seja aluno, professor ou funcionário, uma vez que não tem por objetivo a exposição ou o constrangimento de qualquer parte; assume, apenas, que todos os envolvidos estiveram em processo de aprendizagem e crescimento diante das questões relatadas.

Nas considerações finais, que na verdade apenas introduzem o movimento inicial de arregaçar as mangas diante do desafio e do desejo manifestado desde a infância – “Eu quando crescer quero ser professora” –, agora com diversidade de instrumentos e instrumentos mais eficazes do que um simples quadro negro, proponho a problematização da formação e a

experiência de uma forma transversal a apontamentos da educação trazidos ao longo do trabalho.

# CAPÍTULO 1 – A EXPERIÊNCIA QUE SE DOBRA COMO REFLEXÃO DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA

## 1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O Projeto 4 (fases 1 e 2) é o momento, na formação inicial do curso da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em que os alunos estão no estágio supervisionado em instituições – escolares ou não. Nesse projeto há a junção da teoria com a prática, pois os alunos participam do cotidiano da escola e estão imersos em atividades pedagógicas.

Um dos desafios do estudante de Projeto 4 é a sua integração ao dia a dia da comunidade educativa tendo como lócus a sala de aula e outros espaços onde ocorram processos e relações educativas e de aprendizagem mútua, de forma a aprender a ser e a estar na escola como sujeito institucional que participa ativamente da construção das relações socioafetivas e da criação solidária do conhecimento.  
(<file:///C:/Users/Clara/Desktop/DIRETRIZES%20-%20PROJETO%204.pdf>)

O Projeto Autonomia é um Projeto de Extensão de Ação Contínua que criou o Projeto Práticas Pedagógicas Inovadoras, sendo esse um dos Projetos 4 da Faculdade de Educação, cujo princípio é entender a criança/adolescente como eixo central da educação. Para tanto, utiliza três princípios, que são os da solidariedade, da responsabilidade e da autonomia.<sup>1</sup> Também dialoga com diversos combinados e dispositivos que possam contribuir com a construção de uma educação democrática em conjunto com os educandos e não a eles imposta. Oriundo de um grupo de pais e educadores que procuravam, pensavam e propuseram uma forma de educar mais consciente e humanizada, tomou como base a Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo e a Escola da Ponte. Dessa forma, muitos dos valores colocados nessas escolas passam pelo que o Projeto Autonomia procura fazer quando inicia um trabalho em outra Escola Pública do Distrito Federal, principalmente, buscando refletir com a comunidade escolar daquele espaço para que, juntos, encontrem um caminho de atuação.

---

<sup>1</sup> Inspirada na Escola da Ponte de Portugal.

A Escola que esteve em parceria com o Projeto Autonomia em 2013, como já mencionado, tem seu nome resguardado por motivos éticos e não será identificada. Essa Escola tinha um grande número de alunos e alunas que moravam nas cidades do entorno de Brasília. Em um ambiente arborizado, em que era possível ouvir os cantos dos passarinhos, as crianças gostavam de brincar e correr na hora do recreio pela terra batida do parque. Nessa hora, as professoras encontravam dentro da sala dos professores o refúgio que pareciam querer. Havia revezamento para as turmas jogarem na quadra, fila de chegada e de saída para pegar os ônibus e conduções que os levavam e traziam de casa. Os murais da escola estavam sempre na responsabilidade de uma ou duas turmas a cada mês, mas somente as professoras os confeccionavam organizando-os com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula pelos alunos. As salas de aula tinham bastantes alunos e alunas, e cada professora planejava suas atividades de sua maneira, havendo alguns momentos em que a escola se organizava dentro de alguma programação em comum, como na Semana da Vida. Ela contava então com quinze turmas, sete pela manhã e oito à tarde, apenas professoras na regência das classes, uma supervisora e uma coordenadora pedagógica. Em sua estrutura física, havia uma quadra de esportes coberta, parquinho com brinquedos de madeira, uma casinha para brincar, um pátio central de tamanho médio e coberto, a cantina que servia quatro refeições por dia, uma sala de recursos com uma professora e um laboratório de informática não ativado sob a alegação de falta de pessoal que se responsabilizasse pelo bom uso dos equipamentos.

O trabalho com essa escola foi feito por etapas. Primeiro observamos as salas de aula e a escola no que diz respeito a entender quem eram os professores, quais crianças estavam naquele espaço, de que maneira elas se comportavam nos diversos momentos proporcionados pela dinâmica escolar, o ambiente e outros aspectos. Em um segundo momento, algumas reuniões com o corpo docente foram feitas com o intuito de apresentar e discutir o Projeto com os professores, para que pudessem escolher se queriam ou não participar dessa nova construção do espaço de suas salas de aula e da própria escola. Nessas reuniões com o corpo docente observamos contradição entre discurso e atitude de professores que diziam querer uma escola diferente, mas que

também se mostravam satisfeitos com sua prática. Às vezes, alguns afirmavam querer uma escola com lugar para leitura em que as próprias crianças pudessem espontaneamente escolher um livro e embarcar na magia de ler, por exemplo; no entanto, percebia-se em suas aulas que não se trabalhava a leitura livre, pelo contrário, eram atividades obrigatórias e encharcadas de regras. Outras vezes, os professores manifestavam o desejo de uma escola democrática, mas na prática estavam sempre impondo seu ponto de vista, suas regras e condutas.

No segundo momento cada extensionista acompanhou uma professora em suas aulas. As observações foram sendo discutidas nas reuniões do Projeto Autonomia, e propostas foram levadas para as salas. Algumas foram aceitas e realizadas. Algumas foram aceitas, mas precisaram ser adaptadas para sua execução. Outras não encontraram espaço para intervenções de qualquer tipo. E, por fim, nos distribuímos nas salas daquelas professoras que se mostraram e se declararam estar realmente abertas e dispostas a trabalhar no caminho de outra proposta escolar.

Assim, as demandas de cada uma das professoras foram ouvidas, reuniões e encontros aconteceram para que pensássemos como promover a comunicação entre os pedidos das docentes e os princípios do Projeto Autonomia. Dessa forma, pequenos projetos foram planejados. Novamente, alguns conseguiram ser realizados, e outros se perderam em meio a divergências e desistências diante da mudança de uma prática escolar já vigente e consolidada.

## **1.2. CONHECIMENTO, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE**

Para corrigir o dever, a professora escrevia no quadro as possibilidades de separação de sílabas. Sem qualquer explicação, diálogo com seus alunos ou mesmo sem que se virasse para a turma. Estava sempre de costas para os alunos até que terminasse de colocar todas as respostas no quadro. Os alunos iam conferindo nos seus cadernos se estava certo e, se estivesse errado, eles apagavam e copiavam do quadro a resposta correta. Ficavam preocupados se tinham feito errado. Logo, apagavam meio escondidos para que ninguém notasse,

nem mesmo seus amigos sentados nas carteiras ao lado. Depois deixavam o caderno aberto em uma mesa ao lado da mesa da professora, a fim de que ela corrigisse a correção do dever que as crianças tinham feito. O aluno que não tivesse feito o dever de casa tinha seu nome anotado a caneta vermelha no canto do quadro e permanecia na sala na hora do recreio para que fizesse o dever de casa. Só quando terminasse podia sair para brincar, isso se o tempo do recreio não tivesse acabado e ele tivesse que continuar na sala para as próximas atividades do planejamento da professora.<sup>2</sup>

A experiência como saber humano está relacionada com o “se deixar passar por”, segundo Larrosa (2011), e é vivendo aquela experiência sobre determinado conhecimento que o sujeito pode ter sua experiência e transformar-se, resultando, pelo entendimento do que experimentou, em aprendizagem. Se o leitor termina sua leitura e não se percebe modificado, não obteve uma experiência com o que leu, apenas decodificou um conjunto de letras. Na alfabetização ocorre processo equivalente; há, portanto, que vivenciar a leitura e a escrita. Infelizmente, o que a escola faz em geral é produzir práticas reprodutivas e de mecanização do que seja aprender a ler, escrever e entender o mundo letrado.

Um dos princípios da experiência, ainda de acordo com Larrosa (2011), é que ela é singular, ou seja, não se repete com mais um sujeito. Isso porque cada um atribui significado particular a sua vivência e relata e internaliza sua experiência conforme suas impressões pessoais. Por isso a escola precisa estar aberta a entender e considerar no processo de construção do conhecimento aquilo que cada aluno traz como experiência. Não a pode negar ou ignorar, mas deve, sim, dela partir para, colocando-a na própria experiência do processo de construção do conhecimento, transformá-la em conhecimento significativo. Então, por que a escola mecaniza o aprender? Por que não se abre espaço para as crianças darem suas respostas “erradas” e lidarem com elas? O que a figura do professor traz consigo quando oferece atividades de reprodução do que ele diz?

---

<sup>2</sup> Todos os relatos trazidos neste trabalho sobre vivências em sala de aula ou em oficinas foram retirados do diário de campo produzido como trabalho final do Projeto 4 da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esse diário de campo foi escrito em coautoria pelas alunas Clara Martinho e Marina Lacerda. [caberia aqui a menção ao termo de consentimento para uso desse material?]

A temporalidade da escola é apenas quantitativa, descartando o aspecto qualitativo; nela não há espaço para deixar acontecer, para considerar pressuposições. As crianças têm sempre que estar seguindo a constância dos conteúdos que lhes são passados – passados, aliás, já prontos, pensados para atividades e tarefas que não deem margem às respostas das crianças, mas apenas às respostas que os professores querem das crianças. E isso as crianças já perceberam. Segundo Benjamin (2002), o que se apresenta na escola – e também no contato que as crianças mencionadas no trecho do diário de campo citado tiveram com o conteúdo de separação de sílabas – é uma vivência. A experiência não está relacionada com a informação; a vivência está. A experiência requer um mistério e outra duração; a vivência é fragmento, objeto. A experiência percorre o âmbito do tempo qualitativo; a vivência só existe no tempo quantitativo. As escolas, em sua maioria, não têm tempo de ensinar a partir de uma relação dialógica com o conhecimento; ministram suas aulas de forma mecanizada; ensinam a seus alunos como se sempre estivessem atrasadas para “dar” o conteúdo do próximo capítulo do livro didático.

Assim, as mudanças trazidas pela modernidade, de acordo com Benjamin (1985), suscitaram diversas consequências para a construção da sociedade, do mundo e de como os homens se relacionam uns com os outros, com o exterior e consigo mesmos. A história, que se pode dizer ser um objeto de estudo desse teórico, entrelaça concepções e leva a transformações diferentes conforme a perspectiva por que é considerada. A questão da temporalidade se faz presente no pensamento linear e cronológico, e, conseqüentemente, vazia através da historiografia burguesa e da historiografia progressista, predominantes no advento da modernidade.

Mesmo que não seja possível conceituar a experiência de acordo com o autor, visto que ao longo de toda a sua obra a experiência vai-se compondo e se decompondo, é possível afirmar que a experiência (*Erfahrung* em alemão) se transforma, entre outros pontos, nessa nova relação da história e de seus desmembramentos para com outras questões que desvela. Na realidade, a modernidade caracteriza-se pelo declínio da experiência, possibilitando apenas a vivência (*Erlebnis*).

Benjamin retoma a questão da “Experiência”, agora dentro de uma nova problemática: de um lado, demonstra o enfraquecimento da “*Erfahrung*” no mundo capitalista moderno em detrimento de um outro conceito, a “*Erlebnis*”, experiência vivida, característica do indivíduo solitário; esboça, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre a necessidade de sua reconstrução para garantir uma memória e uma palavra comuns, malgrado a desagregação e o esfacelamento do social (GAGNEBIN, 2004, p.9).

Outro ponto a ressaltar nos estudos desse autor é sua relação com a narração. Estaria aqui uma questão fundamental para compreender o declínio da experiência com as mudanças do século XIX, pois é com a substituição dos contos, histórias, lendas e formas antigas da experiência de contar pela informação e pelo romance que a *Erfahrung* dá lugar à *Erlebnis*, e somente a ela.

O que nos interessa aqui, em primeiro lugar, é o laço que Benjamin estabelece entre o fracasso da “*Erfahrung*” e o fim da arte de contar, ou, dito de outra maneira inversa (mas não explicitada em Benjamin), a ideia de que uma reconstrução da “*Erfahrung*” deveria ser acompanhada de uma nova forma de narratividade (GAGNEBIN, 2004, p.9).

Mas por que não seria mais possível a experiência em sua forma original? Por que, para o homem moderno, só seria possível a vivência? O declínio da experiência vem com o tempo quantificado, rápido, veloz e sempre igual, tal como o capitalismo instala no mundo. Não seria mais possível contemplar, partilhar ou sequer construir experiências. As teorias do progresso e a vida passam a se basear na busca incessante do futuro. O passado deve ser superado, esquecido, ignorado em um presente que vive em prol do futuro. O que vai ser produzido, alcançado, construído no futuro é o grande objetivo da vida dos homens. O que pertence ao passado não faz mais sentido, e a própria vida não teria razão de ser não fosse pelo que cada um vai fazer no presente visando ao futuro.

A maneira de contar a história da humanidade também se modifica, como tantos outros aspectos do cotidiano – as escolas, as paisagens, as brincadeiras, o trabalho –, e com essa mudança surgem os grandes interesses

e alicerces da palavra que guia o mundo moderno: a informação – com seus excessos e bombardeios – e a valorização dos romances, seja nos livros, nas histórias, nas novelas, nas relações humanas. Com isso, a sociedade e os homens vão-se constituindo de outras formas, e disso o espaço escolar não está livre; é possível e provável perceber tanto a inexistência de experiência, tal como proposta por Benjamin (1985), nas práticas escolares quanto a precariedade da narração.

E o que seria essa narração contada na modernidade? O que Benjamin caracteriza pela ignorância da arte de contar? Ignorância aqui usada não só no sentido de desconhecer a importância de algo, mas também compreendida pela falta de conhecimento do que seja a arte de contar, visto que hoje lidamos com as vivências e não mais com experiências. De acordo com Benjamin (GAGNEBIN, 2004), as condições para a falta do saber contar se devem, primeiramente, ao caráter comum que a contação demanda, ao desrespeito à noção de comunidade entre os indivíduos, o que o capitalismo rejeita sem ressalvas, e ao distanciamento entre as pessoas, o que as torna frias e individualistas. O primeiro e o segundo aspectos estão vinculados, visto que a prática artesanal dá lugar à produção em série, mecanizada e técnica. Que relação teria o artesanato com o fim da arte de contar? Pois bem, o tempo do artesão configura-se por “um tempo mais global, tempo onde ainda se tinha, justamente, tempo para contar” (GAGNEBIN, 2004, p.11); além disso, o artesão, na arte de seu ofício, não agride a matéria utilizada; pelo contrário, ela se transforma em produto em constante diálogo com o artista que a manipula, permitindo que ele a modifique e lhe dê nova forma. Exatamente como os velhos, antigamente, contavam suas histórias aos mais jovens a fim de simplesmente dar continuidade ao que desejavam partilhar, repassando-lhes ensinamentos e explicações profundas sem sequer apontar caminho ou conclusões. Este ensaio pauta-se na narrativa da pesquisadora diante do que foi vivido. Assim, traz reflexão em tempo do que foi aprendido, vivenciado. Mesmo que não tenha sido experiência, do ponto de vista de Benjamin (GAGNEBIN, 2004), pois essa não seria possível em tempos que se seguiram às mudanças da Modernidade, este trabalho tem caráter das narrativas as quais ele se refere. Visto que, assim como com o artesão, o que é narrado aqui

se faz através do que foi vivido e modifica-se em nova maneira de ser visto, interpretado, refletido, enfim, em “tempo para contar”.

Em uma vivência na sala de aula, numa manhã em que pudemos ficar com os alunos “assumindo o lugar da professora”, optamos por escrever a palavra Horta no quadro e fomos anotando tudo o que eles falavam sobre o que achavam que era e do que se lembravam quando pensavam em horta. Quanto mais escrevíamos no quadro, mais alunos queriam participar e dar sua sugestão. Diziam tudo que lhes vinha à cabeça e aquilo se tornou uma “enxurrada de ideias”! Eles pareciam empolgados. Essa atividade foi feita depois que os levamos para a quadra de esportes da escola e fizemos um plantio de sementes de feijão em copo descartável com algodão molhado. Nesse dia do plantio do feijão deixamos que eles se organizassem em pequenos grupos e escolhessem o lugar da quadra que gostariam de ocupar. Fomos passando pelos grupos e conversando sobre como plantar a semente naquele copo. Mostrávamos as sementes e íamos dando instruções de como plantar. As crianças ficaram curiosas e até algumas que não quiseram participar – pois demos essa opção para aquelas que não pareciam estar com vontade – quando viram os colegas com seus materiais, envolvidos na atividade, pediram para participar e foram igualmente inseridas na proposta como as que já tinham aderido desde o início. Esse relato, que foi retirado do relatório do diário de campo, retrata o que Benjamin (GAGNEBIN, 2004) aponta como tempo artesanal. As crianças puderam vivenciar o tempo do plantio do feijão, criaram suas hipóteses de acordo com o que cada uma tinha vivido e observado. Foram-lhes permitidas “uma sedimentação progressiva das diversas experiências e uma palavra unificadora” (GAGNEBIN, 2004, p.11) quando questionadas sobre a palavra geradora “Horta”. Em nenhum momento estavam plantando porque eram obrigadas, mesmo que estivessem no espaço escolar e de certa forma tendo como obrigação estar ali sem poder optar por outro lugar. O decorrer da atividade proposta inicialmente, o plantio, foi guiado e construído pelas crianças a partir da vivência delas e do que tinham compartilhado como tal. Essa questão do compartilhar também acrescentou à atividade porque, quando foi oferecida a cada uma a possibilidade de que se portasse como quisesse e escolhesse onde sentar, e se ia sentar, como se

organizar no grupo, qual semente plantar, o que falar ou se iria falar, criou-se o clima de envolvimento e de trabalho unitário, que foi aumentando ao longo da execução. Elas, ainda que de forma não intencional, criaram um ambiente comum e único. Compartilharam seus pensamentos e juntas estavam em um movimento de acrescentar, discordando ou concordando com o que estava sendo construído pela turma toda. Logo, se fez presente um ambiente em que as crianças puderam deixar-se ser e viver o que se estava colocando. Transformavam-se conforme construíam e vivenciavam o plantio do feijão. Isso é uma atividade escolar em que se olha pela experiência. É dar o tempo do artesão para a criança, permitir-lhe pensar hipóteses e questioná-las diante do que se está fazendo. Potencializa a possibilidade de cada uma “se deixar passar por” algo, libertar-se do pronto, criar laços de amorosidade com o conhecimento e construir novas aprendizagens.

E o terceiro aspecto diz respeito à função da narrativa, que permite ao contador oferecer ao ouvinte uma sabedoria, um conselho, uma moral – questões deixadas de lado nos dias atuais, em que as palavras do passado, com sua magia da narração e vislumbres de um fazer coletivo em constante reconstrução, são consideradas inúteis devaneios de velhos. Portanto, usando palavras de Benjamin (1985), “Quando esse fluxo se esgota porque a memória e a tradição comuns já não existem, o indivíduo isolado, desorientado e desaconselhado (...) reencontra então o seu duplo no herói solitário do romance” (BENJAMIN, 1985, p.11).

O conhecimento e também a narrativa, conforme Benjamin (GAGNEBIN, 2004), implicam forte questão de temporalidade em que ambos estão intrinsecamente relacionados. Não seria possível o conhecimento ser construído se nem sequer fosse dado seu tempo de construção, se estivesse sempre dado e pronto. Na contação, o sentido a ela atribuído não deve ser apresentado nem de forma implícita e nem de maneira direta pelo contexto social em que se insere. Se assim o for, o sentido condiciona a história a se concluir. E Benjamin (1985) acredita justamente num tempo nada linear ou contínuo.

Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento

lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois (BENJAMIN, 1985, p.37).

Dessa forma, o conhecimento é fruto de uma experiência sensível – aqui empregada de forma diferente do conceito de escuta sensível de Barbier (2002) –, contrapondo-se ao que foi descrito no início deste capítulo sobre a aula de separação de sílabas que a professora ministrou. Com medo de que fossem consideradas erradas, as crianças apagavam suas respostas se não estivessem de acordo com o colocado no quadro. Essa atitude mostra como as crianças estão impelidas, já no sistema escolar, a tolher suas hipóteses sobre determinado conhecimento para seguir a “verdade” apresentada e engessada da instituição escolar. A preciosidade do tempo qualitativo está justamente em permitir às crianças que se constituam não de forma almejada pelos adultos ou predefinida, mas agindo como os artesãos faziam: transformando sua matéria – o conhecimento – em um constante, mas nada contínuo, trabalho de respeito e reconstruções de um eterno saber que se modifica em meio a uma dança entre o contato com o mundo, os outros e suas próprias ideias. Saber que, se posto em relação com o acontecimento lembrado por Benjamin (MITROVITCH, 2007) e acima citado, não é finito e depende de ligações feitas pelo indivíduo para que se torne memorável, constituído em conhecimento.

O *tempo-do-agora* é o momento do despertar: despertar no presente esse sonho que se chama passado é a tarefa da experiência. Uma tarefa, segundo Benjamin, profundamente coletiva, a qual depende do irromper da consciência desperta, ou seja, depende da *Erlebnis*, mas tem como prioridade a transformação (MITROVITCH, 2007, p.86).

Estaria nesse tempo-do-agora a possibilidade de escape a uma vivência pautada no tempo quantitativo, reprodutivista, moderno. Estaria presente, portanto, a possibilidade de fazer experiência e viabilizar intensos e únicos momentos de resgatar a experiência perdida com as mudanças trazidas pelo século XIX.

Portanto, transpondo para um trabalho realizado com as crianças, seria preciso e necessário resgatar exatamente esse tempo-do-agora ao qual Benjamin (MITROVITCH, 2007) se refere, pois é através de possibilitar o

diálogo com o processo de construção do conhecimento, o tempo qualitativo, a narrativa como ele coloca, e, talvez sendo mais explícito, comparar com o trabalho do artesão que as crianças poderiam reconstruir suas ideias e ser participantes do processo de aprendizagem a que a instituição escolar tanto se propõe.

### **1.3. CONHECIMENTO, AMOROSIDADE E O BRINCAR**

Ela falou que a professora de outra turma fazia um baleiro de material reciclado e uma das crianças se interessou perguntando como, já enchendo a professora de perguntas sobre o material, a forma de fazer, o tamanho... A professora simplesmente respondeu que ela traria pronto o baleiro e que seria feito de garrafa pet. Depois retomou sua fala anterior acrescentando que as crianças só precisavam trazer para a sala todos os pacotes de balas que comessem durante a semana para as duas professoras poderem usar na montagem do mural (Diário de campo, 2013).

A dificuldade de proporcionar o conhecimento através da experiência, o que poderia ser proposto considerando o conceito de experiência em Larrosa (2013), acontece quando é entregue aos alunos o que já está pronto, acabado, sistematizado, construído. O autor ressalva: “o professor não oferece uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas oferece uma tensão, uma vontade, um desejo” (LARROSA, 2013, p.11). Logo, na situação descrita, não há experiência, não há construções de hipóteses e muito menos aprendizagem – menos ainda o professor que oferece um desejo, uma vontade ou uma tensão. O que se vê é a falta de tempo para que a experiência ocorra, inibindo a memória e o próprio prazer de pensar sobre algo, agir sobre algo. As crianças queriam saber como construir o baleiro, tinham desejo de explorar os materiais e tirar dali um objeto comum à turma. Mas a escola não tem abertura para deixar explorar, deixar pensar, deixar inventar. A professora, inserida na lógica do que se entrega pronto, deixa passar uma oportunidade de trocar com seus alunos uma experiência, não atenta para o fato de que ali poderia estar o momento de instigá-los à criatividade e observar como cada um se relaciona com a construção de algo novo.

Walter Benjamin (1985) afirma que “Não é por acaso que o vidro é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não têm nenhuma aura. O vidro é em geral o inimigo do mistério” (BENJAMIN, 1985, p.117). Esse material passa a ser comum e procurado conforme a modernidade traz aos homens novas formas de estar no mundo. O vidro não permite que se fixem marcas, que se deixem rastros. Simplesmente mostra a superficialidade das coisas, das relações. Tampouco aflora o mistério; na verdade, nem ao menos cogita a possibilidade da magia. Em um episódio observado na sala de aula, a professora distribuiu uma ficha de adjetivos e ia explicando o que eram adjetivos, chamando-os de qualidades. Depois ordenou que cada criança completasse a ficha classificando e organizando os adjetivos de acordo com algumas figuras. Então, ela se direcionou e ficou com um grupo de meninas que tinham mais dificuldades e que estavam nas carteiras mais próximas de sua mesa. Não demonstrou, contudo, muita paciência e de modo um tanto grosseiro repetia ou falava que estava errado. Das carteiras do fundo da sala era possível ouvir sua voz apontando os erros das meninas, falando rispidamente que “não é possível que vocês não entenderam!”, entre outras frases atravessadas. Apesar de a professora acompanhar apenas esse grupo de alunas, alguns outros também trocavam, sussurrando, dúvidas sobre o que escrever. Porém, antes de fazê-lo, se asseguravam com olhos ágeis e tímidos de que a professora não estava olhando para eles. Copiavam, aliás, de quem eles pareciam julgar os mais “inteligentes”, vez ou outra apagando o que já tinham escrito em suas próprias fichas. E o que tem o vidro com essa aula? Certamente tudo. Não seria a aula um próprio retrato do vidro? O vidro sóbrio e frio? Não teria a professora impelido o mistério dos adjetivos com sua ficha de exercícios? Não estariam as crianças condenadas à superficialidade preenchendo lacunas vazias? Sem aprofundar a questão da ausência de qualquer vestígio de aura...

A paixão, segundo Larrosa (2002, 2011), também é ponto indispensável quando se fala em experiência; transpondo para o ato de ensinar, também o é em educação. Entretanto, o que se observa é a maneira como o sistema educacional se organizou historicamente – em torno de ideias como a de manter o controle da turma através da cobrança da disciplina, a da figura

superior do professor que se confunde com o autoritarismo, a concepção de que o conhecimento está com os professores, e, portanto, as crianças precisam aprender algo porque não sabem o “verdadeiro conhecimento”, entre outras – e como essas concepções chegaram e permaneceram nas salas de aula, produzindo professores cansados, desmotivados e que acabam por privilegiar sua posição de autoridade em detrimento da escuta, da abertura, da atenção e da disponibilidade para com pensamentos, falas e reações que os educandos demonstram no processo de aprender. O Projeto Autonomia, dentro dessa perspectiva, objetiva justamente dar voz às crianças de forma que elas se sintam, se constituam e estejam presentes como sujeito principal das relações que se estabelecem com conhecimento construído. Nesse sentido, Larrosa (2013) aponta para o que poderia ser chamado de contraimagem desse olhar do professor para seus alunos:

A contraimagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de sentirem responsáveis diante de sua ordem: deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz! (LARROSA, 2013, p.192).

Está aqui a importância do trabalho do professor em trazer amorosidade para suas aulas, suas atitudes, suas propostas e, antes disso, entender-se como uma pessoa que recebe os alunos em um mundo que está se abrindo com e para eles. “Hannah Arendt escreveu: ‘a educação tem a ver com o nascimento, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo’” (LARROSA, 2013, p.186). A escola é o primeiro lugar em que as crianças ficam “sozinhas”, pois antes de ali chegar pertenceram sempre ao núcleo familiar. Se vão à pracinha, têm sua família para tomar conta; se passeiam, têm sua família para guiá-las. Na escola estão por conta própria, precisam se relacionar e criar laços, sozinhas, sem qualquer “proteção”. Apesar de terem quem lhes diga o que fazer, de estarem sob responsabilidade de outros adultos, é nesse espaço que encontram pioneiramente o mundo de forma desacompanhada de qualquer familiar. Entender, portanto, a educação

como espaço de amorosidade é fundamental para garantir que as crianças nasçam e criem seu lugar no mundo de forma singular. O que se oferece na escola para os alunos tem a ver com a concepção de mundo, de valores, de vida, de tempo e espaço, de sociedade. Tem relação com o nascimento. Desde aquele único momento em que o bebê, saindo do útero ganha a esfera do mundo, esse pequeno ser aprende a respirar, aprende a se movimentar, aprende a chorar para sobreviver, e seu corpo minúsculo passa a aprender como funcionar nas mais diversas situações biológicas, fisiológicas, e daí em diante permanece em constante desenvolvimento, crescimento e aprendizagem consigo e com o que o cerca. A educação consiste em diversos momentos semelhantes ao movimento de abrir os olhos que o bebê realiza pela primeira vez. O professor, portanto, deve estar ali para ser amável, para receber cada aluno em sua diferença e singularidade. Educar deve ser – e é – mais do que ensinar a escrever e ler palavras, e as capitais do país, a construir maquetes, a desenhar no limite das linhas, a comemorar as datas festivas (e comerciais), a cantar uma música ou qualquer outra atividade que seja proposta. É nascimento constante que se protagoniza a cada dia, em cada momento.

Por outro lado, o conhecimento, por exemplo, no caso da aula de fichas de adjetivos, apresenta-se nas salas de aula como pura informação, visto que a professora apenas ditou o que é um adjetivo e, algumas vezes, induziu a resposta a colocar nas fichas, e os alunos, já imersos nessa lógica de reprodução, se inibiam diante de suas hipóteses ou dúvidas. Benjamin (1985) realmente destaca e aponta para a valorização da informação em detrimento da narrativa antiga, e isso resvala no tratamento dos saberes construídos pelos homens ao longo de sua história e que são repassados para os alunos nas escolas.

Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a

humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 1985, p.115).

A falta de vínculo com a experiência que o autor aponta diz respeito à impossibilidade de existir experiência – como resultado, entre outras questões, da pura informação, exemplificada acima com a aula de ficha de adjetivos –, tal como ele acredita ser, na sociedade criada com o advento do século XIX. Não bastasse o que foi feito com o patrimônio cultural – que ganhou vigência reprodutivista e técnica –, também as novas tendências da modernidade trouxeram espaço para a pobreza da experiência. E com isso, talvez por isso, os valores culturais de uma sociedade calcada no tempo quantitativo e na busca eterna do futuro se desfizeram em superficialidades, criando o que levou à sobreposição da informação por todo o mundo. A partir dessa informatização se conhecem muitas coisas, mas nada se sabe. Acumulam-se muitos fatos, mas não se problematizam suas causas ou consequências. Assim, as crianças estão nas escolas colecionando fichas, deveres, anotações, palavras, fatos da história, dados numéricos; onde, porém, estão seus saberes? O que foi feito do conhecimento? Qual o valor dado à sabedoria de cada criança das escolas deste país?

Ainda sobre a falta de paixão na forma como as dúvidas e dificuldades são atendidas – se é que o são –, outra questão de apagamento está presente: a de desnaturalização dos espaços informais dentro da escola, como o momento do recreio, da brincadeira, da interação com o brinquedo e da liberdade de ser criança e estar com o outro. Para esclarecer onde se pretende chegar, apresenta-se algo acontecido na escola focalizada, no mesmo dia já mencionado. Na volta do recreio, a correção das fichas foi retomada. As crianças estavam errando as respostas, e a professora questionou o motivo. Elas alegaram que o recreio “deixava burro” ou “sem saber”, e a professora riu, levando na brincadeira. Entretanto, ficou bem nervosa quando as crianças continuaram errando o que era adjetivo e colocando na ficha palavras de outras categorias. Por exemplo, um aluno escreveu para os gatinhos os substantivos “Lili” e “Pretinho”, remetendo-se aos nomes de seus gatos. A atitude da

professora provocada pelo “erro” das crianças foi explicar no quadro, com bastante pressa e grosseria, o que era adjetivo e dar vários exemplos.

Por que o recreio foi apontando pelas crianças como algo que “deixa burro”? A atitude da professora em corrigi-los da forma como o fez e rir do que falaram reforça o que disseram? Quando voltaram do recreio, as crianças já não se lembravam de quase nada do que a professora havia ensinado na aula anterior ao recreio. Ainda agitados com as brincadeiras de correr, suados com o calor que fazia e empolgados conversando sobre tais e tais acontecimentos, poucos conseguiam concentrar-se realmente no retorno à sala de aula. Larrosa (2013) nos diz que “somente a ruptura do já dito e do dizer como está mandado faz com que a linguagem fale, deixa-nos falar, deixa-nos pronunciar nossa própria palavra” (LARROSA, 2013, p.145) Mais uma vez, portanto, o dizer da criança não encontrou lugar. Se seu instante de liberdade, de poder fazer o que quiser, de realizar sua brincadeira, se a esse momento é delegada a falta de algo, o que fazer com o mistério que vive dentro de cada um? O que a escola faz com esse mistério?

Walter Benjamin (2002) defende o direito da criança de viver a infância, e nela uma das características mais interessantes é sua relação com o brinquedo. Entre o que é oferecido pelos adultos e o que, ou como, as crianças optam por brincar está o diálogo da vivência de ambos. Então o brinquedo pode tornar-se algo que o adulto não previu, a brincadeira transformar-se em espelhos do que a sociedade vive, e é na forma como o brinquedo ganha vida na mão das crianças que a autonomia está presente. Na escola, alguns dias de oficinas foram programados pelos extensionistas do Projeto Autonomia. Tentamos levar brincadeiras, jogos, brinquedos que pudessem ser construídos pelas crianças. A proposta era desenvolver oficinas como espaços de possibilidade de vivências em que as crianças pudessem estar juntas, independente da idade ou turma que cursavam, que pudessem estabelecer relações horizontais com todos os envolvidos – incluindo professores, funcionários, extensionistas – e que criassem momentos da liberdade de ser criança, enfim, que partissem delas o andamento do que seria vivido. Classificamos as oficinas em “oficinas de brincar” e “oficinas de construir”, mas a ideia não chegou a ser implantada conforme planejamos, porque adaptamos

a oficina às demandas da escola – por exemplo, a quantidade de crianças. As oficinas que foram realizadas aconteceram nos dois turnos – a mesma oficina que acontecia pela manhã em duas edições, acontecia à tarde em mais duas edições –, portanto, passávamos o dia inteiro na escola com todas as crianças. Formamos duplas entre os extensionistas para estar cada dupla em uma oficina, independente de ser de brincar ou de construir. Assim, levávamos parte do material, e a escola arrecadava outros, e as crianças se juntaram para termos materiais como a garrafa pet.

Uma das propostas era a de retomar algumas brincadeiras e jogos que aconteciam nas ruas, na infância das gerações anteriores e/ou no interior do país. Assim, esperávamos que acontecessem brincadeiras com pneu, corda de pular, elástico para pular, ioiô, variações da amarelinha, torneios de bola de gude, e a oficina teria espaço reservado para as crianças trazerem o levantamento que teriam feito com seus pais, avós, tios ou qualquer outro familiar mais velho sobre como brincavam em sua meninice. Com as mudanças que fizemos, a primeira oficina que oferecemos foi uma de brincar. Então, levamos bambolê, cordas grandes para pular, peteca, pega-varetas e bolas de gude. A oficina foi um sucesso! De todas as outras que estavam acontecendo na escola naquela manhã e tarde, foi a que atraiu mais crianças.

Um livro, uma página de livro apenas, ou menos ainda, uma simples gravura em um exemplar antigo, herdado talvez da mãe ou da avó, poderá fertilizar o terreno no qual a primeira e delicada raiz desse impulso começa a se desenvolver (BENJAMIN, 1985, p.54).

Por que brincadeiras antigas? Qual a relevância das brincadeiras dos mais velhos, de outros tempos, para as crianças de hoje? Resgatar as brincadeiras antigas é remexer em um passado, por vezes, esquecido. Traz para as crianças pequenos retratos das épocas de seus parentes, de outros tempos e de como se pensava a brincadeira. Apresenta outro ritmo do brincar, outras construções simbólicas. Como ainda aponta Benjamin (1985), “Sem dúvida, brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 1985, p.64). Daí advém a preciosidade da brincadeira, mas não

de qualquer uma, daquelas em que as crianças têm liberdade para não fazer nada mais do que isto: brincar.

Posteriormente fizemos reuniões de avaliação das oficinas tanto entre os membros do Projeto Autonomia quanto com as professoras da escola. Ouvimos o que as crianças tinham para dizer com o dispositivo do “Gostei” e “Não gostei” emprestado do Projeto da Escola da Ponte. Deixamos as crianças se expressarem da forma que quisessem diante do que gostaram, ou não, em qualquer situação. Nesse caso, nos utilizamos desse dispositivo ao final da oficina e depois o aprimoramos também com nossas observações. Então, a segunda oficina propôs-se a ser de construir. Levamos material para construção de carrinhos de papelão com rodas de tampinhas de garrafas pet, que andam conforme o ar de um balão cheio se esvai. Essa oficina, entretanto, foi um pouco frustrante, porque os carrinhos não andaram, devido a um problema no material, recortamos o papelão de um tamanho grande demais, e os canudos que fariam a roda girar foram pequenos, impedindo o giro por causa do atrito que sofriam. Os alunos, contudo, deram nome aos carrinhos, enfeitaram e brincaram empurrando, assim oferecendo logo uma solução para o problema. Parecia que a dificuldade com o material não os tinha impedido de brincar, pois uns empurravam os carrinhos, outros conseguiram dar um jeito de fazer o seu funcionar com o impulso do balão, e cada um foi criando sua maneira de brincar, ao contrário do que pensávamos. E ainda fomos surpreendidas pela criatividade de cada aluno que enfeitou e personalizou seu carrinho com cores, letras, desenhos, estilos e recortes diferentes.

O brinquedo guarda em seu interior a magia da infância, como enfatiza Benjamin (1985). Ele está ali para ser criado pela criança que, operando sobre um pequeno pedaço de madeira, o transforma em embarcação, por exemplo. Para brincar não é preciso ter brinquedos sofisticados que já trazem todas as respostas e com fidelidade imitam a realidade. “E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, berços de vidro, navios de zinco, os adultos estão interpretando à sua moda a sensibilidade infantil” (BENJAMIN, 1985, p.246) Uma pedra, um retalho de tecido, um pedaço de papel, um toquinho de madeira ou um objeto de construção podem tornar-se os grandes aliados das crianças na arte de brincar com a imaginação, e com seu interior.

Com efeito, quando na segunda metade do século XIX esses objetos começam a declinar, observa-se que os brinquedos se tornam maiores, perdendo aos poucos seu aspecto discreto, minúsculo, sonhador. Não seria nessa época que a criança ganha um quarto de brinquedos especial, um armário especial, em que pode guardar seus livros separadamente dos que pertencem aos seus pais? (BENJAMIN, 1985, p.246).

Os brinquedos a cujo declínio na segunda metade do século XIX Benjamin (1985) se refere são aqueles minuciosos que abrigam o mistério da infância dentro de si. Portanto, está nos brinquedos grandes e óbvios a retirada, mais uma vez, da experiência. Indo além, com os quartos cheios de cantos de brinquedos e as lojas abarrotadas do chão ao teto de todo tipo de objetos de plástico fantasiados pelo mundo adulto, as crianças correm o risco do distanciamento com o simples, com o único, com o singular. A escola precisa proporcionar, ao menos a escola, um refúgio para aqueles que querem brincar com seu imaginário.

Hoje podemos ter a esperança de superar o erro básico segundo o qual o conteúdo ideacional do brinquedo determina a brincadeira da criança, quando na realidade é o contrário que se verifica. (...) Conhecemos bem alguns instrumentos de brincar, extremamente arcaicos e alheios a qualquer máscara ideacional (apesar de terem sido na origem, presumivelmente, de caráter ritual): bola, arco, roda de penas, papagaio – verdadeiros brinquedos, “tanto mais verdadeiros quanto menos dizem aos adultos”. Pois quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mais se afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe eles estão da brincadeira viva (BENJAMIN, 1985, p.247).

Ainda com esperança, portanto, pode-se dizer que um dos raros momentos que a escola ainda respeita, embora às vezes nem isso, a infância da criança é quando ela vive a brincadeira, cria o brinquedo e faz com ele aquilo que sua imaginação, seu sentimento e seu pensamento sugerem. Visto que o brinquedo que é pronto e já define a brincadeira acaba por engessar e impossibilitar a criação autônoma da criança. Aqueles brinquedos ideais que os adultos querem para seus filhos e alunos têm o poder de restringir o mistério, a imaginação, a relação que Benjamin (1985) apresenta entre a criança e o brinquedo. A autonomia enquanto processo de liberdade para o sujeito também

surge nesses momentos dando luz à passagem do que é a infância. O brinqueado não traz necessariamente a autonomia desejada para quem brinca, “mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre criança e o povo” (BENJAMIN, 1985, p.248).

#### **1.4. QUEM SABE: QUESTÕES DE HIERARQUIA**

Interessante observar que em um exercício onde era preciso escrever uma frase, o comando da professora era que escrevessem “uma frase inteligente”. Quando ela foi explicar a atividade, enfatizava várias vezes que queria essas “frases inteligentes” porque eles não eram burros, nem bebês. E já tinham que começar a escrever bem, usar a criatividade, deixar de preguiça e escrever frases grandes, sem resumir, bem explicadas. Os alunos pareciam estar acostumados com esse tipo de comando porque a maioria, enquanto já direcionava a cabeça para a folha de exercícios, repetia “frases inteligentes, tá bom professora!”, como se estivessem repetindo e repetindo o que viviam escutando (Diário de campo, 2013).

Por que “escrever frases inteligentes”? O que são “frases inteligentes”? O que diferencia qualquer frase escrita por uma criança que está aprendendo a escrever de uma “frase inteligente”? Não seria possível dizer que o conhecimento ganha classificações que o validam ou não? Mas quem poderia – se é que poderia – catalogar o conhecimento? Aparentemente, aqueles que detêm o poder. No caso mais específico da escola, as figuras que representam a verdade. Como observado, para a classificação, o poder da professora de eleger como ‘considerável’ determinado pensamento aparece sutilmente (ou nem tanto) na maneira como as atividades são propostas, como a professora reage a tal manifestação. E que verdades são essas ensinadas às crianças? Muitas vezes esses comportamentos acabam sendo espelhados pelas crianças que depois de algum tempo já se regulam de acordo com o que vai ser cobrado.

Benjamin (1985) ajuda a problematizar essa questão quando menciona a maneira como a história trata seus personagens. Dirigindo-se às crianças, relata fatos de sua infância:

Quando era pequeno aprendia história com o *Neuebauer*, o mesmo livro de texto que se utilizava e, segundo creio, se utiliza em algumas escolas, ainda que hoje em dia tenha um aspecto bastante diferente. No meu tempo, o que mais chamava a atenção neste livro era que a maior parte das páginas estava impressa em dois tipos de letra, um grande e outro pequeno.

Em letras grandes figuravam os nomes dos reis, as guerras e os acordos de paz, os tratados, os feitos importantes etc. Tudo isso se tinha que aprender, o que não achava muita graça. A letra pequena estava consagrada à chamada história da cultura, que tratava dos usos e costumes das pessoas em tempos antigos, de suas convicções, sua arte, sua ciência, suas construções etc. Isso não precisava aprender. Bastava ler. E isto sim me divertia. Não me importava que essa parte fosse muito ampla e, por isso, com letra menor ainda. Na escola, não chegávamos a ouvir muito sobre isso. O professor de alemão nos dizia que essas coisas pertenciam à aula de história, e o professor de história afirmava que sobre isso se falaria na aula de alemão. Por fim, quase nunca se falava desse assunto (BENJAMIN, 1985, p.97).

Fica assim posto o modo como aprendemos na escola a história dos vencedores, dos heróis, dos grandes representantes. Mas a história foi feita pelos homens simples, que levavam sua vida cotidiana no trabalho, nos afazeres de casa, na criação de seus filhos e na busca da sobrevivência. Por que, então, enfatizamos aqueles que “venceram”?

Como na atividade proposta pela professora sobre a tal “frase inteligente”, nota-se o conhecimento considerado numa perspectiva de que há, sim, um único e verdadeiro saber. Não se acrescentam suposições, ideias e pensamentos que as crianças possam levantar sobre qualquer assunto. Elas precisam saber reproduzir aquilo que está posto nos livros, no quadro da professora. Elas devem traduzir a história das letras grandes. Como se não bastasse, posto que passam tempos e tempos mergulhadas nesse sistema, sem que se deem conta estão classificando suas hipóteses, as de seus colegas e entrando na pura reprodução do conhecimento hierárquico. Logo, vão acreditar que apenas o que está escrito nos livros pode ser relevante. E a palavra dita, a conversa, as lições faladas, as trocas dos diálogos, onde ficam? Há lugar para isso na escola? E na sociedade?

A dinâmica escolar atual, especialmente no que se refere à relação professor/aluno, pode ser capaz de tantos tolhimentos, que os alunos chegam a se perceber sem saber o que fazer e como agir diante de uma proposta que os liberte das regras, normas e receitas sobre como entender determinado conhecimento. Como em uma vivência de continuação do plantio do feijão, em que as crianças receberam folhas de papel para transmitir, da forma que quisessem, suas indagações sobre o que estávamos construindo em conjunto com a turma. Depois de se juntarem nos grupos de acordo com seus interesses de pesquisa, retirados das palavras norteadoras sobre o que pensavam ser “Horta” – pois o projeto final seria a concretização de uma pequena plantação no quintal da escola –, as crianças precisavam conversar e demonstrar suas dúvidas e curiosidades. Isso para uma futura pesquisa, que ocorreria nos próximos encontros. Embora esse fosse o planejamento, estávamos abertos a possíveis mudanças, como a que acabou acontecendo. Na atividade, alguns quiseram desenhar, e, sem saber o que fazer, tivemos que direcionar a atividade pedindo que escrevessem perguntas sobre aquele tema que queriam pesquisar. Sozinhos eles não souberam nem como colocar suas perguntas, muito menos de que forma, porque, cada vez mais apreensivos, perguntavam coisas do tipo “Em que canto da folha é para escrever?”, “Posso só desenhar? Tem certeza?”, “Com qual cor é para escrever?”, “É para usar lápis colorido, caneta ou lápis de escrever?”, “Todo mundo tem que escrever ou pode só um?”, “Quantas perguntas eu tenho que colocar?”

Dessa forma, o conhecimento em sala de aula precisa ganhar nova maneira de ser entendido pelos professores e professoras, porque já é notório que as crianças possuem, sim, diversos conhecimentos que precisam ser trazidos para a sala de aula, em vez de ser ignorados, banidos ou ridicularizados. Subjetivamente, a forma como o conhecimento é conquistado pelas crianças já constrói relações aluno/conhecimento que, mais tarde, se vão traduzir no que compreendem de mundo, de sujeito, de viver e estar inserido em uma determinada sociedade. Repensar qual o conhecimento que se quer e como esse deve estar presente nas escolas é responsabilidade não só social como também humana, haja vista que também a autonomia está presente

nesse processo de construção do conhecimento, indo de encontro às práticas reforçadoras da dependência de um comando detalhado e direcionado sobre o que pensar, o que fazer e como acontecer.

A proposta de Larrosa (2013) traduz exatamente o que se tem esperado, ansiado, desejado, sonhado, nessa questão:

um pensamento da educação que, reconhecendo que a educação é, em muitos casos, um processo em que se realiza o projeto que o educador tem sobre o educando, também é o lugar em que o educando resiste a esse projeto, afirmando sua alteridade, afirmando-se como alguém que não se acomoda aos projetos que possamos ter sobre ele, como alguém que não aceita a medida de nosso saber e de nosso poder, como alguém que coloca em questão o modo como nós definimos o que ele é, o que quer e do que necessita, como alguém que não se deixa reduzir a nossos objetivos e que não se submete a nossas técnicas (LARROSA, 2013, p.15).

Essa educação não parece ser de tão fácil concretização, mas enquanto uns esperam de seus alunos idealizados que sejam obedientes, comportados e inteligentes, outros têm com relação àquele aluno esperanças de que, aos poucos, ele se revele conquistador de si mesmo, questionador das normas e regras, reconstrutor do conhecimento aparente na escola e de que ele siga fomentando, em uma relação de mão dupla, com o professor ou quem quer que encontre no espaço escolar, o incessante e maravilhoso prazer de aprender.

No primeiro encontro que foi realizado com os professores e equipe gestora da escola foi pedido que cada um dissesse palavras que os remetiam à escola e à escola que se desejava. O que tivemos como chuva de palavras foi: “cuidado; acolhimento; conhecer e aprender; alegria; aprendizagem; prazer; imaginação; compartilhamento; encontro; liberdade; movimento; trabalho; descoberta; diversidade; dúvida; crescimento; autonomia; união; construção; brincadeira; troca; responsabilidade; amor; humana; conhecimento; sucesso com felicidade e recordação.” (Relatório das reuniões do Projeto Autonomia na escola, 2013). Esse encontro deixa perceber os sonhos dos professores sendo traduzidos em pequenas palavras que representavam uma dimensão do que queriam para sua escola. Era possível começar a redescobrir o espaço de

atuação de todos, para ressignificá-lo, dando-lhe o sentido que cada um lhe atribuía. Logo montamos pequenos grupos compostos por professores, equipe gestora e integrantes do Projeto Autonomia, e então, fizemos uma atividade em que dizíamos como era a escola dos nossos sonhos. Também as desenhamos para ilustrar nossas falas. O primeiro grupo propôs uma escola democrática em que as crianças pudessem pensar livremente, com entrada livre quando chegassem para o processo de autonomia delas, que as aulas acontecessem mediante organização de grupos e que pudessem ser ao ar livre vez ou outra. O segundo grupo pensou em uma escola de estudo por interesse, lúdica, cheia de brincadeiras e combinados, cujo espaço as crianças pudessem explorar e na qual elas usassem as informações que tinham. O terceiro grupo informou que gostaria de salas maiores, mais professores, uma biblioteca maravilhosa com colchonetes, varanda e internet, árvores para subir e comer frutas no pé, lugar à vontade para correr, espaço mais silencioso nas horas das aulas, lanche coletivo e saudável, que tivesse um espaço de socialização e pias para lavar as mãos dentro da sala de aula. O quarto grupo pensou em uma escola aberta às novidades. Com árvores e área verde, união de todos nas decisões e na efetivação dos projetos, aulas ao ar livre, projetos da escola toda e não somente por séries, e construção do conhecimento junto com os alunos. O quinto e último grupo quis tornar a escola mais atrativa, com mais professores por sala, autonomia para eles e para os estudantes, portões abertos na hora da chegada, rodas de conversas e que relativizasse o tempo das atividades em sala de aula.

Ainda mantendo a divisão dos grupos, pedimos que cada um pensasse propostas para um caminhar coletivo. Como poderíamos fazer esses sonhos se concretizarem ou pelo menos deles nos aproximar mais? Então apareceram belas sugestões. O primeiro grupo citou a conscientização do “entrar livre” na hora da chegada, que fossem implantadas assembleias e votações, uma modificação do trabalho pedagógico com o entendimento de aprender com o outro. O segundo grupo disse que poderíamos fazer combinados, aproximar a relação com o outro e pensar em uma escola aberta. O terceiro grupo optou por reformular o número de alunos por sala com implementação de projetos e que houvesse tempo de leituras. O quarto grupo sugeriu atividade

“monitoradas” – no sentido de serem oferecidas brincadeiras – no recreio e a realização de oficinas como propostas. E o quinto grupo propôs que repensássemos o tempo das atividades em sala como caminho e a abertura dos portões para as crianças e para a comunidade. Essa reflexão realizada em grupo possibilitou – ou propôs – que todos estivessem construindo sua prática a partir daquilo que consideravam importante para a escola que, portanto, seria um espaço em que todos compartilhariam seus sonhos, aspirações, valores e responsabilidades.

Dessa forma, quando se dá espaço para que as pessoas que compõem o ambiente escolar reflitam sobre o que querem e como poderiam alcançar seus sonhos, é possível notar que se libertam para sonhar. Assim, “talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos” (LARROSA, 2011, p.24). Talvez, nesse momento, o espaço da palavra dita, das trocas de diálogos e das conversas ganha lugar e importância. Infelizmente ainda não se observam esses projetos e práticas no cotidiano das escolas, em sua maioria, porque estão engessados em um modelo escolar que não tem abertura para diversos desejos e aspirações trazidos pelas professoras, como, por exemplo, aulas ao ar livre, construção do conhecimento junto com os alunos, abertura dos portões para a comunidade, redução do número de alunos por sala com implementação de projetos que envolvam toda a escola.

## **CAPÍTULO 2 – LINGUAGENS E EXPERIÊNCIAS**

### **2.1. DA EXPERIÊNCIA**

Por meio do pensamento de Larrosa (2011), observa-se que a experiência requer uma dimensão subjetiva, em que cada um sofrerá seus efeitos de forma exclusiva. Como o existir no mundo se faz por meio de experiências, não há como desejar padronizá-las ou significá-las segundo algum padrão. As pessoas vivenciam situações diferentes, e essas lhes vão trazendo interpretações únicas, ajudando a construir o próprio mundo e nele situar-se. Mas não somente pela linguagem o homem abarca sua constituição; ele também o faz a partir dos movimentos de seu corpo, pela conscientização desse corpo.

A escola tem muita dificuldade de lidar com a movimentação e a expressão corporal da criança. Além de não cultivar a expressão do corpo vai aos poucos moldando os movimentos (...) Quanto maior a disciplina nos espaços institucionalizados, menor é o lugar do corpo. Mas as crianças não são totalmente domesticáveis, são desordeiras e sempre encontram uma fresta, uma brecha para escapar do instituído (CORSINO, 2009, p.228).

Quando tivemos outra oportunidade de estar com as crianças na sala, no dia em que a professora levou um pequeno rádio para ouvir músicas enquanto construía o mural da escola no corredor, as crianças dançavam nas carteiras e se mexiam muito, seguindo o ritmo ou inventando gestos da dança. Sem a presença da professora, as crianças levantavam e dançavam ao lado das suas mesas. Algumas até queriam subir nas cadeiras, andar pela sala saltitando e explorando seus corpos em movimentos ritmados com a música. Riam, compartilhavam gestos, sentiam os sons em seus corpos, se agitavam, transbordavam alegria...

Como delinear, especificar, regular e prescrever o que as crianças devem criar, recriar ou como se expressar? Assim como ao experimentar pela primeira vez uma verdura, cada pessoa reage de uma certa forma, com uma careta, um sorriso ou de outra maneira, as crianças experimentam as mais diversas linguagens em um movimento constante entre seu interior e o exterior.

A própria expressão que aparece nos desenhos e produções é a experiência sendo o que deve ser – o ser e estar no mundo. Além disso, quando se delimita o caminho que devem seguir em qualquer tipo de linguagem, como no caso da produção artística, é como se estivesse sendo dito o que precisam dizer, como se estivesse sendo ordenado o que precisam pensar ou como devem agir. É o total tolhimento de seu direito de existir. Na sala de aula, durante o estudo sobre a cultura indígena, em que os alunos iam produzir um desenho com base nos traçados indígenas, a professora deu os livros de desenho e explicou como era para desenhar. Fez uma demonstração no quadro sobre a marcação das margens e os exemplos de desenhos indígenas que podiam ser feitos. Alguns não fizeram como fora pedido e tiveram que apagar para fazer como estava explicitado no quadro. A arte de desenhar não condiz exatamente com a livre expressão do imaginário da criança? As crianças estão estudando uma cultura da qual não fazem parte, então, o grande enriquecimento desse contato não estaria justamente em conhecer suas investigações sobre o tema? O mesmo direcionamento do que os adultos esperam das crianças pode ser percebido no relato de uma experiência na sala de aula em que, ao terminar de ouvir uma história sobre uma fada, todos os alunos voltaram para as carteiras e dividiram-se em grupo, “de calcinha e cueca”, referindo-se a formar grupos de meninas e de meninos, como a professora pediu, e receberam instruções da montagem da fada. A professora mostrou como cortar, como montar, como combinar as cores, como colar e como se organizar nos grupos. E todos os grupos seguiram prontamente as instruções de montagem da fada. No final, penduraram suas colagens em um varal ao fundo da sala, e a professora foi, juntamente com a turma, analisando cada produção, apontando os feitos que cada grupo tinha realizado conforme sua demonstração.

Outra questão que perpassa as discussões sobre a experiência na escola é a que advém de atitudes autoritárias que os professores, colocados e tidos como detentores do conhecimento ou mesmo das boas normas de conduta, produzem nas salas de aula.

As meninas queriam saber quais cores iam ter para escolher, mas a professora gritava com elas dizendo que estava no amarelo e não ia dizer o resto. Algumas pegavam a que ela

estava cortando e quando aparecia outra cor, jogavam no lixo a antiga e fingiam que não tinham ganhado nenhuma (Diário de campo, 2013).

Essas mesmas práticas geram reações que as crianças desenvolvem para sobreviver nesse sistema. Afinal, não estamos inseridos num mesmo meio social? No fundo, as crianças não aprendem por imitação? Quando não sabemos como agir de determinada forma em um ambiente, não procuramos nos espelhar em como os outros, aparentemente mais acostumados e experientes, estão agindo? Como pode ser observado pela atitude das alunas mencionadas, passam a ser comuns ações coniventes com enganar, burlar e desrespeitar o que deveria ser um momento de troca entre professor e aluno. Ainda nessa relação professor/aluno, outro fator muito observado é o favoritismo. Ao passar algumas manhãs nas escolas não é incomum perceber que a professora tem preferências, dá mais atenção a alguns alunos, dirige-se a eles com mais carinho, afrouxa as regras de comportamento ou, às vezes, até toma partido quando seus “preferidos” estão envolvidos em alguma discussão. Logo no início das observações em sala de aula foi notada uma situação dessas; quando o representante de turma queria ler uma resposta na correção do dever de casa, a professora não indicava a questão a que ele deveria responder; deixava-o escolher aquela sobre a qual gostaria de falar. Invariavelmente, ou elogiava sua resposta – se estivesse correta – ou elogiava sua criatividade – quando escrevia uma frase errada. A situação pode não parecer, à primeira vista, algo que saltaria aos olhos. Entretanto, quando inserida no contexto das aulas dessa professora, era possível perceber que ela só adotava essa atitude com relação a esse aluno. Com todos os outros, as respostas dos deveres que podiam ler era a da pergunta que ela, professora, determinava. Se levantassem a mão pedindo para realizar determinada tarefa solicitada pela professora, coincidentemente, eram escolhidos sempre os mesmos alunos. Esse favoritismo, capaz de suscitar competitividade, empatias e discórdia entre os colegas de turma, é visivelmente prejudicial à construção de um ambiente que vise à educação como princípio.

Na hora de sair, um dia, um aluno falou que eu estava na frente porque todos gostam de chegar primeiro na fila para o ônibus. Perguntei-lhe por que

dissera aquilo, e ele explicou que quem chegava na fila antes fica com os melhores lugares no ônibus; e, acrescentou, a casa dele era longe. Nesse episódio veem-se reproduzidas atitudes já corriqueiras no cotidiano do mundo dos adultos, como, por exemplo, a competição para formar filas porque, dependendo de sua posição nela, será privilegiado ou não. Cria-se com isso um clima de ansiedade, de individualidade e total falta de senso coletivo. Além de que retrata a total falta de compartilhamento entre os sujeitos envolvidos no ambiente escolar.

Ironicamente, quando os efeitos de processos educativos de competição, individualização, favoritismo e controle são notados nos relacionamentos internos do corpo docente, reclamações, incômodos e desaprovações se reproduzem em igual medida. Para ilustrar essa questão, cabe mencionar que em um dia em que estávamos organizando a “Semana da Vida” – em que seriam tratados temas como o ciclo da água, a valorização da infância e o meio ambiente através de atividades que fugiam ao tradicional das salas de aula, evento de caráter obrigatório imposto pelas Secretarias de Educação – fomos chamadas na sala da diretora para conversar com a coordenadora pedagógica e a própria diretora. Para a Semana da Vida, a escola juntamente com o Projeto havia decidido realizar oficinas que valorizassem os aspectos da vida na escola que as crianças tinham relatado até então. Com relação às inscrições para as oficinas, sugerimos que fossem distribuídas pelos espaços da escola folhas com os nomes das oficinas; assim cada criança escolheria a oficina de que desejava participar e colocaria seu nome. Coordenadora pedagógica e diretora, entretanto, chegaram à conclusão de que colocar folhas nas portas das salas para acolher as inscrições seria ruim porque um professor inscreveria toda a sua turma a fim de ter mais controle sobre seus alunos e evitar possíveis conflitos, e também as crianças não saberiam colocar seus nomes por conta própria – nota-se, portanto, o descrédito do corpo gestor em relação às crianças da escola. Enfim, enquanto tentávamos encontrar uma solução que agradasse a todas as demandas e a todos, ouvimos da diretora: “A Semana da Vida ser imposta é chato porque só de ser obrigatória já acaba a graça”. Concluindo, a imposição de uma prática não produz sujeitos satisfeitos com ela, como bem avaliou a diretora: “acaba a

graça"! Não se pode criar, inventar, ser livre naquele momento. Há que se encaixar no que foi ordenado. Onde fica a liberdade de escolha? E a criatividade de construir? Será que todos, ou mesmo a maioria, encontram na mesma atividade obrigatória sua forma de aprender, de se divertir?

Logo, independente de qual seja o sujeito "afetado" pelas relações que se dão no interior de uma escola, são as atitudes e, por detrás delas, as concepções sobre o que é estar imerso em um ambiente de educação que devem ser consideradas. Pois esse lugar é um microespaço da sociedade que está fora dos muros; não está, portanto, isolado ou protegido de preconceitos, diferenças culturais e sociais. A escola faz parte de um complexo arranjo que a sociedade e ela mesma constroem. O relato que se segue desvela um dos problemas que a sociedade enfrenta com frequência e que está, também, presente na escola.

Juntei-me a um grupo de meninas que estavam querendo montar um quebra-cabeça de 100 peças. Um menino aproximou-se para nos ajudar a montar, mas outro logo quando viu ficou brincando com ele dizendo que era brincadeira de menina. Eu falei que não tinha nada a ver e que precisava da ajuda desse menino porque estava muito difícil e era divertido. Entretanto, ele preferiu não brincar e foi para um outro grupo que estava cheio de meninos (Diário de campo, 2013).

Como apontado nessa citação, as questões de gênero estão fortemente presentes na sala de aula. Elas refletem o que está sendo pensado fora e dentro da escola. Um lugar que trabalha com a segregação do que é o "universo feminino" e o "universo masculino" como duas organizações completamente distintas e não dispostas a conversar está sujeito a criar e conviver com situações que reforçam o individualismo, a separação de gênero e no mínimo deixam escapar oportunidades e momentos enriquecedores de convivência e aprendizagem coletiva. E quem oferece essa diferenciação para as crianças? No caso da escola, os professores e funcionários. No caso da sociedade, todos os adultos. Desde que elas nascem vão sendo diferenciadas pelo outro mais velho – já que um adolescente ou mesmo criança mais velha que tem essa separação muito forte em sua criação age dessa maneira – com o que podem brincar, o que podem falar, como e o que vestir, o modo como se

sentar e comportar-se diante das outras pessoas, e por aí vão as condutas ensinadas de acordo com a separação do gênero.

Suscitar espaços de criação e de trabalho em equipe não demanda produção difícil no trabalho do professor. Antes, porém, de pensar em um trabalho coletivo, o professor precisa posicionar-se diante de seu aluno com o olhar voltado para suas peculiaridades. “As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade” (ESCOLA BÁSICA DA PONTE ESCOLA, 2003, p.3). É a partir das interpretações que o aluno faz de seu exterior que podem surgir componentes essenciais para o trabalho em equipe. Por exemplo, o sentimento de pertencimento àquele lugar, quando o aluno passa a se pensar realmente importante e parte de tudo que se faz na escola. Ele não está mais alheio e apenas aceitando o que lhe apresentam, mas sim disposto a respeitar e agir sobre o conhecimento, as aulas, as dinâmicas escolares, e também as relações pessoais ganham aspecto mais profundo e verdadeiro.

Essas práticas pautadas no trabalho coletivo talvez possam requerer mais tempo e envolvimento, mas com sua continuidade certamente tornam-se hábitos das crianças e dos demais implicados. Além disso, possibilitam que os próprios alunos desenvolvam habilidades, diálogos e ferramentas capazes de favorecer a concretização do que está sendo proposto, como pode ser observado no relato de uma aula:

Um grupo escolheu por votação a frase que colocaria no cartaz, já que cada um tinha dado uma sugestão. Eles escreveram todas em uma folha branca e votaram. Acabaram querendo colocar mais de uma e decidiram por colocar todas. Outro grupo se desentendeu e não conseguiu terminar o cartaz como queria, porque nem todas as crianças do grupo fizeram o cartaz e no final todas foram colocar seus nomes, o que ocasionou uma briga. O terceiro grupo dividiu as tarefas de desenhar, colorir e escrever. O quarto grupo dividiu as tarefas, mas duas crianças se implicavam bastante, criticando o trabalho e proposta uma da outra. Entretanto, o grupo conseguiu trabalhar junto e fazer um cartaz que todos acharam bonito. E o quinto grupo, começou brigando por quem ia escrever no cartaz e duas crianças também se implicavam querendo impedir o outro de fazer o que quer que o outro quisesse. Mas fui sugerindo algumas alternativas e as outras

duas crianças também pediam que eles se entendessem, havendo diálogos muito interessantes sobre construir um trabalho em conjunto (Diário de campo, 2013).

O desafio do professor, agente mais próximo das crianças no cotidiano escolar, é criar formas e mecanismos que tragam o sentimento de coletividade. Larrosa (2011) coloca o “princípio da alteridade” como a forma de ser outra, com a exterioridade do que se é, de ser alheio, de acontecer com a presença de outro. Existindo, assim, diferentes alteridades que se expressam, o são e devem permanecer sendo singulares e não classificadas. Para tanto, observa-se que do modo como se tem visto esses mecanismos serem aplicados, verticalmente, ou seja, apresentados prontos e impostos para que as crianças apenas façam uso deles, não há a conscientização dos motivos de apropriação. Elas simplesmente acabam por reproduzir uma prática imposta pela autoridade.

Em uma oficina ministrada pelos extensionistas, as crianças, quando viram vários brinquedos espalhados pelo gramado, queriam brincar todas de uma vez, e isso tinha tudo para se transformar em uma bagunça. Não foram, entretanto, dadas regras de filas ou vez, e elas conseguiram organizar-se para que todas participassem, sem necessitar de um adulto orientando-as. Algumas professoras que estavam por perto se espantaram com a atitude das crianças e até questionaram se não havia sido dada alguma instrução de organização. Nesse momento foi possível observar como as crianças podem e sabem – e devem – ser instigadas e liberadas para construir seus próprios mecanismos de relacionamento e organização. Elas compartilham aquele espaço e estão diariamente envolvidas, de uma forma ou de outra, e a escola precisa autorizá-las de fato para que seja construído um espaço comum.

A escola – considerada o primeiro espaço social em que a criança está sem o cuidado da família por todo o tempo, como quando ela ainda é muito pequena e somente convive nos lugares em que os pais ou responsáveis estão e a levam – também é, ou deveria ser, o primeiro espaço social no qual a criança vai-se reconhecer livre e independente para fazer escolhas e tomar decisões – mesmo que não seja o único que deva ter essas características –,

bem como criar estratégias que lhe permitam conviver naquele ambiente. Fora do convívio exclusivo no núcleo familiar, ela precisa, embora ali ainda permanecendo, começar a criar sua maneira de viver em espaço social.

Depois pedimos que eles se juntassem em duplas e trios, mas quando fomos misturar um grupo de uma turma com o grupo da outra, logo começaram as reclamações. Alguns grupos até aceitaram e já se organizaram em algum canto da sala; deixamos livre o lugar onde queriam ficar; e outros disseram que de jeito nenhum se juntariam ou mesmo que preferiam fazer sozinho. Ou nem fazer (Diário de campo, 2013).

Evidencia-se o fato de que a escola dispõe de mecanismos que individualizam as crianças. São muitas as situações em que isso aparece, como as avaliações, a realização das atividades em sala de aula, a distribuição de tarefas que o professor vai designando a cada aluno, entre outras. Então quando aparece um trabalho em que as crianças precisam unir-se e realizá-lo em conjunto, estranham. Muitas vezes é preciso dar-lhes, inicialmente, um exemplo de dispositivo que possa proporcionar atividades em conjunto, como quando começamos escrevendo as palavras a adivinhar, em uma brincadeira de força. Depois abrimos para quem quisesse escrever. Percebendo que ficara confuso, os alunos pediram para escrevermos os nomes de quem seria o próximo na lateral do quadro. E eles seguiram rigorosamente essa lista. Infelizmente, na maioria das vezes, não sabem como lidar com situações desse tipo porque não estão acostumados. Adaptaram-se a ter sempre alguém que lhes dê ordens – quando foi realizado um encontro de duas turmas para assistir a uma palestra sobre higiene bucal com uma dentista convidada, a professora da outra sala levou os alunos de sua turma para a nossa sala, entrando todos em fila e fazendo um caminho definido pela professora, que ia na frente guiando a fila, para sentar-se no chão, na ordem e posição que a professora determinou. Para os alunos dirigirem alguma dúvida à palestrante, a professora escolhia também quem poderia fazer a pergunta – e, mais, aprenderam a relacionar-se de forma individual. Então, estão diariamente convivendo em um mesmo ambiente, mas diariamente distantes da coletividade, da autonomia e do exercício da liberdade. Pensar um ambiente coletivo acarreta pensar não somente em pessoas trabalhando em conjunto, mas na questão da autonomia.

É, essencialmente, com os pais e os professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir numa autonomia, que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais. Conclusão: a autonomia convive com a solidariedade (PACHECO, 2012, p.3).

A liberdade de experiência a que Pacheco (2012) se refere diz respeito à possibilidade de a criança, o adulto ou o adolescente sentir-se confortável para ser e estar em determinado espaço. Não só isso, mas também entender-se como sujeito que pode atuar sobre esse ambiente em constante transformação com ele; um indivíduo que vê a construção coletiva como um dos alicerces daquele lugar. Assim, como bem coloca o autor, “Autonomia não é um conceito isolado, nem se define em referência ao seu oposto – define-se na contraditória complementaridade com a dependência, no quadro de uma relação social aberta” (PACHECO, 2012, p.2)

Portanto, é na troca com o outro e na convivência de todos que pode existir autonomia. Entretanto, esse não é um processo tão simples, porque não é de qualquer troca que resulta um processo de autonomia. Ela precisa basear-se, substancialmente, em outra forma de enxergar o sujeito, na organização do espaço e de seus agentes transformadores. Infelizmente, não é o mais comum que pode ser observado nas relações que as escolas atualmente valorizam. Não só as escolas, aliás, como a própria sociedade em que elas estão inseridas. O que seria, porém, essa forma de enxergar o outro?:

O conceito de singularidade é-lhe próximo, mas situa-se aquém da autonomia, porque o reconhecimento da singularidade consiste na aceitação das diferenças interindividuais, enquanto autonomia é o primeiro elemento de compreensão do significado de “*sujeito*” como complexo individual (PACHECO, 2012, p.2).

Entende-se que a autonomia não está pautada apenas em si; nela existem diversos outros valores imbricados. Por outro lado, ela não pode ser entendida simplesmente como oposição à heteronomia, ao autoritarismo ou à dependência. A autonomia desenvolve relação com todos esses conceitos, mas é primariamente o elemento-chave do sujeito. A singularidade está para a autonomia como uma espécie de pré-entendimento de seu processo, pois é

primordial compreender qualquer indivíduo em sua especificidade, em seu “ser único”, em sua particularidade. Só então, com o reconhecimento de como é cada um, o processo de autonomia pode ganhar abertura dentro de qualquer espaço, seja o da escola ou não.

Permanecer na heteronomia é condição confortável para quem assim já se encontra; o desafio é transformar-se e mudar a relação com o outro e com o mundo, mas a heteronomia também está no processo da autonomia, como explica Pacheco (2012). A escola é um espaço que precisa garantir um trabalho de autonomia com suas crianças, visto ser aquele o espaço em que passam a maior parte de seu tempo durante um período de sua vida. O processo de autonomia, como já diz, é um processo. Não se nasce autônomo ou se é. Torna-se. É um exercício constante de aprimoramento e de mudança.

A experiência, segundo Larrosa (2011), é “o espaço em que se desdobra a pluralidade. A experiência produz pluralidade”. Em cada situação e espaço de tempo que o sujeito vive, está vivenciando uma experiência. Ela educa o sujeito ao sintonizar sua singularidade com a própria experiência, pois que a experiência é única de cada um, embora, simultaneamente, possa ser plural. Assim, cada aluno está passando por uma experiência, e todos estão vivenciando o mesmo fato. O aluno precisa ter com autonomia o direito de sentir a experiência da forma que lhe for dada vivê-la. Quando o professor ou uma autoridade qualquer lhe diz o que fazer, como fazer, o que falar, como falar e quando falar, a experiência se enfraquece e deixa de partir apenas daquele fato para mediar-se pela experiência do outro. Obviamente os exemplos estarão presentes; todo bebê aprende por imitação e enquanto vai crescendo – mesmo quando já adulto e velho – segue exemplos quando passa por situações desconhecidas. Uma experiência, contudo, não se pode sobrepor a outra, colocando-se como “mais certa”, “mais coerente” ou mesmo “mais adequada para a escola”. As experiências têm como princípio a liberdade, e “Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer” (LARROSA, 2011, p.19).

Dar a palavra ao outro e ouvir o outro constituem uma das tarefas mais difíceis que foi observada na vivência com as crianças. Um dia, na tentativa de

exercitar a escuta da palavra do outro, tivemos dificuldade em conseguir que eles ouvissem, deixassem o outro falar e chegassem a um acordo sobre qual brincadeira iríamos fazer. Nesse processo de ouvir o outro, o desafio apresenta-se porque é preciso reconhecer, nesse momento, o espaço do outro dentro da conversa. Esse reconhecimento está pautado em diversas habilidades, como a noção de coletivo, de espaço e respeito. Dar a palavra ao outro requer treino. A escola pouco trabalha essa prática e, quando trabalha, geralmente o faz de forma imposta, em meio a gritos e broncas das figuras de autoridade ou ainda mediante o uso de ferramentas pensadas pelo professor e aplicadas, na base de punições, às crianças.

O grande desafio é estender o poder de decisão e criação de combinados – ou o que quer que a escola encontre como alternativa – a todos aqueles que vão utilizá-lo, como apresenta Pacheco (2011, 2012) em suas propostas educativas. E, conseqüentemente, desafio maior vem logo depois, com a dinâmica de criar e combinar como se darão as práticas de ouvir/falar, por exemplo. Quando, porém, o aluno se sente participante e criador de algo que sua turma pode passar a usar, bem como seus professores e logo sua escola, o resultado de aprendizagem, satisfação e efetividade daquela combinação tende a apresentar chances muito maiores de sucesso. Isso porque a imposição de regras e mecanismos de socialização não surte efeito no sujeito enquanto processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e coletivo, visto que “na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros” (ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2003, p.3). Logo, proporcionar diálogos entre os alunos e os professores e, na verdade, entre todos os envolvidos na escola – os pais também – é abrir caminho para que estejam todos em constante aprendizagem, criação e construções pessoais e coletivas. Não seria esse um ideal que muitos desejam para suas escolas?

Todas essas questões relacionam-se com o que a experiência tem de transformação, porque o sujeito da experiência está aberto para vivenciá-la e, sendo assim, põe-se em processo de abertura para transformar-se, na perspectiva de Larrosa (2011). Quando os alunos vivem uma experiência em

que têm poder de decisão sobre algo que os afeta diretamente, podem entender o reflexo de uma ação que volta para transformar seus pensamentos, ideias, ações e saberes.

A educação que se pautar por solidariedade e responsabilidade precisa saber introduzir esses valores em dispositivos de convivência de toda a comunidade escolar. Fica difícil realizar tal feito quando a instituição escolar fica imersa nos modelos atuais de sociedade, em que a individualidade e o descompromisso com o coletivo imperam de forma naturalizada. Como ocorreu numa vivência de observação na sala de aula: cada criança, todas ainda sentadas nos grupos de uma atividade, falou suas questões positivas e negativas a respeito do que tinha gostado ou não na tarefa; e a professora ia fazendo intervenções nos conflitos – invariavelmente, entretanto, no sentido de achar um culpado e fazer com que pedissem desculpas, ou mesmo de esclarecer a confusão. Assim, ou tomava um partido, ou deixava para lá.

## **2.2. DAS LINGUAGENS**

Uma proposta de educação com a experiência não poderia deixar de lado a questão das linguagens porque elas permitem ao sujeito estar em contato consigo de forma a se conhecer, a criar espaço de reflexão do mundo e a se libertar. Trabalhar as diversas linguagens na escola – como a música, a leitura, a dança, o teatro, as artes plásticas em geral – é oferecer às crianças momentos de criação, é estimular que sejam artesãos. Pode possibilitar a ruptura do tempo quantitativo, da lógica reprodutivista mais comum nas atividades escolares, da hierarquia, das relações hostis entre os sujeitos envolvidos e a própria relação da criança com o mundo em que vive. Potencializa uma construção e reconstrução do que é ser e estar no mundo tal como ele é.

Dessa forma, primeiramente, coloca-se neste ensaio a questão da música. Por intermédio do som, o sujeito sente, sorri e chora. As crianças facilmente se movimentam, pela música, linguagem mais próxima do sentimento, mais propícia a experimentar o ritmo da vida e que trabalha com a sensibilidade, como Larrosa (2011) bem coloca: “Soa também o corpo, isto é, a sensibilidade, o tato e a pele, a voz e o ouvido, o olhar, o sabor e o odor, o

prazer e o sofrimento” (LARROSA, 2011, p.24). Aspectos facilmente observados em um dia na escola em que a professora levou uma caixa de som para a sala de aula e colocou música para eles escutarem. As crianças gostaram muito da música e pediram para ela colocar sempre. Senti que elas estavam com muita vontade de dançar e, mesmo tendo que ficar sentadas – pois a professora não as deixava levantarem-se para dançar, como queriam e, mais, como seus corpos pediam –, experimentavam diversos movimentos e se olhavam como numa comunicação sobre suas *performances*. Algumas diziam que aquele tinha sido o melhor dia de escola de sua vida! (Diário de campo, 2013).

Essa sensibilidade que a linguagem musical permite às crianças e as instiga a se movimentar e estabelecer um diálogo com o que estão ouvindo e sentindo está intrinsecamente ligada ao ato de ler, uma vez que a leitura, considerada do ponto de vista da experiência, em Larrosa (2013), é algo que também acontece – ou deveria acontecer – como um momento em que o sujeito que lê precisa ser sensibilizado pelo seu ato de estar lendo. O leitor precisa ser tocado pelo que lê, e não decodificar, entender e reproduzir o que está procurando no texto – como a leitura dos pequenos trechos nas atividades escolares, em sua maioria, acontece.

Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar (LARROSA, 2013, p.142).

É um processo de mergulho, de sentir a conversa com o autor e com as palavras. Em sala de aula, ensinar a ler não deve ser pensado em dinâmicas que contraponham ou exponham os saberes adquiridos, “mas colocar uma experiência junto a outra experiência” (LARROSA, 2011, p.15).

Para a leitura dos textos, a professora chamou quem queria ler e várias crianças se candidataram e foram para a frente da turma. A professora perguntava quem queria desafiar quem, e eles se posicionavam nessas duplas. O desafiador lia primeiro e todos batiam palmas. Depois o outro lia e todos batiam palmas. A professora perguntava quem votava em cada um e

falava o vencedor. Sempre elogiando os dois leitores de cada dupla. Ela fez isso com os dois textos. Algumas crianças amavam ler, umas falavam muito baixo e levavam menos votos, uns não se importavam em perder e outros ficavam bem tristes (Diário de campo, 2013).

No caso relatado acima, é possível verificar que a professora tinha boas intenções de trabalhar com a leitura e que os alunos demonstravam entusiasmo com a atividade proposta; por outro lado, sua atitude poderia fazer com que alguns se sentissem expostos e frágeis diante do processo a cumprir para ler diante da turma. A leitura tem a ver com a amizade do fazer em conjunto. O próprio ato de ler implica uma ação entre pessoas; mesmo que não haja expectador da leitura, há o diálogo entre o autor e o leitor.

Ler com os outros: expor os signos no heterogêneo, multiplicar suas ressonâncias, pluralizar seus sentidos. Frente à homogeneidade do saber que restringe a diferença, a heterogeneidade do aprender que produz a diferença. Por isso, a amizade de *ler com* implica-se na amizade de *aprender com*, no se en-con-trar do aprender. E, nesse caso, o aprender não é apenas um meio para o saber. Ler não é o instrumento ou o acesso à homogeneidade do saber, mas o movimento da pluralidade do aprender (LARROSA, 2013, p.143-144).

Os momentos em que a história pode penetrar a vida das crianças e fazer com que embarquem na narrativa do que escutam, ou leem, estão atravessados na escola por controle e disciplina, resultando em pura perda de tempo e impossibilitando o que Larrosa (2011) chama de uma leitura que pode ser experiência, que “pode ajudar-me a formar ou transformar minha própria sensibilidade, a sentir por mim mesmo, na primeira pessoa, com minha própria sensibilidade, com meus próprios sentimentos” (LARROSA, 2011, p.11). Mas onde esse sujeito que pode sentir tanto está na escola?

Todos sentaram no chão, ela ficou um bom tempo mandando sentar direito e não se recostar no outro. Para iniciar a história, disse que hoje seria a de menina porque no outro dia tinha sido história de menino. E contou sobre uma fada. Todos prestaram muita atenção, mas a história era interrompida várias vezes para que fosse pedido silêncio, corrigir as posturas, arrumar os espaços entre as crianças e todos comentarem a história (Diário de campo, 2013).

O sujeito que está na escola, no caso fazendo referência à criança, relaciona-se com a leitura de modo disciplinar, induzido, direcionado. Ele deve sentir a história ou o texto de acordo com o que a professora quer que ele sinta. E quando precisa responder algo sobre o que foi lido – porque essa é uma demanda dos professores que acontece a todo momento – acaba por criar uma relação quase que investigativa com as palavras, porque é “aquela resposta certa” que o professor quer, não qualquer outra que cada criança possa trazer em suas hipóteses sobre a história. Nas atividades e nas avaliações que são aplicadas em sala de aula, o aluno precisa dar o conhecimento que lhe foi dado da forma como a professora entende que esse conhecimento é e, mais ainda, como esse conhecimento deveria ter sido aprendido pelo seu aluno no caminho daquele período letivo. A situação descrita acima poderia, segundo Benjamin (1985), resultar do que ele coloca como a arte de contar em seu sentido de inexistência, posto que as crianças não compartilham com o professor ou qualquer outro indivíduo na escola. Estão isoladas umas das outras, e, ainda como se pode perceber pelo relato, esse distanciamento é imposto pela professora com a diferenciação das histórias segundo os gêneros, dificultando ainda mais a construção de um ambiente comum. Nessa mesma atividade, a professora mantinha o costume de interromper a leitura da história para dar explicações sobre o que o personagem estava fazendo ou pensando, atribuindo significados e valores seus e os repassando às crianças. Benjamin (1985), em seus estudos sobre a narração, cita a forma como Heródoto contava, oposta à que era vivenciada pelas crianças:

Ora, a força do relato em Heródoto é que ele sabe contar sem dar explicações definitivas, que ele deixa que a história admita diversas interpretações diferentes, que, portanto, ela permanece aberta, disponível para uma continuação de vida que cada leitura futura renova (BENJAMIN *apud* GAGNEBIN, 2004, p.13).

A maneira como a linguagem da narração está sendo tratada nas situações apresentadas aponta, claramente, para o que Benjamin (1985) considera transformação da narrativa, tal como as mudanças provocadas pela modernidade, com seu tempo quantitativo e corte com o passado. Nessas

situações, a escola prioriza elementos superficiais, afastando-se do que poderia constituir breves intervalos de mergulho na magia que é ouvir uma história aberta a diversas interpretações.

O depauperamento da arte de contar parte, portanto, do declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem (BENJAMIN, 1985, p.11).

Ainda na visão de Benjamin (1985), a memória estaria, entre outros aspectos, diretamente ligada à questão da leitura, uma vez que comportaria o compartilhamento de um tempo e de um espaço. As produções literárias traduzem um tempo que está sendo vivido, que foi vivido e que é passado por gerações. Não é um corte ou uma fala qualquer de um professor que expõe um conteúdo. A leitura carrega magia e mistério. Quem já se perdeu entre fantasia, realidade e palavras proferidas por um ente querido mais velho sabe o que é a leitura e o que ela possibilita. As crianças na escola estão aprendendo as histórias frias e mecânicas. Não há tempo para a leitura, não há tempo para a fantasia ou para o mistério. É preciso produzir, concluir, preencher, prestar explicações, quantificar. Onde está a leitura que pode deixar vir? Deixar vir o quê? O que for de cada criança, o que for provocado, o que fizer sentir, o que ressoar. Antes tarde do que nunca, a escola e os professores precisam enxergar e refletir sobre uma nova perspectiva do que seja ler para, por e com as crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho realizado com os estudantes e professoras do Projeto Autonomia em parceria com uma escola classe de ensino do Distrito Federal, houve momentos diferentes para a formação dos estudantes integrantes desse grupo e para os professores implicados. Primeiramente porque participamos de reuniões exclusivas do Projeto Autonomia e, em segundo lugar, porque tivemos encontros com os docentes da escola, na própria escola. Em cada um desses espaços, a configuração das conversas foi-se dando de formas diferenciadas, os sujeitos se comportaram e se expressaram conforme suas concepções de educação, ensino, escola, aprendizagem e outros aspectos que perpassam a grande questão “O que queremos para nossas crianças?”, indagação que parece ter guiado as discussões do projeto naquele ano.

Larrosa (2013) sugere que a formação esteja aberta para o processo de cada sujeito e do ambiente em que está acontecendo. Não seja imposta a forma como ela deve acontecer ou como deve terminar – se é que termina. Já que a formação é um processo que está em constante desenvolvimento, mudança e transformação. É um diálogo entre os envolvidos, como foi percebido na vivência da formação no Projeto Autonomia, em que, conversando apenas entre os extensionistas, decidimos que o processo de construção do Projeto na escola não precisava ter um resultado predeterminado nem precisavam ser informados à escola todos os detalhes da metodologia que empregaríamos; poderíamos levar o projeto meio “disseminado” em seus valores e dispositivos para os diversos ambientes apontados pela escola e pelos extensionistas, podendo sempre repensá-los.

Caminhar, considerando todo o processo discutido ao longo deste ensaio, no sentido da formulação de escolas que incluam perspectivas individual e coletiva para a aprendizagem dos alunos, apontando para democratização dos dispositivos de organização e planejamento, para um olhar específico às demandas dos diversos sujeitos envolvidos, processo que possa partir da formação com o outro podendo ser o início de uma escola verdadeiramente para todos, com efeito de potencialização de reflexão sobre experiência para esses professores. Tocando um dos pontos relatados – a

construção coletiva que procura atender às necessidades dos envolvidos para pensar a escola –, foi percebido que a grande demanda que a escola teve para com o Projeto no segundo semestre do ano letivo foi a necessidade de relacionar teoria e prática. Eles queriam ler e discutir mais o que era e de onde vinha o Projeto Autonomia. Assim, uma das três grandes demandas que surgiram foi a de formação continuada, em que levávamos livros, textos e espaços de debate sobre o que estávamos tentando construir na prática. Os professores passaram a se sentir mais seguros, até para socializar suas ideias, dúvidas, anseios e propostas. Ou mesmo para recusar o trabalho que estava sendo apresentado para a escola. Esses foram respeitados e acatados em suas posições contrárias. Dessa forma, a grande questão de como a reflexão sobre a experiência pode potencializar a formação e prática docente está colocada através de uma formação que valorize sua construção através da própria experiência, através de refletir e pensar a escola em seus aspectos coletivos e individuais. Uma formação e uma prática que esteja aberta a se reconstruir e transformar-se constantemente, enxergando nas crianças imprescindíveis participantes de um caminhar para a escola verdadeiramente para todos acima mencionada. Requalificando o tempo do ambiente escolar, as propostas das atividades, as relações entre os sujeitos envolvidos. Resgatando o essencial da infância, como o brincar e o brinquedo. Valorizando a amorosidade, a paixão e o mistério do processo de construção do conhecimento. Partindo desde a formação inicial nas universidades sob a perspectiva da experiência.

A formação na escola como forma de experiência, colocada no entendimento de Larrosa (2013), está para algo não definido. Uma necessidade de ser reinventada e calcada passo a passo entre o sujeito e suas construções de mundo. A formação na escola relaciona-se com o tempo, na direção de reconstruir a temporalidade do espaço escolar, de suas atividades, de suas exigências. A formação na escola é de reflexão, uma vez que os sujeitos estão em constante transformação e mudança, e o tempo escolar constitui o momento de compartilhamento de vivências, de valores, de responsabilidades, de formas de ser. A formação na escola é de amorosidade porque lida com pessoas, relações emocionais e sociais. São relações que

criam laços, apontam caminhos, direcionam perspectivas, falam de mundo, de humanidade. Essa formação na escola é a formação docente apontada em Rodrigues (2012) como uma dimensão profissional que possa “problematizar, perguntar, deixar falar sobre o que se quer, mas não dar tudo pronto, não supor excesso de saber em si mesmo” (RODRIGUES, 2012, p.73). Os espaços de formação como as escolas, as faculdades e as universidades precisam estar atentos ao trabalho a ser desenvolvido nessa formação, porque ele diz respeito à construção do conhecimento científico, pedagógico e de reflexão sobre o fazer do professor.

O trabalho que se desenvolveu após a parceria com essa escola da rede de ensino do Distrito Federal começou com sua semente plantada na própria vivência realizada. Foi criado o Fórum Autonomia como uma abertura para discutir o início da formação em serviço – entendida como a formação docente na escola. Pacheco (2011) afirma que a formação “é uma intervenção junto” (PACHECO, 2011, p.162) e, assim, não poderia ser pensada individualmente, cada um em sua perspectiva, fazendo seu trabalho sem se comunicar com o externo à sala de aula. A escola precisa encontrar seu caminho, que vai ser diferente para cada uma, de acordo com a singularidade dos sujeitos que abriga. A formação vem com o papel de servir como caminho para o começo da prática e da reflexão pedagógica. É um constante exercício de diálogo, autoconhecimento e comunicação com o outro.

Uma questão para finalizar é que as respostas para os problemas educacionais não estão somente nos livros, nos meios acadêmicos, nas palavras dos teóricos mais renomados e, muito menos, nas soluções sistematizadas e entregues para ser aplicadas. Os projetos e a reinvenção da escola estão em seu saber fazer coletivo. Assim como o nascimento de uma criança é único, especial, misterioso e incomparável, cada escola também o é. O que vai ser construído em cada espaço escolar é uma verdadeira concha fechada que vai sendo polida, cortejada, crescendo e se abrindo em seu tempo com suas particularidades, em um fazer com o outro. E só assim pode deixar de ser areia e tornar-se pérola. Construir uma escola, não apenas para sua inauguração, mas a cada dia, requer, antes de tudo, que se faça a partir dos sujeitos envolvidos naquele espaço em uma relação de corresponsabilidade,

autonomia construída, solidariedade, amorosidade e, principalmente, de respeito ao outro.

Outra questão é a condição moderna que esbarra na experiência, visto que ela não se pode fazer presente na relação que se estabelece com a forma como a sociedade foi e está organizada após as mudanças do século XIX. Essa condição de tratar o tempo quantitativo, vislumbrar o futuro, almejar alcançar sempre algo que não está presente, ignorando o que está no passado como história ultrapassada, a mecanização dos processos sociais, bem, todas essas questões e outras diversas trazidas ao longo deste ensaio tornam mais do que necessário começar a repensar o modo de habitar esse mundo que se coloca – se é uma educação pela experiência que se quer. Neste ensaio, coloco-me em posição de narradora do que vivenciei, abro espaço para refletir sobre minha prática no projeto e na escola procurando dialogar com as questões que me nortearam. É uma forma de transformar-se na experiência, de fazer com que a reflexão sobre ela instigue novas percepções, indagações, dúvidas e relações com a própria experiência. As crianças da escola também se fazem presentes como narradoras do processo, pois aparecem através dos relatos produzidos por elas no cotidiano escolar. Elas demonstram seus sentimentos, pensamentos, ideias, inquietações, alegrias e incômodos com episódios vividos na escola. Esse exercício de dar a voz às crianças foi o que busquei valorizar nas reflexões deste ensaio – até porque partiram de suas narrativas a reflexão sobre a prática e a formação docente, visando à transformação, e o desafio de fazer esse exercício, que com elas me colocou em contato como narradora.

Para o futuro, como sementes plantadas no desenvolvimento deste ensaio, ficam questões que podem ser apontadas para outras situações, pois em qualquer ambiente de trabalho vão existir diferenças, e nos perguntamos: Será a imposição de um modelo a resposta para solucionar os problemas? Serão os problemas apontados por alguns, os mesmos questionados pelos outros? O que perpassa as escolhas de metodologias, valores e ideais de escolas?

## **PARTE III**

## **PERSPECTIVAS FUTURAS**

Comecei o curso de pedagogia pensando em trabalhar com alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental. Aos poucos, a vida foi-me levando dentro do curso a interessar-me por outras áreas, e, apesar de nunca ter-me imaginado na educação especial e na educação hospitalar, elas despertaram meu interesse. Atrrelada a esses segmentos, a busca de práticas inovadoras de educação está sempre presente em meus planos. Provavelmente pela experiência que tive em minha vida acadêmica.

Neste momento minhas perspectivas futuras incluem, prioritariamente, cuidar de minha filha e estar o mais junto dela que me for possível nesse início de vida que ela vai trilhar. E embora isso não me tenha ocorrido durante toda a graduação, muito do que aprendi, estudei e pesquisei na pedagogia estará fortemente presente no que penso em viver com minha filha.

Em relações profissionais e acadêmicas, como sempre gostei de estudar, ler e pesquisar, permanece o desejo de alguma especialização, talvez mais ligada à área da psicologia ou mesmo de aprofundamento do que esse ensaio me trouxe nas questões de experiência e, por exemplo, da alegria na educação como possibilidade de estudo.

A alternativa de cursar psicologia ou atrelar a pedagogia à psicologia também são futuras buscas, pois acredito que as duas áreas têm muito a somar e a contribuir para as crianças e os adolescentes de nosso país que estão em formação em nossas escolas e espaços não escolares. Assim, o mestrado e ainda o doutorado podem ser vislumbrados em minha carreira acadêmica.

Por fim, mesmo não sabendo exatamente por quais caminhos seguir, o contato com os estudos e a pesquisa estará sempre presente, sobretudo se as salas de aula forem meu espaço principal de atuação profissional ou, quem sabe, os ambientes hospitalares. Ainda assim, a educação especial terá sempre minha atenção, bem como as práticas inovadoras, pois essas duas perspectivas me proporcionaram enxergar o outro de forma singular e perceber

o papel indispensável de atitudes que reconheçam as diferenças e particularidades de qualquer que seja o sujeito com quem se esteja em relação.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papyrus, 2002.

BARBIER, René. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde**. Conferência da Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES – GDF. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>>. Acesso em: 09 jul. 2014.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas II. Rua de mão única**. São Paulo: Editora Brasiliense. 3.ed., 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas I. Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense. 2.ed., 1985.

CAYGILL, Howard; COLES, Alex; KLIMOWSKI, Andrey. **Walter Benjamin para principiantes**. Buenos Aires: Era Naciente, 2001.

CORSINO, Patrícia. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. In JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). **Política, cidade e educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Contraponto, 2009.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, abr. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 dez. 2011.

ESCOLA BÁSICA DA PONTE. **Fazer a Ponte: projecto educativo**. ESCOLA BÁSICA DA PONTE, 2003. Disponível em: <http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/en/CD%20SEC%202%20ENV/Make%20the%20bridge/Make%20the%20Bridge%20Portugal%20Attach%201%20PORT.pdf>

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Projeto 4 - Diretrizes**. Faculdade de Educação: Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/images/graduacao/Diretrizes-projeto4.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2.ed., 2004

JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). **Política, cidade e educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Contraponto, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.4-27, 2011.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.19, p.20-28, 2002.

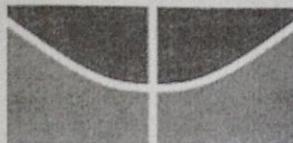
MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2007.

PACHECO, José. **Dicionário de valores**. 1.ed. São Paulo: Edições SM, 2012. Disponível em: [http://porvir.org/wp-content/uploads/2013/10/Dicionario\\_de\\_Valores.pdf](http://porvir.org/wp-content/uploads/2013/10/Dicionario_de_Valores.pdf)

\_\_\_\_\_. **Escola da Ponte**. Petrópolis: Vozes, 2011.

RODRIGUES, F.L.V. A experiência de acompanhar crianças com autismo na escola: o desafio de des-fiar a forma da formação de professores. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n.52, p.69-80, jul./dez.2012. Disponível em: <http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E FUNDAMENTOS

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Marina Lacerda Cordeiro, aluna de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula nº11/0017315, autorizo Clara Cabral Neves Martinho, estudante de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula nº11/0010108, a utilizar nossas escritas coletivas, realizadas no período de 19 de abril de 2013 a 04 de dezembro de 2013, referentes aos encontros de oficinas, observações e regências em sala de aula vinculado ao PEAC-UnB: Diálogos com Experiências Educacionais Inovadoras – para utilização na íntegra ou em partes no Trabalho Final de Curso, palestras ou publicações.

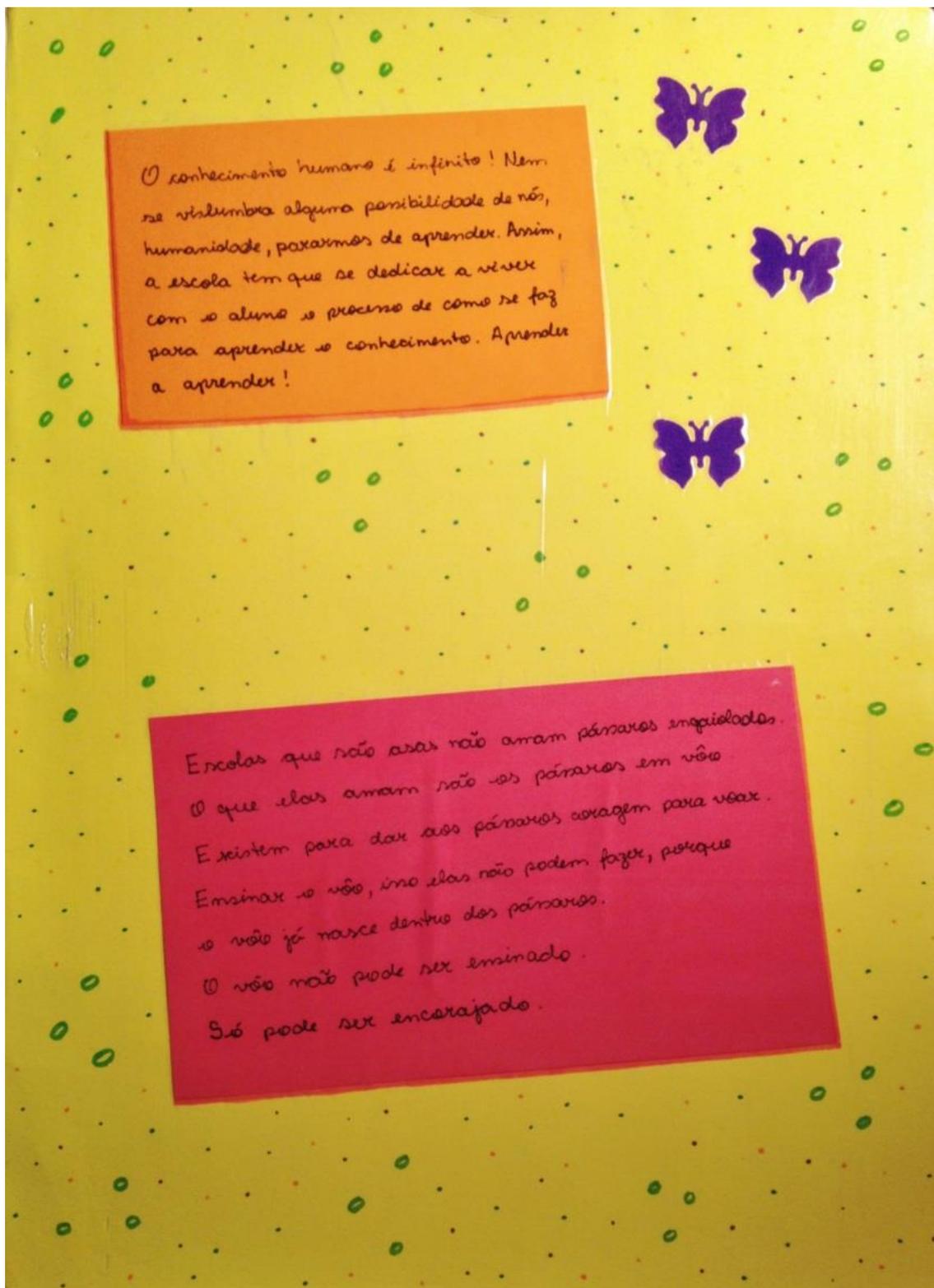
Brasília-DF, 19 de setembro de 2014.

*Marina Lacerda Cordeiro*

Marina Lacerda Cordeiro

## APÊNDICE B

Diário de campo produzido como trabalho final do Projeto 4 da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em coautoria pelas alunas Clara Martinho e Marina Lacerda.



10/09/2013

- Reagrupamento
- Plantio do feijão

Chegamos na escola e estava tendo o reagrupamento. A professora nos explicou que o bloco inicial estava dividido pelas salas e as turmas mais avançadas estavam na quadra fazendo atividades psicomotoras. A [REDACTED] não estava na escola e antes de entrarmos na sala tínhamos que fazer uns combinados sobre o plantio do feijão. Porém, observamos certo incômodo de uma professora da direção que ficava perguntando se já sabíamos pra onde ir e se podíamos entrar na sala logo. Como íamos trabalhar com duas turmas, o [REDACTED] nos trouxe o que tinha conversado com a [REDACTED], porque a [REDACTED] tinha faltado, e de acordo com os horários da escola, o reagrupamento aconteceria terça e quinta até o recreio (10h) e depois voltaria ao normal. Sendo que nos últimos 50 minutos cada turma teria a recreação na quadra. Logo, teríamos esse tempo para fazer a atividade com o feijão na quadra e, portanto, precisávamos repensar o planejamento que tínhamos feito. Pensamos em como dividir as crianças de forma que os grupos tivessem alunos das duas salas.

Enfim decididos, levamos as crianças para a quadra e elas já ficaram bastante agitadas. Fizemos uma roda com todas as crianças, o que demorou um tempo, e a Clara tentou falar com elas sobre o que gostaríamos de fazer e trocar um pouco do que elas queriam fazer. Entretanto, o barulho era grande, elas estavam bem agitadas e dispersas. A professora [REDACTED], única professora presente ali, pediu silêncio e falou que se não colaborassem voltaríamos pra sala. A gente ficou tentando manter na mão levantada para nos ouvirmos e a Clara acabou tendo que entrar no meio do círculo para todos verem e escutarem. Fizemos alguns combinados de ouvir o outro, não jogar feijão pela quadra e não gritar porque estava tendo aula nas salas próximas. Depois pedimos que eles se juntassem em duplas e trios, mas quando fomos misturar um grupo de uma turma com o grupo da outra, logo começaram as reclamações. Alguns grupos até aceitaram e já se organizaram em algum canto da sala, deixamos livre o lugar onde queriam ficar, e outros disseram que de jeito nenhum se juntariam ou mesmo que preferiam fazer sozinho. Ou nem fazer. Com os grupos, duplas, trios e crianças sozinhas espalhadas pela quadra, começamos a distribuir os materiais. Primeiro os copinhos, depois os feijões, o algodão e por fim passamos com a garrafa d'água. Cada um de nós ia explicando no grupo que ia o que era pra fazer. Alguns não queriam fazer de jeito nenhum e depois de verem os outros fazendo foram plantar. Alguns alunos que não quiseram plantar distribuíram os materiais. Alguns pediram pra plantar mais de um tipo de feijão. Alguns grupos combinaram de todos plantarem o mesmo tipo, outros deixaram que cada um plantasse o que quisesse. Tudo isso foi bem conversado com as crianças em seus grupos e deixamos eles livres para fazer o que achavam melhor. Voltamos para a sala, pedimos mais um tempo pra [REDACTED] e ela nos deixou fazer o gostei/não gostei porque o tempo na quadra já tinha acabado. Os alunos não paravam de comentar sobre seu feijão, como foi e coisas relacionadas ao plantio. Distribuímos um pedaço de papel e pedimos que escrevessem o que tinham gostado e o que não tinham. Então fizemos uma atividade de desenho, em que eles tinham que desenhar o feijão como estava e como eles achavam que ficaria dali a uma semana. Por fim, a [REDACTED] deixou eles conversando sobre a atividade e brincamos até o final da aula com alguns brinquedos que ficam na sala.

05/11/2013

Não fomos para a escola por conta das atividades da Semana Universitária

12/11/2013

Falta

19/11/2013

Não fomos para a escola devido a realização do CONANE

26/11/2013

Não fomos para a escola por causa da Greve dos Ônibus e por Atestado Médico

04/12/2013

A 3ª Oficina foi cancelada pela escola pela grande demanda de atividades do final do ano.



29/10/2013

- Mímica dos verbos

Tentamos nos comunicar com a professora por e-mail para combinarmos como seria a atividade. Entretanto, no planejamento que tínhamos feito com a professora [REDACTED] enquanto a [REDACTED] estava fora da escola, deveria acontecer uma pesquisa na sala de informática (inclusive a [REDACTED] já tinha autorizado). Infelizmente, chegamos na escola e a [REDACTED] já queria fazer outro projeto e parece que tinha combinado uma outra atividade com a [REDACTED]. Assim, o projeto da horta ficou perdido e ficamos sem saber o que fazer, um pouco decepcionados por não vermos a participação da professora em manter o projeto da horta e o nosso combinado para o planejamento.

Assim, voltamos a observar a aula que a [REDACTED] estava dando, já que ela tinha voltado das férias. Ela estava dando aula de verbos e participamos de uma atividade realizada no final da aula que ela inventou. Enquanto os alunos terminavam alguns exercícios, a gente escrevia verbos em pedaços de papel. Depois cada um escolheu um papel e tinha que ir na frente da sala fazer a mímica daquele verbo. Então quem quisesse adivinhar levantava a mão e a pessoa que fez a mímica escolhia quem falaria. Depois se essa pessoa acertasse, era a vez dela fazer a mímica. As crianças gostaram bastante da atividade e participaram conforme o combinado. A professora e a gente também participou, o que eles acharam bem divertido.



23/10/2013

- Oficina

Clara e eu havíamos planejado a oficina de confeccionar um bilboquê, pois a oficina realizada anteriormente cansou bastante.

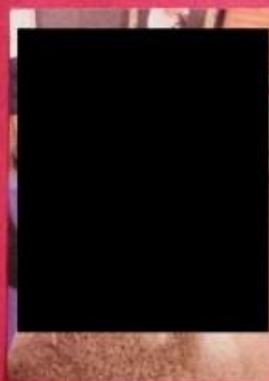
Chegamos à escola no período da tarde e fomos organizando os materiais.

██████████ chamou os alunos que tinham escolhido participar desta oficina e fomos para uma sala onde a oficina aconteceria. Mostramos os dois tipos de bilboquê que tínhamos como exemplo, perguntamos se as crianças preferiam sentar no chão ou nas carteiras, escolheram as carteiras. Então, ensinamos como fazia o bilboquê com tampinha de garrafas e o de bolinha utilizando folhas de revistas.

Cada criança escolheu o modelo que mais gostou, fez e foram brincar.

Vimos a autonomia presente nos momentos de interação entre alunos de diferentes idades e tudo ocorreu bem.

*bc*



01/10/2013

Atestado médico

08/10/2013

- Passeio ao clube

Cheguei à escola e fui recebida pela [REDACTED]. Ela comunicou que hoje os alunos realizariam um passeio ao clube.

Fui para a sala, lá [REDACTED] estava explicando como os alunos deveriam se comportar dentro das piscinas. Em seguida, foram feitas as filas para entrarem no ônibus.

Ao chegar no clube, um bombeiro fez algumas recomendações as crianças e em seguida se dispersaram. Foram jogar ping-pong, nadar, jogar futebol, brincar no parque entre outras diversões.

15/10/2013

Feriado

22/10/2013

- Arrumar os materiais para a 2ª Oficina

Organizamos os materiais arrecadados e comprados separando em caixas e sacolas etiquetadas. Percebemos que ter feito isso na 1ª Oficina otimizou o tempo de começarmos as oficinas e a realização delas.

25/09/2013

- Oficina

Neste dia foi realizado as oficinas. Clara e eu, havíamos planejando a oficina de confeccionar um carrinho foguete.

Ao chegarmos à escola vimos toda a movimentação, estavam organizando com placas onde aconteceria cada oficina. Enquanto, Andressa chamava os alunos para o pátio ficamos arrumando os materiais que iríamos utilizar.

Com tudo pronto, [REDACTED] chamou os alunos que tinham escolhido participar desta oficina e fomos ao encontro dos mesmos.

O lugar destinado a nossa oficina foi o pátio, mostramos o carrinho que iríamos fazer e em seguida sentamos em uma roda, nos apresentamos e pedimos que eles se apresentassem, falamos sobre a oficina, perguntamos como eles achavam que fazia, se já tinham visto e fizemos alguns combinados.

Clara ajudou metade das crianças. Eu a outra metade e todos se ajudaram.

Prosseguimos da mesma maneira durante as quatro oficinas, explicamos, passávamos os materiais para que cada criança pudesse escolher e retirar a quantidade de material necessário para a confecção de carrinho.

A primeira oficina foi um pouco frustrante porque os carrinhos não andaram, devido a um problema no material. Contudo, eles deram nome aos carrinhos, enfeitaram e brincaram empurrando. A LING

A segunda e a terceira aconteceram do mesmo modo, mas já tínhamos solucionado o problema, foi um sucesso. A quarta teve alguns problemas porque faltou material e uma professora interviu bastante com o intuito de ajudar uma única aluna e acabou atrapalhando.

Por fim, fizemos a corrida dos carrinhos e a avaliação por escrita se gostaram ou não das oficinas.

17/09/2013

- Brincadeiras
- Grupos do projeto da horta
- Brincar de Força

Nesse dia a professora não estava na sala e ficamos sós com a turma. A [redacted] foi nos ajudar, sentamo-nos em roda no chão da sala e ela tentou fazer uma atividade de cada um apresentar o amigo do lado. Infelizmente elas estavam bem agitadas e não foi possível fazer a atividade. Ela perguntou se eles preferiam escrever seus nomes em crachás e todos adoraram. Distribuímos folhas e canetinha. Cada um começou a escrever seu nome e decorar o crachá como queria. Foi um belo momento de oficina de crachás. Depois ajudamos a colar em suas blusas e voltamos a nos reunir para decidir que brincadeiras faríamos. Novamente tivemos dificuldade de eles ouvirem, deixarem o outro falar e chegar a um acordo. Acabou que alguns grupos foram formados pelas brincadeiras que uns queriam e os outros não. Alguns brincaram de carinho, outros de lutinha, outros não quiseram fazer nada e ficavam olhando. Começamos a propor algumas brincadeiras porque um grande grupo queria brincar mas não sabia dizer do que. No meio da sala brincamos de morto/vivo, de estátua e de andoleta. Nas brincadeiras de comandos, algumas crianças ficavam dando os comandos de ficar estátua em vez de sermos só nós. Eles adoraram isso. Na andoleta, quem estava brincando ficou até o final para ver quem venceria. E muitos que estavam brincando de outras coisas ou sem fazer nada, se aproximavam para observar. Alguns conflitos aconteceram porque um menino ofendeu o outro e eles acabaram se batendo. Cada uma de nós tentou conversar com eles, mas mesmo depois de tentarem conversar e um deles pedir desculpa, o outro não queria nem levantar a cabeça da mesa. Os amigos dele ficaram chamando-o para comer biscoito e brincar lá fora na hora do recreio e aos poucos ele foi levantando.

Na volta do recreio, organizamos a sala com as carteiras em roda e eles se surpreenderam com essa arrumação. Começamos a conversar sobre a atividade do plantio do feijão da semana passada, como tinha sido feita e das lembranças que cada um tinha. Depois de um por um, eles foram dizendo como seu feijão estava e o que tinha acontecido com ele durante essa semana. Três ou quatro crianças ainda estavam com o feijão vivo, mas apenas dois tinham lembrado de levar pra escola. Passamos um feijão que estava bem grande para todos verem e ficamos falando sobre o que poderia ter sido diferente no cuidado com o feijão para que todos pudessem estar com seus feijões vivos. Eles conversaram bastante e colocaram muitas ideias, mas sempre precisando de um "empurrãozinho" para participarem. Então escrevemos a palavra Horta no quadro e fomos anotando tudo que eles falavam sobre o que achavam que era e do que lembravam quando pensavam em horta. Depois montamos seis grupos reunindo as coisas que estavam no quadro. Perguntamos quem queria fazer parte de que grupo e pesquisar mais sobre aquele assunto. Os grupos foram sendo formados ora por afinidade e raramente por interesse apenas. Depois juntamos as carteiras nos grupos e em uma folha de papel para cada, eles escreveram o tema do seu grupo, alguns quiseram desenhar e sem saber o que fazer, tivemos que direcionar a atividade pedindo que escrevessem perguntas sobre aquele tema que queriam pesquisar para responder.

CONV

OK

24/09/2013

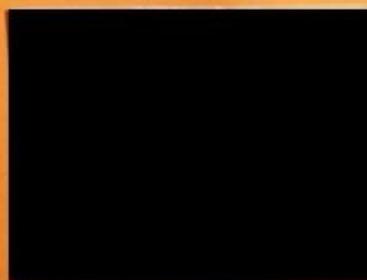
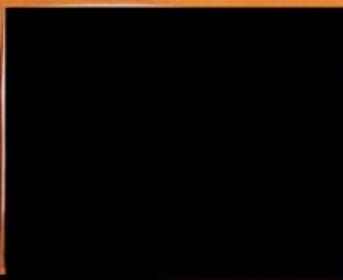
- Arrumar os materiais da 1ª Oficina
- Palestra da dentista convidada

Como no dia seguinte aconteceria a 1ª Oficina com todas as crianças da escola, resolvemos organizar os materiais arrecadados pelas crianças durante a semana e também os materiais que a escola tinha comprado. Assim, separamos o que poderia ser utilizado e o que deveria ser descartado. Também separamos em cada caixa ou sacola os materiais específicos de cada oficina, colocando etiquetas. Quando conseguimos terminar, estava na hora da palestra da dentista. A [REDACTED] não estava presente na escola e quem estava na sala com os alunos era a [REDACTED] que escreveu no quadro as perguntas que eles tinham dúvida. A [REDACTED] levou os alunos dela para a nossa sala, entrando todos em fila e fazendo um caminho definido para poderem sentar-se no chão. A dentista apresentou sua palestra e depois foi respondendo algumas perguntas dos alunos que iam levantando a mão. A professora escolhia também quem poderia fazer a pergunta. No final da palestra, tiramos fotos e as crianças manusearam um cachorro de pelúcia que podiam escovar. Quando a dentista foi embora, as turmas se separaram e ficamos brincando de forca com eles até o final da aula. Participou da brincadeira quem queria, alguns brincaram de fazer túneis por debaixo das carteiras que a [REDACTED] tinha arrumado para a palestra, e começamos escrevendo as palavras a serem adivinhadas. Mas depois deixamos quem quisesse escrever que fosse. Eles viram que ficou confuso e pediram para escrevermos os nomes de quem seria o próximo ao lado do quadro. Eles seguiram rigorosamente essa lista e quem estava participando da brincadeira foi ajudando a decifrar que palavras eram. Fizemos sobre o tema da palestra a escolha das palavras e depois quem ia escrever dizia o tema.

\* COMP  
CD-44

\* C 314

out



indica que vou fazer (de) 3 dias!

10/09/2013

- Reagrupamento
- Plantio do feijão

Chegamos na escola e estava tendo o reagrupamento. A professora nos explicou que o bloco inicial estava dividido pelas salas e as turmas mais avançadas estavam na quadra fazendo atividades psicomotoras. A Andressa não estava na escola e antes de entrarmos na sala tínhamos que fazer uns combinados sobre o plantio do feijão. Porém, observamos certo incomodo de uma professora da direção que ficava perguntando se já sabíamos pra onde ir e se podíamos entrar na sala logo. Como íamos trabalhar com duas turmas, o Eudes nos trouxe o que tinha conversado com a Janaina, porque a Grazi tinha faltado, e de acordo com os horários da escola, o reagrupamento aconteceria terça e quinta até o recreio (10h) e depois voltaria ao normal. Sendo que nos últimos 50 minutos cada turma teria a recreação na quadra. Logo, teríamos esse tempo para fazer a atividade com o feijão na quadra e, portanto, precisávamos repensar o planejamento que tínhamos feito. Pensamos em como dividir as crianças de forma que os grupos tivessem alunos das duas salas.

Enfim decididos, levamos as crianças para a quadra e elas já ficaram bastante agitadas. Fizemos uma roda com todas as crianças, o que demorou um tempo, e a Clara tentou falar com elas sobre o que gostaríamos de fazer e trocar um pouco do que elas queriam fazer. Entretanto, o barulho era grande, elas estavam bem agitadas e dispersas. A professora Adriana, única professora presente ali, pediu silêncio e falou que se não colaborassem voltariamos pra sala. A gente ficou tentando manter na mão levantada para nos ouvirmos e a Clara acabou tendo que entrar no meio do círculo para todos verem e escutarem. Fizemos alguns combinados de ouvir o outro, não jogar feijão pela quadra e não gritar porque estava tendo aula nas salas próximas. Depois pedimos que eles se juntassem em duplas e trios, mas quando fomos misturar um grupo de uma turma com o grupo da outra, logo começaram as reclamações. Alguns grupos até aceitaram e já se organizaram em algum canto da sala, deixamos livre o lugar onde queriam ficar, e outros disseram que de jeito nenhum se juntariam ou mesmo que preferiam fazer sozinho. Ou nem fazer. Com os grupos, duplas, trios e crianças sozinhas espalhadas pela quadra, começamos a distribuir os materiais. Primeiro os copinhos, depois os feijões, o algodão e por fim passamos com a garrafa d'água. Cada um de nós ia explicando no grupo que ia o que era pra fazer. Alguns não queriam fazer de jeito nenhum e depois de verem os outros fazendo foram plantar. Alguns alunos que não quiseram plantar distribuíram os materiais. Alguns pediram pra plantar mais de um tipo de feijão. Alguns grupos combinaram de todos plantarem o mesmo tipo, outros deixaram que cada um plantasse o que quisesse. Tudo isso foi bem conversado com as crianças em seus grupos e deixamos eles livres para fazer o que achavam melhor. Voltamos para a sala, pedimos mais um tempo pra Adriana e ela nos deixou fazer o gostei/não gostei porque o tempo na quadra já tinha acabado. Os alunos não paravam de comentar sobre seu feijão, como foi e coisas relacionadas ao plantio. Distribuímos um pedaço de papel e pedimos que escrevessem o que tinham gostado e o que não tinham. Então fizemos uma atividade de desenho, em que eles tinham que desenhar o feijão como estava e como eles achavam que ficaria dali a uma semana. Por fim, a Adriana deixou eles conversando sobre a atividade e brincamos até o final da aula com alguns brinquedos que ficam na sala.

03/09/2013

- Atividade de probleminhas
- Atividade de continhas
- Recreio/Lanche
- Atividade de palavras

Chegamos na escola e a professora estava dando aula normalmente. Sentamo-nos no final da sala ao lado de uma aluna, já que as carteiras estavam arrumadas em duplas. A professora estava dando aula de matemática, corrigindo o dever de casa. Quando terminou, distribuiu algumas folhas de exercícios para as crianças e deu algumas cópias para nós acompanharmos. Primeiro foram atividades de resolver probleminhas envolvendo dinheiro. Ela deixava as crianças resolverem uma questão e depois corrigia, perguntando as respostas para a turma e como alguns tinham resolvido. Observamos como as alunas sentadas ao nosso lado estavam resolvendo as contas, depois resolvíamos. Elas pediam ajuda em algumas, diziam que não estavam entendendo e líamos com elas e tentávamos ajudar. Em um dado momento, a professora foi chamada para resolver um problema fora da sala e pediu que uma de nós corrigisse uma questão. Assim, fui resolver no quadro e perguntei para as crianças como elas estavam fazendo. Elas foram me dizendo como eu deveria escrever o que elas diziam e logo a professora voltou.

A segunda atividade foi uma folha cheia de continhas para fazer. Foi interessante que em uma conta a professora resolveu de uma maneira que a gente não sabia. Pedi que me explicassem e a aluna ao meu lado mostrou como fazer daquele jeito. Ficamos tentando resolver as contas com aquele método e as duas crianças observando a gente conversando sobre a conta. Depois teve o lanche e o recreio. Fomos para a quadra com as crianças, porque era o dia deles na quadra. Os meninos brincaram de futebol e a Marina jogou com eles. As meninas se espalharam, algumas brincando de casinha e outras olhando os meninos jogando junto com a Clara.

Voltando pra sala, a última atividade passada pela professora foi sobre português, envolvendo o plural das palavras e aquelas compostas por al/el/il/ol/ul. Interessante observar que em um exercício onde era preciso escrever uma frase, o comando da professora era que escrevessem "uma frase inteligente". Por fim, quando a aula terminou, perguntamos o que a professora gostaria que desenvolvêssemos nesse semestre e ela nos disse que queria fazer um projeto de horta, falar sobre alimentação saudável, convidar uma nutricionista e uma dentista para dar palestras. Combinamos que nos juntaríamos com a turma do 5º ano e utilizaríamos 50 minutos no final da manhã para as atividades do projeto da horta.

POSSÍVEL CRONOGRAMA PARA O PROJETO DA HORTA

Data	Atividade proposta (sujeita a alterações)	Atividade realizada
10/09	Plantação dos feijões no algodão	Plantação dos feijões no algodão
17/09	Discussão sobre os feijões e planejamento por grupos de interesse	Discussão sobre os feijões, levantamento de ideias acerca da horta, separação em grupos de acordo com os temas levantados pelas crianças sobre a horta. Levantamento de dúvidas acerca do tema de cada grupo para posterior pesquisa.
24/09	Palestra da dentista sobre higiene bucal e alimentação saudável	Arrumar materiais da oficina e palestra da dentista
25/09	1ª Oficina	Confecção de carrinho
01/10	Pesquisa na internet e em livros	Reunião de pais
08/10	Pesquisa na internet e em livros sobre as dúvidas de cada grupo	Passeio ao Clube da Escola
15/10	Socialização das informações pesquisadas em cada grupo para a turma inteira	Feriado
22/10	Organização de algum mecanismo que as crianças visualizem e se organizem diante de seu trabalho (cartaz ou pastas com as questões pesquisadas e os próximos passos do grupo)	Arrumar os materiais da 2ª Oficina
23/10	2ª Oficina	Confecção de Bilboquê
29/10	Trabalho por grupo - formato e local: ver o local que a horta vai ser plantada, possibilidades de construção, trabalho necessário para plantarmos - adubo e resto de alimentos: pesquisa na cantina sobre desperdício, conversa com os funcionários da escola para saber sobre a utilização de restos de alimentos na horta, planejamento com o minhocário - frutas: sementeira - cuidados: tutorial para cada um dos outros grupos sobre os cuidados que eles deverão ter com suas tarefas iniciais - verduras: sementeira	Atividades com verbos. Fizemos uma brincadeira de mimica encenando os verbos que sorteamos para cada criança, professora e extensionista da sala.
05/11	Socialização do que cada grupo fez	Semana Universitária
12/11	Trabalho com a horta	Falta
19/11	Trabalho com a horta	CONANE
26/11	Trabalho com a horta	Falta
03/12	Trabalho com a horta	Despedida com a lembrança
04/12	3ª Oficina	Bilboquê (Canceladas)
10/12	Encerramento do projeto nesse ano com dinâmica	Encerrado

28/06/2013

- Oficina de cartazes em protesto contra a venda de doces na escola

Na sexta-feira anterior, a professora me relatou um episódio que deu início a um debate pelas próprias crianças sobre a questão de venda de doces. Aconteceu que um dos meninos, o representante de turma, colocou a perna debaixo da carteira e um chiclete grudou na calça dele, estragando. Ele ficou muito chateado e começou uma conversa na turma em que as crianças também foram ficando chateadas e falando que não era legal vender doces na escola. Outro dia, um outro menino levou um cartaz que tinha feito em casa com reclamações da venda, informações do consumo excessivo de doces por crianças e sugestões de vender outras coisas. Assim, todos se empolgaram em fazer cartazes e a professora me pediu para que fizéssemos um momento de produção deles.

Dessa forma, depois de corrigir o dever de casa, começamos a oficina. A professora pediu que as crianças se organizassem em cinco grupos e foi comigo buscar três opções de materiais para que elas escolhessem o que mais gostassem para fazer um cartaz por grupo. Buscamos cartolina, papel pardo e EVA. Cada grupo escolheu o seu, houve uma introdução da discussão e uma explicação do que faríamos.

Um grupo escolheu por votação a frase que colocariam no cartaz, já que cada um tinha dado uma sugestão. Eles escreveram todas em uma folha branca e votaram. Eles acabaram querendo colocar mais de uma e decidiram por colocar todas. Outro grupo se desentendeu e não conseguiu terminar o cartaz como queriam, porque nem todas as crianças do grupo fizeram o cartaz e no final todas foram colocar seus nomes, o que ocasionou uma briga. O terceiro grupo dividiu as tarefas de desenhar, colorir e escrever. O quarto grupo dividiu as tarefas, mas duas crianças se implicavam bastante, criticando o trabalho e proposta uma da outra. Entretanto, o grupo conseguiu trabalhar junto e fazer um cartaz que todos acharam bonito. E o quinto grupo, começou brigando por quem ia escrever no cartaz e duas crianças também se implicavam querendo impedir o outro de fazer o que quer que o outro quisesse. Mas fui sugerindo algumas alternativas e as outras duas crianças também pediam que eles se entendessem, havendo diálogos muito interessantes sobre construir um trabalho em conjunto.

Enquanto terminávamos os cartazes, a professora foi na direção avisar que as crianças levariam os cartazes para a quadra, onde aconteceriam as apresentações das turmas com as danças da festa junina. Infelizmente, a direção disse que a professora não podia fazer isso, que não era nem pra ter começado a fazer, que não importava se tinha vindo das crianças a escola vende os doces para arrecadar dinheiro e que a turma dela era uma das que menos contribuía com o dinheiro da Associação de Pais e Mestres. A professora voltou pra sala bem triste e inconformada. Mas também relatou que não queria arranjar confusão, dizendo "todo mundo diz que quer uma escola diferente, mas quando começa a fazer alguma coisa, dá nisso".

Enrolamos os cartazes e todos foram se arrumar pra dança. Ajudamos as meninas a se maquiarem e os meninos com barbas, bigodes e cavanhaques feitos pela professora. Depois, fiquei sabendo que a professora pendurou os cartazes nas paredes da sala, como eu tinha sugerido que fizesse em uma forma alternativa de acatar o protesto das crianças.

14/06/2013

- Falta na escola por atestado medico

21/06/2013

- Bolao do jogo do Brasil
- Ficha de separação de sílabas
- Montar quebra-cabeça

Chegamos na sala e as crianças estavam corrigindo um exercício de separação de sílabas. A professora passou duas fichas que eles deveriam preencher, também sobre esse conteúdo. As crianças iam sendo eleitas pela professora para que pudessem ler as suas respostas.

Depois fizemos um bolão do jogo do Brasil porque o assunto começou a circular pela sala, já que o jogo seria no final de semana. A professora pegou uma caixa que chamou de "caixa de pandora" e distribuiu um pedaço de papel para cada aluno. Tínhamos que escrever o nosso nome, os nomes dos países e o palpite do placar. Ela colocou os papéis dentro da caixa e pediu pro representante de turma "lacrar" a caixa com fita. Por fim, guardou-a no armário para que abrissem na segunda. O prêmio de quem acertasse seria: caso fosse um menino, ele ganharia um conjunto de carrinhos, e se fosse uma menina, ela ganharia uma boneca pequena (prendas que sobraram da festa junina).

Para esperar a hora da saída, a professora liberou brinquedos para os alunos e também deixou eles pegarem os que tinham trazido de casa. Juntei-me a um grupo de <sup>\*COMP</sup> meninas que estavam querendo montar um quebra-cabeça de 100 peças. Um menino aproximou-se para nos ajudar a montar, mas outro logo quando viu ficou brincando com ele dizendo que era brincadeira de menina. Eu falei que não tinha nada a ver e que precisava da ajuda desse menino porque estava muito difícil e era divertido. Entretanto, ele preferiu não brincar e foi para um outro grupo que estava cheio de meninos.

31/05/2013

- Feriado

07/06/2013

- Arrumar a sala para a festa junina da escola

Chegamos na escola e a coordenação pediu para a gente esperar para poder arrumar e decorar a sala de alguma professora que quisesse ajuda. Assim, ficamos no carro esperando a hora (depois do recreio) que as professoras seriam liberadas das suas turmas e começariam a confecção da decoração.

A professora Adriana pediu nossa ajuda e foi a única que já começou, naquele momento, a decorar a sala. Então, auxiliamos a construir um aspecto de bando de faroeste que era o planejamento dela.

Ela nos pediu uma cortina para as janelas. Eu e Marina pensamos um jeito de fazer, perguntamos a opinião dela e de todos na sala e, aprovado, fizemos. As professoras que estavam ajudando, imprimiram imagens de moedas e notas de dinheiro com o rosto das coordenadoras e direção e colamos nas paredes da sala. Também tinham imagens com o rosto de algumas crianças no estilo "procurados" que fizemos uma decoração de antigo no papel e colamos nas paredes. Produzimos um mural onde seriam colocados preços e outras coisas que a Adriana escolheria depois.

Assim, ficamos até um pouco depois do almoço fazendo a decoração e tivemos que ir embora por horário de outros compromissos. Deixando, o quanto mais pudéssemos, encaminhado para a decoração ficar pronta.

24/05/2013

- Ficha com dois textos de "Classificados dos bichos"
- Confeção de bonecos de festa junina

As crianças fizeram uma ficha com poemas sobre "Classificados dos bichos". As crianças já estavam muito mais receptivas comigo, falando, perguntando e se aproximando. Alguns me mostravam seus desenhos e bonecos.

*WING* Para a leitura dos textos, a professora chamou quem queria ler e varias crianças se candidataram e foram para a frente da turma. A professora perguntava quem queria desafiar quem e eles se posicionavam nessas duplas. O desafiador lia primeiro e todos batiam palmas. Depois o outro lia e todos batiam palmas. A professora perguntava quem votava em cada um e falava o vencedor. Sempre elogiando os dois leitores de cada dupla. Ela fez isso com os dois textos. Algumas crianças amavam ler, umas falavam muito baixo e levavam menos votos, uns não se importavam em perder e outros ficavam bem tristes. Enfim, a turma demonstrou adorar a atividade. Entao, todos responderam as questões de interpretação, leram suas respostas.

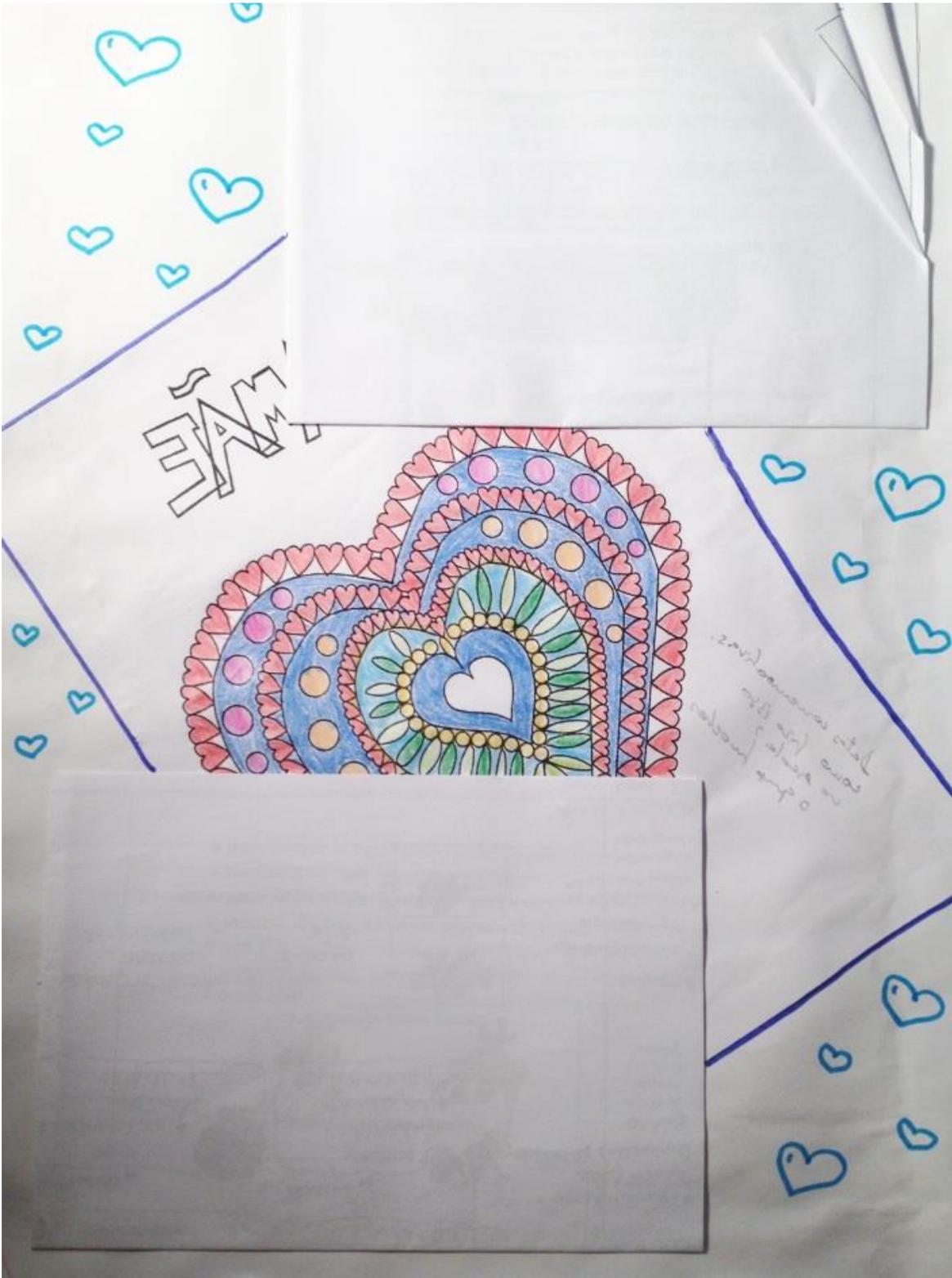
Depois a professora cortou vários papéis em formato de boneco e eu distribui. Ela explicou para o que era e foi contando como deviam fazer o boneco se vestir de caipira. A professora ia cortando na mesa dela e dando para quem quisesse. Mas, primeiro, foram desenhar no boneco o rosto e as roupas íntimas. Foi uma alegria quando foram desenhar as calcinhas, sutiãs e cuecas. Também desenhei, no meu boneco um top, e um monte de meninas vieram me pedir para desenhar no delas. Uns levaram bronca por terem desenhado o vestido. Outros foram elogiados por desenharem tatuagens e colares. Entao, a professora distribuiu as camisas, saias e calças.

*CONTE* As meninas queriam saber quais cores ia ter para escolher, mas a professora gritava com elas dizendo que estava no amarelo e não ia dizer o resto. Algumas pegavam a que ela estava cortando e quando aparecia outra cor, jogavam no lixo a antiga e fingiam que não tinham ganhado nenhuma. Algumas queriam vestido e a professora disse que não ia cortar; era camisa e saia. Um dos meninos reclamou que as manhas estavam cortadas tortas e a professora disse que não tinha problema, que não ia cortar outra, que caipira se vestia bagunçado mesmo. Enfim, ela pediu para ele recolher tudo (as roupas tinham que ficar separadas; não podiam colar no boneco) e arrumaram o material para esperar o sinal.

Conversando com o menino que sentei perto, ele perguntou se eu era "psi..." (psicóloga) e eu disse que estava estudando para ser pedagoga. Ele parou e disse que "esse nome é estranho, né, tia Clara?", "e feio". Quando eu perguntei qual palavra ele achava legal, ele disse "ensinadora". Continuamos conversando sobre outras coisas e eu estava sentada de forma que fechava a passagem dele para a porta. Quando já era hora de sair, ele falou que eu estava na frente porque todos gostam de chegar primeiro na fila pro ônibus. Perguntei o motivo e ele disse que quem chega na fila antes, fica com os melhores lugares no ônibus e a casa dele é longe. *J. COM. P.*

*10 de setembro  
1º período  
matutino  
2ª aula*





10/05/2013

- Correção do dever de casa
- Ficha de adjetivos 1
- Ficha de adjetivos 2
- Intervalo pro banheiro
- Continuação da ficha de adjetivos 2
- Lanche/ recreio
- Conversa com a Andressa e a Janaina
- Confeção do cartão do dia das mães

Chegamos atrasadas e as crianças já estavam terminando a correção do dever de casa. A professora distribuiu uma ficha de adjetivos e ia explicando o que eram adjetivos, *☞ CONH* chamando-os de qualidade. Ela ficou com um grupo de meninas que tinham mais dificuldades, que estavam nas carteiras próximas a mesa dela, mas ela não teve muita paciência e ficava um pouco grossa repetindo ou falando que estava errado. Enquanto isso, as outras crianças iam resolvendo a ficha de adjetivos conforme a professora autorizasse passar para a próxima questão. Depois distribuiu outra ficha de adjetivos e fez no quadro com a turma porque poucas crianças estavam conseguindo fazer. Entretanto, a professora fez o exercício de forma errada e depois se corrigiu falando que estava complicado mesmo. Então, pedia para quem quisesse ler, dava tempo para fazer, explicava o que pedia a questão. Nas vezes que o representante de turma queria ler uma resposta, a professora não dizia qual questão ele deveria responder, apenas deixava ele escolher qual gostaria de falar. *☞ COMP*

Na volta do recreio, continuou a correção. As crianças estavam respondendo errado e ela questionou o motivo. Eles falaram que o recreio deixava burro e a professora riu. Entretanto, ficou bem nervosa quando as crianças continuaram errando o que era adjetivo e colocando outras palavras na ficha. O que fez ela explicar no quadro com bastante pressa e grosseria. *☞ CONH*

Enfim, no exercício de escrever qualidades para um amigo a sua escolha, vários fizeram de um menino tido como o "querido" da professora. Eles colocaram coisas como: mandão, fominha, chato, feio. Ele foi ficando triste e irritado. A professora parou a aula dizendo para ele que ele deveria pensar e refletir. Falou que eram críticas para melhorar e que ele era o representante então tinha que ser querido por toda a turma. Depois ela distribuiu cartões e mostrou como pintar um coração para o dia das mães. Eu e Marina fomos chamadas pela Andressa e Janaina, quando nos chamaram na sala, as crianças ficaram falando "shiiii"...

Na conversa, as duas falaram coisas como: o que achávamos de ser uma extensionista e uma professora nas oficinas; seriam 30 crianças por oficina; necessidade de 6 oficina, pelo menos; elas mandariam os professores participarem e fazerem uma atividade no segundo horário relacionada com a oficina; seriam 30 minutos de oficina porque as crianças dispersam; elas sairiam nas salas para fazer as inscrições (uma lista seria ruim porque um professor inscreveria toda sua turma e que as crianças não saberiam colocar seus nomes por conta própria); a semana da vida ser imposta era chato porque so de ser obrigatória já "acaba a graça". *☞ COMP (RECONHECIMENTO)*

*☞ as crianças  
dispersam  
por isso  
chamamos...*

03/05/2013

- Correção do dever de casa
- Música do Zeca Baleiro
- Ficha do alfabeto pontilhado
- Mural/ Lanche/ recreio
- Ficha de matemática para contar os brinquedos
- Correção das atividades
- Pintar as atividades
- Passar o dever de casa no quadro
- Contação de história (não ate o fim)

*será que é necessário?  
por outros nomes ou  
atividades, postar no  
quadro pra isso?*

Depois de corrigir o dever de casa da forma habitual, a professora colocou músicas do Zeca Baleiro para todos ouvirmos. As crianças dançavam nas carteiras e se mexiam muito, seguindo o ritmo ou inventando gestos da dança. Como a professora estava fazendo o mural, deixava a gente sozinho e as crianças levantavam e dançavam ao lado das suas mesas. A professora, entre as músicas, falava sobre os ritmos que iriam aparecer e sobre as letras.

A luz acabou e não pudemos mais ouvir as músicas. Ela passou uma ficha do alfabeto pontilhado e mandou colorir a ilustração da ficha. Eu e mais três alunas ficamos dividindo os lápis de cor de uma delas e conversando sobre os nossos desenhos e o que gostávamos de fazer.

Quando eles foram lanchar, a professora pediu minha ajuda para fazer o mural. Assim, colamos as cartolinas pretas para forrar, as letras que formavam o nome do cantor e um boneco dele cheio de papeis de bala colados. Voltamos para a sala, aconteceu o lanche e as crianças fizeram uma ficha de matemática para contar os brinquedos.

Depois do recreio, as crianças tiveram mais um tempo para terminar e corrigir a ficha. Depois deu um tempo para eles colorirem e colar a folha do alfabeto pontilhado no caderno. Passou o dever de casa no quadro e contou uma história sobre um cachorro. Também dando intervalos na leitura para explicar o que estava acontecendo. As crianças começaram a dar opiniões sobre o final e se agitaram, então, a professora parou de contar e disse que na outra semana eles ficariam sabendo do final porque estava muito barulho.

Nesse dia, as crianças gostaram muito da música e pediram para ela colocar sempre. Senti que elas estavam com muita vontade de dançar e, mesmo tendo que ficar sentadas, experimentavam diversos movimentos e se olhavam como numa comunicação sobre suas performances.

*da LING*

26/04/2013

- Dever de casa com separação de sílabas
- Conversa sobre o compositor (Zeca Baleiro)
- Sentar no chão para escutar a história
- Grupos com meninos e meninas para desenhar, cortar e montar cartaz sobre a fada Aurora
- Lanche/ recreio
- Gostei/ Não gostei sobre o trabalho em grupo do desenho
- Exposição dos desenhos no mural da sala
- Fichas para contar os animais
- Ficha para pintar tabelas e fazer contas matemáticas

Para corrigir o dever, a professora escrevia no quadro as possibilidades de separação de sílabas. Os alunos iam conferindo nos seus cadernos se estava certo, e se estivesse errado, eles apagavam e copiavam do quadro a resposta correta. Depois todos deixavam o caderno \* aberto na página do dever na mesa do lado da professora e sentavam nas suas carteiras. CONH

Então, a professora sentou-se à mesa dela e começou a falar do compositor da semana seguinte, que ia fazer um mural com papel de bala e, portanto, todos deveriam levar os papeis das balas, chicletes e pirulitos que comessem até a semana seguinte. Ela falou que a professora de outra turma faria um baleiro de material reciclado e uma das crianças se interessou perguntando como. A professora simplesmente respondeu que ela traria pronto o baleiro e que seria feito de garrafa pet. \* CONH

Todos sentaram no chão, ela ficou um bom tempo mandando sentar direito e não se recostar no outro. Para iniciar a história, disse que hoje seria a de menina porque no outro dia tinha sido história de menino. E contou sobre uma fada. Todos prestaram muita atenção, mas a história era interrompida várias vezes para que fosse pedido silêncio e comentarem. \* COMP

Quando terminou, todos voltaram para as carteiras e dividiram-se em grupo, de calcinha e cueca, como a professora pediu, e receberam instruções da montagem da fada. A professora mostrou como cortar, como montar, como combinar as cores, como colar e como se organizarem nos grupos. \* LING

Depois do recreio, a professora fez uma rodada (começando pelo grupo que julgou ter sido o mais organizado e companheiro – falou isso pra turma) sobre o que gostaram ou não no trabalho em grupo e também o que achavam que podiam melhorar. Cada criança, ainda \* COMP sentados nos grupos, falou e ela ia dando intervenções nos conflitos no sentido de achar um culpado e fazer com que pedissem desculpas, ou mesmo de esclarecer a confusão. Assim, ou ela tomava um partido ou deixava para lá. Surgiram questões como: fulano não fez nada, fulano só queria mandar, fulano não quis fazer o que falamos, fulano brigou. E também: gostei de trabalhar em grupo, gostei da saia que fulano fez. Então, ela falou que não gostou do barulho e gostou dos lindos desenhos. Pediu-me para falar e eu disse que gostei dos desenhos e de ver todo mundo trabalhando junto, mas não gostei de não ter feito junto. A professora disse que eu seria convidada na próxima e um aluno contou que queria me chamar, mas ficou com vergonha. Ainda em grupos, a professora distribuiu as folhas de exercícios para cada um. Eles se ajudavam e conferiam as suas repostas. Depois ela corrigiu no quadro. ✓

19/04/2013

- Roda com os objetos de índios
- Roda com a contação da lenda
- Verificação do dever de casa
- Uma folha com a lenda do rio
- Uma folha com quatro perguntas sobre a lenda
- Lanche/recreio
- Uma folha com quatro perguntas
- Distribuição de livros para cada criança
- Passar o dever de casa no quadro, explicação e depois perguntar quem tem dúvida.
- Distribuição do caderno de desenho
- Instruções para o desenho: margem de índio e sobre o que aprenderam (oca, floresta)
- Confeção de braceletes ou pulseiras com papel

Cheguei à sala e a professora me pediu para sentar perto da roda que as crianças estavam, no chão. No centro, tinham objetos que ela trouxe da FUNAI e alguns que as crianças tinham trazido de casa. A professora foi explicando os objetos, suas origens, matérias e funções, mas não deixou ninguém mexer neles. Só em fotos que uma criança tinha levado.

Depois contou uma história de dois índios. Parava o tempo todo para explicar a história, o que estava acontecendo, o que significavam as palavras indígenas ou mandar sentar direito (pernas cruzadas como índio) e ficar quieto.

Quando a história terminou, todas as crianças foram para suas mesas e eu sentei no canto da sala, na última cadeira. Ela corrigiu o dever de casa, dando a palavra para todas as crianças que queriam ler as suas respostas. Então, distribuiu as folhas de exercícios e fazia sempre a mesma coisa: pedia para alguém ler o enunciado, explicava/comentava a pergunta, dava um tempo para responderem e quando todas já tivessem terminado, a professora ia elegendo qual criança leria sua resposta, entre as que estavam com a mão levantada para ler. Tudo de uma forma bem engraçada e com comentários divertidos sobre o que as crianças tinham respondido.

No recreio reparamos as crianças correndo bastante, algumas jogando pedras nas outras e todos os professores trancados na sala de professores. Entretanto, quem não tinha feito dever de casa, tinha o nome anotado no canto do quadro com caneta vermelha e ficava na sala fazendo ou completando na hora do recreio.

Na volta pra sala, a professora mandou todos que estavam comendo baía, jogar no lixo. Distribuiu os livros, não deixando ninguém repetir um que já tivesse lido. Depois deu os livros de desenho e explicou como era pra desenhar. Fez uma demonstração no quadro sobre a marcação das margens e os exemplos de desenhos indígenas que podiam ser feitos. Alguns não fizeram como ela pediu e tiveram que apagar. No final da aula, ela recortou tiras de papel para cada um pintar como queria e depois foi prendendo, um por um em fila, no braço ou pulso da criança. Remetendo a atividade a um aluno que tinha confeccionado um cocar e levado para a roda do início da manhã.