



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FLÁVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONÇALVES

A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELO
PRAZER DE SE RECONHECER: UMA PROPOSTA
MULTICULTURAL

RIO DE JANEIRO

2009

FLÁVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONÇALVES

**A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELO PRAZER DE SE
RECONHECER: UMA PROPOSTA MULTICULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: ANA CANEN

Rio de Janeiro

2009



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “**A construção da linguagem escrita pelo prazer de se reconhecer: Uma proposta multicultural**”

Elaborada por: **Flávia Camara Neto Athayde Gonçalves**

Orientada pelo (a): **Profª. Drª. Ana Canen**

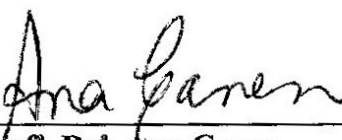
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 05 de maio de 2009

Banca Examinadora:

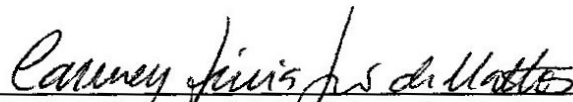
Presidente:



Profª. Drª. Ana Canen



Prof. Dr. Ronaldo Souza de Castro



Profª. Drª. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos

EPÍGRAFE

“Gosto de ver casulos de borboletas. Lagartas feias que adormeceram, esperando a mágica metamorfose. De fora olhamos e tudo parece imóvel e morto. Lá dentro, entretanto, longe dos olhos e invisível, a vida amadurece vagarosamente. Chegará o momento em que ela será grande demais para o invólucro que a contém. E ele se romperá. Não restará outra alternativa, e a borboleta voará livre, deixando sua antiga prisão... Voar livre, liberdade” (ALVES, 2006, p.83).

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que, embora não tenham tido seus direitos à educação reconhecidos, foram capazes de sonhar e lutar. Pela mão de seus filhos, puderam realizar o sonho que lhes fora furtado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor e consumidor da minha fé.

A meu marido, por ser capaz de sonhar os meus sonhos; por seu esforço e cuidado com nossa vida em família.

A meu filho Pedro Henrique, por compreender minhas ausências, por suas reclamações e negociações, por seus carinhos; por me dar a certeza de que a felicidade está nas pequenas coisas da vida.

A meu filho Eduardo, que foi gerado e nasceu durante o período do curso, e com quem senti as delícias e as dores da busca pelo conhecimento.

À Ana Canen, minha mãe acadêmica, que, com carinho, profissionalismo e competência me conduziu por caminhos sonhados, ensinando que a simplicidade é, acima de tudo, a chave que abre as portas do conhecimento.

Aos demais professores do curso, pelos conhecimentos construídos e compartilhados.

Ao Colégio Pedro II, representado principalmente pelas professoras Maria Estela de Britto e Maria Aparecida Lima.

Aos alunos do Laboratório de Aprendizagem, que tornaram possível a pesquisa.

Aos colegas do curso de mestrado, em especial à Rosa Maria Faria, à Claudia Leal por tantos momentos compartilhados e à Glória Graçano Soares pelas terapias, descontrações, almoços felizes e, principalmente, por demonstrar que mais do que conhecimentos acadêmicos o mestrado nos proporcionou amizades que não acabam aqui. Muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho é fruto de um estudo de caso com características de pesquisa-ação; é portanto uma pesquisa qualitativa, desenvolvida no Laboratório de Aprendizagem do Colégio Pedro II no ano de 2007. O objetivo do estudo foi analisar como certas práticas pedagógicas multiculturais, voltadas para o reconhecimento das identidades discentes, poderiam interferir no protagonismo da aprendizagem do aluno e na retenção escolar das duas primeiras séries iniciais do primeiro segmento de ensino. É ainda objetivo do estudo analisar como as possíveis articulações entre as categorias *letramento*, *currículo*, *cultura* e *linguagem* podem refletir no processo de aquisição dos conteúdos na educação formal. O procedimento de coleta de dados foi baseado nas observações sistemáticas e participativas e nos registros do Diário de Campo. Os dados da pesquisa se obtiveram numa articulação com os documentos institucionais, de modo que se identificassem evidências que justificassem as relações entre protagonismo e desempenho escolar do aluno. A possível relevância do trabalho defende-se apenas como proposta de uma pedagogia multiculturalmente orientada, voltada para o reconhecimento do referido protagonismo como um fator relevante no processo de construção de conhecimentos escolares.

Palavras-Chave: Pedagogia multicultural; protagonismo; aprendizagem; linguagem

ABSTRACT

The present work is a study of cases in which some characteristics of action research may be found. It is therefore a qualitative research developed in the *Laboratório de Aprendizagem do Colégio Pedro II*, in 2007. We intend to analyze how some multicultural pedagogic practices, all related to the recognizing of students identities, may influence the protagonism of the student learning and the scholar retention in the first two segments of education. We intend still to analyze how possible articulations among categories as *literacy*, *curriculum*, *culture* and *language* may reflect on the process of acquisition of content in the formal education. The procedure of collecting of data is based on systematic, participative observation and on varied registration in Field Diary. The data of the research were obtained in an articulation of institutional documents, so that some evidences that justify the relations between protagonism and scholar performance might be identified. The possible relevance of the present work is claimed only as a proposal to a multiculturally orientated pedagogy inclined to the recognition of the said protagonism as a relevant factor in the process of construction of scholar knowledge

Keywords: Multicultural pedagogy; protagonism; learning; language

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 Justificativa	8
1.2 Referencial teórico	10
1.3 O Problema e o foco do estudo	14
1.4 Objetivos e hipóteses do estudo	19
1.4.1 Objetivo geral	19
1.4.2 Objetivo específico	19
1.4.3 Hipótese	20
1.5 Metodologia	20
1.5.1 Definição	20
1.5.2 Universo e população	29
1.5.3 Amostra	29
1.5.4 Procedimento de coleta de dados	30
1.6 A Relevância do trabalho	31
2 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS: PESQUISA PARA AÇÃO	37
2.1 Discutindo linguagem e identidade em uma perspectiva multicultural	38
2.2 Cultura, currículo e avaliação sob o olhar multicultural crítico	47
2.3 Letramento com expressão lingüística do reconhecimento identitário	59
3 O CONTEXTO DO ESTUDO: ESTREITANDO IDEALIZAÇÕES E POSSIBILIDADES	64
3.1 O Projeto político pedagógico (PPP)	64
3.2 Conhecendo as práticas desenvolvidas no período da pesquisa-ação	71
4 AÇÃO E REFLEXÃO NA PESQUISA	82
4.1 Análise dos episódios	82
4.1.1 Episódios	82
4.2 Análise de dados individuais	87
4.2.1 Heitor	88
4.2.2 Rafael	95
4.2.3 Mariana	100
4.2.4 Sofia	112
4.3 Análise global dos dados	117
5 CONCLUSÃO	124
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
7 ANEXOS	136

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho será apresentado em quatro partes principais, definidas como capítulos. O primeiro deles visa a apresentar as bases sobre as quais o estudo foi fundamentado. Nele apresentamos breve panorama da realidade a ser estudada em relação ao referencial teórico escolhido. Posteriormente, são apresentados o problema e o foco do estudo, os objetivos e os aspectos metodológicos.

O segundo capítulo foi dedicado às interlocuções teóricas para fundamentação da ação na pesquisa. São apresentadas como categorias centrais a linguagem e a identidade. A partir da análise das relações estabelecidas entre estas, são apresentadas as categorias *cultura*, *currículo* e *avaliação*.

Devido às especificidades do campo de pesquisa, o capítulo 3 apresenta o contexto de atuação do Laboratório de Aprendizagem no Colégio Pedro II e a análise do Projeto Político Pedagógico a partir da perspectiva multicultural utilizada como referencial teórico deste trabalho. Neste contexto de atuação pedagógica, o capítulo 4 apresenta a ação e a reflexão na pesquisa, por meio da análise dos dados obtidos. Neste sentido, as evidências encontradas no campo são apresentadas e analisadas numa relação com as interlocuções teóricas apresentadas no capítulo 2.

Finalmente, serão apresentadas as conclusões do estudo.

1.1 Justificativa

A formação histórica do Brasil foi um dos fatores que garantiu significativa contribuição dos mais diversos grupos sociais em seu processo de estabelecimento enquanto nação.

Até os dias de hoje, a diversidade étnica, cultural, social e religiosa acaba por conferir ao Brasil a classificação de sociedade multicultural, ou seja, de uma sociedade de diferentes grupos, com diferentes valores, modelos sociais, crenças e padrões morais que convivem dentro de uma mesma conjuntura social, mesmo que ainda de forma desigual.

Por *multiculturalismo* se entende, em princípio, a coexistência de diversas culturas, sem que necessariamente uma se sobressaia à outra. Uma questão no entanto se impõe: que sentido contextual se deve dar para o termo *cultura*?

Edward Tylor (apud MACHADO, 2002, p.18) sugere o vocábulo inglês *culture* como uma representação de todas as formas de construção humana. Assim, em oposição à ideia de inatismo ou determinismo biológico, as realizações humanas seriam fruto do processo de construção social. No mesmo sentido, Locke (apud MACHADO, 2002, p.19) refutou as ideias inatistas, propondo que seriam as experiências sensoriais observadas no mundo, que formariam as idéias e as produções humanas.

Reconhecida a pluralidade cultural, é possível afirmar que o termo multiculturalismo foi uma tentativa, ainda que provisória, de responder ao reconhecimento desta pluralidade cultural, desafiando as injustiças e as desigualdades. Para Machado (Ibidem), o multiculturalismo é uma perspectiva cultural heterogênea, cuja função primeira é o questionamento da hegemonia dos grupos dominantes com o objetivo de promoção de igualdade para todos. As culturas têm especificidades próprias e, por isso, não podem ser classificadas como superiores ou inferiores. Assim, o conceito de cultura “[...] pressupõe uma posição aberta e flexível, baseada no respeito dessa diversidade e na rejeição a todo preconceito e hierarquia” (Ibidem, p.37).

As reflexões de Machado ensejam uma questão oportuna: como esperar de semelhante pluralidade cultural, entre sujeitos diferentes, respostas iguais de aprendizagem? A questão afeta a escola: atualmente, ela vive entre a necessidade de avançar sua prática pedagógica para um padrão exigido e a preocupação imperativa de não estigmatizar sujeitos.

O Ministério da Educação e Cultura publicou políticas educacionais que visam a facilitar o fluxo de conhecimento dentro dos ambientes escolares, a partir da valorização das diferenças, diversidade de idéias, e a adequação da escola às possíveis necessidades especiais do aluno.

Entre estes projetos estavam o Brasil Alfabetizado¹, vinculado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Projeto Escolas Irmãs², que funcionaria como um braço do Fome Zero³, mas com o objetivo de promover pessoas e valorizar a cidadania. O Projeto Escolas Irmãs

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

² Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>

³ Projeto do Governo Lula para erradicação da fome.

visava à troca de experiências entre as escolas, com o objetivo de minimizar a carência de materiais e de equipamentos, tendo como público-alvo estudantes, pais, professores e funcionários.

Outro exemplo foi a publicação, em 2006, do Projeto Escola Viva, em que eram apresentados pontos importantes da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394), de 20 de dezembro de 1996. As escolas públicas receberam o material do Projeto Escola Viva, que foi elaborado tendo o corpo docente como público-alvo. No seu primeiro parágrafo, a Lei garantia aos alunos com necessidades especiais o direito a aulas de apoio, desde que estivessem regularmente matriculados em escola regular e houvesse necessidade. No artigo 3º desta mesma Lei, a educação especial foi apresentada como uma modalidade educacional que necessitaria de propostas pedagógicas especiais, organizadas institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais “comuns”. Em parágrafo único, afirma ainda que as Instituições de Ensino devem fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem a construção de uma educação inclusiva.

O decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, definiu que as pessoas com deficiência⁴ “são aquelas que apresentam perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gere incapacidade para desempenho da atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.” (BRASIL, 1999, p.1).

Diante apresentado, a escola deveria se adaptar para garantir a seu alunado as melhores condições de resposta ao padrão de aprendizagem pressuposto no referido Decreto. Não seria o aluno quem deveria se adequar única e exclusivamente aos padrões esperados e exigidos pela escola, mas a escola que deveria se flexibilizar, pedagogicamente, para contemplar a diversidade de alunos e culturas presentes em seu interior.

1.2 Referencial teórico

A posição de Machado (2000) em relação ao *multiculturalismo* é lembrada aqui para chamar a atenção sobre uma sutileza importante para a compreensão do conceito de *padrão*

⁴ Termo utilizado no documento oficial.

específico de aprendizagem. De acordo com o apresentado, perspectiva multicultural estaria aparentemente preocupada com o mapeamento das diferenças e com a promoção da igualdade real de oportunidades. O reconhecimento das diferenças revela no entanto um perigo eminente que é a utilização destas diferenças como mais um instrumento para segregação de sujeitos, como veremos a seguir.

É necessária atenção às possibilidades de manifestação e utilização da perspectiva multicultural, principalmente quando esta perspectiva está sendo proposta para utilização pedagógica. Neste sentido, tornou-se importante apresentar algumas perspectivas multiculturais, a fim de situar, claramente, qual é a perspectiva escolhida como referência teórica para este trabalho.

Neste sentido, Canen (2002) alertou para o fato de que o termo *multiculturalismo* apresenta outros desdobramentos quanto à sua classificação: multiculturalismo reparador, multiculturalismo folclórico, multiculturalismo reducionista identitário e de guetização cultural e multiculturalismo crítico.

Dentre essas modalidades de multiculturalismo seqüenciado por Canen, o multiculturalismo reparador seria aquele cuja ação se encontra provavelmente mais inclinada à reparação de injustiças do passado, com base em ações afirmativas, direcionadas à população marginal. Por outro lado, o multiculturalismo folclórico seria aquele que oculta as discriminações e as relações desiguais de poder entre os sujeitos, focando suas ações somente na divulgação e promoção de “eventos culturais” como representações sociais exóticas, para divulgação de costumes comuns a um determinado grupo, tais como: festas culturais, receitas típicas, danças, rituais religiosos e outros aspectos exóticos.

O multiculturalismo reducionista identitário seria aquele que reconhece a diversidade e a necessidade de combate aos preconceitos, mas não reconhece as diferenças dentro das diferenças, ou seja, atua como se os grupos, cujas referências identitárias são aparentemente iguais, não tivessem internamente outras diferenças.

Outro aspecto a ser apresentado é da guetização cultural em que as diferenças são reconhecidas, mas os indivíduos optam por, ou são levados à guetização que pode ser étnica, cultural, social, religiosa, e outras.

Neste trabalho, o referencial escolhido foi o do multiculturalismo crítico, como proposto por McLaren e Giroux (2000), que busca ir além da valorização da diversidade

cultural folclórica ou exótica, para poder questionar como as diferenças podem ser construídas a partir de estereótipos e preconceitos. Canen (2000, p.2) utilizou a expressão “perspectiva intercultural crítica” que, da mesma forma, tenta demonstrar como as narrativas mestras ou verdades absolutas podem silenciar a pluralidade cultural.

Neste sentido, constatar o multiculturalismo brasileiro implica também reconhecer as desiguais relações de poder estabelecidas entre os diversos grupos sociais. Tais relações ultrapassam a esfera dos valores, crenças e padrões éticos e são também evidenciadas na distribuição desigual de renda e no acesso restrito à educação. Em suma, as diferenças, quando não reconhecidas como tais e como parte necessariamente integrante de qualquer sociedade, acabam estabelecendo uma escala de valor que submete o sujeito à condição de capaz ou incapaz de ter acesso aos bens econômicos e culturais. Este fenômeno é fruto da relação entre a valorização e desvalorização que a sociedade e o senso comum atribuem às diferenças ao enquadrá-las em sua escala de valores, como sendo melhor/pior; mais/menos, e assim sucessivamente.

Para Moreira (2001), o conceito multiculturalismo não deveria ser compreendido, única e exclusivamente, a partir da noção de que o prefixo *multi* indica tão somente a presença de várias culturas como um mosaico, como se estas culturas convivessem, harmonicamente, umas ao lado das outras, com suas diferenças claramente demarcadas. Esse autor argumenta que o conceito multiculturalismo também considera a idéia de que as diversas culturas podem interagir, desestabilizar, relativizar e ter seus princípios básicos contestados. Outros autores como Santos e Lopes (1997) preferem o termo interculturalismo, uma vez que o prefixo *inter* indica interação e troca.

Nesta proposta de trabalho, foi utilizado o termo multiculturalismo tal qual Moreira (2001) propôs, entendendo que o fato de ser multi não elimina a possibilidade de ser intercultural. A troca das experiências culturais não estaria subordinada aos prefixos, mas às situações facilitadoras que podem ser promovidas por uma prática pedagógica multicultural.

A pluralidade cultural observada na sociedade brasileira, em especial na cidade do Rio de Janeiro, torna-se evidente a partir da identificação das múltiplas vivências e realidades dos alunos que chegam à escola objeto deste estudo, como identificado pelo Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO PEDRO II, 2002). Esses são alunos moradores de comunidades carentes e/ou violentas cujos pais são, em sua maioria, migrantes com baixos índices de

escolaridade; filhos da antiga classe média que não dispõe mais de recursos para manter os filhos na rede particular de ensino; alunos integrantes de organizações que incentivam seus participantes a estudar e exigem a apresentação das notas como símbolo de empenho; filhos de famílias com nível econômico baixo, mas que reconhecem na escola a única chance de seus filhos terem sucesso profissional; filhos das famílias cuja motivação é o recebimento das bolsas integrantes dos programas do Governo Brasileiro contra a fome e o analfabetismo (Bolsa Escola, Bolsa Família, etc.) e filhos de famílias com maior acesso aos bens materiais, mas que optam por escolas públicas consideradas de prestígio, dentre outros. Além das diferenças socioeconômicas apresentadas, ainda existem as diferenças relacionadas ao reconhecimento da função social dos conhecimentos escolares.

Entretanto, apesar das evidências, tal pluralidade costuma ser praticamente desprezada pela escola. Todos parecem iguais quando uniformizados e enfileirados nos pátios. Mas como a escola pode promover, a partir das diferenças, práticas pedagógicas que contemplem, de forma democrática, todos os universos representados na pessoa do aluno das séries iniciais? Como a escola pode deixar de ser mais um instrumento classificador de sujeitos em capazes ou incapazes? Será possível a educação multicultural transformar o prognóstico dos grupos cujos padrões étnico-culturais não são os esperados pela escola que privilegia os padrões culturais dominantes? Como a escola pode contemplar as necessidades, interesses e ansiedades de sujeitos plurais nas primeiras séries do ensino fundamental, se ela ainda espera que estes sujeitos tenham respostas de aprendizagem únicas e em conformidade com os padrões previamente estabelecidos?

Senna (2004) demonstrou que, com o advento da sociedade moderna, surgiram algumas idéias de escola, baseadas na hipótese de que o homem moderno deveria ser formado⁵ sob certas condições especiais construídas, unicamente, pela escolarização formal. O homem moderno seria então, fruto da idealização de um ser que foi capaz de superar a espontaneidade do homem comum para se ajustar a um padrão de comportamento supostamente capaz de lhe garantir a sobrevivência. Este homem moderno era visto como sujeito social, porque foi capaz de incorporar práticas de um modelo de pensamento científico que se pensou capaz de se tornar hegemônico em todo mundo.

⁵ A proposta moderna de educação acreditava ser capaz de formar os sujeitos.

Na proposta moderna de educação para formação do homem não caberia a possibilidade de o sujeito transitar pelas diversas formas de cultura, mesmo porque não se considerava a hipótese da valorização de padrões culturais diversos. Era necessário que houvesse uma visível uniformidade entre os sujeitos “educados”. Buscava-se um padrão cultural único, a partir da abdicação das experiências culturais anteriores e exteriores à escola. Assim, os sujeitos considerados cultos deveriam apresentar comportamento padrão que os identificaria como sujeitos científicos.

Senna (2004) sugeriu que o retrato da sociedade moderna contemporânea demonstra a necessidade de que os olhares sobre os sujeitos sociais sejam ampliados, não para discriminá-los, mas para enxergá-los tais como são, libertos dos modelos do padrão científico e em busca de si próprios como sujeitos hipertextuais, a partir do reconhecimento da legitimação da multiplicidade de sujeitos.

Reconhecido o potencial de trabalho multicultural na escola, consideramos neste trabalho a proposta de Forquin (1993) de que não é a diversidade do público escolar que garante uma educação multicultural. Uma educação multicultural se dá a partir de escolhas pedagógicas que perpassam desde aspectos socioculturais até métodos escolhidos na intervenção pedagógica. Outra questão importante, segundo o autor, é que as características culturais diferentes dos alunos influenciam, diretamente, a maneira como reagem ao processo de escolarização.

1.3 O problema e o foco do estudo

Como resposta à legislação do Ministério da Educação, o Colégio Pedro II desenvolveu algumas ações que favoreceriam a aprendizagem de seu corpo discente. Dentro do contexto de uma expectativa de resposta de aprendizagem do aluno, o Colégio passou a oferecer aos seus alunos aulas de apoio e atividades em Laboratório de Aprendizagem.

Alunos cujo aproveitamento ainda não corresponde ao esperado trimestre e cujas dificuldades estão na construção de conhecimentos específicos do conteúdo são indicados pelos professores para participarem de aulas de apoio em língua portuguesa ou matemática. As aulas de apoio são ministradas por professores da instituição de ensino, igualmente

qualificados, e podem acontecer no mesmo turno em que as crianças estudam ou em turno distinto.

Contudo, para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem que não sejam apenas dificuldade na aquisição do conteúdo, mas que apontem para uma possível necessidade especial de aprendizagem relacionada aos aspectos do desenvolvimento cognitivo, psicomotor, de linguagem, de relação corporal, entre outras, o Colégio Pedro II oferece atividades pedagógicas dentro de um espaço chamado Laboratório de Aprendizagem (LA). É característica do trabalho no Laboratório de Aprendizagem a utilização lúdica dos mais diversos tipos de materiais, cuja proposta será detalhada a seguir.

No ano de 2007, o Laboratório de Aprendizagem da Unidade Escolar Tijuca I recebeu maior número de alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Estas crianças estavam iniciando o processo de alfabetização escolar⁶ e, por algum motivo, este processo não apresentava o desenvolvimento esperado.

Partimos do princípio de que a escrita é fruto não só de uma capacidade cognitiva para execução, mas que também reflete o reconhecimento de que a utilização do código lingüístico – a escrita alfabética – pode ser mais uma forma de comunicação. Da mesma forma, reconhecida como uma forma de linguagem, a escrita exerce papel fundamental na constituição dos sujeitos socioculturais (CANEN, 2002; SENNA, 2001 e SOARES, 2005a).

A visão multicultural, expressa na seção anterior e mais explicitada no referencial teórico, considera que a escrita se dá no contexto da diversidade cultural em que estão imersos nossos alunos.

Reconhecida como uma forma de linguagem, a escrita pode ser considerada um arranjo intelectual fruto da construção e intenção sociocultural. Por isso, neste estudo, as categorias *linguagem* e *cultura* não poderiam ser dissociadas. Neste parágrafo, a palavra *cultura* traz uma conotação plural visto que, utilizada no singular, não chega a desconsiderar a existência de múltiplas culturas.

A compreensão do processo de construção da escrita dissociado da visão multicultural aponta, equivocadamente, para possibilidade de a escrita fazer parte de somente uma linhagem cultural. Equivale isto a dizer que a escrita seria o produto de uma representação cultural mais elevada e complexa, como vimos anteriormente. Entretanto, pensar a construção

⁶ Algumas já chegam com algumas noções alfabéticas no primeiro ano.

da escrita como um processo de identificação dos sujeitos e perceber que, assim como a linguagem, a escrita pode circular dentro dos mais diversos padrões culturais, é reconhecer que a escrita pode se apresentar de formas diversas sem contudo perder a característica de ser um produto culturalmente construído pela interação das diversas possibilidades de representações sociais.

Escrever pressupõe se reconhecer como sujeito participante ativo de um processo de comunicação com o outro, ou seja, é necessário se reconhecer e reconhecer o outro para que a estratégia de comunicação escrita seja eficaz. Escrever pressupõe autonomia de pensamento para elaboração escrita de uma intenção de comunicar-se. A utilização escrita de forma eficaz reflete o conhecimento de regras básicas ortográficas e de sua finalidade social. Afinal, se criança já se comunica através da linguagem oral e corporal, qual seria a necessidade de aquisição da linguagem escrita?

A partir da perspectiva do letramento, o trabalho de alfabetização possibilita o reconhecimento do sujeito e sua identidade no processo de construção social de sua leitura e escrita, uma vez que o letramento não restringe a capacidade comunicativa apenas à tecnologia de escrita, mas antes de tudo, às relações identitárias (coletivas) e subjetivas dos sujeitos em relação à diversidade formal da comunicação: coloquial, formal, regional.

Soares (2005b) identificou a origem da palavra letramento como tradução da palavra inglesa *literacy* – o estado ou condição de ser letrado. Designa o sujeito que, além de saber ler e escrever, faz uso competente da leitura e da escrita. O uso competente da língua não estaria restrito ao domínio da tecnologia de escrita; envolveria sua aplicação na esfera sociocultural. O processo de formação do sujeito leitor estaria intimamente ligado aos aspectos culturais e de reconhecimento das identidades desses alunos enquanto agentes de suas aprendizagens e na interação com o outro. Seguindo este raciocínio, fez-se necessário o diálogo com os conceitos⁷ de cultura, identidade e linguagem, avaliação, currículo e letramento, tendo o multiculturalismo crítico como a lente pela qual estes conceitos serão vistos e articulados.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido no Laboratório de Aprendizagem, durante o ano de 2007, priorizou o autorreconhecimento por parte dos alunos, nas atividades pedagógicas apresentadas. A proposta de trabalho no Laboratório de Aprendizagem era estritamente pedagógica, ou seja, nenhum tipo de atendimento clínico foi feito com os alunos

⁷ O termo *conceitos* se utiliza aí como mero recurso didático, sem a pretensão de se reduzir ou aprisionar as categorias dentro de uma definição inerte.

encaminhados para estas atividades. Neste sentido, alunos com encaminhamentos para trabalho clínico (fonoterapia, psicoterapia, psicopedagogia, neurologia) continuaram seus atendimentos fora da escola.

A partir do encaminhamento do professor de turma, faz-se no Laboratório de Aprendizagem uma avaliação do estágio de desenvolvimento pedagógico do aluno em relação com o esperado para sua idade e série. A partir daí, inicia-se o trabalho pedagógico para o desenvolvimento das habilidades necessárias para superação ou minimização das dificuldades identificadas. Caso haja necessidade, o professor do Laboratório de Aprendizagem pode encaminhar, juntamente com o Setor de Orientação Escolar, o aluno para uma investigação profissional fora da escola. Caso ocorra algum diagnóstico de dificuldade de aprendizagem ou necessidade especial de aprendizagem, o Laboratório fica responsável pelo desenvolvimento de um trabalho de acordo com as necessidades de cada aluno e de dar suporte aos demais professores que atuam com esses alunos.

As atividades são oferecidas preferencialmente em turno distinto do turno em que o aluno estuda, sendo dois tempos semanais, em grupos de no máximo quatro crianças selecionadas de acordo com as especificidades de cada caso. As aulas são ministradas exclusivamente por um professor durante todo ano, a fim de que seja garantida a possibilidade de criação de vínculo emocional com as crianças, bem como para facilitar a avaliação do crescimento e do processo de desenvolvimento de cada aluno. As crianças participam de atividades em um espaço completamente diferente do espaço de sala de aula e com uma significativa quantidade de materiais pedagógicos e brinquedos⁸.

Como dito anteriormente, o Colégio Pedro II possui uma clientela muito variada. Crianças com referências culturais das mais diversas fazem parte do corpo discente desta instituição. Para muitos alunos, a cultura escolar é tão distante de suas referências culturais, que acreditam que assumir para si um novo modelo de pensamento é abrir mão de suas origens e de suas marcas identitárias. Esse fenômeno, como argumentou Senna (2004), poderia prejudicar o desenvolvimento das competências escolares, gerando necessidades especiais de aprendizagem em alunos com funções fisiológicas preservadas.

No Laboratório de Aprendizagem, são identificadas crianças cuja necessidade especial de aprendizagem está associada a tal fenômeno. Outras crianças do grupo apresentam algum

⁸ As crianças costumam chamar o LA de sala de brincar.

tipo de comprometimento fisiológico, normalmente identificado no início do ensino fundamental, que pode interferir no processo de construção da língua escrita. Por outro lado, também há crianças que apresentam dificuldades na construção da escrita, embora suas referências culturais e leitoras sejam muito próximas dos modelos escolares e não apresentem comprometimento cognitivo diagnosticado.

Durante o estudo realizado, nas atividades propostas as crianças eram sempre convidadas a dar sugestões, opiniões, escolher outras possibilidades, inventar, contar e recontar fatos. Enfim, eram motivadas a perceber que têm vontades, desejos, idéias, potencialidades e que esses aspectos de sua identidade podem ser reconhecidos pelos outros e vice-versa.

A hipótese desta pesquisa é de que o reconhecimento da identidade, por parte do aluno, seria capaz de influenciar a mudança de lugar de espectador a protagonista de sua aprendizagem. Em outras palavras, supôs-se que o reconhecimento da própria identidade poderia interferir no processo de aprendizagem, independentemente de suas limitações, fossem elas físicas, de conteúdo escolar ou emocionais.

Neste sentido, assim como evidenciado no Projeto Político Pedagógico (PPP) – apresentado de forma específica a seguir – buscou-se verificar como o olhar multicultural, associado às perspectivas do letramento, poderia contribuir nesta análise, uma vez que, nestas duas perspectivas, o sujeito é o ponto focal da mobilização pedagógica.

A possibilidade de significar e ressignificar conhecimentos, proposta por ambas perspectivas, desvia da acumulação de conteúdos o foco da aprendizagem e o direciona para os processos de construção de conhecimento do aluno enquanto sujeito de sua aprendizagem. Tal proposta considera a aprendizagem como a síntese realizada a partir do contato e das transformações que os novos conhecimentos produzem em relação às experiências e vivências anteriores e exteriores à escolarização.

Salientamos que a abordagem apresentada nesta pesquisa considera necessário e fundamental o trabalho pedagógico com os conteúdos sistematizados pelas propostas curriculares, uma vez que, por meio deles, alunos das diversas classes socioeconômicas podem ter acesso ao conhecimento formal e universalmente construído e assim partilhar da “linguagem de poder” sem contudo negar que os conteúdos são provisórios e socialmente hierarquizados. Deste modo, a proposta do letramento e da pedagogia multicultural crítica

está focalizada no sujeito e no processo de construção de conhecimento que este estabelece quando em contato com os conteúdos e as novas experiências de aprendizagem; sob a justificativa de que este sujeito deve ser capaz de ressignificar as mudanças que os conteúdos podem sofrer no avançar dos conhecimentos científicos.

As propostas de atividades no Laboratório de Aprendizagem eram lúdicas e, talvez por isso, neste espaço as crianças se sentiam mais livres para manifestar seus desejos, sentimentos, habilidades, inabilidades, dores e prazeres. Pareciam não se sentir em um espaço formal de aprendizagem⁹. Era um espaço diferente do ambiente escolar com cadeiras, mesas, quadro-de-giz; estava localizado em outro prédio; os sapatos eram deixados na porta; todo ambiente era diferenciado.

1.4 Objetivos e hipóteses do estudo

1.4.1 Objetivo Geral

A partir do exposto, o objetivo geral do presente estudo foi o de verificar em que medida o Laboratório de Aprendizagem contribuiu para o reconhecimento identitário dos alunos e para a minimização da retenção escolar, a partir de uma pedagogia multicultural crítica.

1.4.2 Objetivos Específicos:

- a) discutir a possibilidade de articulação de propostas de letramento e a perspectiva multicultural crítica;
- b) analisar as práticas multiculturalmente orientadas de letramento adotadas em um espaço de apoio ao desenvolvimento da aprendizagem de alunos, discutindo seus impactos na formação das identidades discentes e minimização de sua retenção escolar nas séries iniciais do primeiro segmento de ensino;

⁹ As crianças chamam a sala do LA de sala de brincar.

- c) verificar em que medida existe possibilidade de diálogo entre as práticas desenvolvidas no espaço do Laboratório de Aprendizagem e aquelas existentes na escola tomada como estudo de caso;
- d) discutir potenciais desafios da experiência.

1.4.3 Hipótese

Como dito anteriormente, a hipótese deste trabalho foi que o reconhecimento da própria identidade dos alunos das séries iniciais contribuiria na construção da aprendizagem e, conseqüentemente, esse reconhecimento poderia interferir no processo de construção do conhecimento curricular proposto pela escola.

1.5 Metodologia

1.5.1 Definição

Com este trabalho, buscou-se desenvolver um estudo de caso com característica de pesquisa-ação cujas práticas pedagógicas fossem fundamentadas no referencial multicultural. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi escolhida uma escola pública federal, localizada na cidade do Rio de Janeiro, formada por sujeitos oriundos das mais diversas classes sociais, níveis socioeconômicos, culturais e religiosos. Neste sentido, o campo de pesquisa deste trabalho foi o Colégio Pedro II (CPII), especificamente a Unidade Escolar Tijuca I.

O Colégio Pedro II recebe crianças com realidades e experiências múltiplas de mundo. Moradores de todos os bairros da cidade do Rio de Janeiro estudam naquele Colégio. Este dado amplia de certa forma as possibilidades de aparecimento de universos culturais diversos. Uma escola com parcelas dos mais diferentes grupos sociais foi o objeto do presente porque poderia ser considerada uma amostragem da sociedade carioca e, por isso, uma micro-sociedade repleta de diversidade.

Nesta escola, estudavam filhos da classe média e das classes menos favorecidas, filhos de pais com formação em nível superior e pais analfabetos funcionais, refugiados políticos de outros países, filhos de famílias com valores éticos, religiosos, morais e culturais dos mais

diversos. Além da diversidade cultural apresentada, observamos a necessidade de uma proposta pedagógica que contemplasse também os alunos com necessidades especiais que, a cada ano, chegam à escola, o que justifica o trabalho realizado.

Diante do exposto, optei por uma pesquisa qualitativa com estratégia mista de pesquisa-ação e estudo de caso.

Como forma de elucidar a escolha por esta metodologia, apresentaremos um breve histórico sobre o surgimento da pesquisa qualitativa como uma modalidade de estudo que vem sendo muito utilizada pelas ciências sociais por atender de forma mais ampla as especificidades do campo e aos objetivos do estudo.

De acordo com análise de Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), o ponto de partida para o paradigma qualitativo estava na crise dos paradigmas, por volta dos anos 60, devido ao apogeu dos questionamentos sobre a neutralidade da ciência, principalmente por parte da Escola de Frankfurt. Nesse contexto, a Escola de Frankfurt defendia que a ciência deveria estar também a serviço das questões sociais. Khum (apud, ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZAJDER, 1998) criticava a não objetividade das teorias científicas.

A partir dessas críticas, as ciências sociais passam a utilizar um modelo alternativo ao positivismo na pesquisa social. Este modelo foi chamado de paradigma qualitativo. Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998) alertaram que a crítica ao modelo positivista estava direcionada a um positivismo ingênuo “[...] que vê o conhecimento científico como uma fotografia do real, objetiva e neutra, e que corresponde ao único conhecimento infalível e verdadeiro” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZAJDER, 1998, p.130). Nesse mesmo sentido, foi direcionada a crítica da não objetividade da ciência, uma vez que ela não seria mais reconhecida como uma representação exata do real. A construção do paradigma qualitativo foi fundamentada em três bases: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. A visão holística estava relacionada à compreensão das inter-relações que se estabeleceriam entre os objetos. Por *abordagem indutiva* entendia-se que a pesquisa poderia se valer de observações mais livres, não reconhecendo o método científico como a única forma de se fazer pesquisa. A investigação naturalística se define como aquela em que a ação do pesquisador é reduzida ao mínimo possível.

Este novo modelo de pesquisa implicou também na mudança da relação do pesquisador como seu objeto. Ou seja, as novas bases da pesquisa qualitativa exigiriam do

pesquisador maior contato direto com o campo, uma vez que, significados e comportamentos ganharam status de dados nesta nova forma de pesquisar.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) demonstram que, na segunda metade da década de 80, as pesquisas qualitativas começam a se diferenciar umas das outras a partir da identificação dos processos e critérios sobre os quais a pesquisa foi desenvolvida. Equivale isto a afirmar que a pesquisa qualitativa não é sempre igual. Os procedimentos de pesquisa influenciam diretamente tanto os resultados quanto a qualidade dos estudos.

Na tentativa de definir o que vem a ser a pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006, p.16) apresentaram a ideia de que “a pesquisa é um processo multicultural”.

As palavras *processo* e *multicultural* indicam o reconhecimento da não-neutralidade do pesquisador e apontam para algumas características de análise que fazem parte do paradigma teórico crítico, apresentado por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.17), assim evidenciado: “*Nossa luta* hoje é no sentido de *relacionar a pesquisa qualitativa* às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma *sociedade democrática livre*”¹⁰.

Denzin e Lincoln (2006, p.17) também consideraram a pesquisa qualitativa como uma atividade que “localiza o observador no mundo”. Tal afirmação demonstrou um avanço por compreender que além de não-neutro, como indicado por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a pesquisa também garante ao pesquisador o seu lugar no mundo.

Assim, a pesquisa não se direcionaria apenas para as transformações ou manutenções sociais; ela assumiria um caráter reflexivo de posicionamento do pesquisador no mundo através das práticas interpretativas, representações e ressignificações.

[...] a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas [...]. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações [...] tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significado que as pessoas a ele conferem (2006, p.17).

Canen e Andrade (2005) apresentaram a importância da linguagem como responsável por demarcar o lugar no campo de onde o pesquisador fala. Pela linguagem as diferenças discursivas poderiam ser identificadas facilitando o reconhecimento da identidade do

¹⁰ Grifos meus.

pesquisador. É esta identidade a responsável pela produção das tensões interdiscursivas entre os paradigmas.

Argumentaram que pensar sobre a possibilidade das identidades dos pesquisadores interferirem em suas pesquisas não é defender uma perspectiva universalista. Reconhecer a pluralidade não significaria “abrir mão de critérios de rigor e de relevância: em tal perspectiva, tais critérios [...] devem ser ressignificados em função dos paradigmas que orientam os pesquisadores, em uma perspectiva de diálogo, crítica e argumentação constantes.” (CANEN e ANDRADE, 2005, p.56).

No mesmo sentido, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), consideraram que pesquisa qualitativa estaria de certa forma, sujeita ao paradigma ao qual o pesquisador se filia. Deste modo, uma mesma observação poderia levar a dados e a hipóteses completamente diferentes.

Contudo, as escolhas práticas da pesquisa dependem do contexto e do objetivo a que se quer chegar. As práticas interpretativas, embora plurais, não se desvinculam das questões que cercam o objeto da pesquisa e o paradigma no qual – ou os paradigmas nos quais – o pesquisador se fundamenta.

Entendemos que a possibilidade de múltiplas interpretações dos pesquisadores sobre um mesmo campo possibilita um olhar mais amplo em relação ao objeto, ao mesmo tempo em que também limita grandes generalizações de dados. Mais uma vez, observa-se que este tipo de pesquisa está direcionado a objetivos mais específicos e assim como qualquer outro tipo de pesquisa apresenta potencialidades e limites.

Ainda segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é vista “como um conjunto de atitudes interpretativas que não privilegia nenhuma única prática metodológica” (p.20). “Ela é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar [...] tem um foco multiparadigmático” (p.21). A palavra *multiparadigmático* poderia, então, estar epistemologicamente ligada ao conceito de “acomodação de paradigmas” apresentado em Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 143).

Denzin e Lincoln (2006) apresentaram o conceito de montagem com referência a Cook (apud, DENZIN e LINCOLN, 2006) e Mônaco (apud, DENZIN e LINCOLN, 2006). Este conceito é importante, pois, a partir dele, os autores chamaram atenção para a possibilidade de aproveitamento e validação de uma *imagem* não desejada num primeiro momento. Possibilita

improvisado e reconhece possibilidade de que “as imagens parecem dar forma e definição umas as outras.” (2006, p.18).

Para Denzin e Lincoln (2006), a partir do conceito de montagem o pesquisador poderia ser considerado um *bricoleur* ou um confeccionador de colchas capaz de reunir imagens e transformá-las em montagem; com no cinema, por exemplo.

De modo geral, Denzin e Lincoln (2006) apresentaram a distinção entre pesquisa qualitativa e quantitativa. A pesquisa qualitativa entendida como aquela preocupada com o “modo” de acontecimento dos fenômenos, como evidenciado em; “buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (p.23). A pesquisa quantitativa foi classificada como aquela que enfatiza o medir e o analisar “as relações causais entre as variáveis, e não processos” (p.23).

Escolhemos a pesquisa qualitativa por considerarmos necessário o reconhecimento das características identitárias dos sujeitos que fizeram parte deste estudo. Neste sentido, dadas as especificidades do problema e os objetivos apresentados, os fenômenos observados não podem ser traduzidos numericamente.

No mesmo sentido, Goldenberg (2005) apontou que os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações cujos sentidos se quer conhecer. Como dito anteriormente, estes dados não eram padronizáveis como os dados quantitativos; por isso, requeriam maior flexibilidade tanto na coleta quanto na análise.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador assume o papel de principal instrumento da pesquisa. Nesse sentido, sua atuação no campo acontece de forma eficaz, proporcionalmente a sua capacidade de negociação com os demais sujeitos da pesquisa. Negociar significa ter critério e ética com as questões que envolvem sigilo, reconhecer em que medida os aspectos emocionais, pessoais e sociais do pesquisador podem interferir na pesquisa e na análise de dados, bem como reconhecer suas limitações em relação aos objetivos da pesquisa.

Ao mesmo tempo em que a participação do pesquisador é reconhecida como parte do processo de construção da pesquisa, é necessário, no exercício de pesquisar, que o pesquisador seja capaz de manter sua suspensão paradigmática, para que não influencie diretamente os demais integrantes da pesquisa.

Argumento que *suspensão paradigmática* não significa busca de neutralidade ou objetividade (tal como no modelo positivista). A escolha da pesquisa qualitativa já refletiu o

reconhecimento de minha não neutralidade como pesquisadora. Contudo, este procedimento diz respeito ao cuidado quanto ao rigor metodológico com o objetivo de tornar a pesquisa fidedigna.

A partir do exposto nos objetivos específicos, o método de pesquisa escolhido foi a associação entre estudo de caso e a pesquisa-ação, uma vez que as categorias adotadas nos objetivos são de difícil mensuração e as variáveis impossíveis de serem totalmente controladas.

O estudo de caso é uma forma de pesquisa etnográfica, muito utilizado nas mais diversas áreas de conhecimento. É o produto de um estudo exaustivo de uma determinada situação particular¹¹. Neste caso, tratou-se de um estudo de caso porque se analisou a prática pedagógica desenvolvida no Laboratório de Aprendizagem durante um ano letivo.

A opção pelo estudo de caso vai ao encontro da necessidade do *mergulho* no campo a fim de tentar compreender como as atividades multiculturalmente orientadas do Laboratório de Aprendizagem poderiam interferir nos processos de construção e reconhecimento das identidades dos alunos.

Acreditamos na análise de um processo demanda tempo e dedicação para que ‘o não documentável’ pudesse ser percebido e analisado como dado da pesquisa. Outro fator importante para escolha deste método foi o de que a pesquisa pretendeu conhecer uma realidade muito específica, ou seja, a de estudar uma amostra muito restrita representada por parte das crianças encaminhadas para o Laboratório de Aprendizagem no ano de 2007.

O reconhecimento da possibilidade de flexibilização teórica, significação, construção participativa da pesquisa e da não neutralidade do pesquisador são características do estudo de caso, mas isto não dispensa a necessidade de rigor metodológico. Neste sentido, a triangulação de dados foi apresentada como uma forma de legitimação dos dados apresentados na pesquisa.

No que diz respeito à generalização dos dados da pesquisa, o estudo de caso não é generalizável devido às especificidades da pesquisa já apresentadas. Mas estes estudos podem gerar generalizações naturalísticas (STAKE apud ANDRÉ, 1995) ou transferências naturalísticas (LINCOLN e GUBA apud ANDRÉ, 1995).

¹¹ Uma sala de aula, uma instituição, um caso clínico, etc.

Assim, devido à necessidade de atuação profissional com o grupo da pesquisa, e com o reconhecimento da necessidade de aplicação de uma proposta multicultural para verificação de seus efeitos, optamos por utilizar a pesquisa-ação como mais uma possibilidade de *conhecer* essa realidade, acreditando na possibilidade de que o conhecimento de uma realidade microssocial poderia influenciar futuras generalizações ou transferências naturalísticas.

A pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção, assim como o estudo de caso e o estudo de caso etnográfico, pressupõe a participação do pesquisador. Ela parte da tentativa de solucionar a seguinte equação: problema + ação planejada + avaliação = solução, minimização ou conhecimento amplo do problema.

Thiollent (1996) apresenta uma distinção entre *pesquisa-ação* e *pesquisa-participante*. Para ele a diferença está na significação da palavra *ação*. Em *pesquisa-ação* a palavra *ação* ganha sentido de participação com *ação prática e planejada*. Já em *pesquisa-participante* a *ação* é uma *estratégia de pesquisa*. Esta idéia é fruto da seguinte análise: “os pesquisadores (da pesquisa participante) estabelecem relações comunicativas com as pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos” (p.15). O objetivo da ação não é a transformação da realidade estudada, mas apenas o estabelecimento de comunicação direta entre os participantes da pesquisa. Neste caso, a ação não tem a intenção de interferir no campo, mas de possibilitar ao pesquisador acesso aos dados.

Na pesquisa-ação o pesquisador desempenha um papel ativo na equalização dos problemas, avaliação das ações e elaboração de novas ações. Busca agir, conscientemente, de alguma forma, na realidade observada por meio da produção de novos conhecimentos. Estes novos conhecimentos devem interferir na resolução de problemas e tomada de consciência. Neste sentido, de acordo com Thiollent (1996, p.20), são os seguintes os objetivos práticos de natureza imediata da pesquisa-ação: propor soluções, acompanhar ações e progredir consciência.

Assim como o estudo de caso etnográfico, a pesquisa-ação sofre críticas por não se tratar de um “método objetivo” de pesquisa. Como resposta, Thiollent (1996) argumentou que o aspecto coletivo pode ser fonte de manipulações, mas o controle metodológico também pode garantir a relevância das observações. Da mesma forma, “A característica coletiva da pesquisa-ação é possibilidade de captação de informações geradas pela mobilização coletiva

em torno de ações concretas que não seriam alcançadas em circunstâncias da observação passiva” (THIOLLENT, 1996, p.24).

Thiollent (1996) sugere que a pesquisa-ação é um método e não uma metodologia de pesquisa. Cabe à metodologia analisar a adequação do método aos objetivos de pesquisa, como forma de validação e rigor. Quer isso dizer que as características de cada método ou técnica podem interferir no tipo e na qualidade de interpretação dos dados da pesquisa. Da mesma forma, é necessária a elucidar a distinção entre método e técnica.

André (1995) apresentou as várias correntes da pesquisa-ação: a corrente anglo-saxônica, ligada a diagnóstico; a australiana, ligada a desenvolvimento profissional (teoria crítica); a linha espanhola e portuguesa, ligada a formação contínua de professores; a francesa, ligada a questões emancipatórias (teoria crítica e construtivismo social) e a norte-americana, que propôs o trabalho conjunto de pesquisador e grupo pesquisado.

Segundo André (1995), todas estas correntes indicam a necessidade de ação do pesquisador com um plano de ação baseado em objetivos, acompanhamento, controle de ação planejada e relato constante do processo.

A ação intencional do pesquisador, como característica da pesquisa-ação, foi um dos pilares desta pesquisa. Esta ação intencional que visa ao reconhecimento da identidade do aluno como sujeito de sua aprendizagem é um dos fundamentos do referencial multicultural e de letramento escolhidos para esta abordagem. A intencionalidade da ação parte dos referenciais teóricos apresentados.

Consideramos que a intencionalidade das propostas apresentadas aos alunos já indicava a interferência consciente no que se estava observando. Partindo da premissa de que era possível a mudança de espectador a protagonista, direcionamos nossa proposta de trabalho no sentido de possibilitar o reconhecimento de suas identidades pelos alunos. Em consequência, verificamos qual e como foram suas respostas relativas à aprendizagem dos conteúdos propostos na série, que nesse caso, foi a construção da leitura e da escrita.

A fonte das principais críticas a pesquisa-ação é a mesma do estudo de caso. Da mesma forma, as respostas partem do princípio de que a validade da pesquisa está relacionada à escolha adequada de métodos e técnicas, escolha de referencial teórico compatível com o problema de pesquisa, procedimentos compatíveis com os paradigmas de referência, capacidade argumentativa, possibilidade de reconhecimento das contribuições e limitações da

pesquisa, triangulação de dados, suspensão paradigmática do pesquisador e pesquisas de conhecimentos já produzidos – rigor metodológico na pesquisa qualitativa.

Charlot (2006) alertou que o discurso científico sobre a educação não deveria ser um discurso de opinião. Para ser científico, seria necessário controle dos conceitos e não somente o apoio em dados. Para ele, seria necessário que o pesquisador tentasse se deslocar da esfera da opinião para mergulhar no campo do conhecimento.

Assim, cientes das críticas que rondam os métodos de pesquisa escolhidos, optamos por apresentar a triangulação de dados como uma das estratégias de validação das verificações. A triangulação foi feita a partir da análise de documentos internos da escola (fichas de avaliação e atas de conselhos de classe), ou seja, além da observação planejada, outros dois tipos de coleta de dados foram analisados. É importante destacar que optamos pela análise desses dois tipos de instrumentos (fichas de avaliação e atas de conselhos) por acreditar que os autores destes documentos não foram influenciados pela ação da pesquisa, uma vez que desconheciam que a pesquisa se valeria de tais relatos para verificação de suas “quase-hipóteses”. Assim, consciente da minha não neutralidade como pesquisadora, poderia garantir a legitimidade dos dados coletados, já que não haveria por parte dos professores da instituição a intenção de *agradar* o pesquisador.

Foram analisadas as ações da pesquisa, as observações escritas dos depoimentos dos alunos, materiais produzidos pelas crianças, documentos institucionais, e se esses apontavam suas referências culturais/multiculturais. Analisaram-se também os possíveis reflexos pedagógicos do reconhecimento das identidades dos alunos na produção escrita.

Mesmo que os professores não tivessem conhecimento de que tais dados fariam parte da pesquisa, não consideramos que estes fossem neutros em relação às informações apresentadas. A não neutralidade pode ser expressa tanto nas falas quanto nos silêncios dos atores sociais. Por isso, acreditamos que a triangulação dessas informações pudesse ser uma maneira de potencializar os elementos que constituirão um novo conhecimento.

Neste estudo, entendemos que a conjunção de estudo de caso e pesquisa-ação era uma possibilidade de conhecer e produzir conhecimento a partir de uma realidade restrita, mesmo ciente das vantagens e limitações dos métodos escolhidos. Não pretendemos obter resultados generalizáveis, mas sim conhecer uma instância específica de atuação escolar.

1.5.2 Universo e População

Como já se deixou dito, universo desta pesquisa foi o Colégio Pedro II, representado pela Unidade Escolar Tijuca I. A população foi o conjunto de trinta e três crianças das duas séries iniciais (1º e 2º ano), encaminhadas para o Laboratório de Aprendizagem no ano de 2007.

A partir desta população foram escolhidas aleatoriamente, em igual número, crianças com diagnóstico de necessidades especiais, e crianças que, embora não tivessem nenhum diagnóstico de comprometimento físico ou mental, apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem. Foram igualmente escolhidas crianças de cada grupo para comporem uma amostra final de sete crianças.

A data de indicação para o Laboratório de Aprendizagem também foi um critério para escolha dos grupos sorteados, uma vez que esta pesquisa considerava o processo de reconhecimento de identidade daqueles grupos. Assim, o tempo de permanência nas atividades do Laboratório de Aprendizagem também foi um fator a ser considerado e por isso toda amostra teve o mesmo tempo de participação nestas atividades. Desta maneira, tratou-se de um procedimento de amostragem intencional, já que foram separados dois grupos distintos, um com necessidades especiais diagnosticadas e outro sem estas necessidades, tendo sido posteriormente escolhidas as crianças de cada grupo em sorteio e em igual número.

1.5.3 Amostra

Como dito anteriormente, a amostragem desta pesquisa foi intencional, escolhida a partir da análise das fichas de encaminhamento¹² para o Laboratório de Aprendizagem e das fichas cadastrais¹³ dos alunos. Estas fichas foram separadas em dois grupos distintos: um com diagnóstico de possível comprometimento fisiológico e outro grupo sem esse diagnóstico ou sem suspeitas de comprometimentos.

¹² Documento interno preenchido pelo professor que encaminha os alunos para as aulas no Laboratório de Aprendizagem.

¹³ Documento com histórico escolar, médico e psicológico arquivado no Serviço de Orientação Educacional.

Após a distribuição das fichas de acordo com o objetivo citado, foram sorteadas sete crianças aleatoriamente para compor cada grupo. A escolha desse número estava relacionada com o quantitativo de alunos que fizeram parte da população. Como foram encaminhadas aproximadamente trinta crianças das séries iniciais, e foram descartados os casos com investigação de comprometimento fisiológico em andamento, o número de crianças com perfil para a pesquisa foi um quantitativo próximo de quatorze.

Crianças que apresentavam alguma suspeita de comprometimento, mas que ainda estavam em processo de investigação, não fizeram parte do sorteio para formação da amostra, uma vez que a falta de informações precisas sobre suas condições de aprendizagem poderiam comprometer as possíveis conclusões ou apontamentos da pesquisa.

1.5.4 Procedimentos de coleta de dados

Foram utilizados como instrumentos de coletas de dados, as observações sistemáticas participativas realizadas no ano de 2007, com registros cotidianos e análises de trabalhos realizados pelos alunos ao longo desse período. Foram citadas as fichas de avaliação, preenchidas pelos professores destes alunos nos três períodos letivos do ano, assim como as atas dos Conselhos de Classe nos trechos em que esse os alunos são mencionados.

A análise documental foi elaborada a partir de materiais sem tratamento analítico, ou seja, foram utilizados materiais que fazem parte do cotidiano do campo da pesquisa, mas que não foram elaborados com a finalidade de pesquisa científica. Destinavam-se a utilização administrativa. Neste trabalho, os documentos analisados¹⁴ foram direcionados para as questões da avaliação escolar e não para questões ligadas à identidade e protagonismo do educando. Contudo, como a evolução do desempenho pedagógico a partir do reconhecimento do protagonismo era a hipótese deste estudo, era relevante saber o que os professores observaram em relação à esta evolução.

Outra questão analisada foi o caráter descompromissado que tais documentos apresentavam na sua relação com a pesquisa. Pôde-se considerar certa neutralidade das

¹⁴ Atas de Conselhos de Classe e fichas de avaliação.

informações uma vez que, quando elaboradas, objetivava-se única e exclusivamente a análise das questões de aprendizagem do aluno e não a elaboração de informações para dados de uma pesquisa. Ao término do ano letivo, os professores cujas informações foram analisadas autorizaram o fornecimento de cópias deste material para análise da pesquisa, sob condição de que seus nomes, assim com os dos alunos envolvidos, fossem preservados. A princípio, foram analisados os registros cotidianos feitos durante as aulas. Posteriormente, foram analisadas as fichas de observação dos três períodos letivos em comparação com as atas dos Conselhos de Classe e, posteriormente, o cruzamento entre os dados encontrados.

Devido ao nível de complexidade e subjetividade apresentado no objeto desta pesquisa, que seria a mudança do aluno de espectador à protagonista de sua aprendizagem, buscamos verificar se as mudanças observadas no Laboratório de Aprendizagem se apresentavam como respostas positivas de aprendizagem em outros ambientes escolares. Por isso, não utilizamos a princípio instrumentos de *opinião*¹⁵, buscando-se verificar como o autorreconhecimento da identidade e a mudança de espectador a protagonista poderiam interferir na aquisição dos conteúdos formais escolares e como estas mudanças eram percebidas pelos profissionais da escola.

1.6 A relevância do trabalho

No intuito de verificar a relevância do trabalho, bem como sua originalidade no campo, buscamos identificar trabalhos com os quais pudéssemos dialogar ao realizar a pesquisa. Para busca, elegeu-se a página eletrônica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹⁶ e o Banco de Teses da Capes¹⁷, por serem estas importantes fontes acadêmicas no campo da educação.

A busca na página eletrônica da ANPDE foi concentrada nos grupos de trabalho (GTs), sendo que o que mais se aproximava da proposta apresentada na pesquisa era o GT de alfabetização, leitura e escrita (GT 10). Portanto, apresentarei um breve relato dos trabalhos produzidos nos anos 2005, 2006 e 2007.

¹⁵ Entrevistas, questionários e grupos focais.

¹⁶ Todos os trabalhos estão disponíveis em: <http://www.anped.org.br>

¹⁷ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

Dentre os trabalhos encontrados, o maior quantitativo focalizava a discussão na formação de professores, bem como na transferência do saber docente para sua prática pedagógica. Foram identificados dez trabalhos¹⁸; são eles: Albuquerque, Ferreira e Moraes (2005); Côco (2005); Coutinho (2005); Cunha (2005); Silva e Batista (2005); Schwartz e Falcão (2005); Fernandes (2006); Côco (2006); Vieira e Guarnieri (2007) e Pavão (2007).

Havia doze trabalhos¹⁹ voltados à discussão de práticas de leitura e escrita; são eles: Frigotto (2005); Bragagnolo e Dickel (2005); Silva, (2005); Tfouni e Assolini (2006); Souza, (2006); Schwartz (2006); Oliveira (2006); Piffer (2007); Machado (2007); Giroto e Mello (2007); Oswald (2007) e Souza e Ferreira, 2007.

Os trabalhos voltados à análise de livros didáticos²⁰ foram identificados no quantitativo de três: Leal e Brandão (2007); Magalhães (2007) e Brito, Cabral, Tavares e Albuquerque (2007).

Entre os de menor quantitativo estavam os trabalhos voltados à escrita digital²¹: Caiado (2005), Gloria e Frade (2005) e dois trabalhos sobre o histórico da alfabetização produzidos por Amâncio (2005) e Frade e Maciel (2006).

¹⁸ Albuquerque (UFPE), Ferreira (UFRPE) e Moraes (UFPE-CNPq) – **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?;** Côco (UFES/UFF) – **Escrita de professores em formação inicial;** Coutinho (UFPE) – **Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que dizem os professores;** Cunha (UFSCar) – **Professoras alfabetizadoras e língua materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e as formas de ensiná-los;** Silva (UFPE) e Batista (UFMG) – **Escritas para si, escritas para o outro nas memórias de um grupo docente;** Schwartz (UFES/PPGE) e Falcão (UFES/PPGE) – **Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública;** Fernandes (UFRJ) – **A influência das práticas de leitura e de escrita no processo de escrita das professoras alfabetizadoras;** Côco (UFES/UFF) – **Práticas de escritas de professores e formação continuada;** Guarnieri (UNESP – Araraquara) e Vieira (UNESP – Araraquara) – **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: permanências e indícios de alterações;** Pavão (ISERJ/UFRJ) – **A carreira de usuários da cultura escrita em espaços de formação de professores.**

¹⁹ Frigotto (UFF/FAPERJ) – **Leitura e escrita nos ciclos de formação: existe algum avanço?;** Bragagnolo (UFP) e Dickel (UFP) – **A linguagem escrita na educação infantil: discussões presentes no cenário acadêmico;** Silva (Unicamp) – **Práticas de leituras na infância: usos e reinvenções;** Tfouni (FFCLRP – USP / CNPq) e Assolini ((FFCLRP – USP /FAPESP) – **Gestos e interpretação e de autoria em produções lingüísticas orais e escritas: desafios e possibilidades;** Souza (FURB – FUNCITEC) – **O desempenho em leituras: uma investigação em escolas públicas;** Schwartz (UFES) – **Os sentidos da leitura;** Oliveira (UFPE) – **O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática;** Piffer (UFES) – **O trabalho com texto na educação infantil;** Machado (FaE/UFMG – CNPq) – **Jovens leitores e suas bibliotecas íntimas;** Giroto (PPGE/NIASE/UFSCar – FAPESP), Mello (PPGE/NIASE/UFSCar – FAPESP) – **Tertúlia literária dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras;** Oswald (UERJ/FAPERJ – Edital Universal CNPq) – **A relação do jovem com a imagem: um desafio ao campo de investigação sobre a leitura;** Souza (UNVALI/CNPq) e Ferreira (UNIVALI/CNPq) – **O ponto de vista da criança a respeito da intencionalidade a respeito das atividades de linguagem escrita.**

²⁰ Leal (UFPE/CNPq) e Brandão (UFPE/CNPq) – **Questões sobre a leitura: o ensino da argumentação nos livros didáticos;** Magalhães (UFJF) – **Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos;** Brito (UFRPE/CNPq); Albuquerque (UFPE/CNPq); Cabral (UFPE/CNPq) e Tavares (UFPE/CNPq) – **Livros de alfabetização: como mudanças aparecem**

Os trabalhos mais relevantes²² para esta pesquisa foram os que articulavam o letramento e suas contribuições na formação da criança, produzidos por: Goulart (2006); Macedo (2005); Resende e Pelandre (2005); Cordeiro (2006); Fritzen (2007); Macedo (2007); Gerken (2007) e Costa e Marinho (2007).

Entre os últimos trabalhos, resalto a contribuição de Goulart (2006) para a fundamentação teórica desta pesquisa. Como se pode observar, a maioria dos trabalhos referentes ao processo de alfabetização e letramento estava direcionada às práticas de leitura e escrita e seguida pela formação de professores e a transferência do saber docente para prática pedagógica. Aparentemente, o cerne dos argumentos apresentados era modo de desenvolver cotidianamente as práticas de aula. Nesse sentido, pareceram ainda escassas as discussões a respeito da relação estabelecida entre as identidades dos alunos e seu protagonismo no processo.

Outra identificação foi a de que grande parte dos trabalhos encontrados foi produzida pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), seguida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O estado do Rio de Janeiro apareceu com cinco trabalhos: dois da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), um da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e dois da Universidade Federal Fluminense (UFF). As demais regiões identificadas foram São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso e Brasília. Esta constatação pode ser uma referência de que as discussões sobre a alfabetização e o letramento já se pulverizaram por diversas regiões do país, de modo que já se podem considerar pertinentes discussões mais específicas, como a relação entre identidade/protagonismo e letramento.

²¹ Caiado (UFPE) – **A notação escrita digital influencia a notação escrita escolar?**; Glória (FAE-UFMG) e Frade (FAE-UFMG/CAPES) – **Gestos comportamentos e sociabilidade dos alunos-usuários em situação de produção e recepção do texto digital**; Amâncio (UFMT) – **Ensino de leitura e escrita em Mato Grosso: aspectos de uma trajetória (séculos XVIII e XIX.**; Frade (UFMG/CNPq) e Maciel (UFMG/FAPEMIG) – **A história da alfabetização: contribuições para o estudo das fontes.**

²² Goulart (UFF) – **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**; Macedo (UFSJ) – **Oralidade e letramento na constituição das interações em rodinha: análise de duas experiências no primeiro ciclo**; ²² Resende (IELUSC) e Pelandre (UFSC) – **Letramento e leituras do leitor adulto: práticas marcadas pela história da sociedade**; Cordeiro (UFPE/CAPES) – **Variação lingüística: considerações acerca das práticas docentes**; Fritzen (UNESC) – **O lugar do cânone no letramento literário**; Macedo (UFSJ/FAPEMIG) – **Letramento escolar no primeiro ciclo: o uso do livro didático e de outros impressos em sala de aula**; Gerken (UFSJ) – **Educação e diversidade cultural: oralidade e letramento no contexto cultural dos xakriabá**; Costa (FAE/UEMG – ANPED, SECAD E MEC) e Marinho (FAE/UFMG - ANPED, SECAD E MEC) – **Prática de letramento em sala de aula de assentamento de reforma agrária.**

A busca realizada na página eletrônica da CAPES foi feita a partir das palavras-chave deste trabalho, tendo com recortes os trabalhos publicados a partir do ano de 2000. Foram identificadas oito dissertações e teses. Estes trabalhos²³ serão apresentados de forma mais detalhada do que os anteriores porque entendemos que o tipo de pesquisa realizado era mais próximo do proposto.

A primeira busca foi feita a partir da expressão “pedagogia multicultural”. Foram identificados três trabalhos, todos em nível de mestrado. O primeiro datado de 2001 e os demais, 2004.

Sob o título *Mussuca, Laranjeiras, lugar de preto mais preto: cultura e educação nos territórios de predominância afrodescendentes sergipanos*, Lima (2001) apresentou na UERJ uma investigação dos repertórios culturais africanos e suas apropriações pelos sistemas educacionais, a partir da representação social dos alunos. Trabalhou as relações entre as identidades culturais e as práticas sociais e educacionais. Propôs uma prática pedagógica multicultural como forma de garantia da igualdade de condições e oportunidades. O foco da pedagogia multicultural estava nas questões ligadas à identidade étnica.

Marinho (2004) desenvolveu pela UFRJ a pesquisa intitulada *Aspectos multiculturais dos projetos escolares via internet*. Em seu estudo, analisou influências culturais que circulavam no plano virtual. O trabalho foi desenvolvido a partir do projeto *Mondialogo, intercambio e diálogo multicultural* da UNESCO em uma Escola Federal Carioca (Colégio Pedro II – Unidade Escolar Humaitá). Sua argumentação consiste em demonstrar que a pedagogia multicultural, através do uso da internet, pode ser uma prática emancipatória.

Minetto (2004), terceiro trabalho encontrado, desenvolveu pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a pesquisa intitulada *Prática Educativa Multicultural: arte e expressão artística do patchwork*. Este estudo analisou como, no ensino de artes, as utilizações do *patchwork* poderiam abrir caminhos para que os educandos demonstrassem suas práticas vividas. A pedagogia multicultural foi abordada como um caminho capaz de levar as questões multiculturais para o campo das discussões.

A segunda busca realizada na página eletrônica da CAPES foi feita com o mesmo recorte temporal, a partir do ano 2000, com as palavras-chave *protagonismo na*

²³ Disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

aprendizagem. Foram encontrados seis trabalhos. Mais uma vez, todos em nível de mestrado e, curiosamente, todos datados do ano 2000. Como apresentado abaixo:

Bittencourt (2000) apresentou, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), o ensaio *Olhos e boca do 'lobo mau': a construção de um educador profissional mediada pela prática reflexiva da avaliação da aprendizagem*. O foco do estudo foi a avaliação da aprendizagem no ensino básico. O trabalho questionou o papel verificador da avaliação, propondo uma ação reflexiva e protagonista de reinvenção da prática avaliativa.

Souza (2000), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), apresentou *A imagem como recurso de ensino e aprendizagem*. Foi um trabalho teórico sobre a utilização da imagem na educação contemporânea em sala de aula. O autor considerou a linguagem imagética, o professor, o aluno e a escola como protagonistas da transformação da didática tradicional. A imagem foi considerada um instrumento; o professor, um intermediador; o aluno, um receptor²⁴; a escola, um meio.

Dias (2000), da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), do campo do direito, sob o título *A ética e o poder diretivo do empregador na organização e administração empresarial* buscou compreender o papel social e o valor do ser humano a partir do Poder do Direito atribuído ao empregador como protagonista das relações individuais de trabalho. Buscou partilhar o caminho da verdadeira aprendizagem²⁵.

Camara (2000) em seu trabalho *Os (des)caminhos do feminino em The Voyage Out de Virginia Woolf* realizado pela Universidade de São Paulo, analisou as questões femininas a partir de um texto literário. Embora o trabalho tivesse as palavras-chave – protagonismo e aprendizagem. A abordagem era completamente diferente das demais. Neste caso tratava-se da aprendizagem da protagonista da obra. Com o mesmo intuito, Paladino (2000), da UERJ, realizou o estudo *A experiência do vivido e sua contextualização no romance de formação feminino*.

No último trabalho encontrado, “Os sem-terra e o desejo de aprender”, pela Universidade Federal da Paraíba, Silva (2000) demonstrou as necessidades e motivações de jovens e adultos em relação às aprendizagens escolares. No trabalho com integrantes do

²⁴ Termo utilizado por Souza (2000).

²⁵ Termo utilizado por Dias (2000).

Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), postulou que para os sem-terra²⁶ o protagonismo ou motivação é a ferramenta que sustenta o desejo de aprender.

A partir do exposto, os trabalhos que mais se aproximavam de nossa proposta investigativa eram os relacionados à pedagogia multicultural. Do segundo grupo (protagonismo na aprendizagem), os trabalhos cujos paradigmas mais se aproximaram de nossa proposta foram Bittencourt (2000) e Silva (2000), mesmo que suas temáticas tenham sido diferentes.

Foi interessante perceber como a busca por palavras-chave indicou paradigmas completamente distintos de pesquisa, como visto em Souza (2000), que considerava o aluno como apenas receptor, e em Dias (2000), ao considerar a existência da verdadeira aprendizagem.

No presente estudo, tais perspectivas não foram consideradas, de modo que o aluno é percebido com agente no processo a partir de suas significações e ressignificações. Por isso, a aprendizagem não se limita a classificações essencialistas e valorativas.

Embora a pequena resenha que realizamos acima não contemplasse de forma generalizável todas as produções no campo da educação sobre a temática do estudo, foi possível a verificação da pertinência da abordagem, uma vez que não foram encontrados estudos que tivessem desenvolvido proposta de estudo semelhante.

²⁶ Chamados protagonistas da pesquisa

2 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS: PESQUISA PARA AÇÃO

Um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apóia em dados. (CHARLOT, 2006, p.10)

Conforme apresentado no capítulo 1, o referencial teórico foi dividido em categorias consideradas fundamentais para a abordagem apresentada neste trabalho. Com estas categorias não pretendemos apresentar um modelo ideal de interpretação e fundamentação dos dados observados na pesquisa. O objetivo foi abordá-las como caminhos de entendimento assumidos neste trabalho, reconhecendo que existiam maneiras diferentes de abordagem das mesmas categorias. Por isso, consciente de nossa não neutralidade, apresentamos meu lugar de fala e argumentação na justificativa do estudo.

As categorias serão apresentadas separadamente como um recurso didático, mas consideramos que se entrelaçam, influenciando umas as outras, de modo que não poderiam ser concebidas separadamente. Inicialmente, apresentaremos a linguagem e a identidade como categorias centrais da pesquisa. Interessou perceber como a linguagem se constitui e como ela constitui as identidades e os sentidos que observaremos nas categorias seguintes. Posteriormente, serão apresentadas as categorias *cultura*, *currículo* e *avaliação*. Considerando as influências da linguagem na dinâmica escolar mais ampla.

A partir do reconhecimento das abordagens das categorias *linguagem*, *cultura* e *currículo*, apresentamos o letramento como uma possibilidade de articulação entre as categorias apresentadas anteriormente e a construção da linguagem escrita como uma ferramenta social de participação ativa na cultura, na vida social e no mundo.

Como apresentado no capítulo 1, o referencial teórico do multiculturalismo foi escolhido como a base teórica para as análises e argumentações de todas as categorias apresentadas e para sustentação deste trabalho.

A proposta multicultural central utilizada neste trabalho foi a promoção de uma educação para valorização da diversidade cultural e questionamento das diferenças (CANEN, 2007).

No âmbito da educação, formal ou não formal, a perspectiva multicultural crítica foi a apresentada como um novo olhar sobre toda forma de pensar a educação e o processo de

aprendizagem dos conteúdos. Indica a necessidade de compreensão da não neutralidade pedagógica tanto na seleção de conteúdos quanto na prática escolar cotidiana.

Canen (2007) apresenta a perspectiva multicultural crítica como uma nova forma de conceber os processos de aprendizagem e avaliação. Para a autora, “o multiculturalismo como horizonte de trabalho docente não é um adendo ao currículo: deve, ao contrário, impregnar estratégias, conteúdos e práticas normalmente trabalhadas em aula” (CANEN, 2007, p.104). Tal afirmação redefiniu a função do professor e da escola na vida social e convidou a uma prática mais dinâmica, democrática e menos congelada.

A educação multicultural busca ultrapassar a dicotomia relativismo/universalismo pela possibilidade de trabalho na tensão, na fronteira, com premissa do respeito à diferença como postulado universal.

Charlot (2006) definiu o campo educacional com um campo mestiço, híbrido que opera na interseção com outros campos de conhecimentos, outras ciências. Esta constatação coadunou com o observado na proposta multicultural de valorização do sujeito acima dos conteúdos e currículos e do abandono das verdades absolutas e eternas. Neste sentido, tais propostas contemplaram as expectativas desta pesquisa cujo foco foi a valorização do aluno em prol do desenvolvimento do seu protagonismo na aprendizagem.

Neste trabalho, consideramos como capacidade protagonista a possibilidade de que, a partir do reconhecimento de suas “dificuldades ou limitações”, o aluno possa criar estratégias para superação destas. Argumento de que o reconhecimento das potencialidades e limitações individuais, quando reconhecidas como marcadores identitários singulares (diferenças), não desqualifica os sujeitos, mas pode ser uma forma de potencialização das habilidades e elaboração de novas estratégias de aprendizagem pelos alunos.

2.1 Discutindo Linguagem e identidade em uma perspectiva multicultural.

“Produzimos linguagem e somos produzidos por ela” (McLAREN E GIROUX, 2000, p.32).

Ao apresentarem suas discussões a respeito da linguagem, McLaren e Giroux (2000) chamam a atenção para alguns elementos básicos de compreensão desta nomenclatura linguagem, ou no caso deste trabalho, categoria²⁷.

Em primeiro lugar, alertaram para o reconhecimento da natureza social da linguagem. Esta recomendação já indicava que, para os autores, a linguagem teria natureza social e não meramente natural. Por ser social, apontaram que também seria necessário conhecer suas relações de poder com as formas de conhecimento. Ora, se consideraram que a linguagem era uma construção social imbricada em relações de poder e conhecimento, podemos concluir, também, que a linguagem seria produto das relações sociais, não neutra e fruto de motivação intencional.

Não há portanto neutralidade nos discursos (CANEN, 2007). Estes refletem posições políticas, ideológicas e pessoais de seu produtor. Existe intencionalidade em quem fala. Fala-se com a motivação de convencimento do auditório. Reconhecer a não neutralidade dos discursos e sua intencionalidade, pressupõe reconhecer, também, que a construção de identidades e das diferenças se dá por múltiplas interferências. Não deixando espaços para defesa de identidades puras.

A partir do reconhecimento das múltiplas interferências no processo de construção de identidades temporárias, o multiculturalismo crítico tem como um de seus conceitos centrais o hibridismo ou hibridização²⁸. Este conceito incorporou a ideia de que as identidades são construídas pelas múltiplas interferências que se chocam, se misturam e assumem novas formas. Na tensão entre elas, novos sentidos são descobertos e ressignificados.

Diante do exposto, a linguagem pode ser compreendida criticamente, a partir do reconhecimento de sua utilização como uma forma de disputa social. “Precisamos examinar a linguagem e a sua produção como uma forma de disputa social. Além disso, faz-se necessária uma linguagem que seja crítica a respeito de seus próprios mecanismos de autoridade” (McLAREN e GIROUX, 2000, p.29 e 30).

²⁷Neste trabalho optamos pela palavra *categoria*, para evitar riscos com a flexibilidade polissêmica de palavras como *linguagem*, *cultura* e *currículo*.

²⁸ Canclini (2008) cunhou o termo hibridação (ou hibridismo) como referente aos processos socioculturais que combinam, misturam, interceptam e geram novas estruturas. São processos socioculturais “nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p.19).

No referencial multicultural, Canen (2007) reconheceu a linguagem como elemento-chave na construção dos discursos, e estes, por sua vez, como local onde as diferenças seriam construídas e identidades demarcadas. Como observado em passos como “o multiculturalismo crítico [...] irá focalizar não só a diversidade cultural e identitária, mas também os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas” (CANEN, 2007, p.95). Pelo discurso, as identidades culturais seriam demarcadas e as diferenças seriam fabricadas.

Os autores supracitados não pareceram preocupados em classificar a linguagem como boa ou má. Postulam que sua construção social estaria envolvida em relações poder, e que este reconhecimento poderia ser o primeiro passo para o desenvolvimento da crítica quanto aos seus mecanismos de autoridade.

Neste sentido, a crítica funcionaria como identificador dos lugares de onde os interlocutores falam, bem de como seus interesses nessa disputa de poder e legitimação de conhecimentos.

O terceiro aspecto apresentado diz respeito à intencionalidade da linguagem. Para os autores, ela poderia funcionar como mediadora ou produtora de sentidos. Assim, o quarto aspecto a ser considerado é como a linguagem constitui a realidade.

Em suma, a linguagem enquanto constructo social não neutro e intencional reflete as disputas de poder em relação ao conhecimento, ou as formas de conhecer. A partir dessas relações, busca constituir a realidade. A expressão *construir a realidade* foi usada entendendo-se que a realidade não poderia ser refletida tal como ela é, uma vez que não conhecemos o que é a realidade. Esta ideia foi evidenciada em: “A língua constitui a realidade, mais do que meramente a reflete.” (McLAREN e GIROUX, 2000, p.30)

McLaren e Giroux (2000) definiram a realidade como “produto das linguagens críticas que usamos para descrevê-las” (p.31). Assim, o termo *constituir* remete a ideia de que a realidade que constituímos, embora não seja a que “vemos”, é aquela que a linguagem tornou mais próxima do nosso entendimento do que seria o real. Contudo, levando-se em consideração os aspectos apresentados anteriormente, a linguagem enquanto não neutra também influencia nosso olhar sobre a realidade. “A linguagem não é um conduto levado a uma ordem imutável de coerência e estabilidade, mas é geradora de realidade, a qual evoca e para qual fala (...) é sempre distorcida e está sempre distorcendo” (McLAREN e GIROUX 2000, p.30).

Além de constituir a realidade, a linguagem também foi considerada um espaço onde as identidades sociais são construídas e onde agentes sociais são formados. Espaço no qual, pelas disputas de poder, as hegemonias são perpetuadas e novos cenários sociais são formados. Por isso, enquanto espaço de negociação de sentidos e poder, a linguagem assume mutabilidade, como visto no trecho citado acima. Ela não é capaz de produzir significados universais porque ela produz o que os autores denominaram “entendimentos particulares de mundo” (McLAREN e GIROUX, 2000, p.31). Em outros termos, ao serem negociados por seus interlocutores os significados produzidos pela linguagem produziram novos significados influenciados pelas experiências particulares de cada sujeito ou grupo social.

Hall (2006), quando abordou o descentramento do sujeito argumentou que o uso da língua é muito mais do que a demonstração da capacidade de conhecimento mínimo das regras para comunicação entre os sujeitos, demonstrando que a língua, enquanto sistema social e não individual, pressupõe a necessidade da interação com o outro para que seja significada.

A comunicação seria, então, muito mais do que a expressão de sentimentos, desejos e pensamentos. Ela representaria, também, aspectos mais interiores dos mais diversos sistemas culturais. Neste sentido, os significados ganharam fluidez tornando a linguagem cada vez mais dinâmica. Segundo Hall, “o significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua” (2006, p.40).

Hall (2006) estabeleceu relação entre identidade e língua quando considerou que o significado era atribuído a uma expressão a partir da relação que esta estabelecia com outras dentro do processo de comunicação. Isto significa que posso saber quem sou a partir da capacidade de reconhecer quem não sou, assim como estabelecemos relação entre dia e noite a partir da relação antagônica que existe entre os dois significados que acompanham tais palavras.

Podemos perceber, então, que McLaren e Giroux (2000) e Hall (1997) indicaram que existiria relação íntima entre significado e linguagem, mas que estes teriam funções diferentes na produção de sentidos. Dessa forma, indicaram que o significado seria o produto da linguagem e que, por meio dela, o significado se tornaria disponível por meio das interpretações particulares. “O significado de qualquer evento ou experiência apenas se torna

disponível por meio da linguagem selecionada pela comunidade interpretativa particular que estiver tentando tornar tais eventos inteligíveis.” (McLAREN e GIROUX, 2000, p.31).

Ora, se produzimos linguagem e somos produzidos por ela e, se por meio dela podemos atribuir significados particulares aos eventos e experiências, podemos concluir que existem outras categorias que influenciam nossa capacidade de atribuir significados particulares. Neste sentido, McLaren e Giroux, (2000) apresentaram a relação entre identidade e subjetividade como categorias que influenciariam nossa produção de sentidos particulares.

Essas discussões foram relevantes para a compreensão do foco do presente trabalho, uma vez que, conforme apresentado, a linguagem constitui identidade e as identidades são categorias centrais do multiculturalismo crítico, referencial escolhido para este estudo.

Ao falarmos em identidades, precisamos ter consciência de como essas identidades são construídas socialmente. Reconheço, contudo, que a visão de constituição de identidade pela linguagem apresentada aqui não pretendeu ser dogmática. Esta foi uma forma de compreensão não neutra, coerente com referencial escolhido e que melhor atendeu aos objetivos deste trabalho.

Em McLaren e Giroux, (2000), a identidade é apresentada como uma instância menos móvel do sujeito; está relacionada à sua condição unitária e autoconstituente. Por ser uma categoria primária em relação à subjetividade, a identidade possui características pré-discursivas. Os autores consideraram a subjetividade como uma forma distinta de identidade capaz de englobar compreensões conscientes e inconscientes. Sua existência seria social e fruto de nossa participação no mundo por meio da linguagem. Na linguagem, os jogos de discurso influenciariam nossas escolhas e posições que consentimos assumir.

Considerando que a linguagem constitui identidades, é fluída, contextualizada, temporal, não neutra e se constrói no discurso, pode-se deduzir que esta linguagem constitui identidades com as mesmas características fluídas, contextualizadas, temporais e não neutras. Nesse sentido, Canen (2001, 2005, 2007 e 2008) propôs três níveis distintos, porém interdependentes, de identidades. No primeiro caso, foram contempladas as hibridizações que constituiriam as identidades individuais dos sujeitos. No segundo caso, a identidade individual foi temporariamente suspensa em prol de um marcador-mestre (CANEN e GRANT, 2001) que aproxima sujeitos com identidades individuais diferentes, mas com o mesmo marcador-mestre que lhes garante o compartilhamento de interesses, dando lugar às

identidades coletivas. A profissão do professor, por exemplo, é um marcador-mestre que identifica sujeitos com identidades individuais diversas. Assim, não importa a cor da pele ou a opção religiosa do professor, pois que, embora as características identitárias individuais sejam diferentes, o ser professor é a existência de um marcador-mestre que garante outra dimensão identitária coletiva destes sujeitos.

O entendimento da expressão *diferença dentro da diferença* (SOUZA SANTOS, 2001) estaria associado à identificação da existência dos três níveis básicos de identidades propostos por Canen (2001, 2005, 2007 e 2008). Embora exista uma categoria identitária mestra que aproxima sujeitos para a identidade coletiva, criada pela linguagem no discurso, existem tantas outras que os afastam, mesmo temporariamente.

Moreira e Silva (2006), quando apresentaram os estudos pedagógicos demonstraram que, além das identidades pessoais, existiriam aquelas construídas no âmbito das práticas educativas, que, embora não se apresentem como únicas, fazem parte do conjunto de representação dos sujeitos.

As identidades organizacionais ou institucionais foram apresentadas como aquelas caracterizadas por uma missão específica: ensinar, vender, proteger, pesquisar.

A análise dos três níveis de identidade indicou que, mesmo tendo constituição identitária diferente, quando nos relacionamos em sociedade, assumimos novos marcadores mestres que nos conferem novas possibilidades identitárias (individual, coletiva e organizacional), mas que não devem ser concebidas de forma estática. Ao contrário, apontam para o fato de que as identidades se movimentam socialmente, se hibridizam e assumem novas dimensões. Essa é uma das questões centrais do multiculturalismo. O reconhecimento de que as múltiplas facetas identitárias podem ser articuladas em prol da pluralidade cultural, como forma de reconhecimento e valorização da diversidade e desafio ao preconceito e ao estereótipo.

Neste trabalho, o referencial multicultural crítico fundamentou a possibilidade de valorização das diferenças e da mudança do lugar de espectador a protagonista que os alunos poderiam vivenciar. Não só daqueles cujas necessidades especiais de aprendizagem lhes conferiam novas dimensões escolares, mas também daqueles que ainda não se reconheciam sujeitos no mundo.

Conforme apresentado até aqui, argumentamos que todos os processos descritos acima estão intimamente ligados à linguagem. É por meio dela que nos constituímos sujeitos, reconhecemos nossos marcadores-mestres, negociamos nossas hibridizações. Não podemos negligenciar que além de construtora de realidade, identidades e subjetividades, a linguagem também é uma importante ferramenta na produção de conhecimento por meio da experiência (CANEN, 2007 e 2008)

Assim, teorias educacionais utilizam as múltiplas possibilidades da linguagem na produção de conhecimentos, estabelecendo íntima relação entre identidade, linguagem e ensino através da Teoria Educacional.

Para McLaren e Giroux (2000) a Teoria Educacional foi uma das faces discursivas da formação da pedagogia e da política cultural. Sua atuação estava direcionada à normatização e desconstrução de identidades, para formar identidades de acordo com um novo padrão: o padrão escolar.

Ao abordar algumas das teorias ligadas a essa padronização escolar, Netto (1987) alertou para o fato de que são inúmeras e de que provavelmente nenhuma delas é plenamente capaz de contemplar todas as expectativas de aprendizagem. Quando conhecidas, podem todavia ser adequadamente utilizadas para fins específicos. Hill (apud, NETTO, 1987) apresentou de modo três funções básicas da aprendizagem: uma forma de abordar uma área de conhecimento, um esforço para integrar conhecimentos e uma tentativa de explicação do *porquê* da aprendizagem.

Entre as Teorias da Aprendizagem, estava Teoria Educacional Radical (T.E.R.), apresentada por McLaren e Giroux (2000) como aquela cuja atuação estava direcionada à descrição das realidades escolares submissas ao capitalismo, mas que não chegaram a propor novas formas de redefinição dos papéis sociais, por falta de uma análise real do poder estabelecido.

A Pedagogia crítica foi apresentada como aquela que compreendia como as experiências socialmente construídas poderiam influenciar experiências mais amplas. Sua preocupação não era, apenas, a transmissão de conhecimentos, mas a compreensão de como o conhecimento produz significados, ou seja, como o conhecimento produz moeda cultural de legitimação.

A Teoria Crítica da Linguagem (McLAREN e GIROUX, 2000) surgiu como consequência da valorização das experiências e dos processos interativos ocorridos nas salas de aula. Assim, se aproximou da perspectiva multicultural, uma vez que, além de reconhecer os limites e possibilidades das formas culturais e sociais de seus alunos, aquela teoria também os motiva a engajar suas experiências em uma forma de conhecimento que lhes ofereça meios para transformação não apenas da própria condição social, mas para transformação de si mesmos. Trata-se, em outras palavras, de desenvolver a capacidade de reconhecimento de que a linguagem se estrutura sobre as relações de poder, estruturas institucionais e modelos de representação. Assim, a codificação da cultura seria um produto ideológico, social e político.

No que se refere à compreensão das relações humanas por intermédio da cultura, não se pode negar que a linguagem é o principal instrumento na difusão e produção dos sentidos. A linguagem atua como catalisador dos fenômenos culturais de sua manutenção na comunidade. Pela linguagem produzimos e difundimos sentidos, valores, poderes, lutas, resistências, frágeis verdades e conceitos.

Compreendendo a complexidade da linguagem, focalizamos neste trabalho a linguagem oral e escrita. Contudo, a ênfase está no processo de mudança de lugar do aluno de espectador a protagonista de sua aprendizagem.

Laraia (2006) apresentou a comunicação oral como uma das primeiras formas pela qual a criança tem contato com o conhecimento acumulado pela cultura em que vive. O processo de acumulação cultural seria o produto da transmissão feita entre os sujeitos das experiências sociais vividas. Em outros termos, “a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral.” (LARAIA, 2006, p.52)

Entretanto, a escrita tem sua origem em uma necessidade social de representação formal da linguagem pela utilização do símbolo. O símbolo é um elemento cultural. “Toda cultura depende de símbolos” (LARAIA, 2006, p.55). O símbolo é responsável pela comunicação e pela perpetuação de uma cultura. De modo que, para Laraia (2006) o estudo de uma cultura pressupõe o estudo dos símbolos partilhados entre os membros dessa cultura. O compartilhamento dos símbolos indica que estes também são responsáveis pelo conhecimento e reconhecimento dos significados que dão sentido às práticas sociais observadas em uma comunidade.

Em nossa cultura, o principal símbolo demarcador da acumulação cultural é a escrita alfabética. De tal modo que, pelo tipo de escrita os sujeitos podem ser considerados como pertencentes, ou não, ao mundo da escrita formal normativa. Uma escrita de acordo com os padrões da língua culta sinaliza que seu agente teve acesso às normas socialmente estabelecidas de gramática construídas socialmente e difundidas pela escola.

O símbolo escrito, a letra, tem em nossa cultura função maior do que simplesmente comunicar fatos e acontecimentos. A forma de escrita ou a inabilidade com ela comunica também as identidades sociais dos sujeitos no que se refere ao processo de educação formal.

Neste sentido, o domínio das habilidades de leitura e escrita garante aos sujeitos a possibilidade de mobilidade do lugar social de onde falam. O sujeito alfabetizado ganha novo *status* dentro de sua comunidade (SENNA, 2004), uma vez que, foi capaz de se apropriar de conhecimentos culturalmente construídos ao longo da história humana. A valorização da escrita não está fundamentada somente na capacidade de comunicação atemporal²⁹. Sua aquisição indica que o sujeito alfabetizado teve condições cognitivas de aprender uma forma de comunicar sistemática, formal, culturalmente construída e valorizada pelas instituições formais de ensino.

Após a alfabetização, a criança pode se reconhecer mais independente por ser capaz de não só de comunicar, mas também de ter acesso a informações que poderiam não lhe ser acessíveis anteriormente. Pela alfabetização, a criança ganha novo *status* social. Por exemplo, uma criança alfabetizada que conheça a função do dicionário não precisa do adulto para lhe explicar o sentido das palavras. Basta procurá-las no dicionário. Assim, ganha autonomia para descobrir os sentidos que as palavras têm no mundo.

Embora a escrita possibilite à criança maior autonomia para conhecer o mundo, esta autonomia é relativa, uma vez que a mesma escola que possibilita a habilidade de leitura e escrita também seleciona conhecimentos, e os classifica hierarquicamente. Assim, a escola funciona tanto como espaço de construção e produção de conhecimentos, quanto como órgão legitimador dos conhecimentos produzidos ao longo da história humana.

Neste sentido, a linguagem constrói e destrói identidades, subjetividades, legitima saberes, transforma saber em poder, negocia sentidos, nos torna reconhecidamente não neutros, constitui a realidade, nomeia nossa ação e reação, classifica nossas experiências, e,

²⁹ Considerando que a escrita, enquanto registro, perdura por muito tempo.

por esses e muitos outros fatores, torna possível a discussão sobre a compreensão da cultura e de suas influências no campo educacional. Estes, entre outros possíveis fatores, tornaram as categorias linguagem e identidade os fundamentos para construção de uma pedagogia multicultural para promoção do protagonismo na aprendizagem.

2.2 Cultura, currículo e avaliação sob o olhar multicultural crítico

Todo sistema cultural tem sua própria lógica [...]. Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo (LARAIA, 2006, p.87).

O conceito de cultura tem sido compreendido ao longo da história de formas diferentes. A cada momento histórico, o homem ressignifica este conceito e lhe atribui novos sentidos.

Laraia (2006) e Machado (2002) apresentaram os antecedentes históricos do conceito de cultura a partir do termo germânico *kultur*. O termo era utilizado como referência aos aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto que o termo *civilization* de origem francesa referia-se especialmente a produção material de um povo. Nasce a idéia da endoculturação, ou seja, a idéia de que a mente humana nasceria como uma caixa vazia provida apenas de aparato limitado para obtenção do conhecimento que lhe seria transmitido posteriormente quando em contato com a cultura. Neste sentido, seriam ultrapassadas as idéias de que os homens nasceriam com princípios ou verdades inatas, uma vez que estas seriam produto do processo de endoculturação responsável pela transmissão de princípios e verdades distintas para povos distintos.

Posteriormente, o conceito de cultura foi, gradativamente, se distanciando do aspecto biológico e evolutivo (LARAIA, 2006) e passou a ser reconhecidamente um produto de construção social.

Autores como Hall (1997) e Moreira (2002) apresentaram a categoria cultura como parte de um processo social responsável pela criação de modos de vida distintos. Neste sentido, a cultura assumiu cada vez mais papel de destaque na constituição dos sujeitos sociais – revolução cultural. Contudo, reconhecer a importância da cultura nas esferas sociais não significa “reduzir tudo à cultura” (MOREIRA, 2002, p.16). Para Hall e Moreira, a prática

social está envolvida com as questões do significado, ou seja, nem tudo é cultura. *Cultura* é o que influencia diretamente todas as práticas sociais, pois a estas é atribuído um significado que só se configura quando posto em relação com as referências culturais dos sujeitos.

O questionamento da visão de que a cultura seria simples reflexo da infraestrutura se baseou na hipótese de que é por meio de práticas e conflitivas relações de poder que produzimos, reforçamos, rejeitamos e compartilhamos significados (ESCOSTEGUY, 2006). Esta foi uma das idéias que sustentaram os Estudos Culturais de Hall. Esses autores consideraram a cultura como um importante elemento de produção de significados e de constituição da vida social, e consecutivamente escolar. Seria possível pensar uma pedagogia escolar desculturizada?

Acreditamos que não, e por isso propusemos uma forma mais ampla de concepção da linguagem e de utilização de seu potencial de forma dinâmica através do letramento. Na mesma direção, Stuart Hall argumentou que as identidades sociais são formadas culturalmente no interior de movimentos de tensão. Assim, toda prática social teria uma dimensão cultural. Ora, se a linguagem corporifica as práticas sociais, é por meio dela que os alunos devem ser capazes de participar ativamente deste processo de negociação de sentidos, legitimação de saberes e disputas de poder. Foi nesta direção que a linguagem ganhou *status* de categoria para este estudo.

Conforme apresentado, as práticas sociais de negociação de significados e de produção de cultura estão intimamente ligadas às relações de poder e não neutralidade na ação dos atores sociais por meio da linguagem (CANEN, 2002). “Diferenças, portanto, têm sido permanentemente produzidas e preservadas por meio de relações poder.” (MOREIRA, 2002, p.18).

Considerando que as disputas por significação envolvem poder de ambos os lados, mesmo com fortes tentativas de homogeneização das culturas torna-se a cada dia mais evidente a diversidade de cultura, como apresentada em Candau (2002).

Diante da relação entre diferença e poder, Moreira (2002) propõe que o multiculturalismo crítico abre possibilidades para tal análise a partir do que Boaventura de Souza Santos (apud MOREIRA, 2002) chama de “conhecimento emancipação” como aquele que valoriza o conhecimento do outro. Reconhece ainda o outro como produtor de

conhecimentos – como sujeito. “Daí que todo conhecimento emancipação tenha uma vocação multicultural”. (MOREIRA, 2002, p.18)

O reconhecimento do conhecimento emancipação teria dois obstáculos identificados pelo autor: o silêncio e a diferença. O silêncio seria a impossibilidade de diálogo, uma vez que muitas culturas foram silenciadas, gerando a necessidade de uma teoria de tradução que tornasse possíveis os diversos diálogos.

A diferença era entendida como construto das relações de poder. Assim uma postura multicultural crítica poderia promover uma política da diferença que convivesse em tensão com uma *política de igualdade*.³⁰

Ellsworth (apud Moreira, 2002) sugeriu que o ensino sobre a diferença cultural não deve ser direcionado ao estabelecimento de ligação entre possíveis diferenças, mas ao “engajamento comum na incessante construção da cultura, para que outras diferenças possam ser produzidas” (Ibidem, p.34).

A partir da análise de que a cultura se estabelece na relação entre as produções sociais, Moreira (2002) reconhece a possibilidade de diferentes sujeitos produzirem e ressignificarem a cultura. O reconhecimento das diferenças entre os sujeitos e a facilitação do diálogo pressupõe a possibilidade de reconhecimento do outro – aquele tido como diferente – como também produtor de conhecimento.

Falar de ressignificação ou produção de significado pressupõe reconhecer a função da linguagem como elemento constitutivo da realidade da qual se quer abordar. Neste sentido, Hall (2006) demonstrou que a cultura ganhou *status* de uma condição da vida social, ao invés de uma variável desta. Este reconhecimento do lugar que a cultura ganhou na vida social foi chamado *virada cultural*³¹ iniciada a partir do reconhecimento da linguagem e do discurso como representação dos fatos.

O reconhecimento de que as diferenças não desqualificam os sujeitos e de que todos podem ser produtores do conhecimento emancipação viabilizou a reflexão sobre a

³⁰ *Desigualdade e diferença* não são tratadas como sinônimos. Com elas se quer apenas alertar para o fato de que a construção da diferença sem diálogo cria guetos, como se os membros destes também fossem todos iguais.

³¹ Hall (1997) denominou *virada cultural* o movimento surgido na segunda metade dos anos 90 como forma de questionamento das visões essencialistas de cultura. Este movimento foi influenciado pelas críticas pós-modernas e pós-estruturalistas incorporadas ao campo do currículo.

possibilidade real de uma escola onde todos se sintam protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

O olhar sobre a produção de cultura e a proposta multicultural crítica apresentada brevemente neste trabalho foram fundamentais para reflexão sobre a possibilidade de reconhecer no aluno seu potencial protagonista. Perceber que a cultura escolar, assim como a cultura geral, é produto das relações dos sujeitos sociais faz pensar que os alunos, enquanto sujeitos sociais, também fazem parte deste processo e que, quanto mais conscientes de sua importância, mais eficaz será sua atuação nas negociações de sentidos. Por outro lado, tanto as práticas docentes quanto a formação curricular estão diretamente associadas a um ideal de produção e legitimação de conhecimento que é temporal, não neutra e fruto de disputas de poder que definem o que é importante ou não para a educação formal escolar. Em outros termos, a educação formal está voltada para a reprodução de um modelo de formação³² considerado ideal.

Contudo, reconhecendo que a identidade institucional escolar possui como motivação primeira ensinar; e que, esta identidade institucional apresenta motivações diferentes das organizações de ensino não formais, o referencial multicultural crítico que fundamentou esta pesquisa não abre mão da escola enquanto espaço de negociação de sentidos e de produção de conhecimentos para todos, sob o argumento de ser necessário o reconhecimento dos mecanismos nos quais as práticas escolares são produzidas e legitimadas. Além disso, como tais práticas interferem diretamente na vida dos alunos, como são vistos, como são avaliados e até que ponto são reconhecidos como sujeitos de suas aprendizagens?

Nesse ponto, a partir da possibilidade de reconhecimento do outro como produtor de conhecimentos, a discussão caminha para as questões curriculares propriamente ditas.

Reconhecemos que o espaço de articulação das questões apresentadas acima era o currículo escolar, por funcionar socialmente como mais um espaço de relações de poder e produtor de identidades sociais e particulares. Por isso, neste trabalho o currículo foi abordado como um artefato social e cultural não neutro, temporal e não inocente (MOREIRA E SILVA, 2006).

A definição escolhida foi fruto da análise da construção histórica do conceito de currículo apresentada por Moreira e Silva (2006). Assim, o conceito de currículo, tal como

³² Reconheço os limites da palavra. Mas, neste caso, refiro-me à formação escolar e não plena dos sujeitos.

apresentado, foi consequência da abordagem sociológica e crítica, iniciada nos Estados Unidos no final do séc. XIX, que considerava o currículo um campo de estudo. Posteriormente, a Inglaterra elegeu o currículo como ponto central da Sociologia da Educação.

A partir desse momento, a discussão será encaminhada para questões ligadas mais especificamente a um currículo escolar multiculturalmente orientado por ser este o foco deste trabalho, conforme apresentado no capítulo 1.

Dentro da perspectiva multicultural crítica, conteúdos e currículos que promovam apenas o respeito às diferenças não são suficientes. É necessário abordar as questões relacionadas à produção das diferenças e das relações intrínsecas de poder refletidas nos currículos escolares, reconhecendo-se os três níveis identitários apresentados anteriormente, de modo que tanto as identidades institucionais apresentadas parcialmente no Projeto Político Pedagógico da escola quanto as identidades coletivas e individuais, pudessem ter voz neste espaço de produção de conhecimentos.

O reconhecimento dos três níveis das identidades corroborou com a ideia de que os alunos e professores não eram idênticos, e poderiam não compartilhar desejos, saberes e ambições semelhantes. Neste sentido, Silva (apud, MOREIRA e SILVA, 2006) sugere que as estratégias pedagógicas dos professores considerem as recentes discussões sobre identidade e diferença, o modo como tais identidades e diferenças são construídas, abrindo assim possibilidade para que o aluno, junto com o professor, possa reescrever seus conhecimentos, desenvolvendo reciprocidade com quem ensina. Um currículo multicultural pressupõe um contexto em que, além de reconhecidas, as diferenças sejam problematizadas de modo que as pessoas possam estabelecer relações entre si. Contudo, esse diálogo não é espontâneo. O diálogo requer intencionalidade e desejo de estabelecimento de relação com o outro.

Moreira (2002) e Mendes (2006) parecem concordar que o currículo escolar seria um dos instrumentos reguladores e direcionadores das práticas educacionais. Na mesma direção, Costa (1998) afirma que “o currículo é lugar de circulação de narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (COSTA, 1998, p.51). Assim, por mais que as narrativas tenham discursos emancipatórios, elas têm a função de produzir subjetividades adequadas.

A educação para o governo levada a efeito pelo currículo comporta dois complexos tecnológicos identificados por Foucault como as 'tecnologias de dominação' que pretendem conhecer os indivíduos e as 'tecnologias do eu', nas quais a prática do autoconhecimento habita a governar-se (autocontrole) (COSTA, 1998, p.52).

O reconhecimento da utilização do currículo como ferramenta de regulação da construção e hierarquização de saberes permite que o professor crítico tenha condições de refletir sobre a sua utilização, suas limitações temporais e sobre as relações de poder que o sustentam.

Como apresentado anteriormente, a cultura influencia o currículo (MOREIRA, 2002), uma vez que nem tudo é cultura, e todas as manifestações sociais estão imbricadas em significações culturais. Assim, é possível considerar que a cultura extraescolar também influencia a cultura escolar que não se restringe a um recorte da cultura geral. A cultura escolar tem características próprias e o currículo faz parte desta especificidade. Mais uma vez, a linguagem foi considerada o espaço de tensão entre a cultura extraescolar e a cultura escolar.

Segundo Sacristán (1996) o currículo faz parte de processos internos à escola, o que ele denominou *cultura curricularizada*, porque embora esteja dentro da escola sofre influências tanto externas quanto internas.

Abordando currículo por outro viés, Moreira (2006) levantou a hipótese de que um currículo multiculturalmente orientado poderia contribuir para certo grau de *centramento e descentramento* (MOREIRA, 2006, p.22) das diversidades que, segundo autor, é tão importante quanto o diálogo com as diferenças para produção de uma identidade escolar. Em outras palavras, tão necessário quanto o reconhecimento das diferenças na perspectiva multicultural crítica é a possibilidade de centramento no processo de construção de identidades. Da mesma forma, o reconhecimento da fragmentação e da contradição das identidades permite o afastamento de um formato rígido de currículo que busca unificar as condutas dos sujeitos a ele submetidos.

Assim, foi possível pensar que currículo e cultura convivem em íntima relação, de modo que um influencia o outro por meio da linguagem e que estes direcionam as práticas escolares. Não se poderia no entanto negligenciar que aspectos econômicos e políticos

também influenciam as práticas escolares pela elaboração e implementação de políticas públicas educacionais.

Entendemos que reconhecer a diferença e a diversidade seria promover, além de currículos e práticas, condições de aprendizagem para todos os alunos, sejam eles portadores de necessidades especiais ou não. Por isso, o reconhecimento da necessidade de gestão, diálogo e políticas públicas é fundamental no aprofundamento da discussão sobre inclusão, que no Brasil é tão recente. Daí a preocupação de Mendes (2006) em utilizar o termo “radicalização” em seu artigo sobre políticas de inclusão.

A partir do exposto, consideramos necessário o conhecimento de que políticas públicas de inclusão, currículos, práticas escolares, discursos, diálogos, argumentos, manifestações culturais e identitárias, bem como as ações da sociedade civil estavam intimamente relacionadas e refletiam as significações que cada sujeito fazia do mundo. Refletiam ainda as relações de poder que muitas vezes pareciam escondidas por trás de ingênuos diálogos.

[...] as ações humanas são guiadas por normas no sentido de que, quando fazemos alguma coisa, temos que ser capazes de prever seus fins e seus propósitos, de modo a alcançá-los. E, nosso modo de fazer isto, é guiado inconscientemente pela nossa compreensão de como tais coisas são normalmente feitas na nossa cultura (HALL, 1997, p.36).

A escola foi construída como um mecanismo para transmissão da cultura formal historicamente produzida pela humanidade (MOREIRA e CANDAU, 2003). Neste sentido, este modelo de transmissão de saberes acaba por selecionar valores, práticas e conteúdos considerados adequados – visão monocultural da educação.

A escola assumiria, dentro desta lógica, a função de elevar o homem comum à condição de homem civilizado (SENNA, 2004). A mesma escola capaz de elevar o homem ganha também poderes para desqualificar a natureza dos que não tenham desenvolvido os modelos de pensamentos e as formas de aprendizagem esperadas pela comunidade científica, privilegiando estratégias educacionais de compensação (CANDAU, 2002) das deficiências culturais dos alunos.

Freire (2007) demonstrou que muitas vezes o professor tomado pelo desejo de fazer com que seu aluno seja capaz de “pensar certo” acaba por tentar transferir, depositar ou

oferecer ao seu aluno aquele conhecimento que julga fazer parte do “pensar certo”. Contudo, sugeriu Freire (2007) que o professor se envolvesse em um processo dialógico, de reconhecimento do aluno como sujeito capaz de pensar, refletir e criar novas hipóteses em relação a um objeto apresentado pela mediação do professor.

A partir deste ponto de vista, Freire (2007) apresentou o aluno como sujeito participante do processo de aprendizagem, e o professor como mediador de construção de conhecimentos e significados, destacando neste processo a linguagem e a capacidade de comunicação como elementos essenciais desta construção dialógica.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando como quem se comunica e a quem comunica, produzir na sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação que não se funde na dialogicidade (FREIRE, 2007, p.38).

Equivale isto a dizer que mesmo que a diversidade cultural seja reconhecida ela é hierarquizada, de modo que acaba por negar elementos culturais identitários de grupos minoritários, na tentativa de impor a uniformidade dos padrões da cultura escolar.

Diante do reconhecimento da multiplicidade de culturas representadas nos espaços escolares, Moreira e Candau (2003) sugerem um currículo construído com base nas tensões culturais existentes na escola³³, não no sentido de demarcação das fronteiras culturais que reforçam a opressão, mas no sentido de reconhecimento, interação de diversidades culturais e promoção de alguns fenômenos sociais, entre estes o interculturalismo. Os autores Moreira e Candau consideraram necessário que o reconhecimento das diferenças culturais não fosse confundido com a associação entre diferença e desigualdade.

Souza Santos reconheceu o multiculturalismo crítico como uma possibilidade emancipadora de reconhecimento da diferença, assim como o direito à diferença no combate à produção das desigualdades: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (apud CANDAU, 2002, p.128).

Candau (2002) apresentou a tentativa de construção de uma igualdade que reconheça os direitos básicos de todos, mas considerando que o vocábulo *todos* não é sinônimo para o

³³ Reconheço a dificuldade desta elaboração. Mas é necessário que nos exercitemos neste sentido.

vocábulo *mesmos*. O primeiro comporta as possíveis diferenças entre os sujeitos e o segundo conota similaridade, homogenia. Este modo de pensar implica o reconhecimento de que não se pode mais idealizar uma igualdade que não incorpore o reconhecimento da diferença na luta contra as formas discriminadoras.

Com os autores apresentados, argumento que um currículo multiculturalmente³⁴ orientado, não é aquele que adiciona datas comemorativas ao calendário ou inclui novos assuntos de forma meramente aditiva. Postula-se aqui que cada educador reconheça primeiramente sua identidade, identifique as bases em que foi construída e que caminhos são privilegiados em sua prática³⁵ docente. A partir daí, deve repensar as bases de suas próprias práticas pedagógicas.

Procuramos demonstrar neste trabalho que as disputas de poder identificadas no currículo não se esgotam na seleção e legitimação de certos conteúdos em detrimento de outros. A avaliação percebe-se como um dos principais espaços de negociação do currículo, razão pela qual julgamos pertinente a abordagem da avaliação multicultural.

Canen (2005) apresentou uma análise da trajetória da avaliação, reconhecendo que as questões referentes a ela podem ser abordadas de inúmeras formas. Assim, embora a avaliação possa ser utilizada como mecanismo para de classificação de alunos para o sucesso ou insucesso, ela também poderia assumir uma dimensão transformadora no protagonismo de nossos alunos.

A questão central apresentada não foi direcionada para defesa de uma forma ideal de avaliação, mas argumentou-se que o processo de avaliação deve estar comprometido com um objetivo maior do que medir, classificar e diagnosticar. Não que estes fatores não sejam importantes, mas porque podem fazer parte de um processo maior de desenvolvimento da aprendizagem.

“O processo de avaliação deveria incorporar critérios objetivos e subjetivos e, ao mesmo tempo, flexibilizá-los, levando em conta a diversidade cultural dos alunos (...) voltado ao sucesso das instituições educacionais” (CANEN, 2001, p.96).

Esta concepção de avaliação contribuiu para esta pesquisa, porque ao mesmo tempo em que buscou contemplar as características das instituições de ensino, também valorizou a

³⁴ Considerando a referência do Multiculturalismo Crítico de Stuart Hall (2006).

³⁵ Não estou considerando a dicotomia entre teoria e prática. O termo está sendo entendido como indissociável da teoria.

diversidade cultural dos alunos que constituem a instituição. O instrumento avaliativo pode ser usado na identificação de dois sucessos diferentes, porém não distintos: o sucesso pessoal, relacionado à subjetividade, e o sucesso institucional relacionado à objetividade. Foi neste sentido, que optamos por trabalhar a avaliação multicultural no presente estudo.

Considerou-se, nesta pesquisa, que a eficiência do trabalho de produção de conhecimento – ensino e avaliação – estaria diretamente relacionada à possibilidade de que o aluno tenha plenas condições de exercer suas atividades educacionais, sem que suas primeiras referências identitárias sejam negadas.

Canen (2001, p.17) argumentou que: “a avaliação por nos efetuada pode estar caminhando para a quebra da auto-estima de alunos ou, ao contrário, para seu fortalecimento”.

O reconhecimento do aluno como sujeito de sua aprendizagem, indica o reconhecimento, também, de sua identidade cultural e de sua influência na constituição da identidade institucional. Esta proposta de forma alguma desconsidera a importância dos conteúdos curriculares, mas pressupõe o reconhecimento de alunos e professores – sujeitos da aprendizagem - como parte integrante, significadora e transformadora dos currículos.

Aguiar e Canen (2007) consideraram a avaliação institucional como um importante instrumento para identificação e construção da identidade institucional. Esta compreensão agregou à avaliação funções outras além da classificação de sujeitos para o sucesso ou fracasso. Indicou a possibilidade de que a avaliação pode ser usada na identificação dos marcadores mestres da instituição. Por isso, no que tange a avaliação escolar o referencial multicultural crítico contribuiu na orientação do trabalho na tensão entre as referências identitárias dos sujeitos envolvidos no processo e a identidade institucional que a escola deseja construir com estes sujeitos. “A organização multicultural trabalha na tensão entre a diversidade e a construção de sua própria identidade” (AGUIAR e CANEN, 2007, p.62).

A proposta multicultural de trabalho na tensão visa ao respeito recíproco às identidades individuais e institucionais, com a incorporação da diversidade cultural nas perspectivas de avaliação e controle. Isso porque a avaliação é também um processo político e ideológico, de modo que não existe neutralidade nem no avaliador nem no avaliado.

Neste trabalho, considera-se que toda avaliação está relacionada a um projeto político pedagógico da instituição de ensino, ou seja, assim com as demais categorias apresentadas, ela também é intencional e não neutra (CANEN, 2001).

“A avaliação é um processo que envolve escolhas opções, crenças, ideologias, posições políticas, percepções, vieses e representações, que informam critérios pelos quais uma realidade será julgada.” (CANEN, 2005, p.97 e 98). A diferença entre as formas de avaliar é identificada a partir da tomada de decisão como ação docente em relação ao avaliado.

A partir dos dados obtidos em uma avaliação, seja ela classificatória ou diagnóstica, práticas transformadoras ou discriminatórias podem ser desenvolvidas, dependendo da ação sobre a realidade encontrada. Para Canen (2005), a avaliação estaria relacionada com três questões básicas: a realidade ou prática a ser julgada, o padrão de referência e o juízo de valor.

Toda avaliação está envolvida em juízo de qualidade. Quem avalia tem um padrão de qualidade com o qual comparará os dados coletados. Assim, o juízo de qualidade poderia ser explicitado a partir de três variáveis (CANEN, 2001): a realidade do objeto, dados relevantes da realidade do objeto e a tomada de decisão em relação aos dados coletados.

O conceito de “avaliação de desempenho” proposto por Reifschneider (2008) considerou desempenho como o balanço de sucessos e fracassos, argumentando que a avaliação de desempenho traz consigo o benefício de ser um processo cujos critérios são pré-estabelecidos, conhecidos, e os valores julgados a partir das evidências.

Canen (2001, 2005) e Reifschneider (2008) apresentam uma proposta de avaliação para tomada de decisão (ação) a partir dos dados coletados. A avaliação tomada como instrumento para ação atribui ao erro novo status. O erro deixa de ser a marca da falta ou do equívoco para se tornar um espaço de compreensão do processo de aprendizagem (ESTEBAN, 2002).

A avaliação pode ter função profícua no processo ensino e aprendizagem, dependendo de como o processo avaliativo é articulado. Acreditamos ser possível articular critérios de qualidade e respeito às diferenças dos alunos. Da mesma forma, reconhecemos a necessidade de que as identidades organizacionais e institucionais fossem consideradas neste processo. Buscamos articulação entre uma educação significativa e de qualidade para todos,

comprometida com critérios de excelência³⁶, legitimadas socialmente, que possibilitassem aos alunos condições práticas de inserção social na vida adulta, sem no entanto silenciar as vozes dos sujeitos envolvidos no processo (CANEN, 2002).

Valorizamos a necessidade de trabalho com os conteúdos, com os conhecimentos científicos e saberes escolares. Por outro lado, argumentamos ser necessário reconhecer sob que bases tais conhecimentos são produzidos, difundidos e privilegiados, capacitando sujeitos a identificar e operar com as relações de poder de forma eficiente, responsável e consciente.

Senna (2008) argumentou que, quando conteúdos programáticos deixam de ser considerados como saberes culturalmente cultivados, corre-se o risco de que sejam considerados experiências essenciais de desenvolvimento. A avaliação do conteúdo passa a ser um exame da saúde cognitiva do aluno, sob o risco do retorno da medicalização escolar como justificativa pedagógica para o fracasso na aprendizagem.

Da mesma forma, demonstrou que uma educação baseada somente na metodologia de ensino se fundamenta em dois pilares: o condicionamento do exercício da cidadania ao conhecimento escolar e a crença de um modelo de mente humana universal.

[...] a crença em um modelo de mente humana, universal e alijado de valor sociocultural, que explica como a metodologia do ensino pode ser empregada como forma de engenharia de aprendizagem, tanto formando genialidades humanas, quanto os anulando como sujeito com desejos e identidades sócio-afetivas (SENNA, 2008, p.209).

Assim, o trabalho com o autorreconhecimento da identidade dos alunos, portadores de necessidades especiais de aprendizagem ou não, para promoção do protagonismo na aprendizagem desenvolvido nesta pesquisa, buscou instrumentalizar alunos e professores na construção de estratégias de aprendizagem que pudessem corresponder às expectativas objetivas institucionais e as expectativas subjetivas individuais, de modo que ambos os níveis identitários (individual e institucional) fossem reciprocamente contemplados.

³⁶ Ciente das limitações dos mesmos.

2.3 Letramento como expressão linguística do reconhecimento identitário

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos da gramática (CHONG apud SOARES, 2005b)

A amostra escolhida para esta pesquisa foram crianças que estavam em processo de alfabetização nos seus diferentes estágios. O foco principal das duas séries iniciais era a formação do sujeito para as práticas eficazes de leitura e escrita.

Neste contexto, o letramento surgiu não como um método de alfabetização, mas como uma forma de ler e compreender o mundo. Esta proposta de trabalho com a linguagem, tanto a escrita quanto a matemática, contemplou de forma mais ampla as questões individuais e culturais dos sujeitos.

A proposta de alfabetização para o letramento estava para além da codificação e decodificação do fonema e grafema. Estava relacionada ao uso competente da língua e do signo (alfabético ou matemático), ou seja, ao uso deles como instrumentos de comunicação nas diversas situações discursivas, considerando que o processo de formação do sujeito leitor para o letramento está intimamente ligado aos aspectos culturais e de reconhecimento da identidade sociocultural desses alunos enquanto agentes da aprendizagem³⁷. Seguindo este raciocínio, fez-se necessária a retomada do diálogo com as categorias cultura, identidade e currículo escolar apresentadas anteriormente.

A abordagem do letramento enquanto categoria deste estudo está relacionada à necessidade de reconhecimento da participação dos sujeitos no processo de construção da linguagem escrita. A participação do sujeito na construção da linguagem escrita, sob a perspectiva multicultural crítica, ganhou novas dimensões. A partir dela, novas referências culturais e identitárias foram reconhecidas e valorizadas e abriu-se espaço para que as vozes silenciadas (CANEN, 2008) pudessem ser ouvidas, diminuindo, assim, o abismo muitas vezes verificado entre a cultura escolar e a cultura individual do aluno e propiciando ao aluno o reconhecimento de que ter acesso à cultura oficialmente reconhecida como formal não o

³⁷ Entendendo que a aprendizagem se faz na interação com o outro.

desqualifica nem anula suas primeiras referências identitárias; ao contrário, possibilita caminhar na tensão entre universos culturais diferentes.

Para que o processo de construção de leitura e escrita seja significativo é preciso conhecer o grupo ao qual a proposta de aprendizagem se dirige (CANEN, 2002), ou seja, é preciso saber quem eram os sujeitos, quais eram os saberes prévios e quais eram suas visões de mundo.

Neste sentido, o processo de alfabetização para o letramento ganha uma nova dimensão. Uma dimensão sociocultural, além de pedagógica, atrelada a um projeto de valorização da construção histórica das identidades sociais dos envolvidos em todos os níveis do processo. Significa abrir mão de visões curriculares monoculturais (CANEN, 2002) e discriminadoras, sem contudo perder o foco da identidade institucional em que as práticas educacionais se efetivam, articulando métodos e estratégias pedagógicas com propostas sensibilizadoras da pluralidade cultural.

Canen (2002) apresentou importante avanço em sua argumentação sobre a alfabetização e letramento a partir do referencial multicultural, quando reconheceu o alfabetizando como sujeito produtor de cultura, inserido historicamente. O aluno foi compreendido como sujeito cultural, e não apenas como um receptor de padrões culturais.

Esta concepção do aluno enquanto produtor cultural endossou a proposta desta pesquisa, porque indicou o reconhecimento de que o aluno era ativo na produção e na significação de conhecimentos e sentidos do mundo e de que a atuação pedagógica estaria de certa forma sujeita ao fenômeno reflexivo de acomodação de sentidos, quando em contato com as experiências do educando.

Goulart (2006) trabalhou com a concepção de que a formação³⁸ para o letramento estaria intimamente relacionada à construção da autoria da cidadania. A construção da autonomia reflexiva do sujeito faria com que este pudesse ter maior participação no tecido social, por meio da apropriação de diferentes discursividades da linguagem. O letramento afeta diretamente o pensamento e as funções cognitivas dos sujeitos (GOULART, 2006), a partir do desenvolvimento de meios para falar sobre o texto.

Senna (2007) argumentou que, para além das práticas acadêmicas, a complexidade cultural imprimiu no letramento um sentido social que ultrapassaria os muros escolares.

³⁸ Esta concepção opera com a idéia de que a formação é um processo. Não existe a pretensão de que a escola consiga sozinha formar o sujeito. O processo de formação é contínuo, por toda vida.

Assim, é necessário reconhecer a pluralidade dos sujeitos envolvidos reconhecidos enquanto sujeitos sociais e não somente como aqueles capazes de apenas codificar e decodificar os signos lingüísticos.

No mesmo sentido, Canen (2002) identificou a necessidade de reconhecimento do espaço e do lugar de fala daqueles que queremos alfabetizar e letrar, a partir de um projeto de valorização das identidades culturais, de modo que o aluno fosse reconhecido como produtor de cultura.

Este processo de apropriação da linguagem escrita pela criança possibilitou que as crianças tivessem condições de operar, tanto com a modalidade oral, quanto escrita da linguagem. Ou seja, o reconhecimento da “funcionalidade” e dos modos de linguagem oral e escrita possibilita ao sujeito transitar socialmente por estes universos. Este processo o levaria a pensar sobre a linguagem e utilizá-la de forma relevante.

Considerar relevante a linguagem oral e não submetê-la à condição de inferior à linguagem escrita é considerar válidos os conhecimentos da vida cotidiana, de modo que os elementos inicialmente constitutivos da identidade cultural sejam valorizados, e, mais do que isso, que seja garantida a possibilidade de trânsito entre as diversas formas de representações da cultura. “Olhar para as identidades dos sujeitos alfabetizando significa percebê-los como sujeitos produtores de cultura, inseridos em um momento histórico, político e social definido” (CANEN, 2002, p.58).

Goulart (2006) considerou que a variedade de gêneros do discurso utilizada por uma pessoa poderia revelar a variedade de conhecimentos de várias esferas sociais, ou seja, o sujeito poderia ter seu marcador identitário referente ao discurso, como um denunciador de sua condição social em relação a um padrão esperado de conduta e desempenho.

A escrita é uma das formas de expressão das subjetividades, crenças, sentimentos e desejos. Assim, enquanto manifestação lingüística, a escrita exerce papel fundamental na construção e reconhecimento da identidade do sujeito, mas não deve ser considerada o único marcador identitário.

Para Goulart (2006, p.457) “o letramento está vinculado ao conjunto de linguagens sociais que identificam práticas sociais, com expressões orais e escritas, e relacionadas a instituições e gêneros de discursos que aí se produzem”. Sob esta ótica, o letramento³⁹ permite

³⁹ Enquanto possibilidades de leituras e significações de mundo.

admitir que, em comunidades letradas, tanto sujeitos escolarizados quanto sujeitos não escolarizados podem influenciar conjuntamente a produção de conhecimento. Caberia, então, à escola propiciar um espaço onde os gêneros de discurso pudessem dialogar. “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam” (LARAIA, 2006, p.45).

Banks (apud CANDAU 2002) propôs uma educação multicultural em que os estudantes pudessem desenvolver habilidades para atuar tanto no contexto de sua cultura quanto no da cultura dominante, interagindo com outros sujeitos sociais e ressignificando seu olhar diante do mundo.

As categorias multiculturalismo e letramento foram consideradas como processos de produção de conhecimento que não comportam justificativas dicotômicas. Assim, a cultura significa e ressignifica a educação e a produção de conhecimento.

O espaço sugerido para os processos de produção de conhecimento seria assim o currículo que reconhece as relações de poder sobre quais foi construído, mobilizado, apresentado, e não um currículo que reproduz a desvalorização das diferenças. Trata-se de currículo criado na tensão, que reconhece que a construção de um novo conhecimento não pressupõe o abandono de outras formas de conhecer. Por meio da ressignificação da cultura através da linguagem, o currículo identifica a possibilidade de reconhecimento da riqueza no trânsito entre as mais diversas formas de significar o mundo.

A construção de identidades culturais discutida por Hall (2006) estava baseada na hipótese de que se crianças e adultos mais distantes dos gêneros secundários do discurso poderiam, de certa forma, se apropriar do referido discurso. Seria possível pensar que estas pessoas ao se apropriarem do discurso da escrita seriam transportadas para universos sociais diferentes dos seus, em um movimento denominado *transposição cultural*.

Em contra partida, Bakhtin (apud GOULART, 2006) trabalha com a hipótese de hibridização involuntária, inconsciente de transformação histórica das linguagens.

[...] no fundo, a linguagem e as línguas se transformam historicamente por meio da hibridização, da mistura das diversas linguagens que coexistem no interior de um mesmo dialeto, de uma mesma língua nacional, de uma ramificação, de um mesmo grupo de ramificações [...] (BAKHTIN apud GOULART, 2006 p.456).

Enfim, assim como visto em Candau (2002) e McLaren e Giroux (2000), o multiculturalismo crítico, mais do que um ato de compreender quem somos, é uma forma de reivindicação de nós mesmos, a partir das nossas identificações culturais e da forma como as articulamos em nossa vida social, principalmente na produção de poder.

Assim, esta pesquisa sugere que o letramento, como forma de leitura e participação no mundo, é uma possibilidade de reconhecimento do possível protagonismo de nossos alunos e de reflexão crítica de nossas práticas.

3 O CONTEXTO DO ESTUDO: ESTREITANDO IDEALIZAÇÕES E POSSIBILIDADES

“O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo.” (MOREIRA e CÂMARA, 2008, p.39)

O Colégio Pedro II (CPII), contexto em que o presente estudo de caso se desenvolveu, foi fundado em 02 de dezembro de 1837, na cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de autarquia federal do Ministério da Educação (MEC) com treze unidades de ensino em oito endereços em expansão para as cidades próximas à capital carioca. Em quatro de suas unidades escolares, o Colégio oferece ensino fundamental em dois turnos. Em todas as suas unidades, oferece ensino médio em três turnos.

O ingresso no Colégio faz-se por concurso, exceto no caso do primeiro ano do ensino fundamental em que esse ingresso se faz por sorteio.

3.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP)

A seguir, apresentamos a análise do Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO PEDRO II, 2002), documento que orientava todas as práticas educativas dos segmentos educacionais do Colégio Pedro II.

É importante salientar que este PPP estava, no período da pesquisa, em processo de reformulação, uma vez que, a comunidade escolar reconhecia a necessidade de revisão de alguns trechos, inclusão de novas perspectivas de atuação da escola e atualização de dados.

Objetivo do CPII:

Formar cidadãos críticos, eticamente orientados para o respeito às identidades, politicamente comprometidos com a igualdade, esteticamente sensíveis à diversidade, dotados de competência e de valores capazes de mobilizá-los para a intervenção responsável na sociedade (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.70).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi construído coletivamente, a partir da elaboração dos textos que representavam as “vozes de todos os segmentos da comunidade escolar” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.25), que se dispusera a fazer parte das reuniões para

construção desse documento. Embora o documento reconhecesse o engajamento dos profissionais em sua elaboração, também reconhecia que este engajamento estava longe do ideal, considerando que existe distância entre o que se propunha e o que é possível realizar.

Este documento é, portanto, expressão de um processo democrático de discussão e elaboração de um projeto político-pedagógico para cuja implementação ainda há muito que caminhar. Entretanto, percebemos que tal fato não causa esmorecimento. Com certeza, isso move toda a comunidade envolvida a empenhar-se, cada vez mais, com vistas a oferecer o melhor a nossos alunos, como sempre se caracterizou o trabalho desenvolvido no Colégio Pedro II (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.25).

Respondendo à pergunta “Que alunos queremos formar?”, o PPP (2002, p.65) entendia que a escola deveria estar voltada para a formação crítica e autocrítica, para a valorização da dignidade, respeito às diferenças individuais e socioculturais, para constituição de identidades autônomas e construção da cidadania.

Esta constatação, presente no PPP, ia ao encontro da proposta multicultural de educação que fundamentava este trabalho. Embora o referencial multicultural não fosse explicitamente citado, era possível perceber potenciais a partir da identificação, no texto do documento, de categorias multiculturais centrais, tais como: respeito às diferenças, valorização da dignidade, constituição de identidades autônomas, etc. (CANEN, 2002, 2006, 2007, 2008; MACHADO, 2002; MOREIRA 2001e 2006).

Reconhecendo seu papel no cenário educacional nacional, o PPP apresentou o CPII como um espaço democrático, mas que não poderia abrir mão dos saberes historicamente construídos, nem abandonar a idéia de possibilitar ao aluno a construção de sua própria identidade.

A construção da individualidade – processo de tomada de decisão de si próprio, de sua singularidade e de sua subjetividade – passa pelo desenvolvimento da auto-estima, da sensibilidade, da autonomia, da capacidade de criação de crítica, através do relacionamento com o mundo e com o conhecimento – desenvolvimento que não será favorecido em um ambiente escolar autoritário e castrador (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.67).

Como pode ser observado, o documento demonstra reconhecer a necessidade de valorização e reconhecimento das identidades individuais na construção de identidades coletivas construídas na interação e respeito às diferenças individuais com e entre os grupos sociais que constituem a escola, como preconizado por autores como Canen (2002, 2006, 2007, 2008); Machado (2002); Moreira (2001e 2006).

Considerava que o saber, historicamente construído e socialmente valorizado, passa pela construção curricular coletiva para que “amplie o acervo” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.67) de conhecimentos dos alunos. A utilização da palavra *ampliar* pressupunha o reconhecimento de que o aluno, ao chegar à escola, possui uma gama de conhecimentos e saberes que não pode ser desprezada pela escola e pelo currículo. Em outros termos, o documento reconhece que saberes e conhecimentos não são elementos exclusivamente escolares, mas que estes fazem parte das referências identitárias dos alunos, construídas fora da escola. Assim, o PPP sugeria que a proposta curricular levasse o aluno “a envolver-se com o conhecimento, valorizando a aprendizagem e o desenvolvimento de competências que lhe permitam novas leituras da realidade para uma intervenção crítica e construtiva na realidade” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.67).

Mais uma vez, outros potenciais multiculturais presentes no documento puderam ser identificados. Entre eles, destaco a construção curricular coletiva, valorização dos conhecimentos extraescolares, reconhecimento das identidades individuais e construção de identidades coletivas, abertura para novas leituras da realidade, intervenção e construção da realidade (CANEN, 2008, 2007, 2005, 2001; HALL, 1997 e 2006; MOREIRA E SILVA, 2006; MOREIRA E CANDAU, 2003).

Ao abordar a categoria cultura, e ao relacioná-la com a escola, o PPP apresentou a distinção entre dois tipos básicos de cultura: a erudita e a popular. Considerou que a apropriação desigual do capital cultural é o fenômeno responsável por classificar as pessoas como pertencentes a um tipo de cultura ou outro. Neste contexto, argumentava que “[...] a escola, por excelência, espaço reservado à transmissão da cultura erudita, cujos produtores e detentores fazem parte da elite política, econômica e cultural e têm acesso ao saber através da escrita, do estudo e dos livros” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.67).

No entanto, ao mesmo tempo em que considerava a cultura erudita como a mais valorizada socialmente, o documento reconhecia que o “saber configurado ao longo da história, principalmente pela elite, tem envolvido relações de poder [...], e mais, temos que nos preocupar, como educadores, com o que se faz com o poder assim gerado” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.67).

Como demonstrado na citação acima, o documento também reconhecia que a legitimação dos conteúdos e currículos, pela comunidade escolar, estaria imbricada com

relações de poder e orientava como lidar com esse fenômeno de forma reconhecidamente não neutra.

Ao reconhecer-se a escola como espaço de cultura e das relações de poder às quais está associada, a formação da cidadania consciente do cidadão que se quer formar passa necessariamente pela universalização dos benefícios da cultura, entendendo-a como um legado comum a toda humanidade (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.68).

A proposta de educação multicultural (CANEN, 2008, 2007, 2005, 2001; MOREIRA e SILVA, 2006; MOREIRA e CANDAU, 2003; MOREIRA e CÂMARA, 2008), que fundamentaram este trabalho, argumenta que não basta valorizar as diferenças quando estas são confundidas como produtora de desigualdades.

Quando tratadas apenas como marcadores identitários de um grupo sem serem questionadas, as diferenças afastam-se da proposta crítica apresentada como fundamento deste trabalho e se aproximam de uma proposta multicultural folclórica.

Em comparação com o referencial multicultural, a análise do documento que fundamentou esta pesquisa também apresentava limites na abordagem da relação que a escola deveria estabelecer entre a cultura erudita e a popular. Esta evidência foi constatada no seguinte trecho:

[...] sabendo-se que a aprendizagem é sempre permeada pela cultura (formas de culturais próprias), o processo de aquisição da cultura erudita deve se dar no espaço escolar como processo de **substituição gradativa**⁴⁰, pela intertextualidade, e não por imposição repentina (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.68).

Pensar que a escola tem a função de gradativamente substituir a cultura popular pela erudita, implica consentir com a hipótese de que a cultura erudita é hierarquicamente superior à cultura popular. É como se coubesse à escola a função de substituir uma pela outra, como apresentado no capítulo 1 deste trabalho.

O que afastou tal concepção da perspectiva multicultural foi a ideia de trabalho fora da tensão entre as duas referências culturais, ideia aliada à tentativa de supressão de uma delas que, como o próprio documento reconhece, era a única referência sociocultural de significativa parcela de alunos. Assim, este processo obrigaria o aluno a abrir mão de sua

⁴⁰ Grifo meu.

identidade individual anterior à escola em prol de uma nova referência identitária construída no discurso pela linguagem. Pareceu-nos que tal postura se contrapunha às perspectivas de diálogo multicultural, defendidas pelos autores com os quais dialogamos neste estudo.

Evidenciada pelo documento, a hierarquização das culturas parecia se contrapor às perspectivas de diálogo multicultural propostas neste trabalho (CANEN 2002 e 2002; MACHADO 2002; McLAREN 2000; MOREIRA 2001; SENNA 2004).

A proposta metodológica apresentada no PPP estabelecia os seguintes procedimentos: consideração do conhecimento prévio do aluno, dinamização de situações desafiadoras e significativas com atividades em que predominem a efetiva participação do aluno, desenvolvimento de capacidade crítica e reflexiva, estimulação da tomada de decisão pelo aluno e deslocamento do eixo metodológico dos conteúdos para os objetivos com desenvolvimento de competências e habilidades. “O ‘para que se aprende’ e o ‘como se aprende’ tornam-se mais importantes do que ‘o que se aprende’. Isto não é desvalorização do conteúdo, mas ‘qualificação’ do conteúdo” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.69).

Além do apresentado, a proposta metodológica do documento ressalta que a valorização dos conhecimentos deveria estar aberta às considerações dos diversos pontos de vista, a fim de proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade crítica, criativa e responsável.

Após a apresentação institucional, o PPP foi dividido entre o ensino fundamental (primeiro e segundo segmentos) e o ensino médio. Nessas seções foram apresentadas informações metodológicas e curriculares mais específicas. Contudo, neste trabalho apresentamos somente as informações documentais referentes ao primeiro segmento do ensino fundamental, objeto desta pesquisa.

A definição dos princípios filosóficos e metodológicos considerava que a escola deveria garantir “a construção e o exercício da cidadania e o acesso à pluralidade cultural” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.73) como capacitação para transformar o mundo e atuar nele.

Neste sentido, a atuação didática do professor seria norteadada por uma série de princípios. Entre eles, destacam-se: acesso do aluno aos conhecimentos universais acumulados, valorização da relação entre vida cotidiana e vida escolar, estabelecimento de prática dialógica, reconhecimento da criança como sujeito da construção do próprio conhecimento, adoção de postura investigativa em relação ao conhecimento, abertura a inovações, demonstração de competência técnica, disponibilidade para questionar as próprias

verdades, investimento em atualização, conhecimento de sua *clientela*, consideração da existência de diversos pontos de vista, promoção da argumentação do aluno, valorização das experiências trazidas pelo aluno, trabalho com a identidade, pertinência ao grupo, cooperação.

Entre os princípios apresentados, consideramos válido destacar o seguinte trecho do documento:

[...] cabe ao professor, além do domínio do conteúdo e do reconhecimento da criança como o sujeito da construção do seu próprio conhecimento, o agir, articulando e promovendo situações e atividades [...] que desafiem a criança a conhecer e a desenvolver-se [...] é importante que ele esteja atento aos ritmos de aprendizagens [...] e necessidades das crianças (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.74).

Diante do apresentado anteriormente, o foco desta pesquisa foi identificado como um dos princípios norteadores da ação pedagógica. No entanto, como o próprio documento admitiu, não se poderia negligenciar o fato de que “existe uma distância entre o que se propõe, o que desejamos e o que é possível realizar” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.25). Neste sentido, a presente pesquisa tornou-se, de certa forma, um instrumento de verificação da viabilidade da ação pedagógica presente no PPP.

O Laboratório de Aprendizagem não foi apresentado no PPP de forma institucionalizada, embora o projeto de implantação seja anterior ao ano 2002. Na realidade, os projetos de apoio (português e matemática) e do Laboratório de Aprendizagem visavam a ancorar as propostas apresentadas no PPP, como princípios norteadores da ação pedagógica no primeiro segmento.

O projeto analisado nesta pesquisa vinculava o Laboratório de Aprendizagem ao Setor Técnico de Ensino e Avaliação (STEA). Contudo, em 2006, por decisão da Secretaria de Ensino e da Direção Geral, o Laboratório de Aprendizagem foi desvinculado do STEA e ficou institucionalmente subordinado ao Setor de Educação Especial. Concomitante a esta mudança, cada unidade de ensino do primeiro segmento pôde dispor de um professor com dedicação exclusiva ao LA, fato que trouxe novas características ao trabalho desenvolvido.

A unidade escolar Tijuca I, objeto desta pesquisa, não dispunha até então de professor exclusivamente dedicado ao LA, devido a problemas de carência de professores. Portanto, o trabalho no LA era desempenhado por um grupo de professores que completavam suas cargas horárias com tempos de aulas ministradas no LA. Com advento da nova política institucional para Educação Especial, o LA da unidade ganhou a possibilidade de dispor de um professor dedicado exclusivamente para realização deste trabalho.

Em 2007, vinculado ao Setor de Educação Especial (SEE), todas as unidades de primeiro segmento puderam dispor de professores dedicados exclusivamente ao LA e que começaram a trabalhar de forma integrada com as demais unidades de ensino.

Diante de tantas mudanças, em conjunto o LA e o SEE entraram em fase de elaboração de adaptações ao primeiro projeto de implantação. Considerando que as mudanças ocorridas nos últimos anos foram mais administrativa do que propriamente pedagógicas, e considerando que o novo projeto ainda não havia sido submetido à aprovação institucional, analisamos nesta pesquisa o primeiro projeto de implantação e o informativo nº1 de 10/04/2002, proposto como esclarecedor do projeto inicial .

O projeto de implantação do Laboratório de Aprendizagem previa processo seletivo interno de professores para ocupação da função. As etapas eram descritas no documento como: apresentação de um subprojeto de atuação, análise de currículo atualizado e entrevista.

Entre as atribuições do professor foram destacadas: domínio de conteúdo, reconhecimento da criança como sujeito do próprio conhecimento e identificação dos diferentes ritmos de aprendizagem. Tais idéias foram potencialmente férteis, do ponto de vista multicultural, na medida em que trabalhavam com identidades reconhecidamente singulares como preconizado por autores como Canen (2007), Forquin (1993), Machado (2002), entre outros.

O espaço destinado a este trabalho foi apresentado como espaço de desenvolvimento de práticas pedagógicas, voltadas para o sucesso dos alunos, a partir da investigação sobre os processos sociocognitivos e de pesquisa de atuação adequada em relação às dificuldades apresentadas. Neste sentido, previa a disponibilização de espaço físico adequado, materiais didático-pedagógicos diversificados, investimento em livros e publicações acadêmicas.

Quanto às atividades, o projeto propunha que as atividades desenvolvidas fossem diferenciadas daquelas a que os alunos já tinham acesso nas demais disciplinas, valorizando as necessidades específicas da clientela para desenvolvimento da autonomia e superação das limitações. Da mesma forma, as avaliações deveriam ser diferenciadas e utilizadas para coleta de informações que facilitassem o trabalho pedagógico e a troca de informações entre as diversas equipes, escolares ou extraescolares, que estivessem lidando com o aluno. Neste caso, era descartada a utilização de “provas e notas” na perspectiva de trabalho do LA. Mais uma vez, potenciais multiculturais apresentavam-se a partir da identificação da avaliação

como um instrumento para promoção do conhecimento e não apenas para classificação dos sujeitos a ela submetidos, como propôs Canen (2001 e 2005).

Em dez de abril de 2002, o STEA apresentou um informativo com objetivo de prestação de esclarecimentos acerca da dinâmica de funcionamento do Laboratório de Aprendizagem. O documento especificava algumas atuações pedagógicas como a psicomotricidade, expressão verbal e as expressões artísticas.

Com as mudanças ocorridas para o ano letivo de 2007, o professor do Laboratório de Aprendizagem ficou subordinado ao Setor de Educação Especial (SEE), fisicamente localizado na Direção Geral, Unidade Escolar São Cristóvão, e ao Coordenador Setorial (diretor) da Unidade de Ensino em que está lotado.

O professor do LA tinha liberdade para planejamento das atividades, organização dos grupos, escolha de referências bibliográficas para fundamentação da prática pedagógica, desenvolvimento de atividades com os pais das crianças indicadas e com os outros professores que também trabalham com a criança, desde que todas essas medidas estivessem de acordo com os princípios educacionais apresentados no Projeto Político Pedagógico da Instituição. Neste sentido, um projeto multiculturalmente orientado era pertinente e justificava o estudo desenvolvido e a ser debatido a seguir.

3.2 Conhecendo as práticas desenvolvidas no período da pesquisa e ação.

Valorização das identidades individuais, respeito às diferenças, possibilidades de construção de identidades coletivas, desenvolvimento de competências para realização de novas leituras, ou seja, o protagonismo do aluno na própria aprendizagem, eram pontos cruciais da proposta desenvolvida nesta pesquisa-ação no Laboratório de Aprendizagem. Assim, nesta pesquisa, o aluno considerado como protagonista é aquele que além de se apropriar e construir novos conhecimentos, é capaz de estabelecer novas aprendizagens a partir destes. Neste sentido, considera-se ainda que a elaboração de estratégias para realização de tarefas consideradas difíceis pelos alunos seria, também ela, uma forma de construção de novas aprendizagens.

Nesta seção, apresentam-se algumas atividades desenvolvidas no Laboratório de Aprendizagem, com o objetivo de elucidar o eixo de trabalho institucional desenvolvido ao

longo da pesquisa-ação. Entretanto, é importante reafirmar que o objetivo do presente trabalho não foi a apresentação das atividades pedagógicas no LA, mas a verificação em que medida a prática multicultural poderia contribuir para o reconhecimento identitário e redução da retenção.

Assim, divide-se a atuação desta pesquisa em duas partes: primeiramente, será apresentada a atuação do professor tendo como referência sua identidade coletiva e institucional (CANEN 2008; AGUIAR e CANEN 2007; CANEN e CANEN 2005). Em seguida, serão apresentados os dados da prática apresentada nesta seção, mas sob o referencial multicultural que fundamentou esta pesquisa.

Antes de todas as atividades, as crianças tiravam os sapatos e faziam um relaxamento deitadas no chão, ao som de uma música baixa e sob pouca luz. O relaxamento era o momento em que todos os alunos, principalmente aqueles com dificuldades de atenção, concentração, ou com hiperatividade, tinham garantido o respeito por suas diferenças. Enquanto algumas crianças conseguiam participar de uma atividade sem a necessidade desse momento de *volta à calma*, os alunos com as dificuldades citadas não tinham condições de apresentar o mesmo desempenho sem a utilização dessa estratégia.

Neste sentido, considera-se a prática desta atividade como uma forma de reconhecimento de características identitárias destes sujeitos, porque possibilitava a potencialização de seus desempenhos pedagógicos e evitava que a diferença no padrão de comportamento fosse motivo de desigualdade de oportunidade para realização das tarefas propostas.

A segunda atividade comum a todas as aulas era a conversa na roda, onde todos eram convidados a se apresentar, contar uma novidade, informação, sugestão. Depois desses momentos de rotina, as atividades começavam.

Como apresentado anteriormente, esta pesquisa estava fundamentada na possibilidade de reconhecimento da própria identidade por parte das crianças. Por isso, considerei que o convite a falar de si seria uma estratégia para que os alunos pudessem reconhecer, a partir de sua própria voz, quais eram os marcadores identitários que os constituíam enquanto sujeitos sócio-culturais e de suas aprendizagens.

Em suas falas, as crianças podiam falar de si e reconhecer como seus comportamentos e entendimentos eram flexibilizados, de acordo com o ambiente em que estavam. Passou-se a

trabalhar com a hipótese de que nossas referências identitárias não são fixas e de que, por isso, são aproveitáveis os padrões diferenciados de interação (AGUIAR e CANEN, 2007). As práticas de leitura desenvolvidas pela escola formal e as desenvolvidas nas escolas religiosas não formais (catecismo, estudo bíblico, e outras) são exemplos de padrões diferenciados de interação. Enquanto no primeiro exemplo a leitura tem dimensão mais geral para conhecimento do mundo, o segundo está voltado exclusivamente para promoção dos conhecimentos religiosos. Assim, crianças que faziam parte desses dois mundos poderiam reconhecer que seus papéis nesses dois ambientes distintos também eram distintos. Este fato não as torna sujeitos diferentes; antes reforçam o argumento de Aguiar e Canen (2007) no que se refere aos três níveis identitários.

No Laboratório de Aprendizagem, a brincadeira e o jogo são os canais de desenvolvimento das aprendizagens. Reconhecida pelos alunos como a *sala de brincar*, a sala do LA foi um espaço de descoberta e não de transferências. Relacionadas com conteúdos trabalhados em sala pelos professores de núcleo comum⁴¹, as atividades do LA visavam a desenvolver as habilidades cognitivas, com a utilização do jogo e da brincadeira, para o que aluno tivesse maior aproveitamento quando em contato com os conteúdos curriculares, como relatamos a seguir.

Bomtempo (2004) argumenta que a brincadeira deve fazer parte da escola por ser também um constructo social e cultural. Ela comunica aspectos culturais de uma organização social. Considera o brinquedo como a representação de um “pedaço de cultura colocado ao alcance da criança e é seu parceiro na brincadeira, sendo também portador de novos valores através da penetração no mundo social” (p.122).

Com a rotina do Laboratório de Aprendizagem, buscamos a coerência com esse pressuposto. Fizemos daquele espaço uma espécie micro-organização social com regras próprias, deveres e direitos que foram construídos a partir de nossas argumentações por intermédio da linguagem.

Muitas crianças encaminhadas para o Laboratório de Aprendizagem apresentavam traços de insegurança e ansiedade. Embora o trabalho com tais sintomas não façam parte dos objetivos do LA, a elaboração conjunta de uma rotina deu maior segurança aos alunos e

⁴¹ Professores que lecionavam português, matemática, estudos sociais e ciências.

facilitou o desenvolvimento das atividades e das negociações feitas, principalmente em relação ao tempo e escolha das atividades.

Todos os dias, quando entrávamos na sala, tirávamos os nossos sapatos, guardávamos sapatos e mochilas nos lugares apropriados e fazíamos alguns minutos de relaxamento. Neste tempo, as crianças e eu podíamos nos preparar para um novo momento do nosso dia, o momento do LA. Após o relaxamento, estávamos mais calmos, já havíamos nos desligado do que estávamos fazendo antes e, portanto, estávamos mais dispostos a começar uma nova atividade.

O relaxamento acabava com o acendimento das luzes e interrupção da música. Neste momento, cada um guardava sua esteira no local destinado para esse fim, sentávamos “na roda” onde todos eram estimulados a falar.

Este era o momento das apresentações dos alunos novos, de compartilhar as novidades, propor atividades, perguntar, mostrar, cantar, contar; enfim falar e desenvolver o raciocínio através da valorização da expressão verbal.

Depois da *roda* as atividades escolhidas para o dia eram propostas e os alunos se dirigiam para o espaço indicado. Os alunos também tinham liberdade para sugerir algumas atividades e até mesmo para solicitar “tempo livre” para brincar com os materiais da sala. Nestes casos negociávamos nossos direitos e deveres e começávamos a trabalhar.

A valorização do espaço de fala e argumentação do aluno era fruto da convicção de que, além representar uma atitude de respeito ao sujeito e de potencialização do protagonismo, era uma forma de desenvolver sua expressão verbal, a organização do pensamento para fala, a noção temporal, articulação de vocabulário. Neste ponto, tais atividades de rotina foram inspiradas no olhar multicultural, apresentado anteriormente, por incentivar as identidades, autorias e manifestações dos nossos marcadores identitários (professor e alunos).

As propostas apresentadas a seguir não correspondem à totalidade do trabalho realizado, mas foram as escolhidas para fazer parte deste estudo, porque estavam de acordo com o objetivo desta análise. O trabalho desenvolvido partia da necessidade específica de cada grupo de alunos, mesmo porque, não foram todos os alunos objetos desta pesquisa.

Um dos focos do trabalho no Laboratório de Aprendizagem é o corpo. Fonseca (2008) apresenta histórico sobre a relação estabelecida entre o homem e o corpo, demonstrando a

importância do pensar filosófico neste processo. Trabalha com as categorias como esquema corporal, imagem corporal, imagem espacial do corpo, imagem de si, esquema postural.

O corpo é apresentado como sujeito ou objeto da experiência humana, como se fosse uma fita magnética ou filme biográfico, onde fica registrada toda história do ser humano. “Esta imagem da história pessoal que somos e que vai sendo registrada e armazenada seletivamente é uma determinante decisiva em toda evolução que decorre da criança ao adulto, e deste ao idoso”. (FONSECA, 2008, p.123)

O corpo representa as formas de comunicação não verbal e verbal e sua atividade conecta os sujeitos com o mundo e com outros sujeitos. Em outras palavras, “a atividade interior do sujeito no mundo expressa-se e concretiza-se através da atividade corporal” (FONSECA, 2008, p.125).

A confecção da silhueta corporal foi uma das atividades desenvolvidas no LA. Nesta atividade, as crianças faziam a silhueta uma das outras em uma folha de papel. Em seguida cada um recortava sua silhueta. Cada figura recortada era discretamente nomeada e depois misturada com as demais. Posteriormente, cada criança era convidada a escolher qual daquelas era a silhueta do seu corpo. Depois de identificadas as silhuetas, as crianças comparavam suas medidas.

Nesta atividade, trabalhamos a coordenação motora fina (recorte); a noção de esquema corporal, ou seja, a noção estabelecida pela criança entre seu corpo, suas medidas e o espaço extra-corporal; imagem corporal⁴² e a imagem de si mesmo pela tentativa de identificação da própria silhueta.

Fonseca (2008) define a psicomotricidade como estudo das conexões entre mente e corpo, entre pensamento e ação como elementos de potencialização das aprendizagens. Deste modo, a reeducação psicomotora pode tanto prevenir quanto compensar atrasos do desenvolvimento motor e cognitivo.

Atividades psicomotoras eram realizadas com todos os grupos. Um número reduzido de crianças não havia desenvolvido certas habilidades na pré-escola (por não ter frequentado ou por não ter havido trabalho efetivo⁴³). Muitas não haviam tido experiências corporais

⁴² *Esquema corporal* diferencia-se de *imagem corporal* por ser o primeiro de base neurológica e o segundo de base emocional, psicoafetiva e adaptativas ao mundo exterior (FONSECA, 2008).

⁴³ Algumas pré-escolas não desenvolvem propostas pedagógicas para desenvolvimento psicomotor. Funcionam como guarderia, ou seja, para cuidados e não para escolarização.

(correr, pular, etc.) na primeira infância, por terem sido criadas em apartamentos ou em pequenos espaços cuja brincadeira vivenciada era sempre ligada ao aparelho de televisão. Apenas duas crianças tinham comprometimento motor em decorrência de algum comprometimento físico. Outras não apresentavam comprometimento psicomotor, mas participavam das atividades como forma de ter a garantia de seu momento de sucesso e de possibilidade de ajuda ao outro.

Entre outros objetivos, os principais eram verificar a organização e noção espacial das crianças (em cima, embaixo, ao lado, à frente, atrás) e a relação que estabeleciam entre corpo (tamanho aproximado de partes do corpo, distância suficiente para alcançar um objeto com as mãos, acomodação do corpo em um lugar estabelecido, etc.) e espaço. Todas essas competências motoras estão relacionadas à percepção do eixo corporal como ponto de referência.

Por meio do seu eixo corporal a criança chega à representação e à assimilação de conceitos tais como embaixo, acima, direita, esquerda. Ela adquire também noções temporais como a duração dos intervalos de tempo, de ordem de sucessão, isto é, o que vem antes, depois, primeiro, último, os dias da semana (OLIVEIRA, 2002, p.103).

Em relação ao desenvolvimento psicomotor e idade psicomotora, Oliveira (2002) denominou o período dos três aos sete anos como período do corpo percebido ou corpo descoberto. Segundo a autora, neste período espera-se que a criança tenha maior controle corporal e consiga ajustar movimento e força quando age em relação a um objeto. A partir do reconhecimento das partes isoladas do corpo, a criança começa a apresentar maior capacidade para se orientar espacialmente, descobrindo o eixo corporal que lhe será um ponto de referência para sua estruturação mental e corporal.

A criança não conhece somente as partes do seu corpo, mas também chega à orientação corporal pela tomada de posição do corpo, associando-o aos objetos da vida cotidiana. Isto possibilita a distinção das diversas orientações no espaço como, por exemplo, a percepção da orientação das letras e palavras escritas (OLIVEIRA, 2002, p.102 e 103).

Uma das propostas da atividade psicomotora era andar sobre uma linha marcada com uma fita adesiva larga e de cor contrastante ao chão. A criança devia colocar um pé frente ao outro, de modo que não saísse de cima da linha. Fazíamos circuito com obstáculos, onde todas as partes do corpo eram exigidas de forma coordenada.

Oliveira (2002) associa a dificuldade psicomotora à dificuldade no processo de leitura e escrita, considerando que estes seguem a mesma lógica de orientação temporal e espacial que a atividade motora. Em outros termos, apresentam seqüências, espaços e ritmos, organização espacial (como por exemplo, a escrita no espaço entre duas linhas), reconhecimento de símbolos (letras, ou objetos utilizados no circuito psicomotor⁴⁴), a serem respeitados.

Observou-se que o número de crianças que apresentava dificuldade psicomotora era bastante significativo no primeiro ano. Contudo, este fenômeno não indicava comprometimento motor, mas o não desenvolvimento de habilidades motoras nos anos iniciais da primeira infância. Eram crianças que tinham poucas experiências corporais, fruto de hábitos sedentários e de pouca estimulação. Em geral, estas crianças apresentavam também dificuldades na realização de tarefas cujas habilidades eram correspondentes às psicomotoras, como apresentado acima. Assim, com o desenvolvimento das habilidades motoras as crianças vão gradativamente superando as dificuldades com a organização espacial e memória visual observadas na construção da escrita.

Outro tipo de atividade desenvolvida, também relacionada à escrita, foi o uso do grafismo. *Grafismo* é uma técnica de atividade muito utilizada no Laboratório de Aprendizagem. Em alguns momentos, as crianças fazem desenhos livres e depois comentam sobre o que produziram. Em outros, desenham a própria família, a sala de aula, a escola, a histórias, as seqüências de fatos já ocorridos, seqüências futuras, espaços, filmes, desenhos animados, silhueta do próprio corpo ou do colega, entre outros.

Weiss (2004) argumenta ser o grafismo um importante instrumento na identificação de fatores que indicam atraso psicomotor e aspectos das relações afetivas com professores, funcionários da escola, família, colegas. Entre os temas mais pesquisados no grafismo estão à a figura humana, a árvore e a casa. Fonseca (2008) apresentou a evolução do grafismo para

⁴⁴ Chamamos *circuito psicomotor* a atividade em que as crianças recebem orientações distintas para execução de movimentos, a partir dos objetos dados. Por exemplo: andar sobre a linha larga, andar entre as duas linhas estreitas, pular com os pés juntos no círculo, pular por cima dos cubos, etc.

representação do esquema corporal para crianças dos três aos treze anos, e para motricidade, apreensão e linguagem.

Para análise destes desenhos o professor deve estar atento à postura, como o desenho é feito, se apresenta transparência, lateralidade, profundidade, habilidade motora fina, a coerência entre as informações desenhadas e o que a criança fala do seu próprio desenho.

Neste sentido, a análise isolada do desenho pode transmitir equívocos, como no caso de uma criança que desenhou uma personagem com quatro braços de cada lado. Quando questionada sobre a quantidade de braços a criança respondeu que a personagem estava movimentando os braços. Equivale isto a dizer que, caso este desenho tivesse sido interpretado sem a participação da criança, provavelmente o professor poderia ter chegado a conclusões equivocadas.

Além do traçado, coordenação motora fina, planejamento para excussão e organização espacial, as atividades com o uso do grafismo também auxiliam no trabalho com a memória visual, seqüência lógica, apoio para escrita, nomeação de elementos, material de apoio para criação de histórias, transposição da linguagem escrita para gráfica e vice versa.

Uma das atividades propostas para o trabalho com o grafismo é o quadro com seqüência de fatos. A criança recebe uma folha de papel e é convidada a dobrá-la junto com o professor em partes iguais. As dobraduras são feitas passo a passo. Com a folha marcada, é apresentada a proposta, por exemplo: desenhar em ordem cronológica uma seqüência de fatos ocorridos no dia. Depois que os quadros são desenhados, a criança deve fazer o registro escrito do acontecimento em apenas uma frase.

Até este estágio, a criança já trabalhou os seguintes elementos citados no uso do grafismo: divisão em partes iguais de um espaço (a folha), organização dos fatos escolhidos em ordem cronológica, representação do fato e do ambiente onde este ocorreu, registro escrito do acontecimento.

Posteriormente, as frases são transcritas, espaçadamente, em outra folha. Após a reescrita, as frases são lidas e então o professor propõe a construção de um texto a partir das frases prontas. Nos espaços vagos entre as frases, a criança, com a mediação do professor, acrescenta as palavras (conectivos) necessárias para transformação de frases soltas em textos de acordo com a norma culta da língua.

O exemplo desta atividade demonstra como as atividades pedagógicas podem contemplar objetivos de desenvolvimento e de conteúdo, sem perder de vista as características individuais do aluno. Esta proposta trabalha com as etapas do desenvolvimento de noções de tempo e fatos; avalia e amplia as possibilidades gráficas, abre oportunidade para que o aluno fale de si mesmo, de sua rotina e de fatos que considerados mais importantes. Além disso, a proposta permite a expansão gradativa da escrita (palavra, frase e texto) como uma forma de aproximação da sua identidade individual e de sua identidade institucional (AGUIAR e CANEN, 2007).

Antunes (1999), Macedo (2001), Bomtempo (2004) e Fonseca (2008) parecem concordar que a utilização do jogo é uma importante ferramenta de aprendizagem. Nele, as crianças podem experimentar, brincando, situações reais da vida social. Assim, o jogo pode ser uma forma de aproximação entre conteúdo formal da escola e o ambiente de aprendizagem do aluno, uma vez que na brincadeira a criança se sente permitida ao prazer.

Diante do objetivo do jogo, seus participantes são obrigados a articular suas ações no espaço e no tempo, a fim de atingir os objetivos propostos. Neste sentido, enquanto atividade física e mental, o jogo exige sucessivas organizações e reorganizações mentais na busca pela solução do desafio.

Aspetos culturais também podem ser observados nos jogos. Culturas distintas produzem formas distintas de jogar e brincar. Ao apropriar-se dos modos de jogar e brincar de uma cultura, a criança reafirma seus marcadores. As brincadeiras e as formas de jogar podem ver-se como uma representação de *símbolo cultural* (LARAIA, 2006). No jogo, a linguagem também negocia significados e poder (McLAREN e GIROUX, 2000 e HALL, 1997).

Bomtempo (2004) também reconheceu a brincadeira e o jogo como espaço de manifestação da cultura e de negociação de sentidos, quando considerou que a criança pode se apropriar de uma forma de brincar, pode transformá-la ou até mesmo negá-la. Neste sentido, a argumentação da autora aproximou-se do referencial multicultural que compreende a cultura em eterno processo de construção e reconstrução a partir das possibilidades de hibridização cultural. “O brinquedo aparece, portanto, como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança e é seu parceiro na brincadeira, sendo também portador de novos valores através da penetração no mundo social” (BOMTEMPO, 2004, p.122).

Os jogos de regras também faziam parte do planejamento das atividades. São importantes porque, além de desenvolver as habilidades direcionadas pelo próprio jogo, também podem ser utilizados na leitura e adaptação de regras, interpretação do texto, desenvolvimento de novas regras, trabalho em grupo, aplicação das regras teóricas nas práticas do jogo, etc.

Bomtempo (2004) argumentou que no jogo de regras a criança pode aprender e reaprender, uma vez que as experiências anteriores são utilizadas nas partidas seguintes. Considerou que pelo jogo o professor pode desenvolver novas habilidades no repertório de seus alunos. Entretanto, Antunes (1999) alertou que, para ser eficaz como proposta pedagógica o jogo precisa ser utilizado dentro de um rigoroso e cuidadoso planejamento e a partir de seleção criteriosa, uma vez que nem todo jogo pode ser considerado material pedagógico. Para ser considerado um material pedagógico, o jogo deve ser utilizado com finalidade e objetivos claros. É necessário que o professor conheça os objetivos a serem alcançados com o material, para que possa avaliar e validar sua utilização.

As regras estabelecidas no jogo podem ser uma forma de aproximação entre as identidades individuais e coletivas dos alunos (AGUIAR e CANEN, 2007). Assim, mesmo que a criança não esteja habituada ao cumprimento de regras básicas (não trapacear, respeitar a vez, acatar a regra mesmo que implique prejuízo, aceitar a vitória do outro, etc.), com o jogo é possível aproximá-la de uma das formas de sua identidade coletiva, que foram negociadas no momento de leitura de acordo com as regras combinadas.

Outra importante contribuição das regras do jogo é a utilização da escrita como prática social. A regra de um jogo é uma *carta* deixada pelo criador do jogo, que ensina outras pessoas a jogar, a partir da decodificação do código escrito e da significação daquele tipo de texto em relação a uma determinada realidade. A escrita pode ser utilizada como um registro comunicativo, direcionado a fins distintos, com a intenção de promover um tipo específico de comunicação, de modo que uma receita, um artigo, um texto científico, um poema, um mapa são formas textuais que embora apresentem fins distintos não deixam de comunicar.

Como apresentado anteriormente, a perspectiva do letramento utilizada neste trabalho está voltada para a possibilidade de trânsito entre as diversas possibilidades discursivas e para o reconhecimento de suas intenções e motivações.

Nesta seção, apresentou-se breve relato sobre os tipos e fundamentos das atividades desenvolvidas no Laboratório de Aprendizagem. O objetivo primeiro desta apresentação foi elucidar o tipo de prática pedagógica sobre a qual esta pesquisa se debruçou.

Ciente dos limites desta abordagem, no próximo capítulo será apresentada a análise dos dados levantados no campo e sua articulação com os referentes teóricos apresentados.

4 AÇÃO E REFLEXÃO NA PESQUISA

Os “outros”, os diferentes, muitas vezes estão tão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. (CANDAUI, 2008, p.31)

Este capítulo foi dedicado à análise de dados da pesquisa, que será apresentada em três momentos diferentes: o primeiro dedicado à apresentação de episódios de trabalho, o segundo à análise individual de alguns casos e o terceiro à análise global dos dados e instrumentos utilizados.

Cada episódio corresponde a uma atividade desenvolvida durante as aulas no Laboratório de Aprendizagem.

Na tentativa de ampliação das informações de pesquisa, será apresentada a análise individual mais detalhada de alguns casos. É importante destacar que, tanto os episódios quanto as análises apresentadas não representam a totalidade das informações pesquisadas. Representam, mesmo que de forma limitada, uma amostra dos fenômenos observados no campo.

4.1 Análise dos episódios

Os grupos eram formados no Laboratório, seguindo como principais critérios as dificuldades observadas pelo professor que fez o encaminhamento, o perfil do aluno, e a disponibilidade de horário⁴⁵. Estes critérios de formação dos grupos foram responsáveis pela existência de crianças de turmas e até mesmo por turnos diferentes no mesmo grupo de trabalho.

4.1.1 – Episódios

⁴⁵ Muitos alunos que participam do LA também têm aulas de apoio em turno contrário, outros fazem acompanhamentos clínicos em postos de saúde e, por isso, o horário das atividades no LA é flexibilizado, quando possível.

O primeiro episódio foi observado no contato com o grupo no momento das apresentações⁴⁶.

Eu me apresentei, de forma detalhada: nome, idade, endereço, membros da família, local e função no trabalho, tarefa preferível na escola, comida favorita, dias de trabalho, meio de transporte para chegar à escola. Depois da minha apresentação, as crianças foram convidadas a fazerem o mesmo.

Essa atividade mostrou como as crianças ficavam surpresas em saber que existia um espaço em que elas poderiam falar e ser reconhecidas como um elemento importante para o grupo. Por serem importantes, suas falas e conhecimentos também o seriam. Neste momento, identidades plurais poderiam ser reconhecidas e valorizadas como preconizam Candau (2002), Canen (2008, 2007, 2005, 2001) e Moreira (2006)

Muitas crianças apresentaram dificuldade em falar o próprio nome, alegando não ser isto necessário uma vez que o professor já o sabia. Não reconheciam assim a importância de serem reconhecidas pelos colegas. Este fato demonstrou como as crianças tinham dificuldade no reconhecimento da própria identidade.

É significativo para nossa análise o seguinte pronunciamento do aluno Caio ao se apresentar:

— *Meu nome é Caio, e a minha mãe é Mirna, e só.*

Causou estranheza em todo o grupo o acanhamento da fala, mesmo entre os que tinham dificuldade de reconhecer a simples necessidade de dizer o próprio nome. Surpreendia o fato de um garoto normalmente falante reduzir a duas únicas informações sua apresentação em: seu nome e o nome de sua mãe. Por outro lado, era significativa esta fala em virtude de sua utilidade nas observações seguintes.

O que pareceu a única marca que Caio reconhecia como identidade era o que demonstrava que, a partir da referência multicultural, o estudante não reconhecia sua identidade a não ser associada à de sua mãe. Notou-se que, enquanto sujeito individual, não percebia sua *existência*. Era como se sua filiação fosse seu único marcador identitário.

⁴⁶ Atividade apresentada no capítulo anterior.

Não menos ilustrativo para nossa análise foi o caso de Mateus, um outro estudante de seis anos que se recusara a fazer sua apresentação, provavelmente em virtude da sua dificuldade na fala:

— *Assim até eu*, disse.

Em nossa análise, concluímos que Mateus acreditava que sua identidade estava exclusivamente associada a sua diferença⁴⁷. Como nosso trabalho estava centrado na questão da identidade singular de cada um, a fala era um elemento importante. Era o que demonstrava o quanto Mateus se sentia incapaz de se apresentar, por acreditar que a sua diferença o colocava em posição inferior em relação ao grupo.

Embora a fala de Mateus indicasse que provavelmente se tenha gerado um desconforto, foi possível observar que muito mais do que criticar o colega, Mateus chamava a atenção para sua real necessidade de se sentir parte daquele grupo. Por outro lado, uma pergunta se impunha: Por que uma criança que não se apresentou teve impulso de criticar a apresentação do colega?

Ao retomar a interlocução com Mateus, o diálogo que destacamos para análise transcorreu do seguinte modo (do diário de campo, em 16 de abril de 2007):

— *Ah, então é sua vez de se apresentar, Mateus. Pode começar*, dissemos.

— *Mas eu disse que não queria falar...*

O estudante Caio interferiu, dizendo:

— *Igual a você, até eu...*

Mateus percebeu que a forma como falou do colega lhe trouxe uma consequência imediata – a necessidade de falar de si. Mesmo com muita dificuldade disse:

— *Meu nome é Mateus, tenho seis anos, sou do primeiro ano, moro com minha mãe, meu pai e minha irmãzinha.*

⁴⁷ Tratava-se de gagueira, ocasionada após o nascimento de sua irmã.

Quando acabou de falar, Mateus ficou surpreso com seu desempenho e até levou a mão à boca, como quem diz:

— *Já falei, agora vocês já me conhecem.*

Depois da apresentação de Mateus, seguiu-se uma troca de experiência sobre o que informara, sem se fazer qualquer menção à sua deficiência de fala. Não havia necessidade de se falar desse marco identitário por ser evidente, embora não único. O enfoque nas informações visava à valorização das contribuições do desempenho do Mateus naquele momento, mostrando que todos tínhamos contribuições a dar, mesmo sendo diferentes. Estávamos valorizando a diversidade e a pluralidade, dando voz aos silenciados (CANEN, 2008, 2007, 2005).

Mateus percebeu que sua limitação física, era naquele momento uma característica de sua identidade e não um limitador de sua interação com o grupo. A dificuldade era certamente um marcador identitário, mesmo que provisório⁴⁸, mas não um motivo para silenciar a voz de Mateus.

Perceber a gagueira como algo que torna sua identidade singular é compreender que o fato de ser diferente em relação a um determinado grupo não impossibilita o estabelecimento de outras interações, uma vez que os sujeitos são constituídos por diversos marcadores identitários distribuídos nos três níveis apresentados por Aguiar e Canen (2007). A gagueira era apenas um marcador de Mateus, mas não o único. Outros marcadores aproximavam Mateus ao grupo: ser aluno da mesma escola, estar na mesma série, ter gostos semelhantes, conhecer as mesmas brincadeiras, etc.

Assim, reconhecidas as semelhanças e as diferenças, os alunos puderam ter contato entre si e interagir com a possibilidade de lidar com as identidades do outro, de forma não discriminadora. Multiculturalmente, as identidades diferentes podem conviver e se hibridizar conforme os interesses dos sujeitos envolvidos no processo de interação sociocultural, reconhecendo que a construção das identidades e das diferenças se dá nas fronteiras, descartado a pureza das identidades (CANEN, 2007).

Ao contrário dos colegas, Marta, seis anos, fez uma apresentação completa de si. Disse que morava com os pais e o irmão, informou o endereço completo, falou da escola em que

⁴⁸ Neste caso, a gagueira poderia ser amenizada com tratamento fonoaudiológico.

havia estudado antes de entrar para o CPII, falou do que gostava de comer e fazer quando não ia para escola, falou de sua turma (professora e colegas) e da família, inclusive relatando aspectos da sua intimidade familiar⁴⁹.

Pôde-se observar que crianças apresentadas à mesma proposta de atividade tiveram reações completamente diferentes. Cada uma delas fez leituras diferentes de uma mesma informação de acordo com seus referenciais lingüísticos e de significado (McLAREN e GIROUX, 2000).

Ao analisar-se a proposta, observou-se que a minha apresentação foi conscientemente direcionada para dar o maior número de informações possíveis sobre minha identidade e para que o aluno tivesse repertório para escolha dos tipos de informações que poderia utilizar ao se apresentar.

Entretanto, o volume de informações oferecido, ao contrário do que se esperava, pode ter sido um fator que tenha atrapalhado o entendimento dos alunos para responder a uma proposta aparentemente simples. Quem sou eu? Do que eu gosto? Tal situação pode ter sido o que desencadeou a fala de Mateus não como crítica ao colega, mas como uma comparação da apresentação do professor em relação à apresentação do colega.

Mais tarde, percebemos que Mateus pode não ter compreendido a apresentação do professor como um exemplo, mas como um modelo a ser seguido. Mesmo porque, aprendemos desde muito cedo que a função da escola é ensinar um modelo que deve ser seguido, como demonstrado por Freire (2007) ao abordar a tentativa do professor em fazer com que o aluno “pense certo”.

O estabelecimento de padrões rígidos de comportamento e de modelos de pensamento está intimamente ligado à tentativa de homogeneização cultural, observada não só na escola, mas também nos diversos segmentos sociais. Essa tentativa de homogeneização de valores, comportamentos e pessoas vai de encontro à proposta multicultural crítica. No multiculturalismo as diferenças são reconhecidas para valorização e legitimação e não para homogeneização.

⁴⁹ É importante destacar aqui que, a proposta de trabalho do LA não é terapêutica, mas muitas vezes, durante as atividades, nos deparamos com informações de caráter afetivo e emocional dos alunos e familiares. Nestes casos, reconhecendo a importância da atuação da escola, os casos são encaminhados pelo LA ao Serviço de Orientação Educacional, que toma as providências cabíveis.

Neste caso, não se estava diante de crianças com dificuldade de compreensão das propostas, mas com compreensão própria a partir do que foi sugerido. Assim, Caio achou que a apresentação deveria ter informações importantes sobre si e elegeu seu nome e o de sua mãe como as informações mais importantes. Por outro lado, Mateus reconheceu na apresentação do professor um modelo e não se achou capaz de cumprir todas aquelas etapas. Minha intervenção imediata possibilitou que o aluno pudesse participar da atividade, ao mesmo tempo em que lhe garantiu repensar a proposta apresentada.

Podemos destacar a necessidade de valorização da voz do aluno nos espaços escolares, a capacidade de estabelecimento de comunicação oral das crianças, como essas crianças se reconhecem enquanto sujeitos, a capacidade que têm de falar de si e como se veem em relação ao outro. É importante observar que mesmo com as possíveis limitações da proposta, dados importantes para o direcionamento do trabalho com foco no reconhecimento das identidades dessas crianças foram identificados.

A mesma atividade foi proposta a outros grupos, mas, dessa vez, reconhecendo a importância de que o aluno tivesse certeza de que a apresentação do professor não era um modelo a ser seguido, mas cada um poderia se apresentar como preferisse, dizendo coisas que considerasse importantes sobre si.

4.2 Análise de dados individuais

As análises individuais serão apresentadas em dois momentos. No primeiro será apresentado breve histórico sobre o aluno, motivos de sua indicação para o Laboratório de Análise e demais informações consideradas relevantes. Em seguida, será apresentada a análise dos documentos institucionais do aluno.

Nesta pesquisa, são considerados documentos institucionais as fichas de avaliação dos três períodos letivos e as atas dos conselhos de classe. As fichas de avaliação fornecem informações em relação ao desempenho do aluno em relação aos conteúdos curriculares. São apresentados descritores de aprendizagem aos quais o professor atribui os seguintes conceitos: A (apresenta), AR (apresenta com restrições) e NA (não apresenta **ainda**⁵⁰).

⁵⁰ A palavra ainda é importante na análise do descritor por indicar a avaliação de um processo e não de um estado.

Assim, a escolha do conceito A para o descritor informa que a criança já apresenta tal competência avaliada e assim sucessivamente. A avaliação não é acumulativa, de modo que é a última ficha a que determina a aprovação ou retenção do aluno. Contudo, a retenção só é efetivada quando o aluno possui conceito NA em descritores considerados, institucionalmente, como essenciais para a série seguinte.

A escolha do descritor é fundamentada nas informações colhidas, pelo professor, ao longo do período e das avaliações escolhidas pela equipe pedagógica da série como avaliação formal.

As atas dos conselhos de classe serão analisadas em comparação com as informações das fichas de avaliação, na tentativa de triangulação dos dados observados.

4.2.1 Heitor

a) Análise individual

Heitor era aluno do primeiro ano, e foi indicado para participar das atividades do Laboratório de Aprendizagem porque apresentava muita dificuldade de atenção, concentração, relação pessoal com os colegas e professores, não conseguia concluir as tarefas e não estava demonstrando crescimento em relação aos conteúdos trabalhados na alfabetização.

No nosso primeiro encontro, Heitor se apresentava muito agitado. Não se comunicava de forma eficaz; por isso, utilizava a comunicação gestual para se fazer entender. Em certo momento, ao gesticular, chegou a bater sem intenção no rosto do colega que se sentava ao seu lado.

Parecia um pouco rude ao se dirigir aos colegas. Durante uma atividade, falou: “passa as peças aí, seu ...⁵¹!” (do diário de campo, em 19 de abril de 2007), ao pedir a um colega que colocasse mais próximas dele as peças de um jogo.

Aparentemente, Heitor não se mostrava interessado nos assuntos escolares. Sempre agitado, acabava incomodando os colegas e dificultando o trabalho dos professores em sala. Heitor foi indicado para o Laboratório de Aprendizagem como estratégia de observação das

⁵¹ Embora não soubesse o significado da palavra utilizada, sabia que ela era uma forma de falar rudemente com o colega.

reais necessidades de aprendizagem e identificação de quais eram os fatores que dificultavam seu empenho escolar.

Paralelamente, após entrevistas com os responsáveis pelo aluno, o Serviço de Orientação Educacional solicitou uma avaliação neurológica, uma vez que o quadro apresentado na escola também era observado em casa, pela família.

Na avaliação médica, o neuropediatra diagnosticou que o aluno apresentava hiperatividade e déficit de atenção. Por indicação médica, o aluno passou a fazer uso de medicação. Depois de algum tempo de ajustes, a medicação passou a fazer o “efeito esperado” e Heitor já se apresentava menos ansioso e menos impaciente, se bem que continuasse com as características típicas do quadro⁵².

Diante do exposto, toda intervenção do Laboratório de Aprendizagem visava a desenvolver em Heitor novas potencialidades que pudessem ajudá-lo a superar as dificuldades geradas pela hiperatividade e pelo déficit de atenção.

Neste sentido, tornava-se necessário que Heitor fosse capaz conhecer suas habilidades e dificuldades para que, juntos, pudssemos reconstruir as etapas pedagógicas, que ainda não haviam sido alcançadas.

A hiperatividade era uma característica identitária de Heitor; por ela Heitor era identificado por alunos e professores. Este parecia ser seu único marcador identitário (CANEN, 2007). Neste caso, o marcador era utilizado de forma negativa, por atribuir ao aluno uma situação de não conformidade com os padrões escolares. Não funcionava apenas como um identificador do aluno, mas como uma forma de classificação negativa.

No Laboratório de Aprendizagem, observei como Heitor demonstrava seus interesses, como realizava as tarefas que julgava serem muito fáceis ou um pouco mais difíceis, como propunha tarefas, quais eram os caminhos que utilizava para realização das tarefas, quais eram as estratégias utilizadas quando se deparava com situações difíceis, qual relação estabelecia diante de uma proposta nova, como se relacionava com o grupo de trabalho, como lidava com as situações de erro e acerto, como se reconhecia como sujeito, que imagem tinha de si, que imagem acreditava que os outros tinham dele, como se sentia e se relacionava no espaço escolar.

⁵² Como dito anteriormente, o trabalho do Laboratório de Aprendizagem é especificamente pedagógico; por isso, o aluno foi indicado para atendimento psicopedagógico fora da escola.

Com o passar do tempo, Heitor começou a perceber que poderia agregar outros marcadores a sua identidade tida como hiperativa (CANEN, 2007), a partir da descoberta de suas próprias estratégias, como pôde ser observado no dia em que reconheceu sua dificuldade em fazer o relaxamento e elaborou sozinho uma estratégia para realização da proposta.

Quando fazíamos atividades de relaxamento, no início das aulas, Heitor apresentava muita dificuldade em permanecer deitado no chão sobre uma esteira com o corpo parado. Estava sempre se mexendo. Parecia incomodado com a falta de barulho e música calma.

Um dia, Heitor pediu para fazer o relaxamento embaixo de uma mesa de centro que tínhamos na sala. Ficou durante todo relaxamento embaixo da mesa. Logo depois do relaxamento, quando sentamos na *rodinha* para conversarmos sobre as novidades da semana e planejamento da aula, um colega questionou o fato de o Heitor ter feito o relaxamento embaixo da mesa, e disse: “ele sempre faz tudo diferente de todo mundo” (do diário de campo). Imediatamente, Heitor respondeu: “embaixo da mesa eu não mexo muito porque não dá... fico apertado, aí é mais fácil fazer o relaxamento e meu coração fica mais calmo...” (do diário de campo)

A afirmação “ele sempre faz tudo diferente de todo mundo” indicava que o aluno que a pronunciou havia percebido que a escola é um lugar de normalização de comportamentos, onde todos devem sempre fazer as mesmas coisas e da mesma forma, reconhecendo a existência de uma identidade escolar relacionada a um padrão único de comportamento construído pela cultura escolar. Como ser diferente em uma estrutura educacional que prima pela homogeneização de comportamentos e aprendizagens?

Reconhecida a identidade institucional da escola (AGUIAR e CANEN, 2007), o multiculturalismo crítico propõe a possibilidade de hibridização entre as identidades individuais, coletivas e institucionais. De modo que uma não se estabeleça hierarquicamente sobre a outra, mas que os sujeitos possam negociá-las conscientemente na tensão entre as duas fronteiras (CANEN, 2007).

De certa forma, havia coerência na afirmação do colega de Heitor. Ele sempre fazia tudo diferente do grupo, mas, neste caso, essa atitude estava relacionada à sua condição de ser diferente. Aspectos identitários de Heitor eram reconhecidos como fora dos padrões esperados. Ora, por ser diferente, seu padrão de comportamento tenderia a ser diferente também.

Neste sentido, a análise estava voltada para a necessidade de reconhecimento e respeito ao outro enquanto diferente. “A natureza dos homens é a mesma são seus hábitos que os mantêm separados.” (CONFÚNCIO apud LARAIA, 2006, p.10).

O que tornava Heitor diferente dos demais? Pela análise da fala do colega – “ele sempre **faz** tudo diferente” –, podemos concluir que o que afastava Heitor do padrão de comportamento do seu grupo eram seus hábitos. Embora houvesse também um fator biológico que contribuísse para tal comportamento, este não era conhecido dos colegas.

Embora a cultura escolar imprima nos alunos certos padrões de comportamento, estes não são assimilados de forma uniforme por todos os alunos, uma vez que cada criança quando chega à escola traz consigo sua bagagem cultural, identitária, religiosa, biológica e social. Deste modo, alunos da mesma escola podem apresentar variações em relação não só ao comportamento no ambiente escolar, como também nas significações que produzem a partir de um mesmo objeto de estudo apresentado (CHRISPINO, 2007).

Heitor acreditava que a utilização da mesa como forma de delimitação do espaço poderia facilitar seu processo de relaxamento. Neste caso, o objeto *mesa* representava para o Heitor uma possibilidade eficaz de fazer o relaxamento. Por outro lado, o colega interpretou a atitude de Heitor como uma forma de fugir de um padrão pré-estabelecido.

Numa tradução disto, um comportamento diferente, produzido por um sujeito com características biopsicossociais diferentes, mas com o mesmo objetivo – o de execução de uma proposta – poderia ter sido interpretado como uma forma de subversão aos padrões comportamentais mínimos para um aluno em sala de aula, caso não estivesse desenvolvendo esta pesquisa-ação com fundamentação no referencial multicultural.

Embora Heitor apresentasse comportamento diferenciado dos colegas, percebeu-se que todas as informações sobre os objetivos das atividades eram, de alguma forma, assimiladas por ele e pelas demais crianças e que essas informações poderiam, mesmo que indiretamente, facilitar o reconhecimento da necessidade de estabelecimento de estratégias como forma de minimizar determinadas dificuldades.

Nos registros de campo, observou-se certo dia que Heitor havia questionado o tempo *gasto* com o relaxamento. “A gente fica muito tempo parado e brinca⁵³ pouco depois”. Nesse dia conversamos sobre o tempo de relaxamento e chegamos à conclusão de que o tempo seria

⁵³ As crianças reconheciam as atividades com brincadeiras e não “deveres” ou “trabalhos”.

suficiente quando nossos corações começassem a bater de forma mais *lenta*, o que na realidade seriam batimentos mais próximos do normal.

A informação sobre os batimentos cardíacos foi assimilada pelo Heitor. Ele reconheceu que sua dificuldade em permanecer quieto dificultava muito a normalização de seus batimentos cardíacos. Tal constatação o levou a criar uma estratégia, mesmo que ainda provisória, para solucionar o problema. Heitor reconheceu que não tinha somente um marcador identitário escolar – aquele que infringe as regras de comportamento. Havia outro marcador que o aproximava da expectativa escolar em relação ao aluno – aquele que aprende e recontextualiza sua aprendizagem. Este era o potencial multicultural observado na estratégia de Heitor. Ele foi capaz de elaborar uma estratégia de ação rumo à produção do conhecimento a partir do reconhecimento da tensão entre sua identidade individual e institucional (AGUIAR e CANEN, 2007; CANEN, 2007). Naquele momento, de um lado ele identificou sua dificuldade em fazer o relaxamento e de outro a necessidade de cumprir o esperado pela instituição da qual fazia parte. Na tensão ele elaborou uma estratégia que contemplasse, igualmente, ambos os lados.

Pela resposta dada ao colega, podemos imaginar que tinha pensado: se eu ficar apertado não terei espaço para me mexer, vou relaxar mais rápido e vou ter mais tempo para brincar⁵⁴.

Heitor utilizou seus artifícios lingüísticos para atribuir um novo sentido ao evento em questão, na tentativa de uma nova reconstrução identitária pela linguagem (GOULART, 2006; CANDAU, 2002; HALL, 1997). A fala de Heitor mudou seu *status* em relação aos seus colegas. Assim, passou de subversivo a envolvido com a proposta.

Perceberam-se dois movimentos no autorreconhecimento de Heitor. Em primeiro lugar, percebeu-se a identificação da dificuldade em permanecer quieto como um fator que atrapalha o desempenho durante a execução de uma proposta. Em segundo lugar, percebeu-se a necessidade de se estabelecer uma estratégia para solução deste problema.

Posteriormente, observou-se que Heitor foi capaz de descrever e de avaliar sua estratégia como algo intencional e com bons resultados, quando prontamente responde ao questionamento do colega⁵⁵.

⁵⁴ As crianças costumam se referir às atividades do LA como *brincadeiras*.

O direcionamento das estratégias pedagógicas para o reconhecimento das habilidades e das necessidades, por parte do aluno, pôde viabilizar a criação de estratégias de trabalho, a partir do reconhecimento de que as múltiplas facetas que constituem as identidades dos sujeitos podem revelar não só dificuldades, mas principalmente habilidades.

A partir da visão de Banks (apud, MACHADO, 2002), Machado (2002) argumenta que uma das funções da educação multiculturalmente orientada é oferecer a todos os estudantes a possibilidade de desenvolvimento de suas habilidades, atitudes e conhecimentos, como forma de torná-los aptos a interagir em sua cultura e em culturas diferentes da sua.

Nesse episódio, especificamente, o conhecimento construído mais importante não foi a aquisição de um conteúdo específico ou a utilização de técnicas de ensino com crianças hiperativas, mas o reconhecimento por parte do aluno de que as suas características individuais não são empecilhos no processo de aprendizagem, mas de que podem ser o ponto de partida para a criação de novas estratégias de trabalho.

Esta análise não desconsidera as possíveis dificuldades⁵⁶ que a hiperatividade pode acarretar ao processo de aprendizagem escolar formal. Contudo, argumento que o reconhecimento da própria identidade pode interferir no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem fundamentais não só para vida escolar, de modo que o foco da atuação pedagógica se desloca da dificuldade para a potencialização da habilidade de estabelecimento de estratégias.

b) A análise dos documentos institucionais ⁵⁷

No primeiro período (trimestre) de 2007, a ficha de avaliação do Heitor apresenta quantidade significativa de descritores com conceito NA (não apresenta ainda). Entre eles, os mais significativos são: relaciona-se com respeito e cooperação, comunica-se de maneira eficaz, identifica semelhanças e diferenças entre si e os demais integrantes do grupo, reconhece-se como membro integrante dos grupos sociais aos quais pertence e identifica

⁵⁵ Não foi observado tom de agressividade na resposta de Heitor ao colega, como era de costume. Supomos que isso tenha acontecido, porque a certeza do que estava fazendo deu ao aluno condições argumentativas de responder claramente ao colega.

⁵⁶ É necessário salientar que a hiperatividade não acarreta somente dificuldades. Habilidades também podem ser identificadas.

⁵⁷ Anexos os modelos das fichas de avaliação.

regras. O conceito AR (apresenta com restrições) foi identificado nos seguintes descritores: participa nas produções coletivas de texto, movimentação de pessoas e objetos no espaço a partir de pontos de referência, identifica o corpo como sendo constituído por partes com funções diversas e compara o próprio corpo com o de outras pessoas, apontando semelhanças e diferenças quanto a aspectos físicos, comportamentais, entre outros. O único conceito A (apresenta) foi atribuído ao descritor: reconhece informações obtidas pelo paladar por meio de experimentações.

A ata do conselho de classe confirma as informações da ficha de avaliação e traz algumas informações importantes. Quanto ao comportamento e a participação, a professora de apoio afirma que o aluno “perturba”. As professoras de informática, literatura reconhecem a dificuldade do aluno em participar das atividades, mas destacam sua afetuosidade. As respostas antagônicas pareciam ir ao encontro do apresentado por Senna (2008), ao analisar como o comportamento do aluno e as relações afetivas estabelecidas poderiam influenciar na avaliação dos professores.

No segundo período, a ficha de avaliação já apresenta maior quantidade de descritores A, entre eles os seguintes: *capacidade de diferenciar algumas figuras planas pela forma e estabelecer relações de anterioridade e posterioridade*. Já apresenta igualmente descritores AR relacionados à apropriação da leitura e da escrita, já reconhece a necessidade de regras de cooperação como elemento para atingir objetivos comuns e já age com autonomia. No entanto, ainda apresenta descritores NA para os itens: *participa das atividades, relaciona-se com respeito e lê sozinho, atribuindo sentido a pequenos textos verbais*.

Na ata do conselho de classe do segundo período, não foram identificadas as falas individuais dos professores. Em texto único, foi registrado que, embora o aluno ainda esteja muito agitado, destacava-se o contraste entre notas do tipo: *progresso tanto cognitivo quanto comportamental* e notas referentes a atrasos quanto à *aquisição da leitura e da escrita*.

No terceiro período, a ficha de avaliação de Heitor apresenta significativa substituição de descritores NA por AR, tanto nos relacionados à atitude, quanto aos relacionados à aprendizagem, como: participa das atividades, age com autonomia, produz texto com escrita alfabética. Os dois conceitos A foram atribuídos aos seguintes descritores matemáticos: compreende a idéia de retirar e acrescentar; ler e representar com algarismos até 30.

No conselho de classe, os professores destacaram a evolução no desenvolvimento do aluno, mas todos identificaram a necessidade de retenção do aluno na série. Foram registradas as falas dos professores das seguintes disciplinas: núcleo comum, laboratório de aprendizagem, artes e música. O professor de educação física registrou o desempenho como *muito bom*.

Comparando as informações observadas no Laboratório de Aprendizagem com os documentos institucionais analisados, foi possível identificar como os marcadores identitários de Heitor foram reconhecidos por toda a comunidade escolar. A fala do colega – *ele sempre atrapalha* – registrada durante uma atividade, pode ser identificada tanto nas fichas de avaliação quanto na fala da professora: *ele perturba*.

Os dados indicavam falta de integração entre a identidade individual de Heitor e a identidade coletiva que este deveria construir em contato com as referências escolares. A hiperatividade de Heitor agregava-lhe a diferença, em virtude de comportamento fora do padrão esperado pela cultura escolar (MATTOS, 2005; MOREIRA e CÂMARA, 2008). Reconhecida como marcador identitário negativo, sua diferença era produto da construção social de um modelo de comportamento escolar. Neste sentido, “o processo de produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável. Mas se assim é, podemos desafiá-lo, contestá-lo, desestabilizá-lo.” (MOREIRA e CÂMARA, 2008, p.44).

4.2.2 Rafael

a) Análise Individual

Rafael, aluno de sete anos, cursando o segundo ano, foi indicado para participar das atividades do Laboratório de Análise sob as seguintes justificativas:

[...] dificuldade de expressar suas idéias, faltam palavras para expressar o que pensa, atenção reduzidíssima, não consegue manter o olhar para frente por cinco minutos, distrai-se com seus dedos ou perde o olhar, impaciente, procura olhar a sua volta para ter certeza do que fazer (Formulário para encaminhamento ao LA).

Quando Rafael chegou à classe de alfabetização (primeiro ano), apresentava atraso significativo na linguagem oral, na coordenação motora (grossa e fina) e no estabelecimento das relações sociais. Havia tido escolarização anterior e fazia acompanhamento clínico multidisciplinar. Sua equipe clínica mantinha contato constante com a equipe escolar, por meio de reuniões e trocas de relatórios. Contudo, não havia diagnóstico preciso do quadro médico e/ou psicológico do aluno. A interação escola-equipe multidisciplinar visava a acompanhar e a promover as competências necessárias ao desenvolvimento do aluno.

A despeito de seu atraso na linguagem, Rafael foi alfabetizado no primeiro ano e aprovado para o segundo ano. A indicação do aluno para o LA tinha duas motivações. A primeira era “descobrir” quais eram as rotas de acesso ao aluno, ou seja, qual era o melhor caminho para dar sentido ao que lhe era proposto. A segunda motivação era desenvolver estratégias de aprendizagem que pudessem potencializar sua aprendizagem.

Rafael era uma criança muito querida pelos amigos, pois não houve registro durante a pesquisa de qualquer situação em que tenha sido discriminado por seus colegas. Pelo contrário, era muito protegido⁵⁸.

Logo nas primeiras atividades, percebeu-se que Rafael tinha real noção de sua identidade: quem era, com quem e onde morava, o que gostava ou não de fazer. Sua dificuldade nesta atividade baseava-se na dificuldade na construção das frases e no uso dos conectivos. Falava palavras soltas, mas quando interessado fazia-se entender.

Rafael gostava muito da sala do Laboratório de Aprendizagem, ficava encantado com brinquedos, fantasias, livros, lápis coloridos e demais materiais para trabalhos plásticos. Esta foi a primeira pista para início do trabalho com ele. Depois, descobriu-se seu fascínio por filmes e desenhos animados. Diante destas duas *portas de entrada*, começamos a trabalhar, sempre a partir da utilização de materiais para artes plásticas e do desenho.

Embora Rafael aguardasse ansiosamente pelo dia de atividade no Laboratório de Aprendizagem, sua participação variava de acordo com o seu estado emocional no dia. Nos dias 10 e 24 de setembro, 01 e 29 de outubro, ainda houve registro (no diário de campo) de resistência do aluno em fazer as propostas por está preocupado ou envolvido com um fato acontecido ou que iria acontecer depois da aula. Nesses dias, reconhecidas suas características identitárias (CANEN 2008 e 2007; CANEN e CANEN 2005; MOREIRA e CÂMARA,

⁵⁸ Proteção no sentido atribuído por Da Cunha (2001) de abrigo, resguardo, amparo.

2008), as propostas de aula eram adaptadas para que pudessem, de certa forma, contemplar a proposta pedagógica e o desejo/necessidade do Rafael.

Nesses momentos, podíamos negociar nossos desejos e o que seria um problema era transformado na possibilidade de o Rafael desenvolver sua linguagem oral, argumentação e atribuição de sentidos às palavras usadas. Não estávamos perdendo tempo, mas negociando nossos sentidos, desenvolvendo linguagem, constituindo identidades (McLAREN e GIROUX, 2000). O Diário registrava que “Rafael chegou muito agitado, falava e gesticulava sem parar, porque não conseguiu acabar a pipa na aula de artes⁵⁹. Só melhorou depois que fez uma pipa durante a aula no LA.” (Diário de campo, dia 29 de outubro de 2007).

Diante do incômodo gerado pelo fracasso de não ter concluído a atividade em tempo hábil com sua turma, Rafael parecia não se permitir fazer outra coisa que não o que deixara de fazer. Negociamos então que faríamos primeiro a pipa e depois as atividades propostas para aquele dia, e assim foi feito.

Esta estratégia foi uma alternativa, uma adaptação da proposta de aula, para promoção tanto da identidade individual de Rafael quanto de sua identidade coletiva de aluno com direitos e deveres (AGUIAR e CANEN, 2007).

Gradativamente, Rafael apresentava avanços globais de desenvolvimento. No dia 05 de novembro, com objetivo de desenvolvimento da coordenação motora fina (FONSECA, 2008), uma atividade em que Rafael precisava fazer recortes bem pequenos foi proposta. Percebida a dificuldade na execução da tarefa, Rafael pediu para que se fizessem os recortes para ele. Ao simular que eu não saberia fazer a tarefa como ele queria, ele me disse: “calma... respira, você consegue, seu jeito, tenta.” (Diário de campo, 5 de novembro de 2007).

Rafael estava utilizando uma estratégia argumentativa para me convencer de que eu poderia fazer para ele aquilo que ele não queria fazer. Como se dissesse: não é assim que vocês fazem comigo?

Este fato demonstrou que além de reconhecer sua identidade, habilidades e dificuldade, Rafael já era capaz de reconhecer o outro e argumentar com a linguagem sóbria e não mais com o choro exclusivamente, para que o outro realizasse seu desejo. Ele foi capaz de elaborar uma estratégia para solução de uma situação-problema, ou seja, parecia perceber que suas habilidades poderiam auxiliá-lo em suas dificuldades.

⁵⁹ A aula de artes era a última da parte da manhã. Depois Rafael almoçava e ia para o LA.

b) Análise dos documentos institucionais

A ficha de avaliação do primeiro período apresenta conceito AR (apresenta com restrição) para os descritores relacionados à autonomia, linguagem e mecanismos sintáticos do padrão culto da língua. Contudo, apresenta conceito A (apresenta) para os descritores relacionados à compreensão e à matemática.

O relatório da professora de núcleo comum indicou em Rafael dificuldade em realizar sozinho as tarefas e necessidade da constante da aprovação da professora, como evidenciado em:

Na maioria das vezes, aguarda minha ajuda e até “autorização” para completar suas respostas, mesmo já sido respondido oralmente. Dificilmente faz sem esta permissão (...) não aceita fazer depois ou não fazer (...). Sinto que fica contente quando consegue se fazer entender e concluir.” (Relatório de observação).

A ata do conselho de classe referente ao primeiro período apresenta informações semelhantes às relatadas anteriormente, ressaltando o atraso no desenvolvimento da fala, a necessidade de mediação constante do professor na realização das tarefas. Os professores de artes e música relataram que, mesmo com “baixo nível de atenção e concentração, o aluno produz bem”. Em literatura, “estava disperso porque não se interessava pela temática do período”. A professora de informática sinalizou a dificuldade na mudança de fases do programa e na produção de texto. Todos os professores indicaram “crescimento” e “interesse” do aluno em relação ao início do ano.

No segundo período, Rafael apresentou conceito A para a maioria dos descritores. Os conceitos AR foram atribuídos para descritores relacionados à interpretação do texto, como: interpreta informações, escreve com coerência, organiza seqüência de fatos de um texto, interpreta e resolve situações problema. O único conceito NA foi atribuído ao descritor referente à utilização de elementos de coesão textual.

Entre os descritores que receberam conceito AR na ficha de avaliação, estava “age com autonomia”. Contudo, no relatório feito pela professora para o mesmo período foi indicado: “na maioria das vezes, se não estivesse ao seu lado não produzia”, “para estruturar seu pensamento precisa de estímulo para guiar e organizar suas idéias”. (Relatório de observação).

Na ata do conselho de classe consta o seguinte registro de fala da professora de núcleo comum “tem estado muito resistente”, “está muito instável, fechar sua avaliação é muito complicado”, “é um parto⁶⁰ fazê-lo escrever”. As falas dos demais professores indicam tanto possibilidades quanto limites da participação do aluno em suas disciplinas.

Considerando-se que o conceito NA significa *não apresenta ainda*, por que há registros diferentes na ficha de avaliação e nos demais documentos?

Senna (2008) argumenta que as relações socioafetivas estabelecidas entre professores e alunos concorrem tanto para indicação do sucesso quanto do fracasso do aluno nos momentos de avaliação. Em outras palavras, diante da constatação do empenho do aluno e da equipe escolar para superação das *dificuldades*, o foco do processo avaliativo pode ser desviado do real desempenho. Diante das características identitárias do aluno, suas estratégias de ação, seu sucesso e progresso, por que não reconhecer que naquele momento o aluno ainda não apresentava as competências indicadas nas análises institucionais do descritor? Talvez se encontre a resposta no fenômeno da não neutralidade dos discursos (CANEN, 2007) que refletem as posições pessoais e ideológicas de seu produtor.

Argumentamos hoje que o respeito às diferenças identificadas no aluno não estava na minimização de um conceito dado que posteriormente foi fragilizado pelas evidências citadas. A tentativa de minimização do conceito NA pelo AR parece aproximar-se mais da tentativa de homogeneidade do que do respeito à diferença. Respeitar a diferença talvez seja crer que a despeito de ainda não apresentar autonomia para fazer sozinho, o aluno apresentou outras possibilidades de aprendizagem (MOREIRA, 2002).

Candau (2002) propõe que a tentativa de construção da igualdade não anula o reconhecimento da diferença. “As pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SOUZA SANTOS apud CANDAU, 2002, p.128).

No terceiro período, a ficha de avaliação de Rafael não indicou nenhum conceito NA, enquanto os conceitos AR ainda eram referentes aos descritores relacionados à linguagem oral e escrita.

A ata do terceiro período começa com a seguinte afirmação: “aprovado com necessidades especiais”. Posteriormente, foram registradas as falas dos professores que

⁶⁰ Aparece entre aspas no documento.

pareciam demonstrar sentimentos distintos, como evidenciados a seguir: “defendo sua retenção (...) sua dificuldade na linguagem requer mais tempo para ser desenvolvida” (orientadora educacional); “ele alcançou os conteúdos mínimos da série” (orientadora pedagógica) “aprovado ou não, precisa de um acompanhamento individualizado” (professora de apoio).

O aluno foi aprovado para série seguinte com indicação de permanência no Laboratório de Aprendizagem e solicitação de professor extraordinário para desenvolvimento de trabalho individualizado em sala, junto com o professor de núcleo comum.

4.2.3 Mariana

a) Análise Individual

Mariana foi encaminhada pela professora de núcleo comum⁶¹ para participar das atividades no LA. Na ficha de indicação, a professora informou que havia observado os seguintes aspectos em relação ao desenvolvimento da aluna: dificuldade de agir com autonomia diante das atividades propostas, falta de organização espacial em algumas atividades, dificuldade em atribuir sentido ao que escreve.

Logo no primeiro dia de atividades, percebeu-se que Mariana apresentava grande dificuldade em se comunicar oralmente. Parecia muito tímida e ainda utilizava, basicamente, o corpo para se comunicar.

Outro fator que chamava atenção era que Mariana parecia não ter vontade própria. Apresentava mais dificuldades em fazer as tarefas quando essas partiam de escolhas individuais, como por exemplo a de desenhar a própria casa, escolhendo materiais sobre uma mesa repleta deles.

Depois de muito pensar, Mariana escolhia um material e sempre perguntava: “posso fazer com esse aqui?” Era necessário, sempre, se certificar da aprovação do professor ou de outro colega, para que se sentisse à vontade em escolher um material. Parecia submeter suas vontades às vontades e desejos do outro, principalmente do adulto.

⁶¹ Denominação dada aos professores que lecionam língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais.

Afastada a possibilidade de comprometimento fisiológico, já foi possível entrever a confirmação do primeiro aspecto, observado pela professora, que era a dificuldade em agir com autonomia. Assim, o caso de Mariana poderia demonstrar como o não reconhecimento de sua identidade poderia estar diretamente associado à dificuldade em agir com autonomia e em se posicionar em relação ao outro.

Mariana parecia não reconhecer a linguagem como instrumento de negociação de sentidos, construção e desconstrução de identidades (McLAREN e GIROUX, 2000). Na realidade, parecia não reconhecer sua própria identidade, desejos e vontades. Sua preocupação primeira era a satisfação do outro. Posteriormente, confirmada esta dificuldade, Mariana passou a ser motivada a tomar iniciativas e fazer escolhas nas demais atividades. Esta foi a primeira conquista dela no LA.

Logo nas primeiras aulas, gradativamente, Mariana já começava a dar sinais de que compreendera que poderia escolher, ter opinião, sugerir e até mesmo dizer as coisas que não gostava de fazer.

Certo dia, fizemos uma atividade psicomotora para avaliação das condições do grupo. Entre outros objetivos, os principais eram verificar a organização e noção espacial das crianças (em cima, embaixo, ao lado, à frente, atrás) e a relação que estabeleciam entre corpo (tamanho aproximado de partes do corpo, distância suficiente para alcançar um objeto com as mãos, acomodação do corpo em um lugar estabelecido) e espaço. Todas essas competências motoras estão relacionadas à percepção do eixo corporal, como ponto de referência

Por meio do seu eixo corporal a criança chega à representação e à assimilação de conceitos tais como embaixo, acima, direita, esquerda. Ela adquire também noções temporais como a duração dos intervalos de tempo, de ordem de sucessão, isto é, o que vem antes, depois, primeiro, último, os dias da semana. (OLIVEIRA, 2002, p.103).

Em relação ao desenvolvimento psicomotor e idade psicomotora, Oliveira (2002) denominou o período dos três aos sete anos como período do *corpo percebido ou corpo descoberto*. Segundo a autora, neste período espera-se que a criança tenha maior controle corporal e consiga ajustar movimento e força quando age em relação a um objeto. A partir do reconhecimento das partes isoladas do corpo, a criança começa a apresentar maior capacidade

para se orientar espacialmente, descobrindo o eixo corporal que lhe será um *ponto de referência* para sua estruturação mental e corporal.

A criança não conhece somente as partes do seu corpo, mas também chega à orientação corporal pela tomada de posição do corpo, associando-o aos objetos da vida quotidiana. Isto possibilita a distinção das diversas orientações no espaço como, por exemplo, a percepção da orientação das letras e palavras escritas. (OLIVEIRA, 2002, p.102 e 103).

Mariana apresentava dificuldades psicomotoras agravadas pelo excesso de peso. Ela mesma se reconhecia como *desajeitada*. Era a referência que havia recebido em relação a sua aparência. Reconhecia este como seu principal marcador identitário. Mas, como propõe o multiculturalismo (CANEN, 2007; AGUIAR e CANEN 2007; CANEN e CANEN, 2005), há uma série de marcadores e não se pode excluir ou “congelar” as identidades em função de apenas um marcador.

Como apresentado anteriormente, uma das propostas desta atividade psicomotora era andar sobre uma linha marcada com uma fita adesiva larga e de cor contrastante com o chão. A criança deveria colocar um pé frente ao outro de modo que não saísse de cima da linha.

Mariana quis ser a última criança a passar pela linha, provavelmente por perceber que teria dificuldade na execução da tarefa. Durante sua caminhada, de aproximadamente quatro metros, Mariana se desequilibrou e caiu três vezes. Parecia não conseguir coordenar movimentos de braços e pernas para se equilibrar. Também não conseguia dimensionar o tamanho do seu pé suspenso ao apoiá-lo frente ao que estava sobre a linha. Por duas ou três vezes pisou com um pé sobre o outro. A atividade demonstrava que a hipótese de dificuldade motora era real.

Fisicamente, Mariana era uma menina de estatura normal para sua faixa etária. Apresentava excesso de peso, o que a fazia parecer menor do que realmente era. Cansava-se com muita facilidade e estava sempre ofegante. Até mesmo a atividade de caminhar sobre uma linha colada no chão a fazia cansada como se participasse de uma atividade de corrida. Qualquer movimento corporal lhe era penoso. Para levantar-se do chão precisava apoiar as mãos para dar impulso ao corpo; para se sentar, precisava fazê-lo com calma e de preferência

com outro apoio, embora seu excesso de peso aparentemente não justificasse tamanha dificuldade⁶².

Nesse mesmo dia, fizemos ainda uma atividade, em que as crianças deveriam pular com os dois pés juntos dentro de um círculo demarcado no chão. Mariana apresentou dificuldade tanto no salto quanto na batida com os dois pés juntos no chão. Ao engatinhar também não alternava movimentos de braços e pernas, demonstrando o mesmo padrão observado ao caminhar livremente.

Durante as atividades conversávamos sobre as brincadeiras de que mais gostavam e em que também utilizavam ativamente o corpo. Afinal para eles todas as propostas de atividades daquele dia eram somente brincadeiras. Mariana não surpreendeu quando disse: “[...] nunca brinquei de ficar pulando e correndo. Minha avó gosta que brinque quieta, sentada, sozinha, com as bonecas” (Do diário de campo, em 24 de maio de 2007).

A fala de Mariana demonstra que parte da sua dificuldade motora poderia ser fruto da falta de vivência psicomotora, durante a primeira infância, tanto em casa quanto na escola anterior, que se refletia naquele momento. Entretanto, havia registro na ficha da aluna de que ela tivera escolarização anterior à entrada no Colégio Pedro II⁶³. Reconheço que seria precipitado associar as dificuldades motoras apresentadas pela aluna à falta de experiência na escolarização anterior. Deve-se no entanto considerar o fato de que Mariana não reconhecia as brincadeiras de crianças mais comuns, mesmo tendo passado pela escolarização infantil.

Conforme apresentado no capítulo 1, minha atuação no LA não era só como pesquisadora. Estava utilizando o espaço de trabalho como campo para desenvolvimento desta pesquisa-ação. Atuava na tensão entre minha identidade de professora da instituição (identidade institucional) e de pesquisadora (identidade individual). Por isso, as atividades propostas visavam a contribuir para o desenvolvimento dos aspectos pedagógicos, mas sem perder de vista o referencial, que acreditava sustentar minha atuação no sentido de promover espaço de reconhecimento identitário e protagonismo do aluno na aprendizagem. Assim, mesmo que em alguns momentos as atividades evidenciassem muito as inabilidades das crianças, eram necessárias para superação das dificuldades identificadas. Contudo, sempre havia a preocupação em não tornar a atividade demasiadamente penosa para os alunos.

⁶² Não poderia fazer esse tipo de avaliação precisamente. Esta é apenas uma observação parcial.

⁶³ CPII

Uma das estratégias era conversar , ao fim da atividade, sobre o que havíamos feito. O objetivo era a identificação de quais eram os exercícios que tínhamos mais dificuldade ou facilidade de executar e por que achamos uns mais fáceis do que outros. Mariana não hesitou: “o meu melhor foi o da cobra⁶⁴. Cheguei antes de todo mundo! Foi o mais fácil!” (Do diário de campo, em 24 de maio de 2007). Realmente, Mariana estava certa. Este havia sido seu melhor desempenho no dia.

Nesse dia, começamos a trabalhar com Mariana a possibilidade do sucesso. Embora tivesse tido dificuldades na maioria das atividades, também havia tido sucesso em outra. Por isso, seu marcador identitário não poderia ser exclusivamente aquele demonstrasse sua inabilidade (CANEN, 2007). Era possível no entanto pensar na possibilidade de se descobrir habilidades que pudessem fazer parte também de sua identidade escolar.

Outras crianças do grupo apresentaram dificuldades diferentes e somente uma não apresentou dificuldade alguma. Isto contribuiu para que nenhuma delas se sentisse constrangida pelo próprio desempenho. Neste mesmo sentido é que mantemos sempre a prática de conversar sobre as habilidades percebidas. Embora Mariana tenha demonstrado muito mais dificuldade do que habilidade durante a atividade, no momento da avaliação retinha algo de bom que havia descoberto sobre sua capacidade. Era a melhor no rastejar como cobra. A importância desta descoberta foi tão significativa que não achou necessário falar sobre as inabilidades.

Restou uma pergunta: não reconheceu ela as dificuldades apresentadas? Ou reconheceu, mas não quis dizer ao o grupo?

Mariana começara a se perceber e a conhecer aspectos que poderiam formar sua nova identidade – a identidade reconhecida pela própria criança. Não se trata daquela identidade supostamente única, baseada nas expectativas do outro e justificada pelos fracassos, mas aquela baseada nos diversos vieses que constituem o sujeito de sua aprendizagem (SENNÁ, 2008).

Investigando o terceiro aspecto apontado pela professora de Mariana, descobriu-se que sua dificuldade em atribuir sentido ao que escrevia era na realidade consequência de um estágio anterior ao processo de escrita – a decodificação eficaz de grafema x fonema. Mariana ainda apresentava dificuldade na associação “letra-som”. Reconhecia as letras soltas, mas não

⁶⁴ Atividade de rastejar entre dois pontos.

percebia a relação letra-som, quando as letras eram combinadas nas palavras, dificultando o processo de construção dos mecanismos de leitura.

Deparei-me com duas informações aparentemente antagônicas. Se a professora de núcleo comum afirmava que ela apresenta dificuldade na atribuição de sentido ao que escreve, poderia concluir que Mariana seria apta a fazer a leitura dos grafemas em fonemas. Contudo, durante atividades seguintes, verifiquei que Mariana havia decorado a escrita de algumas palavras e que em relação a outras ela era capaz de indicar quantidade significativa de letras que possibilitariam o entendimento do professor. No entanto, não compreendia o que significavam as palavras que escrevia, porque as memorizava como se fossem imagens e não palavras. Esta era a razão pela qual apresentava dificuldade no desenvolvimento dos estágios iniciais de leitura.

Para análise, será considerado o conceito de leitura apresentado por Soares (2005a) que atribui leitura a

[...] um conjunto de habilidades e **conhecimentos lingüísticos e psicológicos**⁶⁵, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos [...]. ler é também um processo de **construção e interpretação** de textos escritos (SOARES, 2005a, p.31).

Mariana utilizou a estratégia de memorização para camuflar sua dificuldade na construção da escrita. Assim, aparentemente, a aluna parecia não compreender o que lia, quando na realidade estava em um estágio básico de identificação de letras e iniciando a associação grafema-fonema.

Mais uma vez, percebeu-se como aspectos identitários interferiam no desempenho dos alunos (MOREIRA e SILVA, 2006; MOREIRA, 2006 e 2002; CANEN 2008 e 2007; CANDAU, 2002). Embora tenha tomado para si a dificuldade psicomotora como um marcador identitário atribuído pelos outros e confirmado pelo seu desempenho, Mariana não se apropriou de mais uma característica que pudesse indicar seu fracasso. Talvez por isso tenha tentado camuflar sua dificuldade na construção da leitura e da escrita, como forma de se proteger de mais um fracasso.

⁶⁵ Grifos meus.

O referencial multicultural não admite a ideia de que as identidades individuais sejam definidas apenas por um ou dois marcadores identitários. Mais que isso; não considera a possibilidade de todos os marcadores serem fixos e definitivos. Assim, a dificuldade apresentada nos processos de construção da leitura e da escrita não seria permanente e por isso não poderia ser considerada como algo que definisse a identidade escolar de Mariana como de uma aluna fracassada. Tal dificuldade refletia um estágio específico no processo de construção da escrita.

A partir da identificação da dificuldade da aluna em relação ao processo de construção de leitura e da definição de alfabetização apresentada por Soares (2005a), direcionei a atuação não só para o trabalho de identificação grafema-fonema, mas também para a construção e interpretação de textos.

Neste sentido, continuamos trabalhando tanto os aspectos psicomotores quanto os que envolviam a alfabetização e interpretação de ideias, reconhecendo que estes processos não poderiam ser tratados de forma dissociada das atividades, que envolviam a participação ativa da aluna no processo de reconhecimento de sua identidade (desejos, habilidades, gostos, idéias).

Nesse momento, tornou-se necessária a abertura de um espaço para inclusão de um episódio importante para análise individual de Mariana. A importância desse episódio estava relacionada à identificação de como Mariana mudou sua relação consigo mesma e com seu corpo, a partir do momento em que começou a experimentar sua identidade reconhecida.

Um dia, durante a nossa *roda de novidades*, um dos meninos do grupo começou a forçar uma série de gargalhadas, apontando para uma menina que estava sentada ao lado de Mariana. Quando questionado sobre a razão pela qual ria, ele respondeu: “ela parece um elefante! Olha o tamanho do pé e a gordura da perna dela!”

Imediatamente, Camila olhou para mim como se exigisse uma punição para o colega. Realmente, percebi que estava em uma situação muito delicada. A atitude do menino havia sido desrespeitosa com a colega e com o grupo, mas de certa forma não podia deixar passar a oportunidade de conversarmos sobre as reais condições físicas de Camila.

A fala do aluno demonstrava como as crianças acima do peso são estigmatizadas pelos colegas, e até mesmo por adultos. Era evidente a necessidade de se ter um padrão culturalmente construído ou se parecer com ele (LARAIA, 2006). Ser gordo, baixo, muito

magro, muito alto passa a ter maior valor social na identificação dos sujeitos do que os demais aspectos constituintes das identidades, como se os aspectos identitários pudessem ser reduzidos aos padrões físicos, culturalmente estabelecidos.

Camila era aluna do segundo ano que fazia no entanto atividades junto com as crianças de primeiro ano, porque apresentava dificuldades muito semelhantes às desse grupo. O fato de ser um ano mais velha do que os demais já lhe garantia diferença de estatura, que, associada à obesidade, a tornava realmente muito grande. Suas dimensões se demonstravam principalmente em relação ao menino que fizera o comentário, uma vez que este apresentava estatura abaixo do esperado para a idade.

O referencial multicultural não desconsidera a necessidade de reconhecimento de que alguns padrões estão associados à saúde e bem-estar. Contudo, o que questionamos é a utilização destes padrões para estigmatização e redução do outro a sua condição física.

Camila havia sido encaminhada para atendimentos de fonoterapia, psicomotricidade e psicologia. Sabia-se que os profissionais que atendiam a menina haviam indicado a necessidade de redução de peso, mas que a família estava com problemas na implantação de novos hábitos. Na realidade, todos estavam muito acima do peso e a mudança seria em toda a organização da rotina familiar. Como se percebe, a questão *excesso de peso* deixara de ser uma característica para ser um marcador identitário daquela família. Todos eram parecidos, porque todos tinham o mesmo biótipo. Este era o fator que unia aquela família em um marcador mestre.

Diante do acontecido, a aula teve nova direção. No primeiro momento, falamos sobre as diferenças que nos tornam únicos. Eles começaram a elencar suas próprias características, principalmente as físicas. Depois, compararam-se estas características com as observadas nos colegas e concluiu-se que características diferentes se apresentavam em todos sem exceção. Com base nisto, procedeu-se a uma conversa sobre as características de que mais ou de que menos se gostava.

Falei sobre as coisas de que gostava e que não gostava em minha aparência. Observei inclusive que estava de dieta porque havia engordado um pouco e não estava satisfeita com meu peso. Também falei sobre as características das quais não gosto e que não posso mudar, como a altura, observando que elas fazem parte de um conjunto de elementos que juntos compõem minha aparência, mas que não a definem sozinhos. Esta experiência me fez parecer

mais próxima dos alunos, graças à noção de que a própria professora também se enquadrava na tensão entre o modo como se é e modo como se gostaria de ser.

Descobrimos, então, que todos nós tínhamos características de que gostávamos e algumas que de não gostávamos. Decorre daí que, não precisamos falar ao outro aquilo de que não gostamos em sua aparência, porque cada um tem gosto diferente. O que é bonito para pode não ser para outro. Curiosamente, o que incomodava o menino que ria debochando da colega era o fato de ser pequeno.

De forma bem simples, estávamos conversando sobre o respeito às características identitárias de cada um. Cada informação dada trazia consigo elementos que nos remetiam a nossas origens genéticas e culturais: tipo de cabelo, cor da pele, estatura, peso, hábitos alimentares refletidos no peso, problemas de saúde vividos no passado. Estávamos começando a pensar a diferença como algo dissociado dos padrões de beleza de cada um. Afinal, esses padrões, por serem reconhecidamente construções sociais e culturais, são igualmente fluídos e efêmeros.

No segundo momento, começamos a pensar por que a observação do colega havia gerado tamanho desconforto em Camila. Afinal, esse menino tinha o hábito de incomodar os colegas com seus comentários. Já havia feito isso antes com Camila, mas ela não lhe dera crédito. Descobrimos que o seu ponto fraco havia sido tocado. Camila não gostava de ser *gorda*.

Antes que pudesse falar alguma coisa, muito empolgada, Mariana nos surpreendeu com a seguinte fala: “*Emagreci três quilos e minha blusa está larga!*” Encontramos no comentário uma oportunidade de comentar a dieta de Mariana num diálogo ilustrativo que se transcreve do seguinte modo:

Por que você está fazendo dieta, perguntei?

— *Estava muito cansada e o médico mandou, respondeu.*

— *E agora?*

— *Agora estou mais forte. Corro mais e caio menos. Estou mais bonita! Vou ensinar a minha dieta*⁶⁶

(Do diário de campo, em 9 de agosto de 2007).

⁶⁶ Mariana deu algumas informações sobre a dieta. Mas conversamos que somente o médico ou nutricionista poderiam prescrever uma dieta.

O depoimento de Mariana foi muito importante naquele momento. A partir dele começamos a falar da diferença entre ser e estar. Estávamos utilizando a linguagem para atribuir novos sentidos à nossa compreensão em relação à condição física que tínhamos naquele momento, e aos demais aspectos que constituíam nossas identidades. (GOULART, 2006; CANDAU, 2002; HALL, 1997). Falávamos sobre a possibilidade de mobilidade identitária.

Somos distintamente filhos, brasileiros, irmãos. Por outro lado, de passagem somos alunos ou professores, alegres ou tristes, cansados ou dispostos, hoje gordos, de cabelos curtos, amanhã esbeltos, de cabelos longos. Por isso, Camila tinha condições de mudar em si algo que a incomodava tanto.

Além da conotação das palavras, estávamos fazendo uma análise de como as nossas diferenças hoje podem nos tornar semelhantes amanhã, uma vez que temos condições de mudar muito dos nossos estados e nos tornamos diferentes. A própria dificuldade de aprendizagem hoje, em alguns casos, pode não ser observada futuramente quando trabalhada adequadamente. Da mesma forma, uma criança, cuja necessidade especial não seja transitória, pode ter seu desempenho aprimorado a ponto de mudar seu estado em relação à aprendizagem, mesmo que este não tenha sido biologicamente alterado⁶⁷. Em termos multiculturais, esta compreensão remete à mobilidade e hibridização identitária (CANEN, 2008, 2007; CANEN e CANEN, 2005) como fenômeno sócio-cultural observado na interação entre sujeitos.

Percebemos que o direcionamento das propostas além de abordar os aspectos relacionados ao conteúdo pedagógico, também estava gerando nas crianças maior conhecimento de si e do seu corpo. Como evidenciado na fala de Mariana, provavelmente, a dificuldade apresentada nas atividades psicomotoras refletia além da falta de experiência, o não saber lidar com o próprio corpo. Não reconhecer suas potencialidades e limites. Contudo, a partir de uma experiência bem sucedida de emagrecimento, e do investimento em atividades corporais Mariana pôde perceber como seu corpo evoluiu, em um período de tempo relativamente pequeno, gerando maior autoestima, como evidenciado em “estou mais bonita e

⁶⁷ Por exemplo, o disléxico que não deixa de ser disléxico, mas que desenvolve habilidades que o permite ser um leitor ou escritor eficiente.

mais forte”. A partir da idéia de Mariana de ensinar⁶⁸ sua dieta para amiga, pode-se afirmar que ela reconheceu seu papel no progresso observado. Seu sucesso era fruto de uma ação intencional, que poderia ser ensinada para outras pessoas – seu protagonismo.

A intervenção neste caso era perceber como aspectos extraescolares influenciavam o desenvolvimento e o comportamento das crianças na escola. Como a baixa autoestima pode gerar características de dificuldade de desempenho escolar em crianças com as funções cognitivas preservadas.

Ao analisar a situação apresentada, pudemos perceber o quanto se atribui culturalmente ao corpo e à sua aparência a função de indicar o que somos e como somos. As crianças citadas estavam utilizando como referência de identidade apenas suas aparências físicas e a interpretação que os outros tinham delas. Pareciam visualizar suas referências físicas como marcadores congelados de suas identidades (AGUIAR e CANEN, 2007), como se fossem conservar aquela aparência por toda vida.

Incomodado com sua altura, o menino identifica outra criança cuja aparência também gera desconforto (ser “grande”) e a partir desta constatação tenta atingir a colega, a partir do que considera faltar em si.

O trabalho de reconhecimento e valorização da diversidade (cultural, social, física, etc.) pode contribuir para que as crianças, desde as séries iniciais, possam reconhecer positivamente a pluralidade, melhorando não só a aceitação de si, mas também a aceitação do outro como forma de minimização de preconceitos e estereótipos.

Ao apresentar o currículo multiculturalmente orientado, Moreira (2006) aponta para a necessidade de que a escola reconheça como aspectos socioculturais extraescolares podem interferir nos processos de construção de conhecimentos dos alunos, na organização de conteúdos e na dinâmica escolar, compreendendo que a cultura influencia o currículo (MOREIRA, 2002) e este, enquanto artefato específico da cultura escolar, por meio da linguagem, constrói e reconstrói novos padrões identitários.

b) Análise dos documentos institucionais

⁶⁸ Na realidade, a aluna apenas falou das restrições mais gerais da dieta. Como não comer doces, tomar refrigerante, etc.

No primeiro período, a ficha de avaliação de Mariana demonstrava que a aluna apresentava conceito A em todos os descritores relacionados às relações sociais estabelecidas pela cultura escolar. No mesmo sentido, identificava aspectos relacionados à sua identidade e à identidade do grupo. Seus conceitos AR foram atribuídos aos descritores relacionados à comunicação oral e gráfica (letras, números e desenhos) e à identificação das partes do corpo.

Os registros da ata do conselho de classe, referente ao primeiro período, não indicaram que a aluna tenha sido citada, mesmo com o significativo número de conceitos AR em todas as disciplinas.

Este fenômeno parece incompatível com os relatos anteriores, em relação ao desenvolvimento e desempenho da aluna. Contudo, o corpo docente não identificou como necessário o estabelecimento de estratégias pedagógicas para o trabalho com Mariana. Tal constatação parece confirmar a influência dos aspectos comportamentais do aluno sobre a visão docente, em relação às suas aptidões cognitivas (MATTOS, 2005 e SENNA 2008). Especificamente neste caso, não havia nenhum registro de comprometimento cognitivo, mas era sabido e evidenciado pelas fichas de avaliação que a aluna apresentava aspectos pedagógicos a serem trabalhados sistematicamente.

No segundo período, a ficha de avaliação demonstrou que algumas dificuldades haviam sido superadas, como por exemplo: utiliza o desenho como representação do real e percebe o corpo como ponto de referência para direções. Contudo, ainda demonstrava dificuldades em relação aos descritores relacionados à escrita e a compreensão de texto.

No segundo período, Mariana foi citada no conselho de classe por todos os professores, como evidenciado em:

A professora de educação física salientou a insegurança da aluna ao realizar as propostas. O mesmo foi corroborado pelos demais professores. Todos se mostram preocupados com sua possível reprovação e indicaram a necessidade de atendimento extra-escolar (ATA DO CONSELHO DE CLASSE 1º ANO, 2º PERÍODO, 2007).

Conforme apresentado acima, o conselho de classe, que a princípio não citou a aluna como um caso a ser analisado, no segundo período aponta a necessidade de atendimento extraescolar, como se a solução para a aprendizagem da aluna estivesse fora da escola (MATTOS, 2005 e SENNA 2008).

A última ficha de avaliação de Mariana indicou que a aluna havia melhorado seus conceitos em muitos descritores, tais como os relacionados a espaço, tempo, comunicação oral, compreensão das noções matemáticas. Contudo, ainda não havia superado as dificuldades relacionadas à leitura e à produção de textos.

No último conselho de classe, os professores de todas as disciplinas manifestaram justificativas para retenção da aluna. Todavia, ressaltaram seu crescimento. Entre as falas mais significativas para esta pesquisa, destaco:

Chegou muito fraca, muito tímida e parecia não ter vivência escolar [...] o LA fez muita diferença na vida das crianças este ano. A Mariana é outra criança. (Professora de núcleo comum).

Como ela mudou. Agora está falando, escolhendo e se colocando. (Professora de informática). (ATA DO CONSELHO DE CLASSE 1º ANO, 3º PERÍODO, 2007)

Mariana ficou retida na série.

4.2.4 - Sofia

a) Análise individual

Sofia foi encaminhada para o LA porque a professora de núcleo comum percebeu que a aluna apresentava as seguintes dificuldades: percepção auditiva e visual, estabelecimento de relação entre vogal e consoante na constituição de palavras, ordenação, e não se interessava pelas atividades.

Logo no primeiro dia de atividades, muito animada com a possibilidade de falar de si, Sofia, seis anos, começa sua apresentação assim: “eu sou Sofia, tenho seis anos, sou da turma da tia Maria, moro em Vila Isabel com a minha mãe, meu pai, meus três irmãos, minha mãe é secretária de médico, meu pai é dentista”.

A princípio tudo estaria correto não fosse o meu conhecimento prévio⁶⁹, de que a aluna morava com a mãe e a avó materna. Não tinha contato com os três irmãos por parte de pai e que o pai era mecânico de automóveis.

Quando questionada sobre as idades dos irmãos, Sofia foi muito clara e precisa – “eu sou a mais nova tenho seis, o Lucas tem 7, o Arthur tem 9 e a Julia tem 13”, “Ah...as meninas dormem juntas no quarto rosa e os meninos no quarto branco”.

De acordo com a proposta de trabalho do LA, o mais importante nesta atividade seria verificar a capacidade que as crianças tinham para organizar o pensamento e para dar uma informação que, neste caso, em conformidade com os interesses desta intervenção, direcionava o foco para o reconhecimento da própria identidade. Neste sentido, as respostas de Sofia corresponderam bem ao esperado, mas não poderia deixar de lado o fato de que a aluna criou uma relação familiar que não existia na realidade, mas que, provavelmente, seria o seu ideal de família. A fala de Sofia demonstrou o quanto os *padrões sociais ideais* já fazem parte da vida e da linguagem das crianças e como esses padrões influenciaram o ideal de casa (família) apresentado por Sofia.

O ideal de casa ou família subentendido na fala de Sofia estava associado a um modelo monocultural de sociedade, em que a instituição família é definida como aquela composta por mãe, pai e filhos, sem consideração de outras formações alternativas de família.

Assim, famílias não enquadradas nesses padrões correm o risco de não serem socialmente reconhecidas como tais, gerando constrangimentos e dúvidas em seus membros a respeito de suas identidades familiares. Na tentativa de minimizar seus questionamentos, Sofia apresenta sua família enquadrada no modelo monocultural. Até mesmo na divisão de quartos, entre os irmãos, estava presente a distinção por sexo; meninas dormem com meninas e meninos com meninos. Esta é uma imposição social que determina que crianças de sexos diferentes devam ter mundos, ambientes, hábitos, brinquedos diferentes.

Neste sentido, até mesmo as cores dos quartos precisam ser demarcadas. Unicamente para as meninas reserva-se a cor rosa; para os meninos reserva-se a cor azul ou qualquer outra que não seja rosa ou lilás, que são cores supostamente associadas ao sexo feminino. Estes

⁶⁹ As pastas com as observações dos alunos ficavam à disposição do professor do LA no Setor de Orientação Educacional. Nelas constam informações sobre família, nascimento, escolarização anterior, registro de todos os encontros com responsáveis, etc.

elementos representam padrões culturais socialmente construídos e partilhados por intermédio da linguagem, conforme apresentado nos estudos de Laraia (2006).

O questionamento em relação aos nomes e idades dos irmãos visava a identificar quais seriam as estratégias da aluna para responder, coerentemente, à indagação proposta; e como se pode ver, a resposta foi adequada, embora não tenha sido verdadeira. Como compreender isto? Poderia uma identidade ser desvalorizada por não estar de acordo um padrão monocultural familiar?

Embora Sofia ainda não se reconhecesse desta forma, tinha uma identidade familiar legítima, que era a identidade de uma menina, filha de pais separados, que morava com a mãe e a avó, que tinha outros irmãos por parte de pai, filha de uma secretária e de um mecânico.

O trabalho com o reconhecimento de identidades multiculturais possibilita o entendimento das heterogeneidades, como algo inerente às relações socioculturais e não como desvios a padrões previamente estabelecidos.

Como dito anteriormente, podemos observar como aspectos afetivos e culturais (ideal de família) são observados nas aulas do LA, o que constitui as identidades plurais para as quais a escola deve estar atenta (CANEN, 2000).

Embora a abordagem fosse estritamente pedagógica, aspectos afetivos e culturais permeavam as falas e as atitudes dos alunos, indicando que a intervenção do professor poderia se tornar mais eficaz, quando aspectos culturais e identitários não fossem desvinculados dos conteúdos e práticas pedagógicas.

Um dos motivos da indicação de Sofia para participar do LA era sua aparente dificuldade para compreender as propostas dos professores em sala de aula. Contudo, já na primeira atividade, esta hipótese (a dificuldade de compreensão) pôde ser refutada. Além de compreender a proposta, Sofia foi capaz de identificar qual seria o padrão ideal de família, que lhe garantiria uma situação mais confortável diante dos colegas.

Considerando que os colegas eram desconhecidos, e que não havíamos feito nenhuma atividade em que as questões familiares fossem discutidas ou apresentadas, como Sofia chegou à conclusão que um ideal de família seria o mais coerente⁷⁰? Além de compreender a proposta, ela utilizou mecanismos imaginários para vivenciar, mesmo que por alguns minutos, uma situação desejada. Em termos multiculturais, este comportamento pode ser compreendido

⁷⁰ No momento da apresentação as crianças são convidadas a falar das pessoas que moram com elas, devido à complexidade do conceito de família e dos constrangimentos que as “definições padrões” possam gerar.

como uma forma de se aproximar do padrão monocultural familiar, como uma forma de homogeneizar aquilo que era a causa de sua diferença. Era uma forma de proteção contra a discriminação e contra constrangimento das diferenças (SOUZA SANTOS apud CANDAU, 2002).

Como apresentado no capítulo 3, a proposta de apresentação dos alunos no primeiro dia de atividades do Laboratório de Aprendizagem estava baseada na idéia de que a linguagem é um dos principais instrumentos humanos de reconhecimento identitário (Mc LAREN e GIROUX, 2000). Assim, à medida que os alunos se apresentavam aos colegas, além de se fazerem conhecer também desenvolviam o conhecimento que tinham de si, suas características, gostos, saberes, conhecimentos, fé, habilidades, inaptidões... Como propõem Canen (2007 e 2008) e Hall (1997) a linguagem é também ela uma ferramenta para produção de conhecimentos pela experiência.

Consideramos conseqüentemente que quanto maior for a experiência no uso da linguagem, maiores serão as possibilidades de atribuição de significados e de produção de novos sentidos. A comunicação assume um papel social tão importante que pode levar à rotulação ou à classificação de perfis de sujeitos, somente pelo seu desempenho imediato, desconsiderando que o ato de comunicar pode ser desenvolvido pela experiência, enquanto processo contínuo.

Em termos multiculturais, isto significa que a linguagem pode reforçar padrões culturais homogêneos ou, ao contrário, valorizar a pluralidade.

As indicações apresentadas na ficha de encaminhamento não foram confirmadas como algo que comprometesse a capacidade cognitiva da aluna. Observei que seu desempenho nas atividades propostas variava de acordo com o vocabulário utilizado, seu humor e desejo para realização. Todavia, Sofia apresentava real dificuldade no processo de construção da leitura e da escrita.

Nas atividades que envolviam seqüência, ordem cronológica, representação espacial e de quantidades, Sofia realizava as tarefas de modo satisfatório. Apresentava vocabulário muito restrito, o que dificultava seu entendimento na comunicação. Quando as palavras eram substituídas por outras de seu conhecimento, Sofia parecia compreender melhor as propostas. Contudo, sua insegurança dificultava a avaliação que o professor pudesse fazer de seu desempenho.

A análise dos aspectos apresentados parece corroborar o referencial deste trabalho que argumenta como o reconhecimento da própria identidade do aluno pode interferir no seu aproveitamento pedagógico. Assim, questões relacionadas à linguagem influenciam não só a constituição das identidades, mas também na construção dos conhecimentos pedagógicos (MCLAREN e GIROUX 2000; CANEN 2007; HALL 2006; GOULART, 2006).

b) Análise dos documentos institucionais

A ficha de avaliação do primeiro período indicava conceito A para descritores não relacionados à construção da escrita. Para os descritores relacionados à linguagem oral a ficha indicou conceito AR. Para as avaliações específicas de escrita formal e relações temporais foi atribuído conceito NA.

O documento referente ao primeiro período de Sofia apresenta informações de professores de todas as disciplinas, corroborando o que havia sido dito pela professora de núcleo comum. Outro ponto em destaque neste documento foi a presença de estratégias de trabalho e o encaminhamento da aluna para avaliação fonoaudiológica. Todavia, as informações contidas nas fichas de avaliação dos professores de atividades pareciam não indicar as dificuldades citadas, uma vez que conceitos AR só apareceram na ficha de música.

No segundo período, Sofia teve significativo aumento nos conceitos NA tanto para os descritores relacionados à escrita quanto aos relacionados à matemática. Sua participação nas atividades (antes AR) caiu (NA). Contudo, outros conceitos não positivos foram superados conforme indica os seguintes dados da ficha: identifica fatos principais do texto que ouve, analisa, interpreta, resolve situação, problema e utiliza sinais convencionais das operações matemáticas.

A ata do segundo período é mais sucinta⁷¹. Indica que a aluna havia começado atendimento extraescolar para resolver as pendências. Como estratégia a aluna continuaria em apoio de português, iria para o de matemática e continuaria no Laboratório de Aprendizagem. O texto acaba com a seguinte afirmação: *É praticamente certa a reprovação.* (Ata do Conselho de Classe, 2º período, 2007)

⁷¹ Pela diferença no traçado da letra é possível afirmar que foi escrita por outra pessoa.

A ficha de avaliação do terceiro período indicou que a aluna não havia atingido o mínimo esperado para aprovação. Os descritores relacionados à escrita alfabética e a conceitos básicos da matemática eram, em sua maioria, NA.

Na ata do último conselho de classe o primeiro registro é a indicação de retenção da aluna. Posteriormente, são apresentadas algumas informações sobre o desempenho da aluna: muito insegura em informática; foge do que não é capaz de fazer em Educação Física; tem medo de errar em música; atuação discreta em Arte, com recurso a outros colegas para execução de tarefas.

Diante dos comentários apresentados a cima, é possível supor que aspectos relacionados ao protagonismo da aprendizagem foram significantes no resultado da intervenção pedagógica. Mesmo considerando que a aluna pudesse apresentar dificuldades concretas no processo de alfabetização, como tal dificuldade poderia ser avaliada se a aluna se escondia, não fazia, tinha medo de errar? Não faz porque não sabe, não compreende, ou porque tem medo de errar?

Mesmo na hipótese de que a avaliação extraescolar da aluna apresentasse algum comprometimento fisiológico, o que não aconteceu, os dados da pesquisa indicam que a falta de protagonismo da aluna comprometeu a avaliação que a escola poderia fazer de suas condições de aprendizagem.

4.3 - Análise global dos dados

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, pudemos observar como os alunos passaram a se lançar mais à expressão de suas idéias, tanto no desenho quanto na escrita, e como a partir daí começaram a se desenvolver mais rapidamente, em um movimento contínuo de autorreconhecimento. Contudo, devido às condições especiais⁷² das atividades propostas no Laboratório de Aprendizagem, o reconhecimento da autoria da aprendizagem por parte do aluno poderia se manifestar de formas diferentes nas diversas situações de aprendizagem⁷³ vivenciadas na escola.

⁷² Os objetivos das atividades no LA diferem dos objetivos de sala de aula, uma vez que na sala de aula de o foco é a aquisição do conteúdo e no LA é o desenvolvimento individual, devido às especificidades dos trabalhos desenvolvidos.

⁷³ Aulas de música, literatura, educação física e artes.

Neste sentido, optou-se por fazer a triangulação dos dados observados a partir da utilização dos documentos institucionais apresentados.

No momento de escolha destes documentos como instrumentos de análise, acreditamos ser possível visualizar como as ações intencionais da pesquisa-ação estavam influenciando, ou não, o reconhecimento do aluno e de seu protagonismo. No mesmo sentido, pensamos ser possível encontrar nos relatos da atas de conselhos de classe algum indício da influência do trabalho para promoção do protagonismo.

Diante do apresentado, foi possível identificar tanto as potencialidades quanto os limites dos instrumentos utilizados, fato que não invalidou a pesquisa, abrindo mesmo a ela novas possibilidades de abordagem e análise.

Identificou-se como potencialidade dos instrumentos a não intencionalidade de sua construção, ou seja, embora os sujeitos envolvidos em todo processo não pudessem ser considerados neutros (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998), o desconhecimento de que tais documentos seriam utilizados para análise da pesquisa não influenciou os registros institucionais. Esses documentos foram construídos ao longo de um ano letivo, refletindo a imagem de um processo de aprendizagem e avaliação da prática pedagógica.

Na tentativa de manutenção do rigor metodológico, da valorização e respeito às identidades profissionais envolvidas neste processo, todas as identificações foram preservadas, e toda a utilização dos documentos foi autorizada pelos sujeitos envolvidos e pela direção escolar. Ressalta-se ainda que a análise aqui apresentada é fruto de uma visão não neutra, e sem a pretensão de ser a verdade ou ser inquestionável.

Ao analisar todas as fichas de encaminhamento de alunos para o LA percebeu-se que nenhuma delas indicava conhecimentos ou habilidades reconhecidas nos alunos. Todas expressavam falta, carência, dúvida, queixa. O mesmo foi verificado nas atas dos conselhos de classe. Tal constatação pareceu indicar que as práticas escolares ainda estavam voltadas para o que falta, não considerando a possibilidade de utilização das habilidades e conhecimentos prévios do aluno como estratégias para superação das dificuldades. Esta constatação parece corroborar os argumentos de Senna (2004) no que se refere à função da escola moderna de transformar o homem comum, espontâneo, em homem científico. A mesma proposta de educação foi identificada no Projeto Político Pedagógico (2002, p.68) que

mesmo reconhecendo que a aprendizagem é permeada por diversas referências culturais, sugere que a cultura erudita (oferecida pela escola) deve substituir gradativamente a cultura popular, como apresentado no capítulo 3.

Este fenômeno pareceu demonstrar que, embora as práticas escolares estejam sendo maciçamente discutidas nos últimos anos, elas ainda estão imbuídas da noção da hierarquização das culturas e dos conhecimentos (CANEN 2002 e 2002; MACHADO 2002; McLAREN 2000; MOREIRA 2001; SENNA 2004).

As atas de conselho de classe representam uma importante fonte de documentação institucional, mas é necessário reconhecer os limites de sua análise. Considerando que este documento é fruto do olhar de um indivíduo (aquele que está redigindo), não se pode negar que suas referências identitárias podem interferir no produto final do documento, ou seja, como a ata não é a representação fiel de todas as falas verbais e gestuais, quem a redige se vê obrigado a escrever aquilo que lhe parece mais relevante (MATTOS, 2005). Da mesma forma, palavras podem ser substituídas por outras aparentemente sinônimas, mas que, dependendo do paradigma do leitor, podem induzir a conclusões equivocadas, uma vez que a leitura é considerada neste trabalho como um processo de significações e ressignificações de sentidos a partir do contato com o código. A atribuição de novos sentidos está atrelada a significações prévias do leitor.

Conforme apresentado no capítulo 1, as leituras dos dados apresentadas nesta análise refletem não só nossa não neutralidade (DENZIN e LINCOLN, 2006), mas também nosso lugar de observação do mundo (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998).

As atas de conselhos de classe são todavia reconhecidas pelas organizações escolares como documento institucional importante, mesmo com as limitações de sua análise. Nelas, é possível perceber como as identidades dos sujeitos envolvidos, em todas as práticas escolares, podem ser identificadas. Neste sentido, serão apresentadas a seguir algumas possibilidades de interpretação das falas e dos silêncios identificados nas atas analisadas.

Ainda que os sujeitos que redigem as atas não tenham sido identificados, foi possível perceber que os documentos analisados foram redigidos por pessoas diferentes, tanto pela distinção da grafia quanto pelo estilo de escrita. Em alguns, era possível identificar como as informações haviam sido reduzidas a pequenas classificações do aluno, como fala de todos os

professores, como observado na ata analisada do segundo período no trecho referente à aluna Sofia.

Contudo, em outros momentos, a ata fornece informações dadas por um quantitativo mais significativo de professores, como observado nos casos de Mariana e Rafael.

Outro fator importante a ser considerado, diz respeito à identificação da hierarquização das disciplinas (SENNA, 2004). Em alguns casos, embora as fichas de avaliação indicassem o contrário, na ata do conselho de classe, os professores de atividades pareciam concordar com a fala do professor de núcleo comum, como observado no caso de Sofia especificamente no item 'participa das atividades'.

Observou-se que, embora todos os alunos da amostra tivessem apresentado significativo crescimento em relação ao momento inicial da pesquisa, as fichas de avaliação e as atas dos conselhos de classe não identificaram claramente esse fato. Supõe-se, portanto, que a falta de documentação de tal processo possa estar relacionada ao tipo de resposta dos alunos ao plano de avaliação realizado. Para perguntas diferentes, respostas diferentes.

Assim, a partir da análise dos instrumentos institucionais de avaliação (fichas) e da proposta avaliativa presente no PPP (2002), é possível identificar dois tipos diferentes de avaliação, ambos necessários e compatíveis com a proposta de educação apresentada no PPP. Uma avaliação realizada para aferição da aquisição dos componentes curriculares representada pelas fichas de avaliação, e outra a avaliação de desempenho (REIFCHENEIDER, 2008), cujas funções são a facilitação do trabalho pedagógico, superação das limitações e troca de informações entre as equipes escolares e extra-escolares.

Em outras palavras, na primeira proposta de avaliação a pergunta seria: quanto de conteúdo (descriptor) o aluno foi capaz de assimilar? E a resposta seria: apresenta (A), apresenta com restrições (AR) ou não apresenta ainda (NA). A aprendizagem é mensurada a partir da comparação entre o que o aluno demonstra ter aprendido e o que/quanto a escola esperava que ele tivesse aprendido. Contudo, na avaliação de desempenho a pergunta se constrói de outra forma: como a aprendizagem aconteceu? Nesse caso, o que se compara são os estágios iniciais e finais do aluno em relação ao próprio aluno. Portanto, perguntas diferentes podem produzir respostas também diferentes.

Não é objetivo desta abordagem a identificação de uma forma ideal de avaliação. O proposto aqui é a necessária consciência de que formas distintas de avaliar implicam respostas

distintas, de modo que a escolha dos instrumentos e dos parâmetros de avaliação deve estar de acordo com o objetivo do que se quer verificar ou mensurar (CANEN, 2005).

Neste sentido, Canen (2005) argumenta que a avaliação é um mecanismo que pode sugerir diferentes caminhos em relação a um objeto observado. Equivale isto a afirmar que, de acordo com sua finalidade e os objetivos de sua aplicação, a avaliação pode ser tanto um instrumento de classificação (sabe/não sabe) quanto de verificação de conhecimentos (como sabe/quanto sabe).

A identificação das duas possibilidades avaliativas apresentadas acima pode ser uma forma de compreender por que o índice de aprovação tenha sido de apenas 64% da amostra, embora os dados da pesquisa tenham apontado para o significativo avanço da aprendizagem de todos os alunos.

Do grupo das crianças com comprometimento fisiológico foram aprovados dois meninos e três meninas, e retidos dois meninos. No outro grupo, foram aprovados três meninos e uma menina, e retido um menino e duas meninas. Em suma, das quatorze crianças nove foram aprovadas e cinco foram retidas.

Os números relacionados à aprovação dos alunos não são passíveis de grandes generalizações, ou seja, não são padronizáveis (GOLDENBERG, 2005). Todavia, indicam que práticas multiculturalmente orientadas para promoção do protagonismo na aprendizagem podem interferir na minimização da retenção escolar, tanto de alunos com comprometimentos quanto os demais. Este fato indicou também a íntima relação estabelecida entre o protagonismo e os aspectos cognitivos. O protagonismo pode interferir na melhor utilização das estruturas cognitivas, estejam elas preservadas ou não.

Assim como propuseram Denzin e Lincoln (2006), esta pesquisa qualitativa se ocupou do modo como as experiências sociais e culturais poderiam interferir nos processos de reconhecimento identitário e promoção do protagonismo.

Um fator interessante observado na análise de dados foi a constatação de que todas as referências identitárias e culturais trazidas pelos alunos de si mesmos estavam relacionadas a uma visão estigmatizada.

Tomando apenas as crianças citadas na análise, é possível identificar as seguintes situações: Mateus não gostava de falar por causa da deficiência na fala; em momentos diferentes, Marta, quando convidada a se apresentar, contou-nos a respeito das dificuldades

afetivas de sua família; Heitor parecia ter assumido ser aquele que sempre atrapalha; Rafael era visto com certa compaixão por alguns colegas, que não o consideravam com os mesmos direitos e deveres; Mariana parecia buscar, sempre, a aprovação do outro suprimindo seus desejos; Camila havia assumido como seu marcador identitário sua forma corporal fora dos padrões estéticos em vigor; Sofia parecia muito preocupada em esconder que sua família não correspondia a um padrão que ela acreditava ser ideal, e talvez por isso tentava uma dissimulação utilizando situações imaginárias. Esses são alguns exemplos de como os marcadores identitários dos alunos eram manifestos em situações em que se trabalhavam atividades pedagógicas.

Como apresentado, foi possível identificar como aspectos sociais e culturais dos alunos se manifestaram nos momentos de aprendizagem e, conseqüentemente, nos momentos de avaliação. Por isso, argumentamos ser a perspectiva pedagógica multicultural uma forma de trabalhar na tensão entre as identidades institucional e individual e na construção de uma identidade coletiva. Como preconizam Canen (2000, 2002, 2006, 2007 e 2008); Machado (2002) e Moreira (2001, 2006), todas as identidades devem construir-se na interação, no respeito às diferenças e na negação do estigma.

Mas, porque marcadores não relacionados às situações estigmatizadoras não foram observados?

Ciente das limitações analíticas deste trabalho, é possível supor que o fenômeno relatado acima, pode ser conseqüência da idéia de que a escola é um espaço com características culturais próprias, construída como mecanismo para transmissão da cultura formal (MOREIRA e CANDAU, 2003) e, por isso, não haveria espaço para manifestações outras como, por exemplo, referências religiosas, étnicas, culturais, artísticas, socioeconômicas, entre outras. Como se fosse possível despir-se do mundo exterior para vestir a capa sociocultural da escolarização, em uma tentativa frustrada de normatização identitária, ao contrário do que preconiza o referencial multicultural representado por Canen (2000, 2002, 2006, 2007 e 2008); Moreira (2002); Moreira e Silva (2006); Moreira e Câmara (2008).

As várias nuances observadas nos instrumentos para triangulação de dados permitem maior possibilidade de análise e tratamento das informações. Como apresentado no capítulo 1, a pesquisa qualitativa direciona seu foco para análise reflexiva que posiciona o pesquisador no

mundo (DENZIN e LINCOLN, 2006). Assim, a análise dos dados apresentados visa a identificar possibilidades interpretativas do campo.

Uma das possibilidades verificadas foi o necessário reconhecimento da tensão entre as identidades individuais e coletivas dos profissionais da educação (AGUIAR e CANEN, 2007). Na proposta multicultural, tanto quanto os alunos, os demais sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento escolar deveriam reconhecer a tensão existente entre suas identidades. Assim, argumento serem as hibridações identitárias de todos os sujeitos fator fundamental para construção de uma identidade institucional. Neste sentido, o reconhecimento do protagonismo do aluno está também atrelado ao reconhecimento do protagonismo do profissional da educação⁷⁴, de modo que, sendo sujeito de sua prática educativa, tal profissional tenha condições de refletir criticamente, quando em tensão entre suas identidades individual, coletiva e institucional.

No projeto multicultural de educação, a identificação da tensão identitária coloca o sujeito em permanente processo de construção e desconstrução, como proposto neste passo de CANEN e OLIVEIRA: “a linguagem híbrida procura superar os congelamentos identitários e as metáforas preconceituosas” (2002, p.64). Assim, categorias discursivas podem ser ressignificadas em sínteses culturais criativas, singulares, locais, móveis e provisórias.

Sem a pretensão de esgotar as possíveis análises dos dados apresentados, e a partir do exposto, torna-se mais uma vez necessária a referência ao currículo, tal como preconizado por Moreira e Candau (2003), como um dos principais espaços de tensão e reconhecimento da multiplicidade de culturas identificadas na escola. Um currículo multiculturalmente orientado abre espaço para o direito a diferença e combate a desigualdade.

⁷⁴ Professor, inspetor, orientador, etc.

CONCLUSÃO

No presente estudo, buscou-se discutir a possibilidade do trabalho com as categorias letramento e a perspectiva multicultural crítica, a partir do viés de que o letramento pode ser uma possibilidade de leitura do mundo e a perspectiva multicultural crítica como o fundamento e a lente pela qual o mundo pode ser visto pelos sujeitos escolares. Argumentou-se, também, que este processo seria fundamental no reconhecimento do aluno como protagonista de sua aprendizagem.

O trabalho foi dividido em quatro partes principais, definidas como capítulos. No primeiro deles, apresentou-se a estruturação do estudo a partir da definição dos objetivos, justificativas, hipóteses e aspectos metodológicos.

No segundo capítulo foram apresentadas as interlocuções teóricas que fundamentaram a ação na pesquisa. Como categorias centrais do estudo foram apresentadas a linguagem e a identidade. A análise das relações estabelecidas entre estas tornou necessário o envolvimento de outras categorias para discussão do problema. Neste sentido, foram apresentadas as categorias cultura, currículo e avaliação.

Todas as categorias foram discutidas sob a perspectiva do referencial teórico multicultural, propondo uma abordagem pedagógica de valorização das diferenças, das identidades sociais e culturais dos sujeitos. Com base nos autores escolhidos, defendemos a necessidade de uma proposta pedagógica multicultural que reconheça as manifestações sociais e culturais como produto das interações humanas significadas e construídas pela linguagem. No mesmo sentido, a utilização do referencial multicultural preconiza que as identidades são móveis, instáveis e em constante processo de reconstrução. Assim, o referencial teórico escolhido no presente estudo propõe o não reconhecimento de sujeitos acabados, ao contrário, postula que as identidades podem ser constantemente modificadas a partir da tensão entre referências e marcadores identitários distintos.

A hipótese deste trabalho foi a de que o reconhecimento da própria identidade poderia representar uma contribuição para processo de aprendizagem e, conseqüentemente, para o processo de construção do conhecimento curricular proposto pela escola.

Devido às especificidades do campo de pesquisa, o capítulo 3 apresentou o contexto de atuação do Laboratório de Aprendizagem no Colégio Pedro II e a análise do Projeto

Político Pedagógico a partir da perspectiva multicultural. Nesse contexto de atuação pedagógica, o capítulo 4 apresentou a ação e reflexão na pesquisa por meio da análise dos dados obtidos. Neste sentido, as evidências encontradas no campo foram apresentadas e analisadas com referência às interlocuções teóricas apresentadas no capítulo 2.

Discutir a possibilidade de articulação entre as propostas de letramento e a perspectiva multicultural era um dos objetivos do estudo. Nesse sentido, foi possível desenvolver no capítulo 2, diálogo entre o referencial escolhido e a perspectiva do letramento pelo seu aspecto sociocultural, considerando a minimização da retenção escolar e os impactos do referido diálogo sobre o processo de construção e no reconhecimento das identidades discentes.

No que tange à retenção escolar, a análise de dados apresentou as possibilidades e limites desta abordagem, de forma que, embora o reconhecimento do protagonismo na aprendizagem tenha influenciado a avaliação institucional, também foram identificados limites devido às especificidades do processo avaliativo.

Todavia, a análise de dados demonstrou que foi possível afirmar a existência da possibilidade de diálogo entre as práticas desenvolvidas no Laboratório de Aprendizagem e aquelas existentes nos demais segmentos da escola. No mesmo sentido, revelou-se como profícua a atuação do Laboratório de Aprendizagem como espaço escolar de promoção de conhecimento, valorização das identidades, reconhecimento das diferenças e promoção da identidade institucional.

Pôde-se verificar que o trabalho voltado para o reconhecimento identitário do aluno foi importante no processo de construção de estratégias para superação das dificuldades escolares. A análise de casos individuais demonstrou que tanto para alunos com comprometimentos fisiológicos quanto os demais, o reconhecimento do protagonismo influenciou positivamente a aprendizagem escolar de modo global. Mesmo que em proporções diferentes, a análise dos documentos institucionais demonstrou ter havido, por parte dos alunos, movimento rumo à mudança de lugar de espectador a protagonista de sua aprendizagem.

A amostra da pesquisa foi composta por dois grupos, com o mesmo quantitativo de crianças (sete). Um com necessidades educacionais especiais e comprometimento fisiológico

e outro apenas com necessidades educacionais especiais.⁷⁵ Os grupos eram compostos por oito meninos e seis meninas.

Diante do apresentado, argumento ser possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas no espaço escolar, bem como a possibilidade de estreitamento entre as demais por meio de hibridizações. Novas sínteses interpretativas podem ser propostas a partir das interlocuções entre a proposta multicultural de ensino e outros referenciais teóricos, sejam eles convergentes ou divergentes. O referencial multicultural crítico também se apresenta como passível de hibridizações.

Espera-se que o presente estudo possa contribuir de alguma forma para promoção de práticas pedagógicas voltadas para promoção do protagonismo discente e para o reconhecimento de que as diferenças não precisam ser dissipadas dos processos educacionais, mas reconhecidas como facetas inerentes aos sujeitos. Como foi observado, tanto crianças com comprometimentos fisiológicos quanto crianças sem comprometimentos apresentaram significativo avanço rumo ao protagonismo da aprendizagem a partir do trabalho para reconhecimento identitário.

Embora o foco central do estudo não fosse a temática da inclusão, foi possível verificar que tanto as discussões favoráveis quanto as contrárias à inclusão parecem essencializar conceitos como igualdade e diferença. Assim, acabam tratando as diversas deficiências de forma homogênea. Tanto os discursos igualitários quanto àqueles que dizem respeitar as diferenças parecem não contemplar a complexa trama cultural e social verificada atualmente.

Este fato endossa a hipótese de que o protagonismo influencia diretamente a aprendizagem dos alunos, independentemente de suas condições fisiológicas ou cognitivas. Assim, trabalhos futuros podem analisar como o não reconhecimento do protagonismo do aluno pode interferir no quantitativo de crianças encaminhadas para atendimentos extraescolares e para avaliações clínicas.

Dessa forma, o presente estudo pode contribuir para estudos futuros a partir de possíveis generalizações naturalísticas. Contudo, reconheço que para que tais práticas sejam potencializadas na escola é necessário que se desenvolvam espaços de produção e

⁷⁵ Considerando que qualquer fator (emocional, de desenvolvimento, adaptativo, etc) que dificulte a aprendizagem do aluno pode caracterizá-lo com necessidades especiais de aprendizagem.

ressignificação dos sentidos da aprendizagem e do ensino escolar. É necessário também que a escola reconheça sua função de promover aprendizagens e não diagnósticos.

Neste estudo de caso, a experiência apresentada demonstra ser possível pensar na promoção do protagonismo do aluno sem perder de vista a identidade institucional da escola na qual estamos inseridos. Além disso, abre-se-nos a possibilidade de pensar no protagonismo do professor. Como um professor que não se reconhece protagonista da sua prática pode reconhecer o protagonismo de seu aluno?

Ao contrário do idealizado no início da pesquisa, não apresentamos respostas. Apenas identificamos algumas possibilidades de análises e novas formas de perguntar. O objeto não se esgotou, mas multiplicou as formas de olhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Natália Moraes; CANEN, Ana. Impactos de Políticas Públicas de Avaliação Institucional: um estudo de caso no sistema de ensino naval brasileiro, **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.15, n.54, p.53-66, jan./fev./mar. 2007

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES, Ruben. **Reverência pela vida**. São Paulo: Papiros, 2006.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

ANTUNES, Celso. **Jogo para a estimulação das múltiplas inteligências**. 3. ed. Petrópolis, 1999.

BITTENCOURT, Eugenio Pacelli Leal. **Olhos e boca do “lobo-mau”: a construção de um educador profissional mediada pela prática reflexiva da avaliação na aprendizagem**. Dissertação, Universidade Federal do Ceará, 2000.

BRASIL. **Decreto 3.298, 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.cedipod.org.br/dec3298/>. Acesso em 12 janeiro 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>

BRASIL. **Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394>

BOMTEMPO, Edda. **Brinquedo e Aprendizagem na Escola**. In: VALLE L. E. L. R. & CAPOVILLA, F. C. **TEMAS MULTIDISCIPLINARES DE NEUROPSICOLOGIA E APRENDIZAGEM**. São Paulo: Tecmed, 2004.

CAMARA, Elisabeth Vieira. **Os descaminhos do feminino em THE VOYAGE OUT de Virginia Woolf**. Dissertação, Universidade de São Paulo, 2000.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. 4 ed, 3 impressão. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, n.79, p.125-159, ago. 2002.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. **MULTICULTURALISMO: DIFERENÇAS CULTURAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n.111, p.135-149, dez, 2000.

_____. **Avaliação da Aprendizagem em Sociedades Multiculturais**. Papel Virtual, 2001.

_____. Multiculturalismo e Alfabetização: algumas reflexões. **Contrapontos**. Itajaí. Ano 2. n. 4, p. 53-67, jan/abr, 2002.

_____. Avaliando a Avaliação a partir de uma perspectiva multicultural. **Educação Brasileira**, v.27, n.54, p.95-114, 2005.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**. V. 25, p.91-107, 2007.

_____. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.16, n.59, p.275-296, abr/jun. 2008.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículos sem Fronteiras**. v.5, n.2, p.40-49, jul./dez. 2005. Disponível em: www.curriculossemfronteiras.org

CANEN, Ana; ANDRADE, Ludmila Thomé. Construções discursivas sobre a pesquisa em educação: o que falam professores formadores universitários? **Educação e Realidade**, v.30, n.1, p.49-65, 2005.

CANEN, Ana; GRANT, Nigel. Conhecimento e Multiculturalismo em Políticas Educacionais no Mercosul: limites e possibilidades. In: Canen, A.; Moreira, A. F. B. (orgs.), **ÊNFASES E OMISSÕES NO CURRÍCULO**. São Paulo: Ed. Papirus, p. 163-194, 2001.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela Maria. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**.n.21, p.61-74, set/out/Nov/dez, 2002.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11. n. 23. Jan./abr. 2006.

COLÉGIO PEDRO II: projeto político pedagógico / Colégio Pedro II. – Brasília: Inep/MEC, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade in COSTA, M. V. (Org.) **CAMINHOS INVESTIGATIVOS**, vol.II. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

_____. Currículo e política cultural. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Currículo e Política Cultural. In: COSTA (Org.) **O CURRÍCULO NOS LIMIARES DO CONTEMPORANEO**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CHRISPINO, Alvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v.15, n.54, p.11-28, 2007.

DA CUNHA, Antonio Geraldo. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: O Planejamento da pesquisa qualitativa. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Maria Elizabeth. **A ética e o poder diretivo do empregador na organização e administração empresarial**. Dissertação, PUC-SP, 2000.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (Org). O QUE É, AFINAL, ESTUDOS CULTURAIS. 3ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa (2002), A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano, **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.129-197, 2002.

FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo as bases teórico-metodológicas de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, set./dez. 2006.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, n.2, jul/dez, 1997.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 19. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

LIMA, Maria Batista. **Mussaca laranjeiras, lugar de preto mais preto: cultura e educação nos territórios de predominância afro descendentes sergipanos**. Dissertação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2001.

MACEDO, Lino. Para uma Psicopedagoga Construtivista. In: DE ALENCAR, E. S. (Org.). **NOVAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA AOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARINHO, Vanessa do Carmo. **Aspectos multiculturais dos projetos escolares via internet**. Dissertação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. n. 33. p. 387-560, set/dez. 2006. Disponível em: www.scielo.br

McLAREN, Peter. & GIROUX, Henry. Escrevendo das Margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder. In: McLAREN, P. **MULTICULTURALISMO REVOLUCIONÁRIO**. Porto Alegre, 2000.

MINETTO, Sandra Borsoi. **Prática Educativa Multicultural: arte e expressão artística do patchwork**. Dissertação, Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n.18. p.65-81, 2001

_____. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**. [online]. v. 23, n.79, p. 15-38, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>

_____. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: MOREIRA, A.F; PACHECO, J.A. (Orgs) **GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO. DESAFIOS PARA POLÍTICAS E PRÁTICAS**. Porto: Porto Editora, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p.156-168, maio./jun./jul./ago. 2003. Disponível em: www.scielo.br.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre o currículo e a identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. **MULTICULTURALISMO: DIFERENÇAS CULTURAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.B.; SILVA, T.T. (org.) **CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, Samuel Pfromm. **Psicologia da Aprendizagem e do Ensino**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

OLIVEIRA, Gislene Campos. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagoga**. Petrópolis: 2002.

PALADINO, Valquíria da Cunha. **A experiência do vivido e sua contextualização no romance de formação feminino**. Dissertação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

REIFCHNEIDER, Marina Becker. Considerações sobre a Avaliação de desempenho, **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.16, n.58, p.47-58, 2008.

SACRISTAN, José Gimeno. Escolarização e Cultura: A dupla determinação, In: SILVA, L.H. da, AZEVEDO, J. C; SANTOS, E.S. dos (org) **NOVOS MAPAS CULTURAIS NOVAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Lucíula Castro Paixão, LOPES, José Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, A.F.B.,(org). **CURRÍCULO: QUESTOES ATUAIS**. Campinas: Papirus,1997.

SENNA, Luiz Antonio. Letramento y desarrollo humano en contextos educativos interculturales. In: **Congresso Internacional Virtual de Psicologia Educativa**. 2001. Disponível em: <http://www.sennapro.br>

_____. De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva. In: **Informativo Técnico – Científico Espaço, INES** Rio de Janeiro, n.22 p.53-58, 2004.

_____. O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e da educação. **D.E.L.T.A.**, 23:1, p.45-70, 2007. Disponível em: <http://www.sennapro.br>

_____. Formação Docente e Educação Inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**. v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr.2008. Disponível em: www.scielo.br

SILVA, Rita de Cássia Curvelo. **Os “sem-terra” e o desejo de aprender**. Dissertação, Universidade Federal da Paraíba, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005a.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

SOUZA, Eduardo Leão. **A imagem como recurso de ensino e aprendizagem.** Dissertação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Dilemas do Nosso Tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento, **Educação e Realidade**, v. 26, n.1, p. 13 – 32, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1996.

WEISS, Maria Lúcia. **Psicopedagoga Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

ANEXOS

Modelos das fichas de avaliação:

- Anexo 1: 1º Ano / 1º Período



Colégio Pedro II
Unidade Tijuca I
Departamento de 1º Segmento do Ensino Fundamental

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO - 1º PERÍODO
1º ANO - 2007

Nome do aluno _____

Turma _____ Professor _____

A	Apresenta (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência já foram evidenciados)
AR	Apresenta com restrições (o desenvolvimento do aluno demonstra que ainda há aspectos a serem evidenciados para o desenvolvimento da competência)
NA	Não apresenta (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência ainda não foram evidenciados)
-	Não avaliado

Nº	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO DO ALUNO	DESEMPENHO
1.	Participa das atividades	
2.	Relaciona-se com respeito e cooperação	
3.	Age com autonomia	
4.	Interpreta informações	
5.	Comunica-se, oralmente, de maneira eficaz, em diferentes situações:	
	a) Atribuindo sentido ao que ouve;	
	b) Recordando histórias;	
	c) Criando histórias;	
	d) Relatando acontecimentos.	
6.	Identifica os fatos principais do texto que ouve	
7.	Lê sozinho atribuindo sentido a textos não verbais.	
8.	Atribui sentido ao que escreve.	
9.	Participa ativamente nas produções coletivas de texto.	
10.	Apropria-se dos mecanismos básicos da língua escrita de acordo com o trabalho desenvolvido em turma.	
11.	Localiza pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência (o próprio aluno, pessoas ou objetos) e indicações de posição, tais como: na frente / atrás, ao lado, perto / longe, etc.	
12.	Movimenta pessoas e objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência (o próprio aluno, pessoas ou objetos) e algumas indicações de direção e sentido.	

- Anexo 2: 1º Ano / 1º Período – Continuação

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO - 1º PERÍODO
1º ANO – 2007 (CONTINUAÇÃO)

13.	Reconhece o número no contexto diário.	
14.	Quantifica elementos de uma coleção utilizando diferentes estratégias: contagem, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos.	
15.	Identifica números em situações que envolvem contagens e medidas.	
16.	Compara e ordena coleções pela quantidade de elementos.	
17.	Ordena grandezas pelo aspecto da medida.	
18.	Lê, escreve, compara e ordena números até 9.	
19.	Identifica semelhanças e diferenças entre si e os demais integrantes do grupo ao qual pertence em relação a: características físicas, modo de ser e viver.	
20.	Reconhece-se como membro integrante dos grupos aos quais pertence.	
21.	Identifica as regras e as relações que estruturam os diferentes grupos sociais.	
22.	Reconhece a necessidade dos membros de um grupo cooperarem entre si para atingir objetivos comuns.	
23.	Utiliza relatos, documentos, objetos e fotos para resgatar a sua história.	
24.	Ordena fatos e acontecimentos numa sucessão, estabelecendo relações temporais.	
25.	Estabelece relações de anterioridade e posterioridade.	
26.	Relata algumas características comuns aos ambientes já observados e as características que os diferenciam.	
27.	Representa através de palavras, desenhos, recorte e colagem, etc os resultados das investigações feitas.	
28.	Identifica ações que contribuam para a proteção e conservação do ambiente escolar.	
29.	Demonstra hábitos higiênicos em relação ao:	
	a) ambiente	
	b) próprio corpo	
30.	Identifica o corpo sendo constituído por partes com funções diversas.	
31.	Nomeia as partes principais do corpo.	
32.	Reconhece os tipos de informações que são obtidas através do paladar por meio de experimentação.	
33.	Compara o próprio corpo com o corpo de outras pessoas apontando semelhanças e diferenças quanto aos aspectos físicos, comportamentais, necessidades, reações, etc.	
34.	Explora através do movimento diferentes formas de ocupar o espaço.	

- Anexo 3: 1º Ano / 2º Período



Colégio Pedro II
Unidade Tijuca I
 Departamento de 1º Segmento do Ensino Fundamental

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO – 2º PERÍODO
1º ANO - 2007

Nome do aluno: _____

Turma: _____ Professor _____

A	Apresenta (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência já foram evidenciados)
AR	Apresenta com restrições (o desempenho do aluno demonstra que ainda há aspectos a serem evidenciados para o desenvolvimento da competência)
NA	Não apresenta (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência ainda não foram evidenciados)
-	Não avaliado

Nº	DESCRITORES DE DESEMPENHO DO ALUNO	DESEMPENHO
1.	Participa das atividades.	
2.	Relaciona-se com respeito e cooperação.	
3.	Age com autonomia.	
4.	Interpreta informações.	
5.	Identifica os fatos principais do texto que ouve.	
6.	Lê sozinho, atribuindo sentido a textos verbais (pequenos).	
7.	Atribui sentido ao que escreve.	
8.	Participa ativamente nas produções coletivas de texto.	
9.	Apropria-se dos mecanismos básicos da língua escrita de acordo com o trabalho desenvolvido em turma.	
10.	Diferencia algumas figuras planas pela forma.	
11.	Lê e escreve números até 30.	
12.	Compara e ordena números até 30.	
13.	Analisa, interpreta e resolve situações-problema, compreendendo o significado da adição (juntar).	
14.	Utiliza sinais convencionais na escrita das operações (+, =).	
15.	Identifica as regras e as relações que estruturam os diferentes grupos sociais (turma, família).	
16.	Reconhece a necessidade dos membros de um grupo cooperarem entre si para atingir objetivos comuns.	
17.	Ordena fatos e acontecimentos numa sucessão, estabelecendo relações temporais (calendário, linha de tempo).	
18.	Estabelece relações de anterioridade e posterioridade.	
19.	Utiliza o desenho como possibilidade de representação do real.	
20.	Movimenta-se no espaço, com autonomia, utilizando referências de localização, orientação e distância.	
21.	Percebe o corpo como ponto de referência para direções.	

- Anexo 4: 1º Ano / 2º Período – Continuação

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO – 2º PERÍODO
1º ANO – 2007 (CONTINUAÇÃO)

22.	Reconhece os tipos de informações que são obtidas através do olfato, do tato e da visão por meio de experimentação.	
23.	Experimenta medidas de preservação da saúde e cuidados com o próprio corpo.	

OBSERVAÇÕES:

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2007.

Nº DE FALTAS NO PERÍODO

ASSINATURA	
Professor	
Responsável	

- Anexo 5: 1º Ano / 3º Período



COLÉGIO PEDRO II

Secretaria de Ensino

Unidade Escolar

Departamento de 1º Segmento do Ensino Fundamental

**FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO – 3º PERÍODO LETIVO
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2007**

Nome do(a) Aluno(a) : _____

Turma : _____ Prof(a) : _____

L E G E N D A	
A	O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
AR	O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
NA	O aluno não apresenta ainda os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
-	Não avaliado.

DESCRITORES DE DESEMPENHO DO ALUNO	Desempenho do aluno
• Participa das atividades (ouve, expressa-se, realiza).	
• Relaciona-se com respeito e cooperação.	
• Age com autonomia (responsabilidade, independência e organização).	
• Comunica-se oralmente, de maneira eficaz, em diferentes situações.	
• Interpreta informações.	
• Lê sozinho, atribuindo sentido a textos verbais de maneira convencional.	
• Produz textos com escrita alfabética.	
• Produz textos com coerência.	
• Lê e representa com algarismos números até 30.	
• Compara e ordena números.	
• Demonstra em diferentes situações, a compreensão das idéias da adição: juntar e acrescentar.	
• Demonstra em diferentes situações, a compreensão da idéia de retirar.	
• Localiza e movimenta seres e objetos no espaço utilizando referenciais.	
• Identifica aspectos que o caracteriza nos grupos aos quais pertence.	
• Reconhece e utiliza medidas de tempo: ontem, hoje, amanhã e dia.	
• Identifica características do corpo humano.	
• Explora os ambientes utilizando os diferentes sentidos e diferentes possibilidades de seu corpo.	
• Explora os ambientes utilizando diferentes possibilidades de movimentação.	
• Aponta semelhanças e diferenças entre os ambientes observados.	
• Reconhece algumas características dos seres vivos que lhes permitem sobreviver em seu ambiente.	

- Anexo 6: 2º Ano / 1º Período



Colégio Pedro II
Unidade Tijuca I
Departamento de 1º Segmento do Ensino Fundamental

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO - 1º PERÍODO
2º ANO - 2007

Nome do aluno _____

Turma _____ Professor _____

A	Apresenta (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência já foram evidenciados)
AR	Apresenta com restrições (o desenvolvimento do aluno demonstra que ainda há aspectos a serem evidenciados para o desenvolvimento da competência)
NA	Não apresenta (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência ainda não foram evidenciados)
-	Não avaliado

Nº	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO DO ALUNO	DESEMPENHO
	Participa das atividades	
	Relaciona-se com respeito e cooperação	
	Age com autonomia	
	Interpreta informações	
	Comunica-se, oralmente, de maneira eficaz, em diferentes situações:	
	a) Atribuindo sentido ao que ouve;	
	b) Criando histórias.	
	Lê, oralmente, com fluência esperada para o período.	
	Identifica os fatos básicos do texto que lê:	
	a) Realiza adequadamente as ações indicadas pelos enunciados das atividades;	
	b) Localiza informações no texto;	
	c) Reconhece os personagens do texto.	
	Organiza seqüência de fatos em um texto	
	Escreve texto com coerência	
	Usa, adequadamente, elementos de coesão	
	Emprega a pontuação trabalhada.	
	Escreve corretamente de acordo com a ortografia trabalhada	
	Utiliza os mecanismos de concordância trabalhados	

- Anexo 7: 2º Ano / 1º Período – Continuação

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO - 1º PERÍODO
2º ANO – 2007 (CONTINUAÇÃO)

	Respeita as margens do papel	
	Identifica unidade de tempo: dia, semana.	
	Utiliza calendários e agendas.	
	Estabelece relações entre unidades de tempo: dia/semana, dia/mês.	
	Quantifica elementos de uma coleção utilizando diferentes estratégias	
	Identifica números em situações que envolvem contagem e ordenação.	
	Agrupa quantidade segundo diferentes critérios.	
	Lê, escreve, compara e ordena números até 60.	
	Observa critérios que definem uma classificação de números (maior que, menor que, está entre...)	
	Lê e escreve números com até dois algarismos (até 60).	
	Ordena de forma crescente e decrescente.	
	Determina o antecessor e o sucessor.	
	Analisa, interpreta e resolve situações problemas compreendendo os significados das operações:	
	a) Adição (juntar e acrescentar);	
	b) Subtração (retirar).	
	Utiliza sinais convencionais na escrita nas operações (+, -, =)	
	Lê e interpreta informações contidas em imagens.	
	Identifica aspectos que o caracteriza (físicos, modo de ser e de viver) e que caracteriza os grupos aos quais pertence.	
	Identifica as relações que estruturam os diferentes grupos aos quais pertence (família).	
	Relata algumas características comuns aos ambientes já observados e as características que os diferenciam.	
	Representa através de palavras e/ ou desenhos, recorte e colagem, etc. os resultados das investigações feitas sobre os ambientes.	
	Identifica ações que contribuam para a proteção e a conservação dos ambientes.	
	Identifica o corpo sendo constituído por partes com funções diversas.	
	Estabelece diferenças entre seres vivos e não vivos.	

- Anexo 8: 2º Ano / 2º Período



Colégio Pedro II
Unidade Tijuca I
Departamento de 1º Segmento do Ensino Fundamental

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO – 2º PERÍODO
2º ANO - 2007

Nome do aluno: _____

Turma: _____ Professor _____

A	Apresenta (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência já foram evidenciados)
AR	Apresenta com restrições (o desempenho do aluno demonstra que ainda há aspectos a serem evidenciados para o desenvolvimento da competência)
NA	Não apresenta (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência ainda não foram evidenciados)
-	Não avaliado

Nº	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO DO ALUNO	DESEMPENHO
1.	Participa das atividades.	
2.	Relaciona-se com respeito e cooperação.	
3.	Age com autonomia.	
4.	Interpreta informações.	
5.	Lê, oralmente, com fluência.	
6.	Lê atribuindo sentido a textos verbais.	
7.	Identifica o assunto principal dos textos que lê.	
8.	Organiza a seqüência de fatos em um texto.	
9.	Escreve textos com coerência.	
10.	Usa, adequadamente, elementos de coesão	
11.	Emprega a pontuação trabalhada (. , ? , ! , : , travessão e parágrafo inicial).	
12.	Escreve corretamente de acordo com a ortografia trabalhada.	
13.	Utiliza os mecanismos de concordância trabalhados.	
14.	Respeita as margens do papel.	
15.	Utiliza calendários e agendas.	
16.	Estabelece relações entre unidades de tempo: dia/semana, dia/mês.	
17.	Lê e escreve números até 99.	
18.	Compara e ordena números até 99.	
19.	Conta em escalas ascendentes e descendentes (de 1 em 1, de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10).	
20.	Compõe e decompõe números até 99.	
21.	Determina o antecessor e o sucessor.	
22.	Analisa, interpreta e resolve situações problema compreendendo os significados das operações: a) Adição (juntar e acrescentar) b) Subtração (subtrair, adicionar)	
23.	Realiza, usando técnicas convencionais (algoritmo): a) Adição b) Subtração	

- Anexo 9: 2º Ano / 2º Período – Continuação

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO – 2º PERÍODO
2º ANO – 2007 (CONTINUAÇÃO)

24.	Interpreta informações contidas em listas, tabelas simples, de dupla entrada e gráficos de barra	
25.	Identifica semelhanças e diferenças culturais existentes entre os diferentes grupos, nos diferentes espaços, reconhecendo e valorizando a sua identidade.	
26.	Reconhece que certos costumes e hábitos familiares são oriundos dos modos de viver dos locais de origem dos membros da família e/ou dos seus antepassados.	
27.	Utiliza a observação e a descrição na leitura direta da paisagem.	
28.	Constrói diferentes formas de representação do espaço.	
29.	Identifica transformações sofridas pelo ambiente e como elas interferem na vida dos seres vivos.	
30.	Classifica os seres vivos conforme critério de semelhança.	
31.	Compara seres humanos com outros seres identificando semelhanças e diferenças entre eles.	
32.	Reconhece algumas características dos seres vivos que lhes permitem sobreviver em seu ambiente natural.	

OBSERVAÇÕES:

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2007.

Nº DE FALTAS NO PERÍODO

ASSINATURA	
Professor	
Responsável	

- Anexo 10: 2º Ano / 3º Período



COLÉGIO PEDRO II
 Secretaria de Ensino
 Unidade Escolar
 Departamento de 1º Segmento do Ensino Fundamental

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO – 3º PERÍODO LETIVO
2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2007

Nome do(a) Aluno(a) : _____

Turma : _____ Prof(a) : _____

L E G E N D A	
A	O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
AR	O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
NA	O aluno não apresenta ainda os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
-	Não avaliado

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO DO ALUNO	Desempenho do aluno
• Participa das atividades (ouve, expressa-se, realiza).	
• Relaciona-se com respeito e cooperação.	
• Age com autonomia (responsabilidade, independência e organização).	
• Comunica-se oralmente, de maneira eficaz, em diferentes situações.	
• Comunica conclusões graficamente (desenhos, listas, esquemas, tabelas, textos).	
• Interpreta informações.	
• Lê diferentes tipos de texto, atribuindo-lhes sentido.	
• Produz textos de acordo com a ortografia trabalhada.	
• Produz textos com marcas de segmentação (espaço entre as palavras, pontuação, parágrafo inicial).	
• Produz textos utilizando mecanismos de coesão.	
• Produz textos com coerência.	
• Lê e representa com algarismos números até 999.	
• Compõe e decompõe números até 999.	
• Compara e ordena números até 999 e completa sequências numéricas.	
• Demonstra, em diferentes situações, a compreensão das idéias de juntar, acrescentar e retirar.	
• Demonstra, em diferentes situações a compreensão da idéia aditiva da subtração.	
• Realiza adições e subtrações usando cálculo mental.	
• Realiza adições utilizando a técnica convencional.	
• Realiza trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores.	
• Interpreta listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada e gráficos de barra.	
• Estabelece relações de anterioridade, posterioridade, duração e simultaneidade entre fatos organizados em uma linha de tempo.	
• Reconhece e utiliza a quantificação do tempo: dia, semana, mês e ano.	
• Lê e interpreta diferentes formas de representação do espaço, estabelecendo relações espaciais.	
• Identifica aspectos que o caracteriza nos grupos aos quais pertence.	
• Identifica ações que contribuam para a manutenção da saúde individual e ambiental.	
• Aponta semelhanças e diferenças entre os ambientes observados.	