

VIRGINIA DORNELLES BAUM

MINIMETRAGENS: UM OLHAR (PSICO)PEDAGÓGICO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO
ATRAVÉS DE UMA OFICINA DE APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Orientadora: Dra. Marlene Rozek

Porto Alegre

2015

B347m

Baum, Virgínia Dornelles

Minimetragens: um olhar (psico)pedagógico sobre a escolarização através de uma oficina de aprendizagem/ Virgínia Dornelles Baum -- Porto Alegre, 2015.

273f.

Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, BR-RS, 2015.

Orientador: Prof. Dra. Marlene Rozek

**1. Psicopedagogia 2. Ludicidade 3. Aprendizagem
4. Escolarização I. Rozek, Marlene, orient. II. Título**

**CDU: 37.012
371.3**

Catálogo: Aglaé Castilho Oliva CRB10/814

VIRGINIA DORNELLES BAUM

MINIMETRAGENS: UM OLHAR (PSICO)PEDAGÓGICO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO
ATRAVÉS DE UMA OFICINA DE APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profª Dra. Marlene Rozek – Orientadora - PUCRS

Profª Dra. Maria Helena Câmara Bastos – PUCRS

Profª Dra. Patrícia Pinto Wolffenbüttel - IFSUL

Dedico esse trabalho aos meus avós, que sempre me seguraram pelas mãos em meu caminhar pela vida, ensinando-me e adoçando as lembranças da infância.

AGRADECIMENTOS

Ao Máximo e à Flor, por terem compartilhado seus mundos comigo durante a Oficina Minimétragens, um campo conhecido e desconhecido, que gera, ao mesmo tempo, tensão e encantamento.

À Clarice Lehnen Wolff, amiga e parceira, que sempre me ajudou nas empreitadas mais inusitadas que uma escola pode pensar.

Às colegas e amigas, Fernanda Lanhi, Patrícia Vieira e Luciane Leite, por compartilharem suas dúvidas, inquietações e seus anseios quanto à educação, mobilizando minha atenção e minha ação.

Aos meus avós, Lucy, Virginia, Alberto e Dorvandil, que me conduziram pelos caminhos incertos da infância, ensinando-me como ninguém o que é ser criança e as lições mais importantes da vida.

À minha mãe, Rosa, que sempre me ensinou o valor do esforço e da dedicação.

Ao meu marido, Vladimir, por ser um grande parceiro de jornada.

À minha filha, Beatriz, que me ensina muito, todos os dias.

À minha Orientadora, Marlene Rozek, por todo o apoio que me deu nesta jornada.

E a Deus, acima de tudo, por ter me dado o dom da vida e por sustentar minha fé na humanidade.

SER CRIANÇA

Dizer como Hamlet shakesperiano “Ser ou não Ser”
Não basta, quer me parecer...
Ser criança é muito mais e não termina jamais.

Quando nasce um mundinho,
Inconsciente, pequenininho,
Demora até surgir a criança,
Só quando consciente começa a dança.

Mas quando chega a hora,
Nunca mais ela vai embora...
E tudo bem! É muito bom ser criança.

Ser criança é ser otimista,
Fazer da vida coisa de artista.

Ser criança, poder brincar,
Qualquer coisa transformar.
O faz de conta é fantasia
Daquelas boas, com alegria.

[...]

Ser criança: é bom brincar,
E às vezes é bom chorar.
Ser criança: pular amarelinha,
E às vezes até invadir a cozinha.

[...]

Há mil maneiras de ser criança,
Não se deve perder essa esperança.
Mas melhor do que o dom do adulto.
Inteligente, moderno e culto,
O “grande final” não é tão final:

Ser criança prossegue por bem ou por mal.
E não adianta querer reclamar,
A criança dentro de nós vai sempre vibrar!

Tatiana Belinky - Ser Criança

RESUMO

O presente trabalho tem como tema o processo de aprendizagem e de escolarização, buscando analisar como se dá o processo de aprendizagem e escolarização das crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mediante sua participação na Oficina de Aprendizagem denominada Minimétragens. Também, busca dimensionar o valor pedagógico de tais oficinas e suas contribuições no que tange ao processo de escolarização das crianças atendidas quanto aos aspectos da superação das defasagens escolares e da vinculação com a aprendizagem, bem como apurar a importância da ludicidade no espaço escolar, especialmente, no que se refere à possibilidade do exercício de autoria de pensamento. Para sustentar tais análises e trazer um olhar (psico)pedagógico sobre a realidade que se apresenta, faz-se uso dos principais autores da Psicopedagogia, além dos referenciais que os complementam. A investigação seguiu uma abordagem qualitativa em Educação, na modalidade de pesquisa-ação (THIOLENT, 2009), utilizando como instrumentos de coleta o diário de campo e a análise de documentos escolares (textos escritos pelas crianças na escola e pareceres descritivos). Para a análise dos dados, foi utilizada a metodologia da Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2011). A partir da análise do material coletado, foi possível perceber que a forma como se dão os processos de aprendizagem e escolarização das crianças que participaram da Oficina Minimétragens é pautada em crenças mistificantes relacionadas à impossibilidade ou à não possibilidade de avanço e sucesso na escolarização, ou seja, a criança coloca-se, inconscientemente, no lugar simbólico da não possibilidade ou da impossibilidade de aprender, o que dificulta seu engajamento integral nas propostas escolares como um todo, prejudicando seu rendimento escolar. Dessa forma, o caminho que essas crianças trilham na sua escolarização acaba sendo tortuoso e cheio de empecilhos. A Oficina de Aprendizagem, por sua vez, a partir do lugar simbólico que as crianças lhe conferem (lugar esse de prazer lúdico e status perante os demais colegas da escola, lugar de possibilidade) e de sua capacidade de trabalhar o encontro da criança com sua autoria por meio do universo lúdico, surge como importante metodologia de trabalho pedagógico dentro do espaço escolar, pois acaba agindo sobre a forma como a criança se percebe diante de sua escolarização e, com isso, essa passa a ter uma postura diferente em sala de aula, mais aberta e disposta a se aventurar nas suas aprendizagens escolares, o que acaba por se refletir no aproveitamento escolar e nos

vínculos que se estabelecem nesse espaço (entre pares, entre professor e aluno e entre a criança e suas aprendizagens).

Palavras-chave: Aprendizagem; Escolarização; Ludicidade; Psicopedagogia; Autoria.

ABSTRACT

The present work has as a theme the process of learning and schooling, aiming to analyze how the process of learning and schooling of children that study in the first years of elementary school at Colégio de Aplicação da UFRGS is conceived, throughout their participation in the Learning Workshop named Mini-Length Films. Also, it aims to dimension the pedagogic value of those Workshops and their contributions in terms of the children learning process of these attended children, regarding the aspects of overcoming the school discrepancy and the entailment with the learning, as well, it seeks to show the importance of the ludic activities in the school place, specially, regarding to the possibility of exercise the thought authoring. In order to support those analyzes and bring a (Psycho) pedagogic look about the reality here shown, the main authors from Psychopedagogy are used, besides the referential that complete them. The investigation followed the qualitative approach in Education field, in the model of research-action (THIOLENT, 2009), using as collect tool the field diary and school document analyses (written texts developed by the children in the school also descriptive reports). To analyze the data, it was used the Discursive Textual Analyze (MORAES and GALIAZZI, 2011). From the analyze of the collected material, it was possible to notice the way that the learning and schooling processes of the children that participate of the Mini-Length Films Workshop is conceived, also it is ruled to the mystifying believes related to the impossibility or to the not possibility of advancement and the success in the schooling, that is, the child put him/herself, unconsciously, in the symbolic place of the not possibility or possibility of learning, which makes their integral engagement more difficult in the school proposal as a whole, harming the child's school performance. Thus, the path that the children go throughout their schooling process ends to be tortuous and full of obstacles. The Learning Workshop, in its turn, from the symbolic place which the children confer (this is a place of ludic pleasure and status in the presence of the other classmates, place of possibility) and of their capacity to work the gathering of the children within his/hers authoring throughout the ludic universe, also it arises as an important pedagogic work methodology in the scholar space, because it ends up acting on the way the children perceive themselves in front of their schooling process, and with this, this process turns to have a different posture in the classroom, being more opened and willing to make adventures in their schooling learning, what

ends to reflect in the school improvement and in the entailments that stablish in this space (among pairs, among teacher and student and among the child and his/hers learnings).

Keywords: Learning; Schooling; Ludic Characteristics; Psychopedagogy; Authoring.

LISTA DE TABELAS

Tabela	Página
Tabela 1: Quadro comparativo do cronograma da Oficina Minimetragens	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAp - Colégio de Aplicação

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

NAU - Núcleo de Avaliação da Unidade

ATD – Análise Textual Discursiva

SUMÁRIO

PARTE I

VAMOS PARTICIPAR?

1	INTRODUÇÃO	17
----------	-------------------------	----

PARTE II

STORYBOARD: TRAÇANDO CONTORNOS, ESBOÇANDO ROTEIROS

2	CONTEXTUALIZAÇÃO	23
2.1	O LOCUS E A ORIGEM DA PESQUISA	23
2.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA: UM ENCONTRO DE TRAJETÓRIAS	33
3	CONCEPÇÕES TEÓRICAS BALIZADORAS	41
3.1	APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO	41
3.1.1	Aprendizagem: processo, sujeitos e objetos	41
3.1.2	As dimensões e os mecanismos da aprendizagem	44
3.1.3	A Escolarização	51
3.2	A CRIANÇA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	55
3.2.1	A criança dos Anos Iniciais no sentido filogenético	59
3.2.2	O Sistema Educacional Brasileiro e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	64
3.3	A LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM E NO ENSINO	66
4	BASES METODOLÓGICAS	40
4.1	METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	77
4.2	MEDIDAS ÉTICAS APLICADAS À PESQUISA	79

PARTE III
LUZ, CÂMERA, AÇÃO!

5	CAMINHOS PERCORRIDOS: A OFICINA MINIMETRAGENS	81
6	ACHADOS DE PESQUISA	87
6.1	OS DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO	87
6.2	AS CATEGORIAS EMERGENTES	96
6.2.1	Construções das Crianças	96
<u>6.2.1.1</u>	<u>Como as crianças percebem a oficina e o lugar da oficina na escolarização delas</u>	<u>97</u>
<u>6.2.1.2</u>	<u>Atitudes das crianças frente aos objetos de aprendizagem e desafios escolares</u>	<u>102</u>
<u>6.2.1.3</u>	<u>Reflexões e constatações realizadas pela criança</u>	<u>120</u>
<u>6.2.1.4</u>	<u>Como se dá a relação com o “Outro”</u>	<u>125</u>
<u>6.2.1.5</u>	<u>Conquistas das crianças</u>	<u>133</u>
<u>6.2.1.6</u>	<u>Relação com o lúdico</u>	<u>135</u>
<u>6.2.1.7</u>	<u>Repercussões da Première</u>	<u>140</u>
6.2.2	Ações e Percepções das Ministrantes	144
<u>6.2.2.1</u>	<u>Contrato de Trabalho</u>	<u>144</u>
<u>6.2.2.2</u>	<u>Esclarecimentos à Criança</u>	<u>146</u>
<u>6.2.2.3</u>	<u>Percepções das Ministrantes</u>	<u>148</u>
<u>6.2.2.4</u>	<u>Intervenções e Provocações</u>	<u>150</u>
6.2.3	Ações e Percepções Externas	153

PARTE IV

AS LUZES SE ACENDEM, A PLATÉIA APLAUDE: SERÁ O FIM?

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICE – Relatos da Oficina Minimetragens	165
	ANEXO A – Plano de Ensino do 4º Ano do Ensino Fundamental	196

ANEXO B – Histórico das Crianças	206
ANEXO C – Produções Textuais das Crianças	239

.

PARTE I
VAMOS PARTICIPAR?

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular e lúdica.
(FERNÁNDEZ, 1991, p. 48)

Geralmente quando se pensa em escola logo ela é associada à aprendizagem, mas infelizmente, para muitas das crianças que frequentam esse espaço, a aprendizagem escolar não é algo simples. Aprender implica o sujeito em sua integralidade, o que mobiliza não só o momento da experiência escolar, mas toda a sua subjetividade¹. Assim, quando há crianças nas classes escolares, não temos apenas mentes, mas todo um contexto que as mobiliza ou que as imobiliza diante do aprender.

Tal dimensionamento acerca da aprendizagem se origina de minha formação anterior em Psicopedagogia. Essa base teórica busca tratar a aprendizagem em um sentido mais amplo, para além da aprendizagem escolar, um sentido que acolhe a aprendizagem como um aspecto fundamental para a inserção do ser humano no mundo da cultura e da civilização. Essa compreensão motivou-me a compartilhar tais pressupostos com colegas e a buscar alternativas para possibilitar meios para que a aprendizagem escolar pudesse acontecer. Isso foi possível por meio da orientação de professores quanto às suas práticas pedagógicas, da orientação de crianças e famílias quanto à relação estabelecida com a escola e com a aprendizagem escolar e, também, pela construção de oficinas com os alunos da escola onde trabalho; nessas últimas são tratadas questões da aprendizagem escolar que estão pautadas pela ludicidade, pela corporeidade, pelo autoconhecimento e pelo inter-relacionamento enquanto ensinantes e aprendentes².

A questão da aprendizagem e da escolarização surgiu em minha vida muito cedo. Como minha mãe trabalhava durante todo o dia, eu era cuidada por minha avó. Minha avó tinha um *armazém de secos e molhados*, algo que, no interior do Estado do Rio Grande do Sul, era muito comum; trata-se de uma espécie de minimercado que vendia de tudo – bebidas, pães, hortifrutigranjeiros, medicamentos simples, alimentos, dentre outros. Estando presente nesse local diariamente, acabei compreendendo muito cedo o valor da escrita e da matemática como ferramenta para a resolução das questões cotidianas. Ainda nesse mesmo local, meu avô costumava jogar cartas e dominó com os fregueses e ali, compreendendo o funcionamento

¹ Aqui entendida segundo Sara Paín (1996, p. 54) como tudo o que se pode dizer de um sujeito específico, relacionado às categorias psíquicas (Ego, Superego e Id), e das relações que estabelece com o outro e com o mundo.

² Termos utilizados pela primeira vez por Alicia Fernandez (1991) para designar o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, respectivamente.

daqueles jogos, fui desenvolvendo o raciocínio lógico e estratégias como as de antecipação. Assim, antes mesmo de entrar na escola, já arriscava o uso da língua escrita e da leitura (nos apontamentos das *cadernetas* dos fregueses) e da compreensão matemática, utilizada no sistema monetário e no de pesos e medidas que eram aplicados no *armazém* da minha avó e nos jogos dos quais meu avô participava.

Com relação à escola, tinha muitas expectativas. Imaginava que lá se abriria, para mim, um mundo de possibilidades, que seria algo realmente mágico. Brincava com minhas bonecas de *aulinhas*, simbolizando aquilo que não tinha como colocar em palavras; ensinava minha prima – que, na época, tinha só dois anos – a contar usando seus dedinhos... Enfim, esperava tudo, queria tudo. Lembro-me, como se fosse hoje, de como eu imaginava a escola para onde iria no Jardim da Infância. Um dia, minha mãe, sentada com a minha avó no final da tarde, tomando chimarrão, anunciava que, no ano seguinte, eu iria para a escola – que momento mágico! Finalmente iria para a escola!

Contudo, chegando lá, aos cinco anos, no Jardim A de uma escola estadual do bairro, tive um choque: a escola não era nada do que eu imaginava. Eu não tinha absolutamente nada a ver com meus colegas. Eu queria aprender mais; eles, muitas vezes, não compreendiam o que estavam fazendo ali e apenas choravam. Tive três professoras diferentes nos três primeiros meses da escola; com a última, finalmente, desenvolvi algum tipo de vínculo. A escola não tinha recursos, não tinha material, não tinha brinquedos, não tinha pracinha e o pátio, após alguma chuva, não podia ser utilizado devido ao acúmulo de barro e à formação de poças. Sentia-me sufocada naquele espaço; parecia que eu estava vendo a reprise de um filme ruim todos os dias; ir para escola passou a ser um castigo. Comecei a frequentar o cantinho do pensamento... muitas vezes, todos os dias. Começaram as dores de barriga, as dores de cabeça, ou quaisquer coisas que me impedissem de ir para escola. A única coisa que era boa lá era a merenda; eu, literalmente, só ia à escola para comer.

No final daquele ano, resolveram que eu não iria frequentar o Jardim B no ano seguinte e que deveria ingressar na primeira série. Poderia ser uma forma de recomeçar, pois haveria colegas novos, novas exigências... mas a escola permanecia a mesma. A essa altura, eu, em casa, lia a revista *Alegria* que, na época, eu adorava; era uma revista com histórias, enigmas, desafios, experiências e passatempos, ela era sobre um palhaço e coisas que aconteciam no circo; a escola, para mim, parecia-se mais com a missa de domingo, uma repetição interminável de um *mantra*

didático: b-a: ba, b-e: be, b-i: bi.... A escola para mim era cópia do quadro e *decoreba*. Perguntava-me todos os dias se aquilo era uma escola mesmo. Encontrei, entretanto, estratégias de sucesso: sempre tem alguém na escola que termina de copiar primeiro e que adora *ajudar* os colegas; acabei terceirizando as cópias. Levava na mochila a revista *Alegria* para ter um pouco de alegria. Meu caderno tinha todos os tipos de letra imagináveis, e o pior era que a professora nunca comentou isso, sinal de que nem ela tinha certeza de se aquilo fazia algum sentido. Nas provas, era uma das primeiras a terminar, pois, para quem resolvia os enigmas da revista *Alegria*, aquelas questões chegavam a ser simplórias... E eu continuava frequentando o cantinho do pensamento e aprendia, apesar da escola.

Assim, aos poucos fui sobrevivendo à escola. Adorava as greves, pois sobrava mais tempo para fazer algo realmente útil: brincar, aprender e me desafiar nos carteados e jogos de tabuleiro com meus avós. Contudo, minha mãe, em razão de acreditar que as greves seriam prejudiciais para minha formação, resolveu me transferir para uma escola privada. Não fui aceita na primeira escola por ser muito nova para etapa; minha mãe não gostou da segunda escola vista por esta ser rígida demais (eu gostaria de estudar nesta, justamente por ser mais exigente...); fiquei na terceira opção, uma escola confessional mantida por religiosas. Lá foi onde as coisas começaram a mudar. O espaço era bem melhor; havia uma boa infraestrutura e muito mais desafios. Minha professora da terceira série sabia lidar com a minha “angústia” e acabava me desafiando. Na terceira série, foi a primeira vez que dei uma aula para meus colegas; foi algo muito simples, mas que virou o presente de dia das mães. Foi nesse ano que eu parei de frequentar o cantinho do pensamento.

Os anos se passaram e passei a ser a primeira da classe: notas altas, trabalhos extra, apoio dos professores... Ao concluir o Ensino Fundamental, queria cursar o Magistério de Ensino Médio, mas fui impedida pelos meus pais. Segui meu caminho em outra escola, também mantida por religiosas. Um dos meus prazeres era fugir das aulas e ir olhar as turmas dos pequenos pelas vidraças das portas. Uma coisa sempre me mobilizou: seria possível uma escolarização diferente da que tive? Uma escolarização com mais alegria e menos sofrimento? Uma escolarização que *desse asas* a alunos como eu que desejavam voar? Um dia, eu vi, pela janela de uma turma de crianças da escola onde eu cursava o Ensino Médio, uma criança sorrindo e, naquele dia, eu percebi que era possível ser feliz na escola; bastava aprender como.

O Ensino Médio se foi. Queria fazer Arquitetura ou História para trabalhar como restauradora de monumentos. Meus pais disseram que não teriam como pagar o curso de Arquitetura e que, se eu fizesse História, acabaria como professora e “morreria de fome”. Teria de ser médica, engenheira ou advogada. Acatei meus pais novamente: primeiro tentei Direito; depois Análise de Sistemas. Percebi que aquilo não era para mim. Resolvi largar tudo. Fui viajar. Trabalhei em outro país, trabalhei no Brasil, adquiri alguma maturidade, alguma experiência de vida e independência. Porém algo ainda me mobilizava: seria possível aprender de uma forma diferente da que eu aprendi na escola? Seria possível aproximar a experiência de vida da criança à escolarização?

Então senti que era hora de não ouvir mais ninguém além da minha consciência. Foi assim que ingressei no curso de Pedagogia. Nesse meio conheci professores que me apresentaram diferentes formas de perceber a escolarização, diferentemente do processo ao qual fui submetida. No curso de Pedagogia, descobri o meu lugar; algumas respostas foram encontradas, mas muitas perguntas surgiram já nos estágios: por que, apesar dos esforços e da diversificação de metodologias, muitas crianças não aprendiam? Por que a escolarização, para muitas crianças, ainda gerava sofrimento?

Assim, antes mesmo da formatura, procurei descobrir onde poderia encontrar mais respostas. Resolvi fazer o Curso de Especialização *Latu Sensu* em Psicopedagogia. Esse curso possibilitou o desenvolvimento de um outro olhar acerca da aprendizagem e dos seus processos; um olhar e uma postura clínica (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 50)³. Essa postura me segue; já não sei mais onde termina minha atuação pedagógica e onde começa a psicopedagógica; hoje me considero uma pedagoga com outra percepção sobre a aprendizagem. Aprendi, na Psicopedagogia, que aprender é possível, mas aprender vai além da aprendizagem escolar; aprender é aprender a vida, é reconhecer-se enquanto humano. Na Psicopedagogia, tive muitas respostas, mas outras tantas perguntas, tais como: se, no consultório, pode-se atuar de forma a mobilizar o aprender, na escola, há a possibilidade de fazer o mesmo? Como pedagoga, comprometida com a escolarização das crianças, o que posso fazer em benefício dos alunos para que tenham sucesso em seu processo de escolarização?

³ Alicia Fernández coloca que o “adjetivo *clínico* faz referência a uma postura, a uma ética, a um modo de ler as situações e de intervir (vir “entre”) sem interferir (ferir-entre).”

Essas perguntas me acompanham em minha prática na escola e, diante da situação da não aprendizagem escolar de uma criança, busco recursos em minha trajetória para encontrar possibilidades de avanços e sucesso. Com base em experiências significativas que tive nos últimos anos, acreditei que era hora de parar para refletir sobre esse tema e sobre o papel da escola enquanto promotora de aprendizagens no seu sentido ampliado.

Assim, esta dissertação pretende apontar os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola pública do município de Porto Alegre, o Colégio de Aplicação da UFRGS, na qual busco investigar a temática da aprendizagem e da escolarização de crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência teórica os pressupostos da Psicopedagogia, norteadas pelo seguinte problema de pesquisa: como se dá o processo de aprendizagem e de escolarização das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mediante sua participação na Oficinas de Aprendizagem chamada Minimetragens⁴.

Este estudo tem como propósito a busca de esclarecimentos de algumas perguntas e a formulação de outras tantas sobre essa questão; em vista disso, o trabalho está organizado de forma a conduzir o leitor através desta jornada reflexiva. Na primeira parte do texto, a qual chamo de “*Vamos Participar?*”, proponho um convite à leitura, buscando expor minha vinculação com a temática e elencar, de forma sucinta, o traçado da investigação. Na segunda parte, chamada “*Storyboard: traçando contornos, esboçando roteiros*”, apresento o delineamento da pesquisa, suas origens e propósitos. Nomeei-a desta forma, pois um *storyboard* é um termo utilizado em produção audiovisual que se refere a uma sequência de imagens, organizadas de forma cronológica, que mostram a progressão de um vídeo ou de uma animação antes de sua filmagem⁵, ou seja, um traçado, um vislumbre do porvir, tal como pretendo apresentar nesta etapa do trabalho. Na terceira etapa, denominada “*Luz, câmera, ação!*”, apresento o caminho percorrido de coleta e análise dos dados empíricos. Por fim, na quarta e última parte, intitulada “*As luzes acendem, a plateia aplaude: será o fim?*”, exponho as reflexões finais sobre a experiência investigativa.

⁴ A Oficina Minimetragens se propunha a desenvolver vídeos simples, de curta duração (entre trinta segundos e cinco minutos, ou seja, uma minimetragem), que contivessem uma mensagem completa, sendo os personagens brinquedos das próprias crianças.

⁵ Consulta ao termo storyboard no dicionário Michaelis On-line:

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=storyboard> com acesso em 28/07/2015

PARTE II

STORYBOARD: TRAÇANDO CONTORNOS, ESBOÇANDO ROTEIROS

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Para que haja compreensão da origem do presente estudo, deve-se ter em mente que, nas classes escolares brasileiras, trabalha-se com a coletividade, ao mesmo tempo em se que lida com cada sujeito em sua singularidade; daí a complexidade da tarefa educativa. Pensando nisso, a escola em que trabalho⁶ vem buscando implementar propostas pedagógicas diversificadas que atendam, da melhor forma possível, tanto a coletividade da sala de aula quanto a individualidade de cada sujeito, sendo assim, um local favorável à realização da presente investigação. Desta forma, busco aqui traçar os contornos deste local de pesquisa e dos sujeitos que lá são atendidos, apresentar as crianças que participaram do estudo, bem como as razões de terem sido escolhidas, expor como a oficina foi pensada e exibir questões teóricas que nortearam o estudo, bem como apontar o delineamento metodológico no qual se pautou a proposta investigativa e sua análise.

2.1 O LOCUS E A ORIGEM DA PESQUISA

O presente estudo foi realizado com os alunos dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS, hoje conhecido como Projeto Unialfas. O local foi escolhido em razão da trajetória histórica da escola, de suas características fundadoras, da estrutura do currículo dos Anos Iniciais atual e do corpo docente e técnico que lá atuam.

Essa escola, conhecida na comunidade escolar como CAp, é uma unidade da UFRGS, ou seja, uma escola pública, com acesso universal, que atende alunos da Educação Básica, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio regular e à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA – Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio). Assim como as demais unidades da universidade, tem por finalidade desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, “além de constituir-se num importante campo de estágio para diversas licenciaturas” (LOPEZ, 2010, p. 19) e bacharelados⁷, sendo reconhecida como polo de inovação pedagógica no estado do Rio Grande do Sul.

⁶ Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Avenida Bento Gonçalves, 9500, Campus do Vale, Bairro Agronomia, Porto Alegre – RS. <http://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/>

⁷ Desde o ano de 2010, o CAp é campo de estágio para alunos dos curso de Fonoaudiologia, Psicologia e Serviço Social, em decorrência do ingresso de profissionais dessas áreas no corpo técnico da Unidade.

Conforme Lopez (2010), o Colégio de Aplicação da UFRGS foi fundado no ano de 1954 e localizava-se no Campus Central da universidade, junto à reitoria, no prédio onde hoje se encontra a Faculdade de Educação. Entre os anos de 1954 e 1981, o CAp atendia alunos oriundos de camadas privilegiadas da sociedade porto-alegrense, moradores de bairros centrais da cidade, os quais ingressavam na escola via prova de seleção, sendo reconhecida como uma escola de prestígio na comunidade. Entretanto, conforme afirma a autora, os Anos Iniciais passaram a integrar a escola apenas no ano de 1979, com uma turma de primeira série, e o ingresso desses alunos foi feito “por convite ou mesmo por indicação do corpo diretivo do colégio” (p. 23).

Lopez coloca que, a partir do ano de 1981, o ingresso de novos alunos passou a ser feito por meio de sorteio público, o que acarretou em mudanças na clientela e suscitou na escola a necessidade de refletir sobre a proposta pedagógica vigente, bem como

aprender a conviver com a multiplicidade de fatores decorrentes de uma população diferenciada: alunos oriundos de uma diversidade de ambientes familiares, de situações econômicas diversificadas, de culturas e valores diversos e provenientes de diferentes locais da cidade (LOPEZ, 2010, p. 20).

A autora afirma que, no ano de 1996 a escola enfrentou uma nova mudança: sua sede foi transferida para o Campus do Vale, localizado no limite entre as cidades de Porto Alegre e Viamão, o que agregou novos elementos os quais aumentaram a heterogeneidade sociocultural da população atendida. Dentre as alterações curriculares que foram pensadas ao longo dos anos, para um melhor atendimento dessas populações, destaca-se a criação do Projeto Unialfas. Segundo Lopez (2010), o Projeto Unialfas surgiu em meados de 1999, com o objetivo de proporcionar uma melhor relação interséries e repensar a prática educativa no projeto de modo a resgatar o interesse das crianças pela escola.

Desde então, a equipe dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS busca, em um processo constante, rever suas práticas, privilegiando a construção do conhecimento, a investigação e a curiosidade sob diferentes formas de conhecer e explorar o mundo. Sob tal perspectiva, implementou-se, no ano de 2004, a prática pedagógica de Oficinas (LOPEZ, 2010), que faz parte do currículo dos Anos Iniciais até hoje; tem como finalidade despertar a curiosidade e o prazer por aprender na escola; utiliza, para isso, temáticas diferenciadas do cotidiano escolar, do interesse das crianças. Nas Oficinas os alunos são agrupados conforme o interesse pela temática ofertada, respeitando a oferta de vagas, independentemente da idade ou da etapa de escolarização; sua frequência é semanal com

periodicidade semestral. Ao final dos encontros – em média dez durante o semestre letivo –, é realizada uma mostra das oficinas, na qual a criança pode apresentar a seus pares, familiares e demais membros da comunidade escolar o que aprendeu, o que vivenciou e, por vezes, ensinar o que aprendeu a seus pares e a seus familiares. As Oficinas são uma prática já consolidada no Projeto Unialfas e de excelente aceitação pelos alunos – averiguada, inclusive, por meio de pesquisa realizada pelo Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU), publicada no relatório anual do ano de 2010⁸.

Com o passar dos anos, novas demandas surgiram. Hoje se percebe que a população atendida vem se modificando anualmente, o que levou a escola a buscar a reformulação de seu Projeto Pedagógico e também o seu Regimento. Nos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação são atendidas, principalmente, crianças vindas de bairros populares de Porto Alegre (como Lomba do Pinheiro, Agronomia, Cefer, Rubem Berta e Restinga) e de Viamão, cidade vizinha. Com a mudança da clientela, que hoje é oriunda, principalmente, das classes populares, fez-se necessário o atendimento de questões importantes que, de certa forma, interferem na escolarização das crianças, como: sociais, de envolvimento da família no processo de escolarização de seus filhos, de atendimento a novas configurações familiares, de vinculação com a escola, de valorização da escolarização na vida das crianças atendidas, etc. Com isso, ficou evidente que se precisava pensar a escolarização dessas crianças sob outro paradigma; ela deveria promover a inclusão social, trabalhar a diversidade e ser um espaço de sucesso e desejo para que essas crianças pudessem realmente querer estar na escola e permitissem a escolarização ingressar efetivamente em suas vidas.

Novas propostas vêm se constituindo aos poucos, abrangendo diferentes linhas de ação, que buscam englobar todos os implicados no processo de escolarização – professores, equipe de apoio, alunos, pais e comunidade escolar. Assim, começou-se a pensar, dentre outros projetos, em espaços que pudessem servir para a superação das defasagens no processo de escolarização das crianças do Projeto Unialfas, buscando evitar o fracasso escolar, a reprovação, a evasão e, ao mesmo tempo, promover uma boa vinculação da criança com a aprendizagem e com a escola como um todo. Não bastava mais despertar o desejo de estar na escola; era necessário que houvesse meios que possibilitassem o desejo aliado ao avanço na escolarização, apesar dos fatores socioeconômicos e culturais aos quais a criança está submetida.

⁸ Dados disponíveis em <http://www.ufrgs.br/sai/avaliacao-interna/6o-ciclo> - no link “Aplicação”

Inicialmente, um grupo de professores pensou em remodelar os Laboratórios de Ensino⁹ – espaço oferecido no contraturno das aulas, que busca ofertar atividades diferenciadas, em pequenos grupos, para que a criança possa avançar em seu processo de escolarização. A demanda por esse espaço vem crescendo, mas a quantidade de vagas para se realizar um atendimento de qualidade é limitada; em vista disso, esse espaço foi direcionado, prioritariamente, às crianças com implicações gerais na aprendizagem escolar. Contudo, muitas que necessitavam superar questões pontuais da aprendizagem escolar ficavam sem um atendimento específico, cabendo à professora desenvolver o trabalho com elas exclusivamente no espaço da sala de aula ou por meio de tarefas extras, o que não vinha surtindo o resultado desejado. Aliado a isso, havia casos de crianças que necessitavam de atendimento clínico, mas que, por impossibilidade das famílias ou pela longa espera pelo sistema público de saúde, não era realizado.

Percebendo essas demandas e a angústia de alguns professores, quanto ao não atingimento de algumas aprendizagens por parte de seus alunos, parte da equipe multidisciplinar¹⁰ que presta apoio ao Projeto Unialfas (composta por mim, por uma técnica em Assuntos Educacionais, com formação em Psicopedagogia, e por uma Fonoaudióloga) propôs-se a desenvolver as Oficinas de Aprendizagem. Tais Oficinas, embora próximas ao modelo já consolidado das Oficinas Curriculares, diferenciavam-se porque propunham prevenir o fracasso escolar e apoiar o processo de escolarização das crianças que frequentam o Projeto Unialfas, agrupando-as conforme as demandas escolares as quais precisavam trabalhar e se apropriar, mas de forma diferenciada das estratégias escolares convencionais. Assim, seriam atendidas as necessidades específicas de cada criança e também haveria a possibilidade de buscar compreender a aprendizagem para além do processo de escolarização, como uma forma de a criança se colocar no mundo e de agir sobre ele, ressignificando sua relação com o processo de aprendizagem, com a escola, com seus pares e consigo. Para isso, seriam utilizadas, propostas eminentemente lúdicas e significativas que buscassem mobilizar as defasagens escolares por meio da corporeidade, da autoria de pensamento, do (re)pensar e do (re)pensar-se, do (re)ver-se, do tolerar-se e do superar-se, enfim, do (re)descobrir-se. Cabe aqui ressaltar que a criança não é obrigada a participar. Ao contrário do que ocorre na Oficina Curricular ou no Laboratório de Ensino, elas são convidadas. Até o

⁹ Proposta inicial apresentada pelas professoras Fernanda Lanhi e Daiane Bocasanta no Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP, no ano de 2013.

¹⁰ A equipe multidisciplinar é composta por Orientadores Educacionais, Psicólogo, Assistente Social, Fonoaudiólogo, Nutricionista e Técnico em Assuntos Educacionais com formação em Psicopedagogia que atendem a toda escola.

presente momento não houve recusas, e sim pedidos de ingresso e de reedição das Oficinas de Aprendizagem.

Importante destacar que a equipe multidisciplinar busca agir sobre outras frentes de ação. Além da atuação direta com grupos de crianças em Oficinas – tratando de questões específicas da aprendizagem escolar –, busca-se, também, agir junto ao professor, dando-lhe suporte ao enfrentamento das situações cotidianas, a fim de que possa fazer um planejamento pedagógico mais adequado possível às demandas das crianças, especialmente àquelas com defasagens no processo de escolarização ou que apresentam alguma necessidade educativa especial, apontada por demais profissionais que a atendem. Há, ainda, um trabalho realizado com as famílias, feito por meio de parceria da Orientação Educacional com os demais membros da equipe multidisciplinar, auxiliando-as, a fim de dar o suporte necessário para a criança em seu processo de escolarização, por meio de encaminhamento a outros profissionais, quando necessário, e do seu devido acompanhamento, servindo de elo entre a escola e os profissionais que atendem as crianças.

A exemplo das Oficinas de Aprendizagem, é importante citar, dentre outras, a experiência da oficina “Qual é o Som”,¹¹ ministrada, durante o segundo e o terceiro trimestres letivos do ano de 2013, por uma colega fonoaudióloga, por mim e por uma bolsista de extensão, aluna do curso de Fonoaudiologia. Essa oficina visava tratar questões ortográficas presentes na escrita espontânea de crianças de 3º ano do Ensino Fundamental, as quais apresentavam trocas de grafemas que representavam fonemas surdos/sonoros.¹² Foi utilizada, para tal fim, a exploração de jogos baseados na oralidade, na exploração corporal e na distinção auditiva, com ou sem registro escrito, sempre pautado pela experiência lúdica.

A modalidade de Oficina de Aprendizagem proporcionou à criança que apresentava alguma defasagem pontual no seu processo de escolarização perceber-se como alguém que é “presentado” com uma oportunidade, ou, nas palavras das próprias crianças, *uma oficina extra*, e isso trouxe uma melhora na autoestima delas, evitando segregações no grupo. Os alunos que participaram dessa oficina tiveram uma melhora significativa nas questões de aprendizagem

¹¹ Relato de experiência apresentado no “IX Salão de Ensino” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2013, com resultados parciais (http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/90995/Ensino2013_Resumo_33186.pdf?sequence=1) e no “II Colóquio Nacional: diálogos entre linguagem e Educação”, no ano de 2014, da Universidade Regional de Blumenau, com resultados finais (http://www.tecnoevento.com.br/ne12014/anais/artigos/art28_2.pdf)

¹² Trocas na escrita entre os grafemas que representam os fonemas f/v, d/t, g/c, dentre outras.

inicialmente manifestadas. Durante o processo, eles apresentaram um crescente interesse pela atividade em si, e isso fez com que houvesse forte incremento da vinculação com todos os ministrantes da oficina, o despertar da motivação pelas demais situações escolares, a redução das recusas ao aprendizado, maior autoconfiança e capacidade reflexiva diante de situações-problema do cotidiano escolar, redução de brigas e da agressividade e melhora no ambiente escolar no qual estavam inseridos. Esses resultados foram obtidos, em especial, com os estudantes que não apresentavam outros agravantes (transtornos de aprendizagem, questões psicológicas etc.). Além disso, muitos deles conseguiram (res)significar sua relação com o aprender, mobilizando-se de forma positiva diante de outras situações de aprendizagem, revendo sua posição e a de seus pares, percebendo o despertar de suas potencialidades e permitindo-se, com isso, desbravar o conhecimento sem receios. Assim, foi possível perceber que a atividade lúdica, mesmo utilizada para fins escolares, promoveu a aprendizagem em um sentido mais amplo, atingindo resultados para além do que se esperava: a compreensão de um determinado conteúdo escolar. Contudo, esses resultados foram levantados com base na percepção dos professores e profissionais que trabalhavam com essas crianças no cotidiano escolar; não havia sido feita uma pesquisa que os analisasse com maior critério e profundidade. Assim, não se tinha, até então, ideia das razões que levavam as crianças a apresentar melhoras no rendimento escolar após a participação em uma Oficina de Aprendizagem.

Durante esse processo de repensar a aprendizagem escolar no Projeto Unialfas, são encontradas, normalmente, crianças com defasagens pontuais em seu processo de escolarização; estas relacionadas ao processo de construção da linguagem materna escrita e do desenvolvimento do raciocínio lógico. Nessas situações, é possível observar a transcrição direta da fala, a dificuldade de articular as ideias de um texto ou de expressar seu pensamento, a dificuldade na compreensão de textos, de enunciados e de questões, as dificuldades na organização temporal, no raciocínio lógico e o déficit na criatividade, dentre outras. É para esse público que se dirigem as Oficinas de Aprendizagem temáticas. Elas buscam, primeiramente, evitar o aparecimento das defasagens no processo de escolarização – com ação já no início da escolarização das crianças – ou minimizá-las. Com esse trabalho de apoio, a aprendizagem escolar é planejada e pensada para atender às especificidades de cada criança do grupo. Assume-se, para isso, outra postura na qualidade de ensinantes e de aprendentes.

Tendo em vista tal arranjo de possibilidades pedagógicas, bem como o histórico do Colégio de Aplicação e a trajetória do Projeto Unialfas, apresenta-se aqui uma investigação que busca dimensionar as aprendizagens suscitadas nas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que frequentaram, durante o primeiro semestre do ano de 2015, uma Oficina de Aprendizagem chamada Minimetragens, bem como averiguar de que forma essas aprendizagens aconteciam. Propõe-se, assim, a investigar a abrangência de ação das Oficinas de Aprendizagem no que diz respeito às defasagens no processo de escolarização, no suporte à aprendizagem escolar e na promoção de vínculos com a escola e com a aprendizagem e, também, a analisar de que forma a ludicidade na escola pode proporcionar um espaço para o exercício da autoria de pensamento.

A pesquisa tem como principal referência teórica a visão psicopedagógica sobre a aprendizagem e a escolarização, utilizando-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa chamada pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009) para coleta de dados. Essa modalidade de pesquisa em Educação, além de investigar os fatos relacionados à aprendizagem escolar, visa a auxiliar o processo de escolarização dos sujeitos que participaram da intervenção. Alguns questionamentos constituíram o fio condutor que guiaram as observações da pesquisadora no campo, tais como: Qual o valor pedagógico das Oficinas de Aprendizagem no processo de escolarização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Qual a contribuição das Oficinas de Aprendizagem para a qualificação do processo de escolarização e aprendizagem das crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A relevância desse estudo encontra-se na possibilidade de analisar a problemática da aprendizagem. Sabe-se que, após a universalização do acesso às escolas, estas vêm recebendo cada vez mais uma clientela diversificada, com necessidades diferenciadas em seu processo de escolarização. Pensar uma escola em que todos tenham condições de avançar em sua escolarização, portanto, é uma necessidade diante de tal realidade. Percebe-se, no convívio com professores de diferentes redes de ensino, que eles desejam atender às demandas de seus alunos, mas não encontram perspectivas teóricas e de ação que possam lhes dar suporte para repensar seu trabalho, para promover aprendizagens escolares mais significativas e que lhes permitam pensar alguns paradigmas nos quais estão imersos, flexibilizando, assim, suas linhas de raciocínio, interpretação e ação.

Outra questão é a necessidade de se resgatar a ludicidade na escola. Hoje, o Colégio de Aplicação está vivendo um processo de ampliação das etapas de ensino ofertadas por ele, passando a abranger a Educação Infantil. Percebe-se que, nesta etapa, a ludicidade pauta a rotina escolar. Todo o espaço e toda a prática tem um cunho lúdico; o tempo é o tempo da experiência lúdica, e isso mobiliza a atenção e a concentração das crianças nas atividades pedagógicas tanto quanto no espaço de brinquedo livre. Já a escola de Ensino Fundamental está baseada em outra perspectiva teórica, com outra trajetória histórica, que acaba por definir uma prática ainda um tanto distante da ludicidade, e isso se reflete muito na adaptação das crianças nos seus primeiros anos de escolarização. Precisa-se urgentemente pensar nesse processo de transição e transpor para o Ensino Fundamental o que a Educação Infantil tem a ensinar, especialmente, os espaços e os tempos da criança, o que é ser criança e o papel da cultura lúdica como mediadora, possibilitadora e catalizadora da aprendizagem em sua perspectiva ampliada. Pensar tal possibilidade é o primeiro passo para que, no futuro, haja uma transformação paradigmática e uma escola pensada para todos e que acredite no sucesso de todos.

Também, a necessidade de se pensar em formas de qualificar os processos de ensino e de aprendizagem na escola, buscando esclarecimentos sobre como a aprendizagem ocorre, o que ela mobiliza, potencializa e o que está implicado nos processos, trabalhando, dessa forma, para a redução de lacunas na escolarização. Sabe-se que, quando as lacunas na escolarização não são tratadas de forma adequada e precocemente, sua tendência é a ampliação. Verifico em minha prática cotidiana, que boa parte dos casos, que, porventura, poderiam ser considerados como de dificuldade de aprendizagem a serem encaminhadas para consultórios psicopedagógicos, são, na realidade, questões relacionadas às fraturas nos processos de aprendizagem escolar. Disso, emerge a necessidade de a escola estar sempre atenta, de modo a buscar a prevenção e a ação precoce sob eventuais falhas no processo de escolarização, bem como a orientação e o acolhimento dos docentes, para que esses reflitam sobre suas implicações nas vidas das crianças com quem trabalham e na função social e emancipadora da escola.

Para complementar a relevância do presente estudo, buscou-se, no Banco de Teses da CAPES,¹³ trabalhos acadêmicos, realizados do ano de 2010 até o presente momento, sobre a temática em questão. Utilizou-se, como descritores, *aprendizagem* e *escolarização*, uma vez que

¹³ O Banco de Teses da CAPES pode ser acessado no endereço eletrônico <http://bancodeteses.capes.gov.br/>, consta como referência nessa base de dados que estão ali publicados trabalhos realizados no período que compreende os anos de 2010 a 2015.

eles compõem os elementos centrais da temática a qual se detém a presente pesquisa. Quanto ao termo *aprendizagem*, quando consultado isoladamente, apresentou um total de 7.170 trabalhos, sendo 5.847 dissertações e 1.307 teses. Já no que se refere ao termo *escolarização*, quando pesquisado isoladamente, foram encontrados um total de 701 trabalhos publicados, sendo 543 dissertações e 155 teses.

Tendo em vista o elevado número de trabalhos encontrados por meio dos verbetes acima, decidiu-se mesclá-los, realizando uma pesquisa pelo descritor *aprendizagem-escolarização*; encontrou-se um total de 275 trabalhos: 194 dissertações e 81 teses. A partir de tal resultado, foi realizada a leitura de todos os títulos, de modo a descartar aqueles que se afastavam dos propósitos da presente pesquisa, ou seja, selecionou-se para a leitura dos resumos apenas aqueles trabalhos que buscavam abordar a questão da aprendizagem escolar sob uma perspectiva ampliada.

Dessa forma, foram selecionados 12 trabalhos: 9 dissertações e 3 teses. Utilizou-se, na leitura dos resumos, o mesmo critério de corte anterior; restaram dois trabalhos para leitura integral: uma dissertação e uma tese, ou seja, 0,72% do total de trabalhos encontrados traziam alguma proximidade com a proposta do presente projeto de pesquisa. Assim, foram selecionados para uma leitura integral os trabalhos de Braz (2012) e Salomon (2011).

No entanto, a leitura dos 12 resumos proporcionou uma visão panorâmica do que as pesquisas trazem acerca de tal temática. Esse trabalho evidenciou a preocupação em buscar práticas pedagógicas que pudessem proporcionar aprendizagens escolares mais significativas e reduzir o déficit na escolarização, por meio da desconstrução de estigmas provocados pelo fracasso escolar, e também a necessidade de inserir a ludicidade na escola e outras perspectivas para se pensar a aprendizagem escolar, por meio da corporeidade e das diferentes formas de expressões. Isso demonstra que o meio acadêmico vem pensando em possibilidades que proporcionem uma educação de qualidade para todos, que contemple o sujeito na sua integralidade, enquanto um ser humano que aprende e que se desenvolve continuamente em diferentes espaços e momentos; vem procurando formas de romper com o paradigma da exclusão.

Cabe também destacar a relevância da dissertação desenvolvida por Lopez (2010), a qual realizou um trabalho significativo no mesmo locus de pesquisa: fez a avaliação da inserção das Oficinas Curriculares nos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação – Projeto Unifas e apontou

suas potencialidades e fragilidades. Entretanto, a dissertação em questão não foi localizada no Banco de Teses da Capes; tomou-se conhecimento desse estudo por meio de uma busca ampla sobre trabalhos realizados no Colégio de Aplicação da UFRGS. A dissertação de Lopez (2010) foi lida na íntegra e considerada importante fonte de elementos para a reconstituição da trajetória histórica da instituição, o que possibilitou um olhar ampliado sobre o locus de pesquisa. No entanto, depois desse período, houve sensíveis transformações no Colégio de Aplicação: na clientela atendida, na configuração da equipe de apoio, nas demandas ao currículo surgidas, na estrutura de organização do Projeto Unialfas, na quantidade de crianças atendidas etc. Isso acaba por abrir uma lacuna investigativa e reflexiva sobre tal realidade.

A dissertação de Braz (2012) levanta a necessidade de se pensar o lugar da dimensão corporal e da ludicidade na aprendizagem escolar e a sua relação com a aprendizagem da leitura. Aponta-se, como aproximação à proposta desta pesquisa, a ampliação da perspectiva de aprendizagem e a necessidade de se pensar o sujeito na sua integralidade, contextualizando-o no processo de escolarização. A autora traz, ainda, recomendações para inserir tal dimensão no contexto escolar, especialmente, no que diz respeito à aprendizagem da leitura. Entretanto, ela traz uma abordagem metodológica, baseada na pesquisa bibliográfica sob a perspectiva da psicomotricidade e do paradigma da complexidade, e não realiza ou observa a aplicabilidade de suas propostas.

A tese de Salomon (2011), por sua vez, traz uma caminhada aproximada da que se apresenta neste estudo. A autora, a partir de sua experiência como psicopedagoga clínica, atendendo um menino com diagnóstico de autismo, levanta os benefícios de se trabalhar a aprendizagem de uma forma mais contextualizada e ampliada, utilizando, para isso, o contato com a natureza e a conscientização de si. A tese tem, como base teórica, os pressupostos da Psicopedagogia, dentre outros, e desenvolve, a partir do estudo clínico, uma proposta pedagógica passível de ser colocada em prática em uma escola regular. Salomon (2011) realizou um processo de sensibilização de professores de duas escolas públicas e averiguou, com os professores e seus gestores, a viabilidade de implantar sua proposta nas respectivas escolas. Entretanto, não a colocou em prática.

Percebe-se que, de fato, existem vários estudos que abrem perspectivas interessantes no campo da aprendizagem e da escolarização. Contudo, as propostas levantadas quanto à inserção de uma perspectiva ampliada de aprendizagem escolar, que contemple o sujeito em sua

integralidade, de forma significativa e lúdica, restringem-se a concepções teóricas. Nessa busca não se localizaram pesquisas que analisem os impactos e as implicações de tal perspectiva em crianças em processo de escolarização inseridas em uma escola pública brasileira, o que revela o aspecto de inovação da presente pesquisa. Assim, por meio de uma relação estreita entre teoria e prática, buscar-se-á averiguar o valor pedagógico real de uma aprendizagem ampliada, suas contribuições para a qualificação da escolarização e os aspectos que estão implicados na relação do sujeito com sua escolarização.

2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA: UM ENCONTRO DE TRAJETÓRIAS

Os sujeitos desta investigação são alunos de 4º ano do Ensino Fundamental, do Colégio de Aplicação da UFRGS, uma escola pública do município de Porto Alegre. A escolha dos participantes ocorreu por meio dos resultados da sondagem inicial realizada pelas professoras titulares (denominadas na escola como Polivalentes) das turmas, mediante discussões entre a pesquisadora e as duas professoras, chegando-se assim aos indicados.

Entre os dias 16/03/2015 e 17/04/2015, houve contatos sistemáticos com as professoras a fim de averiguar quais alunos da turma estavam apresentando alguma dificuldade no processo de escolarização como um todo e, destes, foram selecionados candidatos potenciais à participação na Oficina de Aprendizagem Minimétragens. Durante esse período, foram feitos contatos formais (reuniões na escola) e não formais (contatos telefônicos, e-mails e conversas nos corredores) da escola com as famílias das crianças para que estratégias de amparo fossem traçadas de forma comum e, dentre essas estratégias, estava a Oficina da Aprendizagem. Assim, em conjunto, escola e responsáveis, analisaram as possibilidades de suporte à escolarização das crianças já no início do ano letivo e teve-se uma prévia do aceite dos responsáveis à proposta; em todos os casos, os responsáveis esclareceram suas dúvidas e concordaram com a participação da criança.

Foram considerados possíveis participantes da Oficina de Aprendizagem crianças que apresentavam questões a serem superadas na aprendizagem escolar, relacionadas ao seu posicionamento diante da escrita, e uma ou mais das seguintes queixas:

- dificuldade na articulação de ideias: as ideias do texto não são coerentes; há dificuldade para estruturar parágrafos, usar pontuação e conectivos; há ideias omitidas que

prejudicam o sentido e o entendimento do contexto; não consegue organizar sua narrativa temporalmente; os fatos narrados são desconectados;

- o texto é pouco criativo: apresenta empobrecimento do vocabulário; as informações se repetem, seus temas se repetem; faz uso, seguidamente, de frases feitas; utiliza sempre os mesmos conectivos ou a mesma estrutura textual; há ideias omitidas no texto;
- a produção textual está “travada”: produz muito pouco; a produção está aquém de seu potencial; apresenta lentidão na produção; não termina o que inicia.

Assim, foram escolhidas dez crianças para a pesquisa, obedecendo-se aos seguintes critérios:

- consentimento dos familiares à participação da criança na pesquisa – esse consentimento foi coletado oficialmente mediante encaminhamento e recebimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado;
- histórico de defasagem na aprendizagem escolar;
- comprometimento da produção textual;
- ausência de comorbidades severas – seja orgânica ou psíquica;
- nível cognitivo compatível entre o grupo;
- aceite da criança em participar da oficina.

Ao final do mês de março de 2015, haviam sido selecionadas quatro crianças do quarto ano A e seis crianças do quarto ano B; todas são apresentadas na sequência com nomes fictícios¹⁴, colocados em ordem alfabética, por meio de um histórico resumido.

Bárbara – 10 anos

Bárbara frequentou a Educação Infantil desde os dois anos; seus pais se separaram quando ela tinha três anos e seu pai veio a falecer em 2010, ano anterior ao da sua entrada na escola. A criança ingressou na escola no primeiro ano do Ensino Fundamental. Durante o primeiro ano de escolarização, Bárbara estava ainda sensibilizada com o falecimento do pai. Ela faltava com frequência, estava sempre queixosa e recusava-se a realizar algumas atividades escolares que lhe demandassem maior empenho. Passou por acompanhamento psicológico com a finalidade de elaborar o luto. Ainda no terceiro Ano de escolarização, Bárbara apresentava questões

¹⁴ Os dados apresentados estão bem detalhados no anexo II – Histórico das crianças. Esse levantamento foi realizado pela pesquisadora a partir de pareceres descritivos (dos quais são recortados trechos), anotações dos conselhos de classe feitas pela pesquisadora em anos anteriores e relatos das professoras polivalentes que acompanharam as crianças durante o período em que são alunos do Colégio de Aplicação.

significativas ligadas à alfabetização inicial (escrita, leitura e raciocínio lógico); os quais foram apontados como aspectos a serem superados; em vista disso, foi retida naquela etapa. Bárbara apresentou, no transcurso dos anos, dificuldade para compreender enunciados, interpretar textos e ouvir o ponto de vista do outro. Na produção textual, conseguia articular bem seus textos, mas as frases eram por vezes confusas, pois não expressavam o real sentido que ela queria lhes atribuir. Destacava-se no grupo por exercer liderança e buscar auxílio quando necessário.

Bárbara foi encaminhada para oficina justamente por sua dificuldade na articulação de ideias; percebia-se que era criativa, mas, por vezes, não conseguia expressar-se adequadamente. Além disso, ainda precisava aprender a respeitar mais a opinião de colegas.

Braian – 9 anos

Braian era o único dos participantes que não havia ingressado na escola no primeiro ano do Ensino Fundamental; seu ingresso se deu pelo sorteio das vagas remanescentes do terceiro ano, em 2014. O menino frequentou a Educação Infantil desde um ano e nove meses de idade. Ele tem um irmão mais velho; seus pais são separados e possuem guarda compartilhada. Assim, ora Braian morava na casa do pai, ora na da mãe. Não se tem informações sobre como Braian se portava na escola anterior. Era constante no histórico da criança no CAp o comportamento intermitente, que oscilava entre cooperação e oposição. Com frequência, negava-se a realizar as tarefas escolares; buscava agregar outras crianças em suas distrações durante as aulas. Essa postura vinha comprometendo seu processo de escolarização nos últimos dois anos e demandando empenho dos professores para inseri-lo nas propostas. Demonstrava ter excelente potencial de aprendizagem que necessitava ser explorado.

Braian foi encaminhado para a oficina em razão de negar-se a realizar as tarefas escolares, especialmente as de escrita; ainda precisava avançar no aspecto de dar sentido ao texto em seu conjunto (elementos de coesão e de coerência) e aprimorar seu relacionamento quando trabalhando em grupo.

Bruno – 9 anos

Bruno frequentou a Educação Infantil desde 1 ano de idade; ele mora com os pais e um irmão bem mais velho. Bruno ingressou na escola no primeiro ano do Ensino Fundamental. Em seus registros, percebe-se que não tinha dificuldades cognitivas, mas resistia às propostas escolares, buscando outras distrações, o que demandava empenho dos professores em envolvê-lo nas mesmas. Apresentava dificuldade para expressar-se, especialmente quando contrariado, e

para aceitar opiniões contrárias às suas. Também, havia relatos de pouco envolvimento e investimento nas tarefas durante o período analisado.

Bruno foi encaminhado para oficina a fim de trabalhar a organização estrutural do texto, a articulação de ideias e o tratamento de informações necessárias à compreensão do leitor. O menino ainda precisava, inclusive, aprimorar seu lado expressivo.

Cecília – 9 anos

Cecília é a segunda de três irmãos; seus pais separaram-se neste ano. Ela mora com a mãe e com os irmãos, mas vê o pai com frequência. Ingressou na escola no primeiro ano do Ensino Fundamental. Desde então, era recorrente em seu histórico a distração com brincadeiras e conversas paralelas, o que acabou por, progressivamente, afetar seu processo de escolarização, o que fez com que demandasse constante empenho dos professores para envolvê-la nas tarefas escolares. No entanto, sempre se destacou sua boa capacidade cognitiva. Quando estava focada nas propostas, melhorava consideravelmente sua produção.

Cecília foi encaminhada para a oficina, haja vista a existência de defasagens consideráveis na escrita; seu texto apresentava ideias confusas e com falta de elementos para ganhar sentido.

Cláudio – 9 anos

Cláudio frequentou a Educação infantil desde um ano e seis meses de idade; ele tem um irmão mais velho. Cláudio passou por uma série de questões na sua primeira infância. Seus pais se separaram em 2013 e, desde então, ele mora com o pai e com o irmão; seu pai trabalha à noite em turnos (neste caso, fica com a avó), seu pai enfrentou um problema de saúde sério no último ano. Ingressou na escola no primeiro ano do Ensino Fundamental. Em seu histórico, as atitudes dispersivas e imaturas são recorrentes, e isso vem demandando grande esforço do corpo docente em buscar integrá-lo às propostas escolares. Seu processo de alfabetização se deu de forma mais lenta que o dos demais e, em razão de, muitas vezes, estar alheio às tarefas e as realizar com pouco empenho e foco, acabava por apresentar desempenho aquém do esperado para etapa de ensino.

Cláudio foi encaminhado para a oficina por escrever textos sucintos, com poucos detalhes; necessitava trabalhar mais a articulação de ideias e o foco nas propostas e temáticas. Além disso, apresentava significativa defasagem na escrita de palavras e frases. Ainda, ao longo do tempo, percebeu-se que tinha bom potencial criativo a ser explorado.

Flor – 9 anos

Flor frequentou a Educação Infantil desde um ano de idade. Atualmente mora com os tios paternos, seu primo e seu irmão mais velho; tem pouco contato com o pai. Ingressou na escola no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse período, morava com a mãe e o irmão. Flor faltava muito a escola; porém, era muito esforçada. Mesmo assim, observou-se que seu empenho não era o suficiente para suprir as lacunas que surgiram na sua escolarização e no acompanhamento satisfatório das propostas. Essa situação acabou por demandar maior apoio da equipe de professores para lhe dar suporte. Durante o terceiro trimestre de 2013, sua mãe veio a falecer subitamente, e ela passou a ser cuidada pela tia. Esta vem apoiando sua escolarização, desde então, de forma exemplar. Flor obteve avanços significativos. Tornou-se assídua. Por ser esforçada e muito solícita vinha conseguindo acompanhar adequadamente as propostas escolares.

No entanto, a menina ainda possuía lacunas oriundas de sua escolarização inicial, as quais se refletiam na escrita, na insegurança diante de propostas desafiadoras e na timidez. Por essas razões, foi encaminhada para a oficina. Quanto aos textos, geralmente não conseguia concluí-los; também não conseguia articular adequadamente as ideias. Por vezes, as produções eram sucintas (texto de parágrafo único), muito embora, pudesse ser percebido o seu bom potencial criativo e cognitivo.

Lívia – 10 anos

Lívia frequentou a Educação Infantil desde seus cinco meses de idade; tem um irmão mais velho e mora com seus pais. Ingressou na escola no primeiro ano do Ensino Fundamental e ficou lá até o terceiro ano. Demandou esforços dos professores para envolvê-la nas propostas escolares; muitas vezes ficava alheia ao que se passava; ficava imersa em seu imaginário. Com isso, surgiram várias lacunas no processo de construção da escrita e da matemática, que resultaram em sua retenção no final do ano letivo de 2013. Desde então, percebe-se maior envolvimento da família com o seu processo de escolarização, o que se refletiu em sua organização, e em seu comprometimento com as propostas escolares e em seu aproveitamento.

Lívia foi encaminhada para a oficina para que fosse trabalhada a articulação de ideias no texto, de forma que o tornasse mais consistente e conseguisse reduzir as omissões de informações. Ainda precisa aprender a colocar suas ideias ao grupo, expondo-se mais, já que se percebe nela bom potencial criativo.

Máximo – 9 anos

Máximo frequentou a Educação Infantil desde 1 ano de idade; ele tem uma irmã mais nova. Seus pais são separados, e ele mora com a mãe e a irmã. Vive em um ambiente bastante violento (muito embora, sua mãe tente protegê-lo). Quando a situação se agrava, ocorrem reflexos no contexto escolar, e isso afeta seu comportamento e seu envolvimento com as propostas escolares. Máximo ingressou na escola no primeiro ano do Ensino Fundamental. Em seu histórico escolar, são recorrentes as situações de agressividade, dispersão, resistência às propostas, faltas e atrasos, o que demandou esforços dos professores em integrá-lo nas tarefas; entretanto, destaca-se por ser um aluno bastante esforçado e solidário; é bastante criativo e tem espírito investigativo. Esses fatores acabaram por influenciar seu aproveitamento escolar, especialmente nos registros escritos.

Máximo foi encaminhado para a oficina em razão de ter defasagens significativas na escrita, por resistir às propostas que envolvam os registros escritos e por apresentar textos empobrecidos e bastante curtos. Ainda, precisa aprender a trabalhar no coletivo, a respeitar a opinião do outro e a aceitar críticas; também, percebe-se um grande potencial criativo que necessita ser mais explorado.

Sávio – 11 anos

Sávio frequentou a Educação Infantil desde os quatro anos; ele mora com os pais e uma irmã doze anos mais velha, que também foi aluna da escola. Desde o primeiro ano na escola, falava pouco. Sávio precisou de muito apoio para desenvolver sua autonomia e para compreender novos conceitos que iam se inserindo em sua escolarização. Demorou mais tempo que seus colegas para se alfabetizar. Foi retido no segundo ano em razão de não ter conseguido se alfabetizar minimamente e, no quarto ano, por ter lacunas significativas no processo de escolarização relacionadas à escrita, leitura, interpretação e compreensão de conceitos matemáticos. A utilização da expressão “não sei” ou o fato de simplesmente dar de braços foram recorrentes durante o processo de escolarização, tal como a falta de motivação para estudar, a resistência às tarefas escolares e as atitudes dispersivas. Sávio sempre precisou de muito apoio dos professores para conduzi-lo em seu processo de escolarização. Com apoio do professor, demonstra avançar, o que mostra que tem potencial. Vinha se esforçando mais, mas suas dificuldades ainda eram evidentes.

Foi encaminhado para a oficina, pois ainda tinha dificuldades na articulação de ideias e necessitava desenvolver sua expressão; acredita-se que tenha bom potencial criativo a ser explorado.

Sílvio- 9 anos

Sílvio ingressou na escola no primeiro ano do Ensino Fundamental; é filho único. O pai tem outros dois filhos do primeiro casamento que são bem mais velhos que ele; mora com os pais. Havia frequentado a Educação Infantil. Desde o início de sua escolarização, foram relatadas situações recorrentes de falta de autonomia e em que se negava a realizar as tarefas escolares, buscando distrair-se com outras atividades, especialmente brincadeiras. Sempre dizia que não sabia quando desafiado, o que, ao longo do tempo foi criando defasagens na escolarização. Demorou mais que os demais para aprender a ler e a escrever alfabeticamente, demandando intervenções constantes das professoras para envolvê-lo nas propostas escolares de todas as naturezas. Entretanto, quando a temática era de seu interesse, envolvia-se de forma mais ativa. Ao longo do tempo, demonstrou bom potencial na oralidade e no desenho. Aos poucos, foi respondendo melhor às intervenções em pequenos grupos, como no Laboratório. Contudo, apresentava dificuldade em aceitar a opinião e as críticas dos demais.

Foi indicado para a oficina, pois se recusava a realizar as tarefas, inclusive as produções escritas e os registros; isso que prejudicou seu crescimento quanto à escolarização; seu texto ficou empobrecido. Tem de aprender a expressar-se e a explorar sua criatividade.

Percebe-se, por meio do levantamento histórico da trajetória das crianças na escola, que as fraturas que ocorreram durante sua escolarização não estavam relacionadas apenas a esses sujeitos, mas a uma confluência de fatores (internos ou externos) aos quais elas estavam submetidas. Assim, de certa forma, em dado momento, ficaram alheias ao processo de escolarização, o que ocasionou defasagens na aprendizagem e o surgimento do que se poderia chamar de sintomas¹⁵, como resistência, fugas e distrações. Tais sintomas marcam um processo de buscar evitar os objetos de aprendizagem, especialmente os relacionados à escrita.

Quanto a seu momento na escrita, em geral, as crianças selecionadas apresentavam, no início do ano letivo de 2015, produções textuais (anexo III) que demonstravam dificuldade para

¹⁵ Conforme Fernández (1991), o sintoma é caracterizado como o aspecto emergente (visível) de uma rede de relações em desequilíbrio na qual o sujeito está imerso e onde o saber adquire um sentido próprio (como perigoso, como algo a ser escondido, como algo temido, etc.). Nessa circunstância, a “criança suporta a dificuldade, porém, necessária e dialeticamente, os outros dão sentido” (p. 31).

expressar as ideias e questões relacionadas ao encadeamento do texto (início, meio e fim); além disso, muitas delas apresentaram uma atitude negativa diante de propostas de registros escritos.

Com base nessas informações, pensou-se em uma Oficina de Aprendizagem em que houvesse outra forma de aproximação com o registro escrito, em que o texto estivesse por trás de outro objeto que lhes chamasse a atenção, que fosse irresistível e que permitisse o ressignificar desse objeto.

3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS BALIZADORAS

As concepções teóricas balizadoras, tal como foi mencionado anteriormente, giram em torno das concepções psicopedagógicas sobre a aprendizagem, a ludicidade e a criança. Por intermédio dessas três dimensões, busca-se compor a trama relacional por onde as aprendizagens fluem, ou por onde a aprendizagem pode estar aprisionada. Assim, este capítulo está dividido em três subtítulos: A Aprendizagem e a Escolarização; A Criança dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; A Ludicidade na Aprendizagem e no Ensino.

3.1 APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO

A aprendizagem, por muitas vezes, é confundida com o processo de escolarização. É comum serem vistos enunciados de trabalhos falando sobre aprendizagem de cálculo e aprendizagem de genética, dentre outros. Contudo, para a Psicopedagogia, o aprender vai muito além do processo de escolarização. Aprender é conhecer-se e conhecer o mundo, para nele agir e interagir e inserir-se no universo da cultura. É tornar-se humano.

Neste estudo, será abordada a compreensão do processo de aprendizagem em um sentido amplo, enquanto constituinte do sujeito, o qual está sujeito à sua história e ao seu contexto, e também sua relação com o processo de escolarização, que sofre os reflexos da trajetória de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

3.1.1 Aprendizagem: processo, sujeitos e objetos

Para a Psicopedagogia, aprender compreende um complexo processo de apropriação e de posicionamento no mundo que se inicia, mais fortemente, a partir do nascimento. Sara Paín (1996) afirma que o “sujeito não é sujeito até que conheça. É sujeito porque conhece e é sujeito a esse conhecimento” (p.15), ou seja, todos nós passamos por um processo de inserção no mundo humano e cultural por meio da aprendizagem e, mais, é só por meio da aprendizagem que o indivíduo irá se constituir enquanto ser humano. Dessa forma, no útero materno já se é sujeito ao desejo do outro. Após o nascimento, no primeiro olhar que o bebê troca com sua mãe ou no olhar da mãe que apresenta o bebê ao mundo, começam a se pautar formas de compreender, de

conhecer e de aprender o mundo, e é a partir desses primeiros vínculos que irá se moldar a matriz de aprendizagem individual de cada sujeito. Assim, todo o ser também é sujeito desse conhecimento, pois está sujeito às experiências pelas quais passa e às quais foi submetido, bem como, aos desejos que nele foram depositados. Educar, em sua definição mais ampla, como afirma Paín (1985), é inscrever o sujeito nessa dinâmica do mundo da cultura, fazendo uso, para isso, dos vínculos com os objetos de aprendizagem, o que permite que ele se constitua a partir do mundo e configure a realidade em que vive.

Alicia Fernández (1991) completa essa ideia de maneira muito objetiva. A autora alega que “sabemos que o homem é um ser histórico, que cada geração acumula conhecimentos sobre a anterior e o humano vai se tornar humano porque aprende” (p. 51), uma vez que não há inscrição genética da carga cultural humana, ou seja, o homem não nasce portador de conhecimento, mas pode adquiri-lo. Dessa forma, pode-se dizer que além de o sujeito ser humano porque aprende, é humano enquanto aprende; daí a compreensão de que todo o sujeito humano tem condições de (continuar a) aprender, de seguir em sua jornada de exploração, de descoberta e de apropriação do patrimônio cultural e dos comportamentos socialmente aceitos.

Para a mesma autora, a aprendizagem pode ser entendida como um processo contínuo que “permite a transmissão de conhecimento de um outro que sabe (um outro do conhecimento) a um sujeito que vai chegar a ser sujeito, exatamente através da aprendizagem” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 51). Concebe-se, então, que, para haver aprendizagem, é necessário um sujeito que aprende – o *aprendente* – e um que ensina – o *ensinante* –, entrando em relação. Quanto a isso, Fernández (1991) explica que por “*ensinante* entendo tanto o docente ou a instituição educativa, como o pai, a mãe, o amigo ou quem seja investido pelo *aprendente* e/ou pela cultura, para ensinar” (p. 32). No entanto, só se aprende daquele a quem se outorga confiança e com quem se estabelece vínculos, ou seja, a quem se dá a permissão de ensinar. Sob tal ótica, ensinar e aprender trata da dinâmica da vida e das relações que são estabelecidas entre as pessoas e o meio em que estão inseridas. Sob tal entendimento, compreende-se por que a Psicopedagogia trata a aprendizagem como algo continuamente em expansão e que tem inúmeros fatores relacionados.

Para a Psicopedagogia, conforme Fernández (2001b), aprender é um processo em que o sujeito se apropria do mundo, convergindo-o para si, e interfere no externo, criando e recriando a realidade em que se encontra, a partir de uma matriz de aprendizagem pautada por seu mundo

subjetivo, desenvolvido por meio de sua experiência de vida, em um processo contínuo de expansão, pois:

A aprendizagem é um trabalho de reconstrução e apropriação de conhecimentos a partir da informação trazida por outro e significada do saber. Essa construção de conhecimento, por sua vez, constrói o próprio sujeito como pensante e desejante, autor de sua história. (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 43)

Assim, concorda-se com a autora quando ela afirma que a aprendizagem está intimamente relacionada à promoção da saúde. Com a orientação para um bom desenvolvimento dos vínculos com a aprendizagem, desde o início da vida humana, os sujeitos adquirem uma maior potencialidade de sucesso em suas relações interpessoais e nos processos de aprendizagem; obtêm maior flexibilidade emocional, de pensamento e de raciocínio para agir diante das situações-problemas da vida (FERNÁNDEZ, 1991). Dessa forma, a perspectiva psicopedagógica pensa o sujeito para além de sua escolarização; estuda uma aprendizagem humana, para uma melhor organização e estruturação de cada um no mundo.

Para Fernández (1991), na problemática da aprendizagem estão presentes fatores tais como os:

[...] vinculados ao socioeconômico, ao educacional, ao emocional, intelectual, orgânico e corporal. Impõe-se, portanto, para sua terapêutica e prevenção, o encontro entre diferentes áreas de especialização: psicopedagogia, psicologia, psicanálise, educação, pediatria etc. (p. 17)

Bossa (2007) amplia tal compreensão reconhecendo que, para se dar conta do objeto de estudo da psicopedagogia – o processo de aprendizagem –, há a necessidade de se recorrer a outras tantas diferentes áreas, tais como a Filosofia, a Neurologia, a Sociologia e a Linguística.

Pain (1985), por sua vez, as complementa referindo que:

O processo de aprendizagem não configura nem define uma estrutura [...]. Se a aprendizagem não é uma estrutura, não resta dúvida que ela constitui um efeito, e neste sentido é um lugar de articulação de esquemas. Nesse lugar do processo de aprendizagem coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a outras tantas estruturas teóricas de cuja engrenagem se ocupa e preocupa a epistemologia; referimos principalmente ao materialismo histórico, à teoria piagetiana da inteligência e à teoria psicanalítica de Freud, enquanto instauram a ideologia, a operatividade e o inconsciente. (PAÍN, 1985, p. 15)

Assim, para compreender e atuar sobre o campo da aprendizagem, há de se ter em mente que é preciso realizar uma ação interdisciplinar, independentemente do foco do trabalho; uma

ação remediativa das dificuldades de aprendizagem, preventiva com as instituições ou com a intervenção específica na escolarização. Nesse sentido, Bossa (2007) traz uma reflexão sobre tal complexa rede de fatores, em que o aprender está envolvido, esclarecendo que:

a pluridimensionalidade dos processos psicoeducativos escolares e extraescolares excedem em vários sentidos os aportes de uma disciplina única, hegemônica, da qual derivam marcos conceituais interpretativos e técnicas adequadas para a intervenção psicopedagógica (p. 123)

A autora complementa dizendo que, se há o entendimento de que o sujeito-objeto da psicopedagogia é o ser humano contextualizado, devem-se selecionar os aportes significativos das teorias de referência para dar conta da singularidade dos processos de aprendizagem. A pesquisa e a ação, sob a ótica psicopedagógica, pressupõe:

Articulação e a convergência ao repertório conceitual e instrumental das diversas disciplinas que norteiam a prática psicopedagógica, construindo modelos explicativos mais integradores, realísticos e contextualizados dos processos de ensino-aprendizagem, de forma que possamos desenhar procedimentos gerais e específicos de intervenção psicopedagógica e articular tais conhecimentos [...] para a resolução de problemas concretos e singulares, elaborando estratégias e procedimentos de intervenção [...], bem como desenvolvendo ações preventivas que sejam pertinentes e relevantes no atual contexto da realidade brasileira. (BOSSA, 2007, p. 124)

Dessa forma, compreende-se que, para analisar a questão da aprendizagem, faz-se necessário a constituição de um olhar interdisciplinar que leva em conta as diferentes facetas que compõem esse complexo fenômeno.

3.1.2 As dimensões e os mecanismos da aprendizagem

Muitos são os fatores envolvidos no aprender. Fernández (1991) vem ponderar sobre tal ideia colocando que a problemática “que nos ocupa, exige uma unidade interdisciplinar em sua abordagem, pois para aprender põem-se em jogo quatro níveis: orgânico, corporal, intelectual e simbólico (inconsciente)” (p. 26), sendo transversalizado por uma situação vincular e social particular. Tradicionalmente, pensa-se a aprendizagem como algo relacionado exclusivamente à inteligência e ao aspecto orgânico do sujeito, deixando de lado o seu corpo elaborado e os afetos que o mobilizam ou imobilizam. A Psicopedagogia vem incluir esses dois outros aspectos na dinâmica da aprendizagem, ampliando, assim, a percepção a respeito dos sujeitos que aprendem, dos sujeitos que ensinam e, especialmente, dos processos vinculares estabelecidos, considerando

os contextos implicados. Assim, Fernández (1991) aborda cada um desses elementos e suas relações.

Quanto à dimensão *orgânica*, entende-se aqui como o organismo herdado geneticamente, morfológicamente constituído. Para Fernández (1991), o organismo “constitui a infraestrutura neurofisiológica de todas as coordenações possíveis e possibilita a memória dos automatismos” (p.62). Um organismo bem estruturado seria uma base apropriada para que a aprendizagem se desenvolva; contudo, mesmo em organismos com sequelas físicas, a aprendizagem pode transcorrer se a corporeidade for desenvolvida de forma a superar tais entraves, por meio da simbolização de um corpo não inválido, demandando, para isso, outro tempo para que as aprendizagens ocorram. Por outro lado, a aprendizagem pode ficar atrapalhada em organismos saudáveis se houver alguma questão não elaborada nas demais dimensões que venham a constituir um corpo impedido ou cerceado (FERNÁNDEZ, 1991).

A dimensão *corporal*, diferentemente da orgânica, é construída simbolicamente de forma particular, em cada sujeito, por meio de suas vivências. Fernández (1991) aponta que “o orgânico transversalizado pelo desejo e pela inteligência, conforma uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age” (p.57); é pelo corpo que o sujeito se apropria do organismo, que faz uso dele conforme seus interesses e suas necessidades. É no corpo que se manifestam o prazer, prazer pelo domínio, prazer pelo adquirido, prazer pelas conquistas, pelas aprendizagens. É no corpo que a aprendizagem se registra; é no corpo que vivencia-se, simboliza-se e registra-se as experiências. Ele é o instrumento de apropriação do conhecimento. É no corpo que se registra o desejo e o significado do desejo do outro, que se registra, desde as primeiras aprendizagens, a forma de interação com os objetos do conhecimento e é onde são atribuídas as significações às experiências próprias, por meio das experiências anteriores.

As dimensões *intelectual* e *simbólica* ou *desejante*, segundo Fernández (1991), compõem a estrutura do pensamento. O sujeito, de fato, não diferencia o pensamento intelectual do desejante; os dois ocorrem simultaneamente e em consonância, de forma que cada elemento intelectual possua seu registro simbólico, que é particular em cada sujeito. Conforme a autora, nas teorias psicológicas, a inteligência, que compõe a matriz intelectual, é estudada pela Epistemologia Genética — uma estrutura lógica; já o mundo simbólico é estudado pela Psicanálise — uma estrutura alógica e subjetiva. Entretanto, ambas não dialogam entre si, não se

consideram. A Psicopedagogia vem propor tal diálogo para compreender a estrutura do pensamento tal como funciona no sujeito.

Quanto à dimensão *intelectual*, segundo Fernández (1991), destacam-se as contribuições de Piaget por meio da Epistemologia Genética¹⁶. Tal dimensão corresponde ao aspecto objetivo do pensamento; esse aspecto é generalizador, ou seja, espera-se que todos os sujeitos passem por um processo semelhante. Para Piaget (1990a), o conhecimento é uma construção que provém do trabalho lógico, sempre de um *esquema*¹⁷ menos desenvolvido para outro mais desenvolvido. Assim, conforme Fernández (1991), “na base de toda cognição está a ação, primeiro material e depois, possível de ser interiorizada” (p. 15).

Piaget (1990a) coloca que, no princípio, há um esquema *organogênético*, ou seja, originário no organismo, no instinto, em que só há a ação propriamente dita: a *ação sensoriomotora*, que é anterior à linguagem ou às formas representativas do mundo. As ações sensoriomotoras irão formar a base para o desenvolvimento das fases *psicogênicas* posteriores – em que a lógica passa a operar por meio da ação, primeiro material (a ação e pensamento ocorrem simultaneamente e impera a percepção); depois, interiorizada nos pensamentos mais complexos, como a tomada de consciência e as antecipações das intenções da ação, formando um pensamento conceitualizado, nesse caso as ações tornam-se operações.

os dois primeiros anos, a criança pensa agindo. Logo, paulatinamente, a ação e a fala são interiorizadas; então as imagens representando os objetos e suas relações permitem o exercício das operações, sem necessidade de recorrer à ação prática. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 73)

Cabe ressaltar que o processo descrito por Piaget é independente de um ensino formal ou organizado por um adulto. O que realmente importa nesse caso é a ação do sujeito sobre o meio e os objetos de aprendizagem, ou seja, as experiências as quais foi submetido (PIAGET, 1990a). Mas como a experiência externa irá se transformar em aprendizado?

Nesse ponto, a Epistemologia Genética traz os conceitos de mecanismos de *assimilação* e de *acomodação*. Eles são uma espécie de processo contínuo pelo qual o sujeito irá desenvolver seus esquemas. Para Paín (1996), há de se levar em conta que, para uma ação ou um objeto material passar a ser parte do pensamento do sujeito, algo terá de se converter; essa conversão se dará por meio dos processos de assimilação e acomodação. A *assimilação*, nesse caso, “seria a

¹⁶ Piaget (1990a) coloca que o termo Epistemologia Genética refere-se ao movimento de busca da gênese do conhecimento.

¹⁷ O esquema é uma forma peculiar de ação que, paulatinamente, irá se desenvolver à medida que o sujeito constrói o conhecimento (PIAGET, 1990a).

capacidade de o sujeito construir o mundo de acordo com seus próprios esquemas. O mundo se converte naquilo que ele pode assimilar” (PAÍN, 1996, p. 27). Já a *acomodação* é o inverso, “podemos mudar nossos esquemas para nos acomodarmos a um novo estímulo que nunca experimentamos” (PAÍN, 1996, p. 28); isso provoca uma mudança nos esquemas do sujeito que leva à evolução desses. Assim, pode-se dizer que a “acomodação vem da capacidade da criança para integrar todas essas assimilações a um novo estímulo, que logo se converte em um esquema mais completo” (PAÍN, 1996, p. 29).

Quanto à dimensão *simbólica* ou *desejante*, segundo Fernández (1991), pode-se dizer que ela traz à tona o mundo subjetivo, ou seja, a forma única com a qual o sujeito se coloca em relação à aprendizagem, dando-lhe um sentido singular e, conforme a autora, “é o que organiza a vida afetiva e a vida das significações e que coloca o sujeito em relação com o mundo exterior” (p. 74). Esse mundo simbólico do sujeito, segundo Winnicott (1993), tem suas origens nas primeiras experiências do bebê e no processo como se deu (ou não) a sua estruturação psíquica.

Pain (1996) ressalta que, no início da vida da criança, “tanto o conhecimento quanto o desejo são do outro¹⁸” (p. 59). Por tal razão, a estruturação do bebê irá depender muito mais das suas condições externas do que das suas próprias. A autora coloca que se o bebê fosse privado do *outro*, do desejo do *outro*, mesmo que dessem ao bebê todas as condições para que se desenvolvesse dentro de um ambiente que garantisse sua sobrevivência orgânica, ele nunca se tornaria *humano*, pois não seria inserido no meio cultural. O bebê, além dos cuidados com sua higiene, saúde e alimentação, depende, principalmente, da forma como os pais conseguem assumi-lo diante de seus próprios desejos. Pain (1996) afirma que o estabelecimento desse vínculo ocorre *olho no olho* e que, por meio desses contatos iniciais com o *outro*, importantes para o bebê, é que irão se constituir as diferentes formas de linguagem, de inserção no mundo da cultura e da civilização, os próprios desejos e as diferentes formas de comunicação.

Esse primeiro contato tem uma importância relevante para o conhecimento. Ao que parece, a dinâmica é que, quando dois seres humanos se encontram, olhos nos olhos, e um deles desvia o olhar, o outro desvia o olhar no mesmo sentido. Isto é, há um encontro no objeto. Há um encontro no objeto, como um terceiro suposto. Mas a entrada desse terceiro que vai triangular a relação – que vai tirar a criança da relação simbiótica de um no outro, para uma relação onde há um terceiro, que vai ser superfície – é dada justamente por esse desvio dos olhares da mãe e do bebê indo no mesmo sentido. [...] Para o bebê, o que vai entrar na triangulação é aquilo que interessa à mãe, ao adulto. [...] Este objeto de olhar é objeto de conhecimento, e também, em certas condições, pode ser objeto de desejo. (PAÍN, 1996, p. 61)

¹⁸ Este *outro*, para Paín (1996), é o adulto básico, seja a mãe ou qualquer outra pessoa que exerça a função materna.

A autora expõe que a apresentação do objeto de conhecimento pelo *outro*, estabelecendo a triangulação, é que vai possibilitar ao bebê sair da circularidade de olhar só para si e passar a perceber o mundo que está fora. Quando não ocorre a triangulação, seja pela falta da relação olho no olho ou pela manutenção da simbiose, ocorrem perturbações psíquicas que irão afetar todo o desenvolvimento da criança. Não haverá, dessa maneira, objeto a ser conhecido e, conseqüentemente, desejo. Para Paín (1996), o desejo está no mundo culturalizado, no mundo onde a criança é inscrita e humanizada. O desejo seria a representação de que algo falta, e isso só pode se dar quando o bebê percebe que não é onipotente, por meio do processo de triangulação.

Quanto à construção de uma matriz de aprendizagem inicial, os estudos psicanalíticos de Winnicott (1993) complementam a compreensão levantada por Sara Paín (1996). O autor aborda, de maneira detalhada, o relacionamento inicial entre a mãe e o bebê. Ele traz uma perspectiva da ordem desejante, anterior ao surgimento da linguagem oral no bebê, baseado em sua experiência clínica, enquanto pediatra e psicanalista de crianças e de mulheres que exercem a maternagem, o que constitui importante referencial para a compreensão da problemática aqui abordada acerca da origem do objeto de conhecimento.

Winnicott (1993) coloca que a mãe grávida já inicia um processo de identificação com seu bebê, desenvolvendo todo um imaginário quanto a ele, e, aos poucos, vai desviando seus próprios interesses para o bebê, o que o autor denomina como *preocupação primária*, ou seja, o bebê torna-se o foco principal da mãe. Ao nascer do bebê, a mãe tem a tendência de fazer a coisa certa e de perceber como o bebê pode estar se sentindo, atendendo às suas necessidades, tornando-se assim uma *mãe suficientemente boa*¹⁹. Nesse momento, poder-se-ia dizer que o *self* (o “eu”) da mãe está fundido com o do bebê.

Conforme o autor, aos poucos, a mãe vai apresentando a criança ao mundo e ocorre uma espécie de *desmame psíquico*, um processo pelo qual a criança vai constituindo seu próprio *self*²⁰, iniciando um seu desenvolvimento real. Ao mesmo tempo em que constitui o bebê, enquanto humano, irá constituir a forma como se insere e manipula o mundo, é necessário haja apoio do

¹⁹ Segundo Winnicott (1975) a mãe suficientemente boa é aquela que “efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração” (p. 25), não necessitando ser a própria mãe do bebê, mas aquela que se devota ao seu cuidado, gratificando e frustrando o bebê de forma equilibrada.

²⁰ Aqui, segundo o próprio Winnicott (1983, p. 56), o *self*, ou o *eu*, só passa a existir quando o bebê se dá conta de que ele é um ser separado da mãe (rompimento do processo simbiótico), assim iniciam-se as experiências com os objetos *não eu*.

seu *ego*²¹ (em desenvolvimento, um potencial) no *ego* da mãe, mantendo, nessa relação, uma harmonia comum. Esse processo depende da capacidade de a mãe ser *suficientemente boa* e de conseguir dar o suporte necessário ao desenvolvimento do *ego* do seu filho. Se essa “maternagem não for boa o suficiente, a criança torna-se um acúmulo de reações à violação; o *self* verdadeiro da criança não consegue formar-se ou permanece oculto” (WINNICOTT, 1993, p. 24); surgem, como consequência, perturbações que são produzidas na transferência dessa primeira experiência às demais. Para esse autor, essa experiência inicial singular irá servir de base para a formação do caráter subjetivo da aprendizagem, ou seja, a forma própria como cada sujeito, na sua individualidade, irá relacionar-se com a aprendizagem de si e do mundo. Assim, segundo Winnicott (1983) quando “a mãe não é suficientemente boa, a criança não é capaz de começar a maturação de seu *ego*” (p. 56), ou, se esse processo se inicia, ele ocorre de forma distorcida.

O processo de amparo do *ego* em desenvolvimento da criança pela mãe irá proporcionar um espaço de segurança que irá sustentar a integração do *ego* do bebê. Quanto a isso, Winnicott (1983) coloca que

Primeiro vem o “eu” que inclui “todo o resto é não eu”. Então vem “eu sou, eu existo, adquire experiências, enriqueço-me e tenho uma interação introjetiva e projetiva com o não eu, o mundo real da realidade compartilhada”. Acrescenta-se a isso: “Meu existir é visto e compreendido por alguém”; e ainda mais: “É me devolvida (como uma face refletida em um espelho) a evidência de que necessito de ter sido percebido como existente”.

Em circunstâncias favoráveis a pele se torna o limite entre o eu e o não eu. Dito de outro modo, a psique começa a viver no soma e uma vida psicossomática de um indivíduo se inicia. (p. 60)

Esse processo de diferenciação, conforme o autor, daria origem às relações com os objetos *não eu*, objetos estes pertencentes ao mundo externo. Isso só ocorre se o meio onde a criança está lhe apresentar os objetos de aprendizagem e de desejo. Winnicott (1983) descreve tal processo da seguinte forma:

O bebê desenvolve a expectativa vaga que se origina em uma necessidade não formulada. A mãe, em se adaptando, apresenta um objeto ou uma manipulação que satisfaz as necessidades do bebê, de modo que o bebê começa a necessitar exatamente o que a mãe apresenta. Deste modo o bebê começa a se sentir confiante em ser capaz de criar objetos e criar o mundo real. A mãe proporciona ao bebê um breve período em que a onipotência é um fato da experiência. (p. 60)

²¹ O *ego* para Winnicott (1983, p. 55) aparece depois que a criança passa a “usar o intelecto para examinar o que os demais veem, sentem ou ouvem e o que pensam quando se encontram com esse corpo infantil”.

Essa onipotência proporcionada pelo outro, conforme Winnicott (1983), irá atuar diretamente no desejo da criança, naquilo que a impulsiona à busca de novas satisfações e descobertas no mundo *não eu*. Esses princípios, descritos pelo autor, irão sustentar a forma particular como a criança se relacionará com o mundo interno com o mundo externo.

Outro aspecto importante que a Psicanálise vem trazer sobre a dimensão simbólica, segundo Paín (1996), é o fato de que todo pensamento tem origem no inconsciente. Por tal razão, a aprendizagem também se processaria no nível inconsciente; o que se percebe, na realidade externa, são apenas traços, aspectos, de uma realidade interna. Pain (1996) afirma que não “temos acesso imediato ao pensamento. Não sabemos por que pensamos, [...] não sabemos como pensamos. Só o resultado de nosso pensamento” (p. 23), e é esse resultado que permite ao ser humano supor sobre como pensa, ou seja, todo o processamento do pensamento se dá no inconsciente de forma automatizada; nesse nível, se integram os aspectos intelectuais e os simbólicos para que, na sequência, haja a externalização dos resultados desse pensamento – que se projeta no consciente sob a forma da linguagem, das atitudes e das reações do indivíduo.

Essa forma particular de aproximar-se e relacionar-se com o objeto de conhecimento irá se manifestar sob a forma de *modalidade de aprendizagem*²². Segundo Fernández (1991), essa modalidade tem uma história que vai se constituindo a partir do sujeito e do seu grupo familiar, por meio das experiências de aprendizagem que enfrentou e da maneira como foram interpretadas pelos seus pais nas relações vinculares. Nela intervém a inteligência, o corpo, o desejo e o organismo, organizados em um determinado equilíbrio. Fernández (1991) afirma que uma aprendizagem normal supõe uma modalidade de aprendizagem na equilibrada entre os movimentos assimilativos e os acomodativos²³.

Dessa forma, quando se trata de processos de aprendizagem, fala-se de sujeitos que têm um modo especial de entender e de se relacionar com o mundo e com os objetos de aprendizagem. Estão em jogo, além de suas funções biológicas (o organismo), seu corpo configurado no desejo do outro, seu intelecto e seu aspecto simbólico. A partir do entendimento

²² Modalidade de aprendizagem é o nome dado por Fernández (1991) para designar a matriz de aprendizagem do sujeito, como “um molde, um esquema de operar que vamos utilizando nas diferentes situações de aprendizagem” (p. 107) e que está em permanente reconstrução e reelaboração.

²³ Ressalta-se aqui que, muito embora Fernández (1991) fale de assimilação e acomodação, esse fenômeno não se refere exclusivamente ao aspecto da inteligência, mas a toda uma maneira de colocar-se e de interagir com os objetos de aprendizagem.

dessa complexa trama, pode-se compreender que o aprender ocupa um lugar distinto na vida de cada sujeito.

3.1.3 A Escolarização

Na história Ocidental, o movimento da universalização do acesso à escolarização, como direito e garantia e sua compulsoriedade, é fato relativamente recente, oriundo de movimentos e pressões sociais, especialmente no Brasil. Compreender tais movimentos ajuda a entender a origem das ideologias e paradigmas que ainda hoje circulam o meio escolar e também, assim como trazem Stephanou e Bastos (2004), a “mobilizar nossas potências e apostas na Educação como experiência construtiva do que somos, pensamos, agimos” (p.15), movendo tomadas de decisões mais conscientes quanto à educação no tempo atual.

Manacorda (2006) aponta que, entre a segunda metade do século XV e o início do século XVI, ocorre uma crescente revolução cultural, impulsionada pela ampliação do poderio comercial da burguesia e, especialmente, pela invenção da prensa com tipos móveis de Gutemberg (1398-1468) – o *prelo*, o qual provocou uma verdadeira revolução no panorama cultural da época, retirando da igreja o poder de reproduzir livros e abrindo espaço para outras publicações, que não as de cunho religioso ou referendadas pela Igreja. Ele coloca que, com o avanço da cultura letrada, surge a necessidade de se ampliar o acesso ao ensino. Esse processo teve à sua frente os intelectuais reformistas que difundiam a ideia “de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem mediação do clero” (p. 194). Justamente nos países que se rebelaram contra a Igreja Católica é que surgem as iniciativas de novos modelos de instrução popular. Piletti e Piletti (2002) ressaltam a relevância de Martinho Lutero (1483-1546) no processo de luta pela ampliação do acesso ao ensino e pela necessidade de o Estado assumi-lo e fiscalizá-lo. Sob tal orientação, vários Estados passaram a organizar seus próprios sistemas de ensino. Em 1619, os Estados Alemães já haviam estabelecido a obrigatoriedade do ensino e a instalação de escolas elementares em todas as aldeias. Segundo Manacorda (2006), nos princípios de Lutero para a educação do povo, percebia-se uma atitude humanista, que ressaltava a utilidade social da instrução, conciliando “o respeito pelo trabalho manual produtivo com o tradicional prestígio do trabalho intelectual” (p. 197), considerando, assim, as classes destinadas à produção como participantes do processo comum da instrução. O autor coloca ainda que a Igreja Católica não

ficou estática diante de tal situação, deflagrando o movimento de Contrarreforma. Conforme Manacorda (2006), no que tange à educação, esse movimento acaba condenando “tanto as iniciativas alheias à extensão da instrução às classes populares como toda inovação cultural” (p. 200), atingindo com tal ideário todos os países católicos; destacam-se, nesse processo, as escolas Jesuítas.

Outra figura pertencente à ala reformista da igreja, citada por Manacorda (2006), é Jan Amos Comenius (1592-1670). O autor destaca que Comenius propôs avanços importantes para o pensamento pedagógico da época, muito embora não separasse a questão da cultura, da educação e dos problemas políticos dos temas religiosos. Manacorda (2006) afirma que tal projeto, inicialmente muito livresco, vai se enriquecendo com o passar do tempo com temas práticos e com a “experimentação concreta das coisas, [...] visando não somente o pensar e falar, mas também o agir e negociar” (p. 221); também ressalta que Comenius inovou quando propôs “a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje seriam chamadas de ativas” (p. 221). Comenius depositava toda sua esperança de um mundo melhor na educação da juventude e, por tal razão, sugeriu uma ampla reforma das escolas, em um tempo em que se pretendia a obrigatoriedade do ensino elementar. Piletti e Piletti (2012) manifestam que as ideias de Comenius baseavam-se na necessidade de se ensinar a muitos ao mesmo tempo, de modo a tornar a educação suficientemente barata para que fosse possível incluir também os mais pobres. A fim de promover essa ideia, dedicou-se ao desenvolvimento de um método bastante sistematizado. Os autores expõem que a eficácia da transmissão do conhecimento passou, então, a ser a questão central para Comenius. Eles destacam que foi Comenius que concebeu o que hoje chamamos de uma *educação tradicional*, em que o professor é a figura central, “que expõe didaticamente a matéria aos alunos, que, por sua vez, o escutam e obedecem” (PILETTI e PILETTI, 2012, p. 78); ele foi o inventor de uma educação mecanicamente programada, isenta de fracasso. Quanto a esse último ponto, a *Lege* (Lei) comeniana determinava o compromisso de fidelidade firmado pelo aluno no seu ingresso à escola: se o aluno tiver “um progresso menor e mais lento do que o previsto nos estudos, considerarei culpado disso a mim, e não a eficácia da escola” (COMENIUS apud MANACORDA, 2006, p. 224), o autor afirma, ainda, que a disciplina e o comprometimento faziam parte das normas a serem observadas pelo aluno e por sua família em tal pacto contratual.

Na transição do século XVII para o XVIII, surgem outras ações de ensino que abarcam as demandas sociais daquele período, especialmente no que tange à profissionalização. Nesse ponto, Manacorda (2006) cita o caso das escolas cristãs de São João Batista de La Salle; este seria o “primeiro esboço de escola técnico-profissional e as primeiras escolas *normais* para leigos” (p. 228). Nessas escolas, a conduta do ensino era sistematicamente regida por um código, o *Conduite dès écoles chrétiennes*, no qual, dentre outros assuntos, observava desde a organização do tempo até a organização da forma como seriam conduzidas as classes e a classificação dos alunos conforme seu rendimento; tudo era periodicamente controlado. O autor ainda refere que foi, nesse período, que se iniciou a valorização as línguas modernas e que o humanismo passou a não dar mais conta do patrimônio cultural, tendo em vista o nascimento da ciência moderna.

Durante o século XVIII, na tendência da sistematização do saber, do seu enriquecimento e progressão, destaca-se a atuação de alguns enciclopedistas como Rosseau. Para Manacorda (2006), Rosseau (1712-1778) é designado como um “gênio contraditório, um dos pais da pedagogia moderna” (p. 240); foi revolucionário por alterar o foco da pedagogia, passando da educação centrada no professor para educação centrada na criança, “dando um golpe feroz na abordagem epistemológica, centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto” (p. 242). Conforme o autor, ele foi o primeiro a considerar a posição da criança no processo educativo e a reconhecer que pouco se sabia a respeito da infância. O autor ressalta que a obra de Rosseau, *Emílio*, na qual descreve o modelo de educação ideal para o homem social, reforça suas ideias contraditórias, as quais residiriam na natureza da relação do homem com o trabalho. Manacorda (2006) discute que, nessa obra, Rosseau cita que o trabalho é um dever de todo o homem social e que deve ser escolhido segundo a natureza de suas inclinações; entretanto, por ser *Emílio* “um descendente isolado de uma família nobre e rica” (p. 243), e não um gentil-homem do povo, “pode escolher um ofício limpo, deixando os ofícios sujos e insensatos para outros” (p. 244-245).

Com a tomada do poder político e econômico pela burguesia e a crescente onda de industrialização, que culminou na Revolução Industrial, a Europa passa a enfrentar uma profunda mudança, não apenas no modo de produção, mas também, no modo de ser e viver em sociedade. Assim, conforme Manacorda (2006), a fábrica e a escola estatal nascem juntas e articuladas em seus propósitos. O autor ressalta, ainda, que como os ideais de liberdade, promulgados na Revolução Francesa (1789), pressupunham algum tipo de instrução, a educação pública foi

colocada em prática, tanto na Europa quanto na América do Norte. O autor reforça que a exploração da mão de obra nas fábricas, durante a Revolução Industrial, acabou alijando muitas crianças da possibilidade de se dedicarem a qualquer tipo de instrução; por outro lado, provocou avanços tecnológicos significativos que levaram à criação de novos cursos universitários (como as engenharias) e os cursos técnicos. Além disso, reformas educacionais, paulatinamente, promoveram universalização do acesso à educação na Europa e a profissionalização do ensino. Conforme Manacorda (2006), todos esses avanços quanto à educação, galgados durante os séculos XVIII e XIX, longe de formarem um contínuo, foram decorrentes de sucessivas lutas, conflitos de interesses, tensões e reivindicações entre as classes produtivas, articuladas às necessidades socioeconômicas do momento, estas frequentemente abordadas nos escritos de Engels e Marx. No final do século XIV, “pode-se dizer que, em todos os países europeus, de vários modos e em ritmos diferentes, se discutia, se legislava e se trabalhava para criar escolas” (MANACORDA, 2006, p. 288), sendo a instituição escola, aos poucos, atingida por todas as classes.

Desse modo, conforme o autor, entre o final do século XIX e início do século XX, a crítica à educação tradicional se inicia, baseada nas descobertas da psicologia do desenvolvimento da criança. A então chamada *Escola Nova* ou *Ativa* vem exaltar a espontaneidade da criança e propõe uma educação por meio de formas mais adequadas ao desenvolvimento infantil, como o jogo, a livre atividade, o desenvolvimento afetivo e a socialização, articulados a trabalhos programados. Segundo Manacorda (2006), a *Escola Ativa* seria “um grande e generalizado movimento de democratização da educação” (p. 311). O autor cita um trecho do *Bureau International des Écoles Nouvelles* (documento de 1919), de autoria de Frerrière, em que expõe os trinta pontos que definem a Escola Nova, no qual consta:

[...] o ensino está baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, que surge dos interesses espontâneos da criança. O trabalho individual consiste na pesquisa de documentos que servem também para a apresentação de conferências. A esse trabalho se acrescenta o trabalho coletivo. O ensino propriamente dito é ministrado só na parte da manhã; à tarde se realiza o estudo individual. [...] A autoridade imposta é substituída pela prática gradual do senso crítico [...]. A emulação consiste especialmente em confrontar o trabalho presente e o trabalho passado da própria criança. (p.312)

Manacorda (2006) coloca que, no decorrer do século XX, a tendência de fazer aproximações entre a psicologia e a pedagogia se intensificou, surgindo inúmeras teorias, dentre as quais o autor destaca as contribuições das pesquisas de Vigotzky (1896-1934) e Piaget (1872-

1978), sobre “a relação entre natureza e ambiente ou educação no desenvolvimento do indivíduo” (p. 324). Conforme o autor, na segunda metade desse século, após guerras e conflitos, jovens estudantes, agora retirados por políticas públicas do mundo do trabalho, passam a dar-se conta das desigualdades nas relações educativas, como parte de um sistema desigualitário de opressão social; associado a isso, estão circunscritas à instituição escola as questões do desenvolvimento tecnológico em alto ritmo e as das tensões entre as diferenças geracionais que acirram drasticamente a forma como o mundo percebe a instrução e a instituição escola.

Em vão se procura substituir (mas o esforço é insignificante) o sadismo pedagógico por uma pedagogia da bondade e da permissividade numa escola feita “à medida da criança”: as raízes do sadismo são mais profundas e os paliativos pedagógicos, insuficientes. (MANACORDA, 2006, p. 359)

A instituição escola sobrevive, até os tempos atuais, como promotora de um *bem comum*, disseminada no ideário da humanidade por organizações internacionais, como a ONU e a UNESCO. Segundo o autor, tais entidades fomentam, nos confins do planeta, propostas de apoio à escolarização e à erradicação do analfabetismo, baseadas nos princípios da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948), a qual ressalta a educação como um dos direitos a serem garantidos ao homem, atingindo, assim, uma dimensão de valor mundial.

3.2 A CRIANÇA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A criança que hoje está inscrita nos bancos escolares tem uma trajetória; assim, a concepção de criança, como criação cultural, ideológica, social e de direito também é uma construção histórica, social e cultural. Desta forma, para se ter ideia da concepção de criança que habita o imaginário brasileiro atual, deve-se fazer uma breve retrospectiva que elucidará a maneira como as crianças são representadas.

É fato que a criança sempre existiu; no entanto, pesquisas como a de Philippe Ariès (2006), dentre outros, demonstram que a concepção aproximada de criança que hoje se tem remonta aos primórdios da Idade Moderna. A ideia de uma classe especial de pessoas, de uma certa idade, que “requerem formas especiais de criação e proteção e que se acredita serem qualitativamente diferentes dos adultos” (POSTMAN, 1999, p. 11) só surge, efetivamente, naquele período. Tal fato se deve à modernidade trazer consigo uma crescente modificação no paradigma social: a urbanização, o ressurgimento da cultura letrada e o avanço tecnológico. Essas

mudanças deflagram novas formas de se pensar o mundo, a criança e a vida em sociedade. Heywood (2004) aborda que, nesse contexto cultural, surgiram as primeiras diferenças geracionais, o que levou a sociedade a pensar o papel da infância em contraposição ao da idade adulta. Segundo Ariès (2006), esse foi o momento em que a sociedade ressignificou a figura da criança, personificando-a e registrando-a no mundo. Postman (1999) ressalta que, nesse período, surgiu uma nova ideia de idade adulta – mais sofisticada e especializada –, com demandas as quais a criança não conseguia mais atender. A diferenciação de papéis e de funções sociais e o afastamento da criança do mundo adulto resultaram na criação de um lugar social chamado infância e na concepção de criança como ser em formação, que incluía compreender a estrutura do funcionamento da vida em sociedade e o desenvolvimento de competências para, posteriormente, ingressar no mundo adulto; dentre elas, aprender a ler escrever e contar.

Heywood (2004) propõe pensar a origem de representações sobre a criança que ainda habitam o imaginário social, tais como as propostas por John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Locke traz a ideia de que a criança seria como uma *tabula rasa*, que podia, assim, ser moldada e formatada. Acreditava que a criança não nascia boa ou má, mas cabia àqueles que a educavam orientá-las no caminho da razão e, também, aceitar as ações próprias da idade, consideradas por ele, tolas e infantis. O autor ainda afirma que Locke aponta outras características próprias dessa idade, como alegria e desatenção, e ressalta que a criança diferenciar-se-ia do adulto em função de sua racionalidade. Defendia que era um ser frágil que deveria ser encaminhado ao mundo da razão por meio da educação. Rousseau, por sua vez, conforme Heywood (2004), foi o inventor da concepção romântica de criança, trazendo a ideia da fase da inocência. Rousseau também inova no sentido de tratar a criança como um ser social em interação, que é capaz de produzir conhecimentos, mas a seu modo, conforme seu nível de entendimento e compreensão da realidade. Para ele, a criança deveria viver cada etapa de sua infância integralmente, de forma natural. Postman (1999), por sua vez, aponta que essas novas concepções de criança que surgiram na Idade Moderna transformaram o mundo simbólico e social, criando a família moderna e a demarcando claramente os espaços que poderiam ser habitados por adultos e crianças, inclusive nas vestimentas, na linguagem, nos espaços frequentados e nas informações a que tinham acesso; o autor sintetiza esse pensamento colocando que a adulez moderna era um mundo a ser conquistado pela criança.

No entanto, de acordo com Postman (1999), com a Revolução Industrial e com a inserção da lógica capitalista, as crianças são convocadas a participar do sustento de suas famílias e são novamente inseridas no mundo adulto precocemente, mas, dessa vez, nas fábricas. Esse fato levou a uma clara distinção entre a forma como uma criança pobre e uma criança rica viviam sua infância. De acordo com Heywood (2004), entre o final do século XIX e o início do século XX, surgiu um novo conceito de criança. Esta passou a ser vista como um ser “economicamente sem valor, mas emocionalmente inestimável” (p. 42). Essa representação culminou numa crescente onda de movimentos contra o trabalho infantil e favoráveis à escolarização compulsória, tendo, como consequência social, a “sacralização da infância” (p. 42) e sua ampliação temporal, atingindo, sob forma de lei, todas as classes trabalhadoras e levando a inúmeros estudos sobre a criança e a infância.

Mesmo assim, a percepção de infância e de criança no Brasil, ao longo do século XX, foi marcada pela desigualdade, oriunda da dicotomia entre os conceitos de criança e menor. Segundo Nunes (2011), a criança seria aquela filha de brancos das classes média e alta, “bem nutrida, de sorriso cativante, [...] cujo futuro poderia ser previsto como bem-estar, desenvolvimento e felicidade” (p 18); o menor seria o filho das classes pobres ou de famílias desestruturadas, negros, descendentes de escravos, os indígenas, os abandonados, os órfãos e os deficientes, os desnutridos, uma pessoa “altamente vulnerável à doença e candidata a engrossar a estatística da mortalidade infantil ou, se sobrevivesse, a marginalizar-se e tornar-se um risco social” (p 18). Àqueles, cabia a educação; a estes, a assistência social.

Segundo Freitas (2003), no ano de 1964 iniciou-se o processo de instauração de políticas de proteção à criança, com a criação da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que atendia crianças de 7 a 18 anos; associada à Legião Brasileira de Assistência (LBA), que atendia crianças de 0 a 6 anos, a qual foi instituída na década de 1930. Mesmo assim, não se superou, nesse momento, histórico a questão dicotômica, já que tinham o objetivo de atender aqueles sujeitos “em situação de pobreza, abandono, marginalização, vistos como menores” (NUNES, 2011, p. 23).

Apenas com a abertura democrática e com a promulgação da Constituição de 1988, conforme Freitas (2003), é que o Brasil passou a incorporar, em sua legislação, os pressupostos dos Direitos Internacionais da Criança, seguindo pela implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de

1996. Com tais instrumentos legais, de acordo com o autor, “o Estado assume enfim sua responsabilidade” (p. 79), e as crianças “tornam-se sujeitos de Direito, pela primeira vez na História” (p. 79), ou seja, cidadãs a quem se garantiria legalmente a dignidade e, perante a comunidade internacional, oportunizaria igualdade de acesso à promoção social.

No entanto, mesmo com um conjunto legislativo estruturado, não se pode deixar de levar em conta que, conforme nos traz Steinberg e Kincheloe (2001), a “infância é um artefato social e histórico, e não uma simples entidade biológica” (p.11), sendo “moldada por forças sociais, culturais, políticas e econômicas que atuam sobre ela” (p. 11). Por tal razão, ela estaria sujeita a sofrer as consequências das relações e mandatos sociais que lhe fossem impostas pelo mundo adulto e pela cultura de pares. Ou seja, diante do panorama apontado como segunda modernidade ou pós-modernidade (SARMENTO, 2004), iniciada em meados da década de 1980, o paradigma de criança e família moderna passam a modificar-se bruscamente, dada a crescente complexidade das relações e a alta velocidade das transformações sociais. Como consequência disso, de acordo com Postman (1999), a diferenciação entre o mundo da criança e do adulto começa a ficar menor, o que pode ser visto nas roupas, na linguagem, nos jogos e nas brincadeiras, nos desejos, na forma de relação com os pares e nos espaços sociais (e, hoje, virtuais) frequentados pela criança. Sarmiento (2004) reforça tal ideia colocando que a criança passa a ter novamente valor econômico, sendo considerada, hoje, não mais como mão de obra, mas como consumidora e promotora de consumo. Segundo Postman (1999), há de se considerar que, quanto mais nebulosos forem os limites que contornam a vida e o espaço social da criança, também mais nebulosos serão os limites que demarcam a vida e o espaço social do adulto, o que leva a refletir sobre essa confusa fusão entre o universo da criança e do adulto. Isso tem relação direta com a constituição do universo simbólico e com as funções simbólicas que ocupam. Assim, segundo Sarmiento (2004), é impossível se falar de uma criança ou infância genérica, dada a complexidade das relações sociais as quais estão submetidas, uma vez que:

A 2ª modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de ação que nos permite falar de crianças como atores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias. (p. 19)

Segundo o autor, na atualidade, há de se pensar, investigar e analisar de que criança e de que infância se fala, dentro do paradigma da complexidade pós-moderna, levando em conta a que

condições sua existência está submetida. Para Sarmiento (2004), deve-se perceber o lugar que a criança e sua infância ocupam na sociedade, sem reducionismos, tendo em mente que se vive um tempo em que há a pluralização dos modos de ser criança e viver a infância, o que afeta os papéis que esta assume diante da sociedade. Com isso, o autor propõe que se busquem constituir conceitos de criança e infância com valor em si, sendo a criança percebida como um ator social, um sujeito histórico, com suas características, peculiaridades e seus potenciais específicos, ou seja, levando-se em conta sua singularidade.

3.2.1 A criança dos Anos Iniciais no sentido filogenético

Por outro viés, há estudos que tendem a categorizar esse período da vida em um sentido filogenético, ou seja, que se detém a analisar a evolução da espécie. Tais estudos, como os psicológicos e alguns estudos sociológicos, buscam analisar o comportamento de coletividades na essência de suas semelhanças.

Segundo a Psicanálise (URRIBARRI, 2012), por exemplo, à criança de sete a dez anos – idade aproximada, correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; estaria na fase da latência. Quanto a essa etapa, o autor cita os estudos de Freud, definindo-a como demarcada pela resolução do complexo de Édipo²⁴ e a organização do Superego²⁵; essa fase dura até o início da puberdade (aspecto biológico do desenvolvimento). Esse seria um período de recesso da sexualidade; isso implica profundas transformações no aparelho psíquico que acabam por se refletir nas relações que o sujeito estabelece com seus pares e com as instituições. O autor atenta para o fato de que se tem uma ideia equivocada quanto ao latente, como sendo uma criança harmoniosa, calma, dócil e estudiosa. Urribarri (2012) considera a latência o período em que ocorre uma reorganização intrapsíquica, fruto da resolução edípica e da estruturação do Superego, culturalmente incitada e configurada, que, conseqüentemente, obriga o Ego a buscar novas formas de canalizar seus impulsos para fins socialmente aceitos. O autor afirma que a

²⁴ Conforme Brenner (1987), o complexo de Édipo está ligado à forma como se dá a relação de objeto durante a fase fálica da criança. Nesta, a criança nutre desejos inconscientes incestuosos pelo genitor do sexo oposto (sentimento de posse com exclusividade do amor e admiração) e ciúme e raiva direcionados ao genitor e irmãos do mesmo sexo. O complexo de Édipo declina com a constituição do Superego.

²⁵ Para Paín (1996), “o superego é o conjunto das identificações com as interdições e as licenças dos pais. É tudo o que seria, em inglês, construído com o verbo *may* (o poder do permitido)” (p. 55).

latência não se processa uniformemente; refere a ocorrência de duas fases: a latência inicial e tardia.

Quanto a latência inicial, Urribarri (2012) coloca que é uma etapa em que o Ego ainda empreende uma luta constante para obter o controle pulsional²⁶, demandando ao latente uma busca rumo ao equilíbrio entre o desejado e o possível, a partir da operatividade do Superego e das demandas socioculturais, visando ao adiamento ou à sublimação das descargas pulsionais, redirecionando-as para, por exemplo, a aprendizagem. Isso se reflete, inicialmente, em uma ambivalência atitudinal entre acatamento e rebeldia (que gera sentimento de culpa) e baixa tolerância às críticas. Posteriormente, leva a uma atitude mais reflexiva, “incrementando-se paulatinamente o diálogo interiorizado e o fantasiar” (URRIBARRI, 2012, p. 100). Dessa forma, nota-se uma crescente ampliação verbal, ampliação da capacidade atencional, de concentração e inserção escolar. O autor reforça que se costuma perceber em crianças dessa fase o estabelecimento de proibições e imposições a seus pares e o sentimento de raiva e revanchismo, o que representaria uma forma de ela elaborar e internalizar críticas externas. Com uma relativa estabilidade do Ego e a sublimação das descargas pulsionais, é que se inicia a latência tardia, por volta dos oito anos.

Caracteriza a organização da latência tardia uma maior fluidez, autonomia, continuidade e equilíbrio de conduta, um sofrimento consciente menor ao temor de um transbordamento e ao surgimento da ansiedade, assim como uma operatividade progressiva do princípio da realidade na determinação da conduta. Incrementa-se o fantasiar; aparece com nitidez o sonho diurno; amplia-se o distanciamento dos pais e o grupo de pares adquire maior importância. (URRIBARRI, 2012, p. 102)

Cerezer e Outeiral (2011) chamam essa fase da vida de terceira infância, correspondendo ao que Piaget denominou como Estádio das Operações Concretas, assim, descrevendo-a:

A criança já possui uma organização mental integrada, pois todos os sistemas de ação reúnem-se integradamente. [...] O indivíduo é capaz de ver a totalidade de diferentes ângulos. A criança conclui e consolida as conservações do número, da substância e do peso. Apesar de ainda trabalhar com objetos, agora representados, a flexibilidade de pensamento permite um sem número de aprendizagens por parte da criança. O conflito básico neste período é o de atividade X inferioridade (7-11 anos) e corresponde ao chamado Período de Latência para Freud [...] (repressão de instintos sexuais pelo temor da castração e com fins sublimatórios e civilizatórios. (p. 82)

²⁶ A pulsão, conforme Brenner (1987) é uma força ou energia de origem instintiva, que gera um estado de excitação psíquico, impulsionando determinada ação no sujeito, que, por sua vez, causa uma satisfação ou gratificação, levando a cessação da excitação.

Por sua vez, Piaget (1990a) afirma que, por volta dos sete aos oito anos, ocorre uma modificação na relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Desse modo, “as ações interiorizadas [...] com que o sujeito deveria até agora contentar-se adquirem a categoria de operações, enquanto transformações reversíveis modificam certas variáveis e conservam outras” (p. 28), devido ao aperfeiçoamento da cognição. Essas mudanças qualitativas na natureza das relações envolvem a reversibilidade, a antecipação, a retroação e a coordenação de variáveis (estabelecimento de correlações lógicas); inaugurando o primeiro nível das Operações Concretas. Já o segundo nível, conforme Piaget (1990a), atinge-se por volta de nove a dez anos, período em que a criança alcança um equilíbrio geral das operações²⁷, com o domínio das operações espaciais – “coordenação dos pontos de vista em relação a um conjunto de objetos” (p. 40). Por outro lado, é uma etapa em que já se começam sentir as lacunas do Estágio Operatório Concreto, especialmente no que diz respeito à causalidade, abrindo espaço para se postular ao nível posterior.

Igualmente, Piaget (2002) ressalta que o início da escolarização (por volta de sete anos) coincide com uma “modificação decisiva no desenvolvimento mental” (p. 40) da criança, influenciando tanto no aspecto da inteligência quanto no da vida afetiva e das relações sociais. Quanto ao progresso da conduta social, o autor aponta que, nessa fase, percebe-se um duplo progresso; na escola, quando a criança trabalha sozinha, verifica-se a concentração individual; já, quando está na coletividade, ocorre a colaboração efetiva e a inserção dos jogos de regras. Isso se deve à introdução da capacidade de reflexão, que proporciona pensar antes de agir; à coordenação de suas ações com a dos demais, libertando-a do egocentrismo social e intelectual e ao desenvolvimento da autonomia. Quanto ao progresso do pensamento, Piaget (2002) afirma que surgem novas formas de explicar os fenômenos, em que “o animismo dá lugar a uma espécie de causalidade, fundada no princípio de identidade” (p. 43), a qual está apoiada na razão; assim, o “todo é explicado pela composição das partes, e esta supõe, então, operações reais de segmentação ou divisão e, inversamente, de reunião ou adição, [...] concentração ou afastamento” (p. 45-46), o que revela o princípio da conservação, cuja razão centra-se na capacidade de reversibilidade. Outras conquistas nessa etapa, segundo o autor, são as que se referem ao

²⁷ “Uma operação é então, psicologicamente, uma ação qualquer [...], cuja origem é sempre motora, perceptiva ou intuitiva. Essas ações [...] têm, assim, elas próprias, por raízes, esquemas senso-motores, experiências afetivas ou mentais (intuitivas), constituindo, antes de se tornarem operatórias, matéria mesma da inteligência senso-motora e, depois, da intuição. [...] ações tornam-se operatórias, logo que duas ações do mesmo gênero possam compor uma terceira, [...] desde que [...] possam ser invertidas.” (PIAGET, 2002, p. 48)

desenvolvimento da noção de tempo (bem como as relações entre espaço e velocidade) e de causalidade. Quanto às operações racionais, Piaget (2002) expõe que, em torno dos sete anos, as operações do pensamento passam a se processar no nível da intuição, constituindo uma série de sistemas de conjunto que acabam por transformar as intuições em operações de todos os gêneros. Esses sistemas se elaboram em razão da totalidade e da reversibilidade, não existindo nenhuma operação em estado de isolamento, desenvolvendo-se, coordenando-se e ampliando-se mutuamente e continuamente. No que se refere à afetividade, à vontade e aos sentimentos morais, Piaget (2002) afirma que, em razão de os sujeitos já conseguirem coordenar diferentes pontos de vista (aspecto cognitivo), a afetividade passa a se configurar de outra forma, caracterizando-se “pela aparição de novos sentimentos morais e, sobretudo, por uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e uma regulação da vida afetiva” (p. 53). Nesse período, o autor relata que surge um sentimento de respeito mútuo entre as crianças, o que irá influenciar na forma como elas se relacionam no cotidiano e no jogo; um sentimento que leva, também, à internalização de regras, agora entendida como a expressão de uma vontade comum e, por tal razão, mutável. Assim, como consequência, esse sentimento leva à ideia de justiça, a qual permeia todas as relações da criança, fazendo-a conflitar seu ideal de justiça com o que lhe é imposto. Já a vontade, segundo Piaget (2002), deriva da razão e do “funcionamento dos sentimentos morais autônomos” (p. 56), em forma de uma regulação de energia, surgindo da relação entre o desejado e o dever, em que o sentimento mais forte (o desejo) sucumbe à necessidade (dever), fazendo-a triunfar por um ato de vontade; esta também reversível, o que lhe conferiria o caráter de operação, e, por isso, também se desenvolveria concomitantemente às operações intelectuais.

Para Fernández (1991), a fase da Latência coexistiria com o pensamento Operatório Concreto, ou seja, a “elaboração objetivante vai se articulando com a elaboração subjetivante, a serviço de um maior equilíbrio” (p. 76). Assim, uma criança dessa etapa acaba direcionando sua energia sexual para um objeto de conhecimento socialmente aceito. Segundo a autora, essa “derivação da energia motiva o interesse na investigação” (p. 76) intelectual, provendo condições mais sofisticadas de satisfação de desejos e elaboração do prazer, estruturando uma energia, uma Pulsão Epistemofílica²⁸, “que leva a aprisionar o objeto” (p. 77) do conhecimento e, por consequência, propicia as aprendizagens.

²⁸ Segundo Fernandez (1991) a Pulsão Epistemofílica é a energia que motiva o interesse na investigação.

Já no que diz respeito a estudos sociológicos, Corsaro (2011) aponta que a infância é constituída por sub-períodos, e, dentre eles, a que corresponde à criança de sete a dez anos, aproximadamente, seria a etapa da *pré-adolescência*. Segundo o autor, uma das principais características dos pré-adolescentes é que adoram estar reunidos, compartilhando atividades e constituindo uma cultura de pares organizada por laços de amizade, em que se iniciam processos de identificação com os mesmos. Assim, Corsaro (2011) coloca que os grupos de pré-adolescentes “gerenciam facilmente e mantêm suas atividades de pares, mas produzem coletivamente uma série de grupos estratificados, e assuntos como aceitação, popularidade e solidariedade grupal se tornam muito importantes” (p. 215), o que repercute na consciência reflexiva de *melhor amigo*, na constituição de prática de inclusão e exclusão de grupos (as chamadas *panelinhas*) e no gerenciamento de conflitos. Nesse período da infância, conforme o autor, ocorre, igualmente, a segregação de gêneros, mas não totalmente, sendo esta raramente completa. Outro aspecto destacado por Corsaro (2011) é que, nessa fase, as rotinas de brincadeiras se modificam, sendo gradualmente substituídas por atividades verbais que envolvem planejamento, regras, avaliação reflexiva e envolvimento coletivo. O autor coloca que pré-adolescentes “conversam sobre seus jogos e brincadeiras de modo reflexivo e podem apreciar os aspectos simbólicos e sutis das rotinas de jogos tanto durante quanto depois de suas atuações” (CORSARO, 2011, p. 225), dada sua maior habilidade linguística e cognitiva. O autor aponta que pré-adolescentes ainda veem adultos como detentores de poder, mas há uma tendência inicial de buscar desafiar a autoridade adulta, especialmente, diante de seus pares. Corsaro (2011) aponta que crianças dessa idade “tendem a permanecer firmes em sua posição contra as regras adultas.” (p. 246), sendo especialmente “sensíveis ao que entendem como hipocrisia e injustiça dos adultos” (p. 246). Por fim, o autor conclui:

A pré-adolescência é um período em que a criança se esforça para ganhar identidades estáveis, e suas culturas de pares proporcionam tanto um senso de autonomia em relação aos adultos quanto um espaço para lidar com as incertezas de um mundo cada vez mais complexo. (CORSARO, 2011, p. 249)

3.2.2 O Sistema Educacional Brasileiro e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O Sistema Educacional brasileiro é, de acordo com a LDB (BRASIL, 2010), dividido em Educação Básica e em Ensino Superior. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. O Ensino Fundamental, segundo a mesma lei, é uma etapa obrigatória da escolarização, que se inicia aos seis anos de idade e tem duração de nove anos letivos; essa etapa tem por finalidade o desenvolvimento do cidadão mediante sua “capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2010, p. 26), da compreensão do ambiente natural e social e do desenvolvimento de atitudes e valores voltados para convivência em sociedade os Anos Iniciais pertencem ao primeiro estágio do Ensino Fundamental.

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), o Ensino Fundamental, sendo uma etapa obrigatória da escolarização, é um direito de todo cidadão e visa a “constituir uma garantia mínima de formação para vida pessoal, social e política” (p. 106). Desta forma, é direito de todos “o domínio dos conhecimentos escolares previstos para essa etapa” (p. 106). Essa lei também prevê que o direito à diferença seja respeitado nos estabelecimentos escolares, por meio do respeito e da tolerância ao outro, o que implica a revisão das relações sociais e a valorização da identidade de cada um; assim, a lei aponta que as crianças dos Anos Iniciais devem ser consideradas enquanto sujeitos históricos, cujas características do desenvolvimento individual estão relacionadas “com seu modo próprio de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais” (BRASIL, 2013, p. 110).

De acordo em essa lei, nas últimas décadas, o Brasil conseguiu praticamente universalizar o acesso ao Ensino Fundamental para crianças de seis as quatorze anos, mas não se logrou que todo aluno incluído nessa etapa a concluísse. Esse dado foi um “indicativo de quão insuficiente tem sido o processo de inclusão escolar para o conjunto da população [...], e de quão inadequada permanece sendo nossa estrutura educacional” (BRASIL, 2013, p. 106). Isso leva a um objetivo a ser alcançado pela educação no Brasil: a qualidade social, ou seja, o comprometimento com a superação das desigualdades e injustiças, tratando de forma diferenciada o que se apresenta como desigual. Dessa forma,

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para

diminuir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série. (BRASIL, 2013, p. 107)

Outro fato levantado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais é que, para assegurar a aprendizagem escolar exitosa para todos, a escola deve “construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentam dificuldades no seu processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 122), visando a combater a exclusão e garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade; deve assegurar, também, espaços e tempos para que alunos com menor rendimento tenham condições de ser atendidos em suas especificidades ao longo do ano letivo. Essa lei refere, ainda, que, nos Anos Iniciais, o reconhecimento dos conhecimentos prévios da criança e o caráter lúdico da ação pedagógica são elementos que contribuem para qualificar a atuação docente e o aprendizado da leitura, da escrita e dos conhecimentos básicos de matemática e ciências humanas e da natureza, sendo esses os princípios que postulam esse período de escolarização.

Quanto à aquisição da leitura e da escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) pressupõem que a criança, ao longo do Ensino Fundamental, desenvolva “progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (p. 33), cabendo aos Anos Iniciais a introdução a esse conhecimento, articulando a linguagem oral à linguagem escrita e seus usos nas diferentes situações sociais. Dentre seus objetivos, além da alfabetização e do letramento, destacam-se: expandir o uso da linguagem, sabendo assumir a palavra e produzir textos coerentes, coesos, adequados a seus destinatários e aos objetivos a que se propõem; utilizar diferentes formas de registro; compreender textos e valorizar a leitura como fonte de informação. Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam que a aquisição da leitura e da escrita na escola está “fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde vêm as crianças” (BRASIL, 2013, p. 110), o que pode demandar esforços diferenciados em crianças de uma mesma classe e que se reflete na atuação diversificada demandada ao professor atento à qualidade social do ensino.

Por tal razão, novos desafios continuamente são demandados à escola, enquanto instituição, e ao trabalho docente, dado o avanço da natureza, da complexidade e da velocidade das informações. Nessa perspectiva:

Mesmo quando experiente, o professor muitas vezes terá que se colocar na situação de aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para questões suscitadas. Seu papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobreleva, assim, o de mero transmissor de conteúdos. (BRASIL, 2013, p. 111)

Assim, dado o caráter complexo e dinâmico da tarefa educativa, cabe a escola estar atenta e aberta à novas perspectivas de atuação e de escuta de seus educandos, levando em conta as características dos grupos sociais que atende, bem como a historicidade e singularidades de cada sujeito.

3.3 A LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM E NO ENSINO

A dimensão lúdica vai muito além da perspectiva do uso de jogos e brincadeiras. A ludicidade é uma forma de enxergar propostas por uma nova perspectiva. Macedo, Petty e Passos (2005) chamam a atenção para o fato de que, para a criança, “apenas o lúdico faz sentido” (p. 16), ou seja, faz-se necessário significar as aprendizagens das crianças considerando os seus pontos de vista. Os mesmos autores reforçam que nem tudo que é lúdico é agradável ou divertido na perspectiva daquele que realiza a atividade; existem atividades lúdicas que geram tensão e até mesmo desconforto, mas que preservam em si o espírito da ludicidade. Macedo, Petty e Passos (2005) declaram que uma tarefa, para ser interessante para a criança, deve ser simples, clara e direta, realizável, desafiadora, constante na forma e variável no conteúdo.

Para Macedo, Petty e Passos (2005), existem indicadores para se averiguar se a atividade é lúdica. Assim, essas devem apresentar as seguintes características:

1. terem prazer funcional;
2. serem desafiadoras;
3. terem possibilidades ou disporem delas;
4. possuírem dimensão simbólica e;
5. expressarem-se de modo construtivo ou relacional. (p. 15)

O *prazer funcional* refere-se ao fato de a atividade revelar o prazer e o desafio naquele momento, não se referindo ao por vir; é comprometer-se com a trama lúdica ali proposta. Macedo, Petty e Passos (2005) afirmam que o prazer funcional é a “alegria, que muitas vezes também é sofrimento, de exercitar um certo domínio, de testar uma certa habilidade, de transpor um obstáculo ou de vencer um desafio” (p.17). Os autores ainda colocam que, na perspectiva da criança, não se brinca ou se joga para, futuramente, ser mais inteligente ou bem-sucedido. Os elementos motivadores são o divertimento, o desafio e as disputas com os colegas, o que os

possibilita “estar juntos em um contexto que faz sentido, mesmo que às vezes seja frustrante e sofrido” (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 17). Os autores afirmam que, por meio desse sentimento de pertença à atividade, percebe-se uma atitude singular de envolvimento da criança nos jogos e nas brincadeiras; as crianças demonstram “ser sérias, concentradas e atentas. Elas não se perdem em conversas paralelas, permanecendo interessadas e envolvidas nas atividades” (p. 17).

O espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam. A motivação é intrínseca; é desafiador fazer ou estar. Vale a pena repetir. O prazer funcional explica por que as atividades são realizadas não apenas como meios para outros fins [...], mas por si mesmas [...]. O interesse que sustenta a relação é repetir algo pelo prazer da repetição. (p. 18)

A perspectiva do *desafio* e da *surpresa* refere-se especialmente ao interesse que a atividade desperta. Isso, segundo Macedo, Petty e Passos (2005), irá depender da forma como a atividade é proposta, do contexto em que é inserida, das pessoas a que se refere e, especialmente, do sentido que a atividade tem para cada sujeito.

O princípio da *possibilidade* refere-se ao fato de que não se realizam tarefas impossíveis. Macedo, Petty e Passos (2005) enunciam que, na “perspectiva dos sujeitos, as atividades devem ser necessárias e possíveis” (p. 19). Necessárias, sob o ponto de vista do afeto, é prever que o não realizar gerará desconforto, um sentimento de falta, ou seja, suscitará o desejo. Sob o ponto de vista cognitivo, uma atividade necessária precisa ser minimamente realizável ou pensável. O problema deve ser compreendido pelo sujeito; ele deve ter condições para encontrar “respostas suficientes. Ele pode errar ou se atrapalhar. Os resultados podem não ser os mais satisfatórios [...], mas algo faz sentido e cria uma demanda” (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 19), e a criança, nesse contexto, precisa dispor de recursos internos e externos minimamente suficientes para dar conta da proposta. Macedo, Petty e Passos (2005) declaram que, quando as tarefas são impossíveis, outros elementos ocupam o espaço do lúdico como “respostas evasivas, desculpas, desinteresse, adiamentos, sentimentos de culpa ou impotência, sonegação de informações” (p. 19), dentre outros. O impossível, aqui, entra como pergunta que instiga, que mobiliza, mas para a qual só há respostas provisórias que fazem sentido para a criança naquele momento. O impossível aqui é o que provoca a falta.

A *dimensão simbólica* “significa que as atividades são motivadas e históricas” (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 21); há relação entre a atividade e a pessoa que a

realiza, o que lhe confere um sentido particular que inclui o sujeito na atividade e a atividade no sujeito. Para eles, o caráter simbólico amplia as possibilidades de assimilar o mundo, abrindo espaço para criar, pensar, imaginar, questionar e construir representações.

Por fim, *a expressão construtiva* da atividade lúdica propõe considerar algo sob diferentes pontos de vista, por meio de “um olhar atento, aberto, disponível para muitas possibilidades de expressão” (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 21) e de exploração das atividades, mas sempre tendo um foco, um objetivo claro a ser alcançado, que se cumpre, mesmo que não da forma prevista, “a dimensão lúdica desse processo refere-se ao modo leve, curioso, investigativo, atento, planejado, que estuda possibilidades, revê posições, imagina estratégias, pensa alternativas antes, durante e depois do processo construtivo” (p. 22).

Macedo, Petty e Passos (2005) colocam que o desafio que a ludicidade propõe é justamente rever as atitudes; é pensar, por intermédio do olhar da criança, a aprendizagem de uma forma lúdica.

[...] a construção supõe prazer funcional, enfrentar e superar desafios, tornar possível e jogar com significações. Se a dimensão lúdica pode estar presente e animar nossas formas de fazer isso, então podemos ser criativos e fazer as coisas de modo melhor, mais saudável e com mais sentido. (p. 22)

Sob tal perspectiva, torna-se possível compreender a potencialidade e a aplicação da dimensão lúdica na vida dos sujeitos. Olhar atentamente para a criança em sua principal atividade, no brincar e no jogar, faz com que se percebam caminhos para acessá-la por meio do espírito lúdico.

Assim, segundo Fernández (2001b), a ludicidade tem a capacidade de abrir um *espaço entre*, entre o que ensina, o que aprende e a aprendizagem; um *espaço transicional*,²⁹ que permite dispor-se, de maneira segura, a percorrer novos caminhos e sentidos simbólicos. A autora, no entanto, ressalta que, muito embora o brincar, o jogar e o aprender ocupem o mesmo espaço (espaço transicional), eles não são a mesma coisa. Fernández (2001b) coloca que o jogar e o brincar são experiências importantes, que envolvem o descobrir e o experimentar, por exemplo, e fazem parte do mundo da criança. Já o aprender é uma experiência que também se manifesta no

²⁹ O espaço transicional, segundo Winnicott (1975) é uma “área intermediária de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa” (p. 30) que é conservada ao longo da vida nas experimentações intensas, como nas experiências religiosas, artísticas, imaginativas ou no trabalho científico criador; ela está intimamente relacionada com a atividade lúdica na criança, sendo na tenra idade “necessária para o início de um relacionamento entre a criança e o mundo” (WINNICOTT, 1975, p. 29) e a forma como se estabelece o vínculo dessa com a realidade.

corpo, mas envolve o processo de *autoria*, o reconhecer-se na aprendizagem como autor da própria história, de sua produção, de responsabilizar-se pelo que se é capaz de fazer, de se envolver, e isso passa, inevitavelmente, por uma dimensão simbólica própria.

Cabe aqui, então, fazer uma pergunta: a aprendizagem escolar pode ser lúdica? Caso se pense sob a ótica da escola proposta na modernidade, em uma escola massificada e excludente o lúdico pouco terá espaço. Contudo, na hipótese de se estar pensando em uma escola para todos a dimensão lúdica certamente encontrará seu espaço. Macedo, Petty e Passos (2005) apontam que a inserção da dimensão lúdica nas tarefas escolares é uma forma de oportunizar que as crianças possam “ser protagonistas, isto é, responsáveis por suas ações nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem” (p. 09). Os autores apontam, ainda, que o espírito lúdico tem a potencialidade de influenciar a dinâmica da sala de aula, favorecendo a aprendizagem e tornando a criança corresponsável por esta, atribuindo mais sentido e menos pesar às tarefas escolares, gerando, com isso, uma relação mais saudável entre o professor e a criança e da criança com o conhecimento. Assim, para Macedo, Petty e Passos (2005), em uma escola para todos, “desenvolvimento e aprendizagem devem ser considerados como formas interdependentes. Uma das condições para isso é que a dimensão lúdica” (p. 12) venha a qualificar e compor as tarefas escolares, levando em conta, assim, a inserção da perspectiva da criança e daquilo que a mobiliza, colocando-a como atora e autora de sua ação, o que lhe levará a compreender que os recursos empreendidos nas atividades lúdicas são dela e podem ser aplicados em outras situações de suas vidas, movimentando, assim, seu mundo simbólico e relacional.

4 BASES METODOLÓGICAS

Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2008, p. 16)

O presente trabalho é realizado sob orientação da abordagem qualitativa de pesquisa em Educação, realizada na modalidade de pesquisa-ação, definida por Thiollent (2009), cuja análise de dados segue o método denominado Análise Textual Discursiva (ADT) exposta por Moraes e Galiuzzi (2011). Tais escolhas foram tomadas de modo a garantir a coerência entre o fenômeno investigado enquanto prática social e os aportes teóricos e metodológicos que fundamentam a investigação e o tratamento dos dados. As medidas visam a garantir, assim, como sugere Triviños (1983), uma disciplina³⁰, necessária para construção de uma pesquisa com maior rigor epistemológico, que venha realmente contribuir com o avanço social e científico e, ao mesmo tempo, esteja em consonância com a concepção de mundo do pesquisador. Acredita-se que é do encontro da autoria do pesquisador, impregnada por sua constituição subjetiva e associada a um referencial coerentemente constituído, que surge a pesquisa significativa, na qual os elementos são tecidos de forma harmoniosamente articulados.

A pesquisa aqui apresentada está fundamentada nos aspectos qualitativos relacionados ao aprender e à construção do conhecimento escolar; busca compreender as relações envolvidas e a forma como se dão em um espaço específico: o das Oficinas de Aprendizagem. Essa proposta vai ao encontro do que afirma Minayo (2008): as pesquisas qualitativas buscam trabalhar com elementos que representam aspectos mais profundos das relações sociais, ou seja, fenômenos que não devem ser reduzidos apenas à articulação de variáveis quantitativas. Assim, a pesquisa qualitativa investiga valores, percepções e atitudes, dentre outros elementos, de um determinado espaço social, contextualizado em um tempo histórico. A autora ainda coloca que a pesquisa qualitativa não é regrada por procedimentos padrão, mas por princípios, os quais trilham caminhos próprios em busca de um conhecimento aproximado sobre o fenômeno social que, “ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos” (p. 12) ressaltando, que mesmo

³⁰ De acordo com Triviños (1983), “a disciplina, nos termos que a temos definida, é fundamental para qualificar o nosso trabalho intelectual, ela tem uma configuração básica através do estudo dos problemas essenciais da Filosofia, ainda que sejam vistos a nível elementar. Com efeito, a Filosofia permite-nos atingir um quadro de referências que nos obriga a tomar decisões, e a olhar com clareza a busca e a criação de verdades” (p. 16-17). Nesta perspectiva, a Filosofia é vista como uma concepção de mundo que vem explicar a natureza e o caráter das relações sociais e da sociedade.

assim, o investigado irá tratar de apenas um recorte da realidade, interpretado a partir da posição social e historicamente constituída do pesquisador.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa em Educação apresenta um plano inicial de investigação, o qual tem a tendência de ir se aprimorando à medida que o pesquisador se familiariza com o espaço a ser investigado. Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada sofreu alterações em seu planejamento inicial para adaptar-se ao vivenciado no campo e às necessidades suscitadas pela análise dos dados.

Esta pesquisa está baseada em uma ação no meio social, em que o fenômeno estudado está inscrito, com vistas à transformação colaborativa nos processos educativos, tendo como questões de pesquisa e objetivos que explicitamente suscitam uma abordagem de pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009). Essa perspectiva de pesquisa aponta em direção ao que Triviños (1983) denomina como enfoque histórico-estrutural, caracterizado por ser um enfoque de pesquisa que “privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento” (p. 125), na qual:

- a) o ambiente natural é a fonte primeira de dados, sendo este entendido como uma realidade ampla e complexa que se transforma na evolução do tempo;
- b) parte de uma descrição, buscando “captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência” (p. 129), levantando causas, origens e relações;
- c) o pesquisador está preocupado com o processo, “não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ao observável [...] para descobrir suas relações e avançar no conhecimento” (p. 129);
- d) a análise de dados ocorre por meio de um processo indutivo, no qual a emergência dos conceitos analisados ocorre a partir da realidade empírica; entretanto, esta está constantemente em diálogo com a teoria de base, de forma a um validar o outro, em um processo também dialogado;
- e) a busca pelo significado do fenômeno fundamenta-se no levantamento de suas raízes e nas causas de sua existência, pois os sujeitos são vistos como seres sociais e históricos.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Trata-se de um modelo que reúne informações que, posteriormente, poderiam ser utilizadas por outras pessoas para tomada

de decisões quanto a atividades práticas do contexto educacional. Assim, a pesquisa-ação “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa investigada” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 293).

Thiollent (2009), por sua vez, aprofunda tais concepções afirmando que:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 16)

O autor ainda coloca que a pesquisa-ação difere da pesquisa participante porque a primeira, “além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro” (THIOLLENT, 2009, p. 9-10). Além disso, seria necessário que a ação fugisse do trivial e que realmente merecesse ser objeto de análise. Já a pesquisa participante, por vezes, limita-se ao uso da metodologia de observação participante apenas objetivando melhor inserção e aceitação do pesquisador pelo grupo; nesse caso, “a participação é, sobretudo, a participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários a sua aceitação pelo grupo considerado” (p. 17).

Thiollent (2009) ressalta que o objetivo principal da pesquisa-ação é o de instrumentalizar grupos sociais para que possam responder de forma mais eficiente a questões reais que vivenciam em seu cotidiano, por meio do incremento do conhecimento ou da consciência acerca de uma ação. Nela, o pesquisador desempenha “um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas” (p. 17), com intuito de resolver a problemática, exigindo do pesquisador um maior envolvimento relacional com as pessoas e com o problema, mas sempre em “uma atitude de escuta e elucidação de vários aspectos da situação” (p. 20), articulando dinamicamente os objetivos da ação em si com os objetivos científicos da pesquisa, não se limitando a realizar apenas uma descrição ou avaliação do processo. Thiollent (2009) ainda afirma que:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das micro situações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformação mais abrangentes. (p. 75)

Para o autor, esse movimento mobiliza o sistema escolar para a busca de soluções para seus problemas. Nessa modalidade de pesquisa, o objeto de pesquisa emerge da situação a ser

estudada, e a questão central gira em torno de compreender como alcançar determinado objetivo, atingir determinado efeito, conceber determinado objeto, ou seja, entender o processamento de uma problemática que se dá no real e agir sobre ela de forma racional e planejada, ampliando o conhecimento na área e/ou enriquecendo o nível de consciência dos implicados. Isso, conforme o autor, “pressupõe que o pesquisador dispõe de um conhecimento prévio a partir do qual serão resolvidos os problemas” (p. 75) e uma profunda inserção no meio estudado. Da mesma forma, Thiollent (2009) aponta que, nessa perspectiva, “a pesquisa está inserida num processo de caráter conscientizador e comunicativo” (p. 76), cabendo ao pesquisador abrir canais de divulgação na comunidade escolar, de forma a produzir uma repercussão de seu trabalho no ambiente estudado, ou seja, trata-se de um trabalho de articulação e diálogo com o meio que não se esgota com o fim da coleta de dados.

No caso do presente trabalho, a pesquisa se propõe a analisar a aprendizagem de crianças, as quais participaram de uma determinada intervenção no plano pedagógico dentro do espaço escolar denominado Oficina de Aprendizagem. Tendo em vista que a pesquisa-ação relaciona dois tipos de objetivos (os de origem prática e os voltados à produção de conhecimento),³¹ foram selecionados dois tipos de instrumentos de coleta de dados, a fim de levantar elementos de diferentes origens relacionados ao problema. Cabe ressaltar que, conforme indica Thiollent (2009), todos os procedimentos de coleta adotados foram submetidos à aprovação da coletividade implicada no processo, sendo resultante de uma ação coletiva do pesquisador, dos professores, dos alunos e das demais pessoas envolvidas na situação. Assim, acredita-se que o resultado da ação é fruto da dinâmica do trabalho coletivo; já a produção do conhecimento é resultante de um processo dialógico, no qual o pesquisador encontra-se com a teoria e com os apontamentos sobre o campo, ampliando seu nível de percepção sobre o fenômeno estudado.

Para coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Análise de documentos escolares: plano de ensino do quarto Ano do Ensino Fundamental (anexo I), histórico das crianças fornecidos pela escola (anexo II) e produção textual das crianças realizadas na escola (anexo III);

³¹ Conforme Thiollent (2009), os objetivos de origem prática relacionam-se à contribuição da ação com vistas a solução do problema levantado, ou seu melhor equacionamento, de forma a qualificar, de alguma forma, o processo investigado. Já os voltados à produção de conhecimento direcionam-se à coleta de informações que seriam de difícil acesso sob outras condições, com a finalidade de ampliar o conhecimento e a conscientização sobre determinada problemática.

- b) Observação do contexto escolar e da Oficina de Aprendizagem, nomeado como *Relato da Oficina Minimétragens*. Selecionou-se tal instrumento, assim como coloca Thiollent (2009), com a finalidade de compreender e analisar consistentemente tanto os aspectos relacionados à produção do conhecimento quanto às finalidades e consequências da ação.

Com tal estrutura, busca-se organizar uma triangulação de dados que, conforme Triviños (1983), tem por finalidade abranger o foco de pesquisa com a maior amplitude possível, proporcionando uma visualização de várias nuances do mesmo fenômeno, a fim de fortalecer a validação do mesmo.

Assim, selecionou-se a análise de documentos por ser, segundo Lüdke e André (2013), uma importante ferramenta, seja para complementar informações coletadas com outros instrumentos, seja como metodologia de desvelamento das problemáticas da pesquisa. Por sua vez, consideram-se documentos pertinentes de análise qualquer material escrito que possa contribuir com alguma informação sobre os sujeitos da pesquisa, por meio do levantamento de fatos e evidências relacionados ao contexto da investigação.

Na presente investigação, buscaram-se materiais nos registros formais da escola a respeito do processo de escolarização das crianças investigadas (no caso da escola em questão, o *Parecer Descritivo*), e nos materiais de acompanhamento do desenvolvimento escolar das crianças como registros de conselhos de classe e suas produções textuais, sendo selecionados para o estudo *textos produzidos na escola* pelas crianças participantes da investigação. Acredita-se que tais instrumentos possam ser compreendidos como uma fonte natural de informação em que fica explícita a expressão dos indivíduos envolvidos na pesquisa: professores e alunos.

O *Plano de Ensino* do professor é um documento oficial da escola, no qual constam os conteúdos a serem trabalhados durante o ano, os objetivos propostos e a forma de avaliação da turma. Ele é desenvolvido com base no relatório da professora que acompanhou a turma no ano anterior. Com base no Plano de Ensino, é realizada a sondagem inicial das crianças da turma, a qual visa a apontar as potencialidades e as necessidades de cada indivíduo no grupo, formando um arcabouço teórico para o desenvolvimento da proposta de ensino do ano corrente e as intervenções individuais necessárias. Com esse instrumento, buscaram-se elementos para configuração da proposta de oficina.

Os *Pareceres Descritivos*³² são a forma de avaliação utilizada pela escola. Esses são apresentados aos pais e/ou responsáveis a cada trimestre letivo. São instrumentos elaborados pelo coletivo dos professores que trabalham com as crianças e nele há uma descrição detalhada dos objetivos propostos para cada trimestre, os conteúdos trabalhados, as atividades realizadas, a forma como o aluno se desenvolveu em seu processo de escolarização e como ele se relaciona com as propostas escolares e com seus pares. Por meio desse instrumento, verifica-se a visão dos professores sobre as crianças que participaram do estudo, bem como o desenvolvimento do seu processo de escolarização. Para este estudo, são considerados, principalmente, os pareceres dos participantes da pesquisa referentes ao último trimestre do ano de 2014 e do primeiro e segundo trimestres de 2015. Trechos dos *Pareceres Descritivos* encontram-se expostos no anexo II, integrando o histórico resumido de cada criança na escola. O *Histórico das Crianças* configura um panorama do funcionamento individual e levanta elementos que suscitam a origem da problemática para além das avaliações formais. Tal documento foi organizado a partir das anotações da pesquisadora, realizadas nos conselhos de classe, em trechos dos *Pareceres Descritivos* aos quais se teve acesso e em conversas informais com professores, os quais foram registrados em arquivo pessoal de acompanhamento. No entanto, não foram utilizados para esse estudo quaisquer documentos sigilosos ou registros de reuniões com pais.³³

A *produção textual das crianças* permite, em primeiro lugar, averiguar qual o comprometimento inicial da escrita apresentada por elas e quais são as defasagens que apresentavam no início do ano letivo. Em segundo lugar, proporciona o acompanhamento delas e sua evolução ou não quanto à superação dessas defasagens. São consideradas, para este estudo, apenas as produções das crianças envolvidas na pesquisa que foram realizadas na escola, enquanto atividade escolar normal, por representarem melhor a escrita espontânea³⁴. Busca-se analisar pelo menos três produções realizadas pela criança ao longo do primeiro semestre letivo para avaliação inicial e, também, averiguação do ritmo de desenvolvimento dela, sendo:

- a) pelo menos uma produção realizada antes do início da oficina (anterior a 08/05/2015);

³² Teve-se acesso aos históricos das crianças através dos professores que as atenderam durante os últimos anos, em razão da greve dos servidores, a qual paralisou o funcionamento da secretaria da escola.

³³ A exceção da confirmação da família na participação da criança na oficina, quando realizada e registrada durante reunião com o responsável.

³⁴ Não foram considerados textos revisados ou com reescrita neste estudo.

- b) pelo menos uma produção realizada durante o período da oficina (de 08/05/2015 a 26/06/2015);
- c) pelo menos uma produção realizada após o término da oficina (de 26/06/2015 a 15/07/2015).

Com tais materiais, verificam-se elementos linguísticos, como a inclusão de conectivos, a ampliação de frases, o repertório, a coesão e a coerência. Tais elementos balizadores foram retirados dos princípios explicitados no Plano de Ensino do 4º ano (anexo I) e constitutivos da queixa inicial dos professores.

A observação é o principal instrumento de coleta desta pesquisa. Lüdke e André (2013) apontam que esta é a metodologia que possibilita ao pesquisador um contato mais estreito com o seu objeto de estudo, justamente por estar em contato direto com a ocorrência de determinado fenômeno. Essa metodologia permite, ainda, uma maior aproximação junto aos sujeitos da pesquisa, o que possibilita compreender os significados atribuídos ao fato estudado, fazendo-se desvelar suas perspectivas singulares.

Como o campo de estudo é o ambiente de trabalho da pesquisadora, foi possível a inserção integral naquele contexto desde o início do ano letivo (março de 2015). Isso possibilitou o estreitamento de vínculos com os sujeitos da pesquisa, os quais a reconheceram como parte do espaço escolar, e não como uma estranha, permitindo, com isso, uma maior naturalidade de ação das crianças no ambiente escolar. Contudo, dadas as demais atribuições da pesquisadora na escola, fez a escolha das sextas-feiras, no turno da manhã, para focar nas tarefas de observação do cotidiano escolar, no planejamento das oficinas, na realização das oficinas, nas rodadas de percepções sobre as oficinas e na escrita de relatos.

Foi utilizado, para o registro das oficinas, um diário de campo chamado de *Relatos da Oficina Minimetragens* (Apêndice I³⁵), no qual foram reunidos os apontamentos da pesquisadora e os relatos dos ministrantes da oficina. Os relatos dos ministrantes da oficina foram utilizados em razão das peculiaridades surgidas durante o desenvolvimento da oficina. Eles fazem parte do desenvolvimento das oficinas e foram realizados com a finalidade de desenvolver a observação e a reflexão sobre os fatos vivenciados. Inicialmente, esses relatos não seriam utilizados, dado que a pesquisadora não ministraria a oficina e faria uso apenas do diário de campo pessoal para registro dos fatos ocorridos, mas em razão de ausências de ministrantes, a pesquisadora acabou

³⁵ No Apêndice I encontra-se a íntegra do diário de campo, cujo título é *Relatos da Oficina Minimetragens*.

acompanhando efetivamente uma dupla durante todo o processo. Assim, os relatos tornaram-se importante fonte para compor um olhar conjunto sobre as oficinas. Cabe aqui destacar que, antes da escrita dos relatos, era realizada uma rodada de impressões sobre o trabalho do dia, em que eram discutidas questões emergentes, formas de manejo e separação do que era sentimento do ministrante e o que era atitude da criança, dentre outros aspectos que poderiam ter influência nas colocações. Esses encontros eram mediados pela pesquisadora e pela fonoaudióloga da escola, que acompanhou as estagiárias durante tal período.

Assim, com base no material coletado e nos princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009), evidenciam-se duas frentes de análise dos dados: uma que se refere à compreensão do fenômeno globalmente e outra que aponta alguns efeitos da ação no ambiente investigado. Conforme o autor, essa estratégia é adequada ao “contexto da pesquisa-ação, onde as interpretações da realidade observada e as ações transformadoras são objetos de deliberação” (p. 13) e igualmente significativas.

4.1 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Dado o tipo de pesquisa escolhida, bem como sua base epistemológica, acredita-se que a metodologia de análise de dados mais adequada é a Análise Textual Discursiva (ATD), (MORAES e GALIAZZI, 2011). Tal decisão foi tomada, especialmente, em razão das potencialidades da ATD como metodologia de análise que propõe um exercício contínuo de reconstrução e imersão no material escrito, que proporciona ao pesquisador maior impregnação com os dados empíricos, de forma a revelar o interlocutor, dando-lhe voz. Moraes e Galiazzi (2011) afirmam que a ATD:

- a) amplia as possibilidades da análise e compreensão dos fenômenos, permitindo maior flexibilidade e autoria do pesquisador, mas de forma a não abrir mão do rigor da validação, compreendendo que todo conhecimento não é neutro, mas se baseia no olhar daquele que o percebe;
- b) pode, ao mesmo tempo, expressar um exercício de compreensão do fenômeno e de crítica a ele a partir de seu interior, possibilitando a emergência de novas interpretações e sentidos sobre os fatos sociais recursivamente reconstruídos, ampliando-os e aprofundando-os desde seus significados mais simples aos mais profundos;

- c) compreende os fenômenos sociais como sistemas complexos, nos quais há intensa relação e interação entre os elementos que o compõem, ressaltando que há de se ter consciência que em uma pesquisa será apresentado apenas um recorte do todo, e assim o objeto de análise da ATD não é o fenômeno social e sim os “discursos construídos e reconstruídos coletivamente” (p. 156), sendo que, sob tal perspectiva, há a focalização temporária nas partes em interconexão com o todo constantemente.

Moraes e Galiuzzi (2011) afirmam que essa perspectiva de análise é capaz de possibilitar a emergência de novas compreensões sobre os fatos estudados. A ATD, segundo os autores, é um processo recursivo que passa por três momentos:

- a) a desmontagem do texto, ou unitarização, em que os materiais examinados são fragmentados até que sejam atingidas unidades de sentido;
- b) o estabelecimento de relações, chamado de categorização, que é o processo em que se estabelecem relações entre as unidades de sentido, formando conjuntos cada vez mais complexos;
- c) a captação do novo emergente, processo em que surge uma nova compreensão sobre o todo analisado, resultando em um metatexto, no qual é explicitada a compreensão do pesquisador, que se dá como produto de uma nova articulação de elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

Utilizando a metodologia de análise aqui exposta, foram encontradas 823 (oitocentos e vinte e três) unidades de sentido, constituídas a partir do *corpus* de análise chamado Relatos da Oficina Minimetragens. Nesse processo de unitarização, foi adotado como critério de constituição das unidades de sentido que sempre que houver uma ideia completa, esta seria unitarizada. Também, cabe destacar que se optou por unidades de sentido mais amplas, de forma a não perder o valor contextual da ideia expressa.

Com base nos rótulos das unidades de sentido apuradas, chegou-se a um total de 14 categorias emergentes iniciais. Essas categorias foram rearranjadas por afinidade de temática em três categorias finais, mais abrangentes: a primeira, que trata da perspectiva da criança, contém sete subcategorias; a segunda, que trata da perspectiva das ministrantes, contém quatro subcategorias; a terceira, que trata da perspectiva dos agentes não envolvidos diretamente com a oficina, contém três subcategorias. Por meio de uma leitura criteriosa, foram conferidas todas as unidades de sentido em sua adequação às categorias e subcategorias, para que nenhum dado

passasse despercebido. Assim, desse material organizado e rigorosamente classificado é que aflorou o metatexto, no qual são discutidos os achados da presente pesquisa sob a perspectiva de cada um dos envolvidos, mas com maior ênfase na perspectiva da criança (foco do estudo).

4.2 MEDIDAS ÉTICAS APLICADAS À PESQUISA

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa pressupõe uma relação continuada com os sujeitos da pesquisa, e por tal razão, fazem-se necessárias medidas éticas coerentes que possam ser respeitadas ao longo do processo, para que a relação entre o investigador e os sujeitos da pesquisa se estreite, culminando, assim, na obtenção de dados fidedignos aos objetivos da pesquisa. Ainda, por se tratar de uma pesquisa com crianças, os cuidados com a ética devem ser rigorosos, daí a necessidade de uma documentação precisa e cuidadosa dos dados levantados, bem como da coleta de consentimento por parte de todos os envolvidos na pesquisa. Corsaro (2011) recomenda que, além de se discutir tais medidas com os responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa, deve-se esclarecer as próprias crianças sobre os objetivos do estudo e as medidas tomadas para preservá-las. Por tal razão, estão relacionados abaixo os procedimentos éticos tomados na pesquisa.

- a) Aprovação da Comissão Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul;
- b) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as crianças participantes da pesquisa, por meio da ciência e da coleta de assinaturas de seus responsáveis legais.
- c) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para escola – esse documento assegura a ciência da direção da escola acerca da pesquisa;
- d) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o(s) professor(es) e ministrantes da oficina – esse documento assegura ciência da finalidade e de sua participação na pesquisa;
- e) Sigilo sobre os participantes na pesquisa – nas imagens registradas durante a pesquisa, busca-se não evidenciar a criança, e sim a proposta em si; faz-se uso de nomes fictícios, assim, todo o material produzido, que vier a fazer parte do corpo do trabalho, não apresentará o nome real do participante ou qualquer evidência de sua identidade;
- f) Consentimento da Comissão de Pesquisa do Colégio de Aplicação (COMPESQ).

PARTE III

LUZ, CÂMERA, AÇÃO!

5 CAMINHOS PERCORRIDOS: A OFICINA MINIMETRAGENS

A Oficina Minimetragens foi gestada dentro da perspectiva de proporcionar espaços e tempos para a ressignificação dos objetos de aprendizagem escolares que mobilizam esta pesquisa. Contudo, suas origens são anteriores à constituição do projeto de pesquisa, apresentado no ano de 2014. A Oficina Minimetragens foi pensada como uma alternativa para o trabalho com textos narrativos, mediante uma demanda histórica dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação: melhorar a escrita de textos das crianças.

Ao final do ano de 2013, foi realizada a Oficina “Qual é o som?” e percebeu-se que uma demanda daquela etapa (terceiro ano do Ensino Fundamental) era trabalhar no nível da palavra, especialmente no que dizia respeito à interlocução entre a palavra escrita e a palavra dita. Da mesma forma, observou-se que, quando a relação da criança com a palavra já estava mais organizada, fazia-se necessário dar sentido à produção textual, especialmente para algumas crianças. Daí surgiu o questionamento: seria possível “dar vida” ao texto? Esse questionamento foi o embrião da Oficina Minimetragens. Quando da constituição do projeto de pesquisa, já estava claro que essa se daria nos moldes da pesquisa-ação (THIOLENT, 2009) e que a ação no âmbito escolar se daria a partir desse elemento questionador. Ao mesmo tempo em que a pesquisa ia criando forma, a ação também surgia.

Entretanto, o momento no qual surgiu a ideia de organizar uma Oficina sobre Minimetragens aconteceu de forma inusitada: buscava vídeos de desenhos animados com minha filha na internet, quando ela pediu que eu abrisse uma animação em que os personagens eram bonecas comuns. Nesse vídeo, as cenas contavam uma história vivenciada por esses bonecos de forma muito simples, utilizando elementos que as crianças poderiam encontrar entre seus brinquedos. Esse era o mote para “dar vida ao texto”. Pensei em algo que poderia ser uma brincadeira, mas incrementada com planejamento de teor pedagógico. Pesquisei que gênero seria aquele: vídeos muito curtos, com até três ou quatro minutos. Primeiro, imaginei que seria um curta-metragem, mas indo mais a fundo, descobri que um curta-metragem duraria de 10 a 30 minutos e teria, por característica, que ser muito mais elaborado. Foi quando conheci um minimetragem, caracterizado por vídeos curtos de 30 segundos a 5 minutos, mais simples, mas que buscavam passar uma mensagem completa, ou seja, uma pequena narrativa apresentada sob a forma de um produto audiovisual.

A proposta então foi apresentada para parte da equipe de professores dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação em meados do mês de outubro de 2014 e, de maneira formal, no dia 01/12/2014, ocasião em que foi apresentada a proposta de projeto de pesquisa e de ação no meio educativo, já denominada Oficina Minimetragens. A proposta seria trabalhar elementos pedagógicos relacionados à consciência textual,³⁶ sob o viés da ludicidade, com um olhar e um cuidado psicopedagógico sobre as aprendizagens a serem constituídas (dado o público alvo). Tomou-se o cuidado de reforçar com o grupo que os objetivos da oficina não seriam terapêuticos, mas pedagógicos.

Desta forma, em conjunto com a equipe de professores dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação, definiu-se que a etapa que mais necessitaria dessa modalidade de trabalho seria a dos alunos que estavam concluindo o terceiro ano do Ensino Fundamental e que ingressariam no quarto ano em 2015. As professoras que estavam acompanhando essas crianças no ano de 2014 se prontificaram a averiguar possíveis candidatos para participarem da oficina no primeiro semestre de 2015. Ao final de 2014, havia um total de 14 possíveis candidatos, que seriam reavaliados no início do ano letivo de 2015. Em abril de 2015, restavam 12 possíveis candidatos. Assim, foram selecionadas, em conjunto com as professoras polivalentes, 10 crianças, partindo-se do princípio de que eram as que mais demandariam um trabalho específico, especialmente, por terem grandes defasagens na escrita e/ou uma vinculação atrapalhada com o objeto de aprendizagem “textos escritos”. Cabe ressaltar que inicialmente pretendia-se atender de seis a oito crianças, mas foram ampliadas as vagas, dada a quantidade de ministrantes que fariam parte do projeto (cinco ministrantes mais a pesquisadora) e da quantidade de crianças com as necessidades apontadas.

Negociou-se, também, o dia da semana e o horário da atividade com as professoras polivalentes das turmas de quarto ano de 2015. Tendo em vista que as ministrantes só poderiam estar presentes nas sextas-feiras, encontrou-se na grade de horários apenas um período nesse dia em que seria possível a participação das duas turmas – o quarto período. Sabe-se essa configuração de horário não é a ideal, mas foi o tempo possível concedido para realização do

³⁶ Conforme Pereira (2010) a consciência textual estuda a análise das relações entre os elementos linguísticos que compõem um texto e sua relação com o contexto, focando em elementos relacionados à estrutura, à coesão e à coerência do texto, tais como: o gênero textual adequado, as características necessárias à estrutura do texto, os tópicos de desenvolvimento do tema, os elementos de coesão lexical, os elementos de coesão gramatical e a organização do texto (partes, tópicos).

trabalho. Tendo em vista tal contingência, foram negociados de antemão outros horários, caso fossem necessários momentos extras para a realização de filmagens ou conclusão de tarefas.

Todo o planejamento da oficina foi realizado de forma coletiva. Assim, todas as sextas-feiras, antes da oficina, todos os ministrantes se reuniam para discutir as tarefas daquele encontro e realizar o planejamento das atividades, e, após a realização da oficina, era realizada uma rodada de discussões sobre as impressões suscitadas e um registro em forma de relato. A fonoaudióloga da escola (identificada como “fono” nos relatos), quatro estagiárias de Fonoaudiologia (identificadas pelas siglas M1, M2, M3 e M4) e a pesquisadora ministraram a oficina. Além das ministrantes, contou-se com um bolsista dos Anos Iniciais para etapa de pós-produção (o qual não foi citado nos relatos).

O objetivo prático da Oficina Minimetragens foi o da elaboração de um vídeo de curta duração para cada grupo de crianças; elas seriam responsáveis por todas as etapas necessárias à elaboração do vídeo: compreensão dos elementos constituintes de um vídeo desse gênero, planejamento temático, elaboração do roteiro, triagem dos personagens, confecção dos cenários, planejamento das animações e planejamento dos efeitos sonoros e visuais. Dado o tempo escasso, decidiu-se que a pós-produção (edição e inclusão de efeitos digitais) seria realizada pela equipe de apoio em momento alternativo ao da oficina. Para isso foi feito, inicialmente, um convite às crianças para participarem da oficina (dia 24/04/2015).

Já o objetivo pedagógico da Oficina Minimetragens foi o de trabalhar a ampliação dos textos e a consciência textual, ou seja, a superestrutura, a coerência e a coesão (PEREIRA, 2014). Segundo a autora, a “superestrutura envolve os traços que definem o texto como um determinado gênero, contribuindo para situação comunicativa [...] e o modo de organização” (p. 04) do mesmo. A coerência refere-se ao conteúdo do texto e às “suas relações internas e com o entorno” (p. 04), tais como o eixo temático, o desenvolvimento do tema, a ausência de contradições temáticas ou linguísticas e as relações com o mundo. Já a “coesão consiste nos liames linguísticos do texto que contribuem para sua amarração e, assim, para construção de sentidos” (p. 04), sendo utilizadas para isso a coesão lexical (relação entre os vocábulos lexicais) e a coesão gramatical (relação entre os vocábulos gramaticais – regras gramaticais).

Por fim, o objetivo psicopedagógico da Oficina Minimetragens foi reelaborar a aproximação das crianças participantes ao objeto de aprendizagem “texto” e reposicioná-las diante de seus pares. Isso se fez por meio do caráter lúdico da oficina, que segue os princípios

propostos por Macedo, Petty e Passos (2005) e o caráter supervalorizado que as oficinas têm no contexto dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação; isso foi comprovado claramente no dia do convite, quando Máximo e Braian fizeram a *dancinha da vitória*.

A Oficina Minimetragens buscou seguir uma sequência de trabalho similar à das demais oficinas já oferecidas nessa modalidade (Oficina de Aprendizagem). Sua maior diferença foi a da formalização da oficina, com o recolhimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos responsáveis das crianças. Assim, inicialmente, fez-se um convite às crianças para participarem da Oficina, explicando-lhes brevemente do que se trataria a oficina em seu objetivo prático. Na sequência, foi recolhido o TCLE de cada uma e a oficina teve início.

No primeiro encontro, realizou-se uma espécie de contrato de trabalho com as crianças e foi dito o que se esperava delas quanto à produção: elaboração de uma minimetragem por grupo, na qual se utilizariam bonecos como personagens e objetos como cenário, no transcorrer de oito encontros; colocou-se que eles seriam responsáveis por todo o processo, mas que sempre teriam um adulto para auxiliá-los; explicitou-se que dado o curto espaço de tempo disponível, o foco deveria ser mantido no trabalho. Como não houve desistências, passou-se para a análise de uma minimetragem que estava disponível na internet e conversou-se sobre as partes que compunham a história (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) e sua função no enredo daquele roteiro. Foi feita a rescrita do roteiro do vídeo, em papel pardo, pela pesquisadora, a partir da recapitulação das crianças sobre o que elas haviam visto. Por fim, após nova reprodução do vídeo, conversou-se sobre outros elementos que o compunham (como os diálogos, os personagens principais e secundários, os fatos principais e secundários, o cenário, os efeitos sonoros e os efeitos visuais) e sobre como poderiam ter sido feitos se eles os produzissem. Combinou-se que seriam realizados trabalhos em duplas, as quais seriam reveladas no encontro seguinte, e que, ao final da oficina, seria realizada uma *Première* para as turmas de quarto ano, em que seriam oferecidas premiações aos vídeos.

A partir do segundo encontro, o trabalho foi direcionado para as duplas, as quais foram sempre acompanhadas por pelo menos um adulto, preferencialmente o mesmo durante todo o processo. As duplas e as razões dos arranjos formados foram os seguintes:

Lívia e Bárbara - Já estavam se articulando espontaneamente. A Bárbara é bastante impositiva, e a Lívia é um tanto tímida; ali é importante aprenderem a dosar as intervenções.

Braian e Bruno - Também já estavam se articulando, mas precisarão de apoio constante para não perder o foco. São duas crianças resistentes ao trabalho com a escrita e a aceitar parcerias.

Sílvio e Sávio - São duas crianças que têm bastante dificuldade em se expressar; ficam caladas na maior parte do

tempo. Deverá haver mediação para que os dois entrem em diálogo (acredito que será saudável). Seguramente, no início, precisarão de um escriba para dar-lhes apoio.

Cláudio e Cecília - Os dois precisam aprender a lidar com o tempo (tempo de trabalhar e de brincar) e a focar no trabalho escolar. Precisarão de intervenções constantes quanto a isso. Ainda, o Cláudio é bastante criativo, já a Cecília precisa melhorar nesse aspecto; assim, um pode ajudar o outro.

Máximo e Flor - O Máximo precisa ser mais polido, e a Flor é toda delicadinha. Tenho certeza de que o Máximo vai respeitar a Flor e aprender com isso; já para a Flor “*não tem tempo ruim*”, e ela vai se sair super bem. Além disso, os dois estavam mega empolgados com a oficina, e podem formar uma dupla muito proveitosa em termos de cooperação. Ambos têm suas dificuldades na escrita e situações familiares que tiveram/tem reflexo na escolarização.

O cronograma das atividades realizadas sofreu alterações, dadas as contingências do grupo e fatos relacionados à estrutura escolar (como paralisação e greve), tal como descrito na tabela abaixo.

<i>Cronograma inicial</i>	<i>Cronograma final</i>
<ul style="list-style-type: none"> - De 16/03/2015 a 14/04/2015: sondagem sobre possíveis candidatos a participar da oficina, organização da temática, planejamento das atividades iniciais e proposta e captação de recursos humanos a serem utilizados. - 24/04/2015: convite às crianças, entrega dos TCLE, análise da primeira leva de textos para averiguar a situação inicial das crianças com relação à produção textual. - De 27/04/2015 a 04/05/2015: recolhimento dos TCLE. - De 08/05/2015 a 26/06/2015: desenvolvimento da Oficina e organização dos relatos. - 03/07/2015: mostra dos vídeos produzidos para turmas de 4º ano do Ensino Fundamental. 	<ul style="list-style-type: none"> - De 16/03/2015 a 14/04/2015: sondagem sobre possíveis candidatos a participar da oficina, organização da temática, planejamento das atividades iniciais e proposta e captação de recursos humanos a serem utilizados. - 24/04/2015: convite às crianças, entrega dos TCLE, análise da primeira leva de textos para averiguar a situação inicial das crianças com relação à produção textual. - De 27/04/2015 a 08/05/2015: recolhimento dos TCLE. - 08/05/2015: 1º encontro - 02/05/2015: 2º encontro - 22/05/2015: 3º encontro - 29/05/2015: paralisação de servidores da escola; não houve oficina nesse dia. - 05/06/2015: ponte do feriado de <i>Corpus Christi</i> - 12/06/2015: 4º encontro - 19/06/2015: 5º encontro - 26/06/2015: 6º encontro - 29/06/2015: filmagens remanescentes - 01/07/2015: filmagens remanescentes - 03/07/2015: <i>Première – I Mostra da Oficina Minimetragens</i>

Tabela 1: Quadro comparativo do cronograma da Oficina Minimetragens

Os dias 29/06/2015 e 01/07/2015 foram utilizados em razão de a escola estar entrando em greve na semana seguinte ao dia 03/07/2015. Assim, abriu-se mão de fazer a avaliação da oficina pelas crianças, como planejado inicialmente, em detrimento da realização da *Première*. Cabe

destacar que cada uma das duplas conseguiu elaborar seu vídeo, conforme combinado, elencam-se na sequência os títulos de cada uma das produções desenvolvidas pelos participantes da oficina.

<i>Dupla</i>	<i>Nome do vídeo produzido</i>
Lívia e Bárbara	Perdidos no Zoológico
Braian e Bruno	A fera do espaço
Sílvia e Sávio	A viagem do macaco e do astronauta pelo espaço
Cláudio e Cecília	Five nights de terror
Máximo e Flor	A bruxa e a família

6 ACHADOS DE PESQUISA

O presente texto busca apresentar os achados da pesquisa no que diz respeito aos desdobramentos da pesquisa-ação, bem como as contribuições para a comunidade científica. Buscar-se-á, ao longo deste texto, contemplar os questionamentos iniciais que deram origem a esta pesquisa.

6.1 OS DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO

Neste seguimento, busca-se abordar os desdobramentos da pesquisa-ação no acompanhamento do desenvolvimento da escrita das crianças que participaram da Oficina Minimetragem por meio de suas produções textuais e dos pareceres do segundo trimestre de 2015. Como colocado anteriormente, na sessão que apresentava os sujeitos da pesquisa, aqui também são colocadas as especificidades das aquisições de cada criança.

Cabe destacar três elementos importantes: o primeiro, é que a Oficina de Aprendizagem é uma complementação ao trabalho da sala de aula, uma oportunidade que tem o objetivo de trabalhar com a ideia de equidade de condições, para que todas as crianças consigam aprender os conteúdos escolares dentro do tempo estabelecido pela escola. O segundo, é que sem um trabalho articulado entre o que é oferecido na Oficina e o que é oferecido na sala de aula, certamente não se conseguiria atingir os mesmos resultados alcançados a partir de um trabalho integrado. Ou seja, para que a Oficina realmente tenha resultados práticos, há necessidade de trocas entre os ministrantes da Oficina e o professor, de modo que a criança perceba a coerência e a semelhança entre as propostas. Essa coerência é fundamental para que a criança possa se sentir sustentada e cativada para avançar em seu processo de escolarização. Por fim, o terceiro elemento de destaque é que, percebendo que as ministrantes da Oficina estavam trabalhando com roteiros nos quais eram pontuados o início, o desenvolvimento e a conclusão dos mesmos, bem como os objetivos de cada uma dessas etapas, as professoras passaram a utilizar tal suporte para fomentar a escrita em sala de aula. Esse artifício foi utilizado a partir do segundo texto das crianças, quando percebeu-se uma melhora significativa nas produções das crianças, na organização da ocupação da folha, na demarcação de parágrafos e na diferenciação do uso de letras maiúsculas e minúsculas.

Desta forma, passamos às construções de cada uma das crianças a partir da análise de suas produções textuais (Anexo III – Textos das Crianças) e dos trechos dos pareceres do segundo trimestre de 2015 (presentes no Anexo 2 – Histórico das Crianças).

Bárbara – 10 anos

Bárbara foi encaminhada à Oficina sob a alegação de ser criativa, mas não conseguir expressar suas ideias adequadamente, em razão da dificuldade de articulação entre as ideias e da construção de frases confusas. Também necessitava aprender a respeitar e acolher as ideias de seus colegas.

Tal colocação quanto ao texto, pode ser observada no seu texto número um, que é composto de um único bloco, sem uma estrutura que o organize em início, meio e fim. Há carência de pontuação e demarcação de parágrafo, aglutinação de palavras e as ideias se repetem, o que provoca no leitor maior dificuldade em compreender o que ela queria expressar. Já no texto número dois, há a demarcação de três parágrafos, melhor uso da letra maiúscula e sinais de pontuação, as ideias já estão mais claras, não há mais aglutinações de palavras e as repetições diminuíram. No terceiro texto, embora seja mais simples, percebe-se melhoria significativa na articulação e expressão das ideias, no uso de pontuação e letra maiúscula e as repetições não surgiram mais.

Os avanços que foram percebidos em suas produções textuais foram pontuados em seu parecer, o qual expressa que a criança vem utilizando os conteúdos trabalhados em aula, destacando, especialmente, seu progresso no encadeamento das ideias e no detalhamento dos textos. Os professores pontuam também que Bárbara vem buscando auxílio sempre que necessita, está mais autônoma e comprometida com sua escolarização e vem se relacionando melhor com seus colegas. Tais progressos vêm se refletindo inclusive nas outras disciplinas escolares.

Braian – 9 anos

Braian foi encaminhado para a Oficina por apresentar dificuldade em dar um sentido completo para seu texto, além de negar-se a realizar algumas atividades escolares, especialmente as de escrita. Apresentava, também, um relacionamento com os colegas um tanto quanto conturbado, distraído-se constantemente, o que acabava por prejudicar o seu rendimento escolar.

No texto número 1 de Braian, percebe-se que, embora apresente um texto com sequência narrativa (relato de uma história infantil), ainda existem questões significativas da alfabetização inicial, como aglutinação de palavras e acréscimo e omissões de grafemas nas palavras. Não há

uso de pontuação ou demarcação de parágrafos, e o uso de letra maiúscula só aparece na primeira palavra de todo o texto. A forma com que faz uso da folha denota a compreensão de um texto em bloco único. O segundo texto, por sua vez, continua sem a utilização de letras maiúsculas, demarcação de parágrafos e ainda há uso irregular do espaço da folha, mas apresenta um primeiro exercício do uso de ponto final. Percebe-se que ainda há aglutinações de palavras e omissões de grafemas nas palavras, além de omissões de palavras, o que acaba por prejudicar compreensão da ideia, fazendo com que o leitor tenha que adivinhar a palavra faltante para atribuir sentido ao texto. Já no terceiro texto, percebem-se alguns avanços; há uso mais frequente do ponto final para demarcar a frase dentro do parágrafo e da letra maiúscula e não aparecem mais aglutinações de palavras e omissões de grafemas nas palavras. Contudo, ele ainda não utiliza a demarcação de parágrafos e percebe-se, de forma clara, a omissão de ideias, o que prejudica a compreensão, por parte do leitor, do que a criança gostaria de transmitir, dando a impressão de serem ideias soltas, sem cuidado na articulação.

Os avanços percebidos nos textos de Braian foram pontuados em seu parecer. Quanto a isso, destaca-se a iniciativa em usar o ponto final e a letra maiúscula e a ampliação dos textos no que diz respeito à quantidade de informações. A professora salienta que, embora a resistência à realização das tarefas continue, ela diminuiu se a postura for comparada à que ele tinha no trimestre anterior. As questões em que ainda precisa avançar em sua produção textual também foram pontuadas, ou seja, existe a necessidade de qualificar seu texto de forma a apresentar, de forma completa, as suas ideias.

Bruno – 9 anos

Bruno foi encaminhado para a Oficina com a intenção de melhorar sua expressão oral e escrita, além de trabalhar a articulação de suas ideias no texto. A criança ainda necessitava aprender a lidar com opiniões contrárias às suas.

No primeiro texto de Bruno, percebeu-se que, embora a narrativa obedeça a uma sequência lógica, as ideias tornam-se confusas pela falta de demarcação entre os parágrafos narrativos e os diálogos, além de escassa pontuação, repetições de palavras e conclusão confusa. No segundo, embora apresente um texto em bloco único, sem demarcação de parágrafo, com omissões de grafemas na escrita de algumas palavras e uso irregular da letra maiúscula, surgiu o uso de elementos de ligação e pontuações mais variadas, que contribuíram significativamente para que a criança apresentasse com melhor qualidade as ideias que gostaria de transmitir ao

leitor. No terceiro texto, Bruno passou a utilizar a marcação de parágrafo e a diferenciar letra maiúscula de minúscula com mais frequência, além de se manter utilizando uma variedade cada vez maior de formas de pontuação. Entretanto, suas ideias ainda são apresentadas de forma truncada, sem uso de elementos de articulação.

Os avanços percebidos na escrita de Bruno a partir de seus textos também foram evidenciados no seu parecer, que atesta que a criança apresentou significativos avanços na área da escrita, melhorando muito o uso do espaço da folha, dos parágrafos e da diferenciação entre o uso de letra maiúscula e minúscula. Também afirma que o aluno está avançando no uso dos sinais de pontuação, na estruturação das frases e nos aspectos ortográficos. O parecer ainda frisa que, embora ainda precise de apoio para entrar em diálogo, Bruno tem avançado na sua socialização.

Cecília – 9 anos

Cecília havia sido encaminhada para oficina porque, apesar de ter boa capacidade cognitiva, apresentava questões significativas da alfabetização inicial a serem vencidas, especialmente defasagens na escrita de palavras, frases e textos. Na produção de textos, tinha dificuldade em se expressar, suas ideias eram confusas e faltavam elementos para que o texto ganhasse o sentido que ela queria lhe atribuir, além de não utilizar letra cursiva e não diferenciar letra maiúscula e minúscula.

A partir do primeiro texto de Cecília, foi possível perceber que ela omitia letras na escrita de palavras e aglutinava palavras na escrita de frases. Trata-se de texto de bloco único, sem divisão de parágrafos, sem utilização de pontuação e sem diferenciação entre letra maiúscula e minúscula (utiliza letra bastão). Também ocorre a omissão de ideias, o que prejudica a compreensão, por parte do leitor, do sentido global. No segundo texto, percebe-se boa evolução. A criança, embora ainda escreva em letra bastão e realize segmentações e aglutinações indevidas de palavras, já demarca os parágrafos, utilizando a vírgula e o ponto final, em alguns momentos, e coloca de forma mais clara as suas ideias. O terceiro texto da criança expressa avanços, pois Cecília começa a fazer uso da letra cursiva, diferenciando letra minúscula e maiúscula. Ainda faltam sinais de pontuação e há omissão de palavras ou de partes de palavras, o que prejudica em parte a compreensão da ideia. Percebe-se, no entanto, que o texto está inacabado.

Por sua vez, o parecer de Cecília aponta os mesmos avanços percebidos nos seus textos, com destaque ao uso da letra cursiva, a marcação de parágrafos, a diferenciação de letra maiúscula e minúscula e a redução da omissão de letras em palavras.

Cláudio – 9 anos

Cláudio foi encaminhado para oficina porque, embora tivesse bom potencial criativo, havia questões importantes na escrita de palavras e frases e a necessidade de ampliar seus textos e enriquecê-los com mais detalhes, além da articulação de forma mais qualificada de suas ideias. Na realidade, sua maior dificuldade era se manter nas propostas até concluí-las.

Percebe-se, no primeiro texto de Cláudio, que, mesmo apresentando sequência na narrativa, sua estrutura confusa prejudicava a compreensão das ideias que ele gostaria de transmitir ao leitor. Percebe-se que se trata de um texto de parágrafo único, sem diferenciação entre letra maiúscula e minúscula e com escasso uso de sinais de pontuação, além de não haver diferenciação adequada na narrativa dos diálogos. O segundo texto demonstra que a criança passou a utilizar a pontuação com maior frequência (mesmo que o fizesse, em alguns momentos, de forma equivocada) e a diferenciar, em alguns momentos, letra maiúscula de minúscula. No entanto, ainda apresenta texto curto e com poucos detalhes. Cláudio faltou na semana em que foi realizado o texto três, ficando sem essa produção.

Seu parecer aponta que ele demonstrou estar mais empenhado em se manter nas propostas escolares, com mais disposição para aprender, mas ainda tem se dispersado com facilidade, o que prejudica sua produção. A criança vem apresentando alguns avanços pontuais na escrita, mas, em geral, precisa de apoio para colocar em prática o que é trabalhado em sala de aula, pois continuou registrando textos sucintos e com frases confusas. Cabe ressaltar que a criança aproveita bem as propostas escolares quando consegue se concentrar.

Flor – 9 anos

Flor havia sido encaminhada para Oficina porque, embora tivesse bom potencial cognitivo e criativo, apresentava algumas lacunas relacionadas à sua alfabetização inicial, além de demonstrar insegurança e timidez diante dos desafios escolares. Quanto à produção textual, ela apresentava dificuldade em concluir seus textos de forma adequada e de articular as ideias, expressando-as, assim, de maneira truncada e deixando os textos bastante sucintos.

O primeiro texto de Flor é apresentado sem título e em parágrafo único, com demarcação de início. No entanto, apresenta uma série de questões como uso intermitente de sinais de pontuação, uso intermitente de diferenciação de letra maiúscula e minúscula, trocas surdas/sonoras, omissão de ideias e palavras, dentre outros que dificultam a compreensão das intenções do texto. No segundo texto, embora tenha novamente escrito um único parágrafo, Flor

ampliou significativamente a quantidade e a qualidade de informações colocadas, atribuindo um título coerente ao que foi escrito. Contudo, ainda omitiu ideias e palavras, além de utilizar de forma escassa os sinais de pontuação, realizar trocas surdas/sonoras e não diferenciar narrativa de diálogo, o que prejudica a compreensão da totalidade das ideias colocadas no texto. Seu terceiro texto, embora mais sucinto que o anterior, apresenta ideias mais organizadas e apenas uma omissão de palavra, entretanto, ainda se observa falta de sinais de pontuação e de uso de letra maiúscula na escrita de nomes próprios.

O parecer de Flor reconhece os seus avanços na área da linguagem, pontuando que a aluna vem produzindo textos mais detalhados e com ideias encadeadas e pedindo auxílio sempre que necessário. Também se observa crescente interesse e envolvimento nas aulas, além de se destacar por ser cordial e solícita com professores e colegas.

Lívia – 10 anos

Lívia foi encaminhada para a Oficina porque, embora tivesse bom potencial criativo, não conseguia se expressar de forma escrita com clareza e apresentava omissões de ideias e falta de articulação entre essas. Além disso, precisava desenvolver a capacidade de se posicionar perante o grupo.

No primeiro texto de Lívia, percebe-se que ela utiliza de forma intermitente a marcação dos parágrafos e os sinais de pontuação e diferenciação entre letra minúscula e maiúscula. Também se percebe que há ideias colocadas de forma contraditória e outras são omitidas, o que prejudica a compreensão da mensagem que a criança deseja transmitir ao leitor. Além disso, aparecem trocas surdas/sonoras na escrita de palavras e aglutinações e segmentações indevidas na escrita de frases. O seu segundo texto demonstra avanços na escrita, e a criança passa a demarcar melhor os parágrafos, diferenciando a narrativa do diálogo e colocando suas ideias com maior detalhamento e clareza, embora ainda utilize de forma intermitente a diferenciação de letra maiúscula e minúscula e dos sinais de pontuação, além de ainda omitir ideias ou colocá-las de maneira descontextualizada e realizar trocas surdas/sonoras e aglutinações indevidas na escrita de palavras. Na ocasião da escrita do terceiro texto Lívia não esteve presente, ficando sem esse material.

Seu parecer declara que tais avanços, evidenciados em sua escrita, são percebidos pelos professores. O mesmo refere que sua produção textual está apresentando encadeamento de ideias e riqueza de detalhes. Além disso, no parecer de Lívia consta que ela vem se comprometendo

mais com as próprias aprendizagens, esclarecendo suas dúvidas sempre que necessário, além de estar conseguindo colocar sua opinião perante o grupo.

Máximo – 9 anos

Máximo foi encaminhado para Oficina a fim de ampliar e qualificar suas produções textuais. Ele apresentava resistência à escrita e, muito embora fosse uma criança solícita, criativa e esforçada, apresentava um relacionamento conturbado com os colegas, respondendo, muitas vezes, de forma agressiva a críticas e provocações.

O primeiro texto de Máximo é apresentado em parágrafo único, não há diferenciação entre letra maiúscula e minúscula, ele faz uso irregular de sinais de pontuação, não diferencia narrativa de diálogos e apresenta grande transposição da oralidade para a escrita, além de apresentar ideias incompletas, o que prejudica a compreensão do ponto de vista da criança. Máximo não possuiu o segundo texto, uma vez que não foi à saída de campo ao museu. No seu terceiro texto, apresenta avanços especialmente na transposição da oralidade para a escrita. Apesar de continuar sendo um texto de bloco único, passou a utilizar ponto final para demarcar as frases dentro do parágrafo e marcar início de frase com letra maiúscula, além de marcar o recuo no início do parágrafo.

Seu parecer aponta os avanços percebidos em seus textos, colocando que com apoio a criança consegue aplicar a maioria dos conteúdos trabalhados em sala de aula nessa área. No entanto, ainda vem apresentando textos incompletos e resistindo à escrita. Máximo também vem mostrando alguns avanços em suas atitudes em sala de aula, mas ainda precisa de apoio para expressar-se de forma adequada ao ambiente escolar. Porém, percebe-se que quando apresenta disposição, obtém bons resultados.

Sávio – 11 anos

Sávio foi encaminhado para oficina por apresentar dificuldades na articulação de ideias do texto. Se expressa pouco perante o grupo, necessitando desenvolver seu posicionamento na oralidade.

O primeiro texto de Sávio apresenta bloco único. Faz uso de letra bastão, não diferenciando maiúscula de minúscula, e uso intermitente de sinais de pontuação, apreciando trocas surdas/sonoras. Mesmo assim, é possível perceber que ele consegue expressar seu ponto de vista, embora com poucos detalhes. O segundo texto ainda é apresentado em bloco único, com uso de letra bastão, trocas surdas/sonoras e carência sinais de pontuação. Muito embora tenha

ampliado significativamente a colocação de ideias, qualificando seu texto, mostrou um pouco de dificuldade ao encadeá-las de forma coerente. Já no seu terceiro texto, embora siga utilizando letra bastão e não coloque título, expõe um texto demarcado em parágrafos, o qual apresenta ideias bem desenvolvidas e colocadas de forma clara. No entanto, percebe-se falta de sinais de pontuação e presença de trocas surdas/sonoras.

No parecer de Sávio também são pontuadas as mesmas situações averiguadas em seus textos: a criança vem avançando, está conseguindo se expressar por meio da escrita com maior clareza e detalhamento, mas ainda precisa aplicar o uso da demarcação de parágrafos e da diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas. Também é colocado que Sávio vem mostrando crescente interesse, compromisso e envolvimento com sua escolarização.

Sílvio – 9 anos

Sílvio foi encaminhado para oficina, pois, apesar de demonstrar ser criativo, recusa-se a realizar as tarefas, incluindo as de escrita, e apresenta defasagens na alfabetização inicial. Assim, quando escreve o faz de forma empobrecida e desencadeada. Também precisa desenvolver sua expressão oral, de maneira a expor seu ponto de vista perante o grupo.

O seu primeiro texto é apresentado incompleto, com apenas o início da história, sem as demais partes. Entretanto, há de se destacar que a parte que escreveu está coerentemente colocada e com ideias completas, porém, sem maior detalhamento. Também se percebe que há questões a serem vencidas com relação à transposição do fonema para o grafema na escrita de palavras. Há aglutinações indevidas na escrita de frases e não há uso de sinais de pontuação ou diferenciação entre letra maiúscula e minúscula. No seu segundo texto, Sílvio consegue se expressar melhor, faz uso intermitente da demarcação de parágrafos e da diferenciação entre letra maiúscula e minúscula, apresentando poucas omissões e trocas. Consegue se expressar de forma adequada, condizente com a proposta, mas não apresenta conclusão nessa produção. Em seu terceiro texto, por sua vez, não há título, introdução ou conclusão. O texto está escrito de forma confusa, semelhante a uma lista de ideias, sem articulação coerente e não há como identificar seu propósito. Há pouco uso de sinais de pontuação ou diferenciação entre letra maiúscula e minúscula e ainda ocorrem omissão e substituição de letras na escrita de palavras relacionadas à transposição do fonema para o grafema.

Seu parecer, quanto à produção textual, evidencia os mesmos aspectos percebidos a partir da análise de seu material escrito, ou seja, apresenta poucos avanços sozinho e só consegue

realizar as propostas com êxito quando apoiado pela professora. Sílvia continua resistindo a realizar as tarefas, buscando evitá-las com uso de artifícios como conversas e brincadeiras descontextualizadas. No entanto, tem conseguido expressar suas opiniões oralmente com mais frequência.

Percebe-se, a partir dos textos das crianças e dos seus pareceres do segundo trimestre, que todas (algumas mais, outras menos) obtiveram algum avanço. Verifica-se que as crianças que apresentavam apenas defasagens na escolarização, como Bárbara e Flor, obtiveram progressos significativos tanto na escrita quanto na postura diante dos desafios escolares. Contudo, aquelas crianças que apresentavam outras questões para além de suas defasagens, caso de Sílvia, por exemplo, que apresenta significativa resistência ao seu processo de escolarização, lograram avanços bem mais discretos. Outros, por sua vez, apresentaram consideráveis progressos no ambiente da Oficina que não se refletiram da mesma forma na sala de aula, caso de Máximo, por exemplo, especialmente no que diz respeito à sua postura engajada e respeitosa na Oficina, a qual se demonstrou bem diferente nos outros espaços.

Tal fato faz refletir sobre a abrangência da ação das Oficinas de Aprendizagem. Em geral, percebem-se avanços na forma como as crianças passam a colocar suas idéias, tanto na oralidade quanto na escrita, criando um aporte para reelaboração de suas defasagens escolares e consequente avanço. Outro aspecto a ser destacado refere-se à forma como a criança se percebe no espaço escolar, pois a criança que se acredita não capaz acaba por se isolar, evitando dar sua opinião no grande grupo. Percebe-se que todas as crianças, se não superaram tal situação, avançaram significativamente, perdendo a *vergonha* de se expor, de questionar ou de tirar suas dúvidas, e isso revela que algo se modificou no tipo de vínculo que essas crianças estabelecem com o processo de escolarização.

Desta forma, não apenas pelos resultados expressados nos pareceres das crianças, mas por todo o processo que foi observado, é possível compreender que as Oficinas de Aprendizagem apresentam-se como uma forma de suporte válido no ambiente escolar, o qual visa garantir a permanência das crianças na escola, mas com qualidade e com equidade, de forma a possibilitar o acesso aos conteúdos escolares incluso àquelas que apresentam baixo rendimento ou àquelas que são vistas como crianças desinteressadas na escola. A grande lição que fica disso tudo é que todos têm condições de avançar na sua escolarização; a questão é que o tempo escolar talvez não seja

suficiente para que algumas crianças consigam atingir os objetivos propostos para cada etapa de ensino, ou seja, o problema não é só da criança, de seu meio social ou de sua família, mas também e, principalmente, da forma como a escola é concebida, forma essa que não apoia adequadamente todas as crianças nas suas reais necessidades.

6.2 AS CATEGORIAS EMERGENTES

A estrutura das categorias emergiu da análise, a qual se chegou por intermédio da metodologia de Análise Textual Discursiva. Cabe destacar que as categorias apresentam a representação de cada grupo envolvido sobre o desenvolvimento da Oficina de Aprendizagem³⁷: na primeira categoria, são colocadas as representações das crianças participantes da oficina; trata-se da categoria mais densa, uma vez que o foco da pesquisa destina-se à análise, principalmente, das construções desse público. Na segunda categoria, são postas as representações das ministrantes; destaca-se, especialmente, nessa categoria, a forma como é feita a condução do processo. Por fim, na terceira categoria, são postas as representações do público externo; trata-se da categoria menos volumosa, que busca apresentar um panorama geral de como a Oficina é vista por aqueles que não estão diretamente envolvidos.

6.2.1 Construções das Crianças

A Categoria 1, chamada de *Construções das Crianças*, compõe o cerne da presente pesquisa, e busca apurar, a partir das representações e ações das crianças, como elas transitaram na oficina e como ocorreram suas construções, reflexões e aprendizagens. Essa categoria é composta das seguintes subcategorias: *Como as crianças percebem a oficina e o lugar da oficina na escolarização delas; Atitudes das crianças frente aos objetos de aprendizagem*³⁸ *e desafios escolares; Reflexões e constatações realizadas pela criança; Como se dá a relação com o “Outro”; Conquistas das crianças; Relação com o lúdico; e Repercussões da Première.*

³⁷ O diário de campo, chamado “Relatos da Oficina Minimetragens”, encontra-se na íntegra como apêndice.

³⁸ Objeto de aprendizagem aqui é entendido, conforme Parente (2008), como algo relacionado ao mundo objetivo, construído socialmente e pertencente a uma determinada cultura, o qual traz um conhecimento condensado. A autora coloca que “o uso desse objeto devolve à criança a sabedoria que necessitou para fabricá-lo ou, pelo menos, para usá-lo. Assim, todos os objetos culturais, que rodeiam a criança, são, na realidade, conhecimento do outro” (p. 70).

6.2.1.1 Como as crianças percebem a oficina e o lugar da oficina na escolarização delas

Por meio da análise dos dados pertencentes à subcategoria *Como as crianças percebem a oficina e o lugar da oficina na escolarização delas* foi possível perceber a forma como as crianças se vinculam a esse tipo de proposta pedagógica e o lugar simbólico³⁹ em que essas crianças colocam a atividade de Oficina.

Desde o momento do convite, a participação na Oficina Minimetragens, denominada pelas crianças como uma *Oficina Extra*, uma alusão às oficinas curriculares, as crianças demonstraram forte interesse nessa modalidade de atividade, o que pode ser percebido pela manifestação das mesmas no momento do convite (trecho 1) e na preocupação do aluno Máximo quanto ao recebimento pela pesquisadora da autorização do seu responsável (trecho 2), a qual lhe conferiria a oportunidade de participar da Oficina.

Trecho 1 (referente ao relato do dia 24/04/2015):

Foi feito o convite inicial para as crianças logo após o retorno do recreio. Todos manifestaram o desejo de participar da oficina. [...] Os alunos Braian e Máximo saíram do convite fazendo a “dancinha da vitória”, comemorando a situação.

Trecho 2 (referente ao relato do dia 30/04/2015):

O aluno Máximo me procurou (Pesquisadora) para perguntar se eu havia recebido sua autorização e disse que está ansioso para iniciar a oficina.

Mesmo diante dessa expectativa inicial, duas das crianças, as quais já passaram por esse tipo de atividade, fizeram questionamentos sobre as intenções da pesquisadora (trecho 3). Não contentes com a resposta da sua professora, inquiriram as ministrantes sobre suas intenções já no primeiro encontro da oficina, diante de todo o grupo (trecho 4). Tal situação demandou, tanto da pesquisadora quanto da professora das meninas, flexibilidade para tecer uma resposta coerente para não deixar que o desejo suscitado pela oficina fosse abafado pela desconfiança de que estaria associada às defasagens escolares apresentadas pelos participantes.

Trecho 3 (referente ao relato do dia 29/04/2015):

A Livia comenta com a Bárbara:

L - Não sei por que a pesquisadora nos escolhe para essas coisas?

B - Eu não sei, mas deve ser porque a gente é muito criativa, porque, para fazer um filme, tem que ser muito

³⁹ Fernandez (1991) afirma que todos os espaços pelos quais os sujeitos transitam estão marcados pela via simbólica, esta, por sua vez, é configurada historicamente no sujeito através de sua experiência de vida vincular e social. Assim, entende-se como lugar simbólico a forma particular como os sujeitos percebem ou se colocam em determinado espaço, posição essa, marcada pela constituição subjetiva vincular de cada um e por sua experiência social e histórica.

criativa. Né, profe?

P2 – Claro, gurias! A pesquisadora convidou as crianças que ela conhecia e ela sabe da capacidade de vocês.

B – Viu só! A gente é muito criativa mesmo!

Trecho 4 (referente ao relato do dia 08/05/2015):

Antes mesmo de nos apresentarmos, a Bárbara levantou a mão e perguntou por que haviam escolhido eles. Respondi que eles foram escolhidos em conjunto com as professoras; expliquei-lhes que eram crianças com grande potencial de criatividade, mas que esse potencial não estava plenamente desenvolvido..

Percebeu-se que esse interesse, manifestado na ocasião do convite para a participação na oficina, transformou-se em expectativa no transcorrer de cada encontro. Essa expectativa mudava um pouco a cada encontro, aparecendo como uma mistura de ansiedade, tensão e desejo. Mesmo assim, esteve presente até o final dos encontros e até mesmo nos dias em que não havia oficina, conforme trechos de 5 a 9, em destaque.

No início da Oficina:

Trecho 5 (referente ao relato do dia 08/05/2015):

As crianças estavam bastante ansiosas com o início da oficina. Lívia e Bárbara já haviam questionado a professora P2 sobre se seria naquele dia que elas iniciariam.

No transcorrer da Oficina:

Trecho 6 (referente ao relato do dia 03/06/2015):

Fui até a sala do quarto ano B. Cecília me deu um abraço e perguntou se, na semana seguinte, teria oficina. Disse que sim; ela soltou um sorriso e disse “Oba!”. Perguntei se estava gostando e ela sacudiu a cabeça afirmativamente, com força.

Trecho 7 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Ao final do recreio, Máximo vai até a sala dos professores e pergunta para nós “Vai tê oficina?” Respondi que sim e pedi que avisasse aos demais colegas. Ele fala “Eba!” e sai correndo. [...] Máximo pergunta se era só gravar agora e aí acabaria a oficina. Disse que sim e que também se aproximava o fim do semestre.

Ao final da Oficina:

Trecho 8 (referente ao relato do dia 26/06/2015/2015):

Ao final, Máximo reclamou que a oficina terminaria, que ele tinha adorado e queria que continuasse. Flor referendou as palavras de Máximo e sugeriu que continuássemos no segundo semestre. Damos um abraço coletivo para comemorar o final do processo.

Trecho 09 (referente ao relato do dia 03/07/2015):

Quando cheguei à sala do 4º ano B, Máximo olhou para mim e disse “É agora!”, em uma mistura de entusiasmo e nervosismo. (unidades de sentido R15. 4)

Acredita-se que a criação e a sustentação desse espaço de desejo e de expectativa foram fundamentais para a vinculação das crianças na proposta da Oficina Minimetragens. Esses elementos da Oficina revelam um dos aspectos que Macedo, Petty e Passos (2005) apontam como fundamentais para a constituição de uma proposta lúdica: o prazer funcional. Para os autores, o prazer funcional é o elemento que faz a vinculação da criança com a proposta, sustentando-a durante todo o processo. Assim, a Oficina Minimetragens representou para essas crianças um

espaço de prazer funcional, mesmo pautada por interesses pedagógicos e necessidades escolares a serem cumpridas. Para a criança, a Oficina Minimetragens apresentava um fim em si mesma, um espaço de conhecimento que modifica o lugar que ocupa a tarefa escolar na escola e na vida dessas crianças e, conforme Macedo, Petty e Passos (1997), com muito mais sentido para elas. Segundo o autor, a origem do prazer funcional está associada ao jogo de exercício, característico do primeiro ano de vida da criança, mas desenvolve-se durante toda a vida, fazendo parte de outras estruturas de “jogos”, e esquecer isso significa ter uma vida sem prazer, caracterizada por um fazer obrigado externamente ao sujeito e que, por isso, não tem sentido para ele” (p. 131). Por essa mesma razão, a oficina representa para essas crianças um lugar de potência, em que o desafio desperta o interesse pela atividade e a possibilidade real da concretização da tarefa alimenta a entrega da criança à proposta, abrindo assim um espaço de falta, uma lacuna que permite a emersão do desejo e, por consequência, da aprendizagem.

Essa relação e esse envolvimento das crianças com a atividade em si também puderam ser averiguados em outras situações, tais como quando elas simplesmente não paravam de trabalhar após o encerramento da oficina (trecho 10), na manifestação de uma criança sobre o pouco tempo que destinado à oficina (trecho 10) e em sua manifestação quanto ao fato de a oficina ser sua melhor aula (trecho 11).

Trecho 10 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Já eram mais de 11h30min, e as professoras do 5º período já estavam na porta chamando as crianças para irem para suas aulas. Tivemos que, praticamente, empurrar as crianças para fora da sala, pois, corporalmente, elas não queriam ir, queriam ficar mais. [...] Máximo disse que um período era pouco, que queria ficar mais.

Trecho 11 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Depois que todos saem, Máximo fica e diz que essa é a melhor aula que ele tem [...].

Entretanto, para as crianças, a oficina ainda não consegue competir, em termos de interesse e prazer, com atividades como educação física, festas ou oficinas de culinária (trechos 12 a 14). Acredita-se que essas atividades apresentem o mesmo teor lúdico da Oficina Minimetragens; contudo, nelas entram outros elementos que também suscitam o prazer e, talvez, tenham um apelo mais forte a crianças dessa faixa etária, tais como o exercício da corporeidade e os elementos relacionados à experimentação gustativa e olfativa.

Trecho 12 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

Sílvio veio até a sala dos professores me encontrar e perguntou por Sávio. Não o encontramos. Ele havia ido para a Educação Física e foi chamado pela auxiliar. [...] Sávio finalmente chegou, com a cara tristonha, sem falar,

sentando-se quieto numa cadeira. [...] Sávio conseguiu dizer, no final, que ele queria ficar na Educação Física.

Trecho 13 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Percebendo que as crianças do 4º ano A não chegavam, fui até a sala delas. Elas não queriam ir para atividade, pois haveria uma festa de encerramento da miniprática e eles ganhariam um “presente”, segundo a Bárbara, e ainda precisavam concluir o desenho que estavam realizando. [...] Argumentei com as crianças que a professora havia se disposto a guardar os elementos da festa para elas, que as meninas da miniprática não ficariam chateadas e que nós precisávamos daquele tempo para não prejudicar a produção dos filmes deles. Coloquei que eles haviam tido ideias incríveis e que haveria a possibilidade de não haver aula na sexta-feira seguinte (indicativo de paralisação). As crianças então foram para sala onde trabalhamos. Bárbara e Lívia estavam “emburradas”. Flor e Sávio só disseram “Aaah!” demonstrando certa contrariedade, mas seguiram e logo se colocaram em seus lugares. Percebendo a insatisfação da Lívia e da Bárbara, pedi que a professora P2 viesse conversar com seus alunos. Ela conversou, explicando que na festa não estariam perdendo nada de mais, que haveria muitas outras festas, mas que a oportunidade de fazer um filme não acontecia todos os dias e que ela estava ansiosa para ver o resultado da oficina. Nesse momento, todos ficaram mais conformados e colocaram-se a trabalhar.

Trecho 14 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Bárbara lembra Lívia por várias vezes que hoje elas não podem demorar, pois terão oficina de culinária.

Outro elemento importante a ser destacado é o lugar simbólico que a criança passa a ocupar a partir da Oficina de Aprendizagem em questão. Fernández (1991) coloca que o mundo simbólico é o que permite ao sujeito colocar-se em relação, organizando a vida afetiva e a vida da significação, ou seja, o lugar simbólico é o lugar a partir do qual o sujeito se percebe em relação ao mundo externo, representando-o. A prática pedagógica da Oficina Minimetragens conseguiu suscitar nas crianças a sua (re)colocação perante a si, ao grupo de pares e ao objeto de aprendizagem. Foi possível identificar quais crianças que enfrentavam dificuldades em sua escolarização dispuseram-se a ajudar e a ensinar a outros colegas. Máximo, por exemplo, disse o que percebia ter realmente aprendido (trecho 15).

Trecho 15 (referente ao relato do dia 01/07/2015):

[...] Máximo, que estava por perto, disse que ele poderia ajudar a Cecília nas filmagens, já que o Cláudio não tinha vindo à aula; ele disse que já sabia como funcionava e que poderia ajudar. Cecília concordou. No horário combinado, fui até a sala e busquei os dois. [...] Ele disse que gostaria de dar uma ideia: que poderíamos fazer essa oficina novamente, e os alunos que tivessem participado poderiam ser ajudantes dos novos que entrassem. Disse para ele que era uma boa ideia e que estávamos pensando em reeditar a oficina.

Esse contexto revela uma mudança no tipo de vinculação que a criança faz com o objeto de aprendizagem. Daquele, exclusivamente, que (não) aprende para aquele que pode transitar entre o lugar de ensinante e aprendente. Isso, conforme Fernández (1991), representa que a criança, ao colocar-se no lugar de ensinante, realizou uma “apropriação (aprendizagem), processando-o através de suas estruturas e seu saber pessoal” (p. 52), convertendo a “enseña em

conhecimento” (p.52), e isso se constitui a partir da articulação das quatro dimensões da aprendizagem. A autora ainda coloca que o conhecimento provém de um ensino que pode ser sistemático ou não, “mas a possibilidade de processar este conteúdo depende da presença no sujeito, de uma estrutura cognitiva [...] e de um vínculo que possibilite representar esse conhecimento” (p. 72), sendo que essa vinculação se dá a partir das diferentes oportunidades oferecidas ao sujeito para que ele possa experimentar o meio e assim (re)constituir-se simbolicamente.

Ainda conforme Fernández (2001a), “o aprender acontece a partir dessa simultaneidade” (p. 55) entre a posição de ensinante e de aprendente, e para que uma boa aprendizagem aconteça, seria necessário que o sujeito conseguisse conectar-se especialmente com o posicionamento ensinante, ou seja, o sujeito precisa “conectar-se com o que já conhece e autorizar-se a mostrar, a fazer visível aquilo que conhece” (p. 59). Para autora, um sujeito que consegue simultaneamente ser ensinante e aprendente é um sujeito autor, uma vez que esse sujeito constitui-se como autor a partir da mobilidade entre esses dois posicionamentos, sendo, para ela, um dos objetos fundamentais de estudo da psicopedagogia as problemáticas relacionadas aos posicionamentos ensinantes e aprendentes.

O lugar simbólico das crianças que participaram da Oficina Minimetragens também foi se (re)constituindo a partir do (re)conhecimento das próprias potências. Sentir-se potente, de alguma forma, perante o grupo (re)coloca a criança em um lugar de possibilidade, abrindo espaço para ação do sujeito no meio escolar. Às crianças que participaram da oficina, no dia da *Première*, foram dados certificados de acordo com as categorias avaliadas pela comissão avaliadora e pelo júri popular. Percebe-se, a partir dos trechos 16 e 17, o lugar em que as crianças colocaram esse momento em suas vidas, um lugar de conquista, um lugar especial que deve ser guardado com cuidado, um lugar importante.

Trecho 16 (referente ao relato do dia 03/07/2015):

A mostra foi chamada de “Primeira mostra de Minimetragens das Alfas”. Seriam premiadas as categorias melhor roteiro, melhor cenário, melhor animação e melhor filme, além da “escolha popular”, em que as próprias crianças votariam naquele filme que mais havia gostado. Para a comissão julgadora foram convidadas três pessoas: um membro do quadro de professores (professora de Espanhol), um membro da equipe diretiva (coordenadora pedagógica) e um membro externo (uma servidora de outra unidade de ensino, que é Doutora em Letras e havia trabalhado com aquela faixa etária em sua tese). [...] Flor estava muito feliz colocando o certificado na pasta. Eu disse que ela poderia dar um dia para o Máximo mostrar para família dele também, e ela relatou que o Máximo disse para ela que o certificado poderia ficar com ela, pois ele tinha medo que sua irmã o rasgasse. Flor disse que estava muito feliz, pois nunca tinha ganhado nada parecido com aquilo.

Trecho 17 (referente ao relato do dia /2015):

Hoje o Sávio estava organizando a pasta de atividades e veio me perguntar em qual saquinho (pois eles são divididos por temática) ele poderia guardar o certificado do prêmio que ele ganhou. Eu respondi que não era de aula, então ele poderia colocar em outro saquinho separado. Ele respondeu "É, né?! Isso é uma coisa importante!".

Outro lugar simbólico que se constituiu no transcorrer da oficina foi o lugar da autonomia perante o objeto de ensino. Em dado momento, ao chegarem à sala, as ministrantes perceberam que “*todos já estavam lá, já haviam começado a pegar os materiais e iniciado a trabalhar*” (trecho referente ao relato do dia 19/06/2015), fato raro, especialmente com crianças que possuem um histórico de envolvimento conturbado com os objetos de aprendizagem escolar. Simples fato que aponta um (re)significar-se na escola e em relação à tarefa escolar. Agir autonomamente só é possível quando a criança assume que pode realizar algo sozinha, sem ser autorizada. Agir autonomamente é reconhecer-se potente diante do desafio; é estar envolvido. Esse é o momento em que o adulto não é mais necessário, o momento em que a criança percebe que consegue andar com suas próprias pernas e percorrer sua caminhada de maneira segura.

Esses lugares simbólicos que são retomados fazem com que as crianças se percebam de uma forma diferente. Elas se sentem autorizadas a se colocar mais na escola, a se assumirem capazes de transitar nesse espaço da escolarização sem receios, sem dúvidas sobre suas potencialidades, deixando para trás o peso de um fracasso⁴⁰ construído, mas não adquirido, e permitindo-se assim, experimentar e experienciar-se enquanto ensinante-aprendente, enquanto sujeito autor de sua trajetória, ressignificando assim esse lugar simbólico.

6.2.1.2 Atitudes das crianças frente aos objetos de aprendizagem e desafios escolares

Foi possível perceber esse modo singular de vinculação com o objeto de aprendizagem a partir da análise dos dados contidos na subcategoria *Atitudes das crianças frente aos objetos de aprendizagem e desafios escolares*. Esses dados revelaram que cada criança apresenta um modo único de se vincular à proposta escolar, no caso, a Oficina Minimétragens. Para algumas crianças essa vinculação foi se alterando ao longo do processo, já para outras, permaneceu com funcionamento regular até o encerramento dos trabalhos. Assim, essa subcategoria propõe-se a averiguar como se dá a relação das crianças que participaram da Oficina com as aprendizagens

⁴⁰ Segundo Cordié (1996) “o fracasso escolar é uma patologia recente. Só pôde surgir com a instauração da escolarização obrigatória [...] e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos em consequência da mudança radical da sociedade. [...] A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um” (p. 17).

suscitadas e com os desafios encontrados ao longo do processo. Também foi possível perceber o quanto difícil é, para a maioria dessas crianças, pensar e concretizar a escrita, pois é muito mais tranquilo trabalhar com os desafios de confecção e de reflexão sobre outros elementos necessários à elaboração da minimetragem. Dessa forma, há de se perguntar: O que a criança quer dizer com tudo isso?

As crianças demonstraram, a partir de suas crenças quanto às suas potencialidades na escrita, que se sentiam impotentes diante do desafio escolar da escrita. No que se refere à escrita, as crianças que participaram da oficina tinham crenças que muitas vezes não representavam suas reais potencialidades. Elas diziam que não tinham ideias (trecho 18), achavam que sempre estavam errando (trecho 19), ou, simplesmente, confundiam o não gostar de escrever com a dificuldade que têm para escrever (trecho 20), colocando-se em um local de incapacidade (trecho 21) e inabilidade para escrever ou ler (trecho 22). Esses sentimentos têm impacto profundo na forma como elas se relacionam com o objeto escrito, não só na escola, mas na vida e, conforme Fernández (2001b), podem se sedimentar nesses sujeitos de forma a “produzir um sintoma ou uma inibição cognitiva” (p. 100). Por isso, a necessidade de se criar espaços, inclusive, e especialmente, na escola, para que a escrita seja (res)significada a partir de outro lugar simbólico, de modo a prevenir uma situação de fracasso com repercussões mais sérias.

Trecho 18 (referente ao relato do dia 15/05/2015):

Os dois empacaram no tema. Disseram não ter ideias.

Trecho 19 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Lívia referiu que sabia que algumas palavras com S não estavam certas, mas iria rever depois.

Trecho 20 (referente ao relato do dia 01/06/2015):

Ele balançou a cabeça afirmativamente e disse baixinho: “é que eu não gosto de escrever”. A fono questionou: “Tu não gosta ou é difícil?”, e ele disse que, realmente, achava difícil.

Trecho 21 (referente ao relato do dia 08/05/2015):

Fica assustado ao final da construção, relatando: “Quanta coisa! Não vou conseguir escrever isso!”. [...] Assustou-se com o tamanho do texto “Bá, vai dar umas cinco páginas!”

Trecho 22 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Braian diz que não quer ler e que não sabe ler. Bruno e Braian falam que não se lembram da história da minimetragem, que não assistiram.

A partir do lugar que essas crenças ocupam perante a escrita, foi possível compreender o porquê das atitudes de fuga, negação e hesitação ao envolvimento com a proposta, a resistência e a necessidade de retratação constante que surgiram ao longo do processo, criando barreiras que tornavam (inconscientemente) não pensável lidar com a escrita. Essas reações podem ser vistas

no trecho 23, que trata do momento em que Bruno e Braian se depararam com a necessidade de escrever seus roteiros. Percebe-se explicitamente a negação à atividade de escrita, em que os dois afirmavam que não queriam sequer começar a proposta, retratando-se, desculpando-se e buscando argumentos para não se envolverem em algo que para eles era difícil, ou até mesmo não pensável⁴¹, a escrita é vista como algo que gera algum sofrimento para essas crianças e, por isso, elas empreendem grande esforço para evitá-la. Segundo Fernández (2001b), os elementos não pensáveis dificultam o pensar, a ponto de proibir o pensar, estagnando as aprendizagens e estabelecendo-se “a partir de um *quantum* importante de angústia, que pode cobrir, tapar, bloquear, inibir ou perturbar o desejo de conhecer” (p. 98). Trata-se de um processo em que a autoria fica ferida e necessita ser recomposta, para que o sujeito consiga seguir na sua trajetória com qualidade.

Trecho 23 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Os dois falaram que não queriam começar a atividade. Perguntados se lembravam da história, os dois falaram que não. Bruno diz que não gosta de participar da atividade. [...] Nesse meio tempo, eu estava sempre tentando chamar o Braian a dar ideias e a participar, mas ele insistiu que não queria fazer. Braian fala que não devia ter aceitado participar dessa oficina. Pergunto o porquê e ele diz “por que não, é muito chata”. Braian fala que já fez duas redações e que escreveu duas folhas.

Por essa mesma razão, o ato de escrever demanda muito esforço por parte dessas crianças. Daí, suas constantes manifestações de cansaço e esgotamento suscitadas pela escrita no corpo delas, como algo, ao mesmo tempo, de ordem do emocional (do desejo afetado) e do físico. Isso foi visto, por exemplo, com Máximo, conforme relatado no dia 22/05/2015, o qual, mesmo diante de uma postura de assumir o desafio de realizar um registro escrito, após escrever um parágrafo verbalizou que já estava muito cansado, dado o esforço empregado no ato de escrever (processo lento e trabalhoso). O mesmo verificou-se com Braian, conforme relatado no dia 12/06/2015, quando, após escrever um pouco, buscou passar a tarefa para o colega, pois também havia se cansado. Seu colega Bruno, por sua vez, ao assumir a tarefa, colocou-se em uma postura para escrever totalmente deitado sobre a folha, o que chamou a atenção da ministrante; ele fala por si, sobre o que a tarefa representa para ele e como age sobre seu corpo. Em outro momento, nesse mesmo dia, Braian alegou que o ato de escrever lhe causou um machucado na mão e que por isso

⁴¹ Fernández (2001b) que há forte diferença entre os termos impensável e não pensável, para autora, “os impensáveis são possibilitadores e os não pensáveis atuam como obstáculo” (p. 100), assim, quando se emprega o termo não pensável quer se referir a algo ao qual a criança (inconscientemente) realmente não consegue acessar, causando-lhe algo similar a um bloqueio.

estaria impossibilitado de continuar, muito embora, a ministrante que o acompanhava não tenha visto qualquer indício de ferimento.

Essa mesma sensação de impotência, em alguns casos, foi manifestada pela negação do ato de escrever (trecho 24) e a procura de uma situação que permitisse a ele fugir da tarefa, buscando se envolver com outras coisas que não com a escrita (trechos 25, 26 e 27). Situações como estas surgiram durante todo o processo de oficina, o que demandou grande esforço das ministrantes na busca pelo envolvimento das crianças na proposta sem ferir ainda mais o lugar simbólico da escrita na vida dessas crianças.

Trecho 24 (referente ao relato do dia 15/05/2015):

A fono orientou-os a iniciarem escrevendo os nomes na folha e colocarem a data daquele dia. Nenhum dos dois queria escrever. A fono então sugeriu “pedra, papel e tesoura” para definir quem escreveria. Sávio ganhou, e então Sílvio assumiu a tarefa. Escreveu os dados, lentamente, e assim que pôde, levantou-se dali [...].

Trecho 25 (referente ao relato do dia 15/05/2015):

Cláudio e Cecília estavam juntos nas mesas, mas sem trabalhar. Precisaram de bastante apoio para sua organização. Cláudio trouxe mais ideias do que Cecília, que se envolveu em ficar brincando com os dedoches, em especial o de um pato, de que gostou muito.

Trecho 26 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Nesse 3º encontro, percebi que eles estavam muito dispersos, não demonstrando interesse pela atividade. [...] Cláudio se mostrou muito agitado e disperso da atividade a todo instante, tentou chamar atenção de colegas de outros grupos jogando materiais.

Trecho 27 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Braian também começa a não querer mais escrever a história, quer sair da sala, ir ao banheiro e beber água, diz que só funciona com água. Os dois começam a fugir da atividade proposta.

Assim, um dos objetivos (psico)pedagógicos primordiais da Oficina Minimetragens foi o de promover o (re)encontro da criança com sua potencialidade na escrita, “fazendo pensável as situações, o que não é fácil, já que o pensamento não é somente produção cognitiva, mas é um entrelaçamento inteligência-desejo, [...] produzido em um corpo” (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 55). Ou seja, passou-se de apenas promover o pensar sobre a escrita e de exigir sua produção, para a ideia de tornar a escrita como algo pensável, abrindo um espaço (ao mesmo tempo objetivo e subjetivo) de possibilidade, de autoria. Segundo a autora, mais importante que o conteúdo escolar propriamente dito, em casos como esses, é a criação de um “espaço que possibilita fazer pensável um determinado conteúdo” (p. 55), um espaço de autoria de pensamento que necessita ser transformado e repensado constantemente, “o qual se relaciona com o espaço transicional conceitualizado por Winnicott como espaço de criatividade e do jogar.” (p. 55).

Cabe colocar que a partir da constituição de um espaço e de uma proposta lúdicos, fato que pautou a origem e o processo da Oficina Minimetragens e que permitiu que a escrita fosse

acessada por outro ângulo que não o ângulo convencionalmente trabalhado na escola, é que foi possível a aproximação dessas crianças com a escrita, por intermédio da autorização e do suporte das ministrantes. Nesse contexto, surgem os registros. No geral, as duplas Bárbara e Lívia e Flor e Máximo foram as que apresentaram menor resistência à escrita, a exemplo do que foi citado nos trechos 28 e 29. Coincidência ou não, foram as duplas cujo produto final foi o mais aceito pelas demais crianças dos quartos anos na *Première*.

Trecho 28 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Lívia diz que ficaria legal fazer blusas de pelinho e para vender. Bárbara interrompe dizendo “depois as ideia, agora vamu escreve”.

Trecho 29 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Flor então começou a ler a história. Havia parado no ponto em que a família tinha entrado na casa quando Máximo disse: “Mas eles não sabiam que ela era uma bruxa!”. A partir desse momento, Flor tomou o posto de redatora e começou a escrever as ideias que tinham. Discutiam as ideias e faziam o registro de forma autônoma [...].

As demais crianças, por sua vez, resistiram ao registro, conforme ilustrado pelo trecho 30, ou fizeram-no apenas sob intervenção, de acordo com o que foi posto nos trechos 31 e 32. Contudo, cabe ressaltar que não faltaram ideias para nenhuma das duplas, ou seja, a questão não foi não saber sobre o que escrever, mas sim o próprio ato de escrever, de registrar de concretizar algo que existe no nível das ideias, transpondo barreiras subjetivas.

Trecho 30 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Nenhum dos dois queria escrever. A fim de estimular mais sua organização oral e a “saída do silêncio”, me propus a escrever enquanto eles organizavam o roteiro da história; ou seja, eu os apoiaria, e não faria por eles. Os dois toparam, e então tomei o papel de escriba, estimulando-os a darem ideias e pensarem na história. Sílvio mostrou mais facilidade para dar ideias espontaneamente; Sávio precisou ser mais estimulado, mas contribuiu de modo pertinente e criativo, sempre tendo algo a dizer, de maneira condizente com o rumo daquilo que estava sendo escrito [...]. Sílvio então passou a escrever o final. Depois foi a vez de Sávio. E eu finalizei.

Trecho 31 (referente ao relato do dia 15/05/2015):

Busquei que os dois contribuíssem oralmente com a descrição do tema, perguntando sobre as ideias dadas e ajudando a organizá-las. Seu tema será o de um personagem que assusta o vigia de uma pizzaria (que já existe em jogos/desenhos). Cláudio empolgou-se e comentou comigo a ideia do início da história e estimulei-o a escrever ainda antes de ir embora, para não perder o registro. Escreveu e saiu feliz.

Trecho 32 (referente ao relato do dia 15/05/2015):

A dupla resistiu a realizar o registro. Braian começou a escrever e logo passou para Bruno; produziram de forma escrita muito pouco, mas conseguiram discutir ideias e elaborar oralmente várias possibilidades de roteiro.

Cabe destacar, também, a forma como o relacionamento entre pares influenciou na forma como a escrita era concebida e percebida. Percebeu-se ao longo das sucessivas releituras dos relatos que havia uma forma muito peculiar das crianças (não) perceberem ou (não) se deixarem afetar pelo outro, o que influenciava diretamente a forma como concebiam a escrita. Houve

bastante dificuldade para as crianças conseguirem dialogar e, por vezes, as relações se davam como monólogos coletivos, nos quais cada um dava alguma contribuição, mas sem entrar efetivamente em diálogo com o seu par, sem levar em conta o outro, tal como descrito no trecho 35. Para Piaget (1990b), essa forma de linguagem, tipicamente egocêntrica e característica do pensamento pré-operatório, é uma forma de comunicação na qual a criança, embora fale na presença de outros, está, na realidade, falando para si mesma, sem levar em consideração o ponto de vista do outro e sem a intenção direta de se comunicar. Por vezes, ainda, as crianças acabavam por brigar, como destacado no trecho 33, ou simplesmente ignoravam um ao outro, assumindo exclusivamente ou um papel ativo ou um papel passivo, como destacado no trecho 34.

Trecho 33 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Braian decide apagar o que estava escrito e começa outra história com a ajuda de Bruno. Bruno dá muitas ideias exageradas e fala muito rápido. Braian pede calma para o colega. Eles começam a discutir sobre o que vai ter no planeta, e não concordam com algumas ideias. Bruno começa a pedir para fazer sozinho. Braian também quer fazer sozinho.

Trecho 34 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Porém, solicitei que continuássemos a desenvolver a história, e então Cláudio começou a ditar suas ideias para Cecília escrever. [...] Apesar dessas atitudes de Cláudio, ele contribuiu com a maioria das ideias e explicações sobre os personagens da história. [...]. Por outro lado, Cecília pouco contribuiu nas ideias, mas colaborou escrevendo o texto.

Trecho 35 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Braian então foi escrever. Pergunto o que está escrevendo ele diz: “Já vai ver prof.” Enquanto isso, Bruno fica dando mil ideias e sempre falando gritando. [...] Enquanto Bruno escreve, Braian fica dando ideias de como podem montar os personagens e como fazer as pedras preciosas (“pega um papel verde e diz que pode ser a esmeralda”).

Outro aspecto verificado foi o fato de que muitas vezes as crianças acabavam tendo atitudes como tomar posse do objeto escrito que estava sendo produzido, sem querer compartilhá-lo com sua dupla ou com o adulto que os apoiava, ou, até mesmo, recusando-se a mostrar para o outro a sua produção, tal como descrito nos trechos 36 e 37. Situações como essas se constituem em indícios de conduta com traços egocêntricos. Segundo Piaget (1990b), “o egocentrismo é, [...] por um lado, primado as satisfação sobre a constatação objetiva [...] e, por outro lado, deformação do real em função da ação e do ponto de vista propriamente ditos” (p. 361), em que ocorre a indissociação inconsciente dos aspectos subjetivos (visto como imagem interior) e objetivos (realidade exterior). Nesse caso, a situação é manipulada de forma que a criança não abra mão da sua satisfação naquele momento, e como o outro é representante da realidade, acaba sendo excluído ou não considerado naquele momento, e por isso o trabalho em grupo fica prejudicado diante desse tipo de conduta. Conforme o mesmo autor, o egocentrismo só declina com a

coordenação de pontos de vista, levando à socialização do pensamento, e as intervenções (psico)pedagógicas em situações como essas foram para sustentar a socialização dos pensamentos, a partilha e a estruturação da comunicação.

Trecho 36 (referente ao relato do dia 15/05/2015):

Em dado momento, Cláudio afastou-se de Cecília e foi para outra cadeira escrever, precisando ser chamado para trabalharem juntos.

Trecho 37 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Bruno diz que não quer falar, só escrever. [...] Braian não quer trabalhar em grupo de jeito nenhum, quer uma folha só para ele e abaixa a cabeça na classe. Então Bruno pega a folha e começa a escrever sua ideia.

Outro ponto a ser destacado é como as crianças trabalham com a revisão de suas produções. Mesmo fazendo a retomada do que haviam escrito com frequência sistemática, dado o fato de o roteiro não ser considerado acabado até a conclusão da oficina, em razão do dinamismo que é produzir um minimetragem, percebeu-se que as crianças buscavam, em um primeiro momento, evitar esse movimento, tal como descrito no trecho 38. Isso acontecia mesmo quando o objetivo do trabalho não era trabalhar com o roteiro, mas com os elementos cênicos derivados do que estava escrito ou até mesmo ensaiar para posterior filmagem. Contudo, o ato de revisitar o roteiro várias vezes possibilitou a qualificação constante do mesmo, como apontado no trecho 38, e, até mesmo, a adequação do roteiro às novas ideias das crianças, como colocado no trecho 40. Revisar também se tornou uma importante ferramenta pedagógica para que as crianças percebessem elementos de coesão e coerência, além de levantar questionamentos sobre a estrutura global da narrativa e elementos gramaticais, tal como o que se encontra exposto no trecho 41.

Trecho 38 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

[...] perguntei se queriam retomar o roteiro que haviam escrito. Máximo disse que não era necessário.

Trecho 39 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Revisamos a história; pedi para Bárbara ler, ela o faz e pensa em algumas alterações no texto.

Trecho 40 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Sávio perguntou se poderiam mudar o personagem Rato por um Macaco, pois este poderia se pendurar na nave espacial (percebi que esta reflexão já chegou com eles, ou seja, a reflexão sobre sua narrativa de algum modo seguiu fora da escola). Sílvio também queria mudar, e até estava sugerindo algumas coisas de roteiro, num âmbito mais geral da história. Ponderei que o que estavam sugerindo iria exigir que se reescrevesse boa parte da narrativa, e quem sabe devêssemos ler tudo, substituindo o Rato pelo Macaco, para vermos como ficava e o que mais precisaríamos mudar no texto, mas que seriam menos mudanças do que praticamente reescrever tudo. Eles concordaram e reli o texto com eles, substituindo Rato por Macaco, e somente o início precisou ser alterado, do contexto do esgoto para uma árvore. Eles gostaram de como estava o texto.

Trecho 41 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Sílvio envolveu-se e chegou a perguntar, em certo momento da escrita, se seria “NA janela”, ou “DA janela”, o

que oportunizou conversarmos sobre a situação de escrita. Sávio sugeriu mudança na resolução do problema de derrubar o alienígena da nave da história: ao invés de acelerar, frear! Foi bem interessante sua contribuição, prontamente aceita por Sílvio. Relemos todo o roteiro e gostaram.

Outro ponto a ser considerado diz respeito à forma como elas elaboram a conclusão do trabalho com a escrita. Enquanto para uns a conclusão da escrita do roteiro representou o final de uma fase e o início de uma outra na oficina, tal como colocado no trecho 42, para outros, a conclusão dessa etapa representou uma conquista comemorada com entusiasmo, caso de Braian (trecho 43), ou apenas algo cansativo, como demonstrado por Bruno (trecho 43).

Trecho 42 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Perguntei se haviam gostado da história. Ambos disseram que sim e logo começaram a pensar nos próximos passos.

Trecho 43 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Fui ver como estavam o Braian e o Bruno; perguntei se haviam conseguido acabar o roteiro. Braian soltou um sim bem alto, enquanto Bruno se espreguiçava, falou que tinha se cansado.

Ao longo da Oficina Minimetragens, percebeu-se que as reações ao objeto de aprendizagem escrita (inclui-se aqui a leitura, como forma de atender à escrita) foram mais intensas. Contudo, houve outras reações interessantes a outros objetos de aprendizagem, que não a escrita propriamente dita, os quais tornaram possível perceber como a criança se relaciona com o espaço escolar e com as demandas da própria Oficina. Nesse aspecto, identificaram-se elementos construtivos e outros apenas reativos ao objeto de aprendizagem escolar.

Quanto às colaborações orais, a maioria das crianças conseguiu se envolver de forma efetiva e consistente. Cabe ressaltar que, como a criança domina a oralidade, suas contribuições são facilitadas por esse meio. Por essa razão, o uso da oralidade torna-se importante ferramenta pedagógica para que as crianças possam perceber sua potencialidade narrativa, resgatando, assim, a potência criativa adormecida pela crença da incapacidade. Com atitudes como esta, segundo Fernández (2001b), o professor consegue exercer sua arte, que “é saber descobrir e mostrar a seus alunos o quanto eles pensam, inclusive sem perceber isso” (p. 93).

Vale destacar aqui a maneira até mesmo dualística em que se dá o envolvimento da criança com a narrativa oral e sua reação à escrita, tal como os dois trechos destacados abaixo sobre a mesma criança. No primeiro trecho (trecho 44), Braian participa efetivamente da reconstituição da narrativa a partir da oralidade, contribuindo com riqueza de detalhes. Já no segundo trecho (trecho 45), a mesma criança age de forma diferente, manifestando que não quer participar da atividade, que não gosta, que não se lembra do que havia feito, além de buscar

argumentos para manipular a situação, lançando para o outro as suas próprias dificuldades (caso apresentado durante a leitura). Para crianças como Braian, a escrita ainda é um grande desafio a ser transposto, o que talvez seja o motivo das reações superdimensionadas.

Trecho 44 (referente ao relato do dia 08/05/2015):

Colaborou bastante com detalhes na narrativa da história e na análise sobre a produção do vídeo, fazendo comentários pertinentes.

Trecho 45 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Os dois falaram que não queriam começar a atividade. Perguntados se lembravam da história, os dois falaram que não. Bruno disse que não gostava de participar da atividade. Depois de muita insistência, Braian leu o que estava escrito e disse que era a letra de Bruno e que não entendia nada. Bruno disse que não era a sua letra. Braian decidiu apagar o que estava escrito e começou outra história [...]. Nesse meio tempo, eu estava sempre tentando chamar o Braian para dar ideias e participar, mas ele insistia que não queria fazer. Braian falou que não devia ter aceitado participar da oficina. Pergunto o porquê, e ele diz: “Porque não! É muito chata.” Braian falou que já fez duas redações e que escreveu duas folhas,

Há de se ter atenção quando o lugar simbólico do desafio (aqui o desafio da escrita) passa a ser visto sob o ângulo da não possibilidade. Nesse caso, surge uma série de reações associadas ao objeto de aprendizagem que dizem que algo não está bem, tal como a resistência, a negação e a somatização, acompanhadas de enunciados como “*não sei!*”, “*não posso!*”, “*não gosto!*”, “*não consigo!*”, “*é chato!*” etc. Em especial, essas atitudes reativas que parecem ambíguas são mais veladas, menos perceptíveis no cotidiano da sala de aula e são facilmente confundidas pelo professor e pela família com “*não gostar de*” ou “*não ser bom em*”, quando, na realidade, devem alertar à escola de que pode estar se constituindo na criança um problema de aprendizagem,⁴² especialmente quando afeta a forma como se dão (ou não) os vínculos⁴³ da criança com os objetos de aprendizagem de uma forma ampliada.

Fernández (2001a) trata de questões, como a relatada acima, sob o enunciado de aborrecimento. A autora coloca que “o aborrecimento ocupa o lugar do desejar. O aborrecimento [...] instala-se e cala os pensamentos” (p. 173), paralisando o sujeito diante do objeto de aprendizagem. A autora ainda ressalta que “o aborrecimento surge da falsa certeza de possuir o conhecimento ou da certeza de não necessitar dele. Ambos os movimentos remetem à onipotência” (p. 174). Essa sensação de já possuir o conhecimento e, por isso mesmo, não necessitar dele é manifestada também nas atitudes e falas da criança em questão, fato ilustrado no trecho 45, no qual o aluno manifesta que não quer escrever, pois já fez redações de duas folhas.

⁴² Segundo Fernández (1991), “o problema de aprendizagem não é outra coisa senão anular as capacidades e bloquear as possibilidades” (p. 29) de aprender.

⁴³ Conforme Pichon-Rivière (2007), vínculo é “a maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com o outro ou outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento” (p. 3).

Casos como esse demandariam uma avaliação mais aprofundada para averiguar se esse aborrecimento estaria aparecendo com algo apenas reativo, quando a criança simplesmente não gosta da atividade, ou se ele é um aborrecimento estrutural, descrito por Fernández (2001a) como “não simplesmente algo que se sente, mas algo com o que se sente” (p. 175), o que acarretaria uma modificação na modalidade de aprendizagem da criança e na inibição do pensar, do eleger e do decidir-se. Assim, o espaço da Oficina de Aprendizagem se apresenta, também, como um momento de observação sobre como o sujeito se relaciona com diferentes objetos de aprendizagem, a fim de atuar pedagogicamente ou identificar casos que necessitam de apoio por parte de outros especialistas da área clínica.

Cabe aqui destacar que, segundo Fernández (1991), só se aprende quando o sujeito se reconhece incompleto, quando lhe falta algo, e isso o desacomoda. Em um estado de onipotência não há espaço para falta, uma vez que o sujeito percebe-se completo. Essa falta, por sua vez, gera angústia ante o perigo que é desbravar novos conhecimentos, e isso acaba por provocar diferentes reações no sujeito da aprendizagem. “Aprender, ir constituindo o saber, apropriar-se do conhecimento é uma delas. Outro caminho possível é fazer um sintoma, um problema de aprendizagem ou uma inibição cognitiva” (p. 112).

No entanto, nem todas as reações aos objetos de aprendizagem se mostram de forma ambígua. Flor, por exemplo, manteve uma postura aberta e disponível durante todo o processo. Como se percebe nos trechos destacados abaixo, Flor assume efetivamente o primeiro caminho apontado do Fernández (1991), que é o de admitir a falta e aventurar-se na busca do conhecimento. Sempre que necessário, Flor recorria ao cronograma pendurado na sala para saber o que fazer naquele dia (trecho 46) ou buscava autorização do adulto para reafirmar sua potência (trecho 46). Pedia ajuda quando necessário (trecho 47), não desanimando diante do obstáculo. Pelo contrário, quando desafiada, dispunha-se a tentar fazer o seu melhor (trecho 48), o que lhe possibilitou avanços sistemáticos durante toda oficina, o que demonstrou um envolvimento positivo com o objeto de aprendizagem e a construção da autonomia de pensamento. Isso, segundo Fernández (2001b), aponta para o exercício da autoria de pensamento, um “lugar onde a inteligência, conhecendo seu alcance, aceita resignar o desejo de conhecer tudo e, contatando-se com a função positiva da ignorância, pode aceitar conhecer parcialidades” (p. 92). Outro aspecto interessante na relação de Flor com os objetos de aprendizagem é seu constante perguntar e perguntar-se, que, segundo a mesma autora, é uma forma de movimentar o desejo de conhecer.

Desta forma, a pergunta abre espaço para o conhecimento, um espaço entre a certeza e a dúvida, no qual o conhecer pode operar e se retroalimentar.

Trecho 46 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Flor sentou-se ali e olhou o cronograma da parede para localizar-se, animada com o que fariam hoje. [...] Nisso, a Flor chegou também. Ela estava superanimada com a proposta do dia e logo pegou o roteiro da dupla e perguntou “Posso ler?” eu disse “Claro que sim!”;

Trecho 47 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Flor me pediu para fazer o caldeirão, pois não estava conseguindo. Ajudei-a no recorte, e ela então desenhou uma caveira no caldeirão, para ser “um caldeirão de bruxa mesmo”, e fez uma colher. [...] Nisso, Flor estava tentando colar duas pequenas partes de EVA para formar a cesta e não estava conseguindo. Pediu ajuda. Eu disse que ela poderia utilizar outro material, como papel. Flor então pegou um pedaço de papel, fez a alça com ele e teve êxito, decorou a cesta e a encaixou na mão da boneca que representava a mãe.

Trecho 48 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

Propus-me a realizar um desenho. Flor disse que conseguiria fazer melhor e passou a desenhar uma sala. Perguntou como poderia desenhar o sofá, dei uma ideia e ela acatou. Falamos que precisaria de um telefone também e Flor prontificou-se a fazer.

Interessante destacar como Flor conseguiu envolver Máximo nessa forma de operar os objetos de aprendizagem. Muito embora Máximo apresentasse resistência às propostas, Flor tinha a sutil capacidade de mobilizá-lo positivamente, e isso pode ser observado nos trechos destacados abaixo, que apresentam a forma como se deu o vínculo inicial entre as duas crianças, no momento da colocação das duplas de trabalho pelas ministrantes (trecho 49), e em um caso em que Máximo não reagia à intervenção das ministrantes para engajar-se no trabalho, mas bastou Flor olhar para ele que ele se mobilizasse de uma forma diferente (trecho 50). Tal situação mostra que Máximo atende à Flor e vice-versa. Um concede ao outro um espaço de acesso, o que vai ao encontro do que diz Fernández (2012): “Atender é cuidar. Cuidar amorosamente algo. Escutar. Entender. Aguardar. Ser solícito.” (p. 103). Esse cuidado de Máximo com Flor pode ser percebido em outros vários momentos, o que leva a crer que realmente Máximo confere importância a Flor. É oportuno pontuar que os dois têm vidas pessoais e familiares significativamente impactantes e esse foi um dos fatores que motivou as ministrantes a uni-los. Muito embora um não tivesse conhecimento da situação do outro, foi justamente a temática família que os aproximou do trabalho, tornando-se, instintivamente, um elo entre os dois e um momento de simbolização de experiências vividas. Os dois construíram uma parceria de cuidado e acolhimento, na qual os objetos de aprendizagem puderam transitar de forma suave. Percebeu-se ao longo do processo, pela forma como cuidavam dos materiais e das conquistas, como eles se importavam com o que estavam experienciando e um com o outro.

Trecho 49 (referente ao relato do dia 15/05/2015):

Flor movimentou-se na cadeira e arregalou os olhos em um tom de surpresa, mas rapidamente voltou para suas condições normais. Máximo, por sua vez, dobrou-se sobre sua cadeira, baixando a cabeça. Dirigi-me a ele, abaixei-me e passei a conversar com o mesmo em tom de voz baixo. (P) Que houve? (M) Não quero fazer dupla com ela; quero fazer com a Cecília. (P) Mas nós escolhemos tua dupla a dedo! Ela é uma guria ótima. Vocês dois foram os que mais participaram semana passada! E vocês dois têm ideias incríveis. Tenho certeza de que vocês farão um excelente trabalho. Nesse momento, ele voltou os olhos para mim, fitou-me por alguns instantes e voltou a debruçar-se sobre a mesa. Eu então disse em um tom de voz mais alto: Vamos, guri! Tu é um guri forte e inteligente, vai dar conta de tudo muito bem! Levanta daí e vamos trabalhar! Prontamente o Máximo levantou-se e foi compor grupo com a Flor. Ficaram se fitando por alguns instantes; percebi que não havia se iniciado um diálogo, então interfeiri: (P) Vamos lá, pessoal! Vamos pensar algum tema que seja interessante para os dois! Máximo então sorriu, olhou para Flor e disse: (M) Quem sabe falamos sobre uma família? Flor refletiu por um instante e concordou. [...] Ao final da oficina, já na porta, perguntei para o Máximo como havia sido fazer dupla com a Flor. Ele parou por um instante e disse em tom baixo “Foi muito bom.”, e seguiu para sua sala de aula.

Trecho 50 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Flor chegou, olhou para ele e ele endireitou-se na cadeira. [...] Em seguida, os dois se levantaram e foram trabalhar no chão com os materiais de cenário [...].

Máximo, com isso, tornou-se mais potente, assumindo para si algumas tarefas, inclusive as relacionadas com a escrita (trecho 51), buscando amparo no que era concreto para tirar suas próprias conclusões (trecho 52), pedindo autorização do adulto para seguir empreendendo suas aprendizagens quando não estava totalmente seguro (trecho 53) e pedindo ajuda quando necessitava (trecho 53), sem deixar de se encantar com os desafios e tentar. Foi possível perceber que Máximo transformou o que era, inicialmente, não pensável em algo possível, reconhecendo prazer no desafio, encontrando sua autoria por meio do “ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção” (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 90), libertando-se, pelo menos em parte, das amarras que o atrelavam às suas crenças.

Trecho 51 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Quando ficou decidido o rumo para o qual seguiria a conclusão da história, Máximo se dispôs a escrever, e escreveu com capricho, mas lentamente.

Trecho 52 (referente ao relato do dia 03/07/2015):

Máximo tentou contar no quadro quantos votos o vídeo dele havia feito a menos que o vencedor.

Trecho 53 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Quando cheguei, Flor e Máximo já estavam posicionados no chão para continuar a construção do cenário, mas, mesmo assim, Máximo perguntou o que fariam hoje. Respondi que concluiríamos o cenário iniciado na semana passada. [...] Máximo desenhou os troncos e tentou fazer as copas com recortes, mas acabavam saindo formas quadriculadas. Máximo então pede “Sora, como se faz árvores?”. Eu disse: “Tu pode recortar nuvenzinhas.” Máximo tentou novamente e voltou a fazer formas quadriculadas, dizendo: “Não está ficando bom isso.” Pediu então que eu fizesse para ele [...].

A proposta da Oficina Minimetragens baseou-se, especialmente, em um desafio lançado às crianças, que era o de construir um produto audiovisual: minimetragem. A partir desse desafio principal, surgiram outros que sustentavam a realização do primeiro, tais como a escrita de um

roteiro, a produção de elementos de cenário e a estruturação da animação. Diante desses desafios (iniciais e secundários), surgiram diferentes reações, como paralisia, negação e fuga, mas, também, o espaço para o enfrentamento.⁴⁴

A reação de medo surgiu diante de vários pontos do processo como algo que paralisava a ação do sujeito. Destacam-se duas situações ocorridas com Máximo (trechos 54 e 55), nas quais a criança, mesmo desejando muito participar daquele momento, é paralisada por um sentimento sobre o qual ela não tinha controle. Houve intervenção em tais situações para a criança se perceber potente diante do desafio, sem deixar que ela sucumba, evitando a instalação da aversão ao objeto de aprendizagem. Quanto a isso, Fernández (2001b) afirma que diante de algo temível, “a primeira reação é de susto, o qual provoca uma paralisia ou uma fuga momentânea” (p. 125), tal como aconteceu com Máximo em diferentes situações. No entanto, conforme a autora, o medo torna pensável esse susto e abre espaço, por meio da autoria, para que o sujeito encontre meios para lidar com situações ameaçadoras, que no caso das crianças da Oficina Minimetragens era a ameaça provocada pelas crenças mitificantes quanto à sua potencialidade na escrita.

Trecho 54 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

A M2 (estagiária de fono) relatou que, no caminho de retorno para sala de aula pós-recreio, o aluno Máximo percebeu que ela e outras duas colegas estavam na sala da oficina com a porta aberta e então perguntou “Vai tê oficina hoje?”, e ela respondeu que sim. Segundo M2, o Máximo saiu fazendo festa pelo corredor, comemorando o fato de que teria oficina naquela manhã. [...] A professora P1 estava fazendo uma dinâmica de relaxamento com eles no retorno do recreio e foi chamando um a um os participantes da oficina, e todos saíram calmamente, mas, após saírem da sala de aula, já foram correndo e gritando “Oficina!” até a sala da oficina. Num primeiro momento, Máximo “jogou-se na cadeira” e relatou que não queria estar ali; não estava com vontade de fazer essa oficina. [...] Ele disse que nunca queria ter feito essa oficina. [...] Quando cheguei à sala, após buscar todos os participantes da oficina, percebi que o Máximo estava “atirado” na cadeira conversando com a fono, mas praticamente não a olhava. Perguntei o que estava havendo, e ele disse que não queria participar da oficina. Eu falei que hoje ia ser superlegal, que nós começaríamos a montar os cenários.

Trecho 55 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

Máximo prontificou-se a levar os materiais, sentou-se na quadra e disse que não queria participar.

Conforme aponta Fernández (2001b), o medo também se manifesta sob a forma de fuga. A fuga foi outro aspecto que chamou a atenção das ministrantes durante o processo, uma vez que a maioria das crianças buscava fugir, de alguma maneira, sempre que desafiadas, independentemente do fato de o desafio ser de construção escrita – trecho 56 –, de montagem de cenários – trecho 57 e 58 –, de revisão ou de filmagem – trecho 59. As fugas surgiam como uma forma de evitar o objeto de aprendizagem, ou seja, de evitar uma situação ameaçadora, sobre a

⁴⁴ Cabe aqui ressaltar que ficava facultativa à criança envolvida na Oficina sua participação ou não no processo, assim, nunca se chegou ao ponto da insustentabilidade.

qual os sujeitos não tinham controle ou sentiam-se incapazes (crença mitificante). As intervenções, nesses casos, ocorreram de duas formas: a primeira, sustentar a possibilidade de realização da tarefa, e a segunda, buscar engajar a criança na proposta a partir da lembrança de suas potencialidades e a retomada do contrato de trabalho.

Trecho 56 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Bruno já estava procurando algo no estojo para tentar 'fugir' da atividade. Ficou brincando com a cola e a borracha.

Trecho 57 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Cláudio, sempre muito disperso, ia passear pela sala, [...].

Trecho 58 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

Bruno me relatou que então ele iria embora, não precisaria ficar.

Trecho 59 (referente ao relato do dia 29/06/2015):

Braian diz que não gostou da sua voz e que iria desistir. Procuramos convencê-lo para que não desistisse; então Bruno decidiu fugir. Pedimos para que ele voltasse. A situação se repetiu várias vezes até a conclusão das cenas.

Outro aspecto importante, surgido como reação ao desafio, é a negação ao envolvimento com o mesmo. Fernández (2001a) coloca que passar por momentos como esse é absolutamente normal, pois se trata de uma “maneira de evitar comprometer-nos com a angústia” (p. 130), com algo que causa a angústia. Máximo reagia dessa forma sempre que desafiado, como no caso ilustrado no trecho 60. O lado saudável da reação de Máximo é que, sustentado pela ministrante e pela sua parceira de trabalho, ele conseguia reagir e se entregar, e isso comprova que o medo tratava-se apenas de uma reação à angústia do momento, que não o paralisava, não o impedia de, quando recomposto, entregar-se ao que inicialmente lhe causava medo. Essa negação que revela a insegurança, mas sem se constituir em impedimento à entrega dentro de suas possibilidades, também foi manifesta por Sávio (trecho 61), que, a exemplo do que ocorreu com Máximo, conseguia seguir trabalhando quando sustentado.

Trecho 60 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

Ceguei e Máximo estava estirado na cadeira. Falei com ele: “Máximo, vamos gravar hoje”, ele acenou com a cabeça negativamente.

Trecho 61 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

No momento de gravar o macaco falando, Sávio mencionou ter a voz feia e estava inseguro de fazer isso. Encorajei-o e ele falou a voz do macaco, saindo-se bem, dentro de seu contexto tímido.

Outra reação diante do desafio foi a forma como a criança lida com a frustração. No trecho 62, é possível identificar situações em que as crianças procuravam abandonar o desafio sempre que se deparavam com uma situação de fracasso. O abandono da situação também

aparece, só que de forma mais velada, em vários momentos de dispersão. Dispersar-se, entreter-se com algo que não a tarefa que causa angústia é a outra face do abandono, o abandono velado, o abandono desmentido. Trata-se de uma forma de esconder o abandono, justificando-o. O trecho 63 relata um momento de dispersão, no qual a criança, ao defrontar-se com o desafio da escrita, busca outra situação para entreter-se, encontrando, assim, uma (pseudo)razão para dispersar-se do trabalho. No caso, esta (pseudo)razão, brincar com os colegas, justifica (inconscientemente) não envolver-se com a escrita.

Trecho 62 (referente ao relato do dia 29/06/2015):

Fomos para a quadra de esporte para realizar a filmagem, mas, quando chegamos, uma banda começou a se posicionar em local próximo para tocar. Optou-se por ir procurar outro local. Fomos até o outro lado da escola e organizamos o cenário junto a uma parede. Pedimos que eles repassassem o roteiro para decidirem os papéis que cada um iria ter na filmagem. Nisso, Bruno dizia que não queria mais gravar, não queria mais participar, que queria jogar tudo no telhado da escola [...] Braian diz que não gostou da sua voz e que iria desistir [...] Em dado momento, Braian teria que colocar as espadas nas mãos dos personagens e não conseguia. Bruno o criticou, após uma nova tentativa de abandonar o trabalho, e eu disse para o Bruno então ajudar o colega. Os dois começaram a se organizar até que conseguiram. [...] Terminadas as gravações, os dois saíram correndo de volta para a sala, não recolheram nada, atiraram o que tinham em mãos no chão.

Trecho 63 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Cláudio se mostrou muito agitado e disperso da atividade a todo instante e tentou chamar atenção de colegas de outros grupos jogando materiais.

Por meio desses fragmentos, é possível dimensionar, sob o ponto de vista da criança com déficit na escolarização, o quão difícil é transpor as barreiras e o tamanho do esforço que eles têm de fazer para se apropriarem minimamente dos objetos do conhecimento. Cada nova apropriação geram, além da angústia e da dor subjetiva perante a incapacidade de controlar tal situação, outros fatores agravantes que tornam ainda mais incerto aquele momento. A incerteza constante e a crença da não possibilidade passam a angústia para um outro nível, um nível em que a criança, por si só, não consegue suportar o processo, demandando apoio e continência constante para se defrontar e lidar com a situação de aprendizagem. Quanto a isso, Chamat (2008) afirma que:

As consequências das defasagens escolares englobam o indivíduo como um todo, isto é, incorpora o estigma de impotente, impedindo-o de outras realizações. A repercussão disso é grave, pois poderá desenvolver uma péssima imagem de si mesmo, levando o aluno a abandonar os estudos. [...] O fracasso escolar tem uma repercussão negativa na personalidade do sujeito em desenvolvimento. Conduz à transformação sem se autovalorizar, e culmina em um adulto infeliz e com estigma de fracassado. (p. 16)

De acordo com Chamat (2008), a forma como o sujeito se percebe acaba influenciando inclusive o modo como ele se percebe diante do próprio sucesso. O trecho 64 apresenta uma situação em que a criança simplesmente fica paralisada diante do próprio sucesso, do

reconhecimento do outro sobre seu sucesso, como se ela se sentisse culpada por conquistar algo verdadeiro, como se ele não se sentisse autorizada a ser potente. Percebia-se nos olhos e na reação da criança a sua felicidade, mas algo maior que ela a impedia de se assumir como bem-sucedida. Há de se levar em conta que o que transparece à primeira vista como vergonha ou timidez, pode, na realidade, ser indício de algo mais, e isso só é percebido por meio da recomposição da relação da criança com o seu processo de aprendizagem. A pergunta que cabe nesse momento é se o professor e a escola têm espaço para refletir sobre esses aspectos (ir)relevantes que surgem no cotidiano. Acredita-se que a percepção desses detalhes dentro da emergência vivida no cotidiano escolar fica simplesmente abafada se não houver um espaço/tempo de suspensão que permita a reflexão.

Trecho 64 (referente ao relato do dia 03/07/2015):

Todos os vencedores das categorias receberam um certificado da mostra e, em geral, demonstraram uma grande felicidade e foram aplaudidos pelos colegas. No entanto, Braian (que estava sem seu parceiro Bruno, que estava doente) não quis vir receber o seu certificado perante seus colegas. Fui até sua cadeira e lhe entreguei o certificado lá. Braian parecia estar feliz, mas com muita vergonha, a ponto de não conseguir levantar da cadeira (sorria e se encolhia na cadeira ao mesmo tempo).

Por outro lado, felizmente, foi possível identificar reações muito positivas frente aos desafios proporcionados pela oficina. A grande maioria das crianças reagiu bem à sustentação das ministrantes, conseguindo atingir o objetivo principal da oficina de forma satisfatória.

Um encontro com o desafio, o qual se destaca como muito positivo, foi quando Lívia, no primeiro encontro da oficina (trecho 65), ao pedir orientação (autorização) sobre qual a temática que teria de abordar, depara-se com uma resposta que abre o espaço, que permite que a criança exerça sua autoria livremente. Sua reação diante desse espaço foi marcante, quase indescritível, mas perceptivelmente positiva. Deparou-se com um espaço que fomenta a desacomodação, abrindo espaços que, conforme Fernández (2001b), tornam pensáveis as situações problema, tornando-as “plausíveis de serem interrogadas, significadas e modificadas” (p. 86), o que permite o livre pensar e liberta o desejo de conhecer. Perguntar-se, segundo Fernández (2001a), “é indicador de saúde em aprendizagem, de liberdade para pensar” (p. 166). Abrir espaço para pergunta que fomenta a autoria é um dos valores (psico)pedagógicos da Oficina de Aprendizagem, que podem ser transpostos, sem prejuízo algum, ao trabalho pedagógico em sala de aula, bastando para isso criar condições para que o professor também se perceba ensinante/aprendente dentro do processo educativo, encontrando, com isso, sua autoria.

Conforme a autora, “o educador pode ser um agente de saúde quando consegue desculpabilizar o perguntar, e para isso, deve se ressituar diante da função positiva de sua própria ignorância, como diria Sara Paín” (p. 166).

Trecho 65 (referente ao relato do dia 08/05/2015):

Lívia perguntou sobre qual tema seria o vídeo delas e eu devolvi a pergunta, fazendo-a pensar sobre qual temática ela pretende desenvolver (a reação foi uma mistura de surpresa e entusiasmo).

Outro aspecto positivo a ser levando em consideração é a forma como a criança reage bem quando devidamente sustentada em suas possibilidades e potencialidades. Para exemplificar isso, foram destacados três trechos. No primeiro – trecho 66 –, Sávio demonstra sua impotência diante do desafio; a Fono, por sua vez, coloca-se no lugar de aprendente e convoca Sávio e seu parceiro a refletirem sobre a tarefa. A reflexão provoca uma sustentação em que o não saber anunciado torna-se uma possibilidade de saber, o que apoia a concretização da tarefa. No segundo trecho – número 67 –, Máximo manifesta temor em participar. A intervenção, nesse caso, foi desmistificar a situação e sustentar a possibilidade da participação da criança, mas em outra posição, não como foco, mas como registrador do momento, Máximo, diante da sustentação e acolhida da sua angústia, dispõe-se a participar na posição inicial, assumindo uma postura ativa diante do desafio. No terceiro destaque – trecho 68 –, Sávio é incentivado por seu par, Sílvio, a se colocar mais e o atende de forma satisfatória.

Trecho 66 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Sávio disse que não sabia fazer um macaco, que nunca tinha feito um. A fono comentou que também nunca tinha feito, mas selecionou com os meninos as características principais para fazerem um macaco: orelhas arredondadas, rabo comprido [...]. Ajudei inicialmente, fazendo o corpo e cabeça do macaco e o rosto dele (olhos e boca). Os meninos fizeram o rabo, e um deles quis colocar braços.

Trecho 67 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

Máximo disse que não queria participar; eu disse que não teria problema, que ele não apareceria, apenas os personagens, mas que caso ele não quisesse participar, poderia realizar a filmagem, bastaria segurar a câmera. Máximo então se prontificou dizendo que gostaria de fazer a família [...]

Trecho 68 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

Passamos a gravar, e Sávio colaborou nas falas. Ele foi incentivado por Sílvio a falar mais alto, e então ele retomou as falas com mais vigor.

É interessante, nesse aspecto, destacar que as intervenções foram de lugares e interlocutores diferentes, mas todas se destinavam a sustentar a possibilidade ou, como diz Fernández (2001b):

A pedagogia trabalha fazendo com que as coisas sejam pensadas; já a psicopedagogia busca fazer com que sejam pensáveis. Isso significa que suas intervenções estão direcionadas a abrir espaços subjetivos e objetivos onde a autoria de pensamento seja possível (a do outro e a minha). Significar conectar-se com a possibilidade, a experiência e a vivência de satisfação de sentir-se autor de seus pensamentos. (p. 102)

Percebe-se, inclusive, um ato de entrega das crianças à proposta, um envolvimento que até então não se tinha percebido na sua escolarização. No trecho 69 (o qual é a continuação do trecho 67), percebe-se uma verdadeira entrega das crianças à tarefa e o sentimento de satisfação das mesmas com sua produção e com o processo em si, ou seja, mesmo diante da angústia enfrentada, ainda assim a experiência foi prazerosa. O trecho 70, por sua vez, mostra como Cecília assume-se autora de sua produção a ponto de se colocar no lugar de ensinante do colega, sobre o que havia produzido, engajando-o no processo, ao mesmo tempo em que Máximo (o qual substituíra Cláudio no dia) engajou-se ativamente na tarefa colocando-se à disposição da colega e afirmando que já sabia como funcionavam as filmagens, e por isso teria condições de ajudar, ou, conforme Fernández (2001a), as crianças declaram, em suas atitudes, que a informação que está guardada (e precisa ser guardada) é possível ser mostrada (ou utilizada) quando for preciso e encontram-se disponíveis ao sujeito. Situações como as aqui pontuadas, revelam atitudes de aprendizagens sadias.

Trecho 69 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

Máximo então fez a família com variações de entonação e Flor a bruxa, as execuções foram ótimas e muito bem representadas. As filmagens seguiram bem até a sua conclusão. Ao final, Máximo reclamou que a oficina terminaria, que ele tinha adorado e que queria que continuasse. Flor referendou as palavras de Máximo e sugeriu que continuássemos no segundo semestre. Demos um abraço coletivo para comemorar o final do processo.

Trecho 70 (referente ao relato do dia 01/07/2015):

Máximo, que estava por perto, disse que ele poderia ajudar a Cecília nas filmagens já que o Cláudio não tinha vindo à aula, ele disse que já sabe como funciona e poderia ajudar. [...] Cecília pegou seu material na prateleira e começou a explicar para o Máximo o que havia construído; Máximo pegou o roteiro da Cecília e o leu perguntando algumas coisas sobre os personagens.

Outro aspecto a ser destacado foi a forma como a se deu a vinculação das crianças com a proposta e como essa se manifestou. A Oficina Minimetragens deixou em aberto o espaço para construção ativa das crianças; elas eram protagonistas do processo. Pôde-se perceber isso pelo engajamento delas. Abaixo, há trechos em que duas crianças, que nas aulas regulares têm dificuldade de vinculação com as propostas, que apresentam, inclusive, resistência, demonstraram postura ativa diante da proposta da oficina. No primeiro trecho – número 71 –, Sílvio, um menino que em sala de aula pouco interage e apresenta muita resistência às propostas escolares, propôs-se a resolver, de forma espontânea, uma situação-problema que surgia no

momento da filmagem. Sílvia ficou satisfeito com sua contribuição, pois além de resolver o problema prático (não permitir que o TNT voasse), contribuiu para a melhoria do cenário. No trecho 72, Braian demonstra estar interessado em realizar as filmagens. Apesar de todos os obstáculos surgidos até então, ele parecia confiante, e a situação foi suficiente para possibilitar uma leitura espontânea de Braian, fato esse que não se repetiria em outras circunstâncias menos favoráveis. Isso demonstra que o espaço da oficina se constituiu um lugar seguro, onde crianças como Sílvia e Bruno poderiam se expor de forma confiante e espontânea, contribuindo, assim, para o avanço em suas aprendizagens escolares.

Trecho 71 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Sílvia seguiu ali comigo e o TNT voava. Ele disse que sabia onde arranjar pedras. Foi lá e fiquei aguardando ele retornar. Colocamos as pedras, que pareciam meteoros e combinaram com o cenário. Ele ficou satisfeito.

Trecho 72 (referente ao relato do dia 29/06/2015):

Braian pareceu bastante empolgado e foi chamar sua dupla [...] Braian prontamente foi pegar o material e Bruno o seguiu, pegando o restante dos objetos. [...] Braian começou a ler o roteiro,

6.2.1.3 Reflexões e constatações realizadas pela criança

Nesta subcategoria, busca-se apontar as reflexões e constatações espontâneas realizadas pelas crianças durante o desenvolvimento da oficina, os quais demonstram como a criança percebe e lida com a escrita e os demais desafios envolvidos na proposta de concretizar uma minimetragem. Cabe aqui lembrar que no primeiro encontro da oficina optou-se por apresentar à criança o gênero minimetragem e, conseqüentemente, à estrutura de um roteiro de escrita, de forma a suscitar a reflexão inicial sobre os elementos que compunham uma minimetragem (primeira etapa do processo). A partir daí, as próprias crianças realizaram suas construções, e as ministrantes apenas buscavam sustentar a proposta e problematizar as decisões tomadas pelas crianças (segunda etapa do processo).

Quanto à escrita do roteiro, na primeira etapa, as crianças levantaram várias hipóteses, e, no decorrer da estruturação dos textos das duplas, elas foram se confirmando ou foram sendo refutadas. As crianças levantaram hipóteses quanto à relação entre o vídeo a que assistiram e a organização e a estrutura do roteiro escrito e suas etapas. Percebe-se, a partir dos trechos abaixo (trechos de 73 a 76), que as primeiras hipóteses das crianças quanto à relação entre o vídeo

exibido e a escrita do roteiro estão relacionadas ao que elas percebiam, sem relação lógica ou formal naquele momento, o que revela indícios de um pensamento intuitivo.⁴⁵

Trecho 73 (referente ao relato do dia 08/05/2015):

Como que um vídeo tão pequeno deu um texto tão grande!?!? Isso vai dar umas 11 páginas!!!

Trecho 74 (referente ao relato do dia 08/05/2015):

Relatou que o vídeo é pequenininho, mas que a história é grande.

Trecho 75 (referente ao relato do dia 08/05/2015):

Conseguiu identificar início, meio e fim na construção da história.

Trecho 76 (referente ao relato do dia 08/05/2015):

Nossa, como o início e o fim é pequeno e o desenvolvimento é tão grande!!!

É possível perceber no trecho 73 que há um assombro por parte da criança quanto ao tamanho do roteiro, relacionado à quantidade de páginas. Esse assombro está fundamentado, aparentemente, na crença de que a criança não tem potencial suficiente para escrever tal quantidade, como referido anteriormente. Há um fato importante nessa percepção quanto ao tamanho, a qual se fundamenta, também, em um pensamento intuitivo: o roteiro do minimetragem assistido foi escrito em um papel pardo, ou seja, em uma folha muito grande, realmente, a partir de um olhar puramente perceptual. Se juntássemos umas onze folhas de caderno, tal como referiu a criança, provavelmente daria um espaço similar ao da área utilizada para a escrita do roteiro em questão.

No entanto, se fosse excluída a questão do assombro e se houvesse foco na relação *vídeo pequeno – roteiro grande*, as crianças dos comentários 73 e 74 estariam absolutamente corretas. Para fomentar tal reflexão, de um ponto de vista mais lógico, as ministrantes foram apontando os detalhes necessários à compreensão do leitor, os quais ficam evidentes em um filme, mas não em um texto, como a descrição do cenário, dos personagens e das situações, elementos esses que fazem parte da macroestrutura do texto e que levam à construção de elementos como a coerência e a coesão. Outro aspecto importante é que a partir da colocação, por parte das ministrantes, sobre os elementos que fariam parte do início do vídeo (apresentação da problemática), do meio ou desenvolvimento (processamento da problemática) e do fim (fechamento da história), ou seja, sua estrutura, as crianças conseguiram identificar no roteiro essas mesmas partes (trecho 75), além de perceber que a parte que deve ser mais trabalhada em um roteiro (ou texto) é o seu

⁴⁵ Segundo Piaget (1990b), o pensamento intuitivo é uma forma de raciocínio intermediário entre o pensamento operatório e o pré-conceptual, caracterizado por “raciocínios aparentemente operatórios, porém ligados a dada configuração perceptiva” (p. 310).

desenvolvimento. Pereira e Scliar-Cabral (2012) afirmam que a construção da consciência textual trabalha pelo viés de levar para o nível consciente a reflexão sobre o texto, tal como foi feito durante a oficina, atuando com as crianças de forma que elas compreendam a estrutura textual, a coesão e a coerência. As autoras colocam que:

A estrutura diz respeito à organização global do texto, à moldura que lhe dá o formato, aos seus componentes construtivos (parágrafos e frases), às sequências linguísticas dominantes, enfim a todos os elementos que permitem categorizá-lo como gênero textual. A coerência está mais diretamente ligada ao conteúdo do texto, seus vínculos internos e suas relações com o seu entorno sociocultural. [...] A coesão, por sua vez, refere-se aos elos linguísticos que fazem a costura entre as palavras, entre as frases (versos), entre os parágrafos (estrofes), fazendo, desse modo, com que o texto se constitua efetivamente como uma unidade linguística significativa. (p. 25-26)

Sobre esse ponto se coloca outro valor pedagógico das Oficinas de aprendizagem: o de trabalhar com o ensino da língua materna sob outro ponto de vista, relacionando-a com gêneros (no caso o vídeo) que não são comumente utilizados no contexto escolar. Somado a isso, torna-se bastante importante dar liberdade à criança para ela tomar decisões e fazer escolhas, pois, assim como coloca Parente (2008), “encontrar sentido já é fonte de afetos” (p. 28), e isso aproxima seu desejo à tarefa escolar e também ajuda a criar um espaço seguro, em que elas podem transitar com mais tranquilidade e confiança, permitindo-se questionar, inclusive, sobre algo até então temível: a escrita e suas variantes – a leitura e a revisão.

Assim, percebe-se que, a partir da abordagem inicial e das provocações (explícitas ou não) por parte das ministrantes, as crianças passaram a questionar e a perceber as relações que qualificam suas produções. No trecho 77, por meio de uma leitura do próprio material, provocada pela ministrante, a criança percebe a relação que deve existir entre as partes que compõem um texto, garantindo sua coerência. No trecho 78, percebe-se que também a partir da leitura do próprio material a criança consegue identificar a falta ou os equívocos e agir sobre eles, reconhecendo o valor da leitura sobre o próprio material para a revisão do que havia produzido. Nesse mesmo trecho, as crianças percebem, após a provocação da ministrante, a necessidade do uso da pontuação, que foi primorosamente justificada por Máximo, o qual diz: “*É professora, se não a gente fica sem ar*”. No trecho 79, a criança consegue ler a ministrante e fazer uma adequação social do que havia escrito ao público que estava lendo a sua produção. Já no trecho 80, identifica-se que a criança, lendo seus próprios escritos, consegue identificar e se questionar sobre a melhor forma de expressar sua ideia. Nota-se que Braian queria que ficasse claro ao

leitor/expectador a informação que ele queria transmitir. Em outros momentos, inclusive, as crianças conseguiram identificar e corrigir equívocos ortográficos, também a partir da revisão.

Trecho 77 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Pergunto para ele se o desenvolvimento está de acordo com o início da história (que o Braian escreveu), ele lê e diz que não, queria apagar tudo. Falo para ele que essa parte que ele escreveu pode ser um novo início da história e que ele pode continuar desenvolvendo. Ele gosta da ideia e continua.

Trecho 78 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Flor logo seguiu com a leitura, e em dado ponto percebeu que uma frase estava mal colocada no contexto e se questionou como poderia colocar melhor suas ideias. Máximo concordou, e eu falei que era por essa razão que sempre pedíamos que eles lessem o que escreviam., Máximo soltou um “Aaaah!”, balançando afirmativamente a cabeça. Flor seguiu com a leitura. Na parte final da leitura do texto, havia um parágrafo que estava sem pontuação, então perguntei: “Será que não está faltando alguma coisa aqui?” Flor disse: “Acho que sim”. Coloquei “Acho que faltam umas vírgulas e pontos, não?” Máximo disse: “É professora, se não a gente fica sem ar” (referindo-se ao fôlego necessário para ler todo o parágrafo sem as pausas). Flor percebeu, também, que no início do seu roteiro eles haviam apontado como personagem um lobo, que acabou não aparecendo na história. Ela prontamente pegou a borracha e apagou. Máximo colocou que ali faltara citar a bruxa e o avô.

Trecho 79 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Fiz a leitura e concluí, já que não estava escrito explicitamente, que todos os personagens morriam no final. Então perguntei a eles: Todos morrem no final? E eles disseram que sim. Cláudio acrescentou que era como filme de terror. Achei a história agressiva e fiquei olhando para Cláudio, chocada! Percebendo minha reação, Cláudio disse que poderia escrever que era apenas um sonho de um dos personagens. [...]

Trecho 80 (referente ao relato do dia 29/06/2015):

Braian começou a ler o roteiro, [...] Braian questionou se falaria “eram quatro astronautas” ou se diria que “eram três astronautas e uma astronauta”.

Verifica-se, por meio dos trechos acima, que as reflexões e conclusões às quais as crianças chegaram passaram do nível apenas perceptual para um nível de compreensão lógico-racional e social, o que demonstrou avanços na forma como elas percebiam e lidavam com os seus próprios escritos, sendo a revisão um ponto chave desse processo. Foram capazes de perceber que algo escrito não está acabado quando se coloca um ponto final. De acordo com Spinillo (2015), o texto tem um caráter provisório e vai se compondo à medida que o escritor o retoma, o revisita.

Por outro lado, a revisão, a qual parte do universo da leitura, aqui é realizada como um exercício de (re)conhecimento. As crianças que participaram da Oficina Minimetragens fizeram uso da leitura para (re)conhecerem suas ideias e desejos em seus escritos, fazendo-se entender, atribuindo um valor subjetivo à leitura, tal como aponta Parente (2008):

Dialogar, associar, pensar o texto, dar-lhe vida e voz. [...] Como fazer da leitura um ato de importância? Não sem uma significação, sem um ritual, sem um desnudamento, sem um ato de comunhão ou de subjetivação. (p. 35)

Assim, destaca-se aqui, o valor (psico)pedagógico central da revisão dentro do processo escolar como forma de qualificar as produções textuais e das crianças reconhecerem-se enquanto autores de suas próprias ideias, avançando, assim, nas suas hipóteses. Destaca-se, nesse processo, a revisão feita pela própria criança (com ou sem apoio), de modo que ela perceba maneiras de qualificar e ampliar seus escritos de forma independente.

Outro aspecto que se destaca é a utilização da revisão como forma de conferência entre as ideias presentes no texto (roteiro) e os elementos necessários à produção do vídeo. Percebe-se, pela leitura dos trechos 81 e 82, que as crianças conseguiram avaliar a necessidade de confecção de mais materiais por meio da leitura dos roteiros que haviam escrito. Nesse caso, a leitura do texto, apoiado no objeto concreto (personagem e elementos de cenário), permitiu a percepção da falta, o que demonstra o uso, por parte das crianças, do princípio da reversibilidade.⁴⁶

Trecho 81 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Flor ofereceu-se para ler o texto. Máximo deu-se conta de que precisava ainda fazer a varinha da bruxa e começou a produzi-la, com palito de picolé, colando-a na mão da bruxa. Flor percebeu que precisavam fazer o laço do avô, pegou a lã e começou a fazer.

Trecho 82 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

Após, Cecília começou a ler a história e se deram conta de que não tinham confeccionado um dos personagens da história, [...].

Outro aspecto importante quanto ao uso de elementos de coerência foi na transposição do texto do roteiro para o vídeo. No trecho 83, as crianças perceberam que o personagem bruxa era bem maior que os personagens da família, e isso não fazia sentido. Assim, como um recurso de manutenção da coerência, surgiu a ideia de dizer que a bruxa havia lançado um feitiço nela mesma, para justificar que ela fosse maior que os demais personagens. No trecho 84, as crianças perceberam que o cenário onde iriam gravar não era condizente com um museu. Como forma de manter a coerência, elas optaram por mudar o ambiente da história de um museu para um zoológico. No trecho 85, a criança coloca que, para manter a coerência entre seu roteiro e a filmagem, seria necessário encontrar um local mais escuro, pois não faria sentido filmar com sol a pleno uma história que se passava à noite. Percebe-se, a partir dos trechos citados, que as crianças compreenderam e utilizam recursos para manutenção da coerência, seja no texto, seja na transposição do texto para o vídeo.

⁴⁶ Segundo Goulart (1985) a reversibilidade é uma das características do Estágio da Operações Concretas, trata-se da capacidade de operar com inversões ou com reciprocidades.

Trecho 83 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Como a bruxa era maior que a família, o Máximo colocou a seguinte ideia: “Quem sabe no filme a gente diz que a bruxa colocou um feitiço nela mesma para ficar gigante?”. Flor logo concordou e ambos olharam para mim. Máximo disse então: “Sora, tem problema que isso não tá no texto?” Eu disse que não, que era normal que outras ideias fossem surgindo.

Trecho 84 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

Elas mudam a história para em vez de irem ao museu, as personagens irem ao zoológico, pois seria melhor para utilizar o cenário (folhas, árvores e a grade da escola, que serviu de grade para o animal escolhido do zoológico, o elefante).

Trecho 85 (referente ao relato do dia 01/07/2015):

Organizado o material, buscamos um local para filmar. Cecília disse que não poderia ser um lugar claro, pois os fatos aconteciam à noite. Encontramos um lugar na quadra na sombra de uma árvore, mas logo começaram a serrar algo perto e buscamos outro local. Acabamos nos colocando em baixo da sombra de outra árvore. Começamos a filmagem, [...].

Há de se destacar que o emprego de elementos de coerência e a operação de reversibilidade, além da escolha por parte das crianças de materiais necessários à estruturação de seus vídeos e aos efeitos de animação que utilizariam, foram facilitados pelo uso do concreto, aqui representado pelos cenários, pelos personagens e pelos materiais que estiveram à disposição delas durante todo o trabalho. Isso vai ao encontro do que traz Piaget (1990a), que afirma que no Estádio das Operações Concretas, o objeto concreto permite à criança compreensão e operação das situações a partir de uma lógica própria deste Estádio. Goulart (1985) complementa tal ideia afirmando que as operações lógicas, no Estádio Operatório Concreto, “baseiam-se diretamente nos objetos e não ainda em hipóteses enunciadas verbalmente [...]; por isso são chamadas operações concretas” (p. 27). Portanto, ressaltar a necessidade de um trabalho com o uso de objetos concretos nessa etapa do desenvolvimento, inclusive relacionando-os à produção textual, é um valor (psico)pedagógico das Oficinas de Aprendizagem.

6.2.1.4 Como se dá a relação com o “Outro”

Nesta categoria, evidencia-se a forma como se dá o relacionamento da criança com o outro⁴⁷ e organiza-se essa explanação em aspectos positivos de inclusão do outro na esfera desejante da criança e aspectos controversos relacionados à forma como o outro é incluído ou excluído da esfera desejante da criança. Assim, por meio dessa breve análise, busca-se apontar indicativos sobre como se dão os vínculos das crianças com seus pares e com as ministrantes,

⁴⁷ Entende-se aqui outro como sendo outra pessoa que estava envolvida em determinada situação como representante da cultura, seja outra criança ou outro adulto.

além de se levantar indícios sobre como está a sua organização simbólica, de modo a perceber a origem de algumas problemáticas relacionadas à dificuldade no processo de escolarização.

Cabe ressaltar que a criança, conforme Piaget (1990b), só consegue efetivamente considerar a posição do outro a partir da coordenação de pontos de vista, e isso só é possível com a regressão do egocentrismo e a descentração, alcançados a partir do Estádio das Operações Concretas. Já para Psicanálise, conforme Barone (2013), esse movimento só é possível com a superação do narcisismo e a resolução do Complexo de Édipo,⁴⁸ fases essas necessárias para que a criança consiga renunciar à onipotência e render-se às regras impostas pelo processo civilizatório. Conforme a autora, “o essencial para o sujeito humano é a substituição, imposta pela experiência, da onipotência infantil pelo reconhecimento do poder e das leis que regem a realidade, e, sobretudo, das leis da linguagem e da cultura” (p. 62). Outro aspecto importante considerado pela autora é que a aprendizagem exerce um papel fundamental na constituição do sujeito humano, sendo que essa se dá sempre pela intermediação de um outro, e, inicialmente, esse outro é a mãe (ou aquele que a substitui nessa função). Depois, esse lugar é ocupado pelos demais representantes da cultura. No entanto, Barone (2013) ressalta que “a aprendizagem vai guardar para sempre os resquícios daquilo que lhe serviu de base” (p. 62), ou seja, as primeiras experiências relacionais. A partir desse ponto de vista, o outro se torna um ponto de transferências dessas primeiras relações para a situação atual, denunciando a constituição do mundo simbólico desse sujeito.

Quanto aos aspectos que denunciam uma inclusão positiva do outro na esfera desejante do sujeito, pode-se apontar a forma como se atenta ao colega e à ministrante, momentos de trocas entre as crianças: as opiniões são discutidas e ponderadas, há oferta de apoio, são dadas críticas construtivas e surge a capacidade de demonstrar afetividade.

O primeiro aspecto destacado é a forma como os sujeitos atendem ao outro. No trecho 86 pode-se perceber, em forma de resposta corporal, como um sujeito atende ao pedido de seu parceiro de trabalho (outra criança). No trecho 87, por sua vez, apresenta-se uma situação em que

⁴⁸ Barone (2013) afirma que a superação do narcisismo e do Complexo de Édipo são essenciais para que a criança compreenda o sentido de realidade, o qual imbrica-se com o desenvolvimento do ego. A autora coloca que no narcisismo primário ainda há um ego em formação e esse vai se configurando através dos cuidados dispensados ao bebê, trata-se de uma etapa de amor incondicional. No narcisismo secundário a criança começa a perceber a existência de um mundo fora dela “com o qual tem de se conformar. É a passagem de um amor incondicional para um amor mediado por certas exigências” (p. 74). A fase seguinte seria a do Complexo de Édipo, conforme Barone (2013) essa é a fase em que a criança reconhece que algo lhe falta e, por isso, irá poder assumir uma identidade sexual (menino ou menina) e ter acesso à cultura, rendendo-se às exigências do mundo objetivo.

a criança atende à ministrante. Colocam-se aqui duas situações de convocação ao trabalho, em que a criança, chamada à esfera da realidade, assume-se no espaço da tarefa concreta, abdicando do prazer ou enfrentado a angústia. Fernández (2012) afirma que atender “supõe não apenas recebê-los e acolhê-los [...], mas também prestar atenção neles, ou seja, prestar-lhes nossa atenção” (p. 205), o que envolve muito mais que fazer o que lhe é solicitado ou ouvir o que lhe é pedido; trata-se de uma forma de vinculação, pois o ser humano só se deixa afetar por aquele a quem outorga esse espaço. Assim, tais posicionamentos aqui expostos demonstram formas positivas de se colocar em relação ao outro, formas positivas de permitir a entrada do outro na esfera desejante do sujeito.

Trecho 86 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

Cheguei e Máximo estava estirado na cadeira, [...] Flor chega e convoca Máximo ao trabalho. Nesse momento, Máximo reage de forma diferente, se reorganizando na cadeira.

Trecho 87 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Em dado momento, percebi que Sílvio e Cláudio (que estavam atrás de mim) estavam jogando futebol com um estojo. Virei-me para eles e disse: “Aqui não é jogo de futebol.” Sílvio imediatamente pegou seu estojo e voltou-se para sua dupla. Percebi que ele retomou o envolvimento no trabalho.

O segundo aspecto positivo são as trocas efetivas entre as crianças. Percebeu-se, durante o processo, uma série de situações em que realmente aconteceram trocas entre as crianças, o que denota uma atitude de articulação e cooperação para a efetivação das propostas da Oficina. Quanto a esse ponto, destacam-se dois trechos: no trecho 88, as crianças apoiam-se mutuamente para construção de um objeto pertencente ao cenário; já no trecho 89, as crianças, a partir de um critério, encontram um determinado material que lhes agradava para compor o cenário. Trata-se de dois exemplos de coordenação de pontos de vista necessário para a conclusão da tarefa de forma adequada, e isso exige da criança, segundo Piaget (1990b), que ela abra mão “de seu egocentrismo simbólico para levá-la a uma socialização do pensamento” (p. 327).

Trecho 88 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Passaram a construir a nave com legos pequenos que tínhamos na sala. Os dois conseguiram construir juntos, amparando e segurando um para o outro a nave para colocar novas peças (registro de foto). Foi bonito de se ver essa troca para quem começou tão distanciado!

Trecho 89 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Flor diz que “a casa da bruxa tem que ser preta”; acharam um retalho preto (meio torto); acharam legal o formato daquele retalho e decidiram juntos que aquela seria a casa da bruxa.

Por fim, o terceiro aspecto trata das formas de demonstrações de afeto. Nesse ponto, além da coordenação de pontos de vista (PIAGET, 1990b), há a necessidade de a criança se colocar no

lugar do outro de forma a se importar com ele, deixando-se afetar pelo outro, conferindo-lhe um lugar positivo na esfera desejante. A exemplo disso, o trecho 90 trata de uma situação em que a criança, sabendo que sua colega poderia ficar chateada com seu ponto de vista, coloca a crítica exclusivamente à ministrante, de modo a não magoar a outra criança. No trecho 91, Máximo, ao atrasar-se, retrata-se à sua parceira de trabalho, pedindo-lhe desculpas, em um gesto de manifestação de o quanto ele se importava com ela. Destaca-se aqui que uma das questões que fizeram com que Máximo fosse eleito a participar da Oficina, além da dificuldade na escrita, foi a questão da truculência. Ele respondia de forma agressiva e bruta às situações do cotidiano. No trecho 92, percebe-se que a criança, ao *ler seu colega*, percebe que ele não está bem, que não condiz com aquele com quem costumava trabalhar, pergunta-lhe o que havia acontecido, em uma demonstração legítima de que se importava com o colega. No trecho 93, por sua vez, é posto um momento em que Bárbara manifesta, à sua maneira, que gostaria de compartilhar o momento com sua parceira de trabalho, o que infere à inclusão da colega em sua esfera desejante. Percebe-se nos trechos aqui colocados que se a criança estivesse ainda muito centrada em seu egocentrismo não conseguiria inferir ao outro, apenas o ignoraria e se entregaria ao prazer do momento, e isso demonstra o desenvolvimento emocional dos mesmos, de maneira condizente com o esperado para a faixa etária.

Trecho 90 (referente ao relato do dia 01/07/2015):

Longe da colega, quando estávamos recolhendo o material, Máximo disse que achava que não tinha ficado muito bom, pois iria aparecer as mãos deles na filmagem.

Trecho 91 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Quando Máximo entrou na sala atrasado, viu Flor sentada sozinha e disse: “Desculpe ter te deixado sozinha aí!” E sentou-se com ela, bem disposto. [...] Máximo chegou atrasado, e ao sentar-se ao lado da Flor, disse: “Desculpe por te deixar esperando.” Flor fez um gesto dizendo que não tinha problema.

Trecho 92 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

Sílvio chegou a perguntar-lhe: “O que houve, Sávio?” E ele não respondia.

Trecho 93 (referente ao relato do dia 03/07/2015):

A escolha do público foi o vídeo “Perdidos no zoológico”, de autoria da Livia e da Bárbara. Fizemos a entrega do certificado à Bárbara (Livia não compareceu à aula), [...]. O público pediu que exibissem novamente o vídeo vencedor, e assim o fizemos. [...] Foram premiados como [...] melhor filme Livia e Bárbara, com o filme “Perdidos no zoológico”. [...] Bárbara dizia muitas vezes: “Que pena que a Livia não veio.”

Por outro lado, houve situações em que a inserção do outro na esfera desejante da criança se deu de forma controversa; em alguns momentos como característica oscilante, em outros como característica dominante. Quanto a isso, Barone (2013) pondera que em situações de aprendizagem se “coloca em jogo questões fundamentais do aprendiz e que a forma como ele vai

viver esta situação vai depender do nível de organização conseguido em seu processo de acesso ao simbólico” (p.60).

Uma situação que chama a atenção nesse contexto são os papéis que as crianças assumem no contexto de aprendizagem: alguns, o papel de submissão ao desejo do outro, e outros, o papel de dominação do outro. Casos como esses surgiram em diferentes momentos, ou seja, as crianças não conseguiam ser ensinantes-aprendentes, mas ora ensinantes, ora aprendentes, manifestando um comportamento oscilante que demanda intervenção constante para que não se instaure de forma definitiva como *modus operandi* do sujeito. Essa situação é ilustrada pelo trecho 94, no qual Bárbara, em diferentes momentos, busca submeter Livia, demandando intervenção constante da ministrante em buscar abrir espaço para que Livia também possa agir. Bárbara assume, proeminentemente o lugar daquele que tudo pode, um lugar onipotente, um lugar em que o outro deve submeter-se ao seu desejo; Livia, por sua vez, não tendo força suficiente para sair do lugar de submissão sozinha, depende que o outro (adulto) intervenha, de modo a trazer, constantemente, Bárbara para um lugar de realidade, por meio da frustração do seu desejo, no qual ela possa abdicar, mesmo que parcialmente, de sua onipotência.

Trecho 94 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

As meninas já chegaram ansiosas. Livia me mostrou a casa de bonecas e logo Bárbara a tomou na mão e abriu, me mostrando a casa. Bárbara me mostrou a boneca Barbie que elas utilizariam no vídeo [...] Sugerir que pegassem os materiais e as duas pegaram tudo que haviam preparado, com Bárbara dizendo para Livia o que cada uma devia levar[...] Livia começou a ler a história e disse que não precisavam ler [...] Bárbara então arrancou a folha da redação da mão de Livia, sem pestanejar [...]. Durante todo o momento da filmagem, procurei dar lugar à Livia no discurso, respeitando seu turno de fala, o que Bárbara não fez. Sempre que Bárbara interrompia Livia, como em uma sugestão de Livia de utilizar a árvore para o cenário da gravação, eu sugeri para ambas que pensassem sobre o que fazer, mesmo que Bárbara já tivesse cortado o assunto e interrompido Livia. Livia foi aos poucos se desenvolvendo mais e expondo suas ideias, o que acredito que não fazia tanto antes devido às interrupções de Bárbara.

Por outro lado, algumas situações sinalizam formas problemáticas de a criança se relacionar com o outro. Elas denunciam um *modus operandi* que dificulta as aprendizagens e que remete a feridas na constituição simbólica da criança, relacionadas aos vínculos iniciais constituídos no seio da família e que se projetam para outras situações de aprendizagem. Aqui, faz-se necessário abordar alguns conceitos da Psicanálise, relacionando-os a outros da Epistemologia Genética, para identificar como o processo simbólico, formador da subjetividade humana, interfere na forma de pensar e compreender a realidade.

Dentre tais conceitos, aponta-se a questão da onipotência como fator chave e fundador dos demais. Barone (2013) coloca que a onipotência é a sensação de estar completo, de nada desejar,

o que remonta à situação em que o bebê está no ventre materno, situação que provoca a impressão de viver sob a égide do prazer. Ao nascer, o bebê se depara com a primeira situação de ter um desejo e precisar ser compreendido, o que gera as primeiras frustrações. Ele percebe que é atendido, mas não leva em consideração o porquê. Barone (2013) destaca que a partir dessas primeiras experiências surge “um espaço entre necessidade e acolhida” (p. 70), no qual habita o desejo, desejo esse de novamente se sentir completo. Assim, aos poucos, o bebê aprende gestos que criam modificações nas situações, de modo a satisfazê-lo, e mesmo assim a criança continua onipotente, acreditando que o mundo deve satisfazê-la, bastando, para isso, um gesto seu. A autora, então, pontua o papel da frustração para que a criança perceba, aos poucos, que deve submeter-se ao mundo objetivo para alcançar alguns desejos. Ela coloca que:

[...] a frustração vai pouco a pouco produzindo a necessidade de mudança no seu psiquismo distinguindo de seu ego, como constituindo do mundo exterior certas coisas malignas que resistem a sua vontade, isto é, vai sendo obrigada a distinguir seus conteúdos psíquicos subjetivos (sentimentos) dos conteúdos objetivos (impressões sensíveis). Inicia então nova fase, agora de projeção, do desenvolvimento do ego. No entanto, este início não rompe de imediato com a onipotência. (p. 71)

Com isso, vai aos poucos estabelecendo outras relações simbólicas, e a linguagem é uma delas. Desta forma, criança vai substituindo o gesto pelo pedido verbal. Conforme Barone (2013), a onipotência passa a ser expressa pelas palavras e pensamentos. Todavia, o reinado do princípio do prazer, segundo a autora, só se finda com o desligamento psíquico da criança com os pais, e esse é o momento em que “o sentimento de onipotência se submete ao reconhecimento do peso das circunstâncias” (p. 72). Dessa forma, a criança, enfim, percebe que seus desejos e pensamentos estão condicionados a uma realidade externa. Essa fase é de máxima importância para que a criança compreenda e se sujeite ao processo civilizatório e ocorra a sua inserção no mundo da cultura, especialmente, o da cultura escolar.

Para Piaget (1990b), tal modo peculiar da criança perceber o mundo refere-se ao pensamento egocêntrico. Segundo o autor, esse se exprime pela centração; assim, a criança fixa-se em apenas um ponto de vista (o seu), que, por vezes, não é sequer comunicável. Para Piaget (1990b), o egocentrismo do pensamento só declina com a descentração, e essa acontece por meio da capacidade de coordenar pontos de vista, submetendo-se às regras do mundo objetivo.

A partir da leitura da Psicanálise e da Epistemologia Genética, percebe-se que, nas três situações que seguem, as crianças não estão com as questões da onipotência, do egocentrismo e da centração totalmente resolvidas. Essa compreensão não se dá apenas a partir dos trechos

selecionados, mas a partir de um modo de agir durante toda a oficina e do reconhecimento de situações similares no histórico das crianças na escola.

A primeira situação a ser verificada relaciona-se ao uso do outro para satisfação dos próprios desejos. Situações como estas são manifestadas por diversas vezes de forma velada, mas no trecho 95, destaca-se uma situação explícita. Nesse trecho, a criança pede à ministrante que esta atenda ao seu desejo (sendo que seu desejo em nada tem relação com a proposta da atividade da Oficina naquele dia). Diante de uma negativa, ela não abre mão de seu desejo e busca outra forma de satisfação, desconsiderando o outro que não lhe atende, que busca lhe frustrar. Reconhecem-se, nesse trecho, elementos que levam a crer que essa criança ainda não resolveu totalmente a questão da onipotência. Ela consegue operar na realidade, mas ainda segue segura na sustentação do prazer, não se curvando totalmente às demandas da realidade objetiva.

Trecho 95 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Braian escreveu o final e disse que ele tinha que mostrar o que aconteceu com os personagens. Enquanto isso, Bruno estava jogando a borracha pra cima, e ela ficou presa em cima da janela, e ele queria que eu trouxesse uma escada pra ele pegá-la.

Disse que não tinha escada e que era pra ele ajudar o colega com ideias. Ele abriu o estojo e disse: “Ainda bem que tenho outra borracha pra jogar.”

A segunda situação apresentada é o simples fato de a criança ignorar o outro, seja o colega, a ministrante ou até mesmo a situação. O trecho 96 revela a forma como o outro, símbolo da frustração, aquele que traz a realidade, é simplesmente ignorado. As crianças *fazem de conta* que a frustração não existe e seguem em algo que lhes traz um prazer imediato. O trecho 97 revela uma situação em que, primeiramente, não há coordenação de pontos de vista: Bruno acelera o ritmo da leitura sem levar em conta o que o colega estava fazendo ou se este conseguiria acompanhá-lo. Em um segundo momento, Bruno começa a reclamar das circunstâncias, queixando-se de fome, ignorando o que se passava naquele momento e que as marcas de suas falas ficariam registradas na gravação, ou seja, ignorava a situação em si, apenas queria ver satisfeito seu desejo naquele momento. Por fim, o trecho 98 aponta para forma como a criança, além de ignorar a ministrante, não consegue coordenar seu ponto de vista com o do colega, esperando que este também permaneça centrado na satisfação daquele desejo momentâneo, fato que não obteve ressonância, mas, mesmo assim, ele permaneceu aguardando o colega. Nessas situações, a criança busca, de alguma forma, que a realidade se curve ao seu desejo, manipulando-a de modo a atender seus desejos. Tais circunstâncias revelam uma maneira

de operar o mundo aquém do que é esperado para faixa etária. Trata-se de casos em que a onipotência, o egocentrismo e a centração não estão resolvidos.

Trecho 96 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Pedi para me contarem, mas eles estavam conversando outros assuntos.

Trecho 97 (referente ao relato do dia 29/06/2015):

Bruno seguiu na narração e Braian na animação. Bruno acelerou o ritmo de leitura. Braian tentava acompanhar da melhor forma possível na animação dos personagens. Já no final das gravações, Bruno reclamava que estava com fome, que não queria mais participar, continuando a se queixar repetidamente, mesmo diante da situação em que o colega tentava gravar as cenas finais, sendo que suas queixas apareceram no áudio do vídeo gravado.

Trecho 98 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Em dado momento, percebi que Sílvio e Cláudio (que estavam atrás de mim) estavam jogando futebol com um estojo, virei-me para eles e disse “Aqui não é jogo de futebol” [...] Cláudio, por sua vez, fez cara de espanto, mas continuou voltado para trás, esperando que o colega voltasse a fitá-lo, mas Sílvio não o olhou mais.

A terceira situação refere-se à incapacidade de coordenar pontos de vista, o que se reflete na falta de afeto para colocação das próprias opiniões. O trecho 99 demonstra que a criança não consegue perceber o ponto de vista do outro e, mesmo diante da provocação, ignora o ponto de vista da ministrante e permanece centrado no seu próprio ponto de vista. Já no trecho 100, percebe-se que a criança não consegue levar em consideração o ponto de vista do outro, não considera que o outro possa se magoar com suas colocações (ora, se ele não se magoou, o outro também não se magoará). Tais situações são definidas por Piaget (1990b) como monólogo egocêntrico, uma situação na qual as narrativas, as descrições, as colocações e até as perguntas se dirigem a si mesmo, revelando uma indiferenciação entre o *eu* e o *outro*. O autor ainda coloca que o pensamento egocêntrico “se caracteriza por suas centrações, ou seja, em vez de adaptar-se objetivamente à realidade, ele a assimila à ação propriamente dita, deformando as relações segundo o ponto de vista desta última” (p. 361). Essa (pseudo)percepção da realidade denuncia a razão pela qual a criança apresenta em seus textos ideias fragmentadas; essa efetivamente subentende que o leitor irá compreender o que ela quer dizer, pois, no seu íntimo, acredita que o outro saiba o que ela pensa, pois ela e o outro são um só.

Trecho 99 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

[...] questionamos quando da organização do roteiro, como fazer o momento em que o Ghist se finge de morto. Braian disse que ele apenas iria cair, pois o Ghist flutua. Perguntei como as pessoas entenderiam que ele estava se fingindo de morto. Braian respondeu que todo mundo sabe disso; eu e M1 falamos que não sabíamos; ele novamente insistiu que as pessoas entendem.

Trecho 100 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Braian fala que já fez duas redações e que escreveu duas folhas. Bruno responde para ele: “não parece; tu não quer escrever”.

As três situações descritas revelam indícios da razão pela qual essas crianças apresentam dificuldades em seu processo de escolarização; ora, se as situações simbólicas não estão ligadas ao mundo objetivo, elas não conseguem aceitar nem se submeter às regras da língua escrita. Para elas, a linguagem ainda só é utilizada para seu prazer, daí o comportamento oscilante delas em sala de aula; ora parecem estar vinculadas às propostas, ora estão centradas na satisfação de seus desejos. Barone (2013) afirma que a forma como a criança irá viver seu processo de escolarização

[...] depende do nível de organização conseguido no seu processo de acesso ao Simbólico. Assim, a criança que ainda está às voltas com conflitos pré-edipianos, com questões narcísicas como a possibilidade de construir uma imagem e representação de si mais estável, apesar de falar [...] encontra muita dificuldade em aprender (a ler e escrever) exatamente porque não consegue se sujeitar a regras e normas. (p. 80)

A autora completa a ideia colocando que a forma como a criança manipula a realidade objetiva, como “flexiona, como deturpa, distorce ou perverte, denuncia sua subjetividade” (p.81). Isso se dá, pois a situação de aprendizagem cria um espaço de expressão da transferência das primeiras experiências de aprendizagem para o hoje; em cada circunstância a criança coloca sua história de constituição simbólica. São marcas, como que cicatrizes de algo que foi vivido, mas que não foi resolvido. Outra cicatriz que é revelada se dá pelo fato de que, conforme Fernández (2012), a criança só consegue se interessar pelo outro à medida que se percebe como interessante. Esse processo se dá por meio do reconhecimento e da atenção prestada ao bebê e à criança pequena nas experiências iniciais. Assim, as Oficinas de Aprendizagem apresentam-se como espaço transferencial, no qual a criança pode reviver, de forma segura e protegida, situações a serem (res)significadas, (re)vividas; crê-se que esse espaço transferencial possa abrir brechas no mundo simbólico e influenciar, mesmo que vagarosamente, a (res)significação do espaço objetivo que é a escola e suas exigências, pois apenas a abertura desse espaço simbólico pode fazer com que as estruturas do pensamento se movam, permitindo o ingresso de novas aprendizagens (res)significativas.

6.2.1.5 Conquistas das crianças

Nesta subcategoria buscar-se-á pontuar algumas aprendizagens, manifestas durante a oficina, as quais não foram relatadas nas subcategorias anteriores. Nas situações aqui descritas,

também se percebem marcas da subjetividade de cada criança. Assim serão apresentados aqui três tipos de cenas. Usa-se a expressão cena, pois, conforme Fernández (2012), a cena é uma forma de constituição entre o que se vê e o que se olha; a “cena inclui, necessariamente, os outros na relação” (p. 27); essa é uma forma peculiar de perceber o que o outro e o mundo mostram, uma forma sensível de olhar.

O que é atender? Partiu-se dessa pergunta ao selecionar a cena colocada no trecho 101. A cena apresenta uma relação inusitada. Sílvia, um menino que pouco fala, que pouco responde quando lhe é feita uma pergunta, coloca sua definição: “*basta falar que até um cachorro nos atende*”. Por meio da compreensão da forma como Sílvia experiencia o mundo, pode-se perceber a profundidade dessa constatação. Sílvia aprendeu que precisa se comunicar para que o mundo possa compreendê-lo e atendê-lo em suas necessidades. Ele conseguiu criar um *espaço entre* sua constituição simbólica e a realidade objetiva, tirando conclusões a partir da realidade. Interessante que ele utiliza a palavra atender, que remete não só a escutar, mas a cuidar, entrar em relação, ser compreendido; assim, se um cachorro pode atender, por que não os humanos?

Trecho 101 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Veio um cachorro, e ele falou para o cão sair, comentando que até os bichos atendem quando se conversa.

A segunda cena apresenta destaques que remetem ao (re)conhecimento de si. No trecho 102, Bruno se questiona sobre como faria o astronauta voar pelo espaço em seu vídeo; a intervenção foi feita para que ele pudesse (re)conhecer-se como detentor das próprias ideias, desmistificando o (re)conhecer-se. A cena culmina em “*Aah! É mesmo*”, espontâneo. Nota-se que a criança consegue se (re)conhecer com o apoio da ministrante. Em outra cena, ilustrada no trecho 103, Bruno assume uma tarefa dizendo que ele sabia desenhar casas muito bem. Cabe aqui destacar que Bruno é uma criança que vive entre duas casas; não há como ignorar esse fato, dado que, no que se trata de casas, Bruno é realmente conhecedor do assunto. Os dois trechos revelam cenas em que Bruno foi se (re)conhecendo enquanto um ser que conhece, tanto por meio de situações objetivas quanto de suas experiências subjetivas, todas relacionadas à sua vivência.

Trecho 102 (referente ao relato do dia 15/05/2015):

Braian questionou sobre como poderia fazer o astronauta voar pelo espaço. Lembrei-o de que ele mesmo havia dito na semana passada que poderia amarrar o bonequinho com um fio de nylon, e ele fez um “Aah! É mesmo!”

Trecho 103 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Eles precisariam de uma casa que tivesse lado de dentro e lado de fora. Braian quis fazer ‘daquele papel durinho’ – ‘cartolina’, disse que casa ele sabia desenhar muito bem; peguei o papel e dei para ele desenhar; depois

dobraríamos para fazer o lado de dentro.

A terceira cena revela que as crianças conseguem utilizar os conhecimentos escolares, aplicando-os em outras situações, o que demonstra que realmente aprenderam tais conhecimentos e que sabem utilizá-los em situações de aplicação real. No trecho 104, a criança, espontaneamente, identifica questões ortográficas a serem revistas no escrito de sua parceira e as corrige. No trecho 105, a criança, a partir de uma provocação, percebe o que precisava melhorar na estrutura da frase que estava desenvolvendo e, espontaneamente, faz a correção.

Trecho 104 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Interessante observar que Cláudio, além de oferecer as ideias, também corrigiu alguns erros de ortografia de Cecília.

Trecho 105 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Bruno escreveu frases incompletas; pedi para ele ler e ver o que escreveu. Ele se deu conta do erro, apagou e reescreveu.

As três cenas, apesar de retratarem situações diferentes, são similares no sentido de a Oficina de Aprendizagem proporcionar espaços em que a criança consiga (re)conhecer-se como conhecedora de algo. Tal como traz Fernández (2001a), A Oficina criou um espaço entre o (re)conhecer da criança e sua história subjetiva e objetiva, simbolizando e (re)significando o espaço, o tempo e a tarefa escolar, ao mesmo tempo em que ela se (re)conhece enquanto sujeito naquele espaço, tornando o aprender possível. Quanto a isso, Fernández (2001a) coloca que “aprender só é possível partindo de um reconhecer-se, e reconhecer-se só é possível partindo do ser reconhecido” (p. 104).

6.2.1.6 Relação com o lúdico

Inicialmente cabe pontuar que toda proposta das Oficinas de Aprendizagem é lúdica por natureza, porém com conteúdo pedagógico. A oficina Minimetragens, não sendo diferente, buscou manter esse pressuposto. Macedo, Petty e Passos (2005) buscaram propor indicadores para averiguar a atividade lúdica. São eles: ter prazer funcional, serem desafiadores, serem possíveis, possuírem dimensão simbólica e trazer a possibilidade de expressão.

Como já pontuado anteriormente, o prazer funcional foi o atributo que vinculou as crianças à proposta da oficina Minimetragens. As crianças, muito embora passassem por momentos de angústia, desejavam permanecer naquele espaço atribuindo à situação um fim nela

mesma. A proposta da oficina, por si só, já constituiu a dimensão do desafio. As crianças eram convidadas à oficina mediante um desafio: elaborar uma minimetragem. O desafio foi o pilar de sustentação da oficina; ele que possibilitava às crianças avançarem em suas construções e reflexões. Há de se levar em conta que o desafio era compatível com o nível cognitivo e afetivo delas, daí fica atendida a dimensão da possibilidade. A dimensão simbólica é garantida pelo fato de a temática da construção da minimetragem ser livre; assim, a criança poderia utilizar todo e qualquer conteúdo de sua vida ou da sua imaginação para elaborar seu vídeo. Destaca-se aqui a construção de algumas histórias com grande conteúdo simbólico. Por fim, a possibilidade de expressão foi outro ponto que tornou possível a concretização da oficina: as crianças, além de expressarem suas construções por intermédio de um novo meio, o vídeo, elas necessitavam conversar e entrar em acordo sobre suas ideias e sobre a forma de conseguir concretizá-las. Esse arranjo possibilitou a elaboração de uma situação de aprendizagem baseada na exploração de roteiros, o que fez com que o texto fosse colocado sob outro ponto de vista; tornando a situação angustiante, que é lidar com a escrita para essas crianças, um desafio.

Cabe destacar que o caráter da oficina é o espírito lúdico, não o jogo ou a brincadeira (muito embora, tenham surgido brincadeiras e jogos durante a oficina), dada a necessidade de se cumprir com um objetivo pedagógico, já os descaracterizam como jogo ou brincadeira. A fim de esclarecer tal diferença, Kishimoto (2003) afirma que o jogo e a brincadeira têm um caráter voluntário, uma natureza livre, e não produtiva, ou seja, “sujeito a ordens, deixa de ser jogo. Só é jogo quando a ação voluntária do ser humano está presente. Quando brinca, a criança está tomando uma certa distância da vida cotidiana; está no mundo imaginário” (p. 4). A autora completa dizendo que, sob o ponto de vista da criança, elas apenas consideram jogo a atividade iniciada e mantida por elas mesmas; já o brinquedo é o objeto que dá suporte à brincadeira ou jogo. Assim, destacam-se na sequência situações nas quais a oficina conseguiu, além de trabalhar com o universo lúdico, convocar o surgimento de jogos e brincadeiras.

A primeira situação é a provocação do roteiro por meio do brinquedo. Percebendo que as ideias para a construção do roteiro não fluíam entre as duplas, a ministrante trouxe à sala caixas contendo brinquedos prontos e variados, situação ilustrada pelo trecho 106. Percebe-se, a partir desse relato, que a resistência inicial à proposta se dissolve a partir do contato com o brinquedo. Em todas as duplas, mesmo algumas já tendo definido alguns parâmetros de temáticas a serem

abordadas, o brinquedo entrou como elemento que *destravou* as ideias e convocou o imaginário, abrindo espaço para construção do texto do roteiro.

Trecho 106 (referente ao relato do dia 15/05/2015):

Eu disse que tinha alguns bonecos (família terapêutica) que poderia emprestar a eles; perguntei se eles queriam ver; ambos acenaram positivamente com a cabeça, sorrindo. Busquei o material e quando abri a caixa Flor sorriu e abriu a boca fazendo um “Aah!”. Começaram a explorar as caixas (a segunda caixa que eu trouxe continha outros personagens - bichinhos dedoches, bonecos de lego, etc). Logo suas ideias foram surgindo; então, pedi que começassem a registrar suas ideias. Flor passou a realizar o registro. Dali para frente, eles passaram a produzir sozinhos; em dado momento, Máximo veio me mostrar um cachorrinho (dedoche) que iria utilizar também, e seu semblante já era outro, ele estava mais entusiasmado e suas ideias voltaram a fluir como no encontro anterior. Após Máximo e Flor passarem a manipular os elementos da caixa, todas as demais duplas passaram então a explorá-la também, e as ideias começaram a fluir a partir dos brinquedos (que eram basicamente “personagens”). [...]

A segunda situação surge de uma necessidade do processo: a construção do cenário. Entretanto, a partir daí o jogo é completamente livre, e a única regra era que o cenário deveria ser criado levando-se em conta os personagens escolhidos e o roteiro construído. O trecho 107 ilustra uma cena desse tipo de momento, no qual, a partir de uma caixa contendo materiais variados, as crianças puderam criar livremente os cenários em que se passariam seus vídeos. Percebe-se que os materiais exercem função similar ao brinquedo, levando a criança a entrar em uma situação de jogo na qual o tempo se altera e a criança fica absorvida pela atividade, tal como o jogo de construção descrito por Macedo, Petty e Passos (1997). Os autores colocam que a característica fundamental do jogo de construção é “possibilitar a reconstrução do real, seja um objeto, uma cena visível, seja um acontecimento” (p. 147-148). Novamente, a exploração dos materiais ofertados às crianças para construção de cenários mobilizou o exercício da criatividade e a vinculação com a proposta.

Trecho 107 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Peguei uma caixa com materiais diversos e pedi que a explorassem em busca de elementos para compor o cenário. Falei da importância de se ter um fundo e mostrei um papel branco. Máximo logo encontrou uma folha de EVA roxa e disse: “Olha, sora, esse aqui vai ser o céu.”. Na sequência, os dois passaram a explorar a caixa, passaram a ter ideias e a compartilhar entre eles. Dei a eles tesouras e cola em bastão. Máximo montou uma casa com retalhos de EVA, Flor começou a montar o lago com EVA e papel celofane, Máximo encontrou um retalho grande de papel laminado verde e me pediu uma tesoura de picotar. Eu disse que não tinha e perguntei o que ele queria fazer e ele disse que queria fazer o chão. Ensinei-o a utilizar técnica de picote em dobradura para criar o efeito de grama. Quando ele começou a abrir o papel dobrado, o seu olhar e o da Flor eram como o olhar de alguém que estivesse presenciando uma mágica. Suas boquinhas ficaram entreabertas, Máximo soltou um “Que le-gal!” Flor voltou a montar o lago e Máximo pediu fita dupla face para colar a grama e o sol (que era de papel celofane). Ajudei-o a aplicar a fita e colar. Flor pediu ajuda para colar o papel celofane do lago, então a ajudei. Perguntei onde faríamos a casa da bruxa, Máximo prontamente disse “do outro lado”, virou o EVA e passou a fazer outra dobradura para a grama do outro lado.

A terceira situação, por sua vez, ilustra um exemplo de jogo simbólico, o qual a criança retoma sempre que entra em contato com um determinado brinquedo (fantoche de jacaré). Os trechos 108, 109 e 110 tratam de situações em que a criança mergulha em seu imaginário espontaneamente e vive repetidamente a situação de o fantoche engolir algo. Macedo, Petty e Passos (1997) afirmam que por meio do jogo simbólico a criança representa algo, ou seja, ela substitui a situação real por algo que ela coloca em seu lugar, por meio de um processo de assimilação deformante,⁴⁹ e isso, segundo os autores, permite à criança “representar conteúdos de sua vida de um modo deformante” (p. 147), pressupondo a possibilidade de a criança “alterar a realidade, subordinando-a a suas próprias necessidades” (p. 147), de forma a assimilá-la de um jeito que ela possa compreender. Nesse caso em especial, a pergunta que fica é por que esse jacaré precisa *engolir* tantas coisas?

Trecho 108 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

O alienígena será um jacaré fantoche - Silvio adorou! O jacaré até “comeu” um nenê de pano que estava ali.

Trecho 109 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Sílvio andava pelo pátio com o alienígena (fantoche de jacaré), querendo engolir várias coisas.

Trecho 110 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

Sílvio olhou o vídeo já editado pelo bolsista com as imagens já feitas; trazia consigo o personagem Alienígena, com a presa na boca (fantoche jacaré).

Winnicott (1975) afirma que as situações em que ocorre o brincar, tais como as proporcionadas pela Oficina Minimetragens, são por si só terapêuticas, pois nelas o mundo interno da criança se encontra com a realidade objetiva concreta. Segundo o autor, o brincar é natural da criança e é próprio da sua saúde, “o brincar conduz aos relacionamentos grupais” (p. 63), brincar é uma experiência criativa e comunicativa, “uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (p. 75). Assim, cabe ressaltar que a Oficina de Aprendizagem, ao abrir espaço para o jogo e para o brincar, abre um espaço de (re)significação da aprendizagem escolar, um espaço para a (res)simbolização das experiências escolares vividas e, fundamentalmente, um espaço de vinculação entre a aprendizagem escolar e o desejo, movimentando com isso o processo de aprendizagem e a constituição da autoria.

Por fim, a quarta situação que chama a atenção quando se trata da relação da criança com o lúdico é o fato de dois roteiros desenvolvidos pelas crianças serem baseados em jogos eletrônicos. Coincidência ou não, foram os dois vídeos menos votados pelas crianças dos quartos

⁴⁹ Macedo, Petty e Passos (1997) afirmam que a assimilação deformante acontece quando a criança assimila uma situação real por analogia, a partir do desejo da criança.

anos na *Première*. O trecho 111 traz o momento em que uma criança lança a ideia de construir sua narrativa baseada em um jogo de computador. No trecho 112, percebe-se como se dava, basicamente, a interação entre a dupla – um dita e o outro acata (registra) –, ou seja, a informação segue um sentido único, não circula, não é subjetivada. Já o trecho 113 mostra a dificuldade que as crianças tiveram em manipular os personagens e estruturar a encenação de sua narrativa. A questão que fica dessa situação é a indagação quanto ao nível de experiência lúdica que essas crianças vêm tendo, a ponto de empregarem seus esforços na busca por imitar os personagens dos jogos eletrônicos, deixando para outro plano a própria narrativa construída por eles ou o exercício da autoria de pensamento. Qual o tipo de vínculo que estaria se constituindo entre as crianças e entre a criança e a aprendizagem?

Trecho 111 (referente ao relato do dia 15/05/2015):

As ideias de Cláudio se baseiam muito em jogos de computador que ele utiliza. Cecília topou a ideia dada por ele. [...] Seu tema será o de um personagem que assusta o vigia de uma pizzaria (que já existe em jogos/desenhos). [...] Em dado momento, Cláudio afastou-se de Cecília e foi para outra cadeira escrever, precisando ser chamado para trabalharem juntos.

Trecho 112 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Porém, solicitei que continuássemos a desenvolver a história, e então Cláudio começou a ditar suas ideias para Cecília escrever.

Trecho 113 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

*Ressaltei a ela que eles deveriam ler a história e treinar fazendo os diálogos, porque durante a semana eles iriam gravar o vídeo e no nosso próximo encontro já seria a *Première* [...] Então, treinaram a história, mas se dispersando o tempo todo e se prendendo nas características dos bonecos, arrumando os olhos, os braços. No final, não conseguiram apresentar a história toda numa vez. Também notei bastante dificuldade em fazer a história movendo os bonecos na frente do cenário. Eles faziam longe, além de modificarem a história várias vezes. Na história, ocorrem gritos no início. Cláudio fez uma vez e depois não queria mais fazer os gritos.*

Fernández (2001c) afirma que a questão central, em situações como essas, não é o jogo eletrônico em si, mas a substituição do tempo livre dessas crianças por uso de jogos eletrônicos.

A autora completa dizendo que:

O tempo livre é necessário para se apropriar de um espaço do jogar.

O jogar como possibilidade de “relatar(-se) e inventar(-se) histórias e personagens” toma o primeiro lugar.

Quando se deterioram os espaços do jogar, ficam empobrecidas as aprendizagens e a criatividade. (p. 183)

Fernández (2001a) acrescenta que ao “aparelho televisor não há possibilidade de pergunta”, ou seja, não há possibilidade de estabelecimento de vínculos, e sem vínculo não há efetiva aprendizagem. Pode haver um processo de assimilação, alguém que dita o que fazer, mas não há efetiva interação ou efetiva aprendizagem, o que altera a estruturação subjetiva da criança.

Fernández (2001c) completa dizendo que o espaço transicional,⁵⁰ definido por Winnicott (1975), e que possibilita à criança a entrada em uma zona de jogo na qual onde o brincar pode acontecer, requer a efetiva interação entre duas ou mais pessoas; portanto, o ambiente da virtualidade não torna possível a realidade lúdica, uma vez que os corpos não estão ali.

Assim, essa situação é de extrema relevância para compreender a dinâmica do espaço escolar e pensar, dentro da escola, um tempo-espaço que privilegie o brincar e o jogar espontâneo. Desta forma, abre-se um lugar para que as crianças possam se encontrar com o mundo objetivo e com o mundo subjetivo, um espaço de livre uso da criatividade e da autoria. Nas palavras de Fernández (2001a), a proposta é “abrir espaços lúdicos no pensamento, nos quais o sujeito possa autorizar-se a ressignificar sua história sem perder a memória (recordação) do passado” (p. 73), onde possa encontrar-se com sua zona de jogo, “esse espaço lúdico e criativo, único lugar de onde [...] alcançaremos vencer, pelo vínculo, o sintoma que nos ocupa” (p. 47).

6.2.1.7 Repercussões da Première

Nesta subcategoria são expostas algumas repercussões da Première entre os alunos que participaram da Oficina e entre os que não participaram. A Première foi concebida para que as crianças que participaram da Oficina Minimetragens pudessem mostrar suas construções, suas produções, enfim, suas potencialidades aos seus pares, que, na maioria das vezes, ficavam adormecidas na sala de aula. É um espaço que confere à criança que tem defasagens em sua escolarização um lugar de destaque positivo diante da turma, um lugar em que a criança pode ensinar/mostrar para seus pares o que construiu durante a oficina. Conforme Fernández (2001a), é um espaço onde a criança pode encontrar-se com o que já conhece e sentir-se confiante, de modo a conseguir a fazer visível aquilo que conhece, (re)conhecendo-se em seu conhecer, para, assim, exercitar seu lado ensinante perante os seus colegas. Desta forma, são colocadas na sequência quatro situações que demonstram como foi esse momento para os participantes da Oficina e como esses foram acolhidos nesse momento por seus pares.

⁵⁰ “[...] área intermediária de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada)” (WINNICOTT, 1975)

A primeira situação a ser colocada versa sobre o impacto da criança com defasagens na escolarização ser reconhecida diante de seus colegas. Percebe-se nos trechos 114 e 115 que se trata de um momento muito feliz⁵¹ vivido pelas crianças.

Trecho 114 (referente ao relato do dia 03/07/2015):

Todos os vencedores das categorias receberam um certificado da mostra e, em geral, demonstraram uma grande felicidade.

Trecho 115 (referente ao relato do dia 03/07/2015):

Flor estava muito feliz, colocando o certificado na pasta.

A segunda situação versa sobre a vergonha de ser (re)conhecido perante os colegas. Como colocado no trecho 116, a criança diante do reconhecimento de seus pares (os quais a aplaudiram e incentivaram-na a ir receber seu certificado) sobre sua potencialidade, sua conquista, ficou paralisada, não conseguia sair do lugar. Muito embora seu semblante fosse semelhante ao dos demais (os quais receberam o reconhecimento com felicidade), não conseguiu se entregar para o momento. Assim, nesse caso em especial, cabe perguntar se se trata de vergonha ou timidez, realmente, ou se tal atitude é uma forma reativa da criança lidar com seu sucesso ou com o ato de mostrar.

Trecho 116 (referente ao relato do dia 03/07/2015):

Braian parecia estar feliz, mas com muita vergonha, a ponto de não conseguir levantar da cadeira (sorria e se encolhia na cadeira ao mesmo tempo).

A terceira situação também relata uma atitude reativa perante o reconhecimento, mas bem diferente da anterior. No trecho 117, há um caso em que a criança, ao ser convidada a receber seu certificado, não queria se deslocar e fechou o semblante como se estivesse brava, adotando atitude condizente com a que costumava adotar na sala de aula sempre que convocado à tarefa, ou seja, uma atitude de resistência. Mesmo assim, a criança não ficou paralisada, e ao ser incentivada por seus colegas, deslocou-se e foi receber seu certificado. Pouco depois do encerramento da *Première*, ficou-se sabendo que o filme de Sílvio havia recebido duras críticas e, a partir desse momento, Sílvio mudou completamente seu semblante, de feliz e aberto para fechado e emburrado. Essa situação demonstra o tamanho da fragilidade subjetiva da criança de

⁵¹ As palavras feliz e felicidade foram utilizadas aqui por não haver vocábulo melhor para descrever a forma como as crianças se encontravam naquele momento, pareciam plenas, como se estivessem vivendo um sonho, por essa razão é difícil descrever em palavras o que foi vivido naquele momento pelas crianças.

não conseguir suportar a crítica, e mesmo o reconhecimento positivo da imensa maioria não foi o suficiente para que ele conseguisse suportar a situação com satisfação.

Trecho 117 (referente ao relato do dia 03/07/2015):

Sílvio, por sua vez, não queria vir receber seu certificado junto com o seu colega. Estava com o rosto fechado, como se estivesse bravo e emburrado, e foi praticamente empurrado por seus colegas, que o incentivaram e o aplaudiram quando ele se levantou. [...] A professora P1 relata que Sílvio lhe disse que nunca mais queria participar de outra oficina novamente e completou dizendo que era algo muito impressionante, pois havia percebido que o Sílvio estava entusiasmado com a oficina e não conseguiu lidar bem com aquela situação específica, voltando-se novamente para dentro, e que lhe parecia que ele não conseguia sustentar a alegria. M4, estagiária de fono, presenciou um fato que relatou nos finais dos trabalhos. Disse ela que crianças falaram para o Sílvio que seu vídeo havia ficado horrível, e a partir daí, Sílvio se calou e fechou o rosto.

A quarta situação aqui exposta trata da forma como as demais crianças dos quartos anos receberam a *Première* e como acolheram a produção de seus colegas (os quais participaram da Oficina *Minimetragens*). A forma utilizada para incluir todas as crianças nessa atividade foi pela escolha popular, dando a eles, também, um papel de protagonistas na proposta. O trecho 118 relata, justamente, o momento da escolha popular. Cabe destacar que todas as crianças estavam na expectativa de saber qual foi o vídeo mais votado, e por fim ficaram satisfeitos com a escolha e pediram que o vídeo mais votado fosse exibido novamente. No trecho 119 é colocada a forma como cada vídeo foi recebido pelas crianças. Ao final de cada exibição, os vídeos foram aplaudidos com entusiasmo, situação que se repetiu na entrega dos certificados, ou seja, foi um momento de ápice e valorização do trabalho daqueles colegas que ficavam um tanto escondidos em sala de aula. O trecho 120, por sua vez, mostra tanto o reconhecimento das crianças que participaram da Oficina quanto dos demais. Elas solicitaram que os vídeos fossem postados na página do Projeto *Unialfas*, para que pudessem assistir novamente e mostrar para seus familiares.

Trecho 118 (referente ao relato do dia 03/07/2015):

A escolha do público foi o vídeo “Perdidos no zoológico”, de autoria da Livia e da Bárbara. Fizemos a entrega do certificado à Bárbara (Livia não compareceu à aula). Ficou em segundo lugar “A bruxa e a família”, de Flor e Máximo. O público pediu que exibissem novamente o vídeo vencedor, e assim o fizemos.

Trecho 119 (referente ao relato do dia 03/07/2015):

Foram aplaudidos pelos colegas.

Trecho 120 (referente ao relato do dia 03/07/2015):

As crianças pediram que os vídeos fossem postados no blog das Alfas, e eu disse que iria providenciar. Uma criança disse que assim poderia assistir muitas vezes em casa.

A elaboração da *Première* vai ao encontro do que traz Fernández (2001a) quanto à elaboração de espaços de aprendizagem saudáveis. Segundo a autora, trata-se de “um espaço saudável de aprendizagem quando conseguem apelar ao sujeito ensinante dos aprendentes” (p.

59), ou seja, criar espaços onde a criança se sinta a vontade para mostrar seu conhecimento construído. Pode-se perceber, pelos relatos, que esse momento foi um espaço privilegiado, no qual todas as crianças puderam se sentir ativas no processo; as crianças que participaram da oficina puderam experimentar a sensação de reconhecimento ao mostrarem-se por meio de seus vídeos, possibilidade essa que empodera subjetivamente o sujeito, fazendo com que ele se sinta capaz de algo, capaz de avançar na sua escolarização, prevenindo o fracasso escolar e a formação de sintomas futuros na aprendizagem.

Por intermédio da Categoria *Construções das Crianças*, foi possível compreender que a questão da escrita não pode ser vista unicamente como uma defasagem na escolarização dessas crianças. A escrita, para elas, representa um estigma simbólico que denuncia o quanto a crença da incapacidade ou da não possibilidade, nessa área, afeta a criança em seu processo de escolarização, causando-lhe angústia e tornando-a conturbada, tortuosa e sofrida. Diante de tal situação, entende-se o porquê da negação, das fugas e da paralisia diante da situação de escrita, das omissões e da falta de articulação das ideias. Não é que a criança não queira ou não saiba; ela, na realidade, realmente não consegue transpor essa barreira sozinha, necessitando de apoio para encontrar em si a capacidade e a potencialidade abafada sobre as crenças mistificantes da não possibilidade e da incapacidade. Contudo, há de se destacar que, quando se atingia uma mínima (res)significação dessas crenças, as crianças conseguiam alcançar avanços significativos, especialmente os relacionados à possibilidade de se envolver com a escrita de forma leve e, até mesmo, prazerosa. Nesse contexto, a ludicidade, a liberdade de escolha e o apoio mútuo contribuíram de forma ativa para a criação de um espaço seguro, no qual o sujeito pudesse encontrar-se com sua autoria, e para a constituição e a manutenção da vinculação do sujeito com a proposta da oficina. Portanto, a aprendizagem escolar dessas crianças se dá a partir da (res)significação de sua trajetória enquanto aprendente-ensinante, por meio da constituição dos espaços de autoria que podem ser proporcionados tanto pelas Oficinas de Aprendizagem quanto no contexto da sala de aula; porém, para algumas crianças, essas feridas são mais profundas e necessitam de apoio de outra ordem, como atendimento clínico.

6.2.2 Ações e Percepções das Ministrantes

A Categoria 2, chamada de *Ações e Percepções das Ministrantes*, busca apresentar as medidas tomadas pelas ministrantes durante o processo de desenvolvimento da Oficina para viabilizar a concretização do objetivo central da proposta da Oficina Minimetragens. Esta categoria está composta das seguintes subcategorias: Contrato de Trabalho, Esclarecimentos à Criança, Percepções das Ministrantes e Intervenções e Provocações.

6.2.2.1 Contrato de Trabalho

Primeiramente, é preciso definir o conceito de contrato de trabalho. Tal conceito é proveniente da área da Psicopedagogia Clínica e refere-se, segundo Visca (2010), a um acordo verbal entre as partes, no caso entre o psicopedagogo e o paciente e sua família, no qual “explicitam-se e fixam-se as condições de acordo com as quais se trabalhará” (p. 61). Em se tratando de um trabalho pedagógico, no âmbito escola, o contrato é fechado entre as ministrantes da Oficina e as crianças, mediante convite à participação, e homologado por meio do consentimento dos responsáveis. No caso da Oficina Minimetragens, a homologação foi via TCLE (tal processo é descrito no trecho 121).

Trecho 121 (referente ao relato do dia 24/04/2015):

Foi feito o convite inicial para as crianças logo após o retorno do recreio, e todos manifestaram o desejo de participar da oficina. Na ocasião foi entregue a cada um o TCLE para assinatura dos pais ou responsáveis. Combinamos que a data de retorno será até dia 04/05 e que tudo está explicado no bilhete que está em anexo.

No momento do convite às crianças não há possibilidade de explicar em detalhes no que se consiste a Oficina, portanto, isso é feito no primeiro encontro, o qual se destina à explanação detalhada, junto às crianças, dos objetivos da Oficina, como em uma espécie de enquadramento,⁵² para, na sequência, retomar o contrato de trabalho, tal como descrito nos trechos 122 e 123. Só a partir daí é que se considera que a criança está realmente vinculada à oficina.

Trecho 122 (referente ao relato do dia 08/05/2015):

Iniciamos a oficina explicando o que é um minimetragem e o que esperamos deles (objetivos). Fizemos uma espécie

⁵² Segundo Visca (2010), o enquadramento é a situação na qual o psicopedagogo estabelece junto aos responsáveis pelo paciente, juntamente ou separadamente desse, as prerrogativas sobre as quais se dará o atendimento, fazendo os esclarecimentos que forem necessários.

de contrato de trabalho já que, por termos pouco tempo, precisaríamos ter foco nas produções para dar conta da tarefa. Todos se mantiveram na proposta.

Trecho 123 (referente ao relato do dia 15/05/2015):

Apresentamos, inicialmente, o cronograma da Oficina e discutimos que teríamos pouco tempo para realizar a produção dos vídeos, e, por essa razão, conversamos sobre a necessidade de focar para dar conta da proposta.

No entanto, como coloca Visca (2010), o contrato exige uma espécie de adaptação do sujeito, e isso acaba gerando resistências, por vezes. Dessa forma, as resistências também surgiram no transcorrer da Oficina Minimetragens. Como exemplo, cita-se o trecho 124, o qual trata de um momento em que a criança, recusando-se a aderir ao trabalho, necessitou que fosse retomado o contrato de trabalho, inicialmente pela ministrante que o acompanhava e depois pela sua parceira de trabalho. A criança, nesse caso, só atendeu à sua colega, mas, mesmo assim, buscou burlar o acordo firmado, mas como não houve espaço para isso, envolveu-se na tarefa.

Trecho 124 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

Esta semana, Cláudio iniciou a oficina brincando com Bruno. Chamei-o algumas vezes, mas ele se recusava em pegar os personagens e o cenário para treinarem a apresentação. Então levei o material pra mesa e Cecília foi comigo, mas também não queria treinar a história. Ressaltei a ela que eles deveriam ler a história e treinar fazendo os diálogos porque durante a semana iriam gravar o vídeo e no nosso próximo encontro já seria a Première, então ela entendeu e passou a buscar Cláudio para ajudar a treinar os diálogos. Cláudio veio e começou a dizer que não queria fazer, não queria ler e que não teria gravação, porque tinha que ter câmera e alguém pra gravar, então expliquei novamente que seria gravado durante a semana com a Fono e a Pesquisadora, e que na Première eles teriam que apresentar seus vídeos para os colegas.

Situações como as relatadas acima aconteceram de forma recorrente durante toda a oficina, e a retomada do contrato de trabalho foi uma das intervenções constantes das ministrantes. Quanto a isso, Visca (2010) pondera que as resistências ao contrato de trabalho são na realidade uma “expressão de sentimentos onipotentes” (65). Tal como foi percebido durante a Oficina, sempre que a criança não queria abrir mão do prazer do momento, havia a necessidade de se retomar o contrato de trabalho. O autor ainda acrescenta que o contrato de trabalho é uma importante ferramenta dentro do processo terapêutico, pois se trata de uma forma de compreender a frustração que estrutura o processo. Assim, entende-se que a (re)pactuação do contrato de trabalho foi a ferramenta que conferiu os limites do processo e impôs limites à ação das crianças, engajando-as, de forma consciente, nos objetivos da oficina.

6.2.2.2 Esclarecimentos à Criança

Os esclarecimentos foram uma modalidade de intervenção que ofereceu às crianças a possibilidade de pensar sobre suas produções, buscando esclarecer suas dúvidas e qualificá-las. Trata-se de situações pedagógicas de ensino, propriamente ditas, e que fazem parte da posição de ensinante do sujeito, características do ambiente escolar. Sobre isso, Fernández (1991) afirma que o conhecimento se transmite por meio de um recorte, de uma visão do ensinante, ou seja, por meio de sinais, “para que o sujeito possa, transformando-os, reproduzi-lo. O conhecimento é conhecimento do outro, porque o outro o possui, mas também porque é preciso conhecer o outro, quer dizer, pô-lo no lugar do professor” (p. 52) e isso demanda vinculação.

A primeira situação aqui apresentada é a forma utilizada para aproximar a criança de um gênero. Embora já tivessem tido contato com ele, na sua maioria, não o conheciam em seus detalhes, pois faziam uso dele apenas como forma de diversão. Assim, a partir de um elemento concreto (o vídeo em si), passou-se à análise, sob o ponto de vista das crianças, mas com intervenções dos adultos, de forma a se pensar as etapas necessárias para concretização de um vídeo como aquele. A situação de ensino aqui foi a de promover a aproximação com o gênero, de analisá-lo e de reconstituí-lo. Tal processo permitiu às crianças que pensassem e obtivessem maior consciência sobre a tarefa que estava sendo proposta, criando espaço para que pudessem construir suas primeiras hipóteses sobre a estruturação de um roteiro. Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, que as crianças dessa faixa etária ainda necessitam do apoio do concreto para poderem compreender a realidade, assim, optou-se pela exibição de um minimetragem, para que elas conseguissem entender a proposta do gênero.

Trecho 125 (referente ao relato do dia 08/05/2015):

Passamos à apresentação do vídeo. A partir disso, conversamos inicialmente sobre as partes de uma história e quais os objetivos de cada uma delas (Introdução: introduzir a situação ou problema a ser desenvolvido; Desenvolvimento: desenvolve fatos para a resolução dos problemas da situação; Conclusão: conclui a situação problema que foi desenvolvida). Passou-se à descrição, pelas crianças, da história do vídeo.

A partir do desafio de elaborar um minimetragem, surgiram, em várias partes do processo, questionamentos relacionados à escrita. A exemplo disso, cita-se o trecho 126. Nesse relato é colocado que, inicialmente, as ministrantes explicaram ao grupo como seria a tarefa do dia: a escolha do tema do vídeo que seria produzido. Em seguida, uma criança apresenta sua hipótese, a ministrante o apoia, esclarecendo novamente o que é um tema de uma história. Cabe aqui

destacar que a criança em questão apresenta dificuldade em sala de aula para compreender as propostas escolares, necessitando de apoio mais próximo, situação que não foi diferente na Oficina. Aqui, a questão do esclarecimento segue no sentido de a criança conseguir ampliar a compreensão sobre a escrita com o apoio do adulto, ou seja, suas hipóteses são acolhidas e esclarecidas.

Trecho 126 (referente ao relato do dia 15/05/2015):

Falamos sobre o que é o tema de um texto, que era o que precisavam desenvolver neste dia, exemplificando com o tema do minimestragem da Peppa Pig, mostrado no outro encontro. [...] Sávio sugeriu o início da escrita do tema como “Era uma vez...” Expliquei que assim costuma ser o início de muitas histórias que lemos, mas que no tema ainda não era a história em si, era a ideia inicial da história que depois eles detalhariam.

Os questionamentos das crianças se seguiram, transpondo a questão da escrita. Elas buscavam esclarecimentos sobre diferentes situações, como quando não sabiam como fazer elementos de cenário ou sobre movimentação de objetos e personagens. Tal fato é ilustrado no trecho 127, quando a criança, não tendo sucesso em sua empreitada, busca esclarecimento sobre como poderia fazer um elemento de modo a atingir seu objetivo de forma satisfatória.

Trecho 127 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Máximo desenhou os troncos e tentou fazer as copas com recortes, mas acabava saindo formas quadriculadas, Máximo então pede: “Sora, como se faz árvores?” Eu disse: “Tu pode recortar nuvenzinhas”. [...]

Outro esclarecimento dado à criança é sobre separar o universo do desejo e do prazer do universo da realidade. Essa situação é ilustrada no trecho 128, em que a criança manifesta que não quer fazer a aula seguinte, alegando que era chata. Nessa situação, coube à ministrante falar à criança sobre sua capacidade de se empenhar nas propostas e na necessidade de transpor isso para outros momentos da vida que não lhe proporcionavam tanto prazer, mas nos quais esperavam dele a mesma dedicação.

Trecho 128 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Máximo ficou depois que todos saíram. Ele disse que essa era a melhor aula que ele tinha, que as outras eram muito chatas e que ele não queria ir para aula de música. Expliquei que na vida não gostamos de tudo, mas que isso também faz parte e que era importante que ele se empenhasse nas outras aulas da mesma forma como ele se empenhava na oficina.

Cabe ressaltar que os acontecimentos acima descritos, que tratam de solicitações de esclarecimentos (diretos ou indiretos) sobre a escrita, a organização dos cenários, a animação e a vinculação com a realidade, só aconteceram por duas razões: a primeira, porque a criança conseguiu reconhecer o que lhe falta, o que lhe provoca dúvida, ou seja, sua ignorância (PAÍN,

1999). A segunda razão, é que a pergunta só surgiu porque a criança confiou naquele que o acompanhava, de forma a expor sua falta. Quanto a isso, Fernández (1991) afirma que “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (p. 52). Desta forma, conforme a autora, o conteúdo de um conhecimento provém de um ensino; no entanto, a viabilidade de “processar esse conteúdo depende da presença no sujeito, de uma estrutura cognitiva, adequada ao nível de compreensão requerido e de um vínculo que possibilite representar esse conhecimento” (p. 72). Assim, por tal perspectiva, cabe destacar como valor (psico)pedagógico da Oficina de Aprendizagem a promoção de espaços vinculares na escola, que permitam a exposição da pergunta e o reconhecimento da falta sob seu ponto de vista positivo.

6.2.2.3 Percepções das Ministrantes

Nesta subcategoria, são colocadas algumas observações das ministrantes da oficina, as quais se basearam na interconexão entre o que era dito pelas crianças e o que era observado pela ministrante a partir do conhecimento da situação. Trata-se da explanação de alguns registros que denunciam como se dá a articulação entre os mundos objetivo e simbólico e sobre a vinculação entre as crianças, sob o olhar da ministrante.

O trecho 129 trata do relato de uma situação na qual Bárbara recusa a ideia de Livia em utilizar um estojo de sapo como mãe, alegando falta de coerência, dado que os filhos não são sapos. No entanto, a ministrante percebe que a ideia substituta colocada por Bárbara também é incoerente, seguindo a mesma linha de raciocínio. Tal situação, denunciada por um ato falho, aponta que há uma tendência de a criança ter dificuldade em aceitar a proposta do outro. Ela apresenta argumentos coerentes para o outro, os quais não se aplicam a si mesma, ou seja, aponta a realidade no outro, mas não a aponta em si.

Trecho 129 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Livia mostrou um estojo de sapo e disse que poderia ser a mãe, e os bichinhos poderiam nascer dele quando abrissem o zíper. Bárbara inicialmente gostou da ideia, mas logo disse que era melhor não, pois ela era um sapo e ficaria estranho, pois os filhos não eram (não fazia sentido, pois ela disse que a mãe deveria ser uma boneca Barbie, mas os filhotes eram todos de espécies diferentes de animais, então continuavam sendo de espécies diferentes)

Outra percepção apontada pela ministrante é que a Oficina passou a ser alvo de articulação fora do espaço dimensionado para ela, tal como tratado no trecho 130. Essa percepção é uma forma de revelar como a Oficina opera nas crianças, modificando sua vinculação com uma proposta escolar.

Trecho 130 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Sávio perguntou se poderiam mudar o personagem Rato por um Macaco, pois este poderia se pendurar na nave espacial (percebi que essa reflexão já chegou com eles, ou seja, a reflexão sobre sua narrativa de algum modo seguiu fora da escola).

Os trechos 131 a 134 demonstram as dificuldades experienciadas no processo, bem como possíveis potencialidades e incoerências. Tais situações revelam a forma como se processa a aprendizagem nessas crianças e os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula, na tentativa de envolver as crianças no processo educacional escolar.

Trecho 131 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Mesmo tentando chamar os meninos para a atividade todo o tempo, foi muito difícil fazer com que eles pensassem juntos sobre a história que queriam contar.

Trecho 132 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Bárbara claramente domina todas as conversas, não respeitando o turno de fala de Lívia, interrompendo-a, muitas vezes, com desdém às suas idéias.

Trecho 133 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Falo que a atitude delas quanto a não pensar na oficina como uma competição é ótima, e que vejo que elas não pensam de maneira competitiva (mesmo que entre as duas eu perceba que Bárbara compete pela atenção e por ser a criadora de todas as ideias).

Trecho 134 (referente ao relato do dia 26/06/2015):

Percebi que Sílvio motivou-se ainda mais depois do que viu!

Tais percepções são provenientes da construção de um olhar e uma escuta clínicos⁵³ (FERNÁNDEZ, 1991), enquanto postura ética para ler a situação e nela intervir sem interferir, o qual leva em conta que toda atitude do sujeito é resultado da articulação do seu mundo simbólico com sua leitura da situação objetiva.

⁵³ Ressalta-se que as ministrantes ou são da área terapêutica ou estão em formação para tal, sendo o olhar e a escuta clínicos, um aspecto a ser desenvolvido nos estágios de cursos que são destinados a tal formação, situação na qual se encontra as ministrantes M1, M2, M3 e M4.

6.2.2.4 Intervenções e Provoações

Nesta subcategoria, são abordadas as intervenções e provocações realizadas pelas ministrantes de forma a suscitar a reflexão sobre aspectos necessários à concretização dos objetivos da Oficina, sejam de ordem objetiva (como reflexões sobre a escrita, confecção de cenários e animação de personagem), seja de ordem subjetiva (quanto à vinculação com a proposta, a vinculação entre pares e o (re)conhecimento das possibilidades e potencialidades). A grande maioria desses aspectos já foram abordados na categoria 1, pois sempre que foi apontada a situação problema enfrentada, pontuava-se, na sequência, a intervenção que era realizada para possibilitar a aprendizagem e a vinculação com a proposta naquele momento específico. Por essa razão, tais situações são citadas fazendo referência aos trechos em que aparecem.

Assim, houve intervenções e provocações que buscaram: sustentar o desejo (como relatado no trecho 3); fazer com que a criança percebesse suas potencialidades (como relatado nos trechos de 66 a 68); fomentar a reflexão sobre a estrutura do texto (como relatado nos trechos de 75 a 80); intervir junto à criança para que ela conseguisse reconhecer o outro e incluí-lo na proposta (como relatado no trecho 94); fazer com que a criança se reconheça como possuidora de potencialidades, detentora de suas próprias respostas (como relatado no trecho 101); envolver todos na proposta, mesmo que cada um em um papel diferente (como relatado nos trechos de 118-120). Cabe salientar que, na grande maioria das vezes, as crianças reagiam muito bem às intervenções e provocações das ministrantes, engajando-se nas propostas dentro daquilo que tinham condições de fazer naquele momento. Assim, na sequência, apresentam-se outras situações em que as intervenções e provocações foram fundamentais para se alcançar os objetivos propostos na oficina.

A primeira intervenção/provocação pontuada refere-se à reflexão inicial quanto à proposta da tarefa, conforme relatado no trecho 135. É possível perceber a quantidade de informações às quais as crianças conseguiram chegar por meio da reflexão sobre um vídeo de curta duração. Tal situação demonstra o quanto uma proposta que apela para criatividade da criança é capaz de produzir. Quanto a essa situação, Sampaio (2011) coloca que as crianças que enfrentam alguma dificuldade, em geral, são mais propensas à desconcentração, e, assim, “uma aula dinâmica já é um grande passo para se conseguir segurar a atenção destas crianças” (p.60). Desta forma, a Oficina de Aprendizagem contribui com a aprendizagem escolar dessas crianças abrindo espaço

para que, em um envolvimento criativo e dinâmico, elas consigam avançar em suas hipóteses no que se refere à construção da escrita, ao mesmo tempo em que contribui com a escola de modo a fazê-la pensar em formas mais adequadas às necessidades da criança, sem abrir mão de seu papel, que é o de ensinar.

Trecho 135 (referente ao relato do dia 08/05/2015):

Perguntou-se se todos os diálogos do vídeo foram escritos no cartaz. Logo perceberam que não e problematizou-se quem eram os personagens principais e secundários e a presença ou não de um narrador, bem como o questionamento sobre os fatos principais e secundários (não tão importantes) para contar a história. [...] O filme foi passado novamente, parando, sempre que necessário, para pontuar os elementos presentes naquele vídeo e como as pessoas confeccionaram o cenário, os personagens e os movimentos. Chegou-se às seguintes conclusões (não deu para identificar, pois todos falavam juntos): Cenário: pode-se desenhar ou utilizar objetos com o que se tem. Personagens: foram utilizados bonecos. Movimentos: podem-se mexer os bonecos com as mãos ou amarrar fios transparentes.

A segunda intervenção/provocação pontuada refere-se à imposição de continência para que a criança não se entregue ao caminho mais fácil. No trecho 136, ao perceber que a criança buscava tomar um caminho que eliminasse a possibilidade de organizar um final para seu roteiro de forma melhor articulada, a ministrante entrevistou de modo a que a criança percebesse que, na escrita e no vídeo, as ideias precisam se articular para que o leitor ou expectador conseguisse compreender o que se passava. Segundo Sampaio (2011), atitudes como essa, de estar atento à manifestação da criança e intervir sobre o equívoco de modo a fazer a criança refletir sobre o que precisa ser revisto, contribuem para minimizar as dificuldades, além de apoiá-la em seu avanço escolar.

Trecho 136 (referente ao relato do dia 12/06/2015):

Falei que hoje tínhamos que terminar a história e mostrei que os colegas já estavam montando os cenários. Então Braian sugeriu que “Ghast” atirasse uma bomba e todos morreriam e fim. Disse para eles que seria importante descrever os personagens e o que aconteceu; não matar do nada. [...] Disse que agora eles tinham de dar um final para a história, que estava ficando bem legal. [...] Terminaram a história no final do horário da oficina.

A terceira intervenção/provocação pontuada refere-se à forma como, ao perceber a falta de alguns elementos do cenário, a ministrante provoca as crianças à reflexão. No trecho 137, são apresentadas duas situações: no primeiro caso, diante do fato de as crianças não perceberem a falta, a ministrante incita-os a relembrem da história que haviam escrito e, a partir daí, retomar aspectos básicos do cenário que haviam deixado de lado, contribuindo assim para manutenção da coerência entre o roteiro e a encenação que se apresentaria no vídeo. Na segunda situação, a ministrante intervém de forma a fazer com que as crianças percebam a falta por meio do próprio texto. Esses tipos de intervenção, as quais conferem um espaço ativo para criança, também

contribuem para o exercício da autoria (FERNÁNDEZ, 2001a). Trata-se de um momento em que a criança, por meio do espaço concedido pela ministrante e pela convocação dos conhecimentos da criança, consegue exercer seu lado aprendente (aquele que percebe a falta e se abre ao conhecimento) ao mesmo tempo em que movimenta o seu lado ensinante (aquele que detém o conhecimento e o utiliza, mostrando-o ao outro).

Trecho 137 (referente ao relato do dia 19/06/2015):

Perguntei se faltava fazer mais alguma coisa, e eles achavam que estava tudo pronto. Perguntei onde se passava a história e eles responderam simultaneamente “Na floresta”. Perguntei: “E o que tem em uma floresta?” E eles novamente falaram: “Árvores!” Flor complementa: “Falta fazer as árvores, professora! E um montão, né?” Começamos a fazer as árvores e Flor também se dá conta de que faltou fazer a cesta de piquenique.

Inicialmente, pedi que as meninas revisassem o texto antes de partir apenas para a montagem, pois na semana anterior elas demonstraram muita pressa em montar o cenário, mudando constantemente de ideias, por não levarem em conta o texto. Busquei a atenção das duas e as fiz refletir sobre que era necessário no momento para que conseguíssemos terminar o cenário e, finalmente, gravar.

Por meio da Categoria 2, foi possível perceber que as crianças que participavam da Oficina necessitam de constante apoio, de modo a conseguirem sustentar seus avanços no processo de escolarização, sendo que o trabalho das ministrantes nessa Oficina foi, basicamente, lançar o desafio e sustentar as crianças na proposta.

Cabe ressaltar que deixar claro o que se espera da criança favorece o envolvimento dela na proposta, além de diminuir a angústia quanto ao desconhecido, uma vez que se cria um espaço de continência no qual a aprendizagem pode se processar com mais leveza. Outro elemento que se destaca é a questão da necessidade constante de apoiar a criança para que ela perceba suas potencialidades. Essa forma de agir do ministrante tem a capacidade de, em boa parte dos momentos, transformar a sensação de não potência em possibilidade e superação. Entretanto, isso só é possível quando aquele que exerce a função de professor consegue exercer seu papel subjetivante, o qual é definido por Fernández (2012) como “um simples e profundo modo de olhar que não se pode forjar. Que nenhuma capacitação técnica pode outorgar. Um modo de atender acreditando no desejo e nas possibilidades. [...] que transfere seu poder subjetivante para além do breve espaço-tempo compartilhado” (p. 216). Segundo a autora, trata-se de uma forma de atender que concede vida, pois sua “eficácia simbólica penetra pelos tecidos inconscientes” (p. 216), trata-se do poder docente que, encontrando o desejo do outro, mobiliza-o de forma a tornar o não pensável em possível, por meio da alegria que é experimentar a autoria.

Com isso, há de se pontuar a importância de um professor atento e sensível na vida dessas crianças, de forma a perceber suas necessidades e fragilidades, que, muitas vezes, encontram-se encobertas, apoiando-os e exercendo um papel subjetivante em suas vidas e, com isso, (re)posicioná-los perante suas autorias feridas. Uma atitude subjetivante do professor, aqui, é vista como um fator muito importante para que a aprendizagem escolar aconteça na vida dessas crianças. No entanto, trata-se de um grande desafio que requer muito empenho, paciência e força psíquica para sustentar-se ao mesmo tempo em que suporta (no sentido amplo da palavra) o outro. Apoiar os professores que atendem essas crianças em sala de aula, de modo que ele perceba a sua importância na vida de seus alunos, é um valor (psico)pedagógico das Oficinas de Aprendizagem.

6.2.3 Ações e Percepções Externas

A Categoria 3, chamada de *Ações e Percepções Externas*,⁵⁴ busca apresentar as representações da Oficina Minimetragens para sujeitos que não estavam diretamente envolvidos com a execução da Oficina, ou seja, professores de sala de aula, familiares e demais membros da comunidade escolar. Esta categoria busca apurar a abrangência da Oficina Minimetragens em outros espaços, que extrapolem o núcleo da oficina. Esta categoria está composta das seguintes subcategorias: Percepções e ações das professoras, Repercussões na família e Repercussões na escola.

Quanto à primeira subcategoria, inicialmente, cabe destacar que desde o primeiro momento em que a proposta da Oficina foi colocada às professoras, elas demonstraram estar abertas a acolhê-la. Percebe-se que as mesmas conhecem bem seus alunos e mantêm um olhar atento às situações que surgem no cotidiano escolar. Assim, as ações das professoras sempre foram no sentido de apoiar a oficina e dar os subsídios necessários para que as ministrantes pudessem conduzir o processo da melhor forma possível. Como exemplo disso, cita-se o trecho 138, situação em que a professora apoia o fato de as crianças irem participar da Oficina em detrimento de outra atividade que se realizava naquele dia, ajudando, de forma ativa, a sustentar o vínculo das crianças na proposta.

⁵⁴ Por se tratar da menor categoria, o texto não é subdividido conforme as subcategorias para permitir ao leitor uma leitura fluente.

Trecho 138 (referente ao relato do dia 22/05/2015):

Conversei com a professora Polivalente da turma, P2, que disse que eles deveriam ir para a oficina, que ela guardaria o presente e comes da festa para eles; conversei também com as meninas da miniprática, que também não se opuseram à retirada.

Ao longo do processo iam sendo realizadas trocas entre a Pesquisadora e a Fono com as professoras, de forma a identificar alguma questão que a equipe de ministrantes deveria atentar no dia da Oficina, do mesmo modo que as ministrantes trocavam ideias de como trabalhar os assuntos escolares em sala de aula. Desta forma, algumas percepções das professoras foram surgindo ainda ao longo do processo. Como exemplo disso, cita-se o trecho 139, o qual relata alguns efeitos percebidos pelas professoras Polivalentes no cotidiano da escolarização daquelas crianças.

Trecho 139 (referente ao relato do dia 08/06/2015):

Falei com a professora P2 (4º A) e perguntei se ela percebia algum impacto. Disse que era um somatório de fatores, mas que o Sávio e a Flor estavam avançando muito nas últimas semanas.

Perguntei à professora P1 (4º B) se ela tinha percebido alguma repercussão. Disse que as crianças da oficina estavam ficando mais abertas à escrita, percebendo sua responsabilidade quanto às suas produções. Braian passou de poucas linhas para um relato com bastantes detalhes. Cecília também ampliou muito sua comunicação escrita, mesmo usando letra bastão, estava marcando parágrafos, melhorou sua organização espacial e diminuiu muito a omissão de letras nas palavras. Sílvio ainda resistia a iniciar a escrita, mas estava bem mais disposto a iniciar e qualificar sua escrita e, no laboratório, resistiu menos e envolveu-se mais. Cláudio estava em um grande esforço para manter a concentração; ainda não conseguia mantê-la por muito tempo, mas estava realizando suas produções com mais qualidade, apesar de pequenas, e percebendo sua implicação nas produções (responsabilidade) e onde estava perdendo elementos do contexto a ser explorado. Antes, escrevia qualquer coisa para livrar-se das tarefas. Máximo, na sua postura, melhorou muito; estava utilizando tom de voz mais baixo e percebendo sua implicação nos conflitos, conseguindo solucioná-los sem auxílio do adulto. Estava mais calmo e percebia-se que tinha perdido peso (rosto estava mais fino), não bufava mais quando questionado; respondia como outra criança qualquer.

Quanto à segunda subcategoria, pontuam-se algumas repercussões da oficina na família. Como dito anteriormente, tratou-se pessoalmente com a grande maioria dos responsáveis pelas crianças a inclusão delas na Oficina. Após, foi encaminhado o TCLE, o qual explicava com maiores detalhes a estrutura da Oficina e a realização da pesquisa. Portanto, os responsáveis estavam cientes do que se passava e seguiam apoiando os filhos em casa. Quanto a isso, cita-se, no trecho 140, uma conversa entre a pesquisadora e o pai de uma das crianças, na qual o pai relatou sentir-se feliz com a conquista do filho e que essa conquista havia sido muito bem acolhida em casa.

Trecho 140 (referente ao relato do dia 15/07/2015):

Conversei com o pai do Sávio sobre a participação da criança na oficina. O pai relatou que Sávio mostrou em casa o certificado e que estava muito orgulhoso da conquista. A família em casa o elogiou e o incentivou a continuar em

crescimento. Sugeri que incentivassem o Sávio a levar o certificado para mostrar para a Psicopedagoga.

Quanto à terceira subcategoria, destaca-se a visão de outros representantes da escola sobre os resultados da oficina. No trecho 141, é colocado o momento no qual a Coordenadora Pedagógica da escola, uma das pessoas que compôs a comissão julgadora da *Première*, elogia a produção das crianças, ficando, inclusive, surpresa quando lhe é dito que todas aquelas crianças apresentavam lacunas significativas na escolarização.

Trecho 141 (referente ao relato do dia 03/07/2015):

As professoras convidadas parabenizaram muito a mostra. A Coordenadora Pedagógica elogiou muito o trabalho, disse que era um trabalho muito bonito e que deveria ser divulgado inclusive na página da escola. Falei que aquelas crianças tinham questões bem significativas a serem vencidas na escolarização e ela soltou um “Ah, é?”, como se estivesse surpresa.

Pode-se perceber, com base nos relatos acima descritos, que aí se encontra a confluência de três níveis que influenciam diretamente na aprendizagem das crianças: o professor, a família e a escola enquanto instituição. Parafraseando a professora P2, no trecho 139, a aprendizagem se dá a partir de um *somatório de fatores*, ocorrendo sob um contínuo temporal, no qual a outra sentirá a ressonância, se em algumas dessas esferas acontecer qualquer situação (boa ou ruim). Daí a necessidade de envolver, ao máximo, cada elemento que compõe a esfera social do sujeito para apoiá-lo na sua escolarização, especialmente quando se trata de crianças com defasagem escolar. Fazer com que o professor perceba o avanço dessas crianças e a família e a escola passem a acreditar nas potencialidades deles é extremamente importante nesses casos, para apoiar a criança na modificação de seu lugar simbólico (da não possibilidade para a possibilidade de aprender). Desta forma, atua-se sistemicamente nos vínculos de significação do aprender que sustentam o desejo da criança, facilitando a circulação do conhecimento e da informação, fomentando as aprendizagens nos ambientes sociais que a criança frequenta (FERNÁNDEZ, 1991). Trabalhar a (res)significação desses pontos de vistas também é um valor (psico)pedagógico das Oficinas de Aprendizagem.

PARTE IV

AS LUZES SE ACENDEM, A PLATÉIA APLAUDE: SERÁ O FIM?

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo a lógica que foi trabalhada com as crianças, o texto não se encerra ao colocar o último ponto final. O texto tem essa característica: a cada novo olhar, descobrimos nele novas perspectivas, algo a acrescentar, algo a retirar, um constante jogo relacional entre quem escreve e sua produção, na qual fica evidente a falta, a incompletude do ser humano. A partir desse jogo, de (re)olhar (re)olhando-se, de perceber percebendo-se, de constituir constituindo-se é que surge a autoria. Da autoria posta em palavras escritas, emerge o texto. Além disso, toda escrita é um ato de registro no tempo e no espaço, é um ato de auto(rre)conhecimento. No texto as palavras não se perdem, há a necessidade de se responsabilizar pelo que foi dito, responsabilizar-se pela palavra empenhada, responsabilizar-se pela própria incompletude, e isso requer muita autoconfiança.

Uma situação é resolver um algoritmo matemático, no qual se chega a um resultado de uma maneira uniforme, outra coisa bem diferente é posicionar-se perante a si mesmo, o outro ou o mundo. A escrita é um ato de entrega, um ato em que se coloca tudo que se é, um ato no qual se expõe cada centímetro da nossa subjetividade, dos nossos pensamentos, da nossa essência. Por todas essas razões, trata-se de algo muito complexo para qualquer sujeito, mas, especialmente, para aqueles que estão fragilizados pelo estigma da impossibilidade ou da não possibilidade. Esses últimos, diante da eminência de precisarem se colocar em uma folha em branco, muitas vezes sucumbem à angústia, acabam por se negarem a realizar a tarefa, encontram *outra coisa mais interessante* para fazer, fogem deliberadamente, reagem agressivamente, paralisam, choram. Essas cenas parecem um quadro distante, mas repetem-se diariamente em todos os tipos de lugares, e apenas não se consegue perceber que por trás de um rosto fechado pode haver um sujeito tão fragilizado que precisa utilizar esse tipo de artifício para contornar a imensa angústia que sente.

Tendo em vista a dimensão que a escrita ocupa na aprendizagem humana e sua importância para que o sujeito ingresse de forma efetiva no mundo da cultura escolar, a Oficina de Aprendizagem vem para se somar ao sujeito, oferecendo-lhe suporte para que ele consiga atuar no meio escolar de forma mais segura e experimentar a alegria que é o encontro com a autoria. Sua abrangência se difere completamente de um estudo de recuperação, que no colégio de Aplicação chama-se Laboratório de Aprendizagem, pois, muito embora esse tenha formato similar ao das Oficinas de Aprendizagem (teor lúdico, realizado em pequenos grupos), o lugar

simbólico que o Laboratório de Aprendizagem ocupa na escola é completamente diferente, concebido a partir da defasagem. Já a Oficina de Aprendizagem é concebida a partir do lugar da possibilidade, daquele que vem simplesmente para agregar e não há perigo de reprovação, não há perigo de avaliação. Assim, crê-se que o real valor da Oficina de Aprendizagem não se refere tanto a atuar sobre a defasagem escolar em si, mas sim em (res)significar o lugar simbólico que a criança ocupa na escola, agindo na dimensão desejante, mobilizando o corpo, o qual ressoa na inteligência e energiza o organismo, de modo a se retroalimentar continuamente em busca de novas aprendizagens. Por outro lado, a Oficina de Aprendizagem possui o valor de *contaminar* o corpo docente, também por meio da dimensão desejante, possibilitando que esse consiga ver seu aluno com defasagens escolares com outra lente, sob outra perspectiva, a perspectiva da possibilidade. Essa conjuntura de olhares sensíveis à criança a empodera enquanto autora, autorizando-a a arriscar-se mais, a se colocar mais, a ter uma qualidade de vida melhor no espaço escolar. É muito gratificante ver pessoas como Flor, por exemplo, que pouco falava na escola, que não levantava a mão para dar uma opinião espontânea, colocando-se perante seus colegas, expondo suas hipóteses com um tom de voz firme, confiante. É realmente lindo ver pessoas como Flor desabrocharem, mostrando toda a sua beleza (que até então estava abafada) para o mundo, o qual já não é mais hostil, não a julga, não a estigmatiza, mundo esse que a percebe sobre outra perspectiva, a perspectiva da potência (que sempre existiu), conferindo-lhe outro lugar simbólico no processo de escolarização.

Assim, pode-se dizer que a aprendizagem e a escolarização das crianças que frequentaram a Oficina de Aprendizagem Minimetragens se dá de maneira complexa. Para essas crianças, a escrita não é apenas uma defasagem a ser superada; é, na realidade, uma marca simbólica da incapacidade ou da não possibilidade transformada em crença. Tal situação gera angústia e torna o caminho da escolarização tortuoso e sofrido. Por tal razão, elas precisam de muito apoio para superar essas barreiras e se (res)significarem perante sua trajetória enquanto ensinante-aprendente, por meio do (re)encontro com a autoria. A ludicidade, nesse contexto, é a chave que destrava as engrenagens enrijecidas pela sensação de fracasso, que envolve a criança de modo a fazê-la se reconhecer suficientemente boa para encontrar em si os elementos necessários à superação das defasagens escolares. A ludicidade proporcionou para a criança, no contexto das Oficinas de Aprendizagem, um encontro com a alegria lúdica e bem-humorada adormecida pelo estigma, capaz de criar um espaço transicional, no qual a criança é acolhida, em que a fantasia

pode transitar e com ela o simbólico e a criatividade, tão necessários para o desenvolvimento de vínculos saudáveis com a escolarização e para que as crianças consigam (re)conhecerem-se enquanto autoras, não apenas de seus textos, mas de suas vidas. Sob tal perspectiva, a abrangência da Oficina de Aprendizagem é ampla, mas se dá de forma indireta sobre a superação das defasagens escolares, atuando, especialmente, na dimensão simbólica da criança.

Cabe colocar que a tarefa de realizar e analisar uma Oficina de Aprendizagem pode ser comparada ao trabalho de um velho pescador que lança diariamente sua rede ao mar. Muito embora o mar seja conhecido, ele nunca é o mesmo; ele muda a cada instante, pois nenhuma onda é igual à outra. Lança-se a rede ao mar sem se ter ideia do que dele sairá. Há dias em que se consegue pegar lindos peixes, fartos, que podem alimentar muitas pessoas, mas também há dias, em que se pega apenas pequenas algas e dias em que se pegam peixes minúsculos. Nesse caso, o pescador precisa ter o bom senso de permitir que o pequeno peixe volte ao mar para nutrir-se mais a fim de engrandecer-se, fortalecer-se, explorando mais e mais as riquezas do imenso mar. Solta-se e puxa-se a corda da rede várias vezes, visando conter a pescaria. O mar, por vezes, derruba o pescador, mas ele sabe que o mar não faz isso intencionalmente, não quer magoá-lo ou feri-lo, é apenas sua forma de reagir à agressão que a rede provoca, de proteger-se de um intruso que tenta tirar dele algo que ele não está pronto para oferecer, para mostrar. Mas o mais bonito é que, muitas vezes, quando a pescaria está acontecendo em meio a uma tempestade, na qual a turbulência das ondas faz o pescador pensar em desistir, surge um raio de luz entre as nuvens que faz o mar brilhar como nunca, tornando-o um verdadeiro espetáculo da natureza. Nesse momento, o pescador percebe o quão bonito o mar é; percebe seu tamanho, suas potencialidades, sua grandeza, a qual constitui sua natureza. Ele aceita que há dias em que realmente o mar não está disposto a nutrir os homens com grandes peixes, mas sabe que lhe é próprio fazer isso. O pescador, por sua vez, percebe a razão de ter se tornado pescador: o constante encantar-se com o mar, o acreditar no que ele tem de melhor, na sua potência.

Desta forma, para encerrar esses escritos por ora, afirma-se que, se os professores conseguirem enxergar seus alunos como mares, diminuirão as angústias de ensinantes e aprendentes e emergirão as marés de possibilidades, raios de luz capazes de iluminar o processo de escolarização. Olhar o mar diariamente é uma coisa; enxergá-lo é outra completamente diferente. Enxergar é aceitar que a ideia de que, se não houvesse o mar, não haveria a necessidade de pescadores.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. 195p.
- BARONE, Leda Maria Codeço. Algumas contribuições da psicanálise para avaliação psicopedagógica. In OLIVEIRA, Vera Barros de, BOSSA, Nádía A. **Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 223 p.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.
- BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 160 p.
- BRENNER, Charles. **Noções básicas de psicanálise: Introdução à Psicologia Psicanalítica**. 4.ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. 260 p.
- BRASIL. **Lei número 8.69, de 13 de Julho de 1990**: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm . Acesso em: 31 out 2014.
- _____. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei número 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5ª Ed. Brasília: Edições Câmara - Câmara dos Deputados, 2010.
- _____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRAZ, Ana Carolina de Athayde Raymundi. **Considerações sobre Corporeidade e Leitura de Mundo na Formação Escolar**. 2012. 141 folhas. Dissertação, Mestrado em Educação – Faculdade de Educação– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- CAPES. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> . Acesso em: 20 set 2014. Banco de Teses e Dissertações da CAPES.
- CEREZER, Cleon, OUTEIRAL, José. **Autoridade e mal-estar do educador**. São Paulo: Zagodoni, 2011. 112 p.
- CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de intervenção psicopedagógica: para dificuldades e problemas de aprendizagem**. São Paulo: Vetor, 2008. 149 p.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 241 p.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**: abordagem Psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991. 261 p.

_____. **Os Idiomas do Aprendente**: Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001a. 223 p.

_____. **O Saber em Jogo**: A Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001b. 179 p.

_____. **Psicopedagogia em Psicodrama**: morando no brincar. Petrópolis: Vozes, 2001c. 206 p.

_____. **A Atenção Aprisionada**: Psicopedagogia da capacidade atencional. Porto Alegre: Penso, 2012. 235 p.

FREITAS, Marcos Cezar de (org). **História social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. 334 p.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget**: Experiências básicas para utilização pelo professor. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 123 p.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004. 248 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 58 p.

LOPEZ, Danusa Mansur. **O que pode ser tão interessante na escola quanto à hora do recreio?** Em busca de práticas alternativas na escola contemporânea. 2010. 120 folhas. Dissertação, Mestrado em Educação – Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. 112 p.

MACEDO, Lino de, PETTY, Ana Lúcia Sícoli, PASSOS, Norimar Christe. **4 Cores, Senha e Dominó**: Oficinas de Jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 167 p.

_____. **Os jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 110 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006. 382 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. 108 p.

MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** 2ª. ed. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. 223 p.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil no Brasil:** primeira etapa da Educação Básica. Brasília: UNESCO, 2011. 101 p.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 86 p.

_____. **Subjetividade e Objetividade:** relações entre o desejo e conhecimento. São Paulo: Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, 1996. 123 p.

_____. **A Função da Ignorância.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999. 199 p.

PARENTE, Sonia Maria B. A. **Encontros com Sara Paín.** São Paulo: Vetor, 2008. 146 p.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Aprendizado da Leitura e Consciência Linguística. In: **IX Encontro CELSUL.** 2010. Palhoça. Anais Eletrônicos... Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Vera%20Pereira.pdf> . Acesso em: 06 set 2015.

_____. Consciência Textual nas relações entre leitura e escrita. In: **III CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários.** 2014, Maringá. Anais Eletrônicos... Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014. Disponível em: <http://cielli2014.com.br/media/doc/da23b8a481fa72cec0d722b4debf6b7b.pdf> . Acesso em: 06 set 2015.

PEREIRA, Vera Wannmacher, SCLiar-CABRAL, Leonor. **Compreensão de textos e consciência textual:** caminhos para o ensino nos anos iniciais. Florianópolis: Insular, 2012. 123 p.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990a. 115 p.

_____. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1990b. 370 p.

_____. **Seis Estudos de Psicologia.** 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 136 p.

- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 129 p.
- PILETTI, Nelson, PILETTI, Claudino. **História da Educação**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2002. 240 p.
- _____. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012. 270 p.
- POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. 190 p.
- SAMPAIO, Simaia. **Dificuldade de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011. 140 p.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In _____, CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004. 256 p.
- SPINILLO, Alina Galvão. “Por que você alterou isso aqui?”: as razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisar seus textos. **Letras de Hoje**. v. 59, n. 1, p. 32-39. Porto Alegre: Edipuc, 2015.
- SALOMON, Sônia Maria. **Educadores apreciam proposta psicopedagógica: corpo, percepções, recursos naturais na escola regular**. 2011. 322 folhas. Tese, Doutorado em Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- STEINBERG, Shirley R., KINCHELOE, Joe L. (org.). **Cultura Infantil: A construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 415 p.
- STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara (org). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Volume I – Séculos XVI-XVII**. Petrópolis: Vozes, 2004. 435 p.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 132 p.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1983. 175 p.
- URRIBARRI, Rodolfo. **Estruturação Psíquica e subjetivação da criança em idade escolar: O trabalho da latência**. São Paulo: Escuta, 2012. 286 p.
- VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica: Epistemologia Convergente**. 2.ed. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010. 160 p.
- WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975. 208 p.

_____. **O ambiente e os processos de maturação:** Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983. 268 p.

_____. **A família e o desenvolvimento individual.** São Paulo: Martins Fontes, 1993. 247 p.

APÊNDICE - RELATOS DA OFICINA MINIMETRAGENS

Objetivo: tratar pedagogicamente as questões do desenvolvimento da escrita e produção textual por meio do desenvolvimento de vídeos de curta duração.

Horários combinados com as professoras: o 4º período de sexta-feira fica como horário oficial; tem-se, como carta na manga para a turma do 4º ano A, o 1º ou o 2º períodos de sexta-feira e, para a turma do 4º ano B, o terceiro período de sexta-feira.

Cronograma inicial:

16/03 a 17/04 – Sondagem sobre possíveis candidatos a participar da oficina, organização da temática e recursos de pessoal;

24/04 – Convite às crianças, entrega dos TCLE e análise da primeira leva de textos.

De 27/04 a 04/05 – Recolhimento dos TCLE e coleta dos TAM.

De 08/05 a 26/06 – Desenvolvimento da oficina e organização dos relatos.

03/07 – Mostra para turmas e encerramento.

Indicados de cada turma + avaliação de produção textual antes da oficina:

Nome da criança – turma – algum histórico e motivo do encaminhamento do professor (relato do professor polivalente) – observações da produção textual.

BÁRBARA – 4º ano A

Criança reprovou no 3º ano

Motivo: dificuldade na articulação de ideias; dificuldade de compreender as propostas das atividades, inclusive orais.

Texto 1 (30/03): texto escrito em um único bloco; sem organização de início meio e fim; falta pontuação; aglutina palavras no texto; há confusão de ideias com constante repetição de termos; por vezes não marca adequadamente o traçado das letras que seguem “para baixo da linha”, como f, j e p; há questões de pontuação; não demarca letra maiúscula no início de frase.

SÁVIO – 4º ano A

Criança reprovou no 2º e 4º anos; está em atendimento psicopedagógico (antes a família não sustentava a terapia; após a segunda reprovação compreendeu que tinha essa necessidade). Fala pouco; demora para se expor, mas, quando se sente seguro, participa e procura tirar suas dúvidas. Motivo: dificuldade na articulação de ideias;

Texto 1 (30/03): não colocou o próprio nome no trabalho; utiliza ainda letra bastão, sem demarcação de maiúscula e minúscula; ainda não consolidou o uso da pontuação e acentuação (às vezes, utiliza os sinais de pontuação e os acentos corretamente); conseguiu colocar-se no texto e organizar adequadamente a narrativa; faz uso do plural, mas ainda não organiza bem a conjugação verbal.

LÍVIA – 4º ano A

Criança reprovou no 3º ano; sente-se menor em razão da reprovação (repercussão negativa na família). Está bastante envolvida em seu processo de escolarização e esforçada.

Motivo: dificuldade na articulação de ideias.

Texto 1 (30/03): texto dividido em dois parágrafos; não marcou espaço no segundo parágrafo; há aglutinação e segmentação indevida de palavras no texto; ausência de acentuação, questões ortográficas a serem superadas; boa organização do texto.

FLOR – 4º ano A

A criança, durante o primeiro e parte do segundo ano, faltava muito; sua família não a apoiava nos estudos (morava com a mãe e com o irmão). No segundo semestre daquele ano, sua mãe faleceu e Flor foi acolhida por sua tia, que passou a apoiá-la muito bem. Flor ficou mais atenta,

interessada e participativa, mas, devido às defasagens que teve, não consegue ainda acompanhar a classe como poderia; tem excelente potencial ainda a ser desenvolvido.

Motivo: tem defasagens na alfabetização inicial.

Texto 1 (30/03): texto muito curto, de parágrafo único; questões de acentuação e trocas ortográficas; há confusão no traçado da escrita cursiva de algumas letras; não utilizou pontuação, nem marcou início de frase com letra maiúscula; não escreveu o próprio nome no trabalho; o sentido do texto está confuso e pouco organizado; não há uma estrutura de início, meio e fim da narrativa.

SÍLVIO – 4º ano B

Sílvio tem dificuldade para expressar-se em aula e falar sobre as coisas que o incomoda ou que o alegra (bastante introspectivo). Dificilmente fala diretamente de si e recusa-se a fazer autoavaliações.

Motivo: recusa-se a realizar as tarefas, o que prejudica o desenvolvimento das atividades e seu envolvimento nas propostas; o texto fica empobrecido.

Texto 1: texto curto, de parágrafo único, com ausência de pontuação, aglutinação de palavras e acréscimo de sílabas na escrita textual; há a apresentação de uma situação na narrativa, mas não a desenvolveu, prejudicando a compreensão geral do texto pelo leitor; não apresenta uma conclusão para o texto; há erros ortográficos, confusão no traçado da letra cursiva na escrita do “O” e do “A”.

BRUNO – 4º ano B

A criança tem dificuldade em expressar-se; no geral, expressava-se com alguma reação corporal (batendo, emburrando-se, isolando-se etc.); a professora, em parceria com a família, está tentando fazer com que Bruno coloque sob forma de palavras (orais e escritas) o que o incomoda e o que o motiva.

Motivo: tem dificuldades na articulação de ideias do texto

Texto 1: questões ortográficas; segmentação indevida; repetição constante de palavras; não há uso de parágrafos; não há demarcação entre os diálogos e a narração; questões de pontuação; conclusão do texto confusa.

MÁXIMO – 4º ano B

Máximo mora com sua mãe e com sua irmã mais nova; seu pai entra e sai da prisão, o que mobiliza bastante o Máximo. A criança vive em um contexto violento, mas sua mãe faz o possível para que ele tenha uma vida diferente da dela e da do pai. Quando entrou na escola, queria ser bandido; depois queria ser policial. Mais tarde, achou melhor ser como o Chico Xavier e fazer algo para ajudar as pessoas. A mãe tem medida protetiva contra o pai em razão de violência doméstica. O pai de Máximo está solto; ele o vê a cada 15 dias na casa da avó paterna. Percebe-se que, quando o pai está solto, Máximo fica mais tenso e ríspido em suas palavras.

Motivo 20/03: texto empobrecido e curto.

Texto 1 (20/03): texto escrito em parágrafo único; não utiliza letra maiúscula no início de frase ou para demarcar nome próprio; sem pontuação; há questões ortográficas a serem resolvidas, com muita transcrição da fala; não diferencia bem “A” e “O” na escrita cursiva; texto com poucos detalhes; nota-se pobreza no desenvolvimento do assunto e ausência de conclusão, o que prejudica a compreensão do leitor; não apresenta distinção entre o diálogo e o narrador.

BRAIAN – 4º ano B

Os pais de Braian têm guarda compartilhada dele e de seu irmão. Braian é uma criança com altos e baixos; em alguns momentos está bem, alegre e participativo; em outros, está bravo, contido e emburrado, e nega-se a realizar qualquer proposta escolar.

Motivo: recusa-se a realizar as tarefas, o que prejudica o desenvolvimento das atividades e a exploração de seu potencial.

Texto 1 (20/03): ausência de pontuação; aglutinação de palavras; acréscimo ou omissão de grafemas em palavras; há mistura entre as figuras de diálogo e narração, prejudicadas mais ainda pela ausência de pontuação; ausência de acentuação; não marca verbos no passado; não marca início de frase com letra maiúscula; questões ortográficas; há detalhamento do texto e sequência narrativa organizada; há uso de onomatopeias.

CECÍLIA – 4º ano B

Cecília mora com os pais. Segundo a professora, é uma das crianças que mais tem dificuldade na turma para acompanhar as propostas escolares.

Motivo: questões da alfabetização inicial a serem resolvidas; texto apresenta confusão de ideias; dificuldade em compreender as propostas das atividades.

Texto 1 (20/03): não separa as ideias do texto; não utiliza a pontuação; conclusão sem sentido; texto em bloco único; não há demarcação entre narrador e diálogos; há aglutinação de palavras; questões ortográficas com omissão de letras e transição literal da fala.

CLÁUDIO – 4º ano B

Cláudio mora com o irmão e o pai (este passou por uma questão de saúde bem séria no ano passado); vê a mãe a cada 15 dias. Foi bastante infantilizado até meados do segundo ano de escolarização. Hoje o pai tenta colocar limites e tratá-lo como uma criança de sua idade.

Motivo: texto empobrecido e curto.

Texto 1 (20/03): trocas ortográficas; texto sem pontuação; não marca início de frase com letra maiúscula; questões de acentuação; texto curto (faltaram informações para compreensão da história, resultando em parágrafos sem coerência na articulação das ideias).

Observações gerais:

No geral, precisa ser trabalhada a ideia de início, meio e fim, de forma ao leitor compreender melhor o que o autor quer transmitir na sua escrita.

Cronograma

24/04	Convite às crianças e entrega dos TCLE.
04/05	Recolhimento dos TCLE.
08/05	Início da Oficina: explanação dos objetivos; vídeo e análise do mesmo; construção do roteiro do vídeo visto.
15/05	Escolha das temáticas e organização dos pontos chave do roteiro.

22/05	Construção do roteiro
29/05	Lapidação do roteiro, organização das cenas (como fazer), ensaios e construção do cenário.
05/06	Feriado (Ponte de <i>Corpus Christie</i>) Durante essa semana, posso ver com as professoras outros dias para as duplas terminarem os cenários.
12/06	Semana de filmagens.
19/06	Possível cancelamento – Seminário das estagiárias Pesquisadora trabalha com o bolsista dos Anos Iniciais na Edição naquela semana.
26/06	Avaliação da Oficina e organização da <i>Première</i> .
03/07	<i>Première</i> .

RELATOS

Relatado por Pesquisadora

A escolha dos participantes foi feita com base na sugestão das professoras polivalentes das turmas; negociaram-se as vagas, o período de realização e o horário semanal destinado.

Ao mesmo tempo, foi realizado o convite às estagiárias de fonoaudiologia escolar do semestre; o objetivo deste estágio, para elas, seria o de ter uma vivência em escola, com a realização de oficinas com as turmas, para que pudessem tratar de dificuldades relacionadas à linguagem de forma preventiva ou paliativa. Elas realizaram outras atividades além da oficina aqui relatada.

Antes de realizar o convite às crianças, foi feita uma conversa com os pais em conjunto com as professoras e foi colocada a possibilidade da realização de uma oficina extra para trabalhar questões relacionadas à escrita. Contou-se como seria a realização da oficina, quem acompanharia e foi dito que seria parte de uma pesquisa; informou-se aos familiares que haveria um documento de autorização para a participação da criança. Todos os pais concordaram com a participação de seus filhos. Não houve uma conversa com os pais da Lívia, Flor e Máximo.

Dia 24/04/2015 – relatado por Pesquisadora

4º período de aula – Convite às crianças e envio dos TCLE

Foi feito o convite inicial para as crianças logo após o retorno do recreio; todas manifestaram o desejo de participar da oficina. Na ocasião, foi entregue a cada uma o TCLE para assinatura dos pais ou responsáveis. Combinamos que a data de retorno seria até dia 04/05 e que tudo estaria explicado no bilhete que está em anexo.

Os alunos Braian e Máximo saíram do convite fazendo a “dancinha da vitória”, comemorando.

Pedi às professoras polivalentes que relatassem sequencialmente o que elas percebiam em cada criança, tanto no que se refere à produção quanto ao que diz respeito aos comentários.

Dia 29/04/2015 – relatado por Pesquisadora

(Relato da professora P2 sobre conversa da Bárbara e da Lívia na Biblioteca)

A Livia comenta com a Bárbara:

L - Não sei por que a pesquisadora nos escolhe para essas coisas?

B – Eu não sei, mas deve ser porque a gente é muito criativa, porque, para fazer um filme, tem que ser muito criativa. Né, profe?

P2 – Claro, gurias! A pesquisadora convidou as crianças que ela conhecia, e ela sabe da capacidade de vocês.

B – Viu só! A gente é muito criativa mesmo!

Dia 30/04/2015 – relatado por Pesquisadora

Abertura do Google docs para partilhar as informações e impressões. Com isso, as estagiárias de fonoaudiologia também teriam a oportunidade de exercitar a escrita de relatos, pois essa tarefa lhes será útil na vida clínica. Essa medida já era adotada em outras edições de oficinas extras com a mesma finalidade.

O aluno Máximo me procurou (Pesquisadora) para perguntar se eu havia recebido sua autorização e disse que estava ansioso para iniciar a oficina.

1º encontro - 08/05/2015 – relatado por Pesquisadora

Dinâmica:

1. Conversar sobre o que é a oficina e o que é esperado.

O que é Minimetragem?

Minimetragens são vídeos de curta duração (de 30 segundos a 5 minutos) que buscam passar uma ideia completa.

Qual o objetivo da oficina?

Teremos 8 encontros, de 08/05 a 26/06. Nesse período, gostaríamos de que cada grupo de crianças conseguisse produzir um minimetragem bem elaborado, pois, no dia 03/07, faremos a "Première" com as categorias escolhidas por eles.

Importante:

Relatar que o objetivo não é que eles produzam os minimetragens sendo atores; para isso, serão utilizados bonecos que eles trarão de casa apenas no dia da gravação.

Para o cenário, traremos coisas de casa e/ou produziremos com materiais que temos na escola.

2. Assistir ao vídeo:

Pig George da Família Peppa Pig: mordido pelo TUBARÃO - 3min48seg

<https://www.youtube.com/watch?v=xWtZEWgerkM>

3. Explorar a organização do roteiro, refletindo sobre o início (apresentação da temática), desenvolvimento do assunto (clímax) e finalização. Construção do roteiro em um papel pardo, sempre com a ideia de que alguém irá vê-lo e que terá de entender a mensagem.

4. Refletir sobre o que foi necessário para que essas pessoas produzissem o vídeo em questão, anotando em um cartaz (cenário, personagens, vozes, efeitos sonoros etc.).

Ausências: nenhuma

Relatos:

As crianças estavam bastante ansiosas com o início da oficina. Lívia e Bárbara já haviam perguntado à professora P2 se seria naquele dia que iniciariam os trabalhos.

Antes de iniciar o recreio, avisei a todos que iriam participar e que, às 10h40min, deveriam estar prontos para ir para a sala 105. Quando fui buscá-los, após o segundo sinal do recreio, todos vieram de pronto, com exceção de Máximo e de Sávio, que estavam jogando futebol; mesmo assim, quando chamados, vieram imediatamente.

Antes mesmo de nos apresentarmos, a Bárbara levantou a mão e perguntou por que haviam escolhido eles; respondi que eles foram escolhidos em conjunto com as professoras; expliquei-lhes que eram crianças com grande potencial de criatividade, mas que esse potencial não estava plenamente desenvolvido.

Iniciamos a oficina explicando o que é um minimetragem e o que esperamos deles (objetivos); fizemos uma espécie de contrato de trabalho, já que, por termos pouco tempo, precisaríamos ter foco nas produções para dar conta da tarefa. Todos se mantiveram na proposta.

Passamos à apresentação do vídeo. A partir disso, conversamos inicialmente sobre as partes de uma história e quais os objetivos de cada uma delas (Introdução: introduzir a situação ou problema a ser desenvolvido; Desenvolvimento: desenvolve fatos para a resolução dos problemas da situação; Conclusão: conclui a situação problema que foi desenvolvida). Passou-se à descrição, pelas crianças, da história do vídeo.

Lívia falou:

- *Como que um vídeo tão pequeno deu um texto tão grande!?!? Isso vai dar umas 11 páginas!!!*

Flor falou:

- *Nossa como o início e o fim é pequeno e o desenvolvimento é tão grande!!!*

Perguntou-se se todos os diálogos do vídeo foram escritos no cartaz. Logo perceberam que não e problematizou-se quem eram os personagens principais e os secundários; também se falou acerca da presença ou não de um narrador, bem como o questionamento sobre os fatos principais e secundários (não tão importantes) para contar a história.

Bárbara sugeriu pendurar o resumo do filme na parede, para a visualização de todos.

O filme foi passado novamente, parando, sempre que necessário, para pontuar os elementos presentes naquele vídeo e como as pessoas confeccionaram o cenário, as personagens e os movimentos. Quanto às conclusões, não foi possível identificar quem falou, pois todos falaram ao mesmo tempo:

- Cenário: podem ser feitos desenhos ou utilizar objetos que eles têm
- Personagens: foram utilizados bonecos
- Movimentos: eles podem mexer os bonecos com as mãos ou amarrar fios transparentes

Lívia perguntou sobre qual tema seria o vídeo delas, e eu devolvi a pergunta, fazendo-a pensar sobre qual temática ela pretendia desenvolver (a reação foi uma mistura de surpresa e entusiasmo).

Combinou-se que, no próximo encontro, separaríamos os grupos e definiríamos as temáticas. A Bárbara sugeriu que fossem feitos em duplas, o que foi acatado pela equipe. Dissemos que no próximo encontro traríamos as duplas definidas e eles ficariam responsáveis por ver em casa o que pode ser utilizado no vídeo, trazendo na semana seguinte.

As crianças, ao final, queriam assistir mais vídeos (um da “cadeia”, que aparecia na tela do you toque), mas dado o tempo encerrado não conseguimos assistir. Mas foi dito a eles que poderiam assistir a outros vídeos em casa para ter mais ideias.

A professora P2 entrou na sala após o encerramento da oficina e fez algumas colocações sobre as crianças.

MÁXIMO – Logo após as apresentações, Máximo comenta que é atrapalhado, pois não lembrava os nomes das estagiárias. Quando se deu início à construção do texto no papel pardo, ficou admirado com a rapidez para escrever e com diferença da letra, comentando que ele sabe escrever cursiva muito devagar. Durante a construção das ideias, ele contribuiu com muitos detalhes. A professora relata que Máximo é um menino que está sem grupo na turma, pois é truculento, não sabe se expressar de forma polida, é grosseiro com os colegas, que acabam por excluí-lo, tem poucos amigos, mas durante a oficina trouxe muitas colaborações e estava bastante animado. Ao final, disse que pode pedir emprestadas as bonecas da irmã para o vídeo, pois só tem dois Homem-Aranha e alguns carrinhos.

CECÍLIA – Falou pouco durante o desenvolvimento da atividade. Ao final, diz que achou o vídeo chato. Respondemos que ela pode criar o vídeo dela com coisas que sejam mais interessantes para ela. Não contribuiu com fatos para a história.

FLOR – Estava bastante sorridente, solicitando espaço (levantando a mão) para dar suas contribuições, pensando com riqueza de detalhes sobre o vídeo. Relatou que o vídeo é pequenininho, mas que a história é grande. A professora relata que Flor é uma menina que se coloca pouco em aula, mas está bastante empolgada para participar de uma oficina que ninguém mais vai fazer.

SÁVIO – Não participou da construção da história, estava debruçado sobre a cadeira, introspectivo, parecia não estar prestando atenção no vídeo. A professora relata que ele é um menino bastante tímido, mas quando se reconhece no grupo consegue colaborar.

SÍLVIO – Sílvio estava bastante conectado na proposta e contribuiu muito no relato da história. Esperava ver sangue quando o tubarão abocanhou George (vibrou muito quando o tubarão atacou George) e disse que, se o filme fosse dele, teria um final diferente. Demonstrou-se colaborativo e participativo. Várias vezes, durante a análise da produção do vídeo, fez comentários pertinentes quanto à forma utilizada para movimentar os bonecos, sobre a confecção do cenário e a utilização de objetos em cena. A professora P2 comentou que, nos laboratórios e em sala de aula, Sílvio pouco participa ou produz, ficando calado, emburrado ou envolvido em conversas e brincadeiras paralelas.

BRUNO – Fica assustado ao final da construção, relatando: “Quanta coisa! Não vou conseguir escrever isso!”. Por vezes, envolveu-se em distrações com Braian, mas quando convocado a participar, demonstrou estar atento ao que estava acontecendo. Pareceu estar empolgado com a construção do filme, mas temeroso sobre se iria conseguir.

BRAIAN – Parecia bastante animado, fazendo as narrativas da história, inclusive com mudanças de entonação na voz para diferenciar os personagens. Colaborou bastante com detalhes na narrativa da história e na análise sobre a produção do vídeo, fazendo comentários pertinentes. Envolveu-se em brincadeiras com Bruno, mas, assim como o colega, quando convocado a voltar, demonstrava estar atento ao que estava acontecendo.

CLÁUDIO – Ficou frustrado com o desfecho da história, querendo que o tubarão tivesse comido o George, seguindo a ideia de Sílvio. No início, tentou prender a atenção dos colegas propondo brincadeiras paralelas. Quando se falou sobre o prazo da oficina, o cronograma das tarefas e os objetivos do trabalho, parou e ficou mais envolvido na proposta. Colaborou razoavelmente com colocações.

BÁRBARA – Conseguiu identificar início, meio e fim na construção da história. Participou bastante, fazendo colocações pertinentes durante todo o trabalho. Questionava e pedia esclarecimentos sempre que ficava em dúvida. Convocou Lívia para fazer uma dupla,

articulando, já na oficina, o que poderiam fazer juntas e realizando um inventário sobre os objetos e bonecas que teria em casa para a estruturação do filme.

LÍVIA – Assustou-se com o tamanho do texto: “Bá, vai dar umas cinco páginas!” Lívia relatou que tem três bonecas e Bárbara, duas, o que dá para formar uma família. Também disse que possui uma boneca sem cabeça que pode ser um zumbi.

Encaminhamentos:

1. Sugestão das duplas

Lívia e Bárbara – Já estavam se articulando espontaneamente. Bárbara é bastante impositiva, e Lívia, um tanto tímida. É importante aprenderem a dosar as intervenções

Braian e Bruno – Também já estavam se articulando, mas precisarão de apoio constante para não perder o foco. São duas crianças resistentes ao trabalho com a escrita e a aceitar parcerias.

Sílvio e Sávio – São duas crianças que tem bastante dificuldade em se expressar, ficam calados a maior parte do tempo, o que precisará ser mediado, para que os dois entrem em diálogo (acredito que será saudável). Seguramente, no início, precisarão de um escriba para dar-lhes apoio.

Cláudio e Cecília – Os dois precisam aprender a lidar com o tempo (tempo de trabalhar e de brincar) e a focar no trabalho escolar. Precisarão de intervenções constantes quanto a isso. Cláudio é bastante criativo, já Cecília precisa melhorar nesse aspecto, e, assim, um pode ajudar o outro.

Máximo e Flor – Máximo precisa ser mais polido e Flor é toda delicadinha. Tenho certeza que o Máximo vai respeitar a Flor e aprender com isso. Já para Flor “*não tem tempo ruim*”, e ela vai se sair super bem. Além disso, os dois estavam mega empolgados com a oficina, e podem formar uma dupla muito proveitosa em termos de cooperação. Ambos têm suas dificuldades na escrita e situações familiares que tiveram/têm reflexo na escolarização.

2. Quem irá acompanhar cada dupla:

Lívia e Bárbara - M1

Braian e Bruno - M2

Sílvio e Sávio - Sugiro que fique com a Fono (caso mais delicado)

Cláudio e Cecília - M3

Máximo e Flor - M4

Eu ficarei na retaguarda, fazendo as anotações daqui para frente e auxiliando no desenvolvimento da proposta e nos encaminhamentos com as duplas que tiverem dificuldades.

3. Planejamento da próxima oficina:

- Decidir com as duplas as temáticas que serão abordadas, levando em conta o que trouxeram de material.
- Começar a organizar o esquema de ponto-chave a serem desenvolvidos na introdução, no desenvolvimento e no final do roteiro.

Obs.:

As professoras P1 e P2 relatam que acharam interessante o trabalho com roteiro para suporte à escrita e irão adotar a técnica para fomentar a ampliação dos textos das crianças em sala de aula.

2º encontro - 15/05/2015

Objetivo: organização das etapas seguintes; montagem das duplas; discussão sobre a temática escolhida e início da elaboração do roteiro.

Ausência: M1, M4, M3 e M2 – nessa data, somente Fono e Pesquisadora estavam presentes.

Relato de Pesquisadora

Lívia chegou e mostrou seu bloco de desenhos, muito bem feitos, compartilhando possibilidades para o cenário. Reforcei que os desenhos dela dariam excelente cenários para as filmagens.

Apresentamos, inicialmente, o cronograma da Oficina e discutimos que teríamos pouco tempo para realizar a produção dos vídeos. Por essa razão, conversamos sobre a necessidade de focar para dar conta da proposta.

No momento da leitura do cronograma, Bárbara ofereceu-se para lê-lo. Leu com algumas pausas. E fomos explicando a proposta.

Braian, Sílvio e Bruno não paravam de brincar e conversar, distraíam-se com qualquer coisa - lápis, cadarço de tênis ou até a cadeira da frente. Pedi que Braian viesse sentar-se junto à mesa redonda, próximo ao cronograma, para entender o que estava sendo proposto. Braian veio sem muita resistência, e a partir daí focou-se no que estava sendo explanado.

Falamos sobre o que é o TEMA de um texto, que era o que precisavam desenvolver nesse dia, exemplificando com o tema da minimetragem da Peppa Pig mostrada no outro encontro.

Foi explicado que cada dupla fará sua filmagem em separado dos demais, para que possamos gerenciar melhor os ruídos do ambiente.

Seguiu-se a apresentação e o trabalho em duplas.

A primeira dupla anunciada foi a de Sílvio e Sávio; Sílvio fechou a cara e Sávio praticamente deitou-se na cadeira. Sílvio “resmungou” que queria fazer dupla com o Bruno. Dissemos que seria uma parceria importante para ambos. Virgínia auxiliou Sílvio e Sávio a deslocarem as cadeiras, pois ambos não saíram do lugar quando lhes foi solicitado.

A segunda dupla chamada foi a de Bárbara e Lívia; ambas comemoraram e rapidamente viraram as cadeiras, pois já estavam próximas.

A terceira dupla chamada foi a de Braian e Bruno; Braian já estava sentado na mesa redonda. Bruno deslocou-se rapidamente para a mesa, a fim de compor a dupla.

Seguiu-se pela chamada de Cláudio e Cecília, os quais se olharam por alguns segundos e logo movimentaram suas mesas.

Por fim, Virgínia chamou Máximo e Flor. Flor movimentou-se na cadeira e arregalou os olhos em um tom de surpresa, mas rapidamente voltou para suas condições normais. Máximo, por sua vez, dobrou-se sobre sua cadeira, baixando a cabeça. Dirigi-me a ele, abaixei-me e passei a conversar com ele em tom de voz baixo. (P) *Que houve?* (M) *Não quero fazer dupla com ela, quero fazer com a Cecília.* (P) *Mas nós escolhemos tua dupla a dedo! Ela é uma guria ótima. Vocês dois foram os que mais participaram semana passada! E vocês dois têm idéias incríveis. Tenho certeza de que vocês farão um excelente trabalho.* Nesse momento, ele voltou os olhos para mim, fitou-me por alguns instantes e voltou a tornar-se sobre a mesa. Eu então disse, em um tom de voz mais alto: *Vamos, guri! Tu és um guri forte e inteligente, vai dar conta de tudo muito bem! Levanta daí e vamos trabalhar!* Prontamente, Máximo levantou-se e foi compor grupo com Flor. Ficaram fitando-se por alguns instantes e percebi que não havia se iniciado um diálogo, e então, intervi. (P) *Vamos lá, pessoal! Vamos pensar algum tema que seja interessante para os dois!* Máximo então sorriu, olhou para Flor e disse: (M) *Quem sabe falamos sobre uma família?* Flor refletiu por um instante e concordou. Eu disse que tinha alguns bonecos (família terapêutica) que poderia emprestar a eles e perguntei se eles queriam ver. Ambos acenaram positivamente com a cabeça, sorrindo. Busquei o material, e quando abri a caixa, Flor sorriu e abriu a boca

fazendo um “Aah!”. Começaram a explorar as caixas (a segunda caixa que eu trouxe continha outros personagens - bichinhos dedoches, bonecos de lego etc.). Logo, suas ideias foram surgindo, e então pedi que começassem a registrar suas ideias. Flor passou a realizar o registro. Dali para frente, eles passaram a produzir sozinhos. Em dado momento, Máximo veio me mostrar um cachorrinho (dedoche) que iria utilizar também, e seu semblante já era outro, estava mais entusiasmado e suas ideias voltaram a fluir como no encontro anterior.

Após Máximo e Flor passarem a manipular os elementos da caixa, todas as demais duplas passaram então a explorá-la também, e as ideias começaram a fluir a partir dos brinquedos (que eram basicamente “personagens”).

Sílvia ficou-se nas figuras de um astronauta e de um rato dedoche.

Bruno e Braian começaram um jogo utilizando o astronauta, um mecânico, um pinguim e um carrinho. Entrei no jogo deles e fui ajudando-os a buscar uma temática. A ideia que surgiu foi falar de um astronauta que estava viajando pelo espaço, a nave estragou e ele foi parar em um planeta cheio de aliens. Braian questionou sobre como poderia fazer o astronauta voar pelo espaço. Lembrei-o que ele mesmo havia dito na semana passada que poderia amarrar o bonequinho com um fio de nylon e ele fez um “Aah! É mesmo!”. A dupla resistiu a realizar o registro, Braian começou a escrever e logo passou para Bruno. Produziram, de forma escrita, muito pouco, mas conseguiram discutir ideias e elaborar oralmente várias possibilidades de roteiro. Foi necessário que eu retomasse o objetivo da proposta algumas vezes, lembrando-os sobre como fariam a produção de seu filme.

Bárbara pegou todos os bichinhos de dedoche que estavam dentro da caixa. As outras crianças começaram a reclamar que ela não queria emprestar e tive de intervir, explicando a ela que todos poderiam utilizar todas as coisas, pois as gravações seriam feitas uma de cada vez e que eles poderiam trocar de objetos entre eles sem problema, mas que deveriam registrar que objetos poderiam utilizar. Bárbara soltou um “*tá bom!*” e passou a compartilhar o material que havia pegado.

Relato de Fono

Sávio e Sílvio, inicialmente, ficaram calados. A Fono orientou-os a iniciarem escrevendo os nomes na folha e a colocarem a data daquele dia. Nenhum dos dois queria escrever. A Fono então sugeriu “pedra, papel e tesoura” para definir quem escreveria. Sávio ganhou e Sílvio assumiu a tarefa. Escreveu os dados, lentamente, e assim que pode, levantou-se dali para ir buscar os bonecos trazidos por Virgínia em uma caixa. Queria o astronauta e estava com um rato na mão, o qual não largou mais. Sávio pegou dois bonecos de Lego. Comentei que, mesmo que outro grupo tivesse pegado o astronauta, os bonecos poderiam ser utilizados em mais de um filme. Os dois empacaram no tema. Disseram não ter ideias. Incitei-os a pensar a partir dos personagens - “O que poderia acontecer com um astronauta e um rato fazendo uma viagem juntos no espaço?” Sávio pareceu se ligar e perguntei se gostaram da ideia. Os dois disseram que sim e passaram a pensar no tema, já como uma história. Sávio sugeriu o início da escrita do tema como “Era uma vez...” Expliquei que assim costuma ser o início de muitas histórias que lemos, mas que no tema ainda não era a história em si, era a ideia inicial da história que depois eles detalhariam. Conseguiram escrever o tema, com certo auxílio, e foram até o início do roteiro. O rato e o astronauta irão viajar pelo espaço, e o rato tentará explodir a nave espacial.

Cláudio e Cecília estavam juntos nas mesas, mas sem trabalhar. Precisaram de bastante apoio para sua organização. Cláudio trouxe mais ideias do que Cecília, que se envolveu em ficar brincando com os dedoches, em especial o de um pato, do qual gostou muito. As ideias de Cláudio se baseiam muito em jogos de computador que ele utiliza. Cecília topou a ideia dada por

ele. A Fono precisou intervir, escrevendo o lugar do tema e depois o ROTEIRO, marcando o termo INÍCIO. Em dado momento, Cláudio afastou-se de Cecília e foi para outra cadeira escrever. Precisou ser chamado para trabalharem juntos. Procurei fazer com que os dois contribuíssem oralmente com a descrição do tema, perguntando sobre as ideias dadas e ajudando a organizá-las. Seu tema será o de um personagem que assusta o vigia de uma pizzaria (que já existe em jogos/desenhos). Cláudio empolgou-se e comentou comigo a ideia do INÍCIO da história e estimulei-o a escrever ainda antes de ir embora, para não perder o registro. Escreveu e saiu feliz.

Relato da Pesquisadora

Ao final da oficina, já na porta, perguntei para Máximo como havia sido fazer dupla com Flor. Ele parou por um instante e disse em tom baixo “*Foi muito bom.*”, e seguiu para sua sala de aula.

3º encontro - 22/05/2015

Objetivo: construir a estrutura do roteiro.

Ausência: M4 (falecimento do seu pai) – por tal razão, foi feito um remanejamento das duplas momentos antes do início da oficina.

Contexto - relato da Pesquisadora.

- Data imediatamente anterior à entrega de pareceres do primeiro trimestre.
- Era o encerramento das minipráticas (primeiro estágio das alunas de Pedagogia da UFRGS).
- Professora P1 do 4º ano B passou mal antes do recreio e precisou ser levada para atendimento médico.
- Estavam instalando ar-condicionado no prédio, com bastante barulho no início da manhã até aproximadamente 10h.

O dia estava bastante abafado, a maioria das crianças havia se atrasado para retornar do recreio. Muitos estavam na fila do bebedouro, bastante suados.

Relato da Pesquisadora

Sílvia e Cecília foram os primeiros a chegar à sala. Cecília mostrou um rolo de papel que tinha em suas mãos e disse que havia sido sua prima quem lhe tinha dado. As duas crianças começaram a conversar. Perguntei para Sílvio onde estavam os colegas e ele respondeu que estavam voltando do recreio; ele achava que estavam bebendo água. Fui procurá-los e nisso encontrei Bruno chegando à sala. Na fila do bebedouro estava Máximo.

Percebendo que as crianças do 4º ano A não chegava, fui até a sala delas. Elas não queriam ir para atividade, pois haveria uma festa de encerramento da miniprática e eles ganhariam um “presente”, segundo a Bárbara, e ainda precisavam concluir o desenho que estavam realizando. Conversei com a professora Polivalente da turma P2, que disse que eles deveriam ir para a oficina e que ela guardaria o presente e os comes da festa para eles. Conversei também com as meninas da miniprática, que também não se opuseram à retirada das quatro crianças. Argumentei com as crianças que a professora havia se disposto a guardar os elementos da festa para eles, que as meninas da miniprática não ficariam chateadas e que nós precisávamos daquele tempo para não prejudicar a produção dos filmes deles. Coloquei que eles haviam tido ideias incríveis e que haveria a possibilidade de não haver aula na sexta-feira seguinte (indicativo de paralisação). As crianças então foram para sala onde trabalhamos. Bárbara e Livia estavam “emburradas”, Flor e

Sávio só disseram “Aah”, demonstrando certa contrariedade, mas seguiram e logo se colocaram em seus lugares. Percebendo a insatisfação de Lívia e Bárbara, pedi que a professora P2 viesse conversar com seus alunos. Ela conversou, explicando que na festa não estariam perdendo nada de mais, que haveria muitas outras festas, mas que a oportunidade de fazer um filme não acontecia todos os dias e que ela estava ansiosa para ver o resultado da oficina. Nesse momento, todos ficaram mais conformados e colocaram-se a trabalhar.

Nisso, a Fono e as estagiárias chegaram.

Após tudo isso, percebi que Braian e Máximo não estavam na sala ainda. Fui até o bebedouro e vi Máximo seria o próximo da fila. Quando ele me olhou, disse “*Já tô indo, sora*”. Voltei para a sala e não encontrei Braian. Fui até a sala de aula, ele estava lá. Chamei-o e ele veio até a porta e retornou novamente, dizendo que havia esquecido o estojo. Pegou o estojo e dirigiu-se para sua dupla.

Tudo isso demorou cerca de uns 10 minutos.

Quando Máximo entrou na sala atrasado, viu Flor sentada sozinha, e disse: “Desculpe ter te deixado sozinha aí!” E sentou-se com ela, bem-disposto.

Relato por M3 - Dupla Cecília e Cláudio: No encontro anterior, eu não acompanhei o início do desenvolvimento da história que eles pensaram. Nesse terceiro encontro, percebi que eles estavam muito dispersos não, demonstrando interesse pela atividade. Porém, solicitei que continuássemos a desenvolver a história, e então Cláudio começou a ditar suas ideias para Cecília escrever. Cláudio se mostrou muito agitado e disperso da atividade a todo instante e tentou chamar atenção de colegas de outros grupos jogando materiais. Chamei sua atenção muitas vezes durante a oficina, sempre solicitando que ele virasse para frente na cadeira. Embora essas atitudes de Cláudio, ele contribuiu com a maioria das ideias e explicações sobre os personagens da história. Interessante observar que Cláudio, além de oferecer as ideias, também corrigiu alguns erros de ortografia de Cecília. Por outro lado, Cecília pouco contribuiu nas ideias, mas colaborou escrevendo o texto. Depois de uns 30 minutos de atividade, percebi que a dupla se desmotivou significativamente, não querendo mais pensar sobre o tema e nem escrever. Passei a insistir para conseguirmos finalizar o texto, então Cecília voltava a escrever, mas logo parava. Mesmo com minha tentativa de direcionar os acontecimentos da história e insistência para que eles construíssem tanto o texto escrito quanto as ideias, não conseguimos finalizar a tempo na oficina de hoje.

Relato por M1 - Dupla Bárbara e Lívia: as meninas chegaram chateadas, pois iriam perder uma festinha na sala de aula. Nos minutos iniciais, a professora veio conversar com elas, dizendo que contaria o que aconteceu depois e guardaria lanche para elas. Voltaram para discutir o roteiro, motivadas a fazer rápido para poderem retornar para a sala de aula a tempo. Inicialmente, pedi que me contassem o que pensaram para a história, pois eu não estava junto na última semana. Lívia diz que pensaram tudo nos mínimos detalhes e já haviam escrito todos os nomes e as idades dos personagens. Lívia antecipa o final da história, dizendo que acabaria em um apocalipse e com zumbis, mas Bárbara interrompe dizendo que a história tem que ser feliz, com bichinhos e família. Bárbara questiona erros no texto que haviam feito na semana anterior. Conversam sobre o cenário, pensam em fazer os bonecos de desenho com palitinhos, Bárbara acha que ficaria feio misturar bonecos de algodão com papel e pensam em fazer o cenário em papel pardo. Lívia diz que ficaria legal fazer blusas de pelinho e para vender. Bárbara interrompe dizendo “*Depois as ideias, agora vamu escrevê*”. Comento sobre o roteiro: início, meio e fim da história e como organizar. Bárbara acha que está grande o início e pergunta se pode dividir ao meio para

desenvolvimento. Peço para lerem o que foi escrito e pensarem sobre o que querem contar na história. Decidem parar onde estavam e iniciar o desenvolvimento sem muitos detalhes para fazer as narrativas no próximo encontro. Conseguem organizar o final da história. Quanto à escrita do texto, Lívia iniciou, e em um dado momento disse que a mão estava doendo e passou para a Bárbara escrever. Lívia referiu que sabia que algumas palavras com S não estavam certas, mas iria rever depois. Peço para fazerem uma leitura geral do texto e elas voltam apressadas para a sala de aula.

Relato da Pesquisadora Dupla **Flor** e **Máximo**: Como a M4 (estagiária de fono) não pôde comparecer, acompanhei o trabalho dessa dupla. Máximo chegou atrasado, e ao sentar-se ao lado da Flor disse: “*Desculpe por te deixar esperando*”. Flor fez um gesto dizendo que não tinha problema. Perguntei, então, se eles se lembravam da temática da história que haviam começado. Acenaram com a cabeça e logo começaram a relatar. Flor então começou a ler a história. Havia parado no ponto em que a família tinha entrado na casa, quando Máximo disse: “*Mas eles não sabiam que ela era uma bruxa!*”. A partir desse momento, Flor tomou o posto de redatora e começou a escrever as ideias que tinham. Discutiam as ideias e faziam o registro de forma autônoma. Flor perguntava quando tinha dúvida sobre a escrita de algumas palavras. Quando percebia que o encadeamento das ideias começava a ficar confuso, questionava-os para retomarem o texto, perguntava o que aconteceria, e assim o texto, naturalmente, foi se estruturando. Quando ficou decidido o rumo para o qual seguiria a conclusão da história, Máximo se dispôs a escrever. Escreveu com capricho, mas lentamente. Flor não se incomodou com o ritmo do colega, ajudando-o a dar sequência à escrita das ideias. Na última frase, Máximo disse que estava cansado. Então me propus a escrever e concluimos a história. Os dois ficaram impressionados com a quantidade que haviam produzido. Flor contou quantas linhas haviam escrito, espantando-se, pois juntos haviam escrito 21 linhas. Perguntei se haviam gostado da história. Ambos disseram que sim e logo começaram a pensar nos próximos passos. Máximo questionou como fariam a bruxa se eles não tinham uma bruxa. Perguntei à Fono se ela tinha uma bruxa para emprestar e ela disse que sim, que tinha uma bruxa bem feita. Máximo ficou aliviado. Flor questionou como fariam o laço mágico girar e Máximo deu a ideia que o vovô só precisava dizer que iria atirar o laço na bruxa e em seguida apareceria a bruxa laçada. Coloquei também que poderíamos inventar algo com o uso do fio de nylon e a dupla ficou de pensar. Flor questionou sobre como fariam a bruxa virar pedra e Máximo não teve ideias dessa vez. Intervi dizendo que não tinha problemas, que poderíamos fazer na edição e em uma cena apareceria a bruxa laçada, e na outra tomada, uma pedra laçada, e o efeito faríamos com a edição. Ambos ficaram satisfeitos e contentes e continuaram a falar sobre o cenário e os efeitos de movimento dos bonecos.

Relato da Fono Dupla **Sílvio** e **Sávio**: Sávio chegou depois de Sílvio, que fez questão de deixar claro que não queria trabalhar com Sávio, queixando-se que ele é mal-humorado, que até no ônibus, no passeio, estava mal-humorado. Sávio não retruca; olha, coloca-se meio deitado na cadeira, mas é possível verificar que fica chateado com isso. Olha-me e não fica indiferente. Converso sobre a questão do mau-humor e refaço, dizendo que Sávio é quieto, mas que já o vi sorrir muitas vezes. Nenhum dos dois queria escrever. A fim de estimular mais sua organização oral e “saída do silêncio”, propus-me a escrever enquanto eles organizavam o roteiro da história; ou seja, eu os apoiaria, e não faria por eles. Os dois toparam, e então tomei o papel de escriba, estimulando-os a darem ideias e pensarem na história. Sílvio mostrou mais facilidade para dar ideias espontaneamente; Sávio precisou ser mais estimulado, mas contribuiu de modo pertinente

e criativo, sempre tendo algo a dizer, condizente com o rumo daquilo que estava sendo escrito, e os dois conseguiram aceitar as ideias um do outro. Sávio fala em baixa intensidade. Em certo momento, pediu para ir ao bebedouro. Não tinham borracha em seus estojos, e Flor emprestou a dela para eles. Depois, Sávio estava se mostrando muito caído na cadeira, e o próprio Sílvio disse que ele havia dito que estava com dor de cabeça. Quando chegou o momento de escrever o final da história, eu disse que estava cansada e que já havia escrito bastante. Sílvio então passou a escrever o final. Depois foi a vez de Sávio, e eu finalizei. Trocamos ideias durante a confecção do roteiro e pensamos nas possibilidades e na filmagem e em como poderíamos dizer e mostrar com imagens o que estava sendo proposto. Sílvio envolveu-se e chegou a perguntar, em certo momento da escrita, se seria “NA janela” ou “DA janela”, o que oportunizou que conversássemos sobre a situação de escrita. Sávio sugeriu uma mudança na resolução do problema de derrubar o alienígena da nave da história: ao invés de acelerar, frear! Foi bem interessante sua contribuição, prontamente aceita por Sílvio. Relemos todo o roteiro e eles gostaram. Conseguiram ficar focados na atividade durante a oficina. Conseguimos concluir o roteiro todo nesse dia, e eles retornaram para a sala de aula um pouco antes dos outros.

Relato da M2 Dupla Bruno e Braian: Bruno chegou primeiro e queria saber onde estava Braian. Foi chamá-lo fora da sala. Eles estavam muito dispersos, brincando com o estojo, a cola e a borracha. Comecei lembrando o que eles já tinham escrito. Os dois falaram que não queriam começar a atividade. Perguntados se lembravam da história, os dois falaram que não. Bruno diz que não gosta de participar da atividade. Depois de muita insistência, Braian lê o que estava escrito e diz que era a letra de Bruno e que não estava entendendo nada. Bruno diz que não é a sua letra. Braian decide apagar o que estava escrito e começa outra história com a ajuda de Bruno. Bruno dá muitas ideias exageradas e fala muito rápido. Braian pede calma para o colega. Eles começam a discutir sobre o que vai ter no planeta e não concordam sobre algumas ideias. Bruno começa a pedir para fazer sozinho. Braian também quer fazer sozinho. Digo que é uma atividade em grupo, que os dois têm que trabalhar juntos e que é para o Bruno falar a sua ideia. Bruno diz que não quer falar, só escrever. Braian também começa a não querer mais escrever a história, quer sair da sala, ir ao banheiro e beber água. Diz que só funciona com água. Os dois começam a fugir da atividade proposta. Tentei fazer com que eles lembrassem da minimetragem assistida no primeiro dia da oficina e que lêssemos o cartaz que estava na sala. Braian diz que não quer ler e que não sabe ler. Bruno e Braian dizem que não se lembram da história da minimetragem, que não a assistiram. Passei a insistir com eles que precisávamos terminar a história, mas Braian não quer trabalhar em grupo de jeito nenhum, quer uma folha só para ele e abaixa a cabeça na classe. Então Bruno pega a folha e começa a escrever sua ideia. Pergunto para ele se o desenvolvimento está de acordo com o início da história (que o Braian escreveu). Ele lê e diz que não, que queria apagar tudo. Falo para ele que essa parte que ele escreveu pode ser um novo início da história e que ele pode continuar desenvolvendo. Ele gosta da ideia e continua. Nesse meio tempo, eu estava sempre tentando chamar o Braian para dar ideias e participar, mas ele insistia que não queria fazer. Braian fala que não devia ter aceitado participar dessa oficina. Pergunto o porquê e ele diz: *“Por que não, é muito chata”*. Braian fala que já fez duas redações e que escreveu duas folhas. Bruno responde para ele: *“Não parece, tu não quer escrever”*. Braian insiste e diz que escreve bastante. Peço para Bruno ler o que já escreveu para Braian poder dar algumas ideias. Quando Bruno lê o nome de um boneco, Braian diz que vai ser muito difícil de fazer, pois é muito grande. Eles conversam sobre o boneco e sobre qual poderiam colocar na história. Bruno apaga o nome que tinha colocado no texto, deixa em branco. Mesmo tentando chamar os meninos para a atividade todo o tempo, foi muito difícil fazer

com que eles pensassem juntos sobre a história que queriam contar. Eles não conseguiram terminar.

Em dado momento, percebi que Sílvio e Cláudio (que estavam atrás de mim) estavam jogando futebol com um estojo. Virei-me para eles e disse: “Aqui não é jogo de futebol.” Sílvio imediatamente pegou seu estojo e voltou-se para sua dupla. Percebi que ele retomou o envolvimento no trabalho. Cláudio, por sua vez, fez cara de espanto, mas continuou voltado para trás, esperando que o colega voltasse a fitá-lo, mas Sílvio não o olhou mais.

Relato da Pesquisadora

Eram aproximadamente 11h15 quando as duplas começaram a concluir seus roteiros. Dei o aviso de que o tempo estava por terminar. Percebi que nesse momento só as duplas Braian e Bruno e Cláudio e Cecília estavam trabalhando. Liberei aqueles que já haviam terminado para retornarem à sala. Às 11h30min, chega a professora P3 (de música) chamando as crianças do 4º ano B que não haviam concluído o roteiro ainda e levou-os para a sala de música.

Ao final da oficina, realizamos uma rodada com as estagiárias para troca de impressões e orientações quanto aos registros no docs e sobre o manejo das duplas.

29/05/2015

Relato da Pesquisadora

Objetivo: lapidação do roteiro, planejamento das cenas e início da criação do cenário.

Haverá paralisação dos servidores nesse dia, por isso não haverá oficina.

01/06/2015

Relato da Pesquisadora

Falei com o Braian junto com a Fono. Perguntamos sobre sua intenção de não participar mais da oficina. Braian disse que não havia falado isso. Coloquei que a M2 havia afirmado isso. Braian disse que não lembrava. Perguntei se, por acaso, ele estava em um dia ruim. Ele balançou a cabeça afirmativamente e disse baixinho: “*É que eu não gosto de escrever.*” A Fono questionou: “*Tu não gosta ou é difícil?*” Ele disse que realmente acha difícil. Falei que não tinha problema e que ele poderia dizer o que o está incomodando, o que não consegue fazer ou o que é difícil e que a M2 está ali para apoiá-los no que precisar, mas se ele não falar não podemos saber do que ele precisa. Combinamos com o Braian que eu o chamaria e que depois chamaria Bruno para tentar concluir o roteiro.

03/06/2015

Relato da Pesquisadora

Fui até a sala do quarto ano B, Cecília me deu um abraço e perguntou se na semana seguinte teria oficina. Disse que sim, ela soltou um sorriso e disse: “Oba!”. Perguntei se ela estava gostando e ela sacudiu a cabeça afirmativamente com força.

08/06/2015

Relato da Pesquisadora

Falei com a professora P2 (4º A) e perguntei se ela percebe algum impacto. Disse que é um somatório de fatores, mas que o Sávio e a Flor estão avançando muito nas últimas semanas.

Falei com a professora P1 (4º B) e perguntei se ela tinha percebido alguma repercussão. Disse que as crianças da oficina estão ficando mais abertas à escrita, percebendo sua responsabilidade quanto às suas produções. Braian passou de poucas linhas para um relato com muitos detalhes.

Cecília também ampliou muito sua comunicação escrita, mesmo usando letra bastão. Está marcando parágrafos, melhorou sua organização espacial e diminuiu muito a omissão de letras nas palavras. Sílvio ainda resiste em iniciar a escrita, mas está bem mais disposto a iniciá-la e qualificá-la. No laboratório, resistiu menos e envolveu-se mais. Cláudio está fazendo um grande esforço para manter a concentração. Ainda não consegue mantê-la por muito tempo, mas está realizando suas produções com mais qualidade, apesar de pequenas, e percebendo sua implicação nas produções (responsabilidade). Identifica em que pontos está perdendo elementos do contexto a ser explorado. Antes, escrevia qualquer coisa para livrar-se das tarefas. Máximo, na sua postura, melhorou muito. Está utilizando tom de voz mais baixo e percebendo sua implicação nos conflitos, conseguindo solucioná-los sem auxílio do adulto. Está mais calmo e percebe-se que perdeu peso (rosto está mais fino), não bufa mais quando questionado e responde como outra criança qualquer.

4º encontro - 12/06/2015

Relato da Pesquisadora

Objetivo: lapidação do roteiro, planejamento das cenas e início da criação do cenário.

Ausência: M1 (evento acadêmico) – novo remanejamento das duplas; M4 acompanhou a dupla Lívia e Bárbara no lugar da M1.

Há duas semanas que não havia oficina.

A M2 (estagiária de fono) relatou que, no caminho de retorno para a sala de aula, após o recreio, o aluno Máximo percebeu que ela e outras duas colegas estavam na sala da oficina com a porta aberta e então perguntou: “*Vai tê oficina hoje?*” Ela respondeu que sim. Segundo a M2, Máximo saiu fazendo festa pelo corredor, comemorando o fato de que teria oficina naquela manhã.

Neste dia a M1 (estagiária de fono) não veio.

As crianças do 4º ano A chegaram um pouco atrasadas na oficina, pois estavam copiando um bilhete que deveria ir naquele dia. O atraso foi justificado antecipadamente pela professora P2.

Fui (Pesquisadora) até a sala do 4º ano B (que hoje estava deslocada para sala de artes, em razão da instalação do ar-condicionado em sua sala de aula) para buscá-los. A professora P1 estava fazendo uma dinâmica de relaxamento com eles no retorno do recreio. Ela foi chamando um a um os participantes da oficina e todos saíram calmamente, mas após saírem da sala de começaram a correr e gritar “*Oficina!*” até a sala da oficina.

Em um primeiro momento, Máximo “jogou-se na cadeira” e relatou que não queria estar ali; não estava com vontade de fazer a oficina. Sentei (Fono) para conversar com ele e disse que estranhava isso, pois ele vinha tendo uma participação bem animada e cheia de boas ideias. Ele disse que nunca queria ter feito essa oficina. Flor chegou, ele olhou para ela e ele endireitou-se na cadeira. Nisso, Virgínia veio conversar com ele. Flor sentou-se ali e olhou o cronograma da parede para localizar-se, animada com o que fariam hoje. Em seguida, os dois se levantaram e foram trabalhar no chão com os materiais de cenário, com Virgínia.

Dupla **Máximo e Flor**, por Pesquisadora

Quando cheguei à sala, após buscar todos os participantes da oficina, percebi que Máximo estava “atirado” na cadeira, conversando com a Fono, mas praticamente não a olhava. Perguntei o que estava havendo e ele disse que não queria participar da oficina. Eu falei que ia ser superlegal, que nós começaríamos a montar os cenários. A M4 ficaria com essa dupla inicialmente, mas, dada a situação, pedi que ela acompanhasse Bárbara e Lívia e eu ficaria com a dupla em questão. Nisso, Flor chegou também. Ela estava superanimada com a proposta do dia e logo pegou o roteiro da dupla e perguntou: “*Posso ler?*”. Eu disse: “*Claro que sim!*”. Máximo colocou-se de outra forma

na cadeira, posicionando-se para ouvir a leitura da colega. Flor começou a leitura, mas já no início não conseguiu compreender a letra, e Máximo retrucou, falando: “*A letra é tua.*” Flor seguiu com a leitura, e em dado ponto, percebeu que uma frase estava mal colocada no contexto e questionou como poderia colocar melhor suas ideias. Máximo concordou, e eu falei que era por essa razão que sempre pedimos que eles leiam o que escrevem. Máximo soltou um “Aah!”, balançando afirmativamente a cabeça. Flor seguiu com a leitura. Na parte final do texto, havia um parágrafo que estava sem pontuação e eu perguntei: “*Será que não está faltando alguma coisa aqui?*” Flor disse: “*Acho que sim*”. Coloquei: “*Acho que faltam vírgulas e pontos, não?*” Máximo disse: “*É professora, se não a gente fica sem ar*”, referindo-se ao fôlego necessário para ler todo o parágrafo sem as pausas. Flor percebeu, também, que no início do seu roteiro eles haviam apontado como personagem um lobo, que acabou não aparecendo na história. Prontamente, ela pegou a borracha e apagou. Máximo observou que ali faltara citar a bruxa e o avô. Feitos os acabamentos no texto, passei a questionar de que cenários precisaríamos. Máximo voltou a se atirar na cadeira. Peguei, então, os bonecos da família e a caixa de fantoches para decidirmos inicialmente quem seriam os personagens que utilizaríamos. Máximo voltou a arrumar-se na cadeira e passou a interagir. Flor sentou-se no chão, no local onde coloquei a caixa de fantoches, e foi desbravando o material. Logo já surgiram as hipóteses sobre quem seriam os personagens. Após algumas discussões entre os dois sobre as hipóteses de animação dos personagens, optou-se pelos fantoches. Como a bruxa era maior que a família, Máximo colocou a seguinte ideia: “*Quem sabe no filme a gente diz que a bruxa colocou um feitiço nela mesma para ficar gigante?*” Flor logo concordou e ambos olharam para mim. Máximo disse, então: “*Sora, tem problema que isso não tá no texto?*” Eu disse que não, que era normal que outras ideias fossem surgindo. Após a decisão sobre os personagens, voltei a perguntar sobre o que precisaríamos de cenários. Máximo disse que precisaríamos da casa da bruxa e da casa da família. Perguntei o que mais e Flor falou da floresta. Disse que queria colocar um lago com peixes coloridos nela. Peguei uma caixa com materiais diversos e pedi que a explorassem, em busca de elementos para compor o cenário. Falei da importância de se ter um fundo e mostrei um papel branco. Máximo logo encontrou uma folha de EVA roxa e disse: “*Olha sora, esse aqui vai ser o céu*”. Na sequência, os dois passaram a explorar a caixa, começaram a ter ideias e a compartilhá-las. Dei a eles tesouras e cola em bastão. Máximo montou uma casa com retalhos de EVA e Flor começou a montar o lago com EVA e papel celofane. Máximo encontrou um retalho grande de papel laminado verde e me pediu uma tesoura de picotar. Disse que não tinha e perguntei o que ele queria fazer e ele disse que queria fazer o chão. Ensinei-o a utilizar a técnica de picote em dobradura para criar o efeito de grama. Quando ele começou a abrir o papel dobrado, o seu olhar e o da Flor eram como o olhar de quem estivesse presenciando uma mágica. Suas boquinhas ficaram entreabertas e Máximo soltou um “Que le-gal!”. Flor voltou a montar o lago e Máximo pediu fita dupla face para colar a grama e o sol (que era de papel celofane). Ajudei-o a aplicar a fita e a colar. Flor pediu ajuda para colar o papel celofane do lago, e então a ajudei. Perguntei onde faríamos a casa da bruxa e Máximo prontamente disse: “*Do outro lado.*” Virou o EVA e passou a fazer outra dobradura para a grama do outro lado. Lembrei-os de que a história se passava em uma floresta e perguntei o que estava faltando. Flor disse: “*Árvores, né.*” Nesse momento, o tempo já estava terminando, então pedi que todos fossem guardando os materiais e colocando na prateleira as suas produções. Flor e Máximo separaram, juntaram e guardaram todo o material que utilizaram. Máximo disse que um período era pouco, que queria ficar mais. Falei que eles tinham que ir, caso contrário as professoras iriam chamar minha atenção. Flor e Máximo se despediram e voltaram para suas outras aulas.

Dupla Sávio e Sílvio, por Fono:

Sílvio chegou primeiro e, em seguida, Sávio, com óculos de grau novos. Sentaram-se juntos e depois me aproximei com uma cadeira também. Conversei com eles sobre o que faríamos: colocaríamos tudo o que escrevemos em imagens, para prepararem o filme. Sávio perguntou se poderiam mudar o personagem Rato por um Macaco, pois este poderia se pendurar na nave espacial (percebi que essa reflexão já chegou com eles, ou seja, a reflexão sobre sua narrativa, de algum modo, seguiu fora da escola). Sílvio também queria mudar, e até estava sugerindo algumas coisas de roteiro, em um âmbito mais geral da história. Ponderei que o que ele estava sugerindo iria exigir que se reescrevesse boa parte da narrativa e quem sabe não deveríamos ler tudo, substituindo o Rato pelo Macaco, para vermos como ficava e o que mais precisaríamos mudar no texto, mas que seriam menos mudanças do que praticamente reescrever tudo. Eles concordaram e reli o texto com eles, substituindo Rato por Macaco, e somente o início precisou ser alterado, do contexto do esgoto para uma árvore. Eles gostaram de como estava o texto. Passamos a pensar nas providências: personagens - astronauta/macaco/alienígena; elementos da história/cenário: árvore; asteroides; nave espacial; espaço. O astronauta já estava ali, nos legos. Eles começaram a montar com os bonecos de legos e tive que fazê-los retomar a atenção algumas vezes, mais Sílvio do que Sávio, que se manteve no lugar. O macaco, Sílvio disse que tinha e que o traria. O asteroide será feito de argila e Sávio responsabilizou-se por providenciar (depois descobrimos que tem na sala de artes). A árvore será a do pátio (fomos à janela olhar se seria interessante e constatamos que a que tinha ali estaria ótima). O alienígena será um jacaré fantoche - Sílvio adorou! O jacaré até “comeu” um nenê de pano que estava ali. O espaço será com o fundo da TV com imagem do espaço, a partir do Google. Passaram a construir a nave com legos pequenos que tínhamos na sala. Os dois conseguiram construir juntos, amparando e segurando um para o outro a nave colocar novas peças (registro de foto). Foi bonito ver essa troca para quem começou tão distanciado! Conseguiram concluir a tarefa nesse encontro, estando prontos para partirem para a filmagem.

Sílvio ofereceu-se para ajudar Cláudio a fazer os personagens de massinha de modelar.

Dupla Cecília e Cláudio, por M3:

Iniciamos revendo o texto deles e ressaltai que precisávamos terminar de escrever as histórias para depois iniciarmos a confecção dos personagens e do cenário da história. Cecília estava muito dispersa durante a atividade; não queria escrever. Cláudio então resolveu escrever, mas Cecília o interrompeu várias vezes, falando sobre como seriam feitos os personagens e quais ela iria montar com massinha de modelar; disse também que, no vídeo, o “FIM” poderia ser escrito com algo que simulasse sangue. Vendo a insistência dela nesse tema, adverti que sem a história pronta não iríamos montar os personagens e que ainda faltava o final da história. Cláudio largou o texto e foi com o amigo de outra dupla (Sílvio), olhar os bonecos e voltou com dois; então dei a ideia de usá-los para representar os vigias; Cláudio concordou. Novamente o cobreí quanto ao final da história. Cláudio começou a contar como seria o final; solicitei a ele que escrevesse na folha. Cláudio sentou e voltou a escrever, finalizando a história. Depois que acabou de escrever, ele me deu a folha para ler a história. Fiz a leitura e concluí, já que não estava escrito explicitamente, que todos os personagens morriam no final. Então perguntei a eles: Todos morrem no final? E eles disseram que sim. Cláudio acrescentou que era como filme de terror. Achei a história agressiva e fiquei olhando para Cláudio, chocada! Percebendo minha reação, Cláudio disse que poderia escrever que era apenas um sonho de um dos personagens, eu concordei prontamente e pedi ao Cláudio que escrevesse no final do texto. Após, eles se dispersaram, procurando material para montar os personagens e o cenário. Cecília escolheu umas folhas pretas que ela colou com fita

para ser o cenário. Após, ela fez a placa de um dos personagens com massinha de modelar. Foi quando acabou o tempo e guardamos o material.

Dupla **Braian e Bruno**, por M2:

Os meninos chegaram mais calmos nesta semana. Bruno já estava procurando algo no estojo para tentar ‘fugir’ da atividade. Ficou brincando com a cola e com a borracha. Pedi a ele para guardar. Perguntei se eles se lembravam da história; os dois falaram que não. Braian já pegou a folha para olhar. Li a história para eles. Na outra semana, eles não haviam concordado com o nome do personagem. Chegaram à conclusão de que deveria ser o “GHAST”, pois, segundo eles, seria fácil de desenhá-lo e montá-lo com caixa de leite. Falei que tínhamos que terminar a história e mostrei que os colegas já estavam montando os cenários. Então, Braian sugeriu que “Ghast” atiraria uma bomba e todos morreriam e fim. Disse para eles que seria importante descrever os personagens e o que aconteceu, e não matar “do nada”. Braian então foi escrever. Perguntei o que estava escrevendo e ele disse: “*Já vai ver profe*”. Enquanto isso, Bruno ficava dando mil ideias e sempre falando aos gritos. Braian escreveu pouco e disse que era a vez de Bruno escrever. Bruno escreveu totalmente deitado na mesa. Disse para ele sentar direitinho, mas ele não me ouviu. Bruno escreveu frases incompletas e pedi para ele ler e ver o que havia escrito. Ele se deu conta do erro, apagou e reescreveu. Enquanto Bruno escrevia, Braian ficava dando ideias de como poderiam montar os personagens e como fariam as pedras preciosas (“*Pega um papel verde e diz que pode ser a esmeralda.*”). Perguntei se a menina da história seria uma Barbie e os dois disseram: “NÃO!” Disseram que iriam fazer bonecos de lego, que também tem menina. Disse que eles teriam que dar um final para a história, que estava ficando bem legal. Braian disse que era a minha vez de escrever e eu disse que não estava participando da oficina como eles. Ele insistiu que não queria escrever e me mostrou um machucado na mão causado pelo lápis (eu não vi nada). Novamente ele diz que já havia escrito um texto de duas folhas. Braian escreveu o final e eu digo que eles têm que mostrar o que aconteceu com os personagens. Enquanto isso, Bruno estava jogando a borracha pra cima e ela ficou presa em cima da janela. Ele quer que eu traga uma escada pra ele pegá-la. Disse a ele que não tinha escada e que ele deveria ajudar o colega com ideias. Ele abriu o estojo e disse: “*Ainda bem que tenho outra borracha pra jogar.*” Braian queria que “Ghast” jogasse uma bola de fogo e matasse dois personagens. Pergunto: “*Mas matar os bons?*” Ele disse: “*Todos os filmes que eu vejo sempre morre um do bem.*” Sobre a bola de fogo, ele disse que poderia fazer com massinha de modelar e com um fio pendurado. Terminaram a história no final do horário da oficina.

Dupla **Bárbara e Lívia**, por M4

Inicialmente, me apresentei para as meninas e expliquei que naquele dia eu as ajudaria no término da história e na confecção do cenário. Logo, ambas me disseram que já haviam escrito a história. Pedi então que me resumissem antes de lermos juntas para retomar. As meninas demonstraram domínio do texto. Bárbara lembrava o nome de todos os personagens: a mãe, uma professora, sete filhos (de espécies diferentes) e um “homem malvado”. Questionei se já haviam pensado no cenário e elas responderam que sim. Lívia mostrou um estojo de sapo e disse que poderia ser a mãe, e os bichinhos poderiam nascer dela quando abrissem o zíper. Bárbara, inicialmente, gosta da ideia, mas logo diz que é melhor não, pois ela é um sapo e ficaria estranho, pois os filhos não são (não faria sentido, pois ela disse que a mãe deveria ser uma boneca Barbie, mas os filhotes eram todos de espécies diferentes de animais, então continuavam sendo de espécies diferentes). Revisamos a história. Pedi para Bárbara ler, ela o fez e pensou em algumas alterações no texto, sem dar espaço para Lívia opinar. Perguntei diversas vezes: “*Concorda,*

Lívia?” e “*O que tu acha, Lívia?*”, procurando fazer com que ela se “soltasse” e se colocasse em uma posição mais ativa. Vi que ambas tinham domínio do texto e elas aguardaram ansiosas pelo início da montagem do cenário. Disseram que já haviam pensado em tudo na outra semana e que já sabiam os bichinhos que iriam usar e que Lívia iria trazer uma casa de bonecas de casa para ser um dos cenários (casa da família de bichinhos). Buscamos os dedoches de animais e elas pegaram os que iriam utilizar. Já pensaram em usar diversos materiais, como folhas, EVA (na verdade elas queriam o TNT, mas Bárbara chamava de EVA), folhas coloridas e massinha de modelar. Questionei por que pegaram tantos materiais e se elas já sabiam o que fariam com eles. Bárbara disse que teria que montar a casa; Lívia não respondeu. Iniciamos então a montagem da casa, com Bárbara predominando por todo o tempo nas ideias. A todo tempo procurava ouvir Lívia, que quando se posicionou foi interrompida por Bárbara. Elas decidiram iniciar pela montagem da casa. Pensaram em filmar na rua, eu disse que era possível, mas dependeria do tempo no dia da filmagem. Ambas se perderam nas ideias, ficaram escolhendo materiais e resolvendo questões pequenas, como por exemplo, como iriam segurar os bonecos sem aparecer a mão. Sugeri que eles colocassem palitos. Elas aceitaram, mas ficaram por muito tempo pensando sobre isso, imaginando que não haveria jeito de segurar os palitos, até que eu disse que poderíamos usar palitos de picolé, disponíveis nos materiais da sala. Lívia concordou imediatamente, enquanto Bárbara tentava rebater. Digo que o tempo está passando rápido e elas não iriam poder filmar daquele modo. Elas pensaram em como montar uma grade para o “homem malvado” prender a “coelhinha”, mas não chegaram a um acordo. Lívia diz que na próxima semana levaria a casa de bonecas e Bárbara disse que uma colega emprestaria uma boneca Barbie para ser a mãe. Montamos um cenário, uma casa e Bárbara perguntou novamente se poderíamos filmar na rua, pois lá seria “mais legal”. Bárbara claramente dominava todas as conversas, sem respeitar o turno de fala de Lívia, interrompendo-a, muitas vezes, mostrando desdém em relação às suas ideias. Guardamos os personagens e o que fizemos do cenário e disse que na próxima semana poderíamos terminar. Bárbara e Lívia se mostraram ansiosas para a filmagem.

Relato da Pesquisadora

Observações dos momentos finais:

Já era mais de 11h30 e as professoras do 5º período já estavam na porta chamando as crianças para irem para suas aulas. Tivemos praticamente que empurrar as crianças para fora da sala, pois, corporalmente, elas não queriam ir, queriam ficar mais.

Fui ver como estavam o Braian e o Bruno. Perguntei se haviam conseguido acabar o roteiro e Braian soltou um sim bem alto, enquanto Bruno se espreguiçava, dizendo que tinha se cansado. Falei para ele que não se preocupasse, pois o trabalho mais complicado eles tinham conseguido realizar, e reforcei que no encontro seguinte eles teriam que focar na construção do cenário e na organização dos personagens.

5º encontro - 19/06/2015

Relato da Pesquisadora

Objetivo: concluir a confecção dos cenários; iniciar as filmagens.

Ausência: M2 (doença) – Remanejamento do acompanhamento das duplas novamente. M1 assumiu a dupla Bruno e Braian; M4 permaneceu acompanhando Bárbara e Lívia.

Observação inicial:

Ao final do recreio Máximo vai até a sala dos professores e pergunta para nós: “*Vai tê oficina?*” Respondi que sim e pedi que ele avisasse os demais. Ele falou “*Eba!*” e saiu correndo. Ao chegar à sala, todos já estavam lá, já haviam começado a pegar os materiais e iniciado a trabalhar. Bárbara mostrou os materiais que havia trazido.

Relato da dupla **Flor e Máximo** pela Pesquisadora.

Quando cheguei, Flor e Máximo já estavam posicionados no chão para continuar a construção do cenário. Mesmo assim, Máximo perguntou o que fariam naquele dia e respondi que concluiríamos o cenário iniciado na semana passada. Flor foi até o cronograma e leu o que estava reservado para o dia. Estava anotado: conclusão do cenário e das filmagens. Alcancei a eles o material que haviam produzido até então e os bonecos que seriam utilizados como personagens. Analisaram juntos o que deveriam construir e perguntei se queriam retomar o roteiro que haviam escrito. Máximo disse que não era necessário. Perceberam que faltava elaborar a casa da bruxa e começaram. Trouxe a caixa de retalhos e Máximo pediu fita adesiva, cola e tesoura. Abriam a caixa e começaram a produzir. Flor disse que “*a casa da bruxa tem que ser preta*”. Acharam um retalho preto (meio torto), gostaram do formato daquele retalho e decidiram juntos que aquela seria a casa da bruxa. Máximo pediu o estilete para cortar a porta e ajudei-o nessa tarefa. Perguntei o que mais tinha na história. Flor lembrou-se que a família viu a bruxa pela janela da casa e começou a questionar como fariam isso, já que a casa estava colada no fundo. Máximo teve a ideia de aumentar a porta da casa e fazer “*uma área do lado*”, onde estaria o caldeirão da bruxa, e assim a bruxa estaria no lado de fora da casa, e não dentro. Flor concordou e Máximo buscou outro pedaço preto para fazer a área. Flor me pediu para fazer o caldeirão, pois não estava conseguindo. Ajudei-a no recorte e ela então desenhou uma caveira no caldeirão, para ser “*um caldeirão de bruxa mesmo*”, e fez uma colher. Máximo cortou as partes. Perguntei se faltava fazer mais alguma coisa, e eles acharam que estava tudo pronto. Perguntei onde se passava a história e eles responderam simultaneamente: “*Na floresta.*” Perguntei: “*E o que tem em uma floresta?*” E eles novamente falaram: “*Árvores!*” Flor complementa: “*Falta fazer as árvores, professora! E um montão, né?*” Começamos a fazer as árvores e Flor se deu conta de que faltou fazer a cesta de piquenique. Ficou acordado que Máximo faria as árvores, e Flor, a cesta. Máximo perguntou como poderiam fazer o tronco se não tinha marrom, e eu disse que poderiam desenhar. Máximo desenhou os troncos e tentou fazer as copas com recortes, mas acabavam saindo formas quadriculadas, então ele pediu: “*Sora, como se faz árvores?*” Eu respondi: “*Tu pode recortar nuvenzinhas.*” Máximo tentou novamente e voltou a fazer formas quadriculadas, dizendo: “*Não está ficando bom isso.*” Pediu, então, que eu fizesse para ele. Perguntei qual o tamanho de copa de árvores ele precisaria, fui recortando conforme a orientação dele e ele foi colando-as no lugar. Máximo deu acabamento às árvores e agradeceu a ajuda. Nisso, Flor estava tentando colar duas pequenas partes de EVA para formar a cesta, e como não estava conseguindo, pediu ajuda. Eu disse que ela poderia utilizar outro material, como papel. Flor, então, pegou um pedaço de papel, fez a alça com ele e teve êxito. Decorou a cesta e encaixou-a na mão da boneca que representava a mãe. Questionei então se precisavam montar mais alguma coisa. Máximo disse que não. Perguntei se não queriam ler o texto para ensaiarmos e Flor ofereceu-se para ler. Máximo se deu conta de que precisava ainda fazer a varinha da bruxa e começou a produzi-la com palito de picolé, colando-a na mão da bruxa. Flor percebeu que precisavam fazer o laço do avô, pegou a lã e começou a fazer. Máximo perguntou se era só gravar e aí acabaria a oficina. Respondi que sim e que também se aproximava o fim do semestre. Máximo perguntou se depois do final da oficina eles poderiam ficar com o que usaram. Respondi que sim, que apenas os bonecos de fantoche deveriam ser devolvidos para a Fono. Máximo então sugeriu que a Flor ficasse como material,

pois tinha medo de que sua irmã estragasse o que eles haviam feito. Flor aceitou e disse para Máximo que guardava seus materiais muito bem. Nisso – já eram 11h30 –, a professora P2 entra na sala e pede para eles irem para aula de línguas estrangeiras. Lembrei-os de que ainda precisavam de um telefone e de uma pedra e que no próximo encontro faríamos o ensaio e a filmagem. Flor e Máximo guardaram tudo que não usaram. Flor se despediu do colega e me deu um beijo e um abraço ao se despedir de mim. Máximo ficou, depois que todos saíram, e disse que aquela era a melhor aula que ele tinha, que as outras eram muito chatas e que ele não queria ir para aula de música. Expliquei que na vida não gostamos de tudo, mas que isso também faz parte e que era importante que ele deveria se empenhar nas outras aulas da mesma forma como ele se empenhava na oficina. M1 pergunta o que fazer com uma bola de massinha misturada. Perguntei para o Máximo se ele queria levar (era o único na sala) e ele aceitou. Pedi que a embrulhasse, colocasse na mochila e não mostrasse para seus colegas. Pedi também que ele falasse para a mãe que eu havia dado a bola de massinha para ele e ele disse: “*Claro, né, professora, se não ela vai pensar que eu roubei.*” Máximo se despediu e foi para a aula de música.

Relato da dupla **Sávio e Sílvio** pela Fono.

Como os dois meninos já tinham seu roteiro pronto, passamos à gravação de imagens da minimetragem. Sílvio não trouxe o personagem do macaco, conforme o combinado, e Sávio não trouxe os meteoros de argila. De qualquer forma, passamos a ver o que tínhamos à disposição e Virgínia sugeriu que o macaco fosse feito de massinha de modelar. Sávio disse que não sabia fazer um macaco, que nunca tinha feito um. A Fono comentou que também nunca tinha feito, mas selecionou com os meninos as características principais para fazerem um macaco: orelhas arredondadas, rabo comprido (Sílvio precisou ser chamado, porque queria ficar ajudando Cláudio a fazer seus personagens). Inicialmente, ajudei, fazendo o corpo e cabeça do macaco e o rosto (olhos e boca). Os meninos fizeram o rabo e um deles quis colocar braços. Os braços foram feitos com massinha preta e o corpo todo com marrom. Testamos o macaco na nave espacial e ficou ok, ainda que a massinha estivesse muito mole e modificasse a forma com facilidade, exigindo muito cuidado ao mexê-la. Sávio estava quietinho e queixou-se de dor de barriga. Fomos para o pátio da escola, junto à árvore, a fim de gravarmos o início da história, quando o macaco estava na árvore e resolvia entrar na nave espacial, querendo apertar no botão de destruição. Sávio permaneceu comigo naquele momento e Sílvio andava pelo pátio com o alienígena (fantoche de jacaré), querendo engolir várias coisas. Chamei-o mais de uma vez para participar e lhe dei alguma função mais diretamente naqueles momentos. Na hora de gravar o macaco falando, Sávio mencionou ter a voz feia e estava inseguro para fazer aquilo. Encorajei-o e ele fez a voz do macaco, saindo-se bem, dentro de seu contexto de timidez. O macaco caía muito da nave e ficava sujo de grama ou a sua forma se modificava e era necessário remodelá-lo. Para as cenas da nave voando no espaço, a ideia da TV ficou complicada de ser executada, devido ao movimento da sala. Selecionamos, então, um TNT preto, colocando elementos do espaço variados grudados nele. Novamente, solicitei auxílio direto a Sílvio para me ajudar a grudar aqueles elementos. Enquanto isso, a nave caiu e se desmanchou (era de lego). Sávio ficou refazendo a nave, que ficou um pouco diferente do que era. Fomos novamente para o pátio e colocamos o TNT no chão, começando a pensar em como fazer a cena. Nisso, Sávio foi chamado para fazer sua prova, pois já tínhamos avançado para o último período de aula. Sílvio seguiu ali comigo e o TNT voava. Ele disse que sabia onde arranjar pedras. Foi buscá-las e eu fiquei aguardando o retorno dele. Colocamos as pedras, que pareciam meteoros e combinaram com o cenário. Ele ficou satisfeito. Veio um cachorro e ele falou para o cão sair, comentando que até os bichos atendem quando se conversa. Procedemos à gravação, e foi bem difícil fazer a nave se movimentar sem que

aparecessem as mãos. Revezamos a responsabilidade da gravação. Depois da cena, interrompemos os trabalhos para seguirmos no outro dia, após verificarmos se as cenas gravadas até então haviam ficado ok.

Dupla **Braian e Bruno** pela M1: Quando entrei na sala, Braian estava saindo, procurei Bruno e encontrei-o sentado. Perguntei sobre o Braian e ele disse que iria procurá-lo, mas, quando levantou, Braian chegou. Organizei as cadeiras de costas para os colegas, para evitar dispersão durante a atividade. Braian disse que iria voltar à sala de aula para buscar o estojo, mas Virgínia o interrompeu dizendo que não seria necessário naquele dia. Recebi o roteiro da história deles, e como não estava acompanhando nas semanas anteriores e não sabia como era a história, pedi para me contarem, mas eles estavam conversando outros assuntos. Li o texto em voz alta para eles ouvirem e eles me disseram que era aquilo ali mesmo. Perguntei como fariam os personagens e se tinha algum material e disseram que não. Para o Ghist, Bruno disse que tinha um boneco que servia exatamente para o personagem e que iria trazê-lo na próxima semana. Quanto à nave, ele estava fazendo um desenho atrás do roteiro e disse que seria feita de massinha nos pés, caixa de leite no corpo e cone de garrafa pet na parte de cima, mas não tínhamos nenhum desses materiais. Depois, pensaram em usar rolos de papel higiênico na base, mas também não tínhamos. Perguntei a Virgínia quando poderíamos terminar o cenário e ela nos disse que seria apenas naquele dia. Pedi aos meninos que tentassem se concentrar para sermos rápidos. Eles precisariam de uma casa que tivesse lado de dentro e lado de fora. Braian quis fazer *‘daquele papel durinho’* – *‘cartolina’*, e disse que casa ele sabia desenhar muito bem. Peguei o papel e dei para ele desenhar. Depois, dobraríamos para fazer o lado de dentro. Buscaram giz de cera e massinha. Com a massinha, iniciaram a confecção do minério de pedras preciosas e o pote do minério. Fizeram também um alienígena e a bola de fogo. Houve um conflito de ideias sobre o material para a confecção do alienígena: massinha ou bonecos de lego. Lembrei a eles que seria necessário ainda fazer duas espadas e o planeta. Eles buscaram papel e eu ajudei a colar a espada após eles a terem recortado. Precisaríamos usar algo para o fundo e eles disseram que poderia ser o mesmo TNT preto que estava cobrindo os materiais. Perguntei o que aconteceria no lado de dentro da casa. Bruno disse que o Ghist iria puxar a casa com uma cordinha pendurada. Busquei barbante para amarrar na parte superior da casa. Depois de finalizar a produção das massinhas, perguntei se não faltava nada para a próxima semana, pois ainda não havia a nave e o Ghist. Bruno comprometeu-se de trazer. Pedi para Braian lembrá-lo e também de se reunirem para fazer a nave. Guardaram o material, pedi para limparem a sujeira e eles voltaram para as salas.

Dupla **Cecília e Cláudio**, pela M3.

Nessa semana, continuamos com a produção dos personagens, que, na história, são numerosos. Questionei os dois em relação ao grande número de personagens, se eles conseguiriam montar todos eles. Eles concordaram que eram numerosos, mas que iriam manter e montariam com massinha alguns e outros seriam bonecos. Então ajudei na montagem do cenário, fazendo a tubulação e colando no cenário de fundo. Cláudio, sempre muito disperso, ia passear pela sala; muitas vezes tive que chamá-lo para voltar e ajudar na montagem. Cecília se manteve o tempo todo focada na atividade. Os personagens, em sua grande maioria, foram montados com massinha de modelar. Tive a ideia de colocar palitos de picolé nos bonecos, para facilitar na hora de gravar a história no vídeo. Essa semana foi mais produtiva quando comparada às anteriores de produção textual, por ser a parte da atividade mais descontraída.

Dupla **Bárbara e Lívia**, por M4

Inicialmente, pedi que as meninas revisassem o texto antes de partir apenas para a montagem, pois, na semana anterior, elas demonstraram muita pressa em montar o cenário, mudando constantemente de ideias por não levarem em conta o texto. Busquei a atenção das duas e fiz com que refletissem sobre que era necessário no momento para que conseguíssemos terminar o cenário e, finalmente, gravar. Reli a história, frisando o que seria necessário: três cenários (casa, escola e casa do malvado), os bonecos dos personagens, a cerca para manter a coelhinha presa, um saco onde o malvado a colocaria e elas insistiam em fazer um “céu”. Continuamos a montagem da casa, e disse para elas que o trabalho poderia ser um dos melhores, pois elas estavam se empenhando muito. Prontamente Livia me disse: “*Mas a gente não quer competir*”. Bárbara concordou. Falei que a atitude delas quanto a não pensar na oficina como uma competição era ótima, e que via que elas não pensavam de maneira competitiva (mesmo que entre as duas eu percebesse que Bárbara competia pela atenção e por ser a criadora de todas as ideias). Sugeri que montássemos a cerca com palitos de picolé e massinha, e logo Livia se propôs a montar; busquei os materiais e iniciamos a montagem. Bárbara continuou na montagem da casa, mas eu lembrei que não estavam pensando na casa do malvado, e ela disse que era só colocar uma coisa escura na casa de bonecas para ficar assustadora (Livia não trouxe a casa, mas, mesmo assim, elas queriam usar a casa e filmar neste dia, o que era confuso). Livia brincava com a massinha, mas parecia sempre pedir a aprovação de Bárbara para todas as ações, sendo, em grande parte dos pedidos, interrompida. Elas terminaram o cenário nos momentos finais, e repassaram a história para gravar. Lembrei que, na semana seguinte, gravaríamos. Bárbara lembrou Livia por várias vezes que e elas não poderiam demorar, pois teriam oficina de culinária. Elas novamente se mostraram ansiosas quanto à filmagem, lembrando-me que pediram para sua colega a boneca Barbie para ser a mãe e a casa de bonecas de madeira de Livia.

6º encontro - 26/06/2015

Relato por Pesquisadora

Objetivo – filmagens

Sem ausências

Como Braian e Bruno estavam mais atrasados, M1 e M2 os acompanharam. Neste dia, cada dupla trabalhou em um local diferente; a escolha foi feita pelos alunos; apenas quem não havia concluído o cenário ficou na sala usual.

Relato da dupla **Sávio e Sílvio** pela Fono.

Sílvio veio até a sala dos professores me encontrar e perguntou por Sávio. Não o encontramos, pois ele havia ido para a Educação Física. Foi chamado pela auxiliar. Demorou a chegar e, enquanto não vinha, Sílvio olhou o vídeo já editado pelo bolsista com as imagens já feitas; trazia consigo o personagem Alienígena, com a presa na boca (fantoche jacaré). Percebi que Sílvio motivou-se ainda mais depois do que viu! Reunimos os materiais para continuarmos as filmagens no pátio. Na sala onde desenvolvemos os trabalhos, ele se dispersou um pouco, indo ao encontro de Cláudio com seu alienígena e querendo ajudar aquela dupla. Sávio finalmente chegou, com a cara tristonha, sem falar e sentou-se quieto numa cadeira. Sílvio colaborou para incrementar o tnt preto com elementos do espaço, enquanto Sávio seguia impassível. Incentivei que cada um levasse alguns objetos, delegando a Sávio que levasse a nave, o astronauta e o macaco, enquanto eu e Sílvio levávamos o “espaço”, o alienígena, o roteiro e a máquina para filmar. Organizamo-nos na rua, colocando o “espaço” no chão e pegando mais pedras para colocar no cenário, como asteroides. Sávio seguia quieto e desinteressado. Sílvio chegou a perguntar-lhe: “*O que houve, Sávio?*” E ele não respondia. Disse que a gente precisava dele e que depois ele veria como estava

ficando legal o filme! Convoquei-o para algumas funções, como rever o texto e ver onde paramos e para onde deveríamos avançar na filmagem. Era o momento dos asteroides e do alienígena entrarem em cena. Sílvia dava sugestões de como fazer as cenas. Conferimos os diálogos e ensaiamos um pouco como faríamos as cenas. Passamos a gravar, e Sávio colaborou; nas falas ele foi incentivado por Sílvia a falar mais alto, e ele retomou as falas com mais vigor. Sílvia falou com entonação e com empenho. Aliás, empenhou-se bastante nesse momento de gravação. Sávio conseguiu dizer, no final, que ele queria ficar na Educação Física. Conversamos sobre isso, e mostrei-lhe que o momento dessa atividade era único, que valia a pena finalizar bem e que a Educação Física era ótima e que frequentaria as aulas toda a semana. Recolhemos tudo ao terminarmos o texto e as gravações. Levamos Sávio para ver o vídeo no computador na sala dos professores, e ele brilhou os olhos ao ouvir-se falando no vídeo e vendo a edição de imagens até então.

Dupla **Braian e Bruno** por M1 e M2:

Fizemos o acompanhamento aos meninos em dupla. Cheguei, e os meninos já estavam na sala. Peguei o material e pedi para se concentrarem porque o trabalho deveria render. Os colegas já estavam gravando, e eles ainda não haviam finalizado o cenário. Bruno me relatou que então ele iria embora; não precisaria ficar. Reforcei que seria possível construir. Passamos a ver o que faltava no cenário; mostrei que tínhamos uma caixa de leite para a nave, e Bruno rapidamente disse: *‘Mas eu trouxe!’*. Então pegamos o material dele para pensarmos como construir. Ele iniciou passando a cola em rolinhos cortados para fazer de base e tentou colar; mas nos lembramos de que talvez não colasse no material da caixa. E o auxiliamos colando durex; M2 perguntou se não gostariam de pintar de laranja a base para parecer fogo; ambos responderam que não. Dei a ideia de cortar lã vermelha e pendurar no fundo; Bruno aceitou e começamos a colocá-la. Ambos esqueceram o material para a parte superior da nave e pensaram em fazer de lego. Então se sentaram para construir. Depois de pronta, tentamos colar na caixa, mas a estrutura ficou grande e desmontou. Pedimos para fazerem menores e colamos novamente. Após, passamos para rever o roteiro e faltavam personagens; havia 4 no roteiro e apenas 2 bonecos de lego; os meninos tiveram resistência em pensar nos restantes, dizendo que não seria necessário; queriam tirar os personagens da história. Pedimos para que fizessem de massinha e não aceitaram; pedi para eles procurarem nos materiais bonecos e uma boneca; M1 também pediu. Eles encontraram bonecos de pano e pegaram dois para os personagens, mas ficariam desproporcionais em comparação aos bonecos de lego. Então pegaram outros dois de tecido. Bruno havia se comprometido em trazer um boneco de casa que seria o personagem Ghist e esqueceu; Braian construiu o boneco de massinha. Os dois não estavam muito participativos; não queriam terminar. Bruno disse que não queria mesmo finalizar e gravar o vídeo. Pedimos para ensaiarem, e eles acharam desnecessário. Questionamos os dois quanto à organização do roteiro, como fariam o momento em que o Ghist se fingiria de morto. Braian disse que ele apenas iria cair, pois o Ghist flutuava. Perguntei como as pessoas entenderiam que ele estava se fingindo de morto. Braian respondeu que todo mundo sabia disso. M1e eu falamos que não sabíamos. Ele novamente insistiu que as pessoas entenderiam. Durante toda a construção dos personagens, os meninos estavam muito dispersos, brigando, jogando-se pelo chão, perdendo atenção em outros objetos que não faziam parte do cenário. No final, não queriam guardar o restante do material nos locais adequados; queriam apenas juntar suas coisas e ir para a aula de música. Saíram rapidamente.

Dupla **Bárbara e Lívia** por M4

As meninas já chegaram ansiosas. Lívia me mostra a casa de bonecas. Logo Bárbara a tomou na mão e abriu-a, me mostrando a casa. Bárbara me mostrou a boneca Barbie que elas utilizariam no vídeo. Bárbara perguntava se gravaríamos na rua. Disse que, como o dia estava lindo, seria ótimo. Ambas ficaram empolgadas e sugeri que pegassem os materiais; as duas pegaram tudo que haviam preparado; Bárbara dizia para Lívia o que cada uma deveria levar. Buscamos um lugar silencioso. Já no caminho Lívia sugeri um lugar que ficava bem afastado e que tinha sombra. Bárbara aceitou. Elas chegaram e então começaram a arrumar os materiais. Bárbara percebeu que, como tinham a casa de Lívia, a casa que elas montaram para o cenário não seria necessária. Sugeri que a utilizassem como escola. Logo Bárbara pegou uma caneta e escreveu “ESCOLA” na casa de papel. Elas mudaram a história: Em vez de irem ao museu, as personagens iriam ao zoológico, pois seria melhor para utilizar o cenário (folhas, árvores e a grade da escola, que serviu de grade para o animal escolhido do zoológico, o elefante). Elas utilizaram muita criatividade na hora de encenar; pedi que as duas dublassem os bonecos, sempre dando um papel ativo à Lívia. Gravei um relato das duas. Lívia começou a ler a história e disse que não precisavam ler (era só um depoimento). Bárbara então arrancou a folha da redação da mão de Lívia, sem pestanejar. Bárbara disse que foi muito legal gravar o filme, e Lívia concordou. Durante todo o momento da filmagem, procurei dar lugar à Lívia no discurso, respeitando seu momento de fala, o que Bárbara não fez. Sempre que Bárbara interrompia Lívia, como em uma sugestão de Lívia de utilizar a árvore para o cenário da gravação, eu sugeri para ambas que pensassem sobre o que fazer, mesmo que Bárbara já tivesse cortado o assunto e interrompido Lívia. Lívia foi aos poucos se desenvolvendo mais e expondo suas ideias, algo que não fazia tanto antes pelas interrupções de Bárbara. As meninas terminaram o vídeo e se mostraram ansiosas pela *Première*.

Dupla **Cecília e Cláudio** por M3.

Nessa semana, Cláudio iniciou a oficina brincando com Bruno. Chamei-o algumas vezes, mas ele se recusava a pegar os personagens e o cenário para treinarem a apresentação. Então levei o material pra mesa e Cecília foi comigo, mas também não queria treinar a história. Ressaltei a ela que eles deveriam ler a história e treinar fazendo os diálogos porque, durante a semana, iriam gravar o vídeo e, em nosso próximo encontro, já seria a *Première*. Então ela entendeu e passou a buscar Cláudio para ajudar a treinar os diálogos. Cláudio veio e começou a dizer que não queria fazer; não queria ler e que não teria gravação, porque tinha que ter câmera e alguém para gravar. Então expliquei novamente que seria gravado durante a semana com a Fono e com a Virgínia, e que, na *Première*, eles teriam de apresentar seus vídeos para os colegas. Cecília começou a ler a história e se deram conta de que não tinham confeccionado um dos personagens, então Cláudio conseguiu um boneco pronto para fazer o personagem. Depois, treinaram a história, mas dispersando-se o tempo todo, prendendo-se nas características dos bonecos, arrumando os olhos, os braços. No final, não conseguiram apresentar a história toda de uma vez. Também notei muita dificuldade deles em fazer a história movendo os bonecos na frente do cenário. Eles faziam longe, além de modificarem a história várias vezes. Na história, ocorrem gritos no início, e Cláudio fez uma vez e depois não queria mais fazer. Depois de algumas tentativas de fazer a história, já não queriam mais treinar e se dispersaram. E então, guardei os materiais e eles voltaram para a sala de aula.

Dupla **Máximo e Flor** pela Pesquisadora

Cheguei e Máximo estava estirado na cadeira. Falei com ele: “*Máximo, vamos gravar hoje.*” Ele acenou com a cabeça negativamente. Flor convocou Máximo ao trabalho, e naquele momento

Máximo reagiu de forma diferente, reorganizando-se na cadeira. Flor senta-se conosco. Pedi que lessem o texto e verificassem os detalhes finais para gravarmos. Percebeu-se que faltou o cenário da parte de dentro da casa e me propus a realizar um desenho. Flor disse que conseguiria fazer melhor e passou a desenhar uma sala. Perguntou como poderia desenhar o sofá, dei uma ideia e ela acatou. Falamos que precisariam de um telefone também, e Flor prontificou-se a fazê-lo. Máximo tratou de consertar as partes do cenário que estavam descolando. Aprontamos as peças que faltavam e seguimos para a gravação. Máximo prontificou-se a levar os materiais, sentou-se na quadra e disse que não queria participar. Flor e eu passamos a fixar os cenários na tela da quadra. Começamos a discutir quem faria cada personagem. Máximo disse que não queria participar e eu disse que não teria problema, que ele não apareceria, apenas os personagens, mas que, caso ele não quisesse participar, poderia realizar a filmagem, poderia segurar a câmera. Máximo então disse que gostaria de fazer a família. Flor concordou em ser a bruxa (já estava brincando com o fantoche desde que começamos a nos preparar para filmagem). Máximo então fez a família com variações de entonação e Flor fez a bruxa. As execuções foram ótimas e muito bem representadas. As filmagens seguiram bem até a sua conclusão. Ao final, Máximo reclamou que a oficina terminaria, que ele tinha adorado e queria que continuasse. Flor referendou as palavras de Máximo e sugeriu que continuássemos no segundo semestre. Demos um abraço coletivo para comemorar o final do processo.

7º encontro - 29/06/2015

Relato da Pesquisadora

Filmagem com os alunos Bruno e Braian - acompanhada pela Fono e pela Pesquisadora

Combinamos com a professora P1 que retiraríamos de sala os alunos que ainda não haviam gravado para realizar as filmagens (Bruno + Braian e Cláudio + Cecília). Cláudio não estava presente no dia, então decidimos gravar somente com Bruno e Braian. Passamos também nas salas pedindo para as duplas que não haviam atribuído título aos seus roteiros para que os nomeassem.

Dirigi-me a eles e disse que iríamos filmar o vídeo deles naquele dia, após a conclusão da tarefa que estavam realizando em sala de aula. Braian pareceu bastante empolgado e foi chamar sua dupla. Como Bruno não havia terminado a tarefa dada pela professora, aguardamos por ele. Assim que o colega terminou, Braian pegou seu estojo e foi para sala onde habitualmente nos encontrávamos. Já estávamos entrando no terceiro período do dia (09h30). Bruno foi até o banheiro antes, e em seguida Braian pediu para lavar as mãos (estavam trabalhando com cola). Quando os dois chegaram à sala, pedi que pegassem seus materiais para repassarmos o roteiro. Braian prontamente foi pegar o material e Bruno o seguiu, pegando o restante dos objetos. Bruno brincava com a nave que haviam construído. Logo, perceberam que a situação se passava no espaço, mas eles não tinham feito o espaço. Então sugeri pegarmos o cenário utilizado pela outra dupla (TNT preto com “planetas” colados) e eles concordaram. Braian se deu conta de que o planeta que haviam feito era muito pequeno, mas, dado o pouco tempo que tínhamos, seria utilizado aquele mesmo. Braian fez um furo na nave para que os astronautas pudessem entrar. Fomos para quadra de esporte para realizar a filmagem, mas quando chegamos, uma banda começou a se posicionar em local próximo para tocar. Optamos por procurar outro local. Fomos até o outro lado da escola e organizamos o cenário junto a uma parede. Pedimos que eles repassassem o roteiro para decidirem os papéis que cada um iria ter na filmagem. Nisso, Bruno disse que não queria mais gravar, que não queria mais participar e que queria jogar tudo no telhado da escola. Braian começou a ler o roteiro e pedimos que Bruno fizesse o movimento da nave espacial. Braian questionou se falaria “*eram quatro astronautas*” ou se diria que “*eram três*”

astronautas e uma astronauta”. A Fono esclareceu que a primeira opção englobaria todos os personagens. Braian então começou a leitura e Bruno fez o movimento da nave. Braian disse que não gostou da sua voz e que iria desistir. Convencemos o aluno a não desistir, e então ele decidiu fugir. Pedimos para que ele voltasse, mas a situação se repetiu várias vezes até a conclusão das cenas. Bruno assumiu a narração e Braian ficou responsável pela organização das cenas e dos movimentos. Em dado momento, Braian teria que colocar as espadas nas mãos dos personagens e não conseguiu. Bruno o criticou, e após uma nova tentativa de abandonar o trabalho, pedi ao Bruno para ajudar o colega. Os dois começaram a se organizar até que conseguiram. Bruno seguiu na narração e Braian na animação. Bruno acelerou o ritmo de leitura e Braian tentou acompanhar da melhor forma possível na animação dos personagens. Já no final das gravações, Bruno reclamou que estava com fome, que não queria mais participar e continuou a se queixar repetidamente, mesmo diante da tentativa do colega de gravar as cenas finais, e as suas queixas apareceram no áudio do vídeo gravado. Terminadas as gravações, os dois saíram correndo de volta para a sala de aula, sem recolher nada. Atiraram o que tinham em mãos no chão, pois estava na hora do lanche e do recreio.

No final da manhã, ficamos sabendo que Cláudio estava doente e que ficaria a semana toda em casa.

8º encontro - 01/07/2015

Relato da Pesquisadora

Filmagens do vídeo da Cecília - Naquele dia, Cláudio estava doente e não pode participar.

Conversei com a professora P1 no início da manhã e combinamos que eu pegaria Cecília para realizar as filmagens após o recreio. Próximo ao horário do lanche, fui verificar como estava o andamento das atividades que estavam acontecendo no refeitório. A professora P1 disse que estava tudo ok, e Máximo, que estava por perto, disse que poderia ajudar Cecília nas filmagens, já que o Cláudio não tinha ido à aula. Ele disse que já sabia como funcionava e poderia ajudar. Cecília concordou. No horário combinado, fui até a sala e busquei os dois. Disse para Cecília que ela deveria explicar sua história para Máximo. Cecília pegou seu material na prateleira e começou a explicar para o colega o que havia construído. Máximo pegou o roteiro de Cecília e leu-o, perguntando algumas coisas sobre os personagens. Cecília precisou refazer um personagem de massinha que havia se quebrado. Organizado o material, buscamos um local para filmar. Cecília disse que não poderia ser um lugar claro, pois os fatos aconteciam à noite. Encontramos um lugar na quadra, sob a sombra de uma árvore, mas logo começaram a serrar algo perto e tivemos que buscar outro local. Acabamos nos colocando sob a sombra de outra árvore. Começamos a filmagem e Máximo se prontificou a ler, mas se atrapalhou. Então Cecília assumiu a narração e Máximo, a animação dos personagens. Tudo seguiu bem até o final das filmagens.

Longe da colega, quando estávamos recolhendo o material, Máximo disse que achava que não tinha ficado muito bom, pois as mãos deles iriam aparecer na filmagem. Ele disse que gostaria de dar uma ideia: poderíamos fazer essa oficina novamente, e os alunos que tivessem participado poderiam ser ajudantes dos novos que entrassem. Disse para ele que era uma boa ideia e que estávamos pensando em reeditar a oficina novamente.

9º encontro - 03/07/2015

Relato da Pesquisadora

Mostra de vídeos para as turmas

Combinamos com os professores, na sexta-feira anterior, durante a reunião semanal, que realizaríamos a mostra dos vídeos para a turma na sexta-feira, dia 03/07/2015, no terceiro período

da manhã (09h30). Havíamos tido dificuldades na edição de alguns vídeos (equipamento antigo que não lia versões mais modernas, perda de material já editado etc.) e, inclusive, nosso bolsista, que estava nos ajudando nessa tarefa, estava em semana de provas e entrega de trabalhos. Mesmo assim, conseguimos aprontar tudo para o horário marcado.

Naquele dia, fui até as salas de aula para saber da movimentação das crianças para a organização da mostra. As turmas já estavam avisadas sobre o que iria ocorrer. Quando cheguei à sala do 4º ano B, Máximo olhou para mim e disse “*É agora!*”, em um misto de entusiasmo e nervosismo. Eu disse que seria em breve, que estávamos organizando tudo.

A mostra se realizou na sala do 4º ano A. Acomodamos a televisão grande na sala e as crianças organizaram o espaço para receber os colegas da outra turma. As crianças da outra turma trouxeram suas cadeiras e também se acomodaram. Pretendíamos realizar uma mostra com pipocas, mas o micro-ondas não funcionou, mas como não havíamos anunciado as pipocas, não houve frustração.

A mostra foi chamada de “Primeira mostra de Minimetragens da Alfas”. Seriam premiadas as categorias melhor roteiro, melhor cenário, melhor animação e melhor filme, além da “escolha popular”, na qual as próprias crianças votariam no filme que mais haviam gostado. Para a comissão julgadora foram convidadas três pessoas: um membro do quadro de professores (professora de Espanhol), um membro da equipe diretiva (coordenadora pedagógica) e um membro externo (uma servidora de outra unidade de ensino, que é Doutora em Letras e havia trabalhado com aquela faixa etária em sua tese). Confeccionei certificados de premiação para cada categoria.

Antes de começarmos a exibição, falamos que a proposta era fazer vídeos artesanais, que eles não iriam assistir a vídeos muito elaborados e que apareceriam, por vezes, as mãos dos colegas na movimentação dos objetos. Explicamos que, ao final da exibição, cada criança assinalaria na ficha que havia recebido qual o vídeo que mais gostou para elegermos a escolha popular.

Todos os vídeos foram assistidos pelas turmas com muito interesse. No geral, prestaram atenção e aplaudiram cada um deles após sua exibição.

Concluídas as exposições, pedi que votassem e entregassem os votos. Máximo pediu para ajudar na contagem dos votos (ele foi meu auxiliar). Ele lia o voto e eu marcava no quadro. M1 também ajudou. A escolha do público foi o vídeo “Perdidos no zoológico”, de autoria de Lívia e Bárbara. Fizemos a entrega do certificado à Bárbara (Lívia não compareceu à aula). Em segundo lugar, ficou “A bruxa e a Família”, de Flor e Máximo. O público pediu que fosse exibido novamente o vídeo vencedor, e assim o fizemos.

Máximo ficou decepcionado por não ter ganhado, mas depois de perceber que havia ficado em segundo lugar e que tinha ficado muito acima dos demais vídeos, conformou-se.

Enquanto isso, o júri concluía sua avaliação. Foram premiados, com o prêmio de melhor roteiro, Flor e Máximo, com o filme “A bruxa e a Família”; como melhor cenário, Sávio e Sílvio, com o filme “A viagem do macaco e do astronauta pelo espaço”; como melhor animação, Braian e Bruno, com o filme “A fera do Espaço”, e como melhor filme, Lívia e Bárbara, com o filme “Perdidos no Zoológico”. Todos os vencedores das categorias receberam um certificado da mostra e, em geral demonstraram uma grande felicidade e foram aplaudidos pelos colegas. No entanto, Braian (que estava sem seu parceiro Bruno, que estava doente) não quis receber o seu certificado perante seus colegas. Fui até a sua cadeira e lhe entreguei o certificado lá. Braian parecia estar feliz, mas com muita vergonha, a ponto de não conseguir levantar da cadeira (sorria e se encolhia na cadeira ao mesmo tempo). Sílvio, por sua vez, não queria receber seu certificado junto com o seu colega. Estava com o rosto fechado, como se estivesse bravo e emburrado. Foi praticamente empurrado por seus colegas, que o incentivaram e o aplaudiram quando se levantou.

As crianças pediram que os vídeos fossem postados no blog das Alfas. Eu disse que iria providenciar, e uma criança disse que assim poderia assistir muitas vezes em casa.

Encerrada as atividades, as crianças foram para o recreio. Bárbara disse muitas vezes “*Que pena que a Livia não veio.*” Falei para ela que havíamos tirado fotos e que ela deveria mostrar os certificados que elas haviam ganhado, que ela deveria contar tudo para colega. Máximo tentou contar no quadro quantos votos o vídeo dele havia feito a menos que o vencedor. Flor estava muito feliz, colocando o certificado na pasta, e eu disse que ela poderia dar um dia para o Máximo mostrar para família dele também. Ela relatou que Máximo disse que o certificado poderia ficar com ela, pois ele tinha medo que sua irmã o rasgasse. Flor disse que estava muito feliz, pois nunca tinha ganhado nada parecido com aquilo.

As professoras convidadas parabenizaram muito a mostra. A Coordenadora Pedagógica elogiou muito o trabalho, disse que era um trabalho muito bonito e que deveria ser divulgado inclusive na página da escola. Falei que aquelas crianças tinham questões bem significativas a serem vencidas na escolarização, e ela soltou um “*Ah, é?*”, como se estivesse surpresa.

A professora P1 relatou que Sílvia lhe disse que nunca mais queria participar de outra oficina novamente, e completou dizendo que era algo muito impressionante, pois havia percebido que o Sílvia estava entusiasmado com a oficina e não conseguiu lidar bem com aquela situação específica, voltando-se novamente para dentro, e que lhe parecia que ele não conseguia sustentar a alegria. M4, estagiária de fono, presenciou um fato o qual relatou nos finais dos trabalhos. Disse ela que as crianças falaram para o Sílvia que seu vídeo havia ficado horrível, e a partir daí Sílvia calou-se e fechou o rosto.

06/07/2015

Relatado por Pesquisadora

E-mail da professora P2 relatando fato acontecido com o aluno Sávio:

- Hoje o Sávio estava organizando a pasta de atividades e veio me perguntar em qual saquinho (pois eles são divididos por temática) ele poderia guardar o certificado do prêmio que ele ganhou. Eu respondi que não era de aula, então ele poderia colocar em outro saquinho separado. Ele respondeu “*é, né?! Isso é uma coisa importante!*”.

15/07/2015

Relatado pela Pesquisadora.

Último dia de aula do semestre.

Conversei com o pai do Sávio sobre a participação da criança na oficina, e o pai relatou que Sávio mostrou em casa o certificado e que estava muito orgulhoso da conquista. A família, em casa, o elogiou e o incentivou a continuar em crescimento. Sugeri que incentivassem o Sávio a levar o certificado para mostrar para Psicopedagoga.

Falei brevemente com Bárbara. Perguntei se ela havia mostrado o certificado para Livia e ela disse que sim e que ela havia ficado muito feliz. Bárbara relatou que mostrou para mãe o certificado e que esta ficou orgulhosa (a criança deu um sorriso, retorceu-se e curvou-se, pareceu-me que ela estava feliz e ao mesmo tempo envergonhada).

ANEXO A – PLANO DE ENSINO DO 4º ANO 2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 COLÉGIO DE APLICAÇÃO
 COMISSÃO DE ENSINO / NÚCLEO DE APOIO AO ENSINO



PLANO DE ENSINO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

1) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Departamento: Humanidades

Área: Séries Iniciais

Disciplina: Polivalência

Nome do(s) professor(es): Tanise Müller

Ano: 2015

Turma(s): Alfa IV A e Alfa IV B - 4º Ano do Ensino Fundamental

2) ALGUNS PRINCÍPIOS ORIENTADORES E TEORIAS INSPIRADORAS DA DISCIPLINA

O trabalho desenvolvido no Projeto Uniafas - Séries Iniciais e Ano inicial- visa propiciar um ambiente pedagógico acolhedor, que favoreça a convivência e a aprendizagem, via valorização da curiosidade, a orientação para o levantamento de problemas e hipóteses de solução, bem como para a realização de procedimentos que possibilitem a reconstrução de saberes e a construção de novos conhecimentos.

Outro princípio orientador da Área é compreender a ALFABETIZAÇÃO não apenas como à apropriação da linguagem escrita e leitura, mas que esta aprendizagem engloba o reconhecimento e aprimoramento dos conhecimentos que as crianças já possuem, em um trabalho de sistematização e complexificação de conteúdos que abrangem diferentes áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, Música, Ética, Pluralidade Cultural) possibilitando o acesso destes alunos e alunas aos 'recursos culturais relevantes' que possibilitam a 'intervenção e a participação responsável na vida social' (PCNs, 2001 pág. 33).

Considerando-se os princípios acima citados e as capacidades e necessidades sócio-cognitivas da criança de 6 a 10 anos, público-alvo das atividades pedagógicas nos Anos Iniciais, as práticas educativas devem ser planejadas, de tal forma que:

- compreendam a criança integralmente, nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais;
- valorizem o expressar-se, o relacionar-se, o movimentar-se, o organizar-se, o cuidar-se mediante o brinquedo e o jogo até a conquista do trabalho sistemático e adaptado;
- envolvam o uso de regras e combinados como preparo ao convívio social e ao trabalho sistemático;
- promovam a integração entre as diversas áreas do conhecimento;
- possibilitem a apropriação de conhecimentos e práticas sociais construídas pela cultura na qual está inserida.

Teorias inspiradoras:

No que diz respeito ao desenvolvimento infantil o aporte teórico utilizado nas Séries Iniciais são os estudos da Epistemologia Genética, sendo Jean Piaget o autor principal. Segundo sua pesquisa o conhecimento é construído pelo sujeito por meio de sua maturação neurológica e interação com o meio físico e social.

Nessa perspectiva, o protagonista do conhecimento é o próprio aluno. O professor, colegas e os recursos didáticos podem e devem ajudar na construção do conhecimento, mas é o sujeito por meio de

suas ações sobre a realidade, quem irá construir novos saberes. Assim, é possível dizer que professor e colegas são importantes personagens ‘dessa história’.

Construir conhecimento significa trocar os esquemas de interpretação da realidade conhecida e esta troca nunca é o fruto de uma simples leitura da realidade, nunca é uma cópia da realidade. Os esquemas de ação, os esquemas representativos, as estruturas do pensamento, não se modificam no sentido de ir acomodando informações, mas sim, influencia na modificação dos esquemas e os reorganiza⁵⁵. Uma nova construção intelectual é constituída pelos saberes anteriores que o precederam, reestruturando-os englobando-o em uma nova estrutura.

Ainda, segundo Epistemologia Genética, as crianças na idade de 6 anos encontram-se no período pré-operacional que se caracteriza pelo desenvolvimento da capacidade simbólica, não dependendo mais unicamente de suas sensações e percepções, pois já consegue operar no nível da representação distinguindo um significador (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (objeto ausente) o significado. Este período caracteriza-se também pelo egocentrismo quando a criança ainda não se mostra capaz de colocar-se na perspectiva do outro; o pensamento pré operacional é estático e rígido, a criança capta estados momentâneos sem juntá-los em um todo.

As crianças de 7 a 12 anos se encontram no período operatório concreto, o qual tem por principal característica a reversibilidade do pensamento. Segundo Piaget apud Becker, a reversibilidade é a capacidade de executar uma mesma ação nos dois sentidos do percurso, mas tendo consciência que se trata da mesma ação. (1998, p, 40). Segundo Becker, A reversibilidade não se realiza de forma completa no período operatório concreto, mas de forma precária, pois as ações não atingiram ainda uma interiorização total tornando-se operações, continuam presas à materialidade das ações e distantes, ainda, da formalidade das operações. (1998, p 41-42). Partindo desse pressuposto, é importante observar que as operações matemáticas necessitam ainda de apoio dos materiais concretos para sua realização.

No que se refere à organização do pensamento, a criança operatória-concreta, segundo Franco (Franco, 1995) caracteriza-se desta forma:

- Pensamento mais social (menos egocêntrico);
- Presença de conservação: Número, substância/massa (7-8 anos), área (7-8anos), volume/líquido (7-8 anos), peso (9-10 anos), volume (11-12);
- Descentra suas percepções (consegue observar e relacionar mais de um aspecto);
- Acompanha as transformações;
- Alcança a reversibilidade;
- Linguagem (fala) com finalidade comunicativa;
- Surgem esquemas para as operações lógicas, entre elas as de seriação e classificação;
- Ocorre aperfeiçoamento dos conceitos de causalidade, espaço, tempo e velocidade;
- Recorre ao uso do raciocínio para julgamentos;
- Constrói a compreensão de que os outros podem ter diferentes pontos de vista (idéias, valores);
- Capacidade para avaliar as regras ao invés de simplesmente aceitá-las;
- Constrói o conceito de intencionalidade;
- Surge a noção de Vontade capacidade esta de avaliar e se comportar não segundo aquilo que se deseja, mas segundo o que deve ser;
- Afeto é generalizável, duradouro (além do momento) e ligado a autonomia;
- Regras são necessárias para o convívio, todavia podem ser mudadas desde que haja concordância do grupo;
- Mentira: no início estágio é considerada como algo que não é verdade. Pelos 10/11 anos intenções começam a fazer parte desde julgamento.
- Justiça: novamente a compreensão das intenções está presente e preferem as punições por reciprocidade ao invés das sanções expiatórias;

⁵⁵ Baseado no texto: Actualidad de Jean Piaget

- Raciocínio operacional é limitado ao conteúdo-experiência acessíveis. Precisa das percepções do presente e do passado.
- Ludicidade (Oficinas)
- Curiosidade, motivação, interdisciplinaridade e contextualidade (IC)

3) OBJETIVOS

O objetivo geral dos Anos iniciais do Ensino Fundamental é realizar um processo de Alfabetização e Letramento entendido de forma ampla, considerando e integrando as diferentes áreas de conhecimento, levando em conta os aspectos afetivos e sociais do desenvolvimento humano.

4) DESCRIÇÃO DETALHADA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO IV ANO:

LINGUAGEM:

COMPETÊNCIA BÁSICA:

- Expressar-se oralmente e por escrito de forma competente.

HABILIDADES:

- Demonstrar desenvoltura e ritmo na leitura de textos narrativos.
- Ler textos poéticos, histórias em quadrinhos, diálogos, contos e outros gêneros, com entonação adequada.
- Reconhecer elementos constitutivos do texto lido.
- Reproduzir oralmente o conteúdo e o sentido do texto lido silenciosamente ou em voz alta.
- Trocar opiniões oralmente sobre o conteúdo do texto lido.
- Participar de leitura coletiva, utilizando a leitura silenciosa e oral, alternadamente, em jograis, diálogos, dramatizações...
- Adequar a linguagem oral em diferentes situações e ou contextos.
- Ler e relatar oralmente textos oriundos de fontes digitais.
- Localizar informações explícitas do texto.
- Inferir uma informação implícita em um texto.
- Identificar o tema de um texto.
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)
- Identificar finalidade de textos de diferentes gêneros.
- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

MATEMÁTICA:

COMPETÊNCIA BÁSICA:

- Ler, interpretar, resolver e elaborar problemas.

HABILIDADES:

- Ampliar o significado do número natural pelo seu uso em situações problema e pelo reconhecimento de relações e regularidades.
- Construir o significado do número racional e de suas representações (fracionária e decimal), a partir de seus diferentes usos no contexto social.
- Interpretar e produzir escritas numéricas, considerando as regras do sistema de numeração decimal e estendendo-as para a representação dos números racionais na forma decimal.
- Resolver problemas, consolidando alguns significados das operações fundamentais e construindo novos, em situações que envolvam números naturais e, em alguns casos, racionais.
- Ampliar os procedimentos de cálculo — mental, escrito, exato, aproximado — pelo conhecimento de regularidades dos fatos fundamentais, de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados.

- Refletir sobre procedimentos de cálculo que levem à ampliação do significado do número e das operações, utilizando a calculadora como estratégia de verificação de resultados.
- Estabelecer pontos de referência para interpretar e representar a localização e movimentação de pessoas ou objetos, utilizando terminologia adequada para descrever posições.
- Identificar características das figuras geométricas, percebendo semelhanças e diferenças entre elas, por meio de composição e decomposição, simetrias, ampliações e reduções.
- Recolher dados e informações, elaborar formas para organizá-los e expressá-los, interpretar dados apresentados sob forma de tabelas e gráficos e valorizar essa linguagem como forma de comunicação.
- Utilizar diferentes registros gráficos — desenhos, esquemas, escritas numéricas — como recurso para expressar idéias, ajudar a descobrir formas de resolução e comunicar estratégias e resultados.
- Identificar características de acontecimentos previsíveis ou aleatórios a partir de situações-problema, utilizando recursos estatísticos e probabilísticos.
- Construir o significado das medidas, a partir de situações-problema que expressem seu uso no contexto social e em outras áreas do conhecimento e possibilitem a comparação de grandezas de mesma natureza.
- Utilizar procedimentos e instrumentos de medida usuais ou não, selecionando o mais adequado em função da situação-problema e do grau de precisão do resultado.
- Representar resultados de medições, utilizando a terminologia convencional para as unidades mais usuais dos sistemas de medida, comparar com estimativas prévias e estabelecer relações entre diferentes unidades de medida.
- Demonstrar interesse para investigar, explorar e interpretar, em diferentes contextos do cotidiano e de outras áreas do conhecimento, os conceitos e procedimentos matemáticos abordados neste ciclo.
- Vivenciar processos de resolução de problemas, percebendo que para resolvê-los é preciso compreender, propor e executar um plano de solução, verificar e comunicar a resposta .

CIÊNCIAS NATURAIS:

COMPETÊNCIA BÁSICA:

- Investigar e compreender os fenômenos e eventos naturais, relacionando-os ao contexto sociocultural, representando e comunicando suas pesquisas.

HABILIDADES:

- Conhecer as diferentes concepções sobre a origem do Universo e da vida na Terra.
- Compreender o Sistema Solar em sua configuração cósmica e a Terra em sua constituição geológica e planetária.
- Relacionar informações sobre as características da Terra – temperatura, pressão, atmosfera, ciclo da água – com o surgimento e a evolução da vida na Terra.
- Entender a natureza como um sistema dinâmico e o ser humano, em sociedade, como um dos seus agentes transformadores, propondo e desenvolvendo atividades de preservação e de manutenção da vida e do meio ambiente.
- Compreender o fluxo de energia e a transferência de matéria em cadeias e teias alimentares.
- Desenvolver atividades de preservação do ambiente, como meio de manutenção da diversidade da vida, considerando a constituição, utilização, preservação e decomposição dos solos, - permeabilização, fertilidade, erosão -, da água, do ar e a interação do ambiente com os seres vivos.
- Caracterizar os seres vivos, considerando as células como suas unidades fundamentais e os tecidos como formadores dos diferentes órgãos, aparelhos e sistemas que os compõem (estrutura e funcionamento).
- Identificar as diferenças da constituição dos grandes grupos de animais e vegetais, e suas interações com o ambiente nas diferentes etapas da vida no planeta. (origem e evolução, nutrição, reprodução, fotossíntese, decomposição...)

- Compreender a tecnologia como invenção humana, historicamente construída, para prover as necessidades básicas do homem, melhorar a qualidade de vida e de sobrevivência, propondo medidas alternativas para solução de problemas.
- Reconhecer a consequência da poluição da água, do ar e do solo para a saúde humana e meio ambiente, propondo medidas de saneamento e de controle da poluição (saneamento básico).
- Identificar possíveis causas e consequências do aquecimento global e do efeito estufa, bem como conhecer e discutir medidas propostas para solução dos problemas gerados por esses fenômenos.
- Compreender as fases e características de tratamento da água e do esgoto e propor medidas de racionalização da água potável.
- Comparar e relacionar o funcionamento de equipamentos, utensílios e ferramentas à produção e à utilização da energia, compreendendo-a como capacidade de gerar movimento e realizar trabalho.
- Compreender a saúde como bem individual e comum e que deve ser promovida por meio de ações coletivas.
- Identificar as doenças transmitidas pela água, solo e ar e as formas de evitá-las, relacionando-as a hábitos de higiene.
- Entender os mecanismos de ação dos antibióticos e dos remédios e os problemas decorrentes do seu uso inadequado.
- Compreender a natureza dos vírus e as condições em que se multiplicam.
- Entender a ação dos parasitas no organismo humano (protozoários, vermes) identificando e praticando hábitos de higiene corporal e ambiental, como forma de combatê-los.
- Estabelecer relações entre a saúde do corpo e a existência de defesas naturais e estimuladas – as vacinas (tabela de vacinas).
- Propor e executar medidas necessárias de preservação do meio ambiente e da saúde, por meio de separação e de reciclagem do lixo.
- Relacionar as mudanças físicas e comportamentais ocorridas na puberdade com o processo de amadurecimento dos órgãos e das funções reprodutoras masculina e feminina, considerando-as como processos naturais da vida e respeitando as características e diferenças entre elas.

CIÊNCIAS HUMANAS:

COMPETÊNCIAS BÁSICAS:

- Interpretar o espaço geográfico como resultado de ações temporais das sociedades, reconhecendo acontecimentos e comparando-os em diferentes escalas temporais e espaciais, para refletir e agir sobre ele.
- Textualizar com coerência, poder argumentativo e organização de pensamento os acontecimentos temporais diante de uma escala factual e contextualizada, reconhecendo o espaço como um elemento dinâmico para que se possa compreender a sociedade.
- Selecionar elementos temporais e espaciais que proporcionam a organização do espaço, classificá-los, relacioná-los e aplicá-los em diferentes situações para interpretar acontecimentos que materializam as relações sociais encontrando alternativas de ação.

HABILIDADES:

- Ler o lugar-espaço de forma interpretativa interagindo com as relações espaço-temporais.
- Textualizar as leituras interpretativas com organização do pensamento sobre as ações observadas.
- Representar a organização espaço-temporal na construção e interpretação da simbologia cartográfica.
- Compreender a organização dos seres vivos e não-vivos nas diferentes escalas temporais e espaciais.
- Resolver problemas por meio de seleção e interpretação de informações relacionadas à leitura do espaço, do tempo e dos seres vivos e não-vivos atuantes nas ações e relações do ambiente.
- Reconhecer e respeitar diferentes formas culturais e organizações sociais no contexto estudado.
- Observar os elementos que compõe lugares próximos como: escola, família, bairros e cidades.

- Estabelecer relações entre os elementos observados e entre os elementos ausentes nas escalas observadas.
- Compreender a simultaneidade espaço-temporal nos contextos estudados.
- Produzir textos a partir das relações estabelecidas no conjunto das observações.
- Posicionar-se diante das ações espaço-temporais e biológicas que necessitam reflexões e transformações.
- Representar a lateralidade do próprio corpo e do espelho.
- Compreender os objetos sob diferentes ângulos convencionando e legendando leituras.
- Reconhecer pontos de referência como eventos de localização espacial.
- Construir croquis pela observação de representações tridimensionais.
- Ler elementos culturais sem estranheza identificando pontos comuns e identitários.
- Reconhecer a complexidade da organização dos espaços estudados.
- Estabelecer relações entre os cotidianos dos diferentes animais refletindo sobre a preservação.
- Entender-se como ser vivo que compõe o ambiente e as ambiências, refletindo sobre suas ações.
- Reconhecer a dinâmica do corpo quanto os alimentos consumidos e as ações de higiene.
- Observar lugares-espaços próximos reconhecendo-os como parte de escalas maiores como a Região metropolitana e o estado do Rio Grande do Sul.
- Ler os espaços observados interpretando as ações existentes sobre os objetos geográficos.
- Compreender a simultaneidade espaço temporal nas relações projetivas reconhecendo fronteiras e limites.
- Produzir textos com participação argumentativa sobre as ações que representam os espaços estudados.
- Refletir e conscientizar-se sobre a importância da preservação ambiental para a vida.
- Ler símbolos cartográficos e estabelecer relações com as convenções dos mapas.
- Representar a lateralidade dos objetos, estabelecendo relações com os pontos de referência.
- Movimentar-se no espaço utilizando a orientação e os pontos de referência.
- Construir e ler croquis estabelecendo relações entre os elementos que compõe representações tridimensionais.
- Ler mapas interpretando-os na dinamicidade dos acontecimentos do espaço representado.
- Reconhecer-se como um ser cultural e pertencente a um mundo de complexidades de culturas desenvolvidas em diferentes contextos.
- Interpretar cotidianos em diferentes escalas temporais, estabelecendo relações entre as temporalidades e a ocupação do espaço.
- Reconhecer as interrelações entre diferentes animais e vegetais nos contextos estudados.
- Aplicar o conhecimento em ações de preservação ambiental.
- Reconhecer e refletir sobre as diferenças socioeconômicas dos espaços estudados.
- Aplicar os conhecimentos relacionados à alimentação e higiene para prevenção de doenças.

5) ABORDAGEM METODOLÓGICA :

Serão realizados projetos de ensino a partir de interesses da turma e dos professores visando a construção de aprendizagens contextualizadas e significativas. Entre outras atividades, os projetos irão contemplar:

- Domínio da escrita ortográfica de palavras usuais do cotidiano.
- Planejamento e construção de diferentes gêneros textuais.
- Revisão de texto.
- Correção e reorganização de texto.
- Transposição de texto: narrativos para ilustrativos, ilustrativos para ilustrativos, etc.
- Identificação dos elementos que compõem uma sentença.
- Elaboração de resumos, esquemas e anotações de acontecimentos.
- Elaboração de narrativas de processos: saídas de campo, relatórios de experiências.

- Pesquisa em diferentes fontes para produção de um texto (escrito, desenhado, interpretado ...).
- Contação de histórias (realizadas por professores e alunos);
- Participação em jogos e brincadeiras;
- Manipulação de diferentes materiais de uso comum;
- Leitura de diferentes materiais escritos;
- Uso de computadores na modalidade 1:1;
- Modelagens com massa de modelar e argila;
- Construção coletiva e individual de cartazes;
- Trabalhos em grupo;
- Pesquisas em diferentes meios (livros, revistas, jornais, internet, famílias, etc.);
- Realização de trabalhos artísticos;
- Realização de trabalhos em grupos;
- Discussões de temas em estudo;
- Realização de relatos orais;
- Utilização diária de calendário;
- Observações de diferentes situações;
- Elaboração e realização de saídas de campo;
- Registros de observações em diário de campo;
- Realização de tarefas de casa;
- Envolvimento em atividades de medição e contagem;
- Construção e leitura de gráficos;
- Escuta e canto de músicas;
- Desenho e escrita;
- Debates sobre regras de convivência do grupo;
- Idas à biblioteca;
- Participação em momentos de brinquedo livre;
- Organização de sequências;
- Atividades de recorte, colagem, dobraduras, etc;
- Classificar objetos, animais, alimentos, entre outros, de acordo com diferentes critérios;
- Realização de atividades no caderno, em folhas xerografadas e revistas (Picolé);
- Construção de maquetes, mapas e outras representações;
- Participação no Laboratório de Ensino;
- Envolvimento em oficinas;
- Planejamento e participação em atividades articuladas com outras turmas e setores.

6) CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:

A avaliação será concebida como uma prática processual, pautada pela observação sistemática do aluno nos diferentes momentos da rotina escolar. A avaliação também será formativa, no sentido de possibilitar tanto ao aluno como ao professor o retorno deste processo tanto no que diz respeito às aprendizagens (aluno) como das metodologias (professor).

Entende-se a importância de contemplar, neste processo, uma visão integral do aluno levando em consideração suas diferentes habilidades nas áreas contempladas no currículo (linguagens) e nesta interação do aluno com os conhecimentos e nas relações interpessoais.

Os instrumentos avaliativos são constituídos pelas produções e observações dos alunos e pelos registros dos professores. Ao final de cada trimestre estes registros e produções são discutidos em três momentos:

- Pré-conselho: alunos e profissionais do NOPE (Núcleo de Orientação e Psicologia Escolar)⁵⁶ conversam sobre o trabalho e as práticas dos professores.
- Conselho Participativo: professores, alunos e profissionais do NOPE discutem o trabalho realizado no trimestre refletindo em relação aos projetos, as produções e a convivência escolar. Deste encontro elabora-se os combinados para a próxima etapa.
- Conselho de Classe: professores e profissionais do NOPE se reúnem analisam e discutem os registros, anteriormente citados e os produzidos a partir dos outros conselhos, encaminhando intervenções entendidas como necessárias para cada criança e/ou grupo bem como produzindo um parecer descritivo.

O parecer descritivo consiste num documento que relata o desempenho do aluno dando um retorno aos mesmos e as famílias sobre suas aprendizagens durante o período (trimestre). O Parecer Descritivo do primeiro trimestre caracteriza-se por ser diagnóstico, do segundo prognóstico e o terceiro conclusivo. A família participa deste processo apreciando o documento (parecer) e registrando sua impressão sobre o mesmo.

7) DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO PREVENTIVA.

Laboratório de Ensino

No Laboratório de Aprendizagem das Séries Iniciais são desenvolvidas atividades específicas visando auxiliar o aluno a avançar em seu processo de aprendizagem e superar dificuldades que se apresentam.

As áreas do Conhecimento Lógico e da Linguagem estão sempre presentes nestes encontros, nos quais se enfatiza as habilidades mentais de estabelecer relações, interpretar informações e utilizá-las para outros fins.

Objetivos

- Realizar um trabalho mais individualizado atendendo as necessidades das crianças que na sua construção, percorrem um caminho diferenciado.

Procedimentos

- Investigar o processo de construção de conhecimento do sujeito, respeitando seus conhecimentos anteriores;
- Integrar as propostas de trabalho desenvolvidas no Laboratório de Ensino com o trabalho desenvolvido na sala de aula;
- Proporcionar diferentes vivências ao aluno, ampliando-as em todas as suas dimensões;
- Criar estratégias de atendimento complementar, procurando novos contextos onde ele busque alternativas de soluções;
- Acompanhar o processo de aprendizagem, observado sempre seu desempenho.

8) RECURSOS E INFRA-ESTRUTURA

- Salas ambientes (mesas, tapete, almofadas, TV com DVD, computadores, materiais diversos) para realizarmos atividades diversificadas;
- Um laptop por aluno (Projeto UCA);
- Equipamentos para projeção de multimídia;
- Espaço da Horta escolar e seus utensílios
- Monitores para auxiliar na catalogação de jogos pedagógicos e materiais pedagógicos. Organização e atualização da página do Unialfas;
- Monitoria para acompanhamento na hora do recreio e plantio;

⁵⁶ NOPE: Núcleo de Orientação e Psicologia Escolar. Constituído por uma psicóloga, uma fonoaudióloga, uma pedagoga e uma técnica Pedagoga.

- Pracinha (pátio aberto);
- Jogos e materiais Pedagógicos (mapas, globos)
- Cozinha e seus utensílios

9) REFERÊNCIAS (citadas):

BECKER, F ; FRANCO, Sérgio; (organizadores). In: Revisitando Piaget. Cadernos de Aatoria, ed. Mediação. Porto Alegre, 1998.

FRANCO, Sérgio. O construtivismo e a educação. Porto Alegre. Mediação. 1995

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental Ministério da Educação, 1997.

ANEXO B – HISTÓRICO DAS CRIANÇAS



Observação registrada em 02/07/2015 – Tentou-se resgatar o histórico das crianças por meio dos pareceres descritivos, o que foi solicitado à escola via secretaria, mas até a presente data, não houve retorno do pedido. O mesmo foi cobrado no dia 20/06 pessoalmente à secretária. Nessa ocasião, a mesma informou que havia recebido o pedido e que providenciaria. Cabe ressaltar que os servidores da escola estão em greve há mais de um mês, e só estão mantidos os serviços essenciais. Desta forma, os registros foram escritos com base nas anotações pessoais da pesquisadora (especialmente as relacionadas aos conselhos de classe), nos relatos das professoras que atenderam as crianças e nos trechos dos pareceres descritivos disponibilizados pelas professoras.

Bárbara

Idade: 10 anos – 4º ano A

Histórico anterior	Frequentou a Educação Infantil a partir dos 2 anos. Pais se separaram há três anos, mora com a mãe. Pai faleceu em 2010. Mãe considera que ela tem liderança e por vezes é mandona, e após o falecimento do pai apresenta-se mais manhosa e com fala infantilizada. Aprende rápido.
1º ano 2011	1º TRIMESTRE – Faltas; conversa bastante; dispersa-se e tem dificuldade para compartilhar. 2º TRIMESTRE – Registro de agressividade por não aceitar ajuda de colegas; recusa-se a realizar algumas atividades. 3º TRIMESTRE – Sem registros.
2º ano 2012	1º TRIMESTRE – Dispersão, pouca motivação, insegurança, dificuldade de concentração, possui “bloqueio” quanto à sua capacidade de superar as dificuldades, dificuldades na escrita e na leitura, dificuldade em conservar informações, insegurança em relação à aprendizagem; encaminhada para o laboratório, deve manter acompanhamento psicológico; recomendada atividade física nos projetos de extensão. 2º TRIMESTRE – Melhorou muito, mas ainda precisa de acompanhamento e esforço para vencer as propostas do ano, pois ainda está em processo de construção da escrita; manter laboratório. 3º TRIMESTRE - Vem em um processo crescente de maturação. Está sempre com pressa, precisa empenhar-se mais no desenvolvimento das atividades; observar no início do ano se há necessidade de laboratório.
3º ano 2013	1º TRIMESTRE – Conflitos, defasagens na aprendizagem e falta de autonomia; sugeriu-se atendimento psicopedagógico. 2º TRIMESTRE – Passou a frequentar professora particular, está mais segura na escrita, mas ainda precisa desenvolver mais; apresenta escrita de números espelhados, atrapalha-se com atividades de lógica e resolução de problemas; mãe grávida; relatou que a filha comentou que o bebê teria pai e ela não, mas que o padrasto a tem como filha. 3º TRIMESTRE – Professora mostra preocupação com o raciocínio lógico e a produção textual (precisa melhorar a coerência e a coesão, a aglutinação e a separação de palavras); há fissuras na alfabetização inicial. Conselho decide pela retenção da aluna. PARECER FINAL (trechos) -- Em termos de relacionamento e convivência, Eduarda apresentou poucos avanços ao longo do ano. Continuou demonstrando resistência para experimentar diferentes parcerias de trabalho. Nem sempre conseguiu trabalhar bem em pequenos grupos, envolvendo-se em desentendimentos/disputas com frequência, principalmente com as meninas. Nas situações de conflito, seguiu precisando do

	<p>auxílio da professora para evitar ofensas, ouvir o ponto de vista dos outros e fazer combinações. Em alguns momentos, demorou a retomar sua postura, insistindo na discussão com os colegas, o que prejudicou seu rendimento nas atividades. No terceiro trimestre, diminuiu um pouco a distração com conversas. Continuou precisando de apoio para esperar sua vez de falar, embora tenha realizado um esforço para melhorar em relação a isso. Observou-se que nem sempre compreendeu o que foi solicitado nas atividades, nem mesmo depois de repetidas explicações, em alguns momentos. Eduarda apresentou mais disposição e motivação ao realizar as atividades de escrita neste trimestre. Procurou registrar detalhes nas histórias, produziu textos extensos, com início, meio e fim. Porém, registrou frases muito confusas, com falta de informações necessárias para dar maior clareza ao texto. Avançou em relação ao espaço entre as palavras. Todavia, registrou excessivas separações e junções equivocadas de palavras, evidenciando não ter consolidado a noção de sílaba, palavra e frase. Precisou de apoio para escrever sílabas complexas e dígrafos (lh, nh). Registrou palavras escrevendo como fala (Ex: As bailarina, a gente tivemos). Registrou trocas das letras c/qu, j/g (Ex: lonje/longe), i/e; o/u. Apresentou omissões de letras como n (Ex; nuca/nunca). Precisa seguir trabalhando o uso das letras m e n, pois, eventualmente, registrou-as equivocadamente. Esses elementos evidenciam que Eduarda ainda está consolidando seu processo de alfabetização. A maior parte das trocas de letras e omissões já deveriam ter sido superadas nessa etapa do ensino, o que indica que precisa percorrer um percurso ainda no sentido de estabelecer as relações entre sons e letras com maior consistência, bem como compreender regras ortográficas contextuais que diferenciam o jeito de falar do jeito de escrever. Avançou um pouco na leitura. Melhorou a fluência, lendo um pouco menos pausadamente. Demonstrou iniciativas em levar em conta os sinais de pontuação. Ao ler, a aluna trocou os sons de algumas vogais (Ex: leu celestiais para celestiais). Observou-se que em alguns momentos trocou a linha, não seguindo a sequência correta do texto. Nem sempre compreendeu o que leu, não reconhecendo informações explícitas nos textos, algumas vezes. Em alguns momentos, omitiu a leitura de algumas palavras. Oralmente, percebeu-se que Eduarda nem sempre se expressou com clareza, precisando de apoio para organizar as ideias ao falar. Em matemática, Eduarda evidenciou pequenos avanços na leitura e escrita de números: reduziu escritas espelhadas de alguns algarismos; demonstrou capacidade de ler e escrever sozinha números das dezenas, mas precisou de apoio para escrever e ler números do universo da centena e do milhar, demonstrando não compreender o valor posicional dos números (Ex: no número 123, o algarismo 2 vale 20). Conseguiu realizar os cálculos com a conta armada, porém, em geral, aplicou a técnica sem entender. Cálculos de subtração continuaram sendo desafiantes para a aluna, especialmente subtrações com retorno. Apresentou crescente iniciativa para tentar resolver problemas matemáticos, mas, em geral, precisou do apoio da professora para interpretar, compreender e resolver. Demonstrou mais facilidade com aqueles que envolviam adições; os que envolviam subtração, multiplicação e divisão conseguiu resolver apenas com auxílio. No terceiro trimestre, Eduarda continuou participando da Oficina “Qual é o som?”, oferecida no turno normal de aula, com objetivo de trabalhar trocas de letras. Nessa oficina, a aluna sempre se mostrou entusiasmada nos encontros, participando ativamente e incentivando a participação dos colegas. Porém, nem sempre reagiu bem quando suas ideias não foram colocadas em ação pelo grupo, ficando braba. Refletiu sobre os sons da fala e cresceu na habilidade de encontrar palavras a partir dos sons iniciais. Dedicou-se à escrita de frases. Nem sempre se situou de forma adequada na relação entre palavras e outra variável – exemplo: no jogo de Stop, que pedia um nome próprio, ela considerou que poderia ser o nome de qualquer coisa. Em Artes Visuais, demonstrou motivação oscilante em sala de aula, em que, por vezes, desenvolveu as proposta com afinco e mostrando criatividade. Em outras ocasiões, resistiu a se envolver com as propostas. Eduarda apresentou atitudes dispersivas e falta de comprometimento com a escuta, dos professores e dos colegas, mostrando-se agitada e gerando alguns pequenos conflitos com colegas. Porém, apresentou muita qualidade e criatividade em seus trabalhos, assim como um cuidado pelos materiais quando se dedicou a eles. Deve-se incentivar a aluno a explorar de forma mais intensa seu potencial expressivo. Em Línguas Estrangeiras, Eduarda participou com interesse e entusiasmo das atividades propostas na aula, atendendo às recomendações feitas pelas professoras. Frequentemente, esteve dispersa, precisando da intervenção das professoras para voltar ao trabalho. O Conselho de Professores decide pela retenção da aluna Eduarda no 3º ano do ensino fundamental pelos motivos acima mencionados, devendo frequentar no ano letivo de 2014 o 3º ano do ensino fundamental. Recomendamos que frequente o laboratório de ensino desde o início da próxima etapa, bem como dê continuidade aos acompanhamentos e atendimentos especializados, conforme orientações do NOPE.</p>
<p>3º ano A 2014</p>	<p>Em laboratório. 1º TRIMESTRE – Percebeu-se oscilação na autoestima, ansiedade ao realizar as tarefas; tenta fazer tudo rapidamente, muitas vezes, sem o devido cuidado; mãe relata resistências em casa para realizar os temas. 2º TRIMESTRE – Sem registros.</p>

	<p>3º TRIMESTRE – Considerável melhora.</p> <p>PARECER FINAL (trechos) – As atividades escritas foram realizadas com bom aproveitamento, porém necessitando de maior capricho e organização. Participou das atividades orais de maneira autônoma, com argumentos coerentes e contribuindo com o grupo. As produções textuais da aluna demonstraram visível aperfeiçoamento, com maior domínio ortográfico. O uso da pontuação ainda foi restrito, assim como o uso de letra maiúscula no início das frases. A marcação de parágrafos na estruturação do texto ainda necessita ser observada, evitando escrevê-lo em apenas um parágrafo. Observou-se maior autonomia na interpretação dos textos, necessitando de menor auxílio na realização das atividades. Percebeu-se que a aluna apresentou maiores dificuldades nos exercícios envolvendo o universo da centena e do milhar, precisando de apoio para a abstração desses números, assim como para o cálculo mental. No que concerne ao envolvimento com a aprendizagem, teve a iniciativa de solicitar auxílio em busca de seu desenvolvimento e entregou os trabalhos solicitados nos prazos estabelecidos, realizando as atividades propostas. Também se preocupou com a organização, clareza e qualidade de seus trabalhos e caderno. O Conselho dos Professores percebe a melhora da aluna no que diz respeito ao seu desempenho e reconhece o potencial da aluna. Recomenda que inicie o ano letivo de 2015 no Laboratório de Ensino.</p>
4 ° ano A 2015	<p>1º TRIMESTRE – Professora relata que ela é agitada, mas que responde bem quando chamada sua atenção; relata que ela veio bem do 3º ano; ainda se sente insegura quando se inserem novas aprendizagens, mas sempre pergunta procurando por ajuda quando necessário; está conseguindo encontrar estratégias para resolver suas dúvidas. Houve reunião com a mãe para encaminhamentos e falou-se sobre a participação da criança na Oficina Minimetragens; a mãe concordou com a participação da filha.</p> <p>PARECER 1º TRIMESTRE (trechos) – A aluna demonstrou um relacionamento tranquilo com colegas e professores. Resolveu conflitos, por vezes, necessitando da intervenção de um adulto. Relacionou-se bem com um grande número de colegas. Atendeu às solicitações dos professores, procurando auxiliar a turma. Foi prestativa e participou bem das propostas de trabalho em grupo, demonstrando liderança positiva. Realizou todas as atividades propostas e, quando teve dúvidas, buscou o auxílio dos professores ou de colegas para solucioná-las. Por vezes, teve dificuldade em entregar temas de casa e trabalhos nas datas combinadas. Recomenda-se que procure atentar às datas e aos prazos combinados. A aluna apresentou uma produção textual adequada às aprendizagens da turma, na maioria das vezes, empregando as regras estudadas e esforçando-se para desenvolver textos com riqueza de detalhes. Em ortografia, teve um avanço significativo, ainda precisando investir mais esforços nessa área. Apresentou leitura com crescente fluência e entonação. Nem sempre demonstrou compreender enunciados escritos e orais, necessitando de auxílio da professora para realizar algumas tarefas conforme solicitado. Em Matemática, a aluna realizou as tarefas com autonomia, porém buscando constantemente o apoio da professora para a resolução de atividades que já dominava. A aluna desenvolveu parcialmente as habilidades motoras realizadas neste trimestre (correr, arremessar, chutar, quicar e receber a bola). Multilinguagens. No que diz respeito à interpretação e à leitura de mundo nas diferentes áreas de conhecimento assim como à escrita, a aluna demonstrou compreensão sobre o que leu nas atividades desenvolvidas no Multilinguagens, fazendo intervenções detalhadas e pertinentes em muitos momentos. Nas suas escritas, produziu frases/textos curtos, evidenciando clareza de ideias. Referente à resolução de problemas, expôs suas opiniões argumentando sobre seus pontos de vista. Na maior parte das aulas, buscou estratégias para a solução dos desafios propostos de forma cooperativa. A aluna atingiu parcialmente os objetivos estabelecidos para o trimestre, sendo necessário investir esforços no sentido de enriquecer seus textos escritos. Para tanto, sugere-se que leia e releia suas produções, procure professores para esclarecer dúvidas e que busque fontes diversificadas de leitura. Deve, ainda, evitar distrair-se com brincadeiras, pois já mostrou que, quando foca sua atenção nas atividades de aula, revela aprendizagens mais significativas.</p> <p>PARECER 2º TRIMESTRE (trechos) - No decorrer do segundo trimestre, Eduarda relacionou-se de maneira respeitosa e carinhosa com colegas e professores, inclusive nos trabalhos em grupo. Não teve dificuldade para resolver conflitos, agindo com autonomia nas diversas atividades e propostas. Buscou sempre estratégias para manter um bom relacionamento com todos os colegas da turma e de outras turmas, sendo muito bem quista pelos demais. A aluna atendeu com prontidão às solicitações dos professores, demonstrando crescente interesse, compromisso e envolvimento com sua aprendizagem. Eduarda realizou as atividades propostas pelos professores com a autonomia esperada e, quando teve dúvidas, buscou o auxílio para solucioná-las. Em alguns momentos, a conversa com colegas durante a explicação das atividades foi motivo de distração; no entanto, apresentou uma crescente melhora nesse ponto, dedicando-se mais e empenhando-se em manter a atenção às atividades propostas. Os principais objetivos do trimestre na área de Linguagem envolveram as atividades de produção textual (estrutura com uso de, no mínimo 3, parágrafos: início, meio e fim; letra</p>

	<p>maiúscula; riqueza de detalhes; pontuação: ponto final, exclamação, interrogação, travessão, dois-pontos e vírgula); leitura e interpretação de texto, ortografia (ênfase nos sons do /s/ e palavras com X ou CH). Eduarda atingiu os objetivos previstos para o trimestre, apresentando produções de qualidade, tanto nas áreas de linguagem e matemática quanto nas demais tarefas propostas em aula. Sua produção de texto respeita as regras, tem encadeamento de ideias e riqueza de detalhes. Sempre procurou auxílio para solucionar as dúvidas que surgiram, demonstrando comprometimento com o seu processo de aprendizagem. A aluna Eduarda atingiu os objetivos previstos pelo Projeto Multilinguagens no 2º trimestre, destacando-se em sua participação e na qualidade de seus trabalhos nas aulas de espanhol. Os professores recomendam continuar empenhando-se a fim de aproveitar ainda mais suas potencialidades. Em Educação Física, a aluna desenvolveu parcialmente as habilidades motoras realizadas neste trimestre (correr, arremessar, chutar, e receber a bola). A Eduarda demonstrou estar mais empenhada e envolvida nas atividades propostas, destacando-se na criação de jogos em grupo. Apresentou expressão corporal esperada para a faixa etária. Compreendeu e respeitou as regras do jogo e relacionou-se bem com os colegas e professores ao longo do trimestre. A aluna Eduarda participou da oficina “Saúde é o que interessa” com interesse e motivação em todas as atividades propostas, sendo capaz de expressar sua opinião e fazer perguntas interessantes sobre os temas trabalhados. Atuou de forma cooperativa para com o grupo, sendo capaz de ouvir e respeitar as ideias dos colegas. Seu maior interesse foi pela temática das frutas como parte de um projeto de alimentação saudável. Conselho de Classe parabeniza pelo constante avanço da aluna, tanto nas aprendizagens quanto no compromisso e participação em aula. No sentido de auxiliar a Eduarda no desenvolvimento da sua aprendizagem, solicitamos que procure continuar a frequentar o Laboratório de Aprendizagem.</p>
--	---

Motivo pelo qual foi indicado para oficina: dificuldade na articulação de ideias; dificuldade em compreender as propostas das atividades, inclusive orais; depois que as compreende consegue realizar as tarefas satisfatoriamente. Precisa aprender a respeitar mais a opinião dos colegas.

Braian

Idade: 9 anos – 4º ano B

Histórico anterior	<p>Frequentou a Educação Infantil desde 1 ano e 9 meses; fez o Jardim B, 1º e 2º anos em uma escola privada da zona sul de Porto Alegre. Tem um irmão cinco anos mais velho. Os pais são separados e têm guarda compartilhada dos filhos.</p>
3º ano B 2014	<p>1º TRIMESTRE – Relatos referem que o aluno buscava testar limites constantemente; além disso, havia a ocorrência de comportamentos inadequados ao contexto escolar como brincadeiras na sala que acabavam por atrapalhar seus colegas de turma. 2º TRIMESTRE – Sem registros. 3º TRIMESTRE – Referência a comportamentopositor, negando-se a realizar as atividades ou a pedir desculpas a colegas e professores; o comportamento relatado é intermitente; aparece a questão das atitudes provocativas aos colegas. Apresenta também dificuldade em focar em uma determinada situação ou proposta. Orientadora tentou contato com a terapeuta, mas não obteve retorno. No final do ano, há relato de melhoras no comportamento, mas ainda se mostra bastante resistente às propostas escolares. PARECER FINAL (trechos) – O aluno atingiu os objetivos esperados para essa etapa do ensino. Na convivência e socialização, em geral, relacionou-se bem com colegas e professores. Em alguns momentos, continuou envolvendo-se em conflitos ou em desentendimentos. Nesses momentos, precisou de apoio para conversar, evitar expressões ofensivas e inadequadas ao ambiente escolar; por vezes deu empurrões/tapas. Apresentou avanços importantes em sua postura neste último trimestre, mostrando-se mais disposto a conversar e a fazer combinados com professores e colegas, esforçando-se para cumpri-los. Nos pequenos grupos, seguiu resistindo um pouco a experimentar diferentes parcerias de trabalho, verbalizando de forma ofensiva esse aspecto em alguns momentos. Ao longo do terceiro trimestre, também apresentou avanços pontuais nesse sentido. Evidenciou crescimento significativo em relação a sua postura de estudante ao longo do ano, especialmente nos momentos de polivalência. Demonstrou crescente interesse e disposição para participar das tarefas. Porém, em muitos momentos, continuou disperso com brincadeiras inadequadas e conversas paralelas, prejudicando seu aproveitamento, o aproveitamento dos colegas e o andamento das aulas. Preciso de retomadas recorrentes para</p>

	<p>rever essas posturas, mas nem sempre se mostrou receptivo às intervenções dos professores. Em relação à organização, precisou de acompanhamento e apoio adulto constante para se organizar, especialmente para evitar deixar a mochila, a pasta, as tarefas e os materiais de dentro do estojo jogados pelo chão ou pela mesa. Na próxima etapa, será necessário estar mais atento a essas questões, procurando organizar-se com autonomia. Procurou deixar o caderno completo, empenhando-se em melhorar a letra. No terceiro trimestre, mostrou-se muito mais disposto a realizar as tarefas de escrita. Procurou produzir textos grandes, com detalhes. Fez uso de inícios diferenciados. Registrou frases confusas, com falta de palavras e/ou informações para dar sentido às frases e ao texto. Por vezes, listou situações ocorridas com os personagens, sem relacioná-las na estrutura de início, meio e fim, desfocando do assunto ou da temática solicitada. Precisa observar o uso de pontuação (evitando o uso da letra e para ligar as frases), bem como observar o uso da letra maiúscula e parágrafo. Evidenciou avanços significativos na escrita correta de palavras. Reduziu a recorrência de registros de palavras aglutinadas e/ou separadas. Precisa seguir trabalhando esse aspecto para sistematizar essa aprendizagem de modo mais consolidado. Eventualmente omitiu sílabas. Observou-se que registrou algumas trocas de letras como u/l; c/q. Pode seguir trabalhando o uso das regras já ensinadas como m antes de p e b e o uso de R ou RR, para fazer uso dessas regras com autonomia. Realizou leitura com crescente fluência e entonação, evidenciando compreensão do conteúdo lido. Mostrou-se capaz de identificar e localizar informações nos textos. Acompanhou as leituras compartilhadas, mas, assim como no segundo trimestre, em alguns momentos, dispersou com brincadeiras. Precisa avançar na postura nos momentos de biblioteca, procurando se focar nas leituras, evitando conversas. Neste trimestre, evidenciou ótimo aproveitamento das atividades de matemática. Oficina. O aluno demonstrou bastante desinteresse ao longo da oficina e nem sempre respeitou as regras e as combinações da escola e do grupo, tendo, em algumas situações, faltado com o respeito na relação com os colegas e com o professor. Quase não atendia ao professor e pouco se comprometeu com a maioria das atividades, passando a maior parte do tempo envolvendo-se com atividades sem relação com a oficina. Devido ao pouco interesse do aluno, ele não demonstrou muito progresso de aprendizagem ao longo dessa oficina. Sua distração não contribuiu para que exercitasse a atenção e o raciocínio lógico, e os episódios de desrespeito não ajudaram no relacionamento com os colegas. Em Artes Visuais, o aluno teve bastante dificuldade de realizar o que era requerido; também tinha dificuldade em ficar dentro da sala e conviver pacificamente com os colegas. Geralmente desestabilizava a turma por conta das impicâncias e brincadeiras que fazia. Também tem dificuldade de respeitar hierarquia mostrando-se agressivo em diversas situações. De modo geral, o aluno gostava de desenhar em cima dos trabalhos dos outros e tumultuar a aula. Por conta disso, não conseguiu integrar-se às atividades. No último dia de aula, o aluno fez um desenho que me surpreendeu bastante já que possui grande potencial gráfico, e, certamente, conseguiria obter bons resultados caso se concentrasse para trabalhar. Em Educação Musical, o aluno atingiu plenamente os objetivos, tocando flauta doce, piano e metalofone e lendo partitura. Entretanto, é importante que o aluno repense suas atitudes em relação à professora e aos colegas. Em Línguas Estrangeiras, o aluno, no que diz respeito às atitudes na sala de aula, manteve bom relacionamento interpessoal, mas nem sempre ouviu e respeitou ideias diferentes da sua, precisando da intervenção das professoras para encontrar entendimentos para situações de conflito ocorridas no ambiente escolar. Apresentou disponibilidade em participar das atividades individuais e em grupo, embora nem sempre respeitando as combinações acordadas com seus colegas e professores; apresentou alguma dificuldade para evitar conversas, brincadeiras e atitudes dispersivas. O Conselho de Professores aprova o aluno para o 4º ano do ensino fundamental. Parabeniza-o pelos avanços importantes evidenciados na escrita, e na sua postura como estudante, nas aulas de polivalência. Mas ressalta a importância de que mantenha postura adequada em todas as áreas. Recomendamos que, na próxima etapa, procure agir com atitudes adequadas e respeitadas em todas as atividades escolares, incluindo o recreio, bem como atente à organização dos seus materiais, procurando organizá-los com mais autonomia.</p>
4º ano B 2015	<p>1º TRIMESTRE – O aluno iniciou o ano bem, mas logo em seguida voltaram as resistências às propostas escolares; pai nega resistências em casa. Falou-se da Oficina Minimetragens em reunião com a família e esta concordou com sua participação. É uma criança com altos e baixos; em alguns momentos está bem; é alegre e participativo; em outros está bravo, contido e emburrado, negando-se a realizar qualquer proposta escolar. Professora relata que a família nega questões comportamentais na outra escola.</p> <p>PARECER 1º TRIMESTRE (trechos) – Oscilou entre momentos em que demonstrou atitudes respeitadas com seus colegas e professores e outros em que precisou de apoio para se expressar com respeito, evitar expressões inadequadas e ofensivas aos colegas. Nas situações de conflito, precisou de auxílio para dialogar, considerar o ponto de vista dos outros e fazer o que foi combinado. Resistiu a participar dos trabalhos propostos em grupo, negando-se a experimentar diferentes parcerias de trabalho, por vezes, verbalizando de forma ofensiva esse aspecto. Em muitos momentos manifestou resistência a fazer algumas propostas, o que prejudicou seu</p>

aproveitamento. Precisa investir no capricho e na apresentação das tarefas, bem como na organização dos registros na folha (usando adequadamente as margens). Sugeriu-se que realize as tarefas com mais calma e que releia as atividades antes de entregar. Nos momentos coletivos, oscilou entre momentos em que se mostrou interessado, participativo, contribuindo com comentários relevantes; houve outros em que precisou de apoio para se concentrar e evitar conversas e brincadeiras. Entregou os temas nas datas combinadas. Manteve o caderno completo, avançou em relação à organização das atividades na pasta. Linguagem. Entregou produções incompletas e sem a organização esperada para um texto numa folha. Registrou frases confusas. Eventualmente juntou ou separou palavras inadequadamente. Realizou leitura com crescente fluência e entonação, demonstrando compreender o que leu, fazendo relações com outras informações já lidas. Matemática – Destacou-se, apresentando bom rendimento e compreensão do que foi trabalhado. IC – Sua postura nem sempre foi adequada nos momentos de estudo, pois se dispersou com leituras e conversas que tiraram seu foco de atenção das atividades. Porém, quando se concentrou, trouxe comentários riquíssimos, bem como evidenciou compreender facilmente os conteúdos. Multilinguagens. – Demonstrou compreensão sobre o que leu nas atividades desenvolvidas no Multilinguagens; fez, por vezes, intervenções críticas e produziu frases/textos evidenciando clareza de ideias. Referente à resolução de problemas, formulou, em vários momentos, hipóteses pertinentes e buscou estratégias para a solução de problemas. Embora o aluno tenha demorado em começar as tarefas escritas e, em alguns momentos, tenha brincado com os colegas da aula, acompanhou as propostas desenvolvidas. Música – Sua participação oscilou. Suas aprendizagens são evidenciadas nos momentos em que participa da aula, porém, algumas vezes, perde-se em brincadeiras e descumprimentos. Educação Física – desenvolveu parcialmente as habilidades motoras realizadas neste trimestre (correr, arremessar, chutar, quicar e receber a bola). Demonstrou disposição para realizar as atividades propostas, porém, em algumas aulas, esteve disperso com conversas paralelas. Recomendações: buscar evitar atitudes dispersivas e brincadeiras inadequadas para o contexto escolar; acreditamos que com maior envolvimento nas propostas, teria condições de avançar muito mais. Observamos que o aluno tem um grande potencial a ser explorado.

PARECER 2º TRIMESTRE (trechos) – Ao longo do segundo trimestre, Jorge continuou apresentando avanços importantes em relação à convivência no espaço escolar. Demonstrou atitudes respeitadas com seus colegas e professores na maior parte do tempo. Envolveu-se menos em situações de conflito. Demonstrou mais iniciativa para dialogar, ouvir os colegas e fazer combinados. Em alguns momentos, no entanto, mostrou algumas atitudes inadequadas, tais como: fazer deboches ou piadas, brincadeiras ofensivas, ofender colegas com expressões inapropriadas para o espaço escolar. Por vezes, num primeiro momento, negou sua responsabilidade nessas situações. Continuou resistindo a participar dos trabalhos propostos em grupo, a experimentar diferentes parcerias de trabalho. Precisou de apoio para evitar implicasões e competições desnecessárias com alguns colegas. Jorge apresentou crescimento também em relação à sua postura de estudante. Reconhecemos os avanços significativos na organização dos seus pertences. Porém, precisa vincular-se melhor com suas aprendizagens, evitando brincadeiras inadequadas, atitudes dispersivas e conversas paralelas. Essas atitudes têm prejudicando a si próprio, ao pequeno grupo e à turma como um todo, porque prejudica o andamento das aulas. Continuou demonstrando maior disponibilidade para realizar as atividades, evidenciando crescente compreensão dos conteúdos trabalhados. Mostrou interesse pelos assuntos trabalhados, participando oralmente com maior frequência. Em alguns momentos, no entanto, continuou manifestando resistência a fazer algumas propostas. Em geral, isso ocorreu quando se tratava de atividades de escrita ou em momentos em que se sentiu frustrado. Precisou de tempos adicionais para lidar com a frustração e voltar para a tarefa. Por vezes, realizou algumas com muita pressa, o que prejudicou seu aproveitamento. Recomendamos que realize as tarefas com mais calma e que releia as atividades antes de entregá-las. Precisa seguir investindo no capricho e na apresentação das atividades, bem como na organização dos registros na folha (usando adequadamente as margens). Necessita continuar exercitando o traçado da letra cursiva para torná-la mais legível. Pode investir mais no uso correto das margens e no traçado da letra no caderno. Linguagem – Houve continuidade das atividades de produção textual com foco nos seguintes aspectos: estrutura do texto com uso de no mínimo 3 parágrafos: início, meio e fim; pontuação (ponto final, exclamação, interrogação, travessão, dois pontos e vírgula); letra maiúscula; riqueza de detalhes. Trabalhamos também escrita de biografias, uso de mas e mais, em ortografia S,SS, S som de Z e, ainda, leitura com fluência (sem pausas) e entonação (seguir sinais de pontuação); localizar e compreender informações do/no texto. Jorge atingiu minimamente os objetivos nesta área. Vem apresentando avanços. Mostrou-se um pouquinho menos resistente para escrever e revisar seus textos (comparado com trimestres e anos anteriores). Mostrou iniciativas em usar ponto final em algumas frases. Tem usado letra maiúscula com maior frequência. Porém, espontaneamente, não utilizou satisfatoriamente a maioria dos aspectos trabalhados; só os utilizou com intervenção docente (parágrafo, margens, todos os sinais de pontuação, diferenciação entre maiúsculas e minúsculas). Entregou produções incompletas, sem a organização esperada para um texto numa

	<p>folha. Registrou frases confusas, falta de informações para melhor compreensão do texto. Em algumas produções, apenas listou informações sem relacioná-las. Ampliou a quantidade de informações contidas no texto, porém não ampliou a qualidade do texto como um todo. Em ortografia, está construindo o uso das regras trabalhadas. Eventualmente juntou ou separou palavras inadequadamente. Realizou leitura com crescente fluência e entonação, demonstrando compreender o que leu, fazendo relações com outras informações já lidas. No finalzinho deste trimestre, Jorge iniciou sua participação nas atividades de laboratório, tendo estado presente apenas em uma aula. Nesta, resistiu bastante a fazer as tarefas, passando a maior parte do tempo de cabeça baixa, sem produzir. Não respondeu positivamente a nenhuma intervenção das professoras. O aluno Jorge atingiu parcialmente os objetivos previstos pelo Projeto Multilinguagens no 2º trimestre. As atitudes inadequadas como brincadeiras e conversas, com frequência, impediram o bom aproveitamento das atividades e interferiram no desenvolvimento das tarefas com a turma. O aluno deve repensar seu comportamento e o cumprimento das regras estabelecidas coletivamente, empenhando-se mais a fim de aproveitar suas potencialidades. O Conselho de Professores observa que Jorge apresentou avanços importantes no segundo trimestre, especialmente em relação à sua organização. Atingiu os objetivos esperados na maioria das áreas. Porém, na escrita ainda apresenta questões que estão aquém do que se espera para essa etapa do ensino. Será muito importante avançar também nas atitudes e na postura de estudante, cuidando para evitar distrações com conversas e brincadeiras inadequadas durante a aula. Acreditamos muito no seu potencial e por isso incentivamos o aluno a demonstrá-lo mais em sala de aula. O Conselho recomenda que Jorge continue frequentando as atividades de laboratório de ensino. Indicamos à família que siga as recomendações da escola quanto ao atendimento especializado com profissional da Psicopedagogia. Solicitamos que ajudem o aluno a realizar tarefas extras de caligrafia que serão enviadas semanalmente (Solicitamos que traga um caderno de caligrafia para tal) e que continuem oferecendo momentos diários de estudo e leitura em casa.</p>
--	--

Motivo pelo qual foi indicado para oficina: recusa-se a realizar as tarefas, especialmente as de escrita, o que prejudica o seu desenvolvimento escolar e a exploração de seu potencial.

Bruno

Idade: 9 anos – 4º ano B

Histórico anterior	Frequentou a Educação Infantil desde 1 ano de idade. Tem um irmão 13 anos mais velho; é o “temporão”.
1º ano A 2012	<p>1º TRIMESTRE – Questão comportamental – Tira os sapatos; não consegue parar; provoca os colegas; está ficando com o irmão à tarde. Está queixoso, sempre com sono ou com fome. Por vezes, quando se envolve em conflitos, chora bastante; falou-se do reforço das regras de convivência; à tarde e continua sob os cuidados do irmão. Reclama de tudo; sempre tem a razão e tem argumento; também demonstra resistência às propostas escolares. Aparentemente não apresenta dificuldade cognitiva, mas demonstra não estar disponível às propostas (“não quero”); resistência às regras; tem potencial, mas não se entrega à aprendizagem (transição de silábico para silábico alfabético).</p> <p>2º TRIMESTRE – Percebeu-se maior engajamento da família, o que se refletiu no comportamento e no engajamento nas atividades; tem bom poder de concentração. Ainda apresenta baixa tolerância à frustração em momentos de competição, necessitando controlar-se mais nesses momentos.</p> <p>3º TRIMESTRE – Cognitivamente bem; está alfabético. Evoluiu muito, faz rápido e bem feito; precisa ainda reagir de maneira mais proporcional ao fato (sem exagero). Ainda cansa fácil e pergunta muitas vezes sobre as orientações das atividades.</p>
2º ano A 2013	<p>1º TRIMESTRE – Sem relatos.</p> <p>2º TRIMESTRE – Estava se envolvendo em conflitos na escola; professora diz que, após o retorno das férias, o comportamento piorou, mas que está bem cognitivamente; estava indo para uma escolinha à tarde, três vezes na semana, e ficava com crianças menores que ele, o que o deixava chateado.</p> <p>3º TRIMESTRE</p> <p>PARECER FINAL (trechos) – A convivência de Heitor no espaço escolar melhorou neste terceiro trimestre. Relacionou-se bem com colegas e professores, embora ainda tenha apresentado dificuldades em aceitar e</p>

	<p>compreender opiniões diferentes das suas em determinados momentos, o que levou o aluno ao choro e à resistência em continuar as atividades. Concluiu as atividades propostas e realizou os temas de casa. Alguns trabalhos poderiam ter apresentado maior capricho e organização do espaço na folha para melhor compreensão do que foi desenvolvido. Sua oralidade e argumentação demonstram um ótimo conhecimento sobre os mais variados assuntos, contribuindo de forma significativa nos assuntos trabalhados em aula. As produções textuais de Heitor apresentam criatividade, coerência e adequação ao tema proposto. O aluno faz registros ortográficos das palavras e tem utilizado os sinais de pontuação em muitas das atividades desenvolvidas. Utilizou título e marcações de parágrafo em suas escritas de textos. Demonstrou dúvidas no uso de “S” ou “C”, “R” ou “RR” e algumas trocas entre “O” ou “U”. Evidenciou compreender os diferentes tipos de textos trabalhados no trimestre. Nos ditados, demonstrou domínio da escrita, escrevendo corretamente palavras ditadas pela professora. O caderno de polivalência ainda apresenta desorganização, com folhas e muitos espaços em branco sem necessidade e algumas atividades incompletas. A falta de organização no desenvolvimento de algumas atividades e a sua grafia muitas vezes tornaram incompreensíveis o que havia sido realizado. Foram realizadas intervenções de modo a estimular o cuidado e o capricho com o material. Na área de matemática, demonstrou compreensão dos cálculos de adição e subtração com e sem o uso de transporte, assim como noções de multiplicação. Apresentou entendimento da escrita por extenso dos números até 100 e das atividades com o uso do sistema monetário. Mostrou-se entusiasmado com as atividades que envolviam questões de lógica e desafios matemáticos. Apresentou dificuldades na compreensão e construção de histórias matemáticas. Na pesquisa de Iniciação Científica, realizou as atividades com atenção e interesse. Em Artes Visuais, diminuiu seus episódios de dispersão, os quais prejudicavam sua participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula, tendo, neste trimestre, mais atenção às propostas. Tal fato acarretou uma maior exploração de seu potencial inventivo e compositivo. Em Educação Musical, melhorou sua participação. Ainda demonstra momentos de muita agitação e dificuldade de aceitar opiniões contrárias à sua. Envolveu-se com frequência em brincadeiras e conversas paralelas, e com isso, não conseguiu aproveitar melhor o conteúdo. Em Línguas Estrangeiras, participou das atividades; algumas vezes, esteve disperso e priorizou conversas e brincadeiras, comprometendo o entendimento, a realização e o término das atividades. O Conselho dos Professores reconhece que Heitor atingiu os objetivos propostos ao 2º ano do Ensino Fundamental e decide por sua aprovação para o 3º ano no ano letivo de 2014.</p>
<p>3º ano B 2014</p>	<p>1º TRIMESTRE – Sem relatos. 2º TRIMESTRE – Sem relatos. 3º TRIMESTRE</p> <p>PARECER FINAL (trechos) – Apresentou rendimento e aproveitamento satisfatórios nas propostas das diferentes áreas. Nos relacionamentos com seus pares, o aluno, de modo geral, interagiu bem. Porém, durante o terceiro trimestre mostrou-se frequentemente irritado com os colegas, provocando-os com brincadeiras inadequadas. Precisou de apoio para se expressar, ouvir, considerar o ponto de vista dos colegas e fazer combinações. Apresentou menos resistência para dialogar neste trimestre, mas apresentou resistência em rever suas posturas e cumprir os combinados feitos com os colegas. Nos momentos em que se sentiu frustrado, durante todo o ano, precisou de apoio e de um tempo para retomar a atividade. Evidenciou precisar de auxílio para organizar seus materiais, uma vez que entregou com atraso muitos temas, esqueceu-se de trazer a agenda e deixou com frequência tarefas ou materiais embaixo das mesas. Nem sempre manteve o caderno completo, copiando parcialmente o que foi solicitado. Em relação aos trabalhos em pequenos grupos, resistiu a experimentar diferentes parcerias de trabalho. Por vezes, negou-se a fazer trabalhos com alguns colegas, o que prejudicou um pouco seu aproveitamento nessa modalidade de tarefa. Ao longo do ano, apresentou avanços importantes nas atividades de escrita. Mostrou-se menos resistente nos momentos de revisão. No terceiro trimestre, apresentou textos maiores, com mais detalhes. Estruturou seu texto com início, meio e fim, procurando fazer uso de parágrafo. Precisou de apoio para fazer uso adequado da pontuação e da letra maiúscula. Registrou frases confusas, ou com falta de informações. Na escrita de palavras, omitiu letras (n em final de sílabas e h em dígrafos), eventualmente. Realizou algumas trocas como i/e; u/o. Precisa exercitar muito o traçado da letra cursiva para deixá-lo mais legível, praticando principalmente as letras minúsculas D, B, V, P, F. Produziu alguns registros ilegíveis durante o último trimestre. Realizou leitura com crescente fluência e entonação, evidenciando compreensão do conteúdo lido. Demonstrou capacidade para localizar informações nos textos. Aproveitou satisfatoriamente os momentos de leitura dos livros da biblioteca, bem como acompanhou com atenção a leitura socializada, na maior parte das vezes. Em Artes Visuais, o aluno mostrou ser muito perspicaz. Entretanto, ainda tem bastante dificuldade para canalizar sua energia e potencial dentro da sala de aula; comporta-se de modo inadequado na maior</p>

	<p>parte das vezes. O aluno passou grande parte do tempo de aula escondendo-se dentro de caixas de papelão, armários ou embaixo das mesas. Foi proposto então que desenhasse embaixo da mesa para que produzisse algum trabalho na sala; entretanto, passou o tempo pegando os materiais dos colegas e escondendo-os, desestabilizando a turma por diversas vezes. No último dia de aula, ele teve maior participação, mas por conta de seu comportamento nos outros dias, acabou não produzindo como os demais colegas. Em Educação Musical, o aluno atingiu parcialmente os objetivos, apresentando dificuldade em leitura de partitura e execução na flauta doce. Em função de precisar olhar para os próprios dedos, acaba tendo dificuldade para manter-se olhando e acompanhando a partitura. O Conselho de Professores aprova o aluno para o 4º ano do ensino fundamental. Entretanto, o registro, tanto dos cálculos como da escrita de modo geral, mostra que precisa de investimento, bem como de maior dedicação do aluno. Apresentou avanços em sua postura de estudante, se comparado com o ano anterior, mas ainda demonstra atitudes em dissonância com o ambiente escolar e sua faixa etária.</p>
4º ano B 2015	<p>1º TRIMESTRE – Conversou-se com a família a fim de apoiar o aluno a verbalizar mais o que o incomoda e para aprender a lidar com suas emoções, canalizando suas frustrações da melhor forma possível. A professora pontua potencialidade do aluno para o raciocínio lógico e cálculo, mas diz que precisa melhorar a letra e lapidar sua escrita. Falou-se da Oficina Minimetragens em reunião com a família, que concordou com sua participação.</p> <p>PARECER 1º TRIMESTRE (trechos) – Nas situações de conflito precisou de apoio para dialogar, expor seus pontos de vista com tranquilidade e fazer combinados. Vem apresentando crescentes avanços nesse sentido. Em muitos momentos, provocou os colegas com brincadeiras inadequadas, não condizentes com sua idade. Nem sempre retomou sua postura com a intervenção dos docentes. Em geral, apresentou disponibilidade para participar dos trabalhos propostos em grupo. Eventualmente, no entanto, manifestou resistência nesse aspecto. Realizou a maior parte das atividades de modo satisfatório, apresentando bom rendimento. Pode melhorar o capricho e a apresentação dos trabalhos entregues, procurando melhorar o traçado da letra e a disposição dos registros na folha. Nem sempre entregou os temas nas datas combinadas. Mostrou-se participativo nos momentos coletivos, trazendo contribuições orais bem relevantes. Manteve o caderno e pastas organizados, com apoio. Linguagem – O aluno atingiu parcialmente os objetivos nessa área. Vem apresentando avanços, mas espontaneamente não utilizou em seus textos muitos dos aspectos trabalhados; só os utilizou com intervenção docente. Registrou frases bastante confusas. Em ortografia está construindo o uso das regras trabalhadas. Apresentou trocas de letras como: u/o e omissão de algumas letras. Realizou leitura com crescente fluência e entonação, demonstrando compreender o que leu, bem como fazendo relações com outras informações já lidas. Matemática – Apresentou bom rendimento, destacando-se nas estratégias de cálculo mental, evidenciando compreensão do que foi trabalhado e ótimo aproveitamento das propostas. Sua postura nem sempre foi adequada nos momentos de estudo, pois dispersou com leituras e conversas que tiraram seu foco de atenção das atividades. Multilinguagens – Demonstrou compreensão sobre o que leu nas atividades desenvolvidas, produziu frases/textos evidenciando clareza de ideias, mas fez intervenções críticas com pouca frequência. Música – A participação foi escassa, sendo, algumas vezes, difícil avaliar se o aluno aprendeu os novos conteúdos do trimestre. Educação Física – Desenvolveu plenamente as habilidades motoras realizadas neste trimestre. Recomendações: ainda precisa melhorar sua conduta em sala de aula e com seus colegas. O Conselho recomenda que mantenha seu empenho nos próximos trimestres, procurando investir na boa apresentação dos seus trabalhos, no aperfeiçoamento de sua letra, e também, que procure se esforçar para consolidar suas aprendizagens principalmente na escrita, onde ainda tem questões a alcançar.</p> <p>PARECER 2º TRIMESTRE (trechos) – Heitor continuou interagindo bem com colegas e professores. Tem evidenciado avanços importantes em sua postura e na socialização. Nas situações de conflito seguiu precisando de apoio para dialogar, expor seus pontos de vista com tranquilidade e fazer combinados. Em alguns momentos, quando se sentiu irritado, observou-se que continuou provocando colegas com brincadeiras inadequadas, não condizentes com sua idade. Tem mostrado crescimento nesses aspectos e conseguiu verbalizar suas emoções com apoio da professora, o que tem contribuído para retomar suas posturas. Em geral, apresentou disponibilidade para participar dos trabalhos propostos em grupo. Eventualmente, no entanto, manifestou resistência nesse aspecto. Seguiu apresentando bom rendimento nas propostas das diferentes áreas. Realizou a maior parte das atividades de modo satisfatório, evidenciando avanços importantes na área da escrita. Melhorou o capricho e apresentação dos trabalhos entregues, registrando traçado da letra mais legível e boa disposição dos escritos na folha. Continuou mostrando-se participativo nos momentos coletivos, trazendo contribuições orais importantes. Melhorou no traçado da letra cursiva, mas pode seguir exercitando-o para aperfeiçoá-lo, de modo precisa avançar no traçado das letras S e</p>

	<p>R. Na área de Linguagem, deu-se continuidade às atividades de produção textual com foco nos seguintes aspectos: estrutura do texto com uso de no mínimo 3 parágrafos: início, meio e fim; pontuação (ponto final, exclamação, interrogação, travessão, dois pontos e vírgula); letra maiúscula; riqueza de detalhes. Trabalhamos também escrita de biografias, uso de mas e mais, em ortografia S,SS, S som de Z. e, ainda, leitura com fluência (sem pausas) e entonação (seguir sinais de pontuação); localizar e compreender informações do/no texto. Heitor apresentou avanços significativos nessa área, evidenciando crescente compreensão do que foi trabalhado. Melhorou muito a organização dos registros na folha, a letra e o uso de parágrafos. Está fazendo diferenciação entre maiúsculas e minúsculas com crescente autonomia. Eventualmente registrou maiúsculas de forma equivocada, ou se esqueceu de fazer esse registro corretamente. Está usando sinais de pontuação e organizando melhor as frases. Porém, por vezes, registrou frases muito compridas, podendo diminuí-las, colocando mais pontos finais. Em ortografia está consolidando o que aprendeu. Melhorou em relação à omissão de letras. Eventualmente se esqueceu de registrar rr e trocou ão/am. É importante que continue se esforçando nessa área para continuar avançando. O aluno Heitor participou da oficina “Saúde é o que interessa” com interesse e motivação em quase todas as atividades propostas, sendo capaz de expressar sua opinião e de fazer perguntas interessantes sobre os temas trabalhados na maior parte das vezes. Sob intervenção da professora, foi capaz de atuar de forma cooperativa para com o grupo, sendo capaz de ouvir e respeitar as ideias dos colegas. Realizou estudos, pesquisas e produção de materiais relacionados à alimentação saudável e à prática de atividades físicas. O aluno Heitor atingiu parcialmente os objetivos previstos pelo Projeto Multilinguagens no 2º trimestre. As atitudes inadequadas como brincadeiras e conversas, com frequência, impediram o bom aproveitamento das atividades e interferiram no desenvolvimento das tarefas com a turma. O aluno deve repensar seu comportamento e o cumprimento das regras estabelecidas coletivamente, empenhando-se mais a fim de aproveitar suas potencialidades. Em Educação Física, Heitor demonstrou-se mais empenhado e envolvido nas atividades propostas neste trimestre. Apresentou autonomia na realização das atividades. Realizou os movimentos coordenadamente e expressou-se corporalmente de forma criativa. Compreendeu as regras do jogo e relacionou-se bem com os colegas e professores ao longo do trimestre. O Conselho de Professores parabeniza Heitor pelos avanços na escrita e na postura de estudante. Reconhecemos o potencial do aluno e recomendamos que continue se dedicando com empenho e interesse, para seguir avançando ainda mais. O Conselho solicita que Heitor traga um caderno de caligrafia para realizar tarefas extras sobre letra cursiva, que continue organizando, com sua família, momentos de leitura e estudo em casa, todos os dias, e que realize as atividades extras enviadas e as tarefas dos livros didáticos que foram sugeridas em reunião com o Nope.</p>
--	--

Motivo pelo qual foi indicado para oficina: tem dificuldades na articulação de ideias do texto; tem dificuldade para expressar-se; no geral, expressava-se com alguma reação corporal (batendo, emburrando-se, isolando-se etc). A escola em parceria com a família está tentando fazer com que o aluno coloque sob forma de palavras (orais e escritas) o que o incomoda e o que lhe motiva.

Cecília

Idade: 9 anos – 4º ano B

Histórico anterior	É a irmã do meio (tem um irmão seis anos mais velho por parte de mãe e uma irmã três anos mais nova) é considera extrovertida.
1º ano B 2012	1º TRIMESTRE – Dificuldade na localização espaço-tempo (transição do pré-silábico para o silábico). 2º TRIMESTRE – Muita conversa; atrasa-se na realização das tarefas; o desenvolvimento é normal; argumenta e fala muito bem, mas precisa evitar as distrações (alfabética). 3º TRIMESTRE – Alfabética; distrai-se com facilidade com conversas e brincadeiras.
2º ano B 2013	1º TRIMESTRE – Sem registros. 2º TRIMESTRE – Professora comenta sobre timidez, que tem vergonha de se colocar no grupo, mas se envolve com conversas paralelas, o que a prejudica nas produções; comenta a falta de capricho e desatenção ao que lhe é solicitado; aponta, ainda, desorganização com seus pertences; não entrega os temas, mas que ela tem boa

	<p>capacidade cognitiva. Novamente há relato de dispersão, conversas e brincadeiras paralelas que acabam em desatenção e desorganização, atrapalhando o rendimento escolar; a aluna estava faltando aos laboratórios.</p> <p>3º TRIMESTRE</p> <p>PARECER FINAL (trechos) – Nesse terceiro trimestre, avaliamos a “timidez” da aluna anunciada nos trimestres anteriores como insegurança. O caderno da aluna nos mostra que ainda não consolidou a sua escrita. Encontram-se deslizes ortográficos frequentes em palavras que são cópias diárias do quadro. O caderno, mesmo com todas as solicitações, ainda requer capricho; além dos deslizes, apresenta omissões, demonstrando que a consolidação do reconhecimento silábico da aluna ainda estaria em construção. Porém, para distraí-la, não precisa muito. Quando cobrada, demonstra aparente timidez ou falta de conhecimento do que é solicitado. Conversas a atrapalharam muito. Demonstra dificuldade em organizar seu caderno, que continua sem capricho e orientação. A dispersão dificultou o aprendizado. Participou de brincadeiras e conversas com as colegas que já haviam finalizado as atividades. A aluna está consolidando as habilidades do conhecimento e uso do sistema de escrita, já associados adequadamente a sons e letras. Ainda apresenta dificuldades na leitura de palavras com ortografia mais complexa. Já consegue estabelecer relações entre grafemas (letras) e fonemas (sons), ler palavras compostas de sílabas formadas por consoante/vogal, consoante/vogal/consoante e reconhecer palavras de formação silábica escritas de diferentes formas. Escreveu suas ideias utilizando-se de respostas incompletas; seu texto não apresenta uma finalização do pensamento. Na Matemática, trabalhou com números e operações; apresentou dificuldades na adição com transporte, subtração com reserva, construção do conceito e sua aplicação da multiplicação simples. Na Iniciação Científica, trabalhou com pouco empenho nos temas tratados em aula. Sua postura exigiu que ela fosse chamada a atenção com frequência. A participação de atividades individuais e de grupo, jogos em aula fizeram com que trabalhasse em aula, porém, depois de determinado espaço de tempo, o trabalho já se tornava brincadeira e ou conversa. No Laboratório, demonstrou se dispersar com facilidade, exigindo constantes intervenções das professoras. Podem-se observar avanços em sala de aula, apesar de sua tendência à distração. Em Artes Visuais, envolveu-se nas atividades propostas, o que acarretou o desenvolvimento de sua produção gráfica, porém, muitas vezes, se dispersa de seu trabalho, causando desordem na sala de aula. Em Línguas Estrangeiras, em alguns momentos, esteve dispersa com conversas e brincadeiras, necessitando da intervenção das professoras. O Conselho dos Professores reconhece que a aluna atingiu parcialmente os objetivos propostos ao 2º ano do Ensino Fundamental e decide por sua aprovação para o 3º ano no ano letivo de 2014; o Conselho salienta a importância de a aluna iniciar o ano letivo frequentando os laboratórios de aprendizagem.</p>
3º ano B 2014	<p>1º TRIMESTRE – Encaminhada ao laboratório; estava com dificuldades na escrita, omitindo e trocando letras.</p> <p>2º TRIMESTRE – A criança está realizando omissões de letras e palavras nas produções escritas; distrai-se facilmente; tem dificuldade em organizar-se no espaço do caderno; família relata estar organizando o momento de realização dos temas e leituras.</p> <p>3º TRIMESTRE – Apresentou melhora na omissão de letras e palavras nas produções.</p> <p>PARECER FINAL (trechos) – A aluna atingiu parcialmente os objetivos do 3º ano. Ao longo do terceiro trimestre, mostrou-se um pouco mais motivada, comparando com o trimestre anterior. Novamente mostrou-se bastante distraída nos momentos de polivalência, dispersando com facilidade, em geral, fazendo recortes ou desenhos. Realizou as tarefas de forma muito rápida e com pouca atenção, prejudicando, assim, seu aproveitamento e rendimento escolar. Nas poucas situações de conflitos ou de desentendimentos em que se envolveu, precisou de auxílio para ouvir os colegas e considerar seus pontos de vista. Precisou de um pouco de apoio para se expressar. De modo geral, mostrou-se disposta a experimentar diferentes parcerias de trabalho, cooperando nas atividades em pequenos grupos. Em relação à organização de seus materiais, precisa avançar. Precisou de muito apoio para manter a pasta, a mochila, o caderno e a mesa organizados. Nos registros feitos no caderno, necessita caprichar no traçado da letra, no uso das margens e do espaço da folha. Não conseguiu manter o caderno completo e caprichado. Arrancou e rasurou muitas folhas. Seguiu não entregando grande parte das tarefas de casa. Tais aspectos evidenciam que a aluna ainda precisa de apoio muito próximo dos adultos para auxiliá-la nesse tipo de organização. Na próxima etapa, será importante que, gradativamente, possa se organizar com crescente autonomia. Nas produções escritas, observou-se que procurou produzir textos com detalhes. Seguiu registrando frases confusas, com falta de palavras e informações para dar sentido à frase. Continuou registrando omissões de sílabas e de letras nas palavras, principalmente da letra N ao final das sílabas, porém evidenciou avanços importantes nesse sentido, reduzindo a frequência com que realizava esses registros. Avançou pontualmente na escrita de sílabas complexas, bem como reduziu consideravelmente as separações e junções de palavras. Ainda está consolidando esses aspectos, de modo que será necessário seguir trabalhando-os. Registrou trocas de letras, especialmente, g/gu; t/d; j/g. Realizou leitura um pouco pausada. Nos momentos de leitura compartilhada, leitura dos livros da biblioteca e da leitura socializada, distraiu-se com</p>

	<p>muita frequência. As atividades de matemática continuaram sendo desafiantes para a aluna. Precisou de apoio para registrar números do universo da centena e do milhar. Em cálculos e problemas matemáticos envolvendo adições e subtrações simples ou com números menores, seguiu utilizando principalmente a estratégia de "palitinho"(relação termo a termo/um por um), mas também se arriscou a utilizar os cálculos estudados. Precisou de apoio para resolver adições com transporte e subtrações com retorno. Problemas e cálculos envolvendo multiplicações e divisões foram mais desafiantes, mas conseguiu realizá-los com apoio da professora. Nos laboratórios de ensino, a aluna participou com postura adequada. Registrou corretamente a grande maioria das palavras evidenciando compreensão do que foi trabalhado. Oficina – Participou com interesse e dedicação em todas as atividades. Mostrou-se, na maioria das vezes, participativa e atenta. Em Artes Visuais, cabe ressaltar que ela possui um pouco de insegurança para iniciar seus trabalhos, perguntando muitas vezes para a professora e para os colegas o que deve fazer e também pedindo ideias. Em Educação Musical, a aluna atingiu parcialmente os objetivos, apresentando dificuldade em leitura de partitura e execução na flauta doce, no piano e no metalofone. O Conselho de Professores entende que a aluna tem condições de frequentar 4º ano do ensino fundamental, com apoio. Registra que aluna atingiu parcialmente os objetivos esperados para o 3º ano. Salienta os avanços apresentados ao longo do ano, especialmente na escrita. Em função da omissão de letras, apresentada em seus registros, será necessário frequentar os laboratórios de ensino desde o início do ano letivo de 2015, para que possa avançar e sistematizar suas aprendizagens.</p>
4º ano B 2015	<p>1º TRIMESTRE – Dificuldades nas produções escritas; bastante defasagem; foi encaminhada para o laboratório; precisa melhorar concentração, organização espacial e com seus pertences; sugeriu-se acompanhamento psicopedagógico. Mãe aponta vontade de retomar atendimento psicológico para a filha e diz que a criança aguarda em fila de espera para atendimento psicopedagógico; relata que efetivamente se separou do marido, mas que todos os dias a criança vê seu pai. Professora coloca as dificuldades da aluna na escrita; foi apontado que a criança ainda precisa desenvolver a autonomia para organizar seus pertences, a organização espacial e o traçado da letra cursiva (a criança evita utilizá-la), a organização da rotina; também há necessidade de desenvolver a proatividade. Falou-se da Oficina Minimetragens em reunião com a família e esta concordou com sua participação.</p> <p>PARECER 1º TRIMESTRE (trechos) – Realizou todas as atividades, evidenciando crescente compreensão. Nos momentos coletivos, participou com crescente interesse. Porém, distraiu-se com muita facilidade, dispersando com conversas, desenhos e recortes. Entregou com atrasos a grande maioria dos temas e das tarefas extras. Manteve o caderno completo e a pasta organizada, com apoio. Precisa investir na organização dos registros na folha (usando adequadamente as margens), no capricho e apresentação dos mesmos. Foi sugerido que realizasse as tarefas com mais calma e relese as atividades antes de entregar. Linguagem – Atingiu parcialmente os objetivos nesta área. Vem apresentando avanços, mas espontaneamente não utilizou em seus textos os aspectos trabalhados, só os utilizou com intervenção docente. Eventualmente juntou ou separou palavras, omitiu letras (principalmente m e n intermediário e s ou r no final de palavra), demonstrando, com isso, ainda estar construindo e consolidando o processo de alfabetização. Ortografia – Está construindo o uso das regras trabalhadas. Apresentou leitura com crescente fluência e entonação. Matemática – Evidenciou crescente compreensão do que foi trabalhado. Por vezes, precisou de apoio para algumas tarefas, especialmente com cálculos mais complexos. Porém, com auxílio, demonstrou entendimento das contas trabalhadas. No laboratório, em geral, trabalhou bem, envolvendo-se nas propostas. Oralmente e nas atividades com jogos, identificou os sons trabalhados (M e N intermediário) e suas regras de uso. Porém, nas atividades de escrita continuou registrando equivocadamente, ou omitiu essas letras das palavras. Multilinguagens – Demonstrou compreensão sobre o que leu nas atividades desenvolvidas e produziu frases/textos evidenciando clareza de ideias, mas fez intervenções críticas com pouca frequência. Música – Participou de algumas aulas com entusiasmo. Educação Física – Desenvolveu parcialmente as habilidades motoras realizadas neste trimestre.</p> <p>PARECER 2º TRIMESTRE (trechos) – Layslla continuou interagindo bem com seus colegas e professores. Seguiu apresentando atitudes respeitadas e cooperativas. Mostrou avanços em relação a sua expressão, demonstrando crescente iniciativa para dialogar, ouvir os colegas e fazer combinados. Mostrou disponibilidade para participar dos trabalhos em grupo, experimentando diferentes parcerias de trabalho com tranquilidade. Mostrou-se muito solidária, ajudando colegas e cooperando com os professores. Continuou realizando as atividades com crescente compreensão. Nos momentos coletivos, participou com mais interesse. Porém, continuou se distraindo com muita frequência, dispersando com conversas, desenhos e recortes. Nem sempre entregou os temas no prazo combinado. Precisou de prazos adicionais para entregar muitas tarefas. Manteve o caderno completo e a pasta organizada, com apoio. Precisou de auxílio para não esquecer folhas e tarefas pela sala. Esqueceu a agenda com frequência. Precisa continuar investindo na organização dos registros na folha (usando adequadamente as margens), no capricho e na apresentação desses registros, fazendo uso da letra</p>

	<p>cursiva. Sugerimos que realize as tarefas com mais calma e que releia as atividades antes de entregá-las. Recomendamos que continue exercitando o traçado da letra cursiva para torná-la mais legível. Na área de Linguagem, houve continuidade das atividades de produção textual com foco nos seguintes aspectos: estrutura do texto com uso de no mínimo 3 parágrafos: início, meio e fim; pontuação (ponto final, exclamação, interrogação, travessão, dois pontos e vírgula); letra maiúscula; riqueza de detalhes. Trabalhamos também escrita de biografias, uso de mas e mais, em ortografia S,SS, S som de Z e, ainda, leitura com fluência (sem pausas) e entonação (seguir sinais de pontuação); precisa localizar e compreender informações do/no texto. Layslla atingiu parcialmente os objetivos nesta área. Vem apresentando avanços, ao demonstrar iniciativa em usar parágrafo e sinais de pontuação (mas ainda não consolidou essas aprendizagens). Estruturou frases com maior clareza. Reduziu a omissão de letras nas palavras. Porém, demonstrou ainda estar construindo e consolidando os elementos trabalhados. Observou-se que juntou ou separou palavras, usou letras maiúsculas no meio da frase, realizou trocas de letras como g/gue. Em Ortografia, está construindo o uso das regras estudadas. Apresentou leitura com crescente fluência e entonação. No laboratório, a aluna respondeu muito bem. Mostrou-se capaz de identificar os sons trabalhados (M e N intermediário), oralmente. Na escrita, espontaneamente confundiu o uso dessas letras, mas, com apoio, conseguiu identificar as trocas e corrigi-las sozinha. Identificou a separação de palavras nas frases. Mas na escrita espontânea ainda juntou e separou palavras de forma equivocada. Nas atividades de leitura, evidenciou compreensão do texto lido. Evidenciou compreensão dos estudos de lógica, dedução de informações e dos jogos com sílabas. Precisou de apoio para identificar oralmente sílabas mais complexas e sílabas tônicas. Necessitou de auxílio também para verbalizar o significado de algumas palavras nas frases. A aluna Layslla, no decorrer da Oficina Espaços Teatrais, evidenciou compreender as propostas e participou das atividades. Em todas as atividades, destacou-se positivamente, mostrando bastante interesse e arriscando soluções inovadoras para os desafios propostos. A aluna Layslla atingiu os objetivos previstos pelo Projeto Multilinguagens no 2º trimestre. Os professores recomendam continuar empenhando-se a fim de aproveitar ainda mais suas potencialidades. O Conselho de Professores observa que Layslla apresentou avanços importantes no segundo trimestre. Reforçamos que acreditamos no potencial da aluna, mas ainda há necessidade de empenho nos estudos, especialmente na área da escrita, pois há questões a alcançar ainda. Precisa revisar suas produções sempre antes de entregar. O Conselho recomenda que Layslla continue frequentando as atividades de laboratório de ensino. Indicamos à família que siga as recomendações da escola quanto ao atendimento especializado com profissional da Psicopedagogia. Solicitamos que ajudem a aluna a realizar tarefas extras de caligrafia que serão enviadas semanalmente. Pedimos que enviem um caderno de caligrafia para isto. E, que ofereçam momentos diários de estudo e leitura, em casa.</p>
--	---

Motivo pelo qual foi indicado para oficina: questões da alfabetização inicial a serem resolvidas; texto apresenta confusão de ideias; tem dificuldade em compreender as propostas das atividades e focar nelas. Segundo a professora é uma das crianças que mais tem dificuldade na turma para acompanhar as propostas escolares de todos os gêneros.

Cláudio

Idade: 9 anos– 4º ano B

Histórico anterior	Frequentou a Educação Infantil desde 1 ano e 6 meses; tem um irmão 4 anos mais velho.
1º ano B 2012	<p>1º TRIMESTRE – Não mantém hipóteses; está pré-silábico.</p> <p>2º TRIMESTRE – Totalmente dispersivo; família interessada; está desenvolvendo suas aprendizagens, mas muito lentamente; é muito imaturo; conhece a sequência numérica até 10; faz adição simples; está em transição do pré-silábico para o silábico.</p> <p>3º TRIMESTRE – Alfabetizado; por vezes, dispersivo; respondeu muito bem ao laboratório.</p>
2º ano B 2013	<p>1º TRIMESTRE – Sem registros.</p> <p>2º TRIMESTRE – Sem registros.</p> <p>3º TRIMESTRE – Pai e mãe separaram-se; as crianças ficam com os pais. Mãe vê o filho a cada 15 dias.</p> <p>PARECER FINAL (trechos) – Nesse terceiro trimestre, o aluno mudou sua atitude de forma acentuada no seu</p>

	<p>empenho e participação na realização de suas tarefas, deixando de apresentar seus temas; tornou-se mais dispersivo e deixou de lado as atividades escolares para conversar e brincar com colegas que estivessem por perto; apresentou maior desorganização com seu material escolar e pertences, além de falta de capricho com sua e letra. Quando chamado atenção, assumia uma atitude de desconforto e irritação. Seu caderno de aula mostrou que o aluno está usando letra bastão e cursiva; há espaços grandes nas folhas ou folhas inteiras em branco; copia do roteiro nem sempre de forma completa; apresenta deslizes ortográficos; faltam atividades; faltam roteiros. Quando foi solicitado a completá-los, fez as tarefas sem capricho. Demonstrou ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando melhor desempenho nesta área, tendo em vista as habilidades que definem o aluno como alfabetizado e considerando que pelo desleixo cometeu deslizes desnecessários. Os avanços percebidos nesse trimestre foram a compreensão dos textos mais s que no trimestre anterior, com diferentes apresentações. Já conseguiu identificar diferentes sinalizadores como pontos finais, vírgulas, travessão, exclamação, interrogação. Os textos foram mais longos, na ordem direta, com início meio e fim. Apresentaram estrutura sintática simples e, que foi possível identificar o sujeito, o verbo e o objeto da ação. O aluno foi provocado a ampliar seu vocabulário. Na Matemática, comparou quantidades de objetos iguais ou diferentes em disposições variadas, reconheceu números maiores que 100, consolidou ordem crescente, decrescente, antecessor, sucessor, resolveu problemas de adição e subtração que envolveram ações de juntar ou acrescentar com o total maior que a dezena. Reconheceu e construiu o conceito das grandezas e formas de medidas. Na Iniciação Científica, poderia ter aproveitado mais os encontros, mas, como o aluno estava constantemente sendo chamado à atenção por estar, até mesmo, correndo na sala de aula, isso o atrapalhou nessa atividade. Já foi registrado que houve uma mudança significativa do aluno quanto à postura comportamental. As regras estabelecidas para salas de aula, pátio, refeitório e demais espaços escolares tiveram que ser constantemente lembradas para que o aluno as seguisse. Ainda não demonstra preocupação com organização, clareza, capricho e qualidade de seus trabalhos, nem mesmo no seu caderno. A escola está ciente de que o aluno está passando por mudanças familiares. Em Artes Visuais, apesar de dispersar-se com facilidade, o aluno desenvolveu os trabalhos propostos, concluindo-os com coerência ao tema proposto, explorando técnicas e materiais. Em Educação Musical cumpriu, de maneira satisfatória, as atividades que lhe foram propostas; com frequência, mostrou-se agitado e muito falante. Em vista disso, em muitas oportunidades, desconcentrou seus colegas, atrapalhando o andamento das aulas. Em Línguas Estrangeiras, participou com entusiasmo das atividades; em alguns momentos, esteve disperso com conversas e brincadeiras, sendo necessária a intervenção das professoras para retomar as atividades. O Conselho dos Professores reconhece que o aluno atingiu os objetivos propostos ao 2º ano do Ensino Fundamental, e decide por sua aprovação para o 3º ano no ano letivo de 2014.</p>
3º ano B 2014	<p>1º TRIMESTRE – Sem registros. 2º TRIMESTRE – Pai ganha oficialmente a guarda dos filhos; há relato da escola pedindo uma organização de rotinas de estudo em casa. 3º TRIMESTRE – Pai sofre um AVC em setembro; a criança fica sob os cuidados da avó; professora nota a criança mais triste. Em dezembro, a professora destaca que a criança está com dificuldades na escrita; pai relata dificuldades em impor regras em casa. PARECER FINAL (trechos) – O aluno atingiu parcialmente os objetivos dessa etapa do ensino. Ao longo de todo o ano letivo, mostrou-se um menino muito querido. No terceiro trimestre, apresentou muita dispersão e agitação, brincando e conversando em demasia. Tais atitudes prejudicaram seu aproveitamento escolar, bem como o andamento das aulas, uma vez que os professores precisavam chamar sua atenção com frequência. De modo geral, não conseguiu retomar sua postura, mesmo com as intervenções docentes. Ao longo do ano, interagiu bem com os colegas e professores da turma. Raramente envolveu-se em situações de conflito. E, nessas situações, apresentou disposição para conversar, ouvir os colegas e fazer combinações. De modo geral apresentou tranquilidade para experimentar diferentes parcerias de trabalho, mas precisou de apoio para participar dos trabalhos em grupo e evitar distrações e conversas. Demonstrou pouco interesse nas propostas; pareceu desmotivado ao receber as tarefas, envolvendo-se de forma pouco comprometida com o que foi desenvolvido. Preciso de apoio para manter-se concentrado nas tarefas e para manter seus materiais organizados. Manteve o caderno incompleto, com pouco capricho. Precisa evitar deixar linhas e páginas em branco em meio aos registros, evitar desenhos e rasuras. Organizou-se melhor em relação à entrega dos temas, porém ainda se esqueceu de entregar alguns deles nos prazos combinados. Nas atividades escritas, atingiu parcialmente os objetivos trabalhados. Apresentou registros muito sucintos, com pouco detalhamento de ideias. Realizou esse tipo de tarefa apenas com muito incentivo e acompanhamento próximos. Estruturou os textos com início, meio e fim. Demonstrou iniciativa para experimentar diferentes incios para as histórias, com apoio; utilizou a expressão “era uma vez” para iniciar a maioria de suas histórias. Não observou uso de parágrafo,</p>

	<p>pontuação e letra maiúscula. Avançou um pouco no traçado da letra cursiva. Deve exercitar esse traço para deixá-la mais legível e caprichada. Na escrita de palavras, diminuiu um pouco a recorrência das trocas de f/v, q/g, omissões de algumas letras e separação de palavras, devendo seguir trabalhando esses aspectos para consolidá-los. Precisou de auxílio para registrar dígrafos como LH e para fazer uso das regras já trabalhadas (M antes de P e B e uso de R ou RR). Realizou leitura com crescente fluência e entonação. Precisou de apoio para localizar informações nos textos e para acompanhar a leitura compartilhada. Nos momentos de leitura socializada e dos livros da biblioteca, continuou se dispersando excessivamente com brincadeiras, devendo rever essa postura. Em Matemática, envolveu-se menos nas propostas neste último trimestre. Precisou de apoio para registrar números do universo do milhar. Realizou cálculos e problemas com adições e subtrações simples, bem como com adições com transporte. Precisou de apoio para resolver cálculos e problemas envolvendo subtrações com retorno, divisões e multiplicações. Evidenciou compreensão desses aspectos quando auxiliado pela professora. Demonstrou capacidade de registrar suas estratégias com números e contas, avançando em relação ao uso de palitinhos (relação termo a termo). Nas atividades do Projeto Animais, precisou de apoio e incentivo para participar, evitar brincadeiras e distrações. Em geral, demonstrou pouco interesse. Oficina – O aluno foi um aluno afetivo e querido por todos. No entanto, precisava da intervenção da professora constantemente, pois corria muito em sala de aula e conversava com colegas. Quando conseguia parar para fazer os trabalhos, tinha inúmeras ideias, mas era um pouco difícil chegar a esse ponto devido à dispersão. Também conseguiu desenhar figuras com certa habilidade, demonstrando bastante facilidade. Foi possível perceber com nitidez que ele possui um traço firme e uma capacidade de recriação muito grande. Em Artes Visuais, o precisou ser chamado para conversar constantemente. Apesar de ser um aluno afetivo e querido por todos, gostava muito de correr em sala de aula e conversar. Também se dispersava um pouco em nossas atividades de recorte e colagem, pois geralmente ficava lendo as revistas e olhando as figuras. Às vezes, também se dispersava andando em círculos na sala para ver o que os outros estavam fazendo. O aluno é criativo, tem uma capacidade muito grande; muitas vezes inventava histórias para seus personagens; em nossa atividade de pintura das comidas (a partir de Arcimboldo), ele conseguiu se engajar do início ao fim, dando o melhor do seu potencial. Em Educação Musical, foi possível observar comprometimento de o aluno apenas nas atividades escolhidas pelo próprio aluno; em vista disso, não foi possível avaliá-lo na leitura de partitura e na execução na flauta doce. Na atividade em que pôde escolher o que fazer, optou por executar no metalofone e teve ótimo rendimento. Em Línguas Estrangeiras, apresentou disponibilidade em participar das atividades individuais e em grupo, mas nem sempre respeitando as combinações acordadas com seus colegas e professores. As conversas, brincadeiras e atitudes dispersivas prejudicaram a qualidade das suas produções na aula. Quanto à leitura, por vezes, demonstrou compreensão sobre o que leu. Em alguns momentos, fez uso dos conhecimentos prévios, mas nem sempre os usou com propriedade, demonstrando dispersão e envolvimento em assuntos alheios à aula. Na escrita, ainda precisa melhorar na ordem das frases. No que concerne ao envolvimento com a aprendizagem, por momentos, teve a iniciativa, preocupou-se escassamente com a organização, clareza e qualidade de seus trabalhos e caderno. O Conselho de Professores entende que o aluno tem condições de frequentar 4º ano do ensino fundamental, com apoio. Entende que atingiu parcialmente os objetivos do ano. Destaca a necessidade de rever as posturas em sala de aula, evitando dispersões, brincadeiras inadequadas, uma vez que tais atitudes prejudicaram seu desenvolvimento escolar e o andamento das aulas como um todo. Será necessário se empenhar nas propostas escolares de forma mais comprometida.</p>
4º ano B 2015	<p>1º TRIMESTRE – Professora destaca melhora na organização; pai diz que ele está menos resistente e que está dormindo no próprio quarto; a criança foi encaminhada para laboratório em razão da escrita; pai diz que o filho pega livros e não os lê; Falou-se da Oficina Minimetragens em reunião com a família e esta concordou com sua participação. Os próprios colegas chamaram-no para conversar sobre suas atitudes descontextualizadas. Professora relata que ele trabalha melhor no pequeno grupo.</p> <p>PARECER 1º TRIMESTRE (trechos) – Demonstrou pouco empenho e dispersou-se com facilidade nas propostas das diferentes áreas, o que prejudicou seu aproveitamento. Nos momentos coletivos, oscilou entre momentos em que praticamente não participou e outros em que se envolveu com crescente interesse. Dispersou-se com conversas e brincadeiras nesses momentos. Quando chamado à atenção, respondeu de forma positiva às intervenções dos professores, porém teve dificuldades em conseguir retomar sua postura e voltar à atenção para o trabalho. No início do trimestre, entregou as tarefas, porém, ao longo da etapa, entregou com atrasos muitos temas e tarefas extras. Precisou de muito apoio com o caderno e a pasta, embora esteja mais organizado do que no ano anterior. Precisa investir em vários aspectos, especialmente no capricho e na apresentação dos trabalhos e na organização dos registros na folha (usando adequadamente as margens). Recomendamos que continue exercitando o traçado da letra cursiva para aperfeiçoá-lo, em todas as atividades e, de modo especial, na realização das atividades extras. Linguagem – O aluno atingiu parcialmente os objetivos nessa área. Vem</p>

apresentando avanços bem pontuais, mas espontaneamente não utilizou os aspectos trabalhados em seus textos, só o fez com intervenção docente. Registrou textos muito sucintos, com frases confusas. Realizou as tarefas de escrita somente com apoio das professoras. Entregou algumas delas incompletas ou quase em branco. Em Ortografia, está construindo o uso das regras trabalhadas. Preciso de apoio para escrever corretamente algumas palavras trabalhadas. Demonstra estar construindo e consolidando o processo de alfabetização. Apresentou leitura com crescente fluência e entonação. No laboratório, participou dos jogos e atividades propostos, porém dispersou-se muito com brincadeiras. Mostrou-se bastante agitado e precisou de retomadas frequentes para voltar à postura de trabalho. Matemática – Mostrou crescente compreensão do que foi trabalhado, mas, em geral, precisou do apoio e incentivo das professoras para realizar as atividades. Multilínguas – Demonstrou pouca compreensão sobre o que leu nas atividades desenvolvidas no Multilínguas, não realizando intervenções críticas e produzindo frases/textos que evidenciavam pouca clareza de ideias. No que se refere à resolução de problemas, teve dificuldade na formulação de hipóteses pertinentes e na busca de estratégias para a solução de problemas. O aluno acompanhou insatisfatoriamente as propostas desenvolvidas. Música – Sua participação foi escassa, o que torna difícil avaliar se aprendeu os novos conteúdos do trimestre e, até mesmo, se lembra dos conteúdos anteriores. Educação Física – Desenvolveu parcialmente as habilidades motoras realizadas no trimestre (correr, arremessar, chutar, quicar e receber a bola). Demonstrou disposição para realizar as atividades propostas, porém, em algumas aulas, esteve disperso com conversas paralelas.

PARECER 2º TRIMESTRE (trechos) – Paulo continuou interagindo bem com seus colegas e professores. Apresentou atitudes respeitadas, demonstrou crescente iniciativa para dialogar, ouvir os colegas e fazer combinados. Seguiu mostrando disponibilidade para participar dos trabalhos em grupo, experimentando diferentes parcerias de trabalho com tranquilidade. No segundo trimestre, mostrou-se mais envolvido e empenhado em realizar as propostas. Apresentou interesse e disponibilidade para aprender, procurando se manter mais focado nas tarefas. Em alguns momentos, no entanto, ainda se distraiu excessivamente com conversas e brincadeiras. Nos momentos coletivos, apresentou avanços, mas, seguiu oscilando entre momentos em que praticamente não participou e outros em que se envolveu com crescente interesse. Entregou alguns temas com atraso. Preciso de apoio com o caderno e com a pasta, embora esteja se organizando com crescente autonomia. Esqueceu a agenda com frequência e perdeu tarefas importantes. Preciso investir, especialmente, no capricho e apresentação dos trabalhos e na organização dos registros na folha (usando adequadamente as margens). Recomendamos que continue exercitando o traçado da letra cursiva. Na área de Linguagem, houve continuidade das atividades de produção textual com foco nos seguintes aspectos: estrutura do texto com uso de no mínimo 3 parágrafos: início, meio e fim; pontuação (ponto final, exclamação, interrogação, travessão, dois pontos e vírgula); letra maiúscula; riqueza de detalhes. Trabalhamos também escrita de biografias, uso de *mas* e *mais*, em ortografia *S,SS, S som de Z* e, ainda, leitura com fluência (sem pausas) e entonação (seguir sinais de pontuação); preciso localizar e compreender informações do/no texto. Paulo atingiu minimamente os objetivos nesta área. Continuou apresentando avanços bem pontuais, mas espontaneamente não utilizou os aspectos trabalhados em seus textos, só os utilizou com intervenção docente. Registrou textos muito sucintos, com frases bem confusas. O texto não tem encadeamento. Realizou as tarefas de escrita somente com apoio das professoras. Entregou algumas delas incompletas ou quase em branco. Em ortografia está construindo o uso das regras trabalhadas. Preciso de apoio para escrever corretamente algumas palavras trabalhadas. Demonstra estar construindo e consolidando o processo de alfabetização. Apresentou leitura com crescente fluência e entonação. No laboratório, o aluno conseguiu se organizar melhor, dispersando-se menos com brincadeiras. Respondeu de forma muito positiva às propostas. Mostrou-se capaz de identificar os sons trabalhados (M e N intermediário), oralmente e na escrita. Identificou a separação de palavras nas frases. Nas atividades de leitura, mostrou compreender o texto lido. Também mostrou compreender os estudos de lógica, dedução de informações e os jogos com sílabas. Necessitou de auxílio para verbalizar o significado de algumas palavras nas frases. Na oficina "Viagem ao mundo animado", o aluno, inicialmente, apresentou certa dificuldade em se concentrar, dispersando-se com conversas e brincadeiras em momentos inadequados. Quando concentrado, o aluno destacou-se em abstrair e contextualizar os conteúdos, trazendo observações que outros colegas não haviam percebido. Sugere-se ao aluno que mantenha a concentração apresentada no final do semestre a fim de que evidencie mais o seu potencial. O aluno Paulo atingiu parcialmente os objetivos previstos pelo Projeto Multilínguas no 2º trimestre. As atitudes inadequadas como brincadeiras e conversas, com frequência, impediram o bom aproveitamento das atividades e interferiram no desenvolvimento das tarefas com a turma. Necessita desenvolver mais a sua autonomia, atenção e participação, a fim de realizar as atividades de forma mais efetiva, obtendo assim mais produções. Os professores recomendam continuar empenhando-se a fim de aproveitar suas potencialidades. O Conselho de Professores observa que Paulo apresentou avanços importantes no segundo trimestre, especialmente em relação à sua disposição para aprender. Porém, na escrita, ainda

apresenta questões que estão aquém do que se espera para essa etapa do ensino. O conselho acredita no grande potencial do aluno, evidenciado nos momentos de laboratório, por exemplo. Porém, Paulo precisa se comprometer-se, focar-se mais nas atividades e no estudo, revendo as posturas inadequadas. O Conselho recomenda que Paulo continue frequentando as atividades de laboratório de ensino. Indica à família que siga as recomendações da escola quanto ao atendimento especializado com profissional da Psicologia. Solicita que a família envie caderno de caligrafia e que ajude o aluno a realizar tarefas extras de letra cursiva que serão enviadas semanalmente e que ofereçam momentos diários de estudo e leitura, em casa.

Motivo pelo qual foi indicado para oficina: texto empobrecido e curto; precisa melhorar a articulação das ideias e focar na proposta.

Flor

Idade: 9 anos – 4º ano A

Histórico anterior	Frequentou a Educação Infantil desde 1 ano. Tem um irmão três anos mais velho. Mora com a mãe e com o irmão. Mãe separou-se do pai há três anos; tem convívio esporádico com o pai.
1º ano B 2012	1º TRIMESTRE – É esforçada, fala baixo; apresenta dificuldade para se expressar no grupo; não se consegue falar com a família; houve encaminhamento para atividades no contraturno para desenvolver-se mais. Situação encaminhada para COPAME e Serviço Social para VD (contato com a tia). Está pré-silábica. 2º TRIMESTRE – Em junho, estava no nível pré-silábico sem valor sonoro, tinha muitas faltas; ficava com o irmão à tarde até que a mãe chegasse (às 22h). Muito esforçada, mas tímida. Mãe relata autonomia da criança (se vira sozinha). Em julho, foi encaminhada para laboratório. Conselho do segundo trimestre: é muito esforçada, conta até 10, mas tem muitas dificuldades; está pouco assistida; sugere-se avaliação com a Psicóloga Escolar. Não fala da sua relação com pai e padrasto (ambos a “abandonaram”); está em transição do pré-silábico para o silábico. 3º TRIMESTRE – Está em transição do silábico para silábico-alfabético. Encaminhamento para laboratório, sugerir deixar no PAEX, alterna estados de alegria e tristeza com choro, aglutina a escrita, organiza sequência lógica, constrói frases com base na imagem; ainda precisa desenvolver autonomia e iniciativa. A família precisa se engajar mais no processo de alfabetização. Assistente Social irá verificar questões referente à negligência da família e ao fato de deixá-la muito sozinha em casa (a tarde toda) para avaliar risco.
2º ano B 2013	1º TRIMESTRE – Iniciou o ano em laboratório. 2º TRIMESTRE – Lê silabicamente; é esforçada e solícita; as muitas faltas acabam prejudicando o acompanhamento das aulas. 3º TRIMESTRE – Em outubro, sua tia veio relatar o falecimento da mãe da criança; a guarda ficará com o pai biológico, mas ela e o irmão ficarão sob os cuidados das tias (uma paterna e outra materna), as quais ficarão responsáveis pela criança. Em novembro, já se percebem avanços significativos da criança quanto aos cuidados, organização e apoio nas tarefas de casa. PARECER FINAL (trechos) – Nesse terceiro, houve uma grande avanço com a aluna Nicoli. Apesar das mudanças particulares, ela, como aluna, passou a ter poucas faltas, trazer material, tornou-se mais participativa, confiante e envolveu-se positivamente nas atividades de casa. Ainda não conseguiu recuperar o que ficou em atraso pelas faltas nos trimestres anteriores, mas houve um crescimento substancial. A apresentação do caderno de aula da aluna no trimestre mostrou um caderno mais completo, em consequência da sua maior frequência na escola. Observou-se que a aluna ainda cometeu subtrações de letras, de alguns sinais gráficos, de acentuação, tanto em produções individuais como em atividades propostas em sala de aula e nas cópias. Manteve-se caprichosa e cuidadosa com seu material. O comportamento da aluna, quando recebia qualquer atividade a ser realizada, mesmo sem nem avaliar seu grau de dificuldade, era buscar auxílio junto aos professores. Quando solicitada a ler, a tentar entender e a produzir, o resultado das questões muitas vezes foi positivo, ou seja, a aluna conhecia tudo; só precisava sentir-se segura do que podia e devia fazer. A aluna já consolidou as habilidades do conhecimento e uso do sistema de escrita, já associados adequadamente sons e letras. Já não apresentou dificuldades na leitura, exceto quando da presença de palavras com ortografia mais complexa. Já conseguiu estabelecer relações entre grafemas (letras) e fonemas

	<p>(sons), leu palavras compostas de sílabas formadas por consoante/vogal, consoante/vogal/consoante e reconheceu palavras de formação silábica escritas de diferentes formas. A aluna leu textos mais extensos que no trimestre anterior, com diferentes apresentações. Temas que também passaram a ser entregues com mais regularidade. Nesses textos, foi possível perceber a criatividade que ela possui. Nas suas produções, ainda foram encontrados deslizes ortográficos, que, com exercícios e leituras, acabaram sendo sanados. No Laboratório, observou-se que a aluna, mesmo tendo pouca frequência, demonstrava interesse em participar, era estimulada a vencer desafios, esforçava-se e buscava concluir o que lhe era proposto. Em Educação Física, a aluna participou pouco das aulas, negando-se a acompanhar as propostas das aulas. Em Línguas Estrangeiras participou com dedicação das atividades. Em alguns momentos, necessitou da intervenção das professoras para concluir as tarefas propostas. O Conselho dos Professores reconhece que a aluna atingiu os objetivos propostos ao 2º ano do Ensino Fundamental e decide por sua aprovação para o 3º ano no ano letivo de 2014; o Conselho recomenda que a aluna frequente o laboratório de ensino desde o início do ano letivo.</p>
3º ano A 2014	<p>1º TRIMESTRE – Sem registros. 2º TRIMESTRE – Sem registros. 3º TRIMESTRE PARECER FINAL (trechos) – Suas atividades foram realizadas com dedicação, concentração, capricho e bom aproveitamento. Os temas de casa foram realizados com empenho e responsabilidade. As produções textuais da aluna demonstraram visível aperfeiçoamento, com maior domínio ortográfico. O uso da pontuação ainda foi restrito, assim como o uso de letra maiúscula no início das frases. A marcação de parágrafos na estruturação do texto ainda necessita ser observada, evitando escrevê-lo em apenas um parágrafo. Observou-se maior autonomia na interpretação dos textos, necessitando de menor auxílio na realização das atividades. Em Matemática, a aluna realizou as atividades com a necessidade de auxílio para a interpretação destas. Percebeu-se que apresentou maiores dificuldades nos exercícios envolvendo o universo da centena e do milhar, que precisou de apoio para a abstração desses números, assim como para o cálculo mental. Em relação à escrita, produziu frases/textos evidenciando clareza de ideias, ordenando frases respeitando sequência lógica, mas, por vezes, não atentou para o uso de letra maiúscula em início de frase e em nomes próprios, de acentuação e de pontuação adequada. No que concerne ao envolvimento com a aprendizagem, teve a iniciativa de solicitar auxílio em busca de seu desenvolvimento. Em música, em relação à flauta doce, a aluna não demonstrou a mesma desenvoltura já evidenciada anteriormente. O Conselho dos Professores parabeniza a aluna pela dedicação e evolução demonstradas ao longo do ano letivo. Salienta que o envolvimento da família e o cuidado com a aluna foram muito importantes para o seu progresso. Sugere-se que a aluna inicie o ano letivo de 2015 no Laboratório de Ensino.</p>
4º ano A 2015	<p>1º TRIMESTRE PARECER 1º TRIMESTRE (trechos) – A aluna demonstrou um relacionamento tranquilo e respeitoso com colegas e professores. Resolveu conflitos com autonomia e relacionou-se bem com um grande número de colegas. Atendeu às solicitações, procurando sempre auxiliar a turma nas resoluções de conflito e participou das propostas de trabalho em grupo. Realizou todas as atividades propostas com autonomia e, quando teve dúvidas, buscou o auxílio dos professores ou de colegas para solucioná-las. Entregou os temas de casa e trabalhos nas datas combinadas, manteve seu caderno e pasta organizados e demonstrou cuidado e atenção na realização e organização das atividades. A aluna apresentou uma produção textual consistente, porém, sem empregar todas as regras estudadas, escreveu textos com riqueza de detalhes, mas poucas vezes utilizou a divisão em parágrafos. Em ortografia, teve o avanço esperado para os estudos realizados pela turma. Apresentou leitura com pouca fluência e entonação, e ainda pode desenvolver mais este aspecto. Demonstrou compreender enunciados escritos e orais, realizando as tarefas conforme solicitado. A aluna realizou as tarefas necessitando, por vezes, de auxílio da professora. Compreendeu o uso da tabuada e a resolução dos problemas. Demonstrou ter compreendido cálculos convencionais de adição e subtração, mas precisa se dedicar mais ao estudo do cálculo da multiplicação. A aluna desenvolveu parcialmente as habilidades motoras propostas nesse trimestre (correr, arremessar, chutar, quicar e receber a bola). Multilinguagens – No que diz respeito à interpretação e à leitura de mundo nas diferentes áreas de conhecimento, assim como na escrita, a aluna demonstrou compreensão sobre o que leu nas atividades desenvolvidas no Multilinguagens, fez intervenções críticas e produziu frases/textos evidenciando clareza de ideias. No que diz respeito à resolução de problemas, formulou hipóteses pertinentes e buscou estratégias para a solução de problemas. A aluna acompanhou satisfatoriamente as propostas desenvolvidas no Projeto Multilinguagens e atingiu plenamente os objetivos estabelecidos para o trimestre. O Conselho de Classe parabenizou a aluna por sua participação e desempenho e recomendou que ela continue dedicada aos estudos. O Conselho destacou e elogiou, ainda, o envolvimento e o apoio da família na formação da aluna.</p>

	<p>PARECER 2º TRIMESTRE (trechos) – No decorrer do segundo trimestre, Nicoli relacionou-se de maneira respeitosa e carinhosa com colegas e professores, inclusive nos trabalhos em grupo. Não teve dificuldade para resolver conflitos, agindo com autonomia nas diversas atividades e propostas. A aluna atendeu com prontidão as solicitações dos professores, demonstrando crescente interesse, compromisso e envolvimento com sua aprendizagem. Nicoli realizou as atividades propostas pelos professores com a autonomia esperada e, quando teve dúvidas, buscou o auxílio para solucioná-las. Entregou os temas e trabalhos nos prazos combinados, sempre com capricho e dedicação à tarefa. Manteve seu caderno, sua pasta e demais materiais organizados e demonstrou cuidado, atenção e organização nas atividades e com os materiais e espaços coletivos da escola. Os principais objetivos do trimestre na área de Linguagem envolveram as atividades de produção textual (estrutura com uso de no mínimo três parágrafos, início, meio e fim; letra maiúscula; riqueza de detalhes; pontuação – ponto final, exclamação, interrogação, travessão, dois pontos e vírgula), leitura e interpretação de texto, ortografia (ênfase nos sons do /s/ e palavras com X ou CH). Nicoli atingiu os objetivos previstos para o trimestre, apresentando produções de qualidade tanto nas áreas de linguagem e matemática quanto nas demais tarefas propostas em aula. Sua produção de texto respeitou as regras, com encadeamento de idéias e riqueza de detalhes. A aluna Nicoli atingiu os objetivos previstos pelo Projeto Multilinguagens no 2º trimestre. Os professores recomendaram que ela continuasse se empenhando, a fim de aproveitar ainda mais suas potencialidades. A aluna Nicoli participou entusiasmada da oficina “Movimentos da Capoeira”, assimilando com facilidade e desenvoltura os fundamentos da capoeira: “o jogo, o canto e os toques”. Esteve sempre pronta a colaborar com os colegas e a demonstrar os movimentos aprendidos para que as atividades fluíssem. Destacou-se pela capacidade de assimilar os movimentos básicos da capoeira. Sempre cordial e prestativa com os colegas e professores. O Conselho de Classe parabenizou-a aluna por seu avanço nas aprendizagens, no comprometimento com as tarefas, na participação nas aulas e no desempenho e recomendou que ela continuasse dedicada aos estudos. O Conselho destacou e elogiou, ainda, a presença e o envolvimento significativos da família na vida escolar da Nicoli.</p>
--	---

Motivo pelo qual foi indicado para oficina: tem defasagens na alfabetização inicial e em concluir seus textos; possui excelente potencial cognitivo.

Lívia

Idade: 10 anos – 4º ano A

Histórico anterior	Frequentou a Educação Infantil desde os 5 meses. Tem um irmão 4 anos mais velho.
1º ano 2011	<p>1º TRIMESTRE – Sem relatos.</p> <p>2º TRIMESTRE – Relatos de criações fantasiosas: duas irmãs gêmeas, uma maior outra menor, e todas teriam o mesmo nome dela; a mãe percebe o mesmo em casa.</p> <p>3º TRIMESTRE – Pouco envolvimento nas atividades.</p>
2º ano 2012	<p>1º TRIMESTRE – Sem anotações</p> <p>2º TRIMESTRE – Esquiva-se um pouco na produção e arruma desculpas para se distrair e não trabalhar – encaminhar para laboratório.</p> <p>3º TRIMESTRE – Não entrega as tarefas ou as entrega com atraso; por vezes não as leva para casa; muito desorganizada com seu material, fica à parte da escola na maioria do tempo (vive em um mundo imaginário), relata dados não condizentes com a sua realidade – família pouco se implica com a escola e não quer modificar a situação – encaminhar para a Assistente Social verificar a questão de negligência e abandono.</p>
3º ano 2013	<p>1º TRIMESTRE – Preocupação com as produções escritas: dificuldade na relação fonema-grafema; não utiliza nenhuma pontuação, mantém letra bastão, segmentação e aglutinação, reflexo da oralidade na escrita.</p> <p>2º TRIMESTRE – Desorganização, o que está atrapalhando seu desenvolvimento cognitivo.</p> <p>3º TRIMESTRE – Professora destaca motivação da criança; apresentou avanços, mas ainda há muito o que fazer; sugere-se apoio com psicopedagoga. Retida ao final do ano letivo – mãe não recebe bem a notícia (percebe como punição).</p> <p>PARECER FINAL (trechos) – No que se refere aos relacionamentos e à convivência, de modo geral, Nicole</p>

	<p>interagiu bem com colegas e professores. No entanto, nos trabalhos em pequenos grupos resistiu a experimentar diferentes parcerias de trabalho, negando-se a sentar com alguns colegas. Nas situações de conflito, precisou de bastante apoio da professora para expressar suas opiniões e falar o que não gostava de forma respeitosa. Em algumas situações, e com determinados colegas, fez uso de ofensas verbais, por vezes físicas (tapas, empurrões). Nem sempre conseguiu conversar nesses casos, resistindo a rever sua postura, ouvir os colegas e fazer combinações. Em alguns momentos, ficou implicando com os colegas após essas situações ou não atendeu aos pedidos deles para parar com alguma atitude que os estava incomodando. Apresentou alguns avanços na escrita. Conseguiu demarcar início, meio e fim das histórias; organizou um pouco melhor as ideias no texto. Porém, ainda registrou frases confusas, com falta de informações. Demonstrou iniciativa em fazer uso de letra maiúscula, mas não o fez corretamente. Procurou fazer uso de alguns sinais de pontuação. Confundiu o uso de vírgulas e pontos finais. Precisa seguir trabalhando estes aspectos a fim de construí-los de forma mais consistente. Passou a se questionar sobre as trocas de letras, procurando pensar sobre qual a letra correta. Avançou em relação à escrita de algumas sílabas complexas e das trocas de o/u, reduzindo um pouco a ocorrência desses aspectos. Entretanto, nem sempre identificou a letra certa para representar alguns sons. As principais trocas que continuaram a ser observadas foram: i/e (Ex: garotinha/garotinha); j/g (Ex: hoge/hoje); t/d (Ex:bonida/bonita), f/v (Ex: fale/vale); g/gu (Ex:giou/guiou); c/qu (Ex: cando/quando). Apresentou dificuldade para registrar dígrafos (Ex: molar para molhar). Registrou omissões de letras na escrita de muitas palavras (Ex: pergntou/perguntou; tabem/também; pesar/pensar). Continuou separando (Ex: dele gacia/delagacia) e/ou juntando palavras (Ex: foipra/ foi pra) equivocadamente, evidenciando não ter consolidado ainda a noção de palavra e frase no sistema de escrita. Todos estes elementos evidenciaram que Nicole ainda estava consolidando seu processo de alfabetização. A maior parte das trocas de letras e omissões já deveriam ter sido superadas nessa etapa do ensino, o que indica que a aluna precisa percorrer um percurso ainda no sentido de estabelecer as relações entre sons e letras com maior consistência, bem como compreender regras ortográficas contextuais que diferenciam o jeito de falar do jeito de escrever. Nicole evidenciou trocas de letras na leitura também. Notou-se que ao ler a aluna troca sons como t/d (lê dem para tem); c/g (Ex; ela lê decrau para a palavra degrau) e o som de algumas vogais (Ex: ela lê ferro para forro ou mechila para mochila ou ainda, pão para põe). Inverte letras das sílabas complexas (Ex: lê retardadas para retratadas), por vezes tentando adivinhar as palavras. Melhorou a fluência, lendo um pouco menos pausado. Ainda não observa os sinais de pontuação. Nem sempre compreendeu o que leu. Em matemática, apresentou progressos pontuais, porém, ainda precisou do auxílio próximo da professora para compreender algumas atividades. Conseguiu ler e registrar números do universo das centenas e dezenas. Precisou de auxílio para números do universo do milhar, embora tenha apresentado crescente autonomia nesse sentido. Mostrou mais iniciativa para tentar resolver problemas matemáticos. Sozinha, conseguiu resolver corretamente problemas de adição. Naqueles envolvendo subtração, multiplicação e divisão, precisou do apoio da professora para interpretar e resolver. Demonstrou capacidade em usar a conta armada de adição simples, com transporte e subtração simples, porém, pareceu aplicar a técnica sem entender ou não conseguiu aplicar a técnica na resolução de problemas. Precisou de auxílio para contas de subtração com retorno. Interagiu muito pouco nos momentos de discussão coletiva. Em geral, não participa oralmente e mostra-se pouco atenta ao que é discutido. O Conselho de Professores decidiu pela retenção da aluna Nicole no 3º ano do ensino fundamental pelos motivos acima mencionados, e deveria frequentar, no ano letivo de 2014, o 3º ano do ensino fundamental. Recomendou-se, também, que frequentasse o laboratório de ensino desde o início da próxima etapa, bem como desse continuidade aos acompanhamentos e atendimentos especializados, conforme orientações do NOPE.</p>
3º ano A 2014	<p>1º TRIMESTRE – Está fazendo reforço escolar. 2º TRIMESTRE – Sem registros. PARECER FINAL (trechos) – As produções textuais de A aluna demonstraram visível aperfeiçoamento, com bom domínio ortográfico. Deve atentar para a marcação de parágrafos na estruturação do texto. A aluna realizou as atividades com maior autonomia, conseguindo resolver diferentes exercícios sem a necessidade de auxílio. Percebeu-se que a aluna apresentou maiores dificuldades nos exercícios envolvendo o universo do milhar, precisando de apoio para a abstração desses números, assim como para o cálculo mental. Em relação à escrita, foi difícil avaliar seu crescimento nos últimos meses, visto que no 3º trimestre a aluna perdeu o caderno, não mantendo em ordem seus registros escritos. No que concerne ao envolvimento com a aprendizagem, teve a iniciativa de solicitar auxílio em busca de seu desenvolvimento. Cabe salientar que o envolvimento da família foi muito importante para o progresso da aluna.</p>
4º ano A	<p>1º TRIMESTRE – Professora relata que a aluna precisa colocar mais seu ponto de vista. PARECER 1º TRIMESTRE (trechos) – A aluna demonstrou um relacionamento tranquilo com colegas e</p>

2015	<p>professores. Resolveu conflitos, por vezes necessitando da intervenção de um adulto. Relacionou-se bem com um grande número de colegas. Atendeu às solicitações dos professores, procurou auxiliar a turma sendo prestativa e participou das propostas de trabalho em grupo. Realizou todas as atividades propostas com autonomia e, quando teve dúvidas, buscou o auxílio dos professores ou de colegas para solucioná-las. Entregou os temas de casa e trabalhos nas datas combinadas, manteve seu caderno e sua pasta organizados e demonstrou cuidado e atenção na realização e organização das atividades. A aluna apresentou uma produção textual consistente, empregando a maior parte das regras estudadas e esforçando-se em desenvolver textos com riqueza de detalhes. Em ortografia tem demonstrado compreensão das regras estudadas, no entanto, ainda pode melhorar na sua aplicação. Apresentou leitura com crescente fluência e entonação. Demonstrou compreender enunciados escritos e orais, realizando as tarefas conforme solicitado. A aluna realizou as tarefas de forma adequada, porém, com pouca autonomia na execução. Demonstrou ter compreendido cálculos convencionais das operações estudadas. Multilinguagens – No que diz respeito à interpretação e à leitura de mundo nas diferentes áreas de conhecimento assim como à escrita, a aluna demonstrou compreensão sobre o que leu nas atividades desenvolvidas no Multilinguagens, fez intervenções críticas e produziu frases/textos evidenciando clareza de ideias. Em relação à resolução de problemas, formulou hipóteses pertinentes e buscou estratégias para a solução. A aluna acompanhou satisfatoriamente as propostas desenvolvidas no Projeto Multilinguagens e atingiu plenamente os objetivos estabelecidos para o trimestre. O Conselho de Classe parabenizou a aluna por sua participação e por seu desempenho e recomendou que continuasse dedicada aos estudos, buscando desenvolver mais a sua autonomia na resolução das situações de conflito.</p> <p>PARECER 2º TRIMESTRE (trechos) – No decorrer do segundo trimestre, Nicole relacionou-se de maneira respeitosa e carinhosa com colegas e professores, inclusive nos trabalhos em grupo. Envolveu-se em alguns conflitos, nos quais necessitou do apoio de adultos para resolvê-los, precisando ainda desenvolver sua autonomia nesses momentos. A aluna atendeu com prontidão as solicitações dos professores, demonstrando crescente interesse, compromisso e envolvimento com sua aprendizagem. Nicole realizou as atividades propostas pelos professores com a autonomia esperada e, quando teve dúvidas, buscou auxílio para solucioná-las. Entregou os temas e trabalhos nos prazos combinados, sempre com capricho e dedicação à tarefa. Manteve seu caderno, sua pasta e demais materiais organizados e demonstrou cuidado, atenção e organização nas atividades e com os materiais e espaços coletivos da escola. Os principais objetivos do trimestre na área de Linguagem envolveram as atividades de produção textual (estrutura com uso de no mínimo três parágrafos, início, meio e fim; letra maiúscula; riqueza de detalhes; pontuação – ponto final, exclamação, interrogação, travessão, dois pontos e vírgula), leitura e interpretação de texto, ortografia (ênfase nos sons do /s/ e palavras com X ou CH). Nicole atingiu os objetivos previstos para o trimestre, apresentando produções de qualidade, tanto nas áreas de linguagem e matemática quanto nas demais tarefas propostas em aula. Sua produção de texto respeita as regras, tem encadeamento de idéias e riqueza de detalhes. Sempre procurando auxílio para solucionar as dúvidas que surgiram, demonstrando comprometimento com o seu processo de aprendizagem. A aluna Nicole atingiu os objetivos previstos pelo Projeto Multilinguagens no 2º trimestre. Os professores recomendaram continuar empenhando-se a fim de aproveitar ainda mais suas potencialidades. Na Oficina “Virando do Avesso”, Nicole realizou todas as atividades propostas com dedicação. Participou dos debates, expondo suas opiniões, e demonstrou interesse nas atividades envolvendo leitura, escrita, recorte, colagem e modelagem com massinha. Auxiliou seus colegas quanto à compreensão das propostas e organização dos materiais coletivos e individuais. No que se refere aos objetivos da oficina, evidenciou compreender as noções trabalhadas, as quais envolviam o refletir sobre pontos de vista, histórias, fatos, sentimentos ou conceitos, tais como: mau e bom, bonito e feio, certo e errado. O Conselho de Classe destacou o avanço significativo apresentado pela aluna e a parabenizou-a por seu empenho e dedicação. Recomendou que continuasse dedicada aos estudos, buscando desenvolver mais a sua autonomia na resolução das situações de conflito.</p>
------	--

Motivo pelo qual foi indicado para oficina: dificuldade na articulação de ideias; após a reprovação, passou por um período de baixa autoestima, mas agora está mais envolvida em sua escolarização, demonstrando esforço. Precisa aprender a expor suas ideias ao grupo (tímida).

Idade: 9 anos – 4º ano B

Histórico anterior	Frequentou a Educação infantil desde 1 ano de idade; nesse período, passou por 4 escolas. Possui uma irmã cinco anos mais nova. Pais se separaram recentemente. Moram próximo à escola.
1º ano B 2012	<p>1º TRIMESTRE – Pai usuário de drogas; entra e sai do sistema prisional; registro de violência doméstica; há medida protetiva para mãe; visita do pai às crianças com supervisão. Há relato da professora de música que viu o aluno andando de bicicleta entre os carros na Av. Bento Gonçalves. A criança comentava com a professora que quando crescesse queria ser bandido, depois queria ser policial (para pegar os bandidos). Registro de muitas faltas e atrasos; falta de entrega dos temas; envolvimento em conflitos, sem apoio familiar atento. Pré-silábico.</p> <p>2º TRIMESTRE – Amadureceu, arriscou-se nas hipóteses de escrita, soletrando, não lendo: na hipótese silábica não fez correspondência grafema/fonema, mas estava se empenhando – encaminhar para a Assistente Social a fim de auxiliar a família a se organizar – foram despejados da casa onde moravam. Precisava ter mais responsabilidade na entrega dos temas. Estava em transição do pré-silábico para silábico.</p> <p>3º TRIMESTRE - Silábico para silábico-alfabético, avaliar no primeiro tri necessidade de laboratório.</p>
2º ano B 2013	<p>1º TRIMESTRE – Criança comentou com a professora que queria ser como o Chico Xavier, para poder ajudar as pessoas. Permaneceu situação familiar.</p> <p>2º TRIMESTRE – Sem registros.</p> <p>3º TRIMESTRE – Teve queda na produção escolar, aumento da agressividade, “respondendo” em casa e na escola. Encerrou o ano sem mudanças no comportamento.</p> <p>PARECER FINAL (trechos) – Nesse trimestre, o aluno oscilou nos aspectos cognitivo e comportamental, o que provavelmente interferiu no seu desempenho. Foram retomadas as trocas de lugar na sala de aula, na busca de um espaço onde ele pudesse se isolar e focar mais nas atividades escolares, produzir aquilo que já havia demonstrado no trimestre passado. Quando cobrado, comprometia-se, mas passados alguns dias, voltava a repetir os mesmos comportamentos. Na linguagem, demonstrou estar alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando um bom desempenho, tendo em vista as habilidades que definem o aluno como alfabetizado e considerando que ainda cometia pequenos deslizos ortográficos. Suas produções trouxeram respostas corretas, que poderiam ter sido ainda mais trabalhadas. O avanço percebido neste trimestre refere-se à compreensão dos textos mais extensos, em relação ao trimestre anterior, com diferentes apresentações, como narrativas, quadrinhos, notícias e poéticos. Já conseguia identificar diferentes sinalizadores, como pontos finais, vírgulas, travessão, exclamação, interrogação. O aluno demonstrou compreensão de diferentes gêneros e de complexidades diversas, identificando o assunto principal e localizando informações não evidentes, além de fazer inferências. Na matemática, comparou quantidades de objetos iguais ou diferentes em disposições variadas, reconheceu números maiores que 100, consolidou ordem crescente, decrescente, antecessor, sucessor e resolveu problemas de adição e subtração que envolveram ações de juntar ou acrescentar com o total maior que a dezena. Reconheceu e construiu o conceito das grandezas e formas de medidas. Apresentou habilidades relacionadas às operações de multiplicação com apoio de imagens. Ao retornar às aulas no próximo ano teria que retomar esse tema, pois, como se ausentou da escola com certa antecedência, não participou de todo o processo da construção dessa operação. Em Iniciação Científica, buscou informações além das solicitadas. Foi um aluno que necessitou de um tempo maior para executar suas tarefas, e essa demora, algumas vezes, esteve relacionada à sua postura em observar o que estava acontecendo na sala de aula. Esse atraso, por vezes, implicou em não conseguir concluir as tarefas a ele destinadas. Preocupou-se com a organização, clareza e qualidade de seus trabalhos. Em Artes Visuais, apesar de ser um aluno muito agitado, dispersando-se com facilidade, quando se concentra envolvia-se decididamente na atividade proposta. Com admirável espírito investigativo, prestava atenção nas propostas apresentadas, concluindo com autonomia seus trabalhos, explorando ao máximo as técnicas apresentadas. Em Educação Musical, mostrou-se interessado e participativo durante as aulas, cumprindo de maneira satisfatória as atividades teóricas e práticas que foram propostas. Mas, em muitas oportunidades, envolveu-se em brincadeiras, conversas paralelas e alguns conflitos durante as aulas, o que muitas vezes, atrapalhou o andamento das aulas. Em Línguas Estrangeiras, João participou das atividades, atendendo às recomendações feitas pelas professoras. Em alguns momentos, esteve disperso com conversas e brincadeiras, necessitando da intervenção das professoras.</p>
3º ano B 2014	<p>1º TRIMESTRE – Permanece situação familiar. Atendido em Laboratório.</p> <p>2º TRIMESTRE – Dificuldades para concluir as tarefas, resistência em casa para realizar os temas, trocas surda/sonoras. Passou a ter atrasos. Fica em uma escolinha à tarde. Há questões comportamentais e falta de</p>

	<p>entrega de temas.</p> <p>3° TRIMESTRE</p> <p>PARECER FINAL (trechos) – O aluno atingiu parcialmente os objetivos dessa etapa do ensino, especialmente no que se refere à área da escrita. No que diz respeito à convivência, continuou mostrando-se solidário e cooperativo em muitos momentos, disponibilizando-se a ajudar colegas e professores. Em outros momentos, precisou de apoio para se expressar com respeito, evitar expressões inadequadas e ofensivas aos colegas. Seguiu envolvendo-se em conflitos ou desentendimentos com frequência. Precisou de muito auxílio adulto para resolver suas questões apenas conversando, ouvindo os colegas e fazendo comentários. Em geral, fez uso de ofensas, empurrões ou bateu nos colegas. Nem sempre se mostrou receptivo às intervenções da professora. Oscilou entre momentos que se mostrou interessado e participativo e outros em que precisou de apoio para se concentrar e evitar conversas e brincadeiras. Apresentou resistência para fazer algumas atividades, especialmente aquelas ligadas à escrita. A partir do segundo trimestre, apresentou avanços em relação à organização da pasta, da mochila e do caderno. Utilizou somente letra bastão em seus registros e manteve o caderno incompleto. Conseguiu se organizar melhor com a entrega de temas, embora ainda tenha atrasado algumas tarefas. Continuou resistindo a experimentar diferentes parcerias de trabalho, verbalizando de forma ofensiva esse aspecto em alguns momentos. Seguiu precisando da ajuda das professoras para conversar e resolver divergências com colegas nos pequenos grupos. Com frequência, chegou atrasado, o que prejudicou sua participação nas aulas e seu acompanhamento pleno dos projetos. Na área de linguagem o aluno apresentou avanços. Embora tenha demonstrado resistência a realizar este tipo de tarefa, na grande maioria das vezes, mostrou maior iniciativa em ampliar seus textos. Precisou do apoio da professora para isso. Com apoio, conseguiu fazer uso de inícios diferenciados para as histórias. Procurou estruturar os textos com início, meio e fim. Deve procurar fazer uso de parágrafo e pontuação em seus textos. Não foi possível avaliá-lo quanto ao uso de letra maiúscula, por usar apenas a letra bastão. Na escrita de palavras, reduziu significativamente as trocas de letras como f/v, mas ainda apresentou registros assim. Registrou também trocas de c/q, u/o, m/n, omissões de outras letras como N no fim de sílaba; separou ou juntou palavras inadequadamente, mas evidenciou avanços importantes nesse sentido. Avançou significativamente em relação aos cálculos e à resolução de problemas matemáticos. Demonstrou compreensão dos problemas e cálculos envolvendo adição e subtração simples, adição com transporte e subtração com retorno. Mostrou-se capaz de resolver problemas matemáticos envolvendo multiplicações, registrando suas estratégias com desenhos. Pode avançar, nesse sentido procurando registrar com frases matemáticas. Problemas envolvendo divisões foram mais desafiantes para o aluno, mas ele demonstrou compreensão dos mesmos, quando auxiliado pela professora. Nos laboratórios de ensino, oscilou entre momentos em que trabalhou bem e se dedicou às tarefas e outros em que se dispersou com brincadeiras, produzindo e se concentrando pouco. Registrou corretamente a grande maioria das palavras, evidenciando compreensão do que foi trabalhado. Em Artes Visuais, o aluno se mostrou bastante ativo e interessado. O aluno demonstra muita habilidade com as artes visuais, gosta de todas as técnicas e materiais, mas às vezes se dispersava com os colegas em conversas, joguinhos e brigas. Apesar de possuir muita imaginação e conseguir colocar isso no papel, fugia das propostas com bastante facilidade, querendo, por vezes, fazer somente o que queria, mostrando-se um pouco resistente a qualquer tipo de crítica. Apesar disso, o aluno conseguiu fazer trabalhos interessantes. Em Línguas Estrangeiras, manteve um relacionamento interpessoal que oscilou entre momentos de tranquilidade e outros de conflito, ouvindo e respeitando, de modo parcial, ideias diferentes da sua e empenhando-se na busca de entendimentos para situações de conflito ocorridas no ambiente escolar. Apresentou disponibilidade em participar das atividades individuais e em grupo, mas nem sempre respeitando as combinações acordadas com seus colegas e professores, evitando, em poucos momentos, conversas, brincadeiras e atitudes dispersivas. Foi pontual, mas teve algumas faltas que prejudicaram alguns resultados nas atividades. O Conselho de Professores aprovou o aluno para o 4º ano do ensino fundamental. Salienta-se que atingiu parcialmente os objetivos esperados para o 3º ano, devendo se dedicar mais nas tarefas, especialmente nas atividades de escrita. Sugeriu-se que frequentasse os laboratórios de ensino desde o início do próximo ano letivo. Destacou-se seu potencial na área de matemática. Apresentou avanços em sua postura de estudante, em comparação com o ano anterior, mas ainda demonstrou atitudes em dissonância com o ambiente escolar, precisando rever essas posturas.</p>
4 ° ano B 2015	<p>1º TRIMESTRE – Permaneceu a situação familiar. Relato da professora sobre aumento da agressividade; a criança acabou intimidando até mesmo os colegas, que evitavam realizar trabalhos em grupo com ele; professores reclamavam que a criança respondia agressivamente a qualquer questionamento que lhe fizessem. O pai do aluno estava solto e o via a cada 15 dias, na casa da avó paterna. Percebia-se que quando o pai estava solto, o aluno ficava mais tenso e ríspido em suas palavras e atitudes. A criança vivia em um</p>

contexto violento, mas sua mãe fazia o possível para que ele tivesse uma vida diferente da dela e da do pai.

PARECER 1º TRIMESTRE (trechos) – Oscilou entre momentos em que demonstrou atitudes respeitadas com seus colegas e professores e outros em que precisou de apoio para se expressar com respeito e evitar expressões inadequadas e ofensivas aos colegas. Nas situações de conflito, precisou de auxílio para dialogar e fazer o que era combinado. Nem sempre respondeu positivamente às intervenções das professoras. Resistiu a participar dos trabalhos propostos em grupo, negando-se a experimentar diferentes parcerias de trabalho, por vezes, verbalizando de forma ofensiva esse aspecto. Em alguns momentos precisou ser incentivado para finalizar as tarefas. Nos momentos coletivos, oscilou entre momentos em que se mostrou interessado e participativo e outros em que precisou de apoio para se concentrar e evitar conversas e brincadeiras. Não entregou boa parte dos temas nas datas combinadas. Manteve o caderno e a pasta organizados, com apoio. Linguagem – atingiu parcialmente os objetivos nessa área. Apresentou avanços no traçado da letra cursiva e na escrita de textos, mas espontaneamente não utilizou muitos dos aspectos trabalhados, só o fazendo com intervenção docente. Entregou alguns textos incompletos. Em ortografia estava construindo o uso das regras trabalhadas. Realizou leitura com crescente fluência e entonação, demonstrando compreender o que leu, bem como fazendo relações com outras informações já lidas. Matemática – evidenciou crescente compreensão do que foi trabalhado. Por vezes, demonstrou certa insegurança nesse tipo de proposta, mas conseguiu realizá-las com apoio. Sua postura nem sempre foi adequada nos momentos de estudo, pois se dispersou com leituras e conversas que tiraram seu foco de atenção das atividades. Por vezes, apresentou comportamento resistente em participar das atividades propostas. Multilinguagens – demonstrou compreensão parcial sobre o que leu nas atividades desenvolvidas, fez intervenções críticas pontuais e produziu frases/textos evidenciando relativa clareza de ideias. Música – sua participação oscilou, suas aprendizagens foram evidenciadas nos momentos em que participou da aula, porém, algumas vezes se perdeu em brincadeiras e descumpriu combinações. Educação Física – desenvolveu plenamente as habilidades motoras realizadas no trimestre (correr, arremessar, chutar, quicar e receber a bola). Demonstrou disposição para realizar as atividades propostas. Apresentou movimentação adequada nas atividades práticas.

PARECER 2º TRIMESTRE (trechos) – João continuou oscilando entre momentos em que demonstrou atitudes respeitadas com seus colegas e professores e outros em que precisou de muito apoio para dialogar, expressar-se com respeito, evitar expressões inadequadas e ofensivas aos colegas e fazer combinados. Em sala de aula, em muitas ocasiões, apresentou boa intenção em suas atitudes, mas agiu em uma hora inadequada, falou gritando ou usou um tom ofensivo na fala, agredindo, “sem querer”, os colegas. Nessas situações, não compreendeu porque foi chamada a sua atenção e respondeu de forma negativa às intervenções. Em outros momentos, quando estava incomodado ou irritado, demonstrou atitudes desrespeitosas, usou palavras e expressões inadequadas, ofendeu as pessoas e respondeu agressivamente aos professores. Durante o trimestre, foram feitas inúmeras intervenções com conversas individuais, com a orientadora e também com registros escritos, porém, o aluno apresentou poucos avanços, necessitando rever suas atitudes para melhorar sua convivência no espaço escolar. Essas questões prejudicaram sua socialização, sua participação nos trabalhos em grupo, em que João e alguns colegas mostraram resistência para trabalhar em equipe e ficaram mobilizados com implicações mútuas e competições desnecessárias. Sua postura também prejudicou seu rendimento nas tarefas, porque ficou chateado, irritado com as situações e não produziu. Observou-se que, quando demonstrou iniciativa e disposição, João realizou as tarefas de forma satisfatória, atingindo parcialmente os objetivos dessa etapa. Porém, em muitos momentos, mostrou resistência em fazer as atividades, negando-se a resolvê-las e precisando de muito incentivo para trabalhar. Nos trabalhos coletivos, continuou oscilando entre momentos em que se mostrou interessado e participativo e outros em que precisou de apoio para se concentrar e evitar conversas e brincadeiras. Essas posturas atrapalharam o andamento da aula, prejudicando o andamento das atividades no pequeno grupo e o rendimento do próprio aluno, em alguns momentos. Todos esses aspectos mostraram, também, que João Vítor precisava avançar consideravelmente na postura de estudante e na convivência no espaço escolar. Mostrava potencial para isso, mas necessitava demonstrá-lo em sala de aula. Na área de Linguagem, foi dada continuidade às atividades de produção textual com foco nos seguintes aspectos: estrutura do texto com uso de no mínimo três parágrafos, início, meio e fim; pontuação (ponto final, exclamação, interrogação, travessão, dois pontos e vírgula); letra maiúscula; riqueza de detalhes. Trabalhou-se também a escrita de biografias, uso de *mas* e *mais*, em ortografia *S,SS, S* som de *Z*. Também, leitura com fluência (sem pausas) e entonação (seguir sinais de pontuação); localizar e compreender informações do/no texto. João atingiu parcialmente os objetivos nessa área. Apresentou avanços, no traçado da letra cursiva e na escrita de textos, mas espontaneamente continuou não utilizando muitos dos aspectos trabalhados, e só o fez com intervenção docente. Entregou alguns textos incompletos. Em ortografia, estava construindo o uso das regras

trabalhadas. Seguiu realizando leitura com crescente fluência e entonação, e demonstrou compreender o que leu, além de fazer relações com outras informações já lidas. Nas atividades de Laboratório, o aluno demonstrou bom rendimento, evidenciando compreensão dos estudos de lógica, dedução de informações e dos jogos com sílabas. Precisou de apoio para identificar oralmente sílabas tônicas. Necessitou auxílio também para verbalizar o significado de algumas palavras nas frases. O aluno João Vitor frequentou a maioria das aulas da oficina “Movimentos da Capoeira”. Com frequência, envolveu-se em conflitos com os colegas e teve dificuldade de acompanhar e colaborar com as atividades propostas. Por vezes, participou das aulas demonstrando conhecimento relativo à história da capoeira e, nesses momentos, destacou-se em tocar tambor, instrumento que despertava o seu interesse. Em muitos momentos, além de não participar das atividades, contribuiu para a dispersão de outros colegas. O aluno João Vitor atingiu parcialmente os objetivos previstos pelo Projeto Multilinguagens no 2º trimestre. Com frequência, apresentou comportamento inadequado, por vezes agredindo os colegas verbalmente, dificultando sua participação efetiva em parte das atividades propostas. Suas atitudes inadequadas, com frequência, impediram o bom aproveitamento das atividades e interferiram no desenvolvimento das tarefas com a turma. Os professores recomendaram que o aluno repensasse seu comportamento e o cumprimento das regras estabelecidas coletivamente, empenhando-se mais, a fim de aproveitar suas potencialidades. Em Educação Física, demonstrou disposição para realizar as atividades propostas, porém, apresentou dificuldade especialmente em atividades mais intensas (corridas). Mostrou dispersão com brincadeiras inapropriadas, e algumas vezes dificuldade no relacionamento com alguns colegas e com os professores. O Conselho de Professores observou que João apresentou avanços importantes e crescente compreensão do que foi trabalhado nas diferentes áreas. Na escrita, precisava se esforçar para avançar mais. O Conselho acreditava muito no seu potencial, mas ele precisa demonstrá-lo. Precisava se dedicar mais às tarefas, cuidando para entregar os temas nas datas combinadas. Será muito importante avançar nas atitudes, cuidando para evitar conflitos, respondendo de forma mais respeitosa aos professores e colegas e revendo suas posturas de estudante e atitudes de convivência. O Conselho recomenda que João continue frequentando as atividades de laboratório de ensino. Indica à família que continue procurando com urgência o atendimento especializado com profissional da Psicologia, conforme orientado na reunião com NOPE, e que ofereçam momentos diários de estudo e leitura em casa. O Conselho solicitou que o ajudassem João a realizar os temas e organizar seu material, todos os dias em casa, já que ele tinha mostrado não ser capaz de fazer isso sozinho.

Motivo pelo qual foi indicado para oficina: texto empobrecido e curto.

Sávio

Idade: 11 anos – 4º ano A

Histórico anterior	Frequentou dois espaços na Educação Infantil, ingressando aos 4 anos. Tem uma irmã doze anos mais velha, que também estudou na escola.
1º ano 2010	1º TRIMESTRE – Sem registros. 2º TRIMESTRE – A sua irmã o acompanhava nos temas; solicitou-se maior participação e incentivo dos pais quanto ao processo escolar. 3º TRIMESTRE – A irmã continuava o orientando nos temas; passou a não levá-los para casa. Percebe-se a necessidade de desenvolver maior autonomia (incluindo tarefas simples, como amarrar o sapato) e as noções de tempo; orientou-se procurar atendimento psicopedagógico. Está pré-silábico; reconhece letra inicial; fala pouco. Ainda, tem dificuldades para compreender conceitos básicos como “em cima”, “embaixo”, “dentro”, “fora”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”; ainda não consegue amarrar os tênis e guardar pertences pessoais; precisa ser orientado em todas as tarefas da rotina escolar de forma contínua.
2º ano 2011	1º TRIMESTRE – Encaminhado para laboratório. 2º TRIMESTRE – Está em processo de alfabetização; está frequentando professora particular. 3º TRIMESTRE – Conselho decide pela sua retenção no segundo ano.
2º ano 2012	1º TRIMESTRE – Encaminhado para laboratório; foi apontada a necessidade de acompanhamento psicopedagógico (diferenciando de professora particular), pois precisava ressignificar sua relação com a

	<p>aprendizagem.</p> <p>2º TRIMESTRE – Melhorou bastante, está agindo com mais autonomia; está conseguindo vencer as tarefas do dia; copia o roteiro; está em atendimento psicopedagógico.</p> <p>3º TRIMESTRE – Ainda faz trocas significativas na escrita, precisa frequentar o laboratório desde o início do ano - encaminhar para avaliação com fonoaudiológica no início do ano.</p>
3º ano 2013	<p>1º TRIMESTRE – Encaminhado para laboratório. Sua produção está completamente defasada com relação às expectativas da série; não compreende o que solicitado. Destacou-se nos desenhos, mas vem decaindo; resiste a fazer as tarefas e, por vezes, debocha; tem postura de adolescente. Usa uma flauta de brinquedo, e não a que foi solicitada; não tem pasta de LE. Oscila entre momentos de apatia e deboche.</p> <p>Percebe-se falta de entrega dos temas; foi solicitado que a família acompanhe sistematicamente a escolarização da criança e o apoie na organização.</p> <p>2º TRIMESTRE – Questões a serem vencidas sobre aglutinação e segmentação de palavras no texto, trocas na escrita, compreensão de problemas matemáticos. Resolve questões matemáticas apenas com auxílio, há falta de autonomia e proatividade (inclusive em casa), não estava frequentando o laboratório em razão de ser o mesmo dia da psicopedagoga.</p> <p>3º TRIMESTRE – A criança não está frequentando mais a psicopedagoga; preocupa quanto ao desenvolvimento cognitivo; diz que não sabe repetidas vezes, tem pouca motivação para os estudos; está frequentando o laboratório; tem bastante defasagem na construção da escrita e da matemática. Colocou-se a necessidade de retomada do atendimento psicopedagógico para família. Em dezembro, cogitou-se a hipótese de retenção, mas o conselho de professores decidiu por aprová-lo.</p>
4º ano 2014	<p>1º TRIMESTRE – Encaminhado para laboratório. Professora relata que a criança tem lacunas nos registros das aulas e que brinca muito; há questões ortográficas significativas e, também, na estrutura textual. Percebe-se trocas de letras e desmotivação.</p> <p>2º TRIMESTRE – Professora relata que a criança vem se esforçando, mas que ainda percebe dificuldades; mãe acredita não ser necessário acompanhamento com a psicopedagoga e o colocou em uma professora particular.</p> <p>3º TRIMESTRE – Conselho decide pela sua reprovação; foi solicitado Wisc para avaliação da questão cognitiva pela psicóloga da escola; indicado novamente acompanhamento psicopedagógico.</p> <p>PARECER 3º TRIMESTRE – Nas atividades de Linguagem, demonstrou um rendimento parcialmente satisfatório. A realização de leituras, tanto na sala quanto na biblioteca, ocorreu apenas quando solicitada pelas professoras. O aluno demonstrou dificuldades na compreensão dos textos e enunciados escritos, necessitando de apoio para compreender os conceitos apresentados e escrever respostas completas. Observou-se a mesma necessidade de apoio no momento da correção ortográfica de seus textos, no uso da pontuação e regras de estruturação do texto. Apesar de um avanço perceptível na produção textual, ainda tem dificuldade de encadear as ideias na construção de textos mais longos, produzindo, na maior parte das vezes, textos coerentes, porém ainda curtos dentro do esperado para as aprendizagens. Em Matemática, sua produção está em desenvolvimento; executa com dedicação diversas tarefas sobre antecessor e sucessor de numerais com milhar, sequenciação, leitura e escrita de numerais e operações de adição e subtração. Na resolução de situações-problema, o aluno procurou elaborar estratégias, nem sempre adequadas, buscando reconhecer as operações a serem utilizadas em cada uma delas (adição, subtração e multiplicação). Com apoio, demonstrou compreender o raciocínio multiplicativo e realizar adequadamente o uso da tabuada. No entanto, não avançou na resolução dos cálculos de divisão, demonstrando dificuldade em compreender o raciocínio envolvido nessa operação. Na área das Ciências Humanas e das Ciências Naturais, o aluno apresenta desempenho satisfatório. Nos debates realizados em aula, especialmente os que se referiram ao projeto da turma, somente expressou sua opinião quando solicitado, necessitando apoio no desenvolvimento da argumentação oral. O aluno destaca-se por apresentar uma postura tranquila e esforçada, manter boa convivência com a turma, cumprindo os combinados. Foi assíduo e pontual, bem como manteve organizados os materiais pessoais e da escola; procurou fazer as atividades com capricho. Também foi assíduo e pontual no que se refere às atividades do Laboratório de Aprendizagem, nas quais se envolveu com esmero para a realização. Evitou o envolvimento em conflitos com os colegas; buscou o auxílio dos professores nesses momentos, demonstrando atitudes respeitadas e cooperativas. Em aula, sua atitude foi um pouco dispersiva; teve de ser chamado a concluir suas tarefas no tempo esperado e também para ficar atento às explicações dadas pelos professores. Quando tem o auxílio mais próximo dos professores, apresenta um rendimento mais satisfatório, o que demonstra que tem potencial a ser desenvolvido. Quanto aos temas de casa, nem todos foram apresentados no prazo. Nos trabalhos em grupo, colaborou com os colegas, demonstrando boa participação nesse tipo de atividade. Em Artes Visuais, o aluno dedicou-se parcialmente às atividades, por muitas vezes disperso, com necessidade de que a proposta fosse dita e redita para que assim iniciasse o trabalho. Muitas vezes, não finalizou as propostas e, nos trabalhos em grupo,</p>

	<p>sua participação foi parcial. O Conselho de Professores decidiu por manter o aluno no 4º ano, acreditando que ele ainda precisava desenvolver conteúdos e aprendizados dessa etapa. O Conselho também recomendou que a família seguisse as orientações do NOPE para um melhor rendimento do aluno no ano letivo seguinte.</p>
<p>4º ano A 2015</p>	<p>1º TRIMESTRE – Encaminhado para laboratório. A família procurou uma psicopedagoga para auxiliá-lo. Em maio, houve uma reunião com a psicopedagoga. Ela percebeu o mesmo que a escola, que a criança tinha dificuldade para compreender e consolidar consignas e novas aprendizagens, havia falta de autonomia, seria avaliado o processamento auditivo central com a fono e foi detectada miopia (está usando óculos). Segundo a professora, o aluno estava bem, mas tinha um tempo próprio para construir as aprendizagens escolares.</p> <p>PARECER 1º TRIMESTRE – Realizou a maioria das atividades propostas e, quando teve dúvidas, buscou o auxílio dos professores para solucioná-las. Por vezes, teve dificuldade em entregar temas de casa e trabalhos nas datas combinadas. Procurou manter seu caderno e sua pasta organizados, o que nem sempre foi possível. Recomendou-se que ele procurasse melhorar a organização e o cuidado com os materiais, com as tarefas de sala de aula e com os temas de casa. O aluno apresentou uma produção textual consistente, mas ainda não empregava todas as regras estudadas, precisando melhorar sua divisão em parágrafos e uso da pontuação. Esforçou-se em desenvolver textos com riqueza de detalhes e com coesão de ideias. Em ortografia, demonstrou compreensão das regras estudadas; no entanto, ainda podia melhorar na sua aplicação. Nem sempre apresentou leitura com fluência e entonação; por vezes, ao ler em voz alta, perdia-se. Demonstrou compreender melhor os enunciados escritos e orais, realizando a maioria das tarefas conforme solicitado. Demonstrou ter compreendido cálculos convencionais das operações estudadas e vem realizando-os de forma adequadas nas tarefas propostas. O aluno desenvolveu plenamente as habilidades motoras propostas neste trimestre (correr, arremessar, chutar, quicar e receber a bola). O aluno demonstrou disposição e habilidade para realizar as atividades propostas.</p> <p>Multilinguagens – No que diz respeito à interpretação e à leitura de mundo nas diferentes áreas de conhecimento assim como à da escrita, o aluno demonstrou relativa compreensão do que leu nas atividades desenvolvidas no Multilinguagens; fez poucas intervenções críticas e produziu frases/textos evidenciando parcial clareza de ideias. Referente à resolução de problemas, teve dificuldade na formulação de hipóteses e na busca de estratégias para a solução de problemas. O aluno acompanhou as propostas desenvolvidas no Projeto Multilinguagens e atingiu parcialmente os objetivos estabelecidos para o trimestre, sendo necessário observar a maior envolvimento com as propostas em grupo e com as atividades; deve investir mais em suas ideias e ainda dar atenção aos temas de casa e à organização pessoal. O Conselho de Classe parabeniza o aluno por seu avanço nas aprendizagens e recomenda que se envolva mais nas atividades propostas, confiando em seus próprios potenciais e contando com o apoio dos professores; deve realizar com mais interesse as tarefas escolares, em casa e na escola. No sentido de auxiliar o aluno no desenvolvimento da sua aprendizagem, o Conselho solicita que continue a frequentar o Laboratório de Aprendizagem e o atendimento Psicopedagógico.</p> <p>PARECER 2º TRIMESTRE (trechos) – No decorrer do segundo trimestre, Gabriel relacionou-se de maneira respeitosa e carinhosa com colegas e professores, inclusive nos trabalhos em grupo. Demonstrou estar integrado à turma, convivendo bem com os colegas da turma e sendo bem querido pelo grupo. Envolveu-se em poucos conflitos; quando aconteceram, não teve dificuldade para resolvê-los; agiu com autonomia nas diversas atividades e propostas. O aluno atendeu com prontidão as solicitações dos professores, demonstrando crescente interesse, compromisso e envolvimento com sua aprendizagem. Gabriel realizou as atividades propostas pelos professores com a autonomia esperada, buscando estratégias junto aos colegas para resolver as dúvidas e desafios que surgiram. Em alguns momentos, necessitou de um tempo alargado para a realização das tarefas, sem, no entanto, deixar de fazê-las. Entregou grande parte dos temas e trabalhos nos prazos combinados, procurando fazê-los com capricho e dedicação. Manteve seu caderno, sua pasta e demais materiais organizados e demonstrou cuidado, atenção e organização nas atividades e com os materiais e espaços coletivos da escola. Os principais objetivos do trimestre na área de Linguagem envolveram as atividades de produção textual (estrutura com uso de no mínimo três parágrafos: início, meio e fim; letra maiúscula; riqueza de detalhes; pontuação: ponto final, exclamação, interrogação, travessão, dois pontos e vírgula), leitura e interpretação de texto, ortografia (ênfase nos sons do /s/ e palavras com X ou CH). Gabriel atingiu parcialmente os objetivos previstos para o trimestre, apresentando interesse em sua aprendizagem, produções com a qualidade esperada para essa etapa; pode dedicar-se mais ao estudo e à elaboração das produções textuais e interpretações de texto. Sua produção de texto apresenta riqueza de detalhes e boa articulação de ideias, mas nem sempre respeita as regras, precisa atentar ao uso dos parágrafos e da letra maiúscula. O aluno vem apresentando avanços muito significativos nas aprendizagens dos conteúdos escolares, mas tem de manter o ritmo de estudos na escola e em casa a fim de continuar avançando. O aluno Gabriel atingiu parcialmente os objetivos previstos pelo Projeto Multilinguagens no 2º trimestre. Melhorou sua participação e seu desempenho em relação a trimestres anteriores; porém, ainda pode desenvolver mais a sua autonomia, atenção e participação, a fim de realizar as</p>

atividades de forma mais efetiva, obtendo, assim, mais produções. Os professores recomendam continuar empenhando-se a fim de aproveitar suas potencialidades. O Conselho de Classe parabeniza o aluno por seu avanço e comprometimento com as aprendizagens e recomenda que continue se dedicando e estudando mais, confiando em seus próprios potenciais e contando com o apoio dos professores. Reconhece os esforços que a família vem fazendo, a fim de contribuir no processo de aprendizagem do Gabriel. No sentido de auxiliar o Gabriel no desenvolvimento da sua aprendizagem, o Conselho solicita que continue a frequentar o Laboratório de Aprendizagem e o atendimento Psicopedagógico.

Motivo pelo qual foi indicado para oficina: dificuldade na articulação de ideias; fala pouco, demora para se expor, mas quando se sente seguro, participa e procura tirar suas dúvidas, oferecendo colocações pertinentes.

Sílvia

Idade: 9 anos – 4º ano B

Histórico anterior	Frequentou Escola de Educação Infantil dos 2 anos e 9 meses. Tem dois irmãos mais velhos do primeiro casamento do pai (um dez anos mais velho; o outro, dezesseis anos mais velho). A escola anterior apontava imaturidade.
1º ano B 2012	1º TRIMESTRE – Professora apontou que cognitivamente ele era bom; as questões eram comportamentais – queixoso, brincava quando queria, implicava com os colegas, negava-se a realizar as tarefas da escola. Precisava compreender regras de convivência. Estava em transição pré-silábico para silábico. 2º TRIMESTRE – Percebeu-se retrocesso na autonomia após o retorno às aulas: dispersão (inclusive em casa). A professora relatou que ele tem boas condições cognitivas, mas que precisa envolver-se mais com as propostas. Distraía-se com facilidade; tudo virava brinquedo; fazia “voz de bebê”, pouco empático, não respeitava as orientações das professoras. Reconhece números só até 10, prefere dizer que não sabe antes de tentar; mostrava-se curioso; colocava apelidos e caçoava dos colegas; precisa amadurecer suas posturas enquanto estudante. Permanece em transição pré-silábico para silábico. 3º TRIMESTRE – Bastante egocêntrico, demorado e dispersivo; tem dificuldade para se organizar; falta desenvolver a autonomia; permanece em pré-silábico em transição para silábico; opera até 10. Indicação de laboratório desde o início do ano. Deve receber acompanhamento desde o início do ano, pois não obteve avanços significativos.
2º ano B 2013	1º TRIMESTRE – Encaminhado para laboratório. Percebidas dificuldades na escolarização da criança; houve poucos avanços. Em casa também resiste para realizar as tarefas. Professora relata negação às propostas e resistência à participação; comentou que ainda estava pré-silábico e que não havia construído a noção de número. 2º TRIMESTRE – Apontada dificuldade em avaliar o desenvolvimento da criança em razão de sua escassa produção. Estava em acompanhamento psicológico e com professora particular. Professora colocou que oralmente consegue identificar algumas construções da criança; foi considerada a possibilidade de retenção em caso de permanência do quadro. 3º TRIMESTRE – Professora apontou melhoras; estava mais motivado e reconhecendo sílaba inicial; coloca que ele não levava os temas para casa, deixando-os embaixo da classe. PARECER FINAL (trechos) – No terceiro trimestre, o aluno apresentou poucas mudanças quanto à sua postura em sala de aula, demonstrando desinteresse em estar no ambiente escolar, executar o que era proposto pelos professores, a não ser que fosse de seu interesse como desenhar e colorir. Na oralidade, mostrou-se participativo, colaborando com as atividades que estavam sendo trabalhadas em aula. Relatos orais com riqueza de detalhes e informações. Entretanto, a falta de empenho e satisfação em participar das atividades propostas na Polivalência também esteve presente no não cumprimento das combinações quanto aos temas, às leituras dos livros retirados na biblioteca, às atividades no caderno de caligrafia e cuidados com seus pertences. Não trouxe os materiais necessários para atividades diferenciadas. As combinações mínimas como a cópia do roteiro diário ainda poderiam levar até os cinco períodos de uma manhã. Durante esse tempo, o aluno ficava desenhando ou simplesmente demonstrando um distanciamento do ambiente de sala de aula ou era lento para executar um mínimo de atividades. Seu caderno estava incompleto. Na maioria dos

	<p>dias a cópia se restringiu ao roteiro, quando foi feito. Tem poucas atividades registradas no caderno. Usou a letra cursiva, e já reconhece a necessidade do uso diferenciado entre as maiúsculas e minúsculas. Seus trabalhos e atividades entregues para serem executados em sala ou como temam de casa ainda ficaram, com frequência, sob sua classe de aula. Quando questionado sobre o tema não entregue, alegou ter esquecido em casa, ou não sabia onde tinha deixado ou ainda, dizia que os professores não lhe alcançaram as atividades. Apresentou dificuldades na organização e falta de autonomia. Demandou auxílio para realizar atividades como cópia, organização das folhas e até mesmo colar as mesmas no caderno. Faltava-lhe autonomia para vestir-se e até para amarrar seus calçados, mesmo depois de ter sido explicada essa atividade, por várias vezes. Mas ele continuava afirmando que não sabia e que não lhe haviam ensinado. O aluno continuou emburrando-se quando foram indicadas correções necessárias nas suas produções, até mesmo na cópia da rotina diária, emitindo sons ou fazendo caretas. Teve alguns episódios de conflitos com alguns colegas da turma e mostrou rispidez com os professores por não concordar com as atividades propostas e as cobranças feitas. Na grafia, ainda encontrava-se em no nível silábico, o que lhe autorizava a solicitar e participar com alegria de ditados. Reconheceu e escreveu os numerais na sequência numérica de zero a cinquenta. Realizou cálculos de adição e subtração simples, adição com reserva e subtração com transporte, utilizando, eventualmente, material concreto. Desenvolveu, com dificuldade e com certa irritação, as atividades com o sistema monetário, pois essas atividades exigiam uma sequência lógica de trabalhos e registros em aula, das quais o aluno não aceitava participar. O aluno encerrou o terceiro trimestre com a mesma postura de resistência aos registros das atividades e participação em aula com atitudes e comportamentos determinados por ele, sempre com resistência e negação ao trabalho, salvo quando era de seu interesse. Observou-se que a mesma atitude que o aluno expressava em sala de aula era exprimida nas tardes de laboratório, até que fosse desafiado por algum colega ou até que a temática fosse de seu agrado. Emburrava-se ou ficava reclamando, mas depois de engajado nas atividades, passava a participar oralmente, com muita propriedade e habilidade, resistindo, contudo, a registrar de forma escrita o que fora descoberto ou aprendido nas atividades propostas. Em Artes Visuais destacava-se a qualidade gráfica de seus trabalhos e sua autonomia em operá-los, porém, mostrou dificuldade em explorar os materiais e técnicas propostos. Frequentemente, desviava das atividades propostas para voltar aos seus desenhos de monstros e dragões. Melhorou seu rendimento durante as aulas de Música. Esteve mais presente nas tarefas que envolveram piano e tambores. Mas, em muitos momentos, desconcentrou-se e envolveu-se com brincadeiras e conversas paralelas, o que, por muitas vezes, conturbou o andamento da aula. Em Línguas Estrangeiras, sua participação melhorou em relação aos trimestres anteriores. No entanto, foi marcada por momentos constantes de dispersão, nos quais foi necessária a intervenção frequente das professoras para que ele realizasse as tarefas. Em diversos momentos, interrompeu a realização de alguma tarefa para desenhar, retomando as atividades apenas quando isso lhe era solicitado pelas professoras. Com o auxílio e o acompanhamento das professoras durante o desenvolvimento das aulas, conseguiu realizar as tarefas e entregar todos os trabalhos propostos ao longo do trimestre, e suas produções evidenciaram compreensão das tarefas propostas. O conselho de professores indicou que o aluno atingiu parcialmente os objetivos do ano. Reconheceu que ele precisava de apoio especializado para trabalhar as questões acima relacionadas. Também foi indicado que o aluno participasse desde o início do ano letivo dos Laboratórios de Ensino.</p>
3º ano B 2014	<p>1º TRIMESTRE – Encaminhado para laboratório. 2º TRIMESTRE – A mãe relata que ele chegou muito feliz em casa, pois havia recebido um elogio, e ele gostava da professora. A professora coloca que ele era muito educado no laboratório, mas que havia questões na linguagem a serem vencidas, como a transição para letra cursiva, e ainda coloca que ele brincava bastante em aula e que tinha dificuldade para trazê-lo para as propostas escolares, frisando a importância de reforçar a autoestima dele. 3º TRIMESTRE – A criança havia feito uma operação. Continuava resistente em escrever e negava-se a realizar as propostas escolares (mesmo comportamento em casa). A professora coloca que, por vezes, ele se depreciava. Realizava produções “econômicas” e com pouca dedicação. Ela colocou que parecia que a criança tinha uma barreira à aprendizagem. PARECER FINAL (trechos) – O aluno oscilou entre momentos em que demonstrou interesse nas atividades, participando oralmente com suas ideias, e outros, em que seguiu demonstrando muita resistência em fazer as tarefas, negando-se a cumpri-las. Na grande maioria das propostas, conseguiu realizá-las somente com acompanhamento constante e bastante próximo do adulto. Deste modo, atingiu parcialmente os objetivos dessa etapa, mas com apoio. No terceiro trimestre também se envolveu em poucas situações de conflito ou desentendimentos. Entretanto, seguiu se negando a se expressar e a conversar. Continuou necessitando de muito auxílio para organizar seus materiais e para manter o caderno completo. Apresentou registros</p>

	<p>incompletos quando os fez sozinho. Fez uso de letra bastão e cursiva. Em alguns momentos, negou-se a pegar o caderno e entregar a agenda, evidenciando que precisava de muito apoio para tais questões. Observaram-se recorrentes atrasos na entrega de temas e dos livros levados para casa. Ao longo de todo o ano, apresentou resistência para experimentar diferentes parcerias de trabalho. Nos trabalhos em grupo e nas atividades coletivas, dispersou-se muito com brincadeiras, conversas ou fazendo desenhos e recortes. Tais atitudes prejudicaram bastante o seu rendimento e o andamento das aulas. Nas produções escritas, demonstrou muita criatividade para criar enredos oralmente. Todavia, resistiu bastante a registrá-los na escrita. Avançou ao conseguir evitar pular linhas no meio da história, organizando melhor o texto na folha e reduzindo a escrita de palavras aglutinadas ou separadas. Ainda evidenciou esse tipo de registro, de modo que seria necessário seguir trabalhando intensamente as separações e aglutinações. Registrou trocas de letras como j/g, g/q. r/tr. Produziu textos um pouco maiores, porém, apenas eventualmente. Em geral, nos textos, não fez uso de letra maiúscula, parágrafo, nem de sinais de pontuação. Estava fazendo uso da letra cursiva com crescente autonomia. Melhorou o traçado dessa letra, mas precisava aperfeiçoá-la, especialmente a letra “O”. Ao revisar, quando se mostrou disposto a reler seus textos, demonstrou capacidade para rever escritas incorretas, sem precisar tanto do apoio da professora. Em geral, mostrou-se irritado nesse tipo de proposta, precisando ser muito incentivado para fazer as revisões. O aluno evidenciava estar construindo todas essas aprendizagens na área da escrita. Observou-se que sua resistência prejudicava seu rendimento, de modo que na próxima etapa, precisaria de apoio especializado para avançar em relação a isso. Seguiu realizando leitura um pouco pausada e nem sempre compreendeu todo o conteúdo lido, mas apresentou avanços importantes nesse sentido. Mostrou-se menos resistente nos momentos de fazer leitura em voz alta, assim como acompanhou melhor os momentos de leitura compartilhada (quando cada aluno lê uma parte) ou coletiva (quando a professora lê para a turma). Na biblioteca, mostrou-se mais centrado, mas continuou se dispersando em muitos momentos. Esqueceu-se de trazer ou negou-se a trocar os livros do colega, em alguns momentos, o que prejudicou seu ritmo de leitura e a troca dos livros com os demais. Nos laboratórios de ensino, o aluno participou melhor das atividades durante o terceiro trimestre. Mostrou-se mais dedicado, em comparação com o trimestre anterior. Produziu bem mais, também, sem apresentar tanta resistência, como observado em sala de aula no período da manhã. Registrou corretamente a grande maioria das palavras, evidenciando compreensão do que foi trabalhado. Artes visuais – O aluno era bastante criativo, mas, sua maior dificuldade na matéria não se relacionava aos trabalhos propostos, e sim à dificuldade em aceitar críticas e ouvir a professora. Em Educação Musical, foi possível observar comprometimento de O aluno apenas nas atividades escolhidas pelo próprio aluno. Também só se pôde avaliar sua aprendizagem na flauta doce nos momentos individuais com a professora. Na atividade em que pôde escolher o que fazer, optou por executar o metalofone e teve ótimo rendimento. O aluno não realizou o tema da composição. Em Línguas Estrangeiras, o aluno O aluno, no que diz respeito às atitudes na sala de aula, manteve bom relacionamento interpessoal, embora com escassa interação com os colegas, ouvindo e respeitando, de modo parcial, ideias diferentes da sua e empenhando-se, às vezes, na busca de entendimentos para situações de conflito ocorridas no ambiente escolar. Por vezes, apresentou disponibilidade em participar das atividades individuais e em grupo, respeitando as combinações acordadas com seus colegas e professores, mas nem sempre evitando conversas, brincadeiras e atitudes dispersivas. Por vezes, não compreendeu os enunciados das atividades, mas com a intervenção das professoras conseguiu realizá-las, embora nem sempre de modo completo. Em relação à escrita, produziu algumas frases/textos evidenciando, por momentos, clareza de ideias, ordenando frases, respeitando letra maiúscula em início de frase e em nomes próprios, sequência lógica, acentuação e pontuação adequada. Preocupou-se escassamente com organização, clareza e qualidade de seus trabalhos e do caderno. O Conselho de Professores entendeu que o aluno tinha condições de frequentar o 4º ano do ensino fundamental, com apoio. Ressaltou-se que o aluno atingiu parcialmente os objetivos do ano, especialmente por resistir ou se negar a fazer as tarefas. O fato de não se vincular espontaneamente às atividades propostas, comprometeu seu aproveitamento integral nas tarefas. Nos momentos em que realizou as atividades, embora tenha necessitado de apoio das professoras, evidenciou capacidade de compreensão do que foi trabalhado. Recomendou-se que ele frequentasse as atividades de laboratório de ensino desde o início do ano seguinte, para que pudesse consolidar suas aprendizagens e desenvolver sua autonomia. O Conselho solicitou que a família seguisse as orientações do NOPE, realizando os encaminhamentos indicados.</p>
4º ano B 2015	<p>1º TRIMESTRE – Encaminhado para laboratório. Em abril, a professora relatou que, nas últimas semanas, as recusas aumentaram, que ele teve muitos avanços, mas o texto estava “travado”; ele se chamava de “burro”. A professora não percebeu problema cognitivo, e ele só trabalhava quando a professora estava do seu lado. A mãe acreditava ser teimosia, e o pai relatou que essa barreira surgiu em outras situações. Também se falou em estimulá-lo a se expressar mais e falar sobre seus sentimentos. Falou-se da oficina Minimetragens e a</p>

família assentiu em sua participação.

PARECER 1º TRIMESTRE (trechos) – Em algumas situações de conflito, apresentou iniciativa para dialogar, evidenciando crescimento pontual nesse aspecto. Em alguns momentos, no entanto, precisou de auxílio para evitar fazer uso de ofensas, tapas ou empurrões, bem como para assumir sua responsabilidade nos conflitos. Nem sempre mostrou disponibilidade para participar dos trabalhos propostos em grupo, demonstrando resistência para experimentar diferentes parcerias, mas quando o assunto era de seu interesse, envolvia-se ativamente. Realizou as atividades com auxílio próximo e constante das professoras para manter o foco. Mostrou-se menos resistente na realização as tarefas, porém, mostrou-se disperso em vários momentos, com conversas paralelas e brincadeiras. Nem sempre entregou os temas e trabalhos nas datas combinadas. Precisou de muito apoio para manter o caderno e as pastas organizados e completos, bem como para finalizar as atividades. Recomendou-se que continuasse exercitando o traçado de sua letra, especialmente da letra “O”, e procurasse realizar os registros no caderno. Linguagem – atingiu parcialmente os objetivos nessa área. Vinha apresentando avanços, mas, espontaneamente, não utilizou os aspectos trabalhados em seus textos, e só o fez com intervenção docente. Eventualmente, juntou ou separou palavras, demonstrando estar construindo e consolidando o processo de alfabetização. Realizou as tarefas de escrita somente com apoio das professoras. Em ortografia, estava construindo o uso das regras trabalhadas. Apresentou leitura com crescente fluência e entonação. Nem sempre compreendeu tudo o que leu. Matemática – precisou de incentivo para iniciar as tarefas, resistindo a fazê-las, em um primeiro momento, mas evidenciou compreensão do que foi trabalhado. Realizou atividades diferenciadas, por vezes, reduzidas, para poder acompanhar melhor o ritmo da turma. Sua postura nem sempre foi adequada nos momentos de estudo, pois se dispersou com leituras e conversas que tiraram seu foco de atenção das atividades. No laboratório, oscilou entre momentos em que se concentrou e trabalhou bem e outros em que não quis se envolver nas propostas. Quando demonstrou interesse e se permitiu envolver, respondeu muito bem, identificando os sons trabalhados (M e N intermediário), tanto oralmente quanto na escrita. Multilinguagens – demonstrou pouca compreensão sobre o que leu nas atividades desenvolvidas, não realizando intervenções críticas e produzindo frases/textos que evidenciavam pouca clareza de ideias. Acompanhou de forma insatisfatória as propostas desenvolvidas. Música – a participação foi escassa, e foi difícil avaliar se ele aprendeu os novos conteúdos do trimestre e, até mesmo, se lembrava dos conteúdos anteriores. Educação Física – desenvolveu parcialmente as habilidades motoras realizadas no trimestre, e em algumas aulas apresentou pouca disposição na realização das atividades propostas. Recomendações – Destacou-se que, assim como na etapa anterior, evidenciou capacidade de compreensão do que foi trabalhado quando realizou as atividades, embora tenha necessitado de apoio das professoras. Observou-se que o aluno apresentava grande potencial de aprendizagem, o qual poderia ser melhor explorado com a redução de suas resistências e dispersão.

PARECER 2º TRIMESTRE (trechos) – Arthur tem expressado suas opiniões com maior frequência, o que foi considerado um ponto importante para seu desenvolvimento emocional. Em alguns momentos, continuou precisando de auxílio para evitar fazer uso de ofensas, tapas ou empurrões nas situações de conflito. Em geral, negou suas atitudes e sua participação nessas ocasiões. No segundo trimestre também mostrou pouca disponibilidade para participar dos trabalhos propostos em grupo, mostrando resistência a experimentar diferentes parcerias. Apresentou posturas e atitudes que prejudicaram seu rendimento e aproveitamento escolar. No início do segundo trimestre, mostrou-se menos resistente na realização das tarefas, mas não manteve essa disposição o tempo todo. Mostrou-se disperso em vários momentos, especialmente com desenhos. Seguiu realizando as atividades sempre necessitando do auxílio muito próximo e constante das professoras. Por vezes, negou-se a aceitar ajuda para fazer as tarefas. Resistiu às solicitações/intervenções das professoras. Não entregou os temas e trabalhos nas datas combinadas, necessitando de tempos adicionais para colocar as atividades em dia. Esqueceu e perdeu folhas de tarefas com frequência. Manteve o caderno e as pastas organizados e completos somente quando acompanhado de perto pelas docentes. Esqueceu a agenda com frequência. Precisava continuar trabalhando o traçado de sua letra, especialmente da letra “O”. Na área de Linguagem, foi dada continuidade às atividades de produção textual, com foco nos seguintes aspectos: estrutura do texto com uso de no mínimo três parágrafos, início, meio e fim; pontuação (ponto final, exclamação, interrogação, travessão, dois pontos e vírgula); letra maiúscula; riqueza de detalhes. Trabalhou-se também a escrita de biografias, o uso de mas e mais, e ,em ortografia, S, SS, S com som de Z e leitura com fluência (sem pausas) e entonação (seguir sinais de pontuação), com localização e compreensão das informações do/no texto. Arthur apresentou aproveitamento insuficiente nessa área. Espontaneamente, continuou não utilizando os aspectos trabalhados, só o fazendo com intervenção da professora. Continuou juntando ou separando palavras, evidenciando poucos avanços, mesmo com intervenções mais

individualizadas e sua participação em laboratório. Escreveu alguns textos apenas listando informações. Em ortografia, estava construindo o uso das regras trabalhadas, mas, espontaneamente, demonstrou não ter assimilado o que foi trabalhado, inclusive aspectos anteriores, como m antes de p e b. Apresentou leitura com crescente fluência e entonação, melhorou em relação a momentos anteriores. Porém, ainda apresentou leitura pausada, sem observar os sinais de pontuação. Continuou não compreendendo o que leu, com frequência, apresentando dificuldade para localizar informações do texto e interpretá-las. Observou-se que nos momentos de leitura, não as realizou efetivamente, focando-se na leitura de imagens e, por vezes, lendo só o início dos parágrafos, dispersando-se com outras atividades. No laboratório, seguiu oscilando entre momentos em que se concentrou e trabalhou bem e outros em que não quis se envolver nas propostas. Quando demonstrou interesse e se permitiu se envolver, respondeu muito bem, identificando os sons trabalhados (M e N intermediário), tanto oralmente quanto na escrita. Identificou a separação de palavras na frase, com apoio. Nas atividades de leitura, evidenciou dificuldades para compreender o texto lido, bem como para ordená-lo conforme a sequência correta da história. Evidenciou compreensão dos estudos de lógica, dedução de informações e de jogos com sílabas, mas resistiu bastante na realização dessas tarefas. Precisou de apoio para identificar oralmente sílabas mais complexas e sílabas tônicas. Necessitou de auxílio também para verbalizar o significado de algumas palavras nas frases. O aluno Arthur atingiu parcialmente os objetivos previstos pelo Projeto Multilinguagens no 2º trimestre. As atitudes inadequadas, como brincadeiras e conversas, com frequência, impediram o bom aproveitamento das atividades e interferiram no desenvolvimento das tarefas com a turma. O aluno necessitava desenvolver mais a sua autonomia, atenção e participação, a fim de realizar as atividades de forma mais efetiva para obter mais produções. Também deveria repensar seu comportamento e o cumprimento das regras estabelecidas coletivamente, empenhando-se mais, a fim de aproveitar suas potencialidades. Em Educação Física, Arthur desenvolveu parcialmente as habilidades motoras realizadas no trimestre (correr, arremessar, chutar, e receber a bola). Demonstrou, em alguns momentos, pouca disposição na realização das atividades propostas e dispersão com conversas paralelas. Apresentou expressão corporal esperada para a faixa etária. Relacionou-se bem com os colegas e professores ao longo do trimestre. Na Oficina de Ilustradores, foram desenvolvidas, nas primeiras sete aulas, atividades relativas às apropriações de técnicas de ilustração, baseadas em cinco livros apresentados aos alunos e junto de alguns conceitos básicos a respeito da ilustração literária. Sendo assim, trabalhou-se com isogravura, aquarela, pintura, desenho e fotografia. Arthur, ao longo da oficina, foi se inserindo mais profundamente nas atividades, tendo boa participação nas mesmas e demonstrando aquisição de autonomia ao longo do processo. É importante destacar que o aluno teve diversos episódios de dispersão em brincadeiras que o desviaram um pouco das atividades e da integração com as mesmas. O aluno se inseriu de modo satisfatório na exploração de seu potencial gráfico e pictórico, demonstrando empenho nas suas produções ao longo do processo. Teve boa apreensão do que cada uma das técnicas trabalhadas trazia de diferente ao seu repertório e como poderia utilizá-las para a elaboração do livro final da oficina. O Conselho de Professores observou que Arthur apresentou avanços pontuais para essa etapa do ano, especialmente na questão de socialização e expressão oral. Sua resistência frente às tarefas, bem como a necessidade constante de apoio para realizar as atividades, no entanto, vinham prejudicando o seu rendimento e o acompanhamento das propostas. Os professores acreditavam muito no seu potencial, mas ele necessitava empenhar-se bastante em todas as áreas, de modo especial na escrita, pois ainda apresentava questões que estão aquém do que se espera para essa etapa do ensino nessa área. O Conselho recomendou que Arthur continuasse frequentando as atividades de laboratório de ensino. Solicitou-se à família que mantivesse o atendimento psicológico solicitado e destacou-se a necessidade de a família auxiliá-lo na organização dos temas e do material, em casa, todos os dias, para ajudá-lo a se organizar melhor. O Conselho também indicou que seguissem estimulando-o a se organizar sozinho, oferecendo momentos de estudo e leitura diariamente.

Motivo pelo qual foi indicado para oficina: recusa-se a realizar as tarefas, o que prejudica o desenvolvimento das atividades e seu envolvimento nas propostas; o texto fica empobrecido. O aluno tem dificuldade para se expressar em aula e falar sobre o que o incomoda ou alegra, tendo como reação fechar-se, emburrar-se e guardar tudo para si. Dificilmente fala diretamente de si e se recusa a fazer autoavaliações.

ANEXO C – PRODUÇÕES TEXTUAIS DAS CRIANÇAS

Bárbara

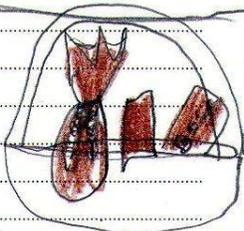
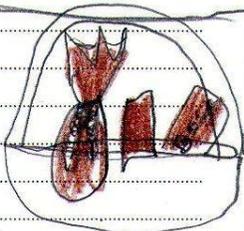
Texto 1 – Anterior ao início da Oficina Minimétragens

30/03/19

O que eu farei na páscoa.

Eu no dia da páscoa quando eu acordo de manhã eu acordo e me levanto da cama quando eu acordo e olho para o chão tem um monte de latinha de leite eu vejo escotas e acho uma linda cesta de páscoa. Então da meu sofá eu e a minha mãe fazemos um monte de coisa: como cesta, colheres, biscoitos, chocolate, áreas de chocolate. e no dia seguinte eu vou pra minha mãe daí ela me dá um monte de chocolate e meu dinda me dá o minha dinda toda minha família foi um festa enorme e na sexta-feira escrita eu comei por dentro e depois a páscoa ela é muito legal. FIM

FIM

Texto 2 – Durante a realização da Oficina Minimetragens

04 / 05 / 15

Indo ao cinema!

Um dia os meus amigos me convidaram
 eu fui ao cinema os nomes deles são
 Jorge, Amanda e Gabriel. Eles são os meus
 melhores amigos meu nome é
 Juliana da Silva.

Mas então chegamos ao cinema mas eu
 vi uma sala de dança lá então
 eu fui lá com rapidez lá eu vi uma
 moedinha lá pra eu como era lá que
 eu tirei que eu ao cinema com meus ami-
 gos eu vi o filme inteiro com eles
 era que eu quis ver como era esta
 sala era que eu adorei então eu pedi
 para minha mãe ela disse que eu
 podia então eu comecei a fazer o filme.

Eu fui a sala de dança isso.

Eu

Texto 3 – Posterior ao encerramento da Oficina Minimétragens

Na semana de Línguas fizemos várias atividades de outras línguas quem organizou foi a professora [REDACTED].

Particpei da Oficina de Inglês, Espanhol, francês, foi as professoras [REDACTED] e aprendi outros tipos de línguas.

O que eu mais gostei foi da aula de francês com a professora [REDACTED] e o que eu não gostei foi nada porque foi tudo legal.

Braian

Texto 1 – Anterior ao início da Oficina Minimétragens

Nome _____ Turma _____ Data ____ / ____ / ____

Imagine que a pessoa da figura é você e que você está lendo o livro que retirou da biblioteca esta semana. Escreva, com o maior número de detalhes, a história deste livro.



Era uma vez 3 porquinhos
 o porquinho 1
 porquinho 2
 porquinho 3
 o porco 1 tinha uma
 casa de palha e madeira
 o porco 2 tinha uma casa
 de madeira e o porquinho 3 tinha
 de tijolo eles estavam de boa e quando
 um lobo mal se foi a casa do porco
 1 e bateu na porta TOC TOC! O porco 1
 - quem é que tá lá aí
 - é o lobo mal se não me sair não
 comer você e aloprou a sua casa
 - não abra não
 - também não que pediu FUFU
 - o porco 1 se manda e foi na
 casa do porco 2 e disse tem um lobo
 mal atrás de mim o porco 2 que
 mentira a entao espera TOC TOC e
 o porco 1 não atende
 - o porco 2 e claro que não atende
 - o lobo mal e disse abra a porta
 - o porco 2 não e o lobo não abre
 a sua casa FUFU e o porco 1 corre
 e foram para o porco 3 e disse abra a
 casa e o porco 3 entrou e aí que
 tinha um lobo mal a solta e o
 porco 2 ele morre aí e o porco 3
 seria sim ele tá aí rindo prepara
 água quente tá TOC TOC e o porco 3

dise quem é o lobomai
e o lobomai disse que estava a sua
casa e o lobomai ~~disse~~ mas não conseguiu
e tentou entrar na chaminé e saiu
deitada na água e fim.

Texto 2 – Texto 2 – Durante a realização da Oficina Minimetragens

relatoria a visita ao Museu da PUC

① nos fomos ao Museu da PUC RS.
 Dia 21/05/15 foram as pessoas do
 A agente foi combinado que não
 pode picar de pé no ônibus e não
 Poderia do grupo ir para pedir
 para os monitores do Museu.

primeiro rumos o simulador
 de órbita. que era escura,
 e quando o monitor apertava
 o botão iluminava tudo. que
 as órbitas giram oral como um
 ovo. O globo magico que era
 a Terra. tinha uma luz o monitor ia
 num computador e apertava um
~~botão do globo~~ e aparecia uma luz
 a tudo da terra aparecia.

tinha um poster que dizia os plane-
 tar e as galaxias. Eu vi os brinqu-
 dos de órbita como o cambaio que
 foi improvisar os monitores
 disseram que era um teste para
 saber se funciona para as experi-
 encias e eu vi uma moto morada
 a luz do sol e um brinquedo 

de corrida e um brinquedo de um planeta também da pra reconhecer manobra. Agente se reuniu nos portões e cada um entrou no seu ônibus, eu me comportei mais o menor porque eu queria e me distrai com outras coisas

primeiro o motor e simulador de orbital, que era escuro, e quando o motor se abertava e letas iluminava tudo, que as orbitas giram oral como um oró, o que o magis que era a Terra. Tinha um luz ambiente num computador e abertava um luz e a luz da Terra aparecia.

Tinha um painel que dizia os planetas e as galáxias, eu vi os brinquedos de outros como o campo, que foi importante os computadores digitam que era um teste para saber se funciona para os testes iniciais e eu vi uma mala com a luz de sul e um brinquedo.

Texto 3 – Posterior ao encerramento da Oficina Minimétragens

[REDACTED] TÍTULO: MINHA VIDA 30/06/15

Eu fui o 2 irmão e eu nasci as 5 da tarde. E eu morava numa casa de 5 andares. Também eu nasci em Porto Alegre dia 14/09/2005. E eu fiz aniversário e fui.

Eu nasci com 2 quilos também minha mãe disse que eu nasci com um pouco sangue no corpo eu estava na barriga dela em São Paulo no alpha ville e quando fui morar numa mansão.

A minha mãe pegou uma cadela foi mal mas sei o que falar. mais TC FIAU

credeal

Bruno

Texto 1 – Anterior ao início da Oficina Minimétragens




UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
UNIFALFAS

Nome _____ Turma 4B Data 20/03/18

✓ Imagine que a pessoa da figura é você e que você está lendo o livro que retirou da biblioteca esta semana. Escreva, com o maior número de detalhes, a história deste livro.

A Cachorra sem nome.



Aconteceu na cidade de Gentio do Sul. A cachorra
 um dia tinha nome e a outra
 era a Getilza. A sem nome
 Foi atacada por um gato. Gentio
 viu e foi ajudar e saiu sem
 nome ela levou ela para a
 fazenda da Patia dela, deu para
 a dona da Getilza Glória, sair da sua.
 levou lata, sai Truqueira, Beal Bedolente!
 e a dona da Getilza pegou a cachorra!
 e bateu na cachorra sem nome e ele
 se machucou feio e Getilza não saiu de
 casa por que chorava muito e a cachorra
 sem nome tinha dermatite na chissá
 num dia lida Getilza curti que sair de
 casa Getilza levou ele para o Parque
 e ele levou com das daumatas e a das
 das daumatas pegou as das daumatas
 e foi em casa e não voltou mais.
 A Getilza levou com ele ela cuidou
 e ajudou num certo dia Getilza levou a
 cachorra sem nome para casa dela a dona
 dela viu ele quando ia bater nele Getilza
 se atropelou em cima dele e a dona não
 conseguiu parar a cachorra e bateu em gentio
 e ela morreu ela queria ajudar e não sem
 nome ele ficou dias verde ela entrou
 num dia a cachorra sem nome ganhou
 uma casinha e um nome o nome dele
 foi leopoldo ele tinha familiares era os
 Zatinhas e ele ficou feliz e triste.

Texto 2 - Texto 2 - Durante a realização da Oficina Minimetragens

PC VS CONSOLE ENTENDEVA AS DIFERENÇAS

[Redacted Name]

05/05/05

No início a principal diferença entre videogames e computadores é que batendo com cartucho em um console para jogar enquanto no PC era necessário instalar discos (que no época eram vendidos com + disquetes) na entanto os jogos de videogames atuais também utilizam instaláveis obrigatoriamente PlayStation 3 e os consoles Xbox 360 poro que isso ocorre?

razão tem melhor gráfico

Texto 3 – Posterior ao encerramento da Oficina Minimétragens

4 B 30/06/15

as minhas Tleptorias

□ Eu nasci em um hospital em parte Alegre
Ao 1603 ^{no 10/03/05} tinha 42 Anos eu era a segunda
filha e minha mãe tinha 33 Anos. Ela se
chamava

[redacted] a mãe era [redacted]
e a filha era [redacted]

□ Eu me lembro das coisas:
eu me lembro que quando eu estava
com 3 meses eu levei uma vacina na
mãe.

Nos meus 9 Anos eu batei com a minha
cabeça muito forte em algum muro
eu me machuquei muito e hoje
a cabeça se anda a 1 KPH.

Cecília

Texto 1 – Anterior ao início da Oficina Minimétragens




UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 COLÉGIO DE APLICAÇÃO
 UNIALFAS

Nome _____ Turma 4 B Data 20/03/15

Imagine que a pessoa da figura é você e que você está lendo o livro que retirou da biblioteca esta semana. Escreva, com o maior número de detalhes, a história deste livro.

TITULO
QUEM TEM MEDO DE LOBO?



UM DIA FUI BRINCAR NA FLORESTA
ATRAS DA MINHA CASA NUMA
FLORESTA BBIQUO DE TUDO
MAIS O QUE MAIS ME DIVERTIU
FOI BRINCAR NA LAMA. MAIS QUERO
OLHAR PRA TAZ. VI UM LOBO NAHANA
MAMAE PEGUEI UM GALHO E BATI NA
CABEÇA DO LOBO. E ELE FICOU FURIOSO
CORRI CORRI E CORRI E ELE AINDA TAVA ATRAS DE MIM
CAIMOS CHÃO NUMA ARMADILHA RASGUEI MINHA ROUPA
E FIQUEI COM BOMBUM DE FORA AIAIAI MAMAE
VAI MIMAR SUBI NUMA ARVORE MAIS O LOBO
TAVA ESCALANDO A ARVORE ACHEI ESQUIZITO
OLHA UMA BALA TOMA LOBO O LOBO EGNULO
COM PAPEL E TUDO RARARA VOUTEI A BRINCAR
FILMO VEM COMER.

Texto 2 – Texto 2 – Durante a realização da Oficina Minimetragens

	26/05/15
RELATÓRIO DA VISITA AO MUSEU DA PUC	
<p>VAMOS AO MUSEU DA PUC E NO DIA 21 DE MAIO PARA ESTUDA, E TIRAR MOSSAS DUBIDAS E TER IDÉIAS PARA O MULTI-LINGUAGENS. AS TURMAS DO IE CHEGARAM E FIZERAM O LANCHE E DEPOIS BOTAMOS A PULSCIRA E EM TRAMOS UM MOSSO ESPLICOU AS REGRAS DO MUSEU NÃO PODIA CORRER, NEM PISAR NA LINHA AMARELA DA ESCADA ROLANTE PARA NÃO TER ACIDENTE</p> <p>★ O PASSEIO FOI LEGAL DE MAIS É PRIMEIRO TINHAMOS QUE IR NO SEGUNDO ANDAR LÁ ESTAVA O NOSSO ASSENTO O UNIVERSO DE POIS TINHA QUE ESCREVER NUMA FOLHA E VIMOS OS PLANETAS E A ROTAÇÃO QUE ELAS FAZEM EM VOLTA DO SOL. DEPOIS TINHA QUE ESCREVER ONDE SE LOCALIZA O SIS TEMA SOLAR ERA NO ENORME BRASO DE ORION E VIMOS UMA BOIA MÁGICA QUE NOS TRAVA COMO ERA A TERRA NUM FURACÃO EUCVIM QUE QUANDO A LUZ ESTAVA PERTO DO RATO ELE ERA GRANDE E LONGE ERA PIQUENO E COM O BUFAÇO TAMPCM VIMOS O OUTDOOR R. OPNGE MOSTRAVA AS COISAS NO MOMETO LIVRE COMO AO LUGAR CMEIO DE ESPERIMENTOS BEM LEGAIS E EURO-TEI A MÃO E LEVEI UM CHO QUE </p>	

TABLET / /

* EU AMEI O PASSCIO EA
 ACHO QUE O MEU COMPORTAMENTO
 FOI MUITO BOM ADOREI O PASSCIO
 ESPERO TER MAIS PASSCIOS ASSIM
 COMO O MUSEU DA PUC
 ADOREI SE VOCE DAR NOTA DARIA
 NOTA 10 SE VOCE DE 1150.

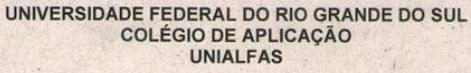
Texto 3 – Posterior ao encerramento da Oficina Minimétragens

Eu não sei como não nem de
como escolher meu nome mas
para contar meu 1º.

Meu trabalho foi escrito antes
de começar a festa eu e meu
irmão ficamos fazendo logomarcas.
Começou a chegar muita gente e
tanta gente que comemos.

Cláudio

Texto 1 – Anterior ao início da Oficina Minimétragens


Nome [REDACTED] Turma 4B Data 20/03/15

Imagine que a pessoa da figura é você e que você está lendo o livro que retirou da biblioteca esta semana. Escreva, com o maior número de detalhes, a história deste livro.

OS DINOSSAUROS DOMINAVAM
 um dia os dinossauros
 era os reis da terra
 grossas e um cometa
 que caiu e fez uma
 explosão detendo
 os sem água alguma
 de 300 anos



falou - o cometa não deixou
 nenhuma gota de água? ele perguntou
 ele se sentou e chorou
 e percebeu que as lagrimas
 foram gotas de água e
 ficou alegre e falou
 para todo mundo - todo
 mundo ficou feliz.

Texto 2 – Texto 2 – Durante a realização da Oficina Minimetragens

Resumo da visita ao Museu da PUC

☺ Nós fomos ao Museu da PUC RS,
dia 21/05/15. Fomos com o 4º A. Fomos
fizemos assim, um rolê por um lado
e o outro pelo outro lado,

mas encontramos num lugar esdrúxulo
e percebi que a terra gira oval.
o globo mágico não gira no eixo imaginário.
O planeta está no braço
de Orion

Texto 3 – Posterior ao encerramento da Oficina Minimétragens

Cláudio faltou à semana em que foi realizado o texto 3, por isso não possui tal produção.

Flor

Texto 1 – Anterior ao início da Oficina Minimetragens

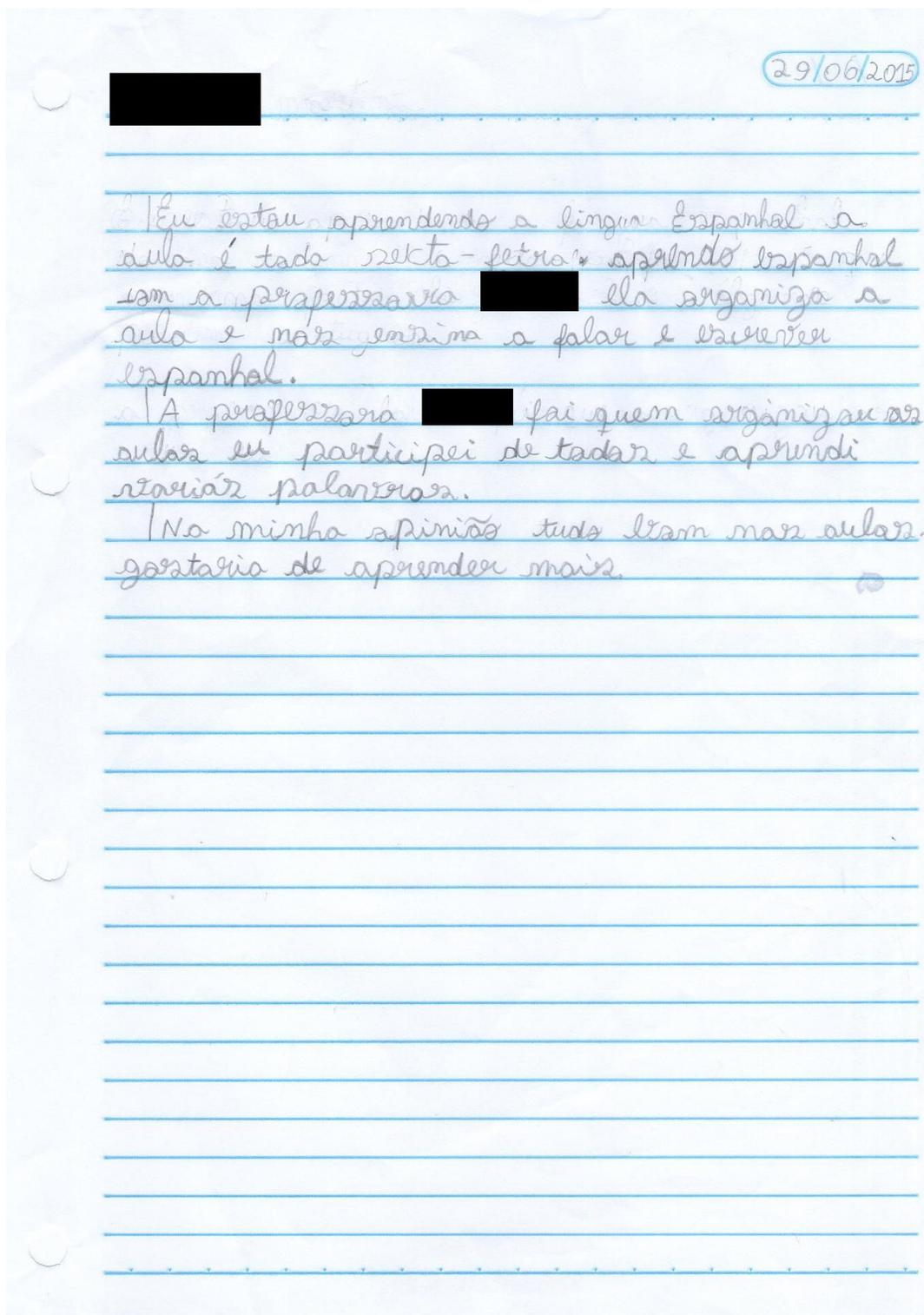
Titulo:

- Tia Pádua da minha família é um tempo livre da para ler, da para ver TV da para andar de bicicleta da para fazer tudo e muitas leguminosas e padecer acordar até tarde e a janta e or fazer comida ou chocolate e é muito delicioso e muito. e a minha Tia da muito chocolate de Bamba e Bira para mim ela da dar arroz e é muito deliciosa.

Texto 2 – Texto 2 – Durante a realização da Oficina Minimetragens

	4 / 5 / 15
<u>O Gaku</u>	
<p>* Era uma vez um menino chamado Gaku, que era um menino muito legal e ele tinha uma cidade chamada Nekuzé e era muito legal essa cidade e era muito bonita que ele sabia sobre tudo do E.T. e queria ver muito um E.T. e ele estava trabalhando sobre E.T. e de madrugada na pesquisa dele havia uma máquina igual a do E.T. e queria ver mais de perto e chegou mais perto e viu dois E.T. e o Gaku chamou muito porque o pai do E.T. viu embora o filho ficou muito triste em ficar no mundo e o pai com a mãe e o Gaku deu ai para ele responder: ai E.T. calma eu não vou te machucar vamos brincar sem ramos e daí o E.T. vai brincar e brincaram o dia inteiro e a mãe do Gaku não pode ser irmã e ela disseram pode ser daí elas ficaram muito amigas e viveram felizes para sempre mais quando elas se estavam se abraçando o pai do E.T. chegou para buscar o filho E.T. e o pai levou o filho E.T. e o Gaku foi aos quartos rapidamente e chorou muito até a noite e sem jantar não dormiu não almoçou e não fez nada mais a mãe teve uma ideia resolvi ir lá filho e ele amou a ideia e foi arrumar o mala e deu um beijo na mãe e no pai e a máquina estava esperando lá fora e se foram e era lá no universo e era tudo diferente a comida e tudo</p>	
credeal	

Texto 3 – Posterior ao encerramento da Oficina Minimétragens



Livia

Texto 1 - Anterior ao início da Oficina Minimétragens

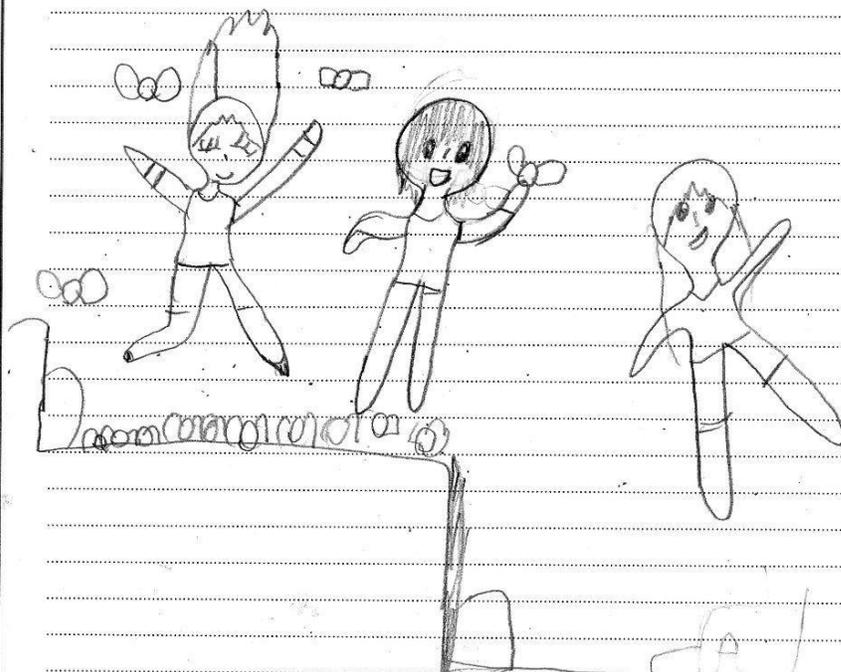
30/03/2015

Páscoa em casa.

Na páscoa eu e minha família fazemos uma brincadeira, que é assim: enquanto eu e meu irmão estamos na escola, meus pais escondem na sala e no quarto deles dois ovos de páscoa e centos mas fazem isto dentro quando estamos em casa. E nos dias que fazem tres jogos para cada um acertar onde estão os ovos.

E cada vez que acertamos eu e meu irmão ganhamos uma bola amarela na certa.

E no outro dia meu pai decha eu e meu irmão conhecer uma amiga e ela poltra lá e meu pai decha meu irmão que minha amiga no quarto dele com baratas de doces e buscamos para sima e de pois brincamos e de pois os mimos.



Texto 2 - Texto 2 - Durante a realização da Oficina Minimetragens

Era uma vez um garoto
 ele se chamava Gumllad, ele
 tinha vários amigos um deles
 era o Darsim era o amigo
 mais chegado os outros ele não
 era tão chegado os pais do
 Gumllad eram tri legais
 eles deixaram tudo.

Comessou quando Gumllad
 comessou a ter raiva do
 garoto novo, ele era
 irritante. Ele se chamava
 Mc Prologembo.
 quando chegou em casa tinha
 um bilhete em cima da mesa
 sua balança assim -
 Gumllad tem almôço na
 geladeira num pote azul. beijar
 sua mãe.

Gumllad falou:
 - O reocô é quem tem sorte
 Se o reocô é quem tem sorte
 reocô é um cachorro se o que
 faz é ficar deitado, sem pa-
 ser nada nem pra comer reocô
 levanta eu queria ser reocô
 E do nada apareceu um
 raio que trocou o relógio de
 umano para o de cachoro.

Sabe o que isto significa que o Gumball trocou de corpo com o cachorro. Isto aconteceu porque exatamente a hora que o Gumball desejou ser um cachorro uma estrela cadente passou por ali. Gumball ficou bem assustado, mas depois que se acostumou com o corpo do cachorro ele começou a fazer o que ele fazia ou seja ficar deitado o dia inteiro.

O estranho disso tudo é que o Selso era o único que conseguia falar com Gumball, e depois de uma semana Selso já estava se comportando como seres humanos.

Ele foi na escola lá encontrou Darwin ele falou:

- Gumball você sabia que sua ex namorada está namorando o Mc Rodolphinho pra te deixar com ciúmes.

Selso falou:

- Quem é Mc Rodolphinho e quem é essa ex namorada?

Darwin respondeu:

- Você tá fora de si hoje, lembra que o Mc Rodolphinho fazia aulas a 5º série e que a Luísa era sua namorada mas você andou com

Outros garotos e da zica
com rúmes e aí você ter
minha com ela.

E pra não parecer que não
sabe do que ele está falando
Selva falou:

- É to lembrado.

Em quanto eles passaram
Darrim falou:

- Gumllaom tenta não pira
o Mc Rodolfinho tá
passando, e tenho a impres-
são que ele vai te empurrar.

E então ele empurrou o Sel-
va, fez uma coisa bem diferen-
te que Gumllaom, Selva pegou
a mão de Mc por ele já dar
um soco nele. Neste momen-
to Darrim foi falar para
a diretora, mas o refeitório en-
de estava acontecendo a luta
era bem longe da sala da
diretora, quando Darrim
chegou lá os únicos pola-
reros que saíram da boca de
ele era:

- brigas no refeitório.

E a diretora levantou
do cadeira e foi caminhando
com a Darrim.

Quanto isso no brigo
o Mc Rodolfinho está res-

Perdendo. Quando a distração chegou e sem perceber que era Pelé brigando com Mr. Pedonzinho ficou surpreso e golou:

- Gumllall recém era aluno mais estudioso da sala porque fez uma coisa de mais e Mr. Pedonzinho eu sei que era necessário para minha sala.

No final Mr. Pedonzinho levou um belo bilhete na agenda golando:

- Na próxima vez o Mr. Pedonzinho brigar no colégio ele ficará 5^o horas no castigo e Gumllall não merecer castigo nem nada porque foi a primeira briga de ano todo.

Quando Pelé chegou em casa falou com Gumllall poro eles destruíram, então de noite Gumllall e Pelé foram a um campo de futebol as estrelas, a primeira estrela cadente que porou eles desejaram voltar ao normal e eles voltaram a seus corpos, e porou tudo como era antes.

FIM

credeal

Texto 3 – Posterior ao encerramento da Oficina Minimetragens

Lívia faltou nas últimas semanas de aula, em razão disso não esteve presente na Première e nem tem produção textual posterior ao encerramento da Oficina

Máximo

Texto 1 – Anterior ao início da Oficina Minimétragens


 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 COLÉGIO DE APLICAÇÃO
 UNIALFAS



Nome [REDACTED] Turma 4B Data 20 / 03 / 15

Imagine que a pessoa da figura é você e que você está lendo o livro que retirou da biblioteca esta semana. Escreva, com o maior número de detalhes, a história deste livro.



Os tres porquinhos
 Era um dia os tres porquinhos
 num dia os porquinhos
 estavam construindo as
 casa, um ficou com a casa
 de madeira, o outro ficou com
 a casa de palha e o outro
 ficou com a de tijolo, termina
 ras de construir, e aqutação a casa e
 entraram quando um vento o lobo chegou
 trom trom - abriu essa porta agora se nao
 eu nao derrubar essa porta
 - nao nao

Texto 2 – Texto 2 – Durante a realização da Oficina Minimétragens

Máximo não foi a visita no Museu da PUC, por essa razão não possui o referido texto.

Texto 3 – Posterior ao encerramento da Oficina Minimétragens

03/07/15

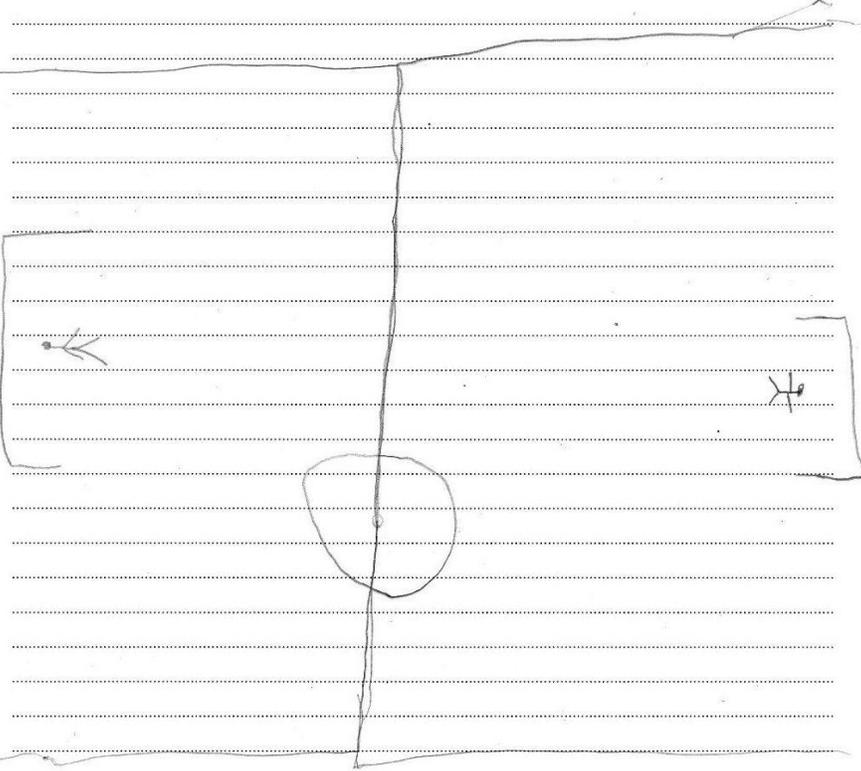
Minha História
masi no Hospital da que 01/04/05
eu mãe melho de mãe nada mais
a minha mãe fala que o
meu primo disse que o Sr. era
meu pai

Sávio

Texto 1 – Anterior ao início da Oficina Minimétragens

A PASCOA

NA PASCOA MUITAS PESSOAS SE DIVERTEM
COMEM CHOCOLATE, EU PREFIRO CHOCOLATE
BRANCO ACHO MELHOR NA PASCOA PODE FAZER
PEIXES DA SEMANA SANTA. IR TAMBEM NA FEIRA
COMBRAR CHOCOLATES PEIXES E FRUTAS TAM-
BEM AS CRIANCAS PODE FORMAR BRINCANDEAS
COMO EU NA PASCOA EU SEMPRE BRINCO COM
MEUS AMIGOS EU COMBINO NO WHATSAPP
PRA JOGAR BOLAS NO SESC. DAI NOS JOGAMOS
E MEUS PAIS FAZEM UM CHORRASCÃO
PARA CELEBRAR A PASCOA.



Texto 2 – Texto 2 – Durante a realização da Oficina Minimetragens

4 / 5 / 15

ERA UMA RATINHO DO BEM

ERA UMA VEZ UM RATINHO QUE QUERIA O BEM PÁS PESSOAS MAIS AS PESSOAS TINHAM MEDO DELE POR QUE ELE ERA GRANDE, PELUDO FEIO, E COM O DENTE BEM FIMD E ASSUSTADOR PRA MATAR O ENIMIGO DELE O COPA ELE MORA EM LAS VEGAS ATE' QUE UM DIA NO ESGOTO OS DOIS SE ENCONTRAM E ELE BRIGARAO MAIS COMO SEMBRE O COPA MANDOU OS CABANGAS MATAREMO RATINHO E O COPA FOGIU PARA LAS VEGAS E O RATINHO ERE MUITO PORTE MATOU TODOS OS CAPANGAS DO COPA E ELE FOI ATE' LAS VEGAS E ENCONTRO O COPA E O COPA DISSE QUE NUNCA MAIS IA ROUBAR E O COPA TAVA CANGADO DE ROUBA ELE FOI ATE' A DELEGACIA CE ENTREGAR PARA A POLICIA ELE FOI PRESO MAIS QUANDO ELE VOLTAR ELE DISSE QUE NUNCA MAIS VOLTOU A ROUBAR. E O RATINHO FOI RECONHEGIDO PELA POLICIA. FIM

Texto 3 – Posterior ao encerramento da Oficina Minimétragens

11 [REDACTED]

NA SEGUNDA FEIRA DO DIA PARTICIPAMOS DA SEMANA DE LINGUAS ONDE A PROFESSORA [REDACTED] ORGANIZOU O EVENTO PARA QUE NOS APRENDESSE COISA SOBRE AS OUTRAS LINGUAS E CURIOSIDADES. TIVEMOS OFICINA ALEMÃO, FRANCÊS, INGLÊS E ESPANHOL ONDE EU ESTIVE PRESENTE E GOSTEI DO ASSUNDO POIS A PROFª [REDACTED] E [REDACTED] EXPLICARÃO SOBRE O ASSUNTO.

DURANTE A OFICINA TIVEMOS BRINCADEIRAS COMO DANÇA DAS CADEIRAS E ACHEI MUITO DIVERTIDO E DIVERENTE DO QUE EU COSTUMO FAZER EM AULAS, POR ISSO GOSTEI DAS OFICINAS, TODAS SUPER INOVADORAS PARA O MEU RECONHECIMENTO.

Sílvia

Texto 1 – Anterior ao início da Oficina Minimétragens

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
UNIFALFAS

Nome [REDACTED] Turma 4B Data 2 / 2 / 20

✓ Imagine que a pessoa da figura é você e que você está lendo o livro que retirou da biblioteca esta semana. Escreva, com o maior número de detalhes, a história deste livro.

2) 3 PORQUINHOS
 havia uma vez
 3 porquinhos e começaram a
 comprar materiais para fazer
 umas casas a 1 porquinho fez
 uma casa de palha já o 2 fez
 uma casa de madeira e o 3 fez
 uma casa de tijolos mas
 na floresta morava um lobo e o lobo
 soube que eles iam para lá para perto da
 floresta e o lobo bateu na porta

Texto 2 – Durante a realização da Oficina Minimétragens

Relatório do visito ao Museu da PUC

Não fomos ao Museu da PUC no dia 21 de maio, fomos lá até sobre universo ^{com minimétragens} camêras antes de ir ^{com minimétragens} mas com um grilo ou bato. Foi legal fazer a parte ^{com minimétragens} * mas lançamos e vimos a constelação a gente aprendeu como é um Asteroide e como é a superfície dele. Eu vi uma planta carnívora, uma cadeia iante e um pito doctilo. Achei muito tri!

* Vimos 3 experiências sobre universo. Primeira vimos a simulação de avião, a glóbula mágica não, já de mostra a imagem a planeta terra está na fase de arion

Texto 3 – Posterior ao encerramento da Oficina Minimétragens

14/07/15

data

Nome: [REDACTED] Data: 

Planejamento

Que o personagem 1.

- nome: GRENINJA
- feito de ser: NINJA
- como se veste: COM UMA ARMADURA DE NINJA
- o que gosta: MATAR MOSTAÇOS

Que o personagem 2

- nome: DESTRUIDOR
- feito de ser: CALMO
- como se veste: UMA ARMADURA DE ASSO
- o que gosta: ESPLORAR MAS MORRAS

* O que aconteceu com os 2 personagens:

eles foram a uma masmorra
 uma mestra capturou o destruidor
 e a gubrinja ^{interrogou} a mestra
 e a mestra nota que ele estava
 sendo seguido e ele fingiu que
 não sabia e a mestra atacou
 ele mas ele pulou na boca dele
 - e pegou uma espada que era
 - a tesoureira e matou a mestra
 - levaram para a casa

FIM