The background of the entire page is a reproduction of the painting 'The Japanese Bridge' by J.M.W. Turner. It depicts a traditional Japanese wooden bridge with a railing, arching over a pond. The water is filled with numerous lily pads and pink flowers, possibly water lilies. The brushwork is visible and textured, characteristic of Impressionism.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Camila Alves de Melo

**ENSINANDO A SER ALUNO, APRENDENDO A SER PROFESSORA:  
reflexões analíticas traçadas a partir da prática de estágio docente**

Porto Alegre  
2º Semestre  
2013



Camila Alves de Melo

**ENSINANDO A SER ALUNO, APRENDENDO A SER PROFESSORA:  
reflexões analíticas traçadas a partir da prática de estágio docente**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Salete Traversini

Porto Alegre

2013

“Dedicatória é quando todo o amor do mundo resolve se exhibir numa só frase.” (FALCÃO, 2001, p. 3). Dedico este trabalho àqueles a quem ensinei a serem alunos e que também me ensinaram a ser professora... Seguiremos aprendendo.

## AGRADECIMENTOS

Aprendendo a ser filha, aprendi também o que é ser mãe e a grandeza do significado desta “função”. Agradeço à Maria Cristina, pelo exemplo de mulher lutadora, ética, responsável e amorosa. Obrigada por ser minha fonte de força e por escolher seguir essa “estrada” – às vezes esburacada, às vezes florida – junto a mim. Obrigada por me dar o meu melhor presente, o Toby, com quem aprendi que família não é composta apenas por seres humanos.

Aprendendo a ser namorada, aprendi também a ser companheira. Agradeço ao Tiago, pelo companheirismo e carinho durante esses quase quatro anos. Dividir contigo este percurso da graduação tornou-o mais doce, assim como é um prazer dividir meus dias, minha história e minha vida contigo. Obrigada, também, ao Brito, à Preta, ao Igor<sup>1</sup>, à Fernanda, ao Edilson e, em especial, à Rosália, esta que é merecedora de todas as homenagens; sei que, onde quer que estejas, estarás muito feliz pela nossa vitória: tu és parte fundamental disso tudo.

Aprendendo a ser aluna, aprendi também o valor de um bom professor. Agradeço à Clarice, minha orientadora, por aceitar esse pedido de orientação mesmo em meio a muitos compromissos. Obrigada por oportunizar momentos de profundas aprendizagens e por conduzir a orientação de forma compreensiva, sem deixar de ser exigente, acreditando em meu potencial. Merecidamente, também destino meu “obrigada” às professoras: Maria Luisa Xavier, Maria Bernadette Rodrigues, Darli Collares, Elisabete Garbin, Sandra Andrade e Maria Stephanou. Agradeço também aos outros excelentes professores que tive desde o antigo “Jardim de Infância” até aqueles que ainda não conheci.

Aprendendo a assinar o sobrenome “Alves”, aprendi também o que é uma família. Obrigada: tia Vera, tio Cleber, Felipe, Fernanda, Michelle, tia Zá, tio Babá, Diego e Zizi. Ao olhar para vocês, tenho a certeza de ter aprendido o significado da palavra união. Agradeço também à tia Edite e ao tio Telmo, com quem aprendi que não é preciso um elo sanguíneo para “ser tio(a)”, basta um pouco de amor.

Aprendendo a ser colega, aprendi também a ser amiga. Obrigada às minhas colegas de faculdade, com agradecimento especial à Jéssica, à Gabriela e à Cláudia. Desculpem minhas manias e os momentos em que “incorporei o papel de mãe”. Obrigada às amigas de escola: Clarissa, Shayana e Bárbara. Nossos caminhos desviaram um pouco, mas tenham certeza de que quando penso em amizade, sempre reporto a imagem de vocês.

---

<sup>1</sup> Igor Campos Dutra, também responsável pela revisão deste trabalho.

Aprendendo a ser professora, também aprendi o quanto é difícil abrir os dilemas de uma sala de aula e, mais ainda, de uma escola, para o olhar observador de um aluno da graduação. Por isso, agradeço às escolas que me abriram as portas para as observações e práticas docentes ao longo do curso. Um especial agradecimento ao Colégio de Aplicação<sup>2</sup>, que me acolheu durante o estágio curricular, no qual encontrei uma comunidade escolar muito acolhedora, humana e sensível. Aos professores das Alfas<sup>3</sup> do Colégio de Aplicação, quero que saibam da minha felicidade pela experiência que vivi junto a vocês e que me orgulho pela forma como vocês investem nos alunos e na docência, procurando sempre por qualificação e por aprender a lidar com as demandas complexas do ambiente escolar. Obrigada à Profa. Tanise Müller Ramos, Articuladora de Área dos Anos Iniciais, por fazer todas as tramitações para que o estágio ocorresse, bem como por acompanhá-lo de perto, envolvendo-se de forma acolhedora e dedicada em nosso (meu e dos outros estagiários) processo formativo. Meus sinceros agradecimentos à Carina Pfaffenseller, Professora Titular da turma em que estagiei, participação especialíssima em minha formação docente, com a qual aprendi a compartilhar “as dores e as delícias”, como canta Caetano, do dia a dia da docência. A turma, não poderia esquecer-los! Meu mais carinhoso agradecimento à “minha turma”, foco deste trabalho e também a quem ele é dedicado. Com eles, aprendi o valor de uma cartinha, de um desenho, de um abraço... Aprendi também o quanto é difícil “deixá-los” depois de um laço criado.

Aprendendo a ser universitária, aluna da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, também aprendi a ser grata à sociedade brasileira pelo financiamento de meus estudos. Agradeço à UFRGS por ter me oportunizado aprendizagens nos mais diversos âmbitos da universidade e com as mais diversas pessoas durante todo esse período de graduação. Destaco a importância de ter sido beneficiada com bolsas durante a faculdade, nas quais pude trabalhar junto ao ensino, a pesquisa e a administração, enriquecendo minhas vivências e aprendizagens. Agradeço ao Carlos, à Elza, à Jéssica, à Neusa, ao Gabriel e ao João, boas amigas que fiz nos locais onde atuei como bolsista.

João Guimarães Rosa, em seu livro “Grande Sertão: Veredas”, aponta: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (2001, p. 326). Estarei, enquanto houver vida, aprendendo. Agradeço a todos que comigo compartilharam aprendizagens e que me dão a honra de poder, também, ensinar-lhes algo.

---

<sup>2</sup> Fiz questão de identificar a escola e as professoras, para divulgar as boas práticas de acolhimento aos estagiários que ocorrem na instituição e também como forma de agradecimento. Para que isso fosse possível, foi feito um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujos originais assinados encontram-se em minha posse.

<sup>3</sup> Alfas é o nome dado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação.

O diploma nos habilita ao exercício docente, a sala de aula nos forma. (RODRIGUES, 2013).

## RESUMO

Este estudo objetiva refletir analiticamente a constituição do sujeito-aluno e do sujeito-professor, a partir de situações vivenciadas durante o estágio docente do curso de Pedagogia, ocorrido em 2013/1, no Colégio de Aplicação da UFRGS, com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. A partir de documentos produzidos durante o estágio, foi feita uma análise documental visando reunir ensinamentos e aprendizagens relevantes no processo de constituição dos alunos e da professora. Este trabalho se configura como um Estudo de Caso, utilizando de excertos empíricos retirados dos documentos anteriormente citados. Os autores e conceitos que dão base a este estudo são: XAVIER e a “construção da categoria social aluno”, GIMENO SACRISTÁN e o “aluno como invenção” e, por fim, LOPONTE e a “docência artista”. As análises realizadas foram apresentadas em dois eixos: “Ensinando a ser aluno” e “Aprendendo a ser professora”. Como achados dessa pesquisa, percebi que o processo de constituição de ambos os sujeitos se dá em um plano individual e em um coletivo. No que tange ao plano individual, estão as aprendizagens de si, por exemplo: a organização dos artefatos escolares (cadernos e demais materiais), a diferença entre as “minipráticas” e o estágio, bem como a importância da autoria docente no projeto didático-pedagógico e nos materiais didáticos. Já no plano coletivo, há as aprendizagens de convivência nos variados ambientes da escola, do trabalho em grupo, de lidar com os pais como autoridade pedagógica, entre outros. São essas pequenas ações, essas minúcias (muitas vezes vistas de forma naturalizada) presentes na rotina da sala de aula, que contribuíram no processo de constituição dos sujeitos deste estudo.

Palavras-chave: Constituição do sujeito-aluno e do sujeito-professor. Estágio docente. Reflexão sobre a prática pedagógica.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Folha entregue aos alunos .....	27
Figura 2 – Combinações da turma .....	31
Figura 3 – Exposição dos trabalhos .....	33
Figura 4 – A escrita no quadro “com caderno” .....	38
Figura 5 – A escrita no quadro “sem caderno” .....	38
Figura 6 – Material para aprender a fazer a "data curta" .....	40
Figura 7 – Cartaz de apoio .....	40
Figura 8 – Exemplo de avaliação .....	45



## SUMÁRIO

<b>1 OITO HORAS</b> .....	10
<b>2 APRENDENDO A SER PESQUISADORA</b> .....	13
2.1 O TRAJETO DA PESQUISA .....	13
2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	15
<b>3 APRENDENDO A DIALOGAR COM AUTORES</b> .....	18
<b>4 ENSINANDO A SER ALUNO</b> .....	21
4.1 ENSINAMENTOS PARA O ALUNO .....	22
4.2 ENSINAMENTOS PARA O ALUNO EM CONTATO COM O OUTRO .....	28
<b>5 APRENDENDO A SER PROFESSORA</b> .....	36
5.1 APRENDIZAGENS DE SI .....	37
5.2 APRENDIZAGENS NO CONTATO COM O OUTRO .....	41
<b>6 MEIO-DIA</b> .....	46
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	49

## 1 OITO HORAS

Mas por que oito horas?! No Colégio de Aplicação, instituição de ensino em que realizei meu estágio docente<sup>4</sup>, oito horas era o horário de iniciar a aula. Para impregnar de sala de aula, de escola, também meu sumário, escolhi titular o que seria “introdução” como oito horas. Nesse horário, eu recolhia meus materiais e ia em direção à sala. Alguns alunos, no corredor, saíam correndo para a sala dizendo: “a sora tá vindo!”. Eles se organizavam para a minha chegada, e para começarmos com a nossa conversa inicial e a escrita do roteiro. Nele, escrevíamos o que ia ser feito naquele dia; talvez a introdução também tenha correspondência com o roteiro...

	Dia 23 de Setembro de 2013.
	Segunda-feira.
	Roteiro:
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentar e justificar o trabalho;</li><li>• Descrever as seções que o compõe;</li><li>• Dar início ao que foi apresentado.</li></ul>

### • **Apresentar e justificar o trabalho:**

Oito horas era o início, mas o que me fez definir o tema deste trabalho de conclusão de curso não ocorreu às oito horas, ou seja, no início do estágio, ocorreu, digamos, às 08h45min...

Nesta semana, dei-me conta do processo que meus alunos estão vivenciando: eles estão se tornando alunos e aprendendo comigo a construir essa identidade. [...] terei de ensiná-los a serem alunos e a conviver com outros seres humanos, a portar-se em espaços de uso coletivo.

[...] Às vezes, ao ver algumas condutas deles, me pegava pensando como era na minha infância, o que causava uma “colisão geracional”, entre a infância vivida por mim (e a criança que ainda trago dentro de mim) e a(s) infância(s) de hoje.

*(Diário de classe, Reflexão semanal – 3ª semana).*

Esse trecho foi retirado do meu diário de classe, mais especificamente da reflexão semanal da terceira semana de estágio (que ocorreu no período de 15/04/2013 à 18/04/2013). Escolhi esse trecho porque foi a partir daí que tive o “estalo” ou aquele momento em que, no desenho animado, aparece uma lâmpada ao lado da cabeça da personagem... Havia encontrado uma temática para o meu trabalho de conclusão de curso.

<sup>4</sup> O estágio docente ocorreu no primeiro semestre de 2013, no Colégio de Aplicação, instituição de ensino pública federal localizada no município de Porto Alegre/RS. A inserção como estagiária na escola compreendeu o período de 18/03/2013 a 25/06/2013.

Sempre gostei muito de escrever, então, nessa mesma semana, resolvi inscrever-me no concurso literário promovido pela escola, no qual poderiam ser submetidas charges, poesias ou crônicas narrativas que tivessem como foco uma experiência relacionada à instituição. Intitulei minha crônica com o mesmo título deste trabalho e escolhi falar do meu momento no estágio, conforme trecho que segue:

Até que, na terceira semana, refletindo sobre as situações, deu-se conta: os alunos estão em processo de formação da “identidade aluno”! O “ser aluno” é um processo contínuo que dura enquanto houver um professor disposto a ensinar-lhe a ser aluno e com ele aprender a ser professor, ambos em troca de aprendizagens. Essa constatação deu a ela não só uma possibilidade de tema para o Trabalho de Conclusão de Curso (vulgo TCC), mas também um motivo para repensar seu papel enquanto professora.

Na terceira semana voltou a sorrir, descontraíu e percebeu que, como professora, era responsável não só por ensinar conteúdos escolares, mas também por ensinar a conviver, este que é um ensinamento valioso para uma sociedade tão carente de gentilezas e de respeito às diferenças.

*(Diário de Classe – Crônica narrativa submetida ao Concurso Literário da escola)*

Esse momento de reflexão vivido em meu estágio me desacomodou e inquietou de tal maneira que decidi tê-lo como foco de meu trabalho de conclusão. Sendo assim, desejei direcionar meus estudos para entender o processo formativo, tanto meu quanto dos meus alunos. Outro motivo pelo qual escolhi a temática da “constituição do sujeito-aluno e do sujeito-professor” é pelo fato de algumas situações, alguns ritos e até a própria condição de aluno e professor, às vezes, parecer naturalizada e não um processo constitutivo. Ou seja, ao entrar na escola, professor já sabe ser professor, aluno já sabe ser aluno e ambos sabem administrar os artefatos escolares, dentre outras tantas funções que se espera desses sujeitos: tudo já se sabe.

O contato com minha orientadora de estágio, Profa. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier, com quem também “dialogo” neste trabalho, foi fundamental para este estudo. Atualmente, insiro-me como bolsista de Iniciação Científica voluntária no Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED), liderado por ela, atuando em seu projeto de pesquisa, intitulado: “A Inclusão chega ao III Ciclo – Avanços e Impasses nos Processos de Socialização e Aprendizagens Detectados”. Estar em contato direto com o referencial teórico é um privilégio e gera uma interlocução prazerosa e inquietante. Ao mesmo tempo, permaneço em contato com o Colégio de Aplicação, e também com meus alunos, pois me insiro atualmente também como monitora na escola e turma referida neste trabalho.

Por isso, após o período de estágio, voltei aos documentos produzidos (diário de classe, diário de campo, registros fotográficos, materiais didáticos etc.) buscando problematizá-los a partir da seguinte questão: que situações, ocorridas durante o estágio docente, contribuíram para a constituição do sujeito-aluno e do sujeito-professor? As situações elencadas dizem respeito não apenas a situações concretas (quando descrevo uma

cena, por exemplo), mas também a situações reflexivas, nas quais problematizo e reflito acerca dos acontecimentos de sala de aula.

- **Descrever as seções que o compõe:**

Para tanto, nesta breve apresentação, justifico a escolha da presente temática, apresento meu objetivo e pergunta de pesquisa e descrevo as seções que compõe este estudo. Na próxima seção, intitulada “Aprendendo a ser pesquisadora”, registro um pouco sobre a experiência de compor este trabalho: o trajeto da pesquisa e os caminhos metodológicos da mesma. Na seção intitulada “Aprendendo a dialogar com autores”, exponho os autores e conceitos que me ajudaram a delinear este estudo.

Terminando a parte metodológica e teórica, inicio com as unidades analíticas, divididas em duas seções. Ambas contém excertos empíricos dos documentos produzidos durante o estágio docente, análises em diálogo com o referencial teórico e considerações finais. A primeira seção, intitulada “Ensinando a ser aluno”, diz respeito aos aspectos ensinados aos alunos que, em minha visão, contribuíram para sua constituição. A segunda, nomeada “Aprendendo a ser professora”, aponta as aprendizagens que corroboraram em minha constituição enquanto docente, permanentemente em processo. Ambas as seções estão divididas em duas subseções, com ensinamentos e aprendizagens que dizem respeito ao sujeito e as que dizem respeito ao sujeito em contato com o outro, tendo em vista a importância da convivência como geradora de aprendizagens. As unidades analíticas se constroem como um leque de ensinamentos e aprendizagens que, a meu ver, contribuíram para o processo de constituição de tais sujeitos.

A título de considerações finais, a seção “meio-dia” vem a fechar – por ora – este trabalho e também a colocar novos desdobramentos que surgiram a partir dele.

- **Dar início ao que foi apresentado:**

O próximo passo deste trabalho versa a respeito de trajetória, de como essa pesquisa foi delineando-se até apresentar-se como aqui está. A seguir, apresento um pouco do caminho percorrido, algumas aprendizagens como agente de pesquisa deste trabalho e também os caminhos metodológicos que o permeiam.

## 2 APRENDENDO A SER PESQUISADORA

### 2.1 O TRAJETO DA PESQUISA

“O **professor-autor** é então, agente de uma política de si mesmo. Trata-se de alguém que **contempla sua trajetória**, compreende as determinações que se lhe criaram uma identidade, **pesquisa sua história** e **analisa as circunstâncias que se lhe fizeram professor** [...]” (TRAVERSINI; PEREIRA, 2010, p. 20) [*grifos meus*]

Para falar de trajeto, de trajetória, devo iniciar mencionando que, durante a sexta etapa do curso de Pedagogia, comecei a pensar de forma objetiva no “que fazer” do meu Trabalho de Conclusão de Curso, vulgo “TCC”, e também “com quem” fazê-lo. Nesse semestre, tive a disciplina “Seminário de Docência – Saberes e constituição da docência – 6 a 10 anos”, na qual tive a oportunidade de ser aluna da Profa. Clarice Traversini e, assim, conhecer sua escrita, sua avaliação e sua forma de exercer a docência. Eu havia tido aula com excelentes professores dentro do curso de Pedagogia, mas reconheci na Profa. Clarice um lugar de identificação. Sabia que a queria como orientadora, mesmo sem saber muito bem os caminhos que este trabalho de conclusão percorreria.

Foram várias conversas com a minha futura orientadora, tentando achar uma temática antes da ocorrência do estágio docente. Todas as conversas descompromissadas até que achássemos uma temática definitiva que fosse ao encontro da orientadora e da orientanda. Propus análises de artefatos culturais, uma animação e um livro que, atualmente, é um fenômeno de vendas entre o público infantil: ainda não era isso! As temáticas eram interessantes, mas não tinham os “pés no chão” da sala de aula, nem uma reflexão sobre a escola contemporânea e a complexidade de seu espaço e sujeitos...

Até que, ao fim da minha terceira semana de estágio, surge uma ideia de tema. Em 19 de Abril de 2013 envio um e-mail a Profa. Clarice, intitulado “Eis que surge um TCC...”. E, realmente, havia surgido. Marcamos uma reunião, em que apresentei a proposta, que foi aceita pela, em definitivo, orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso.

Segui o período de estágio produzindo muitos materiais: registros diários da prática e de observações dos alunos, digitalizando temas e trabalhos, fotografando, anotando falas... O tempo de estágio coincidiu também com o período de produção dos dados da minha pesquisa.

Após o período de estágio, comecei a delinear a pesquisa junto a minha orientadora nas seções de orientação. Este trabalho, assim como boa parte dos trabalhos acadêmicos, iniciou como algo muito amplo, com “muitas vontades”, mas foi se tornando cada vez mais



claro e específico à medida que delimitávamos quais eram os interesses de pesquisa: o “funil” de Lüdke e André (1986, p. 13). Aos poucos, o que era um rascunho, um esquema em tópicos, foi se transformando em uma escrita única, em uma monografia.

Com relação ao trajeto da pesquisa, não posso deixar de relatar as contribuições da disciplina, de caráter obrigatório e pertencente à oitava etapa, “Reflexão sobre a prática docente – 6 a 10 anos”, ministrada pela Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin. Durante todo o segundo semestre de 2013, às quintas-feiras pela manhã, nos reuníamos na sala 306 da Faculdade de Educação para falar de nossos Trabalhos de Conclusão. Esse diálogo com outra professora e com os colegas contribuiu para expandir as visões sobre as pesquisas que estavam em andamento, bem como para verificar se as mesmas estavam sendo entendidas por aqueles que estão “de fora” do trabalho.

A Profa. Elisabete comentava conosco a importância de falar sobre as “sujeiras” da pesquisa, que nada mais é do que o trajeto em si, as dúvidas e inquietações, a forma como o trabalho, antes imenso e “turvo”, foi delimitando-se e ficando cada vez mais nítido. Esse “falar sobre o trajeto” constitui-se no que intitulei de “aprendendo a ser pesquisadora”, já que delimitação de foco é uma aprendizagem relevante para a pesquisa. Outra aprendizagem relevante, diz respeito à escolha da abordagem e do modo de produção dos dados, bem como saber defender o porquê de tais escolhas, o que nos foi cobrado durante a disciplina. A palavra “produção”, quando se refere aos dados, pode parecer estranha, mas, durante as intervenções da Profa. Elisabete, aprendi que dados não são coletados, eles são produzidos e analisados conforme a subjetividade do pesquisador. Até mesmo temas de pesquisa iguais tomam caminhos diferentes quando estudados por pessoas diferentes, o que não invalida nenhuma das pesquisas.

Ainda, cabe ressaltar que, para a construção deste trabalho, também fiz leituras de outros trabalhos de conclusão da Pedagogia, para inteirar-me de seu funcionamento, organização e estrutura. Na etapa de entrega dos resumos, busquei nos Anais do 5º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação (SBECE)<sup>5</sup>, exemplos da elaboração dos mesmos para contribuir em minha escrita. A experiência de já ter participado em alguns eventos acadêmicos e, para eles, ter feito resumos e apresentações também contribuiu no trajeto deste estudo.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://www.sbece.com.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=2](http://www.sbece.com.br/download/download?ID_DOWNLOAD=2)>. Acesso em: 15 out. 2013.

## 2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho de conclusão se configura em uma abordagem qualitativa de pesquisa, caracterizando-se em um estudo de caso, tendo como modo de produção dos dados a análise documental.

O estudo de caso se torna apropriado por se tratar de uma situação específica, bem delineada e delimitada, tratando-se de um recorte espacial, temporal e historicamente situado, com sujeitos específicos. Trago como exemplo da singularidade da situação estudada o seguinte: o meu processo de “aprender a ser professora” e de “ensinar a ser aluno” foi diferente do de minhas colegas que também fizeram estágio no mesmo semestre e até na mesma escola; como estudo de caso, cada caso é único: “cada caso é um caso”, pois como afirmam Menga Lüdke e Marli André: “Quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.” (1986, p. 17), mesmo que ao fim do trabalho percebam-se semelhanças com outros casos.

Entendendo este trabalho como um estudo de caso, compreendo o desenvolvimento de suas fases, assim como foram caracterizadas por Nisbet e Watt (1978) *apud* Lüdke e André (1986), da seguinte maneira: a primeira, intitulada “aberta ou exploratória”, foi a descrita no parágrafo acima, ocorrida durante o estágio, onde produzi uma grande quantidade de dados. A segunda, que se refere à “sistematização da produção dos dados”, foi feita ao fim do estágio, onde, para o trabalho de conclusão, reli todo o material produzido em busca do que era relevante dentro de minha temática – constituição dos sujeitos “aluno” e “professor”. Tratando-se de um estudo de caso e de um trabalho de conclusão, a seleção, o recorte e o “afunilamento” são de cunho essencial. Sobre o aspecto mencionado, as autoras Lüdke e André afirmam que: “A seleção dos aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada” (1986, p. 22). A terceira e última fase é a feitura das análises e interpretações dos dados selecionados, ou seja, a transformação dos resultados em um trabalho, aqui sendo uma monografia.

Este trabalho de conclusão, este “estudo de caso”, na verdade, começou em meu estágio docente. Nele, foram feitas observações, registros em relatórios, escrita do diário de classe e do diário de campo, registros fotográficos, bem como outros materiais que compõem a pluralidade de documentos produzidos. Como as análises para o trabalho de conclusão ocorreram depois de finalizado o período de estágio e, conseqüentemente, de produção dos dados, este trabalho se configura em uma análise documental. Lüdke e André (1986)

ressaltam o valor da análise documental como uma técnica para abordagem de dados qualitativos, podendo qualquer documento escrito ser utilizado como fonte.

Descrevo aqui brevemente como se estruturam os documentos analisados, para que se possa ter um panorama de como se organizam: o Relatório está dividido em três partes, sendo elas: Relatório de Observação (registros feitos antes da prática), Projeto Didático Pedagógico Semestral proposto por mim para a turma de estágio e, por fim, Relatório Final de Estágio. O Relatório de Observação contém a descrição dos dias em que fiquei apenas como observadora da turma, que compreendeu o período de 18/03/2013 a 28/03/2013. O Projeto elaborado contém: princípios orientadores, possibilidades temáticas nas diferentes áreas do conhecimento, justificativa, estratégias, autores-referência e obras de literatura infanto-juvenil a serem utilizadas. O Relatório Final é a sistematização e análise de três atividades significativas durante o estágio, bem como de outros pontos que foram relevantes no período de docência.

Juntamente com o relatório, também foram analisados o Diário de Classe e o Diário de Campo. O Diário de Classe, organizado durante o período de prática docente (de 01/04/2013 a 25/06/2013), é composto por: quadro do planejamento semanal, quadro do “que foi feito” (é o executado, já que o planejamento não é um instrumento rígido, esse quadro mostra as modificações), planos de aula diários (além da descrição do roteiro, dos objetivos, das estratégias e dos materiais de apoio, nos planos também contém anotações sobre o ocorrido em cada dia), reflexão semanal e materiais de apoio (folhas e demais materiais entregues aos alunos). O Diário de Campo é um bloco com anotações diárias, no qual há registros de falas de alunos e acontecimentos relevantes. Cabe salientar que, em algumas situações, serão trazidos alguns registros fotográficos<sup>6</sup> feitos durante o período de estágio.

Essa documentação de minha prática, do dia a dia de “minha” sala de aula, da “escrita inquieta” dos fatos, se põe como aspecto importante na construção deste estudo. Trago as palavras de Clarice Salet Traversini e Nilton Mullet Pereira para salientar que o professor, ao “Autorizar-se a escrever dá corpo ao acontecimento cotidiano da sala de aula.” (2010, p. 19). Ainda segundo os autores, “Acontecimentos que não são narrados e discutidos, tornam-se apenas mais um dia letivo e o que lá ocorreu não inquieta e nem mobiliza a entender o ensino de outro jeito.” (TRAVERSINI; PEREIRA, 2010, p. 20). Sendo assim, a materialização dos acontecimentos através da escrita se põe como chave para aqui problematizar o vivido.

---

<sup>6</sup> Os registros fotográficos contidos neste trabalho são de meu acervo pessoal.

Acerca dos sujeitos da pesquisa, afirmo que me insiro como sujeito pesquisado, na medida em que avalio minhas aprendizagens docentes. Também como sujeitos dessa pesquisa estão incluídos os vinte e um alunos de uma turma de segundo ano do ensino fundamental, para os quais ministrei aulas durante o estágio docente do curso de Pedagogia, ocorrido no primeiro semestre de 2013. No momento do estágio e da pesquisa, os alunos tinham entre sete e nove anos de idade.

### 3 APRENDENDO A DIALOGAR COM AUTORES

Escolhi denominar o capítulo teórico como “Aprendendo a dialogar com autores”, pois acredito que este trabalho é feito como um diálogo com os autores que me ajudam a sustentá-lo. Um diálogo entre o que vivi e o que foi escrito por eles e que, de certa forma, vem a justificar minhas vivências.

Esta escrita toma como base três autores: Maria Luisa Merino de Freitas Xavier, José Gimeno Sacristán e Luciana Gruppelli Loponte, utilizando os respectivos conceitos de “Construção da Categoria Social Aluno”, “O Aluno como invenção” e “Docência-artista”. Apesar de os autores serem de linhas teóricas diferentes, como ponto de convergência entre os três conceitos, aponto que tanto os alunos quanto os professores constroem-se, estas posições não são espontâneas ou naturalizadas, mas, sim, frutos da prática discente/docente. Outro laço que une os conceitos, o qual se insere como um achado deste estudo, é o fato das constituições não darem-se apenas no plano individual (de si), mas, sim, nas experiências de convivência com “outros”; também por isso, divido os ensinamentos e aprendizagens descritas neste trabalho como os que são da professora/dos alunos, em um plano individual, e os que encontram valia no contato com “outros”: colegas, alunos, pais de alunos, outros professores etc.

Antes de expor os conceitos que dão base a este trabalho, devo localizar este estudo quando falo de “constituição do sujeito”, seja ele o aluno ou o professor. Partilho, então, do mesmo referencial de Maria Luisa Xavier (2003), sendo ele Michel Foucault, no que diz respeito às “*tecnologias do eu*”, a partir dos estudos foucaultianos difundidos por Jorge Larrosa (1994). Situo que a “constituição” de que falo se dá no âmbito da relação de reflexão do sujeito consigo, a partir de dispositivos pedagógicos, sendo eles todos aqueles espaços em que o sujeito pode refletir sobre sua condição, interpretá-la, modificá-la, agir sobre ela. Sendo assim, Jorge Larossa afirma que a experiência de si: “[...] é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo [...]” (1994, p. 43). Portanto, para o autor: “[...] esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.” (Larrosa, 1994, p. 43). Práticas essas, que me refiro neste trabalho, as de reflexão sobre o exercício da docência.

Início com o conceito de “Construção da Categoria Social Aluno”, apresentado pela Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier, em sua tese de doutorado, datada do ano de 2003 e intitulada: “Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios”.



Em sua tese, Maria Luisa Xavier (2003), ao analisar alunos de Turmas de Progressão sob o eixo da disciplina-corpo (que é diferente da disciplina-conhecimento), discute a respeito do fato de que “[...] o comportamento usualmente esperado, desejado e definido como comportamento de aluno/a, condição necessária para o desenvolvimento das aulas, parece não ocorrer naturalmente.” (XAVIER, 2003, p. 222). Ainda, sustenta que esse comportamento “[...] parece ser decorrente de um processo de construção do sujeito aluno/a [...]” (XAVIER, 2003, p. 222). Não é um mero “ser aluno”, mas um significativo e complexo processo de “construir-se aluno”, que leva esta “posição escolar” a ser compreendida como uma “categoria social”, perpassada por processos de subjetivação e disciplinamento. Maria Luisa Xavier (2009) ainda destaca o fato das relações humanas também não serem processos naturais, mas construídos a base de muita negociação, esta que “[...] precisa ser valorizada, uma vez que as práticas de educação não são práticas naturais e sim culturais, e não serão atingidas sem a mediação da geração adulta.” (XAVIER, 2009, p.11). Sendo assim, destaca-se o importante papel do adulto – seja ele professor, familiar etc. – nesse processo.

Maria Luisa Xavier (2003), a época da tese, problematizou também o fato de os cursos de formação de professores e também as instituições escolares não discutirem a situação constatada, de que os alunos chegam à escola para “construírem-se” como “sujeitos escolarizados”. Mesmo dez anos após a publicação da Tese da autora, constato que ainda falta apostar em mais estudos sobre a temática, tendo em vista que, muitas vezes, os professores em formação se dão conta da condição não natural de aluno apenas quando se encontram diante deles, no estágio docente, como aconteceu comigo.

O segundo conceito, exposto pelo também professor José Gimeno Sacristán, é o de “Aluno como Invenção”, presente em livro homônimo, publicado pela Editora Artmed (atual editora “Grupo A”) em 2005. Nele, Gimeno Sacristán define o aluno como “[...] uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica [...]” (2005, p. 11). No primeiro capítulo do livro, nomeado de “O adulto constrói o menor e o aluno”, as afirmações de Gimeno Sacristán (2005) vem ao encontro do exposto por Maria Luisa Xavier, ressaltando a posição do adulto (e aqui não só o professor), como articulador da “construção” do aluno, pelo seu poder de organizar a vida do menor (aquele que não é adulto). Sendo assim, os alunos são mediados pelos professores, pais e quaisquer outros adultos com os quais tenham contato. O autor ainda aponta que “[...] é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana [...] que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória”. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 13). Ou seja, é a naturalização de um processo que não se dá de forma natural, como constata o Gimeno Sacristán: “Damos

certo que, em uma etapa de suas vidas, o papel das pessoas que vemos é ir às instituições escolares todos os dias”. (2005, p. 13).

O terceiro e último conceito é o de “Docência-artista”, criado pela Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte, em sua tese de doutorado, datada do ano de 2005 e intitulada: “Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas”. Em sua tese, Luciana Loponte (2005) defende a postura de uma “Docência-artista”, não relacionada somente ao docente de artes visuais, mas à docência como um todo, na qual a ênfase se dá no processo contínuo de constituição docente, este que, para a autora, se dá semelhante a produção de uma obra artística: “Uma docência artista se basearia nesta própria característica do artista que trabalha em processo, em ir e vir, em dar uma pincelada para depois apagá-la e começar tudo de novo, em uma insatisfação constante.” (LOPONTE, 2005, p. 96). A autora também ressalta que “A formação docente, como a própria constituição do sujeito, é um processo constante, e é, sim, permanente, ininterrupta.” (LOPONTE, 2005, p. 96), e que esse processo formativo não acontece somente dentro da universidade, mas é resultante também das práticas e das experiências de si e com os outros.

Busquei, como exercício de “diálogo com a produção existente” e também por solicitação da orientadora e da Profa. Elisabete Garbin – que ministra a disciplina de Reflexão – trabalhos que articulem algumas das ideias expostas em meu estudo. Portanto, cito dois trabalhos encontrados que me ajudaram na construção do mesmo: o Trabalho de Conclusão de Curso de Taíse Menezes Lopes (2012), que trata das aprendizagens não formais dos alunos e utiliza dos conceitos de Maria Luisa Xavier e de Gimeno Sacristán ao embasar de “que lugar está falando” quando versa a respeito dos alunos. Este estudo também contribuiu em minhas reflexões sobre a organização do espaço e dos artefatos escolares. Já o Trabalho de Conclusão de Bruna Giordani (2011), que traz também a “construção da categoria social aluno”, trata prioritariamente de problematizações sobre as normas escolares. Esse trabalho ajudou-me a repensar o sentido das regras aplicadas nas escolas, quais as justificativas que damos para que elas existam e, principalmente, problematizá-las sobre seu efeito produtivo.

#### 4 ENSINANDO A SER ALUNO

Início esta unidade com um questionamento: as crianças, quando chegam à escola, vestidas com roupas iguais (vulgo uniforme), trazendo cadernos muito coloridos e, nas costas, suas mochilas (cada vez maiores) – estes que são artefatos da escolarização – trazem também consigo o “aluno”? Ou seja, ser aluno é algo intrínseco? Nós todos sabíamos ser alunos desde o primeiro dia de escola, quando nossa família nos deixava na porta de um lugar que nos era estranho, com pessoas que nunca havíamos visto?

A resposta para essas perguntas, como constatei em minha terceira semana de estágio é: “não!”. Aprende-se a “ser aluno”, assim como, da mesma forma, se aprende a “ser professora”. As aprendizagens do estar nos espaços da escola, administrar os “artefatos escolares”, conviver com as pessoas que também frequentam esse espaço fazem parte da construção dessa categoria social, qual seja, o aluno.

A parte que, às vezes, esquecemos (e, quando falo em primeira pessoa do plural, me insiro nesse contexto) é que, quem forma os alunos são os professores, pais, enfim, adultos. Aqui, não estou referindo-me à formação de ensino de conteúdos, conhecimentos, mas à formação do “sujeito aluno”. As aprendizagens que anteriormente citava não são feitas por “*insight*”, ou são compradas nas papelarias junto com estojos, livros didáticos e lápis de cor. Utilizo-me do exemplo da leitura: é preciso que uma criança saiba que a convenção em nossa língua é que se leia de cima para baixo e da esquerda para a direita. Esta é uma informação primordial e básica para o ato da leitura e, também, importante para a escrita. Às vezes, achamos que isso não é preciso ensinar, até vemos um aluno escrevendo em seu caderno de baixo para cima ou da direita para a esquerda. Ou seja, há coisas que nos parecem naturalizadas, então privamo-nos de ensinar aos alunos por entender que estes já sabem. Essa organização do caderno faz parte do aprender a ser aluno e deve ser ensinada: separar dias com uma linha colorida para se organizar melhor, colocar a data, continuar escrevendo se ainda tiver “espaço na linha” (mesmo que a linha da professora, no quadro, tenha terminado)... Coisas triviais para nós adultos, mas novas para as crianças.

Acredito que se ensina a ser aluno, que se constrói essa categoria no dia a dia da escolarização, por isso busquei em meus registros alguns dos ensinamentos que, a meu ver, ajudaram na constituição dos “sujeitos alunos em formação” de minha sala de aula. Divido-os em: “ensinamentos para o aluno”, os quais dizem respeito à organização dos materiais individuais e coletivos e também do caderno. E, por fim, “ensinamentos para o aluno em contato com o outro”, ou seja, ensinamentos que criam sentido na convivência, para qualificar

as relações no espaço da escola e, também, da vida fora dela. Cabe salientar que a temática do meu Projeto Didático-Pedagógico semestral, submetido e aprovado pela orientadora de estágio, foi justamente a questão da convivência, um ponto sempre a debater e qualificar nas relações humanas.

#### 4.1 ENSINAMENTOS PARA O ALUNO

Tendo em vista que há ensinamentos que encontram razão somente no contato com o outro, há também aqueles que dizem respeito ao sujeito e à forma como ele lida com os artefatos escolares. Início com o seguinte: **o ensinar a organização do material individual.** Já no período de observações, em minhas duas primeiras semanas na escola onde fiz o estágio, notei, conforme registro em relatório:

Tem muitos materiais (em tamanho grande) e os deixa – todos – em cima da mesa, o que acaba atrapalhando. Só o estojo já é quase metade da classe!

*(Relatório de observação – Abril de 2013)*

Ao fazer esse registro, estava referindo-me à mesa de uma aluna. Porém, a questão do tamanho dos materiais e da organização/disposição dos mesmos em cima das classes, não dizia respeito somente a ela. Em capítulo do livro “Escola e Sala de Aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso”, organizado por Ivany Souza Ávila, a autora Maria Bernadette Castro Rodrigues (2008) faz um comparativo da evolução do tamanho/carga dos materiais escolares desde sua época como aluna dos anos iniciais até o presente momento. Pode até passar despercebida a quantidade de materiais que nossos alunos carregam, porém, ao lermos a cena descrita pela autora, em que mochilas enormes (cheias de outros materiais) provocam um efeito dominó de classes, reconhecemos um pouco (ou até bastante) do local onde efetuamos nossa prática. Não raro, um de meus alunos levantava e se ouvia um enorme estouro: era a cadeira, que não aguentava o peso da mochila e caía para trás; como a disposição das mesas era feita em “u”, não havia o efeito dominó, mas elas (as mochilas) tão grandes, coloridas e cheias, ainda estavam lá.

Ao descrever o espaço individualizado dos alunos nas salas de aula, Rodrigues aponta que “As classes devem abarcar todo o arsenal de canetas, lápis, apontadores, borrachas perfumadas, cadernos, livros, de tal forma que apresentam um visual muito próximo a uma vitrine de papelaria.” (2008, p. 31). A autora ainda reflete sobre qual é a real importância da solicitação de tantos materiais nas listas que são distribuídas no período de matrícula e que, geralmente, são feitas pelas próprias professoras. Problematizar o que é necessário solicitar e

o que pode ser reutilizado de um ano para o outro é uma reflexão docente que precisa ser feita.

Xavier sugere que “É preciso tornar as questões e os problemas enfrentados pelos homens, mulheres e crianças do nosso tempo objetivo de estudo.” (2008, p. 19). Para tanto, refletindo sobre as constatações feitas, busquei algumas estratégias para ajudá-los na administração desses materiais individuais, dispersos em cima das mesas (ou até pelo chão!) e sem utilidade para o momento. Antes de começarmos as atividades, pedia a eles que deixassem em cima da mesa somente o material que iam utilizar e, em alguns dos vários momentos em que parávamos para conversar, refletia com eles sobre o que acarretava aquela desorganização na mesa: a dispersão na hora de fazer as atividades e até mesmo danos aos materiais, por exemplo, quando a garrafinha d’água virava e molhava “tudo o que via pela frente”...

Cito o caso de um aluno, cuja mãe reclamava de ter que comprar materiais para ele toda a semana, pois sempre “sumia” alguma coisa do estojo. O mesmo aluno, em sala, colocava tantas coisas em cima da mesa que, em algum tempo, boa parte delas encontrava-se no chão e dali não voltavam para a mochila. O destino dos materiais perdidos (não só por ele) era ficar na escola e, sem o nome do aluno escrito, ir para a caixa dos achados e perdidos ou, talvez, ser levado por outro aluno, este que achava que o material era seu: imagine três borrachas do *Homem-Aranha*<sup>7</sup>, três donos diferentes, nenhum põe nome no material... Aos poucos, mostrando a eles o que acontecia com os materiais desorganizados e sem nome, foram tornando-se mais atentos e cuidadosos com os mesmos e até alertavam uns aos outros para possíveis perdas.

A questão de “nomear os materiais” também foi constantemente trabalhada, era solicitado tanto aos alunos quanto aos pais, para que identificassem tudo o que viesse de casa. Em dia de lanche coletivo, após a “comilança”, nenhum sabia dizer qual era o seu pote. O mesmo acontecia com os uniformes: 21 casacos azuis, iguaizinhos! Com as folhas distribuídas era o mesmo problema, lembro-me do dia em que contei uma história sobre para que servia o nome na folha, dizendo que, caso soprasse um vento muito forte, alguém ia encontrá-la e devolvê-la, assim como tudo o que eles perdessem e que estivesse com o seu nome. Por fim, a estratégia encontrada foi refletir com os alunos sobre a problemática e procurar soluções viáveis: pensar sobre o que precisa e o que não precisa estar em cima da mesa, cuidar e preservar seus materiais, bem como nomeá-los.

---

<sup>7</sup> Personagem da Marvel Comics (editora de história em quadrinhos).



Outro ponto a ressaltar, a cerca da organização do material individual, diz respeito à condição/aparência das folhas de tema na hora da entrega. Durante o estágio, insisti para que os alunos tivessem cuidado com as folhas, pois, muitas vezes, elas chegavam até mim dobradas, amassadas e até com a marca de uma bela pisada de sapato! Ao entregar o tema eu dizia: “essa folha está indo bem limpinha e lisinha para vocês, voltem com ela assim, caprichem!”. Não pensei que essa atitude fosse tão significativa, mas, ao final do estágio, ao levantar quais aprendizagens que tiveram comigo, eles destacaram: “não atrasar os temas e não entregá-los amassados” (Diário de Classe – Planejamento Semanal – Anotações – 26/06/2013). A entrega dos temas era outro ponto salientado: eu os advertia que fazendo os temas na data não haveria acúmulo e, assim, eles não passariam horas fazendo uma grande quantidade de temas atrasados. Ensinos esses para a organização individual de suas tarefas e, conseqüentemente, para a organização de seu tempo, essenciais para a vida que levamos tanto dentro quanto fora da escola.

Acerca de **ensinar a organização do espaço e dos materiais de uso coletivo**, descrevo a seguinte situação ocorrida na sexta semana de estágio:

De repente, eu o vi fazendo “um rolinho” com uma das revistinhas Picolé<sup>8</sup>, que são compradas pelos pais para uso coletivo em sala de aula.

(Diário de campo – 06/05/2013)

Esse excerto se refere a um momento de aula, em que um aluno distraidamente danificava um dos materiais da sala. Com o mural, era a mesma coisa, as tachinhas que prendiam os materiais eram retiradas, tendo de ser repostas diversas vezes. Os próprios materiais do mural sofriam com as “correrias” na sala, principalmente quando os alunos passavam “colados” ao mural. Além disso, a estante de livros e revistas estava sempre bagunçada, fazendo com que os mesmos sofressem danos.

A problemática se instaura quando percebemos o pouco espaço que temos, e como a organização dos materiais coletivos (sejam eles o mural, as revistas e livros ou até as mesas e cadeiras) interfere no bom uso desse espaço. Gimeno Sacristán, ao definir a sala de aula, reflete que: “Nela se passa realmente o tempo, embora não seja o espaço mais confortável nem o que permite usos mais variados.” (2005, p. 144). Ainda, nesse ambiente, se encontram outros materiais/artefatos, que acabam por minimizar o espaço: “Está repleto de mesas e cadeiras que preservam poucos mais de um metro quadrado por pessoa; um minúsculo território onde nem sempre uma pessoa se movimenta sem ser advertida.” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 144).

<sup>8</sup> Picolé é uma revista de passatempos, tais como cruzadinhas, da marca Coquetel.

Para que fizéssemos um bom uso do espaço de sala de aula, era necessário que mantivéssemos uma organização própria. Essa organização diz respeito ao cuidado com o material individual: não deixar a mochila “no meio do caminho” e cuidar para que seus materiais não fiquem pelo chão. E, principalmente, ao cuidado com o material coletivo: deixar os livros e revistas organizados na estante, cultivar o mural arrumado, colocar os brinquedos e jogos da sala nos armários após usá-los e manter mesas e cadeiras nos lugares.

Por diversas vezes, mudamos a disposição das mesas e cadeiras, nossa “arquitetura” preferida era em “u”, pois assim todos se enxergavam, ninguém ficava “na frente” na hora de copiar alguma coisa do quadro e, principalmente, porque sobrava mais espaço para “transitar” na sala. Quando fazíamos alguma atividade que necessitasse que os alunos levantassem, o espaço ficava adequado para que ninguém ficasse espremido entre as classes, podíamos fazer uma roda tranquilamente.

Procuramos, a professora titular da turma e eu, mostrar a eles a importância de manter o ambiente organizado, mostrando os seus benefícios: maior espaço para caminhar, conseguir ler e visualizar os trabalhos expostos no mural, não ter revistas e livros amassados e melhor encontrá-los na estante, não perder as peças dos jogos etc. A percepção de que essa atitude era benéfica para todos nós que convivíamos naquele ambiente gerou o relato:

Estão mais cuidadosos com os materiais da sala, organizando nossa estante de livros e revistas, bem como nosso mural, toda vez que encontram algo fora do seu lugar.

*(Relatório final de estágio – Julho de 2013)*

Cabe salientar que, no relato de aprendizagens no fim do estágio docente, eles disseram que aprenderam a: “Manter a sala arrumada.” (Diário de Classe – Planejamento Semanal – Anotações – 26/06/2013).

Para finalizar os tópicos que dizem respeito aos ensinamentos para o aluno, apresento o **ensinar a organização do caderno**. Para nós, adultos, parece natural escrever em um caderno: separamos o dia anterior do atual com uma marca própria (cada um tem a sua), iniciamos colocando a data, escrevemos da esquerda para a direita, de cima para baixo e, também, só iniciamos a escrita depois daquela “linha rosa”: a margem. Por ser algo tão natural para nós, sujeitos que já passaram por processos de escolarização, achamos que os alunos também já o sabem, como se nascessem portando um cartão de memória com essas informações, este que é automaticamente acessado no momento em que eles abrem o caderno.

Só nos damos conta de que, na verdade, a utilização do caderno e sua organização é fruto de ensinamentos, quando vemos um aluno escrevendo em “folhas aleatórias”, sem

seguir uma ordem cronológica, deixando folhas e espaços em branco. Durante o período de observação, percebi a seguinte estratégia por parte da docente titular da turma:

A professora iniciou a aula fazendo um “desenho de caderno” no quadro, com as linhas e margens. Pediu aos alunos que fizessem uma linha colorida para separar a escrita do dia em questão da do dia anterior.

*(Relatório de Observação – 21/03/2013)*

Durante a cópia do roteiro, para ensiná-los a se organizarem dentro de uma estrutura própria, a da folha pautada, a professora tinha de transferi-la para o quadro: fazia o desenho de duas folhas pautadas (retângulos com linhas horizontais e uma vertical alinhada à esquerda, esta, a margem), em um deles, ela escrevia em letra bastão e, no outro, em letra cursiva. Durante a cópia, ela também tinha de lembrá-los de pintar a linha para separar os dias, esta que foi a marca escolhida para organizar a cronologia do caderno. Taíse Lopes expõe que “É um processo de aprendizagem (e muitas vezes longo) fazer a transposição do que está a sua frente (em tamanho grande) para o caderno (em tamanho pequeno) [...]” (2012, p. 33). Ainda, a autora ressalta que esta “[...] é uma tarefa que envolve raciocínio, noção espacial e coordenação motora.” (LOPES, 2012, p. 33). Ao reproduzir a folha do caderno no quadro, a professora utilizou de uma “estratégia de projeção”, para que os alunos vissem semelhanças na organização feita no quadro com a de seus cadernos e assim pudessem situar-se.

Utilizei dessa mesma estratégia durante algum tempo em meu estágio, porém comecei a perceber que os alunos já apresentavam os conhecimentos necessários para que eu pudesse parar com o “desenho do caderno”, eles mesmos até solicitavam que não mais o fizesse. Foi então que:

Hoje, como havia falado na semana passada, parei de “desenhar o caderno” ao escrever a data.

*(Diário de campo – 15/04/2013)*

Durante os primeiros dias, eles ainda lembravam-se da organização, porém começaram a desorganizar-se, não deixando os espaços necessários, “amontoando” a escrita. Como estratégia, comecei a alternar: um dia desenhava o caderno, outro dia não. Também busquei uma forma de que eles tivessem consigo um modelo da estrutura de organização utilizada em aula, entregando a eles uma folha com o “desenho do caderno”, na qual consta o modelo de estrutura de organização da escrita do roteiro no caderno:

COMO ESCRREVEMOS NO CADERNO:	Como escrevemos no caderno:
(LINHA COLORIDA PARA SEPARAR OS DIAS)	(Linha colorida para separar os dias)
DIA 14 DE MAIO DE 2013.	Dia 14 de Maio de 2013.
TERÇA-FEIRA.	Terça-feira.
ROTEIRO:	Roteiro:
1) ATIVIDADE 1.	1) Atividade 1.
2) ATIVIDADE 2.	2) Atividade 2.
3) ATIVIDADE 3.	3) Atividade 3.
TEMA: EM FOLHA.	Tema: Em folha.
(LINHA COLORIDA PARA SEPARAR OS DIAS)	(Linha colorida para separar os dias)

Figura 1 – Folha entregue aos alunos

Com o reforço do modelo de organização através da folha (que foi colada no caderno) e do próprio desenho do caderno esporadicamente no quadro, percebi que os alunos foram incorporando aquela estrutura de organização que mantínhamos. Sempre ressaltava que era apenas um modelo, que, com o passar do tempo, eles iam modificá-lo até criar suas próprias formas de organizar-se dentro do caderno.

É tarefa docente também auxiliar o aluno a organizar-se dentro deste que é um “[...] espaço de sistematização de conhecimentos e de (re)encontros com o que foi proposto em sala de aula.” (LOPES, 2012, P. 33). Por vezes, quando estávamos no momento semanal em que fazíamos uma avaliação coletiva do que haviam aprendido e gostado na semana, os alunos recorriam ao caderno, tendo-o como um aporte de consulta, como forma de lembrar o que foi feito, trazendo, assim, o papel mnemônico da escrita; aqui também se insere a importância do roteiro no contexto, para registrar o que foi feito e auxiliar a memória.

Cabe salientar que o aluno precisa, muitas vezes, da afirmação de que está organizando bem o seu caderno, eis as perguntas que surgem: “posso mudar de folha?”, “quantas linhas tenho que deixar?”, “dá para colar aqui ou colo na outra folha?”, entre outras. Por isso, não raro, respondemos várias vezes a essas perguntas, até que, via ensinamentos (e não naturalmente) eles aprendem, coisas como: quando “a linha da professora” acaba no quadro e a minha ainda não terminou, posso continuar escrevendo. Aos poucos, o “desenho do caderno”, os códigos para deixar linhas em branco, vão desaparecendo, até que percebemos que os alunos aprenderam a estrutura e começam a ensaiar seus próprios modos de organizar e

sistematizar o estudado em sala de aula, que serão importantes para quando não mais os professores façam esta sistematização.

#### 4.2 ENSINAMENTOS PARA O ALUNO EM CONTATO COM O OUTRO

Início os ensinamentos que dizem respeito ao aluno em contato com o outro, ou seja, que criam sentido na convivência, com o **ensinar a postura nos variados espaços da escola**. Apesar de os alunos passarem mais tempo na sala de aula, há outros ambientes no espaço escolar: o pátio, os corredores, a biblioteca, os banheiros, a sala dos professores etc. Para cada um deles, há uma postura, ou seja, coisas que podemos e que não podemos fazer.

Gimeno Sacristán (2005) ao discutir sobre o espaço como regulador da vida, centra sua análise sobre o espaço escolar, comparando-o a outros espaços, como igrejas, casas e praças, no que diz respeito a que cada ambiente supõe uma conduta específica de seus frequentadores. Sobre esses diferentes espaços, Gimeno Sacristán afirma que: “Foram construídos para se desenvolver neles certas funções e, querendo ou não, impedem ao mesmo tempo muitas outras.” (2005, p. 144). O autor continua sua exposição sobre o ambiente escolar narrando um pouco sobre cada um dos espaços que o compõe: o pátio, sendo o mais polivalente, que permite as mais variadas atividades; os corredores, nos quais se transita, porém com certa ordem; o ginásio, onde se pratica esportes; as bibliotecas, como o espaço da leitura; o laboratório, lugar de atividades que não são muito frequentes; e, por fim, as salas de aula, problematizadas pelo autor como uma “sala de estar”, onde nela se “passa o tempo”, pois não permite usos muito variados devido ao pouco espaço e a grande quantidade de mesas e cadeiras.

Ao trazer esta exposição sobre os usos que fazemos dos espaços, quero propor que possamos pensar em uma forma não tão inflexível de uso dos ambientes, mas que, ao mesmo tempo, tenhamos certo que determinados lugares exigem de nós determinadas posturas e que essas aprendizagens, do que é sensato e do que não é sensato fazermos em determinados lugares, são legítimas de serem ensinadas na escola.

Em meu relatório final de estágio, coloco que:

Tentei mostrar para eles que a aprendizagem do respeito, da organização e do comportamento nos variados tipos de ambientes também eram aprendizagens legítimas e vejo que eles reconheceram isso.

*(Relatório final de estágio – Julho de 2013)*

Quando digo que essa tentativa de mostrar que essas aprendizagens, em especial, a que diz respeito ao comportamento nos ambientes, era legítima, busquei fazê-lo por notar que,

muitas vezes, os alunos tinham condutas que não condiziam com o espaço que estavam frequentando. Por exemplo: “correrias” na sala de aula e na biblioteca, esta que também era alvo dos “gritos”. Então, perguntava aos alunos: onde é o espaço em que vocês podem correr e gritar sem que isso gere algum machucado em vocês ou atrapalhe outras pessoas? Aos poucos eles foram compreendendo qual era o lugar de extravasar essas energias, o pátio, sem tornar os demais espaços rígidos. Com meus questionamentos, buscava que eles refletissem, através de situações, o que poderia acontecer caso, por exemplo, corressem na biblioteca: iriam cair, se machucar e derrubar os livros dispostos nas estantes. Devido ao pouco espaço e ao grande número de mobiliário, são espaços que, como afirma Gimeno Sacristán (2005), não nos permitem um uso mais variado. Para não tornar esses espaços rígidos, mostrei a eles que outras brincadeiras, fora correr e jogar bola, poderiam acontecer no espaço da sala de aula e que, na biblioteca, eles poderiam conversar em um tom de voz normal, sem atrapalhar os demais. Notei que, no recreio, eles faziam uso da sala para brincar, inclusive de “professor/a”, utilizado o quadro.

Gimeno Sacristán ressalta que “[...] os espaços, sua própria disposição interna, contêm determinações normativas, regras de comportamento para se desenvolver neles que indicam o que é certo fazer e o que não se deve fazer.” (2005, p. 145). O autor ainda afirma que “Um templo ou uma sala de aula exigem uma disciplina, o recato e o silêncio.” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 145). O autor quer problematizar o espaço inflexível e rigidamente estruturado. Porém, em outra direção, trago o exposto por Tomaz Tadeu da Silva: “A organização do espaço escolar é outro dos componentes estruturais através dos quais as crianças e jovens aprendem certos comportamentos sociais [...]” (2003, p. 79). Ainda, o autor propõe que “[...] o espaço rigidamente organizado da sala de aula tradicional ensina certas coisas; o espaço frouxamente estruturado da sala de aula mais aberta ensina outro tipo de coisas.” (SILVA, 2003, p.79). Portanto, acredito que há diferença entre mostrar o que é adequado fazer em um espaço e o que não é, por motivo de cautela e bom senso, de criar regras que não tem um sentido, pelo simples fato de uma “ordem” excessiva.

Quanto a **ensinar a resolver situações conflituosas**, apresento um trecho da Reflexão semanal sobre a primeira semana de estágio:

A todo o momento terei de trazer aspectos comportamentais e de convívio social com eles, por exemplo: respeitar e ouvir quem está falando (não só a mim, mas também aos colegas), levantar a mão para perguntar, acompanhar a fila para o lanche, não resolver problemas “no tapa” nem discutindo, mas sim conversando etc.  
(*Diário de Classe – Reflexão semanal – 1ª semana*)

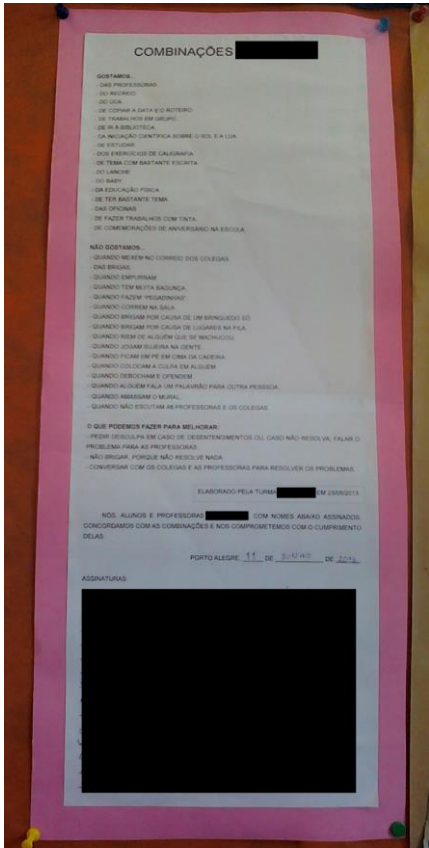
Xesús R. Jares<sup>9</sup> assinala que “O objetivo de aprender a conviver faz parte, pelo menos de forma implícita, de todo e qualquer processo educativo.” (2002, p. 89). Sendo assim, logo na primeira semana, havia me dado conta de que as questões de convivência deviam ser constantemente reforçadas. Uma das formas de qualificar as relações é aprender a resolver as situações conflituosas que aparecem com frequência nas salas de aula (e também fora delas). Ao ler a afirmação de Jares, na qual o autor problematiza que “[...] paradoxalmente, numa profissão em que se lida quase diariamente com conflitos, não somos formados para os saber enfrentar.” (2002, p. 91), lembro-me de uma aula de Linguagem III, na quinta etapa da faculdade (em 2012/1); nessa disciplina, ministrada pela Profa. Sandra Andrade, além de discutirmos questões referentes à Linguagem, surgiam demandas sobre resolução de conflitos e formas de abordar os problemas que surgem nas salas de aula. Voltando à aula que mencionava, lembro-me da Profa. Sandra nos ensinando como desvencilhar dois alunos que entram em confronto, abraçando um deles por trás, para que ninguém se machuque (nem nós, nem o aluno). Agora, voltando ao paradoxo exposto por Jares, em quatro anos de graduação, esta é a única aula em que me lembro de ter conversado efetivamente sobre o “que fazer quando” ou alguns modos de lidar com as problemáticas do convívio.

Em “minha” sala de aula, frequentemente ouvia as reclamações: “fulano me bateu!”, “fulano me chamou disso!” e lá eu ia atrás do “fulano”, na companhia do “reclamante”, para conversar. Nessas conversas, procurava mostrar aos “dois lados” da situação que ofensas e agressões físicas não resolvem o problema, mas, sim, criam mais dois: o primeiro como a dor/irritação e, o segundo, ter conversas que “não são legais” com a professora. Assim, eu assumia o papel de mediação, definido por Jares como: “[...] um processo de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira parte, alheia e imparcial em relação ao conflito [...]” (2002, p. 153) e que “[...] deve ser usada nos casos em que tenha fracassado ou já não seja possível a negociação.” (JARES, 2002, p. 152). Porém, tentava fazer com que eles, aos poucos, procurassem formas de conversar com os colegas sobre os limites das brincadeiras, para que ninguém se irritasse e não causasse qualquer tipo de agressão (física ou verbal) e para que também, paulatinamente, eles aprendessem a resolver seus conflitos, retirando aos poucos o meu “papel de mediadora”. Sendo assim, partilho do que afirma o autor: “[...] a ideia fundamental é que os protagonistas diretos dos conflitos aprendam a resolvê-los por si mesmos, sem dependerem de ninguém.” (JARES, 2002, p. 152).

---

<sup>9</sup> As citações do autor, originalmente em Português Europeu, foram traduzidas por mim para o Português Brasileiro.

Na 8ª semana de estágio, quando percebi que os alunos estavam reclamando muito sobre alguns problemas, tais como: falar ao mesmo tempo, não ouvir, subir em cima das classes e sujá-las etc., notei que era importante que criássemos algumas combinações para a nossa sala de aula. Para isso, coloquei um cartaz no quadro, dividido em três partes: “o que gostamos”, “o que não gostamos” e “o que podemos fazer para melhorar aquilo que não gostamos”. Pedi aos alunos que fossem me dizendo aspectos para esses três espaços e, aos poucos, fomos preenchendo. Essas seriam as nossas combinações, encaradas em tom de comprometimento por todos. Elas foram assinadas por toda a turma e colocadas no mural da sala:



**Figura 2 – Combinações da turma<sup>10</sup>**

**COMBINAÇÕES**

**GOSTAMOS...**  
DAS PROFESSORAS; DO RECREIO; DO UCA<sup>11</sup>; DE COPIAR A DATA E O ROTEIRO; DE TRABALHOS EM GRUPO; DE IR À BIBLIOTECA; DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O SOL E A LUA<sup>12</sup>; DE ESTUDAR; DOS EXERCÍCIOS DE CALIGRAFIA; DE TEMA COM BASTANTE ESCRITA; DO LANCHE; DO BABY<sup>13</sup>; DA EDUCAÇÃO FÍSICA; DE TER BASTANTE TEMA; DAS OFICINAS; DE FAZER TRABALHOS COM TINTA; DE COMEMORAÇÕES DE ANIVERSÁRIO NA ESCOLA.

**NÃO GOSTAMOS...**  
QUANDO MEXEM NO CORREIO<sup>14</sup> DOS COLEGAS; DAS BRIGAS; QUANDO EMPURRAM; QUANDO TEM MUITA BAGUNÇA; QUANDO FAZEM “PEGADINHAS”; QUANDO CORREM NA SALA; QUANDO BRIGAM POR CAUSA DE UM BRINQUEDO SÓ; QUANDO BRIGAM POR CAUSA DE LUGARES NA FILA; QUANDO RIEM DE ALGUÉM QUE SE MACHUCOU; QUANDO JOGAM SUJEIRA NA GENTE; QUANDO FICAM EM PÉ EM CIMA DA CADEIRA; QUANDO COLOCAM A CULPA EM ALGUÉM; QUANDO DEBOCHAM E OFENDEM; QUANDO ALGUÉM FALA UM PALAVRÃO PARA OUTRA PESSOA; QUANDO AMASSAM O MURAL; QUANDO NÃO ESCUTAM AS PROFESSORAS E OS COLEGAS.

**O QUE PODEMOS FAZER PARA MELHORAR:**  
- PEDIR DESCULPA EM CASO DE DESENTENDIMENTOS OU, CASO NÃO RESOLVA, FALAR O PROBLEMA PARA AS PROFESSORAS.  
- NÃO BRIGAR, PORQUE NÃO RESOLVE NADA.  
- CONVERSAR COM OS COLEGAS E AS PROFESSORAS PARA RESOLVER OS PROBLEMAS.

ELABORADO PELA TURMA EM 23/05/2013.

NÓS, ALUNOS E PROFESSORAS, COM NOMES ABAIXO ASSINADOS, CONCORDAMOS COM AS COMBINAÇÕES E NOS COMPROMETEMOS COM O CUMPRIMENTO DELAS.  
PORTO ALEGRE, 11 DE JUNHO DE 2013.  
(ASSINATURAS)

<sup>10</sup> A identificação da turma e os nomes dos alunos foram suprimidos por sigilo ético.

<sup>11</sup> Ao utilizar a sigla “UCA”, os alunos estão se referindo aos seus *netbooks* do programa “Um Computador por Aluno”, mantido pelo Governo Federal. Para saber mais acesse: <<http://www.uca.gov.br/institucional/index.jsp>>.

<sup>12</sup> A Iniciação Científica e as Oficinas são práticas que ocorrem no Colégio de Aplicação.

<sup>13</sup> O Baby é um urso que carrega o Diário da Turma, atividade que desenvolvi durante o estágio.

<sup>14</sup> Quando se referem a “correio”, os alunos estão fazendo menção à atividade do Correio Elegante, também desenvolvida durante o estágio.



A existência de uma combinação sobre algum aspecto denota maior importância ao que ocorre, sendo muitas vezes mencionado pelos alunos quando alguém não cumpre a combinação: “não pode, não é legal e tá nas nossas combinações que não é pra fazer”. É de extrema importância que as combinações (normas ou regras) sejam feitas em conjunto com os alunos, pois deve partir de algo que incomoda o grupo (alunos e professoras) e que se tenha o desejo de mudar para qualificar o ambiente, caso contrário, tornam-se objetivo apenas de uma das partes. Em consonância com esse pensamento, faço uso do que aponta Xesús R. Jares: “Tanto no plano escolar como no social, a convivência exige que nos dotemos de um conjunto de normas que a regulem [...] Normas que devem ser aprovadas por todos aqueles e aquelas a quem elas afetam, após uma discussão [...]” (2002, p. 103). Também cabe salientar o caráter flexível que as combinações têm, sendo elas propícias para as problemáticas do momento, que podem variar com a passagem do tempo. Sobre isso, o autor enfatiza que “Quando se fala em obter o consenso sobre normas de convivência para a turma ou para a escola, estamos a referirmos a normas vivas e que podem ser alteradas em função da dinâmica da escola.” (JARES, 2002, p. 107).

Para além de pensarmos as combinações, normas ou regras, é importante o trabalho reflexivo do professor. O trabalho de conclusão de Bruna Giordani (2011) problematiza, em suas considerações finais, aspectos como a inflexibilidade das normas. Recorro a um questionamento da autora ainda no início do trabalho: “Onde, na vida lá fora, nos deslocamos em fila?” (GIORDANI, 2011, p. 25). Devo admitir que, no início do estágio, tentava enfileirar meus alunos para o deslocamento ao refeitório, com medo que eles se perdessem pelo pátio da escola. Porém, um dia, um aluno questionou esse ato de andarmos em fila, e falei a eles que iria repensar. A partir desse momento, refleti sobre o sentido da tal “fila” e sobre como isso incomodava os alunos, pelo caráter rígido do ato. Sendo assim, encaminhei a situação da seguinte forma: não mais me preocupei que eles estivessem enfileirados, mas sim que caminhássemos (cada um ao seu modo) juntos para o refeitório e essa virou uma combinação. Aqui, entra o fato de que aspectos entram e saem das combinações conforme as necessidades, ou seja, a flexibilidade, e, principalmente, que uma combinação tem que ter um “sentido” e ser aceita por ambas as partes. Vejo que problematizar o porquê de certos atos serem naturalizados na escola, como o deslocar-se em fila, faz parte de repensar e modificar atitudes que não tem um sentido fecundo para existirem, assim, tensionando a rigidez do espaço escolar.

Além de resolver situações conflituosas, é preciso **ensinar a conviver de forma afetiva**. Digo isso porque, em dado momento de meu estágio, os alunos estavam se tratando

de forma muito “grosseira”, sem pensar se aquelas eram as melhores palavras a se dizer. Lembro-me de um dia muito úmido em que cheguei à sala, com o cabelo “revoltado”, e um aluno disse: “Nossa, profe, teu cabelo tá horrível!” (Diário de campo – 15/04/2013). Nesse mesmo dia, registrei também o seguinte:

Hoje conversei com os alunos sobre falar com delicadeza, sem machucar as pessoas, porque as palavras também machucam e “por dentro”, segundo um deles.

(Diário de campo – 15/04/2013)

O que acontece é que, nesse dia, além da “excelente” recepção de meu aluno, em que ele fazia referência ao meu “dia ruim capilar”, eles também estavam implicando muito uns com os outros, dizendo “bem feito” a qualquer escorregão. Eis que decidimos conversar sobre “as coisas que gostamos e não gostamos de ouvir” e eles falaram que não gostavam quando os colegas riam quando algo acontecia com eles, que não gostavam de ser chamados por apelidos ofensivos etc. Foi então que disse para eles aquele velho “ensinamento de mãe”: não faça para os outros o que você não quer que façam para você”. Porém, mais que isso, foi preciso um intenso trabalho para qualificar essa convivência em sala de aula e, qualificando-a, poder transformá-la em uma convivência afetiva. Para isso, como estratégia, planejei alguns trabalhos que o faziam olhar para o outro (e também para si mesmo). O primeiro trabalho foi uma atividade em que eles tinham que sentar de frente para um colega, olhá-lo, desenhá-lo e escrever uma qualidade dele. Fiz esta atividade, pois os via apontando “defeitos” nos colegas, mas elogiá-los e reconhecê-los como importantes no grupo era muito difícil. O segundo, foi feito a partir da leitura do livro “Tudo bem ser diferente” de Todd Parr (2002), e, inspirados no livro, produzimos um cartaz. Ambos os trabalhos (e alguns outros) foram expostos do lado de fora da sala e convidamos as outras turmas a visitar o espaço.



Figura 3 – Exposição dos trabalhos<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Por sigilo ético, coloquei uma tarja preta em cima da identificação da turma.

Jares aponta que “Os textos literários são um excelente recurso para trabalhar o tema da convivência em geral e do conflito em particular.” (2002, p. 193). O autor ainda expõe que usar textos literários ainda tem “[...] a vantagem de juntar dois saberes e objetivos genuinamente escolares, como o desenvolvimento da leitura e a aprendizagem dos valores básicos de convivência.” (JARES, 2002, p. 193). A cerca do trabalho realizado sobre o livro de Todd Parr, registrei o seguinte:

Achei significativo que alguns alunos retrataram suas próprias diferenças no cartaz: “tudo bem ser demorado”, “tudo bem ser gordinha”, “tudo bem ser alta”, “tudo bem ter um dente quebrado” etc. Mostrou que o trabalho sobre o respeito às diferenças não se refere somente quanto às diferenças que enxergamos nos outros, mas as diferenças que enxergamos em nós mesmos, para procurarmos nos aceitar da forma que somos.  
(Diário de Classe – Reflexão Semanal – 12ª semana)

Todo esse trabalho sobre convivência, que era o foco de meu Projeto didático-pedagógico semestral, foi porque percebi que essa era uma necessidade da turma. Aprender a conviver de forma afetiva é aprender a respeitar as diferenças (suas e dos outros), aprender a ver qualidades nos outros e aprender a respeitar o próximo.

O último ensinamento no contato com o outro se refere a **ensinar o trabalho em grupo**. Uma das estratégias de meu projeto durante o estágio era propor trabalhos em grupo; trago, então, uma situação de trabalho:

Aconteceram alguns problemas com as cartelas das parlendas, já que em alguns grupos cada um queria ficar com uma ou um queria ficar com todas. Falei que só conseguiriam completar a atividade se todos cooperassem. Foi então que eles compreenderam o sentido da atividade, de trabalhar em grupos.  
(Diário de classe – Reflexão semanal – 9ª semana)

Quando falamos em trabalhar em grupos, falamos também de superar alguns “egocentrismos”. Para os meus alunos, que também carregam o papel de serem “crianças”, lidar com o fato de que todos irão utilizar as mesmas cartelas era algo difícil, mas essa experiência tinha que ocorrer. Lembro-me das orientações de estágio, em que minha orientadora (e também referencial deste estudo) problematizava que as professoras, em geral, reclamam muito que seus alunos não sabem trabalhar em grupo, porém, em contrapartida, não oportunizam momentos em que eles aprendam a fazê-lo. Embora as inúmeras intervenções que tinha de fazer, os momentos em que trabalhávamos em grupo eram importantes para que eles aprendessem a lidar com a opinião dos colegas, a diminuir os egocentrismos e a juntos conseguirem realizar a atividade. Sem que se proporcione esses momentos, eles não aprenderão aspectos fundamentais para a convivência, não só no ambiente escolar. Nesse sentido, valho-me das palavras de Maria Isabel Habckost Dalla Zen:

Apostamos (...) nas relações pessoais, através de interações que contemplem os afetos, as emoções, as trocas, o respeito, inserindo no repertório de atividades jogos de integração, reuniões de discussão dos problemas enfrentados pelos grupos de

alunos e alunas, enfim, dedicando espaço e valor ao desenvolvimento de aprendizagens complexas e fundamentais para a convivência humana. (2008, p. 119).

O ensinar a trabalhar em grupo se põe como peça-chave em um projeto como o elaborado, que tratava sobre convivência. Esse ensinamento também tem relação com o ensino de conviver de forma afetiva – para um bom relacionamento entre os membros do grupo – e com o ensinar a resolver situações conflituosas, para que administrem as problemáticas que surgem desse contato direto. Esses ensinamentos, que dizem respeito à convivência humana, muitas vezes, não constam nos currículos, mas se põem como essenciais para que aqueles que são de cunho cognitivo possam acontecer, já que todo o processo de ensino-aprendizagem é perpassado por relações humanas. É nossa tarefa trabalhar para qualificá-las.

## 5 APRENDENDO A SER PROFESSORA

Em certo dia, em meio a uma discussão sobre uma escola indígena, onde os Guaranis<sup>16</sup> de todas as idades aprendem também a língua Portuguesa, um aluno se impressiona e pergunta: “Mas até os adultos vão para a escola?” (Diário de Campo – 22/04/2013). Surpreendo-me com a pergunta e problematizo: “Sim. Será que só porque uma pessoa é adulta significa que ela já sabe tudo? Não tem mais nada para aprender?”. Deixo os alunos pensativos...

Em outra ocasião, ensinando aos alunos algumas formas de organizar o caderno, falo a eles que também tenho um caderno para a faculdade e que eu o organizo da forma que recém havia explicado. Eles ficam muito curiosos, inclusive em saber que tenho aulas, professoras, sento em classes... O que isso aponta? Os alunos não percebem minha condição de “professora-aluna”.

O que as duas situações relatadas tem em comum? Por que as apresento para iniciar a escrita dessa unidade do meu trabalho? Primeiramente, para os alunos, parece que a condição de adulto e, principalmente, a condição de professor nos coloca em um “lugar do saber”: sabe-se tudo! O fato de eu, ou o adulto Guarani, frequentar uma escola nos põe a condição do que “ainda tem coisas a aprender” (e quantas coisas!). Escolhi essas duas situações para exemplificar a visão do aluno sobre o professor, que tentei desconstruir durante o meu estágio: mostrei a eles meu caderno, falava das minhas aulas (inclusive de quando era aluna do Ensino Fundamental) e me punha na condição de incompletude, de alguém que sempre aprende, sempre aprenderá. Dizia a eles que estava “aprendendo a ser professora” e que eles também estavam me ensinando a exercer esse papel. Ficavam impressionados com o fato de “me ensinar”, afinal, para eles, professor era quem ensinava, aluno só aprendia... Busquei problematizar essa dicotomia e mostrar a eles que ambos aprendemos e ensinamos.

Colocando-me nessa posição do “eterno aprendiz”, visto o tamanho imensurável de conhecimentos que ainda irei adquirir e que, também, findarei sem aprender, lancei a pluralidade de registros de minha prática docente o “olhar identificador de aprendizagens” e, nesta unidade, detenho-me em destacar as mais significativas em meu processo de constituição docente. Da mesma forma como no capítulo anterior, as aprendizagens estão divididas em: “de si” e as que se referem ao “contato com outro”.

---

<sup>16</sup>Ao falar sobre os Guaranis, é preciso também fazer referência ao trabalho realizado no Colégio de Aplicação, sob iniciativa e idealização da Profa. Tanise Müller Ramos, no qual tivemos o privilégio de vivenciar um “encontro de culturas”, a partir do contato com uma comunidade indígena Guarani, que visitou a escola diversas vezes.

## 5.1 APRENDIZAGENS DE SI

Organizando minhas aprendizagens docentes, elenco aquelas que são fruto dos movimentos reflexivos sobre a minha prática, o meu processo constitutivo enquanto docente. A primeira que relato é: o **aprender que se aprende a ser professora**. Esse “aprender a ser” ocorre em diversos ambientes, tanto durante a formação, quanto após ela. Ocorre quando nos instrumentalizamos para exercer a docência, por meio de estudos das teorias e ocorre também quando atendemos as mais diferentes demandas que o ambiente de sala de aula e da escola como um todo nos solicita.

Sendo assim, ao entrar no curso de Pedagogia, bem como ao sair dele, ao início de cada ano letivo, aos términos... Estaremos sempre aprendendo a sermos professores. A docência, por ter um público alvo humano, este que heterogêneo, nunca terá uma “receita” a seguir. A cada nova turma, novas demandas, que geram novas aprendizagens sobre o “ser professor”. Evoco as palavras de Traversini e Pereira quando ressaltam que “[...] a construção da docência envolve criar, reinventar-se como sujeito docente no seu processo de formação continuada.” (2010, p. 19). É esse caráter de reinvenção cotidiana da docência que a faz um campo que demanda de nós constante aperfeiçoamento, formação continuada e reflexão (que demanda uma ação) sobre a prática. Nas considerações de meu relatório final de estágio, aponto o seguinte:

Esta obra, na qual delinheio pinceladas do início de uma trajetória docente, permanecerá inacabada, inconclusa, pois sempre haverá espaço nessa “tela”, que se chama formação, para alguns “borrões de tinta” que me constituirão docente a cada dia.

*(Relatório final de estágio – Julho de 2013)*

Mesmo antes de conhecer a “docência-artista”, de Luciana Loponte, já acreditava no que a autora chama de “insatisfação constante” (LOPONTE, 2005, p. 96) que envolve a docência. Essa insatisfação, na verdade, põe-se como uma satisfação<sup>17</sup> no trabalho dos professores, pois é a partir dela que reinventamos, refletimos e qualificamos nosso fazer docente.

A formação, portanto, insere-se como um ponto inicial de uma trajetória que não podemos vislumbrar muito bem seu ponto final. Para Loponte “[...] a formação é mais do que um curso universitário e mais do que a escolarização institucionalizada.” (2005, p. 123). Sobre os agentes que contribuem para nossa formação, a autora salienta que “A formação de

<sup>17</sup> Esse pensamento, da insatisfação constante como uma satisfação para a docência, foi expresso pelo Prof. Juca Gil, em seu parecer sobre minha apresentação oral deste Trabalho de Conclusão de Curso, no dia 11/12/2013.

alguém emerge das práticas, das experiências de si mesmo, dos outros, com os outros.” (LOPONTE, 2005, p. 123).

Nas práticas de si e aprendendo a ser professora, descobri que até as coisas mais “naturalizadas” de uma sala de aula, do ponto de vista do professor, se dão por vias da prática. Escrever no quadro é uma delas. A mesma dificuldade que os alunos têm em transpor e organizar um caderno, temos (nós, professores) em fazê-lo de uma folha para o quadro. A expressão “subiu a montanha” era utilizada por mim e por meus colegas de ensino fundamental quando alguém escrevia no quadro e não o fazia em linha reta. Confesso, embora, que o fato de “desenhar o caderno”, como mostra a fotografia abaixo, me favorecia a não “subir a montanha” e a melhor me organizar no espaço, pois eu estava mais familiarizada com a escrita em pauta. Porém, sem o “recurso” do desenho, às vezes, a escrita não saía tão uniforme quanto desejado.

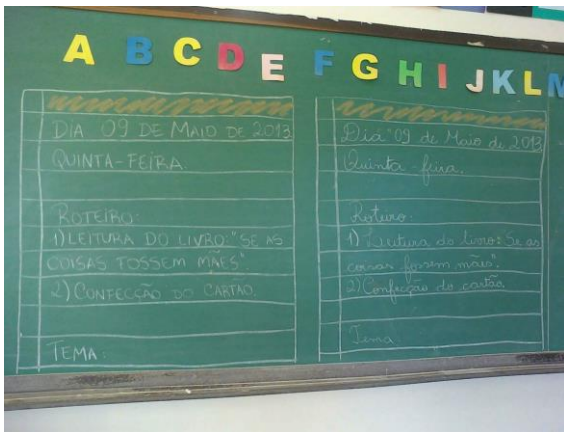


Figura 4 – A escrita no quadro “com caderno”

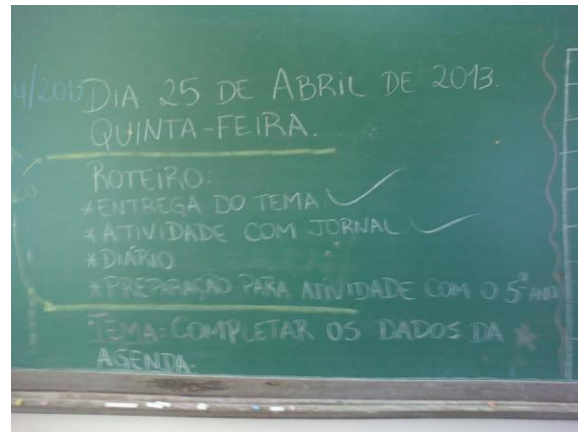


Figura 5 – A escrita no quadro “sem caderno”

Do início para o fim do estágio, percebi avanços no que diz respeito à experiência da escrita no quadro, também uma novidade para mim. Escrever no quadro, uma tarefa que parece tão simples, se põe em um lugar de complexidade quando feita para alunos em período de alfabetização, que projetam exatamente o que é feito no quadro para o caderno. Deve haver um cuidado na letra, na pontuação, nos espaços e na legibilidade. A letra é onde devemos ter o maior cuidado, pois, em nossa escrita “fora do quadro”, às vezes, misturamos os três tipos de letras (bastão, cursiva e imprensa), o que não pode ser feito para alunos em alfabetização, que aprendem separadamente cada tipo de letra.

Trazer o exemplo da escrita no quadro, tão característica da docência, serve para mostrar como não só o ato de escrever no caderno (para o aluno) é naturalizado, mas também o ato de escrever no quadro (para o professor) tem a mesma valia. Ambos os atos não estão intrínsecos as condições de aluno/professor, mas sim são aprendidos e aperfeiçoam-se na

prática. Maria Bernadette Castro Rodrigues, ao referir-se ao seu processo formativo, traz à baila: “Aprendi que se aprende a ser professora. Ser professora não é uma vocação, tampouco se trata de uma ‘predestinação’ ou um ‘pendor natural’.” (RODRIGUES, 2013)<sup>18</sup>. Ser professora, portanto, não é algo natural, assim como não é natural ser aluno, aprendemos a exercer esses papéis.

O segundo ponto que gostaria de ressaltar é o **aprender a diferença entre as “minipráticas” e o estágio, quando comparadas ao dia a dia da docência**. Durante o curso de Pedagogia, mais precisamente a partir da quarta etapa, há a proposta de que os alunos exerçam a docência no que é chamado de “miniprática”, ou seja, uma semana de atuação docente. Na quarta etapa, há a prática com bebês de 0 a 3 anos, na quinta etapa, com crianças de 4 a 7 anos e, na sexta etapa, há a possibilidade de escolha entre a prática com crianças de 6 a 10 anos ou com Jovens e Adultos nas Totalidades iniciais. Ao finalizar o estágio, escrevi o seguinte:

Para finalizar, é importante ressaltar a diferença entre as “semanas de prática”, ocorridas ao longo do curso e o Estágio de Docência. Ter um mês para planejar uma semana e mais outro para refletir sobre a prática é algo que não se aplica a este período que vivi. O estágio demanda que se faça planejamento, sua execução, reflexão e confecção de materiais ao mesmo tempo, dentro de uma semana que parece não ter 168 horas.

O estágio, ainda, nos dá uma noção do que é o funcionamento de uma escola: reuniões com os pais, entrega de avaliações, correções incessantes de trabalhos, convivência diária, mediações de conflitos, planejar, praticar e refletir, tudo isso ao mesmo tempo!.

*(Relatório final de estágio – Julho de 2013)*

Acredito na importância das “minipráticas” e do estágio dentro do curso como um momento de inserção do estudante nos locais de atuação. Porém, tanto as “minipráticas”, como também, de certa forma, o estágio e a formação como um todo, não dão conta da “vida na escola”. A vida de que falo é muito dinâmica, sem nos permitir tanto tempo quanto o que nos é dado para todos os “afazeres docentes”. Tudo deve ser feito ao mesmo tempo, não mais se tem um tempo específico somente para planejamento ou somente para reflexão. Enquanto se está refletindo sobre o que passou, já se planeja o que está por vir. Sempre haverá um amanhã, esse processo não é findado em cinco dias ou quatro meses. Sendo assim, essas aproximações dos espaços escolares e o próprio período de formação nos dão um “aperitivo” do que é o fazer docente, sendo pouco expressivas sobre a dinâmica do tempo em nossa profissão.

<sup>18</sup> Esta citação, bem como a que consta na epígrafe, foram retiradas da Carta às Formandas de Pedagogia de 2013/1, escrita pela professora Maria Bernadette Castro Rodrigues. O texto, que também constitui seu discurso como paraninfa da turma, foi lido em cerimônia de Colação de Grau no Salão de Atos da UFRGS em 30 de Agosto de 2013. Solicitei uma cópia da carta à professora via *e-mail* e a recebi na íntegra.



A última aprendizagem de si a ressaltar é o **aprender a importância da autoria dos materiais didáticos e do projeto**. Quero pensar, aqui, um conceito de “autoria didático-pedagógica contextualizada”. Em meu relatório final, trago a seguinte consideração sobre este trabalho de autoria:

O trabalho de me tornar “autora” do material utilizado em aula trouxe resultados, pois os adaptei exatamente às necessidades da turma em questão, bem como vi o interesse dos alunos por fazer uso de materiais especialmente criados para eles. Foi esta autoria que quis ressaltar em meu trabalho pedagógico, tornando-o exclusivo e singular, adaptado aos meus interesses como professora e capaz de despertar a curiosidade dos alunos.

*(Relatório final de estágio – Julho de 2013)*

Durante o estágio, produzi caça-palavras com os nomes dos alunos, atividades de letra cursiva também com os nomes deles, atividades de raciocínio lógico-matemático utilizando o número de torcedores de cada time de futebol que tínhamos em sala e, também, utilizando os produtos que as famílias dos alunos mais compravam no supermercado. Aqui, só citei alguns exemplos dos materiais produzidos para ilustrar o que seria essa “autoria”, ao invés de pegar atividades prontas, percebia qual eram as necessidades dos meus alunos e, eu mesma, produzia os materiais. Como no caso em que percebi que eles não conseguiam fazer o que chamei de “data curta”, ou seja, transformar “29 de junho de 1990” em “29/06/1990”, então produzi o seguinte material de apoio:



Figura 6 – Material para aprender a fazer a "data curta"



Figura 7 – Cartaz de apoio

Nesse material, os alunos poderiam criar a “data curta” que precisassem (normalmente para pôr no cabeçalho das folhas, que pediam nome, turma e data) e ele era acompanhado pelo cartaz que designava a ordem dos meses e seus respectivos números. Vi-me na obrigação de criar um material, pois, pelas minhas pesquisas, não encontrei nada que os ajudasse nesse quesito. Traversini e Pereira trazem uma definição de “professor-autor” como o sujeito que “[...] sabendo dos limites impostos pelas circunstâncias específicas de sua atividade pedagógica, se volta ao que lhe é possível fazer, contorna as dificuldades, operando no nível das suas possibilidades [...]” (2010, p. 18). Não só da falta de materiais surge a autoria, mas também da vontade de colocar tudo o que se faz no contexto da sala de aula. Os alunos

adoravam ver, ao invés de nomes aleatórios, seus próprios nomes nas atividades. Aí surge uma autoria didático-pedagógica contextualizada, quando a produção do professor serve para dar conta de seus desejos pedagógicos e das demandas da turma. Não digo que não usei livros didáticos ou atividades feitas por outros professores, mas que fiz deles um material de consulta, um propulsor de ideias, para elaborar meus próprios materiais. Assim, elaborando e criando, repensava as possibilidades de aprendizagem dos meus alunos.

Cabe ressaltar que apresentei, no IX Salão de Ensino da UFRGS (Outubro/2013), três trabalhos sobre experiências relacionadas ao estágio. O primeiro, intitulado “Ensinando a ser aluno, aprendendo a ser professora: um Relato de Estágio”, diz respeito ao próprio estágio e aos questionamentos sobre a constituição dos sujeitos que vieram a dar início a este trabalho de conclusão. O segundo, intitulado: “A produção de materiais didáticos para uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental”, versa sobre a experiência de autoria anteriormente citada. E, por fim, o terceiro: “‘Transformando sucata: lixo que vira diversão’ – Relato de uma Oficina”, feito em coautoria com outros estagiários, compreende a experiência de termos oferecido uma oficina durante o estágio no Colégio de Aplicação.

## 5.2 APRENDIZAGENS NO CONTATO COM O OUTRO

Das aprendizagens no contato com o outro, a primeira a destacar é: **aprender a responder aos pais e responsáveis como autoridade pedagógica**. Esta aprendizagem deu-se no contato com os responsáveis pelos alunos, seja via agendas ou pessoalmente. Destaco o seguinte excerto:

Muitos pais não percebem aprendizagens e conteúdos em atividades com encartes de supermercado, por exemplo, pois em sua época de escola foram acostumados com o “arme e efetue” [...] Busquei, durante meu estágio, “disfarçar” os conteúdos, envolvendo os alunos de forma lúdica em atividades relacionadas ao cotidiano.

*(Diário de Classe – Reflexão Semanal – 11ª semana)*

Ao refletir sobre essa questão, estava levando em conta um comentário de um casal de pais que questionava sobre os conteúdos que estavam sendo ensinados. Durante o estágio, ao invés de ensinar a soma ou a subtração via contas armadas, utilizei diversas vezes dos encartes de supermercado para que os alunos vissem aplicação do que estavam aprendendo na “vida fora da escola”. Sobre a relação entre os conteúdos e a vida, Maria Luisa Xavier ressalta que: “[...] os conteúdos escolares precisam ser vistos como instrumentos para compreensão e paulatina intervenção nos problemas humanos nas áreas da saúde, alimentação, habitação, transporte, trabalho, cultura e lazer.” (2008, p. 19). Ou seja, o que se ensina na escola deve

ajudar o indivíduo a compreender o mundo em que vive e atuar nele. Sendo assim, Xavier ratifica que: “A escola precisa ser vista como um espaço para aprender e aprender a viver. É necessário redescobrir o vínculo entre a sala de aula e a vida fora da escola para a qualificação de ambas” (2009, p. 2).

Voltando aos responsáveis, precisei aprender a responder a eles sobre como funcionava o trabalho que estava exercendo, impondo-me como autoridade pedagógica, mostrando a valia e a aplicação do que estava sendo ensinado. Essa autoridade difere do autoritarismo, isso não quer dizer que não aceitava sugestões, mas que, colocando-me como autora da minha prática pedagógica, precisava saber defender teórico e didaticamente o que estava propondo. Ao discutir sobre a “autoridade docente”, Traversini e Pereira trazem esse aspecto da autoria, da criação: “A autoridade, se compreendida na sua raiz etimológica, está associada à noção de criador, de autor, de compositor, ou seja, de um sujeito que se legitima pela obra que produz.” (2010, p. 18). Ou seja, a didática e o planejamento exercido são modos pelos quais me legitimo enquanto docente, por isso preciso estar apta a defendê-los. Para responder a todas as dúvidas e dar um panorama mais aprofundado do que foi feito durante o estágio, ao final deste, enviei uma carta a todos os responsáveis por intermédio dos alunos, explicando para eles tudo o que foi trabalhado, com os respectivos conteúdos. Também fiz questão de dizer da minha alegria de poder ter ministrado aulas para seus filhos, netos, sobrinhos...

Ressalto ainda, que:

Alguns responsáveis não têm a noção de que um tema por aluno durante cinco dias (vezes 21 alunos) geram 105 temas por semana para a correção do professor, que em seu “tempo livre” também tem que planejar e construir materiais.

*(Diário de Classe – Reflexão Semanal – 11ª semana)*

Essa reflexão advém do fato de alguns responsáveis terem questionado a pouca quantidade de temas, normalmente um por dia. Neste trecho, coloco a perspectiva do professor, porém virando para a perspectiva do aluno; muitos deles questionavam quando levavam mais de uma tarefa para casa: “poxa, Profe, quanto tema!”. Isso aponta que não só nós, mas também os alunos se cansam de tarefas demasiadas e que não têm um sentido para tamanha quantidade.

A segunda aprendizagem, no contato com o outro, é a de **aprender a ser professora em docência compartilhada**. Dividir o lugar da docência com outra pessoa é uma tarefa que exige respeito, doação e competência. Ressalto em meu relatório final o seguinte:

Partilhamos experiências, alegrias, dúvidas, inquietações, preocupações e, principalmente, aprendizagens. Ela me deixava muito livre para planejar, fazia elogios e apontamentos sobre as atividades elaboradas. Mais que

uma “professora titular”, tornou-se uma amiga, com a qual tive o prazer de atuar em docência compartilhada.  
*(Relatório final de estágio – Julho de 2013)*

Vi, no ato de compartilhar a sala de aula com outro docente, como um multiplicador e qualificador de aprendizagens, tanto para nós, professoras, como para os alunos. A sintonia entre os docentes que compartilham o lugar da docência é algo que merece importância, pois esse lugar não deve ser de disputa ou de hierarquias. Porém, cabe salientar que esse compartilhamento “[...] traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate entre a proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma “a dois” [...]” (TRAVERSINI; RODRIGUES; FREITAS, 2010, p. 5). Aprender a lidar com as tensões, com os fracassos e a criar soluções em conjunto é onde se aprende a ser professora em docência compartilhada. O caráter criativo, de “professor-autor” e de “docente artista” se insere também aqui, somos incitados à ação-reflexão-criação durante todo o percurso docente.

O “olhar do outro” se insere como parte importante na constituição docente, não me referindo só ao “outro-docente”, ou seja, a professora com a qual atuei em docência compartilhada, mas também ao “outro-orientador”, ao “outro-d demais professores da escola”, ao “outro-aluno” e ao “outro-colegas de faculdade”. Luciana Loponte ratifica que “A partir do olhar do outro, de uma rede de amigos, produzo a diferença em mim mesma, me multiplico, me transformo.” (2005, p. 148). Os planejamentos eram partilhados com todos esses sujeitos que, cada um ao seu modo, interferiam e faziam apontamentos para qualificá-los. O planejamento era esboçado por mim, mas delineado também por todas essas “outras mãos”, para qualificar a “obra”.

“Equipe compartilhada”, esse foi o termo utilizado, para definir os professores dos anos iniciais da escola onde estagiei, por uma colega que fez estágio no local em 2012/2. A equipe tem essa característica da união, de todos os professores contribuírem uns no trabalho dos outros. Há sempre trabalhos em conjunto entre as diferentes turmas, criados e motivados pelos professores. As autoras Traversini, Rodrigues e Freitas definem a docência compartilhada como: “[...] uma ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado [...]” (2010, p. 2). As autoras ainda salientam esse caráter de envolvimento do “todo escolar” no planejamento em docência compartilhada: “[...] não é realizado apenas entre os professores, supõe a participação dos docentes envolvidos com o projeto e da equipe diretiva, com assessoramento pedagógico especializado.” (TRAVERSINI; RODRIGUES; FREITAS, 2010, p. 2). Aqui, insere-se o que foi tão bem definido como “equipe compartilhada”.

A última aprendizagem no contato com o outro que irei expor é o **aprender o cuidado na escrita**, na qual as agendas, os cadernos e as atividades se tornam documentos com implicações no processo formativo dos alunos.

Um aluno em particular se envolvia constantemente em conflitos com os demais e, por vezes, se recusava a fazer as atividades que eram solicitadas. Ele estava em atendimento psicológico desde o primeiro ano, e a mãe pedia que tudo que acontecesse fosse relatado na agenda. Como permaneço na escola como monitora, acompanhei, após o término do estágio, uma reunião com a mãe desse aluno, onde foi falado sobre o desenvolvimento dele ao longo do primeiro e segundo semestre. A mãe relatou que, como ela trabalha à tarde, o aluno fica com a avó e liga para ela assim que chega da escola. Ela pede que ele leia a agenda pelo telefone, o que faz, segundo ela, muitas vezes, chorando. Problematizei, durante a reunião, como era visto esse instrumento de interlocução casa-escola e vice-versa. Para o aluno, aquele instrumento carregava más notícias sobre seus dias na escola e, com certeza, aquele instrumento apresentava implicações emocionais, que o faziam chorar. Sugeri que, aos poucos, fossem inseridas também coisas boas que aconteceram, para neutralizar o instrumento e para que o aluno veja que “boas notícias” também são mandadas pela escola.

Repensar as implicações emocionais, psicológicas e, conseqüentemente, formativas daquilo que escrevemos é importante para problematizar que tipo de aluno está sendo formando a partir de como o avaliamos, o relatamos e o descrevemos. Em consonância com o exposto, trago as palavras de Álvaro Marchesi:

“As atitudes e as expectativas de cada professor, a organização de suas aulas, a metodologia que utiliza e os critérios de avaliação e de valorização que emprega influem de forma direta nas emoções, no autoconceito, na auto-estima, na identidade como aprendiz e na motivação dos alunos.” (2006, p. 37)

Ao repensar a avaliação do ponto de vista do que ela implica nos alunos, trago o seguinte excerto:

[...] retornei com todos os trabalhos deles corrigidos, fiz a entrega e esclareci as correções, onde o “?” significava coisas a rever. Falei a eles que escrevi em letra cursiva para que eles treinassem a leitura desse tipo de letra [...] Eles gostaram dos carimbos de bichinhos que coloquei. Percebi como eles ficaram felizes ao ver que em todos os trabalhos havia um recado meu e ficaram contentes com os elogios. Pedi a eles que revessem o que estivesse com ponto de interrogação e alguns o foram fazendo conforme eu entregava, alguns vinham me perguntar o porquê do ponto de interrogação. Essa foi uma forma de trazê-los para a avaliação, para que possam aprimorar o trabalho deles.

(*Diário de Classe – Reflexão Semanal – 8ª semana*)

Por que marcar com um “xis vermelho”, se, na verdade, o que queremos é que o aluno repense sua resposta? Por que damos a resposta quando ele erra, ao invés de incentivar que ele mesmo formule novas hipóteses? Por que, às vezes, ao invés de contarmos e marcarmos

quantas coisas ele acertou, destacamos o que ele errou? Muitas vezes, os acertos são superiores aos erros, mas marcamos justamente eles! Adotei a prática do “ponto de interrogação”, que era utilizado para quando o aluno precisava rever alguma resposta, deixando também algum elogio, normalmente com um carimbo de “ótimo”, “parabéns” ou “gostei”. Como retratado no excerto, eles adoravam, viam que eu tinha escrito em cada um dos trabalhos e valorizavam isso. O mesmo acontece com os cadernos: não há aluno que não goste de receber uma figurinha, um desenho, um carimbo e algumas palavras de sua professora...

Ao lado, um exemplo de como eu procedia à avaliação dos trabalhos feitos pelos alunos. O que irei utilizar como exemplo é uma folha de atividade feita em aula, dentro da temática das parlendas, onde há pedidos de identificação e quantificação de letras, de vogais, de consoantes e de sílabas sobre palavras específicas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
 UFRGS COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
 NOME: [REDACTED] TURMA: [REDACTED] DATA: 28.5.13  
 PROFESSORAS: CARINA PFAFFENSELLER E CAMILA ALVES

ATIVIDADE SOBRE PARLENDAS

LEIA A PARLENDA:

O SAPO NÃO LAVA O PÉ,  
 NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER,  
 ELE MORA LÁ NA LAGOA,  
 NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER,  
 MAS QUE CHULÉ!



GOSTEI!  
 Prof.ª  
 Camila

RESPONDA AS PERGUNTAS NOS ESPAÇOS ADEQUADOS:

	QUAL A LETRA INICIAL?	QUAL A LETRA FINAL?	QUANTAS LETRAS TÊM?
SAPO	S e	O e	4 e
PÉ	P e	E e	2 e
LAGOA	L e	A e	5 e
CHULÉ	C e	E e	5 e

VOCÊ SE LEMBRA DE QUANDO FALAMOS QUE NO ALFABETO EXISTEM ALGUMAS LETRAS QUE SÃO VOGAIS E OUTRAS QUE SÃO CONSOANTES? EM TODAS AS SÍLABAS DAS PALAVRAS SEMPRE TEM UMA VOGAL, O QUE FAZ DAS VOGAIS LETRAS MUITO IMPORTANTES! AS VOGAIS SÃO: A, E, I, O, U. TODAS AS OUTRAS 21 LETRAS QUE SOBRAM SÃO CONSOANTES. AGORA QUE RELEMBRAMOS, RESPONDA:

	QUANTAS VOGAIS?	QUANTAS CONSOANTES?	QUANTAS VEZES ABRIMOS A BOCA PARA FALAR?
SAPO	2 e	2 e	2 e
PÉ	1 e	1 e	4 ?
LAGOA	3 e	2 e	1 ?
CHULÉ	2 e	3 e	2 e

Figura 8 – Exemplo de avaliação<sup>19</sup>

Essa forma de conduzir e ver a avaliação representa também o cuidado na escrita, em que o erro não deve ser visto como um fim, mas como uma tentativa, um meio para buscar o acerto. O cuidado com uma escrita que faça o aluno rever suas hipóteses, uma escrita que reconheça seus acertos, uma escrita que valorize suas tentativas e, principalmente, uma escrita que produza boas implicações em seu processo formativo.

<sup>19</sup> O nome do(a) aluno(a) foi suprimido por sigilo ético.

## 6 MEIO-DIA

Assim como iniciei este trabalho com o título “oito horas”, horário em que as aulas começavam no Colégio de Aplicação, finalizo com o título “meio-dia”. Porém, meio-dia não era o horário em que a aula terminava, ainda faltavam dez minutos para isso. Meio-dia era o horário da agitação, de entregar as folhas, de guardar o material...

Sinto-me, neste momento, “guardando o material” no curso de Pedagogia. Guardar o material não significa um fim, porque “amanhã” virão novos dias letivos. As aprendizagens, os ensinamentos e os estudos não param por aqui. Ainda, com a feitura deste trabalho, quis salientar que esses ensinamentos e aprendizagens de que falo não se dão em um plano somente individual, mas que o contato com o outro assume um papel importante na formação dos sujeitos.

Percebo, também, o quanto o momento da formação de professores não dá conta de nos “revelar a escola”, onde a vivência nesse ambiente se torna essencial para que tenhamos aprendizagens que dizem respeito ao contato com essa instituição e sua respectiva comunidade escolar, aspectos que dizem respeito à prática diária da docência. Ou seja, a constituição do docente se dá também na habilitação para o exercício, mas é complementada e cria sentido na vivência da prática em sala de aula. Jamais teria feito as constatações com relação ao processo formativo do aluno e do professor se não passando pelo momento de inquietação que somente a prática (o estágio) pôde me proporcionar e que, com os enlaces da teoria, busquei a compreensão de tal vivência e as possíveis problematizações.

Reflico, então: mas, afinal, que situações são essas que nos constituem (aluno e professor)? São, talvez, as minúcias – aqui não destituídas de relevância – presentes na rotina do ambiente de sala de aula, da escola: escrever no caderno e no quadro, lidar com os responsáveis, conviver... São essas pequenas partes, esses detalhes, às vezes, pouco visíveis (ou naturalizados), que constroem o todo. Seguindo o caminho de uma “docência-artista” (e aqui se justifica a imagem da capa deste trabalho), de Luciana Loponte, trago à memória as pinturas do artista impressionista Claude Monet que, quando observadas de muito perto, são vistos apenas pequenos pontos coloridos a óleo; porém, quando vistas de longe, compõe a complexidade de uma cena. Talvez, as situações vivenciadas assemelhem-se ao minucioso “pontilhar” do artista, que não é claramente visto de perto, entretanto, é este pontilhar detalhado que constitui a obra como tal, assim como essas vivências contribuíram na constituição dos sujeitos aqui estudados. O “todo” não existe sem a “parte”...

Aprende-se a ser aluno por meio de ensinamentos, por meio das práticas, consigo e com os outros. Essa categoria social é construída no dia a dia da escolarização e é atravessada pelo trabalho pedagógico exercido pelo professor. Cabe problematizar sempre: que tipo de aluno estou formando? De que forma o que eu ensino tem implicações positivas ou negativas para a constituição desse sujeito? É preciso desnaturalizar tudo aquilo que parece que “vem junto” (mas que, na verdade, não vem) com essa categoria social.

Neste trabalho, foquei em ensinamentos que dizem respeito além do campo cognitivo-intelectual, mas também às emoções, às relações etc. Esses ensinamentos, que antes eram tarefas primordiais da família, agora estão sendo passadas como responsabilidade ao ambiente escolar, para que deem conta de educar o indivíduo, não só no que diz respeito a conteúdos de disciplinas escolares, mas a ensinamentos essenciais para a vida: o respeito, a gentileza, a bondade, a comoção com a dor do outro e a solidariedade, sem os quais sociedade nenhuma evolui. Às vezes, a família não dá conta disso, por inúmeras razões, portanto: se a escola negar-se a passar esses valores aos alunos, quem irá? Xavier considera que “Os professores e professoras têm de dominar saberes não apenas sobre práticas de ensino, mas sobre o desenvolvimento integral do ser humano nas sociedades modernas [...]” (2008, p. 19 - 20). Esse domínio, que é referido pela autora, visa à promoção não só das capacidades cognitivas e intelectuais, mas também coloca em destaque a importância do trabalho com as dimensões “[...] sociais, afetivas, expressivas e comunicativas, tendo em vista que, além de interferirem nos processos de apreensão do conhecimento, viabilizam a constituição de seres humanos mais plenos.” (XAVIER, 2008, p. 20). Dessa forma, a escola e o professor, ao incorporar esses aspectos em seus projetos e planejamentos estão dando conta das outras dimensões humanas que nos constituem.

Aprende-se a ser professora no cotidiano da escola, com reflexão sobre a prática realizada, com avaliações cotidianas sobre as aprendizagens cognitivas e sociais que os alunos conseguiram realizar e as que ainda precisam de maior investimento para ser concretizadas e, assim, constituírem o sujeito-aluno. Nóvoa evidencia que “[...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.” (2009, p. 6). Sendo assim, o autor continua: “Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.” (NÓVOA, 2009, p. 6). Esse trabalho que o autor cita, da constante reflexão, também citada por outros autores ao longo deste trabalho, se põe como fundamental para o “aprender a ser professora”, para esse “constituir-se docente”. Trago as palavras de Larrosa quando propõe que “O urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes.” (2000, p. 8). Esse



trabalho se configura, portanto, como um exercício reflexivo, um debruçar-se sobre a prática docente exercida, para problematizá-la, tensioná-la, desdobrá-la, qualificá-la...

Ao meio-dia, faltando dez minutos para a “*Kombi vir buscar*”<sup>20</sup>, reflito também sobre a incompletude da constituição dos sujeitos. Nunca estaremos preenchidos, sempre teremos algo para aprender com o outro. É nessa incompletude que se insere o prazer da descoberta. Descobri, com este trabalho e, principalmente, com essa faculdade, que não existem “conclusões”, justamente pelo caráter inflexível dessa palavra. São “considerações finais”, ou “meio-dia”, porque até a “hora de sair” ou no próximo dia letivo, posso “não ser mais a mesma”, posso estar repleta de novas aprendizagens. As considerações dizem respeito ao momento em que foram escritas, sem pretensões inflexíveis, sem resultados que não possam verter para outros caminhos de pesquisa...

Sobre esses caminhos, apresento como outras possibilidades a partir desse estudo ou novos desdobramentos investigativos a vontade de fazê-lo a partir da ótica dos alunos. Entrevistá-los para compreender de que forma eles consideram que se constituem alunos no cotidiano da escolarização, talvez também questionando o que é ser aluno em suas visões. Trazer também o que consideram que um professor aprende (e se aprende) em uma sala de aula, no contato com os alunos e com o próprio exercício da docência. Será que, no momento da entrega do diploma, já somos professores? Ou essa constituição dá-se no dia a dia da docência, enquanto a exercermos? Questionamentos esses respondidos ao longo deste trabalho sob a minha reflexão, as minhas lentes, a minha subjetividade. Seria algo como: “Ensinando a ser professora, aprendendo a ser aluno”. Fica o desejo de saber deles...

---

<sup>20</sup> Quando me refiro a “*Kombi vir buscar*”, aproximo-me do que acontece em todo o final de aula com os alunos, quando os motoristas dos ônibus escolares vêm buscá-los para levá-los para casa. Escolhi anunciar assim a proximidade do fim da escrita desta monografia.

## REFERÊNCIAS

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. Linguagem e ensino: algumas pistas para projetos pedagógicos. IN: ÁVILA, Ivany Souza (Org.). **Escola e Sala de Aula – Mitos e Ritos: Um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. P. 117 – 125.

FALCÃO, Adriana. **Mania de Explicação**. São Paulo: Moderna, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIORDANI, Bruna. **Normas escolares e seus efeitos produtivos**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 38 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia Licenciatura, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

JARES, Xesús R. **Educação e conflito: guia de educação para a convivência**. Asa: Porto, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, Taíse Menezes. **“Prô, onde é pra copiar?”: um estudo sobre as aprendizagens não formais dos alunos**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia Licenciatura, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós os maus alunos**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Revista Educación, 2009. Disponível em:  
<[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2013.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda Books, 2002.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. In: ÁVILA, Ivany Souza (Org.). **Escola e Sala de Aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. P. 23 – 46.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. **Carta formandas 2013/1**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <[camilaalvesm@hotmail.com](mailto:camilaalvesm@hotmail.com)> em 10 set. 2013.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TRAVERSINI, Clarice Salete; PEREIRA, Nilton Mullet. Práticas docentes e formação continuada na contemporaneidade. In: ROSSI, Aida Maria Piva *et. al.* (Orgs.). **Ensino Médio – Docência, Identidade e Autoria**. São Leopoldo: Oikos, 2010. P. 17 – 24.

TRAVERSINI, Clarice Salete; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; FREITAS, Juliana Veiga de. **O desafio de exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto da docência compartilhada**. Porto Alegre, 2010. 8 f. (Texto digitado)

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. Porto Alegre: UFRGS, 2003, 269 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Escola e mundo contemporâneo – novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. In: ÁVILA, Ivany Souza (Org.). **Escola e Sala de Aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. P. 13 – 21.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Políticas de Inclusão e a Educação Básica – Implicações na organização curricular**. Canoas: ULBRA, 2009. Disponível em:

<[http://www.redesinodal.com.br/novo/admin/acao/files/2010-09-17\\_15-26-33\\_2\\_file.pdf](http://www.redesinodal.com.br/novo/admin/acao/files/2010-09-17_15-26-33_2_file.pdf)>.  
Acesso em: 02 nov. 2013.

Imagem da capa: “*Bridge Over a Pond of Water Lilies*” (1899) – **Claude Monet**

Disponível em:

<[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bridge\\_Over\\_a\\_Pond\\_of\\_Water\\_Lilies%2c\\_Claude\\_Monet\\_1899.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bridge_Over_a_Pond_of_Water_Lilies%2c_Claude_Monet_1899.jpg)>. Acesso em: 15 nov. 2013