INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE

CURSO DE FORMAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL

JULIA CASAROTTO CAPEL NARVAI

A DIVERSIDADE COMO POTÊNCIA NA ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL FRENTE AOS DESAFIOS DE UMA ESCOLA SERIADA

SÃO PAULO

2020

INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE

CURSO DE FORMAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL

JULIA CASAROTTO CAPEL NARVAI

Monografia apresentada como exigência parcial para conclusão no curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional orientada pela professora Marlene Alexandroff no Instituto Sedes Sapientiae.

SÃO PAULO

2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos alunos e alunas que dão sentido a toda labuta e me mostram todos os dias que o vínculo e a aposta na capacidade de transformação são ferramentas essenciais de um educador.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à instituição onde realizei o trabalho, pela oportunidade e aposta; Ângela por todas as trocas, por estar comigo nesse desafio, me ensinando e incentivando; à minha família e Raizel, pela paciência, por me apoiarem e incentivarem; à meus pais, por poderem me dar o privilégio de realizar o curso, pois sem eles não seria possível; à Raizel, pelas inúmeras contribuições; à Marília; à Marlene, minha orientadora, e todas professoras do curso de especialização que se importaram com nossa formação e possibilitaram, junto com colegas, que o cansaço decorrente do trabalho na área da educação não fosse mais forte do que a nossa vontade de aprender.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de criação de um dispositivo institucional multisseriado em uma escola particular seriada da cidade de São Paulo como forma de atuação psicopedagógica preventiva e institucional para acolher a diversidade de ritmos de aprendizagem de leitura e escrita presente no espaço escolar de alunos bolsistas e não bolsistas. O trabalho teve como método a pesquisa ação e como referencial teórico as autoras Nadia Bossa, Eloísa Fagalli, Emilia Ferreiro, Délia Lerner, Flavia Terigi e Bianca Mendes Salvatico. O dispositivo teve duração de 5 trimestres, com encontros semanais com duração de 1 hora e meia. Os encontros abordavam temas relacionados à faixa etária dos alunos, desigualdades sociais e conteúdos escolares regulares. Os principais objetivos do trabalho, fortalecer a autoestima e a confiança diante dos desafios da leitura e da escrita, e se colocar de forma potente diante de seus colegas, pôde ser observado através da participação e da produção escrita dos alunos. O estudo aponta para a importância da formação da equipe nas instituições escolares, bem como a presença do olhar e da atuação psicopedagógica para a criação de ações institucionalizadas capazes de acolher a diversidade em escolas seriadas.

Palavras-chave: diversidade, grupo multisseriado, leitura e escrita, fundamental II.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO_____p. 6

CAPÍTULO 1. DIVERSIDADE NA ESCOLA: DO QUE SE TRATA EXATAMENTE?_p.11

CAPÍTULO 2. BOLSISTAS NA ESCOLA PARTICULAR_____p.16

CAPÍTULO 3. ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA ESCOLA _____p.20

CAPÍTULO 4. RELATO DE EXPERIÊNCIA _____ p.24

CAPÍTULO 5. ANÁLISE _____ p.39

CONSIDERAÇÕES FINAIS _____p.46

REFERÊNCIAS _____p.48

ANEXOS_____p.49

INTRODUÇÃO

"Temos que questionar uma grande quantidade de verdades, não para confundir nossas ações, pelo contrário, mas sim porque temos que nos atrever a romper com certas coisas que estruturaram nosso modo de ver o mundo e que às vezes nos desautorizam quando queremos ensaiar algo diferente." Flavia Terigi, 2017

Um dos principais desafios enfrentados por professores e equipes técnicas de instituições de ensino fundamental seriadas no Brasil do início do século 21 é conseguir atender adequadamente à diversidade de percursos de aprendizagem dos alunos através de suas práticas pedagógicas cotidianas.

No modelo de escola dividido por séries - realidade de grande parte das instituições educacionais formais brasileiras da atualidade - os docentes, em geral, organizam e planejam suas aulas procurando alcançar um "aluno padrão", tendo como base o cruzamento entre três variáveis: o conteúdo curricular, o histórico de aprendizagens pressupostas para acompanhar o conteúdo e o desempenho médio esperado dos alunos. Porém, ainda que existam características relacionadas à faixa etária, construídas de forma biopsicossocial, é sabido, por mera observação do cotidiano, que cada ser humano tem seu próprio ritmo para aprender, uma vez que o processo de aprendizagem é multideterminado e nele estão em jogo aspectos cognitivos, intelectuais, emocionais, físicos, culturais, sociais, de gênero, educacionais, pedagógicos, entre tantos outros, constituintes das subjetividades dos alunos e que influenciam suas vivências escolares.

Neste contexto, observa-se frequentemente, em escolas públicas ou privadas, a presença de uma parcela de alunos que fica de fora deste planejamento, que por diferentes fatores, não são contemplados em sua possibilidade de alcançar as aprendizagens esperadas para determinada aula, sequência didática, trimestre ou ano. Soma-se a isso a dificuldade, por parte das escolas, em acolher essas diferenças, que se acentuam conforme avançam-se os anos da escolaridade do aluno. Desta forma, na medida em que se reconhece tal diferença, como é

possível atuar considerando essa diversidade, em relação ao tempo de aprender, em uma escola seriada? Quais são as contribuições da psicopedagogia no contexto escolar seriado?

Assim, o problema desta pesquisa surgiu justamente enquanto realizava as disciplinas do curso de psicopedagogia, trabalhava durante manhãs e tardes em uma escola particular de São Paulo, e estudava os textos de uma educadora argentina chamada Flavia Terigi que falava sobre o conceito de *cronologias da aprendizagem,* a pedido da coordenadora da escola. Comecei a me questionar fortemente sobre a responsabilidade da escola e seus agentes educacionais em relação à autoestima e a confiança dos alunos em seu potencial como aprendizes. Mais especificamente, o que mexeu muito comigo foi a constatação de uma desigualdade presente na instituição em que atuava. Após realizar um conselho de classe de alunos de 6º a 9º ano, eu e a orientadora com quem eu trabalhava, nos demos conta de que grande parte dos alunos bolsistas do nosso segmento tinham dificuldades com leitura e escrita e isso produzia um grande impacto em suas aprendizagens, no desempenho escolar e em suas autoimagens.

Como psicóloga e aprendiz de psicopedagoga, queria entender melhor o que acontecia, compreender aquele contexto, suas particularidades e ao mesmo tempo atuar, fazer o que estivesse ao meu alcance para mudar aquela realidade. Eu observava o quanto sofrido era para as crianças e para as famílias receber notas abaixo da média constantemente, vivenciar a escolaridade com medo da reprovação, desvincular-se como estratégia de antecipação para não sofrer. Assim, foi partindo deste contexto que este trabalho surgiu. Eu queria saber: enquanto assistente de orientação educacional dentro da instituição escolar, posso considerar que minha atuação para diminuir as desigualdades e potencializar a diversidade presente na escola seriada é uma intervenção psicopedagógica?

Assim, o presente trabalho é fruto da minha reflexão teórica e prática a respeito do diagnóstico e da intervenção feita por nós, eu e a orientadora com quem trabalhava naquele período. Utilizando tudo que eu e ela já havíamos estudado e refletido na vida, construímos um projeto para combater essa desigualdade. Criamos um grupo multisseriado, com diferentes alunos e alunas de 6º a 9º ano, bolsistas e não bolsistas, que se reuniu semanalmente ao longo de 1 ano e 2 trimestres por 1h30, com o objetivo de ressignificar suas relações com a leitura e a escrita e suas imagens enquanto estudantes.

Quando precisei organizar e formalizar o que estávamos fazendo, através da disciplina de Monografia, fui conversando com minha orientadora, que me ajudou a entender que o que tínhamos feito estava embasado teoricamente no conceito de pesquisa-ação, dentro da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa é um método comumente utilizado na área das ciências humanas em função de seu caráter descritivo e de sua capacidade em contemplar a riqueza de significados presentes nos fenômenos sociais. Embora as pesquisas nesta área sejam de caráter prioritariamente qualitativo, os dados quantitativos obtidos também podem e devem ser considerados dados relevantes, conforme afirmam Melo et al (2016):

> "(...) as metodologias qualitativas não devem ser entendidas como alternativas aos modelos quantitativos, apresentados frequentemente em oposição. Isto reflete uma visão maniqueísta e pouco dialética que encontra vantagens sumárias em um modelo e defeitos congênitos do outro ".

Conforme citado anteriormente, foi ao constatar a realidade quantitativa dos alunos com baixo desempenho e dificuldade em leitura e escrita, que nos demos conta de um aspecto qualitativo que estava em jogo: a vivência das aprendizagens dos alunos. Nadia Bossa afirma que

> "(...) a metodologia do trabalho, ou seja, a abordagem e tratamento, enfim a forma de atuação se vai tecendo em cada caso, na medida em que a problemática aparece. Cada situação é única e requer do profissional atitudes específicas em relação àquela situação(...) esse trabalho requer uma atitude de investigação e intervenção (...) devemos considerar especialmente as *circunstâncias,* isto é, o contexto de vida do sujeito, ou seja, a família, a escola, a comunidade (...) não só nas causas dos problemas, mas também na forma de intervenção profissional" (p.85, 2000).

E, neste contexto, foi a pesquisa ação que se mostrou a metodologia que contemplou os objetivos e etapas do trabalho que realizamos. Explicam Melo et al (2016):

> "(...) a pesquisa-ação é ao mesmo tempo uma metodologia de resolução de problemas psicossociais e uma investigação científica e teórica sobre o mesmo problema. Seu fundamento teórico é que se somos parte do problema, o grupo como um todo dinâmico do qual faço parte pode investigá-lo e propor soluções melhores do que um pesquisador isolado e externo ao grupo. Noutros termos, os sujeitos envolvidos na investigação são uma parte significativa do problema pesquisado e a sua resolução serão atravessadas pela mudança de comportamento deles na comunidade (...) a inserção e a vivência direta do pesquisador no contexto da

> pesquisa são necessárias para que o conhecimento seja construído. Isto remete também para a participação dos sujeitos pesquisados no processo de geração de conhecimento (...) podemos afirmar que a pesquisa-ação é orientada à resolução de problemas e motivada pelo desejo de mudança. O pesquisador deve considerar o potencial dos participantes da investigação para desenvolver algumas habilidades específicas para a efetivação da pesquisa, sendo necessária a vontade de aprender e o compromisso com as mudanças dos sujeitos investigados. Algumas das consequências esperadas na pesquisa-ação com a participação social, além da solução dos problemas, são as aquisições de novos conhecimentos e estratégias de intervenção na realidade" (Melo et al, 2016).

Nesta modalidade, realizar o diagnóstico da situação específica em que se pretende atuar e elaborar o planejamento da ação, considerando a análise dos recursos presentes é parte importante do trabalho. Ainda segundo os mesmos autores, Melo et al (2016), após o início da execução, são necessárias análises dos resultados obtidos, refletindo sobre os efeitos nos sujeitos da pesquisa, tanto pesquisador como sujeitos envolvidos, bem como refletir sobre o próprio planejamento, revendo próximos passos quando da necessidade. Estas informações estarão descritas mais detalhadamente no capítulo RELATO DE EXPERIÊNCIA.

No primeiro capítulo, DIVERSIDADE NA ESCOLA: DO QUE SE TRATA EXATAMENTE? apresento as contribuições das autoras que auxiliaram a criação e o desenvolvimento do projeto, embasando-o teoricamente. Foram utilizadas as produções das psicólogas argentinas Emilia Ferreiro(1994), Delia Lerner (2007) e Flavia Terigi (2010), que refletem sobre a diversidade nas escolas de ensino fundamental na atualidade.

No próximo capítulo BOLSISTAS NA ESCOLA PARTICULAR, trago as contribuições advindas do contato com o mestrado de Bianca Salvatico (2014), que investigou a dimensão subjetiva da desigualdade social vivida por alunos bolsistas na escola particular. Todas mulheres, educadoras e pesquisadoras, que produziram transformações na maneira de compreender a escola, os alunos e as práticas de ensino nas instituições de modo a contemplar as diversidades de percursos das crianças.

O terceiro capítulo, ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA ESCOLA, construído a partir da obra das psicopedagogas brasileiras Nadia Bossa e Eloísa Fagalli, traz um breve histórico da psicopedagogia e também conceitualizações a respeito da atuação clínica e institucional.

No quarto capítulo, RELATO DE EXPERIÊNCIA, conforme mencionado anteriormente, apresento a descrição da instituição escolar onde foi feito o trabalho, o surgimento da demanda para sua criação - o diagnóstico - , a caracterização do grupo de alunos que participou e as atividades realizadas.

A reflexão sobre a implementação do projeto e sua relação com a psicopedagogia, os desdobramentos para mim, para a instituição e para os alunos que o frequentaram estão no capítulo ANÁLISE. Por fim, seguem as referências bibliográficas e os anexos, onde encontra-se uma atividade e um texto trabalhados com os alunos.

CAPÍTULO 1. DIVERSIDADE NA ESCOLA: DO QUE SE TRATA EXATAMENTE ?

Quando falamos em diversidade na escola, muitos assuntos podem vir à cabeça: diversidade de hipóteses sobre a escrita, gênero, sexualidade, classe social, nacionalidade e língua, raça, alunos com deficiência, alunos com diagnósticos psiquiátricos, alunos que moram com a mãe, alunos que moram com o pai, alunos que moram com as mães, alunos que moram com os pais, alunos que moram com as avós, alunos que moram em serviços de acolhimento institucional… enfim, há muitas formas de fazermos recortes da realidade e olharmos para as características que produzem semelhanças e diferenças entre as crianças no ambiente escolar.

No presente trabalho, dois recortes são importantes para a compreensão do grupo com que trabalhamos. Um deles diz respeito à diversidade de percursos de aprendizagem, que será tratado neste capítulo. O outro recorte, ser bolsista em uma escola particular, será tratado no próximo.

Sobre os percursos de aprendizagem e, mais especificamente, qual é o papel da escola em relação a isto é o que vamos falar agora. Emilia Ferreiro nasceu em 1936 e se tornou importante estudiosa argentina ao produzir uma série de pesquisas sobre como as crianças aprendem a ler e escrever. Suas contribuições se disseminaram pelo mundo com a publicação do livro "Psicogênese da língua escrita", em parceria com Ana Teberosky, na década de 80, transformando a maneira de compreender como as crianças pensam a escrita e, assim, a forma de se alfabetizar no Brasil. Sua obra possibilitou aos educadores compreender que a criança é um ser ativo diante da aprendizagem da escrita, formando suas próprias hipóteses de como se escrevem as palavras. Desde então, o pensamento de Emilia Ferreiro não nos deixa esquecer que dentro de uma mesma turma, de uma mesma série, enfim, de um grupo de crianças da mesma idade, por mais próximas ou parecidas que sejam, sempre há diversidade.

Esta ideia que parece simples e até óbvia, neste início de século 21, foi e é revolucionária, na medida em que herdamos o modelo de escola do século 19, em que se supunha que os alunos absorvem, de forma homogênea, passiva e sem reflexão, os saberes transmitidos pelo professor, que os detém. Emilia inverte a noção de que a diversidade seria algo negativo em si para a instituição escolar, trazendo uma concepção otimista, mas sem ingenuidade, em que se faz necessário pensar e planejar novas formas de ensinar, que

acolham mais verdadeiramente as diferenças existentes, potencializando-as. Em "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", publicada em 1994 pela Revista Latinoamericana de Lectura, ela expõe sua posição de forma bastante clara ao dizer que:

> "Ni la diversidad negada ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro".

Emilia, na época, falava sobre como a diversidades de hipóteses sobre a escrita deve ser compreendida pelos professores como potência para o trabalho pedagógico, ao colocar os alunos para ajudarem a si mesmos, para compartilharem suas hipóteses e considerar aquilo que o outro pode lhes ajudar a pensar, que não se pensava antes. Embora o foco dela fosse a alfabetização, o princípio que está por trás desta concepção de trabalho é o que nos interessa aqui: a diversidade como potência e estratégia de trabalho.

Em conferência intitulada "Enseñar en la diversidad", Delia Lerner, importante educadora e pesquisadora argentina, conta sobre uma experiência de sucesso realizada em uma escola com grupos de crianças imigrantes em Paris, França, apresentada no livro "El fracaso escolar no es una fatalidad" do Ministerio de Cultura y Educación Plan Social Educativo da Argentina em 1986. Em seu relato, ela afirma que:

> "[...] para dar respuesta a la diversidad cultural y lingüística, no había que atender de manera especial a "los diferentes" sino modificar las actividades escolares para todos los alumnos (...) Esto suponía producir algunos cambios en la organización de la escuela y, sobre todo, suponía crear instancias periódicas en las que se invertían los papeles en relación con el poder lingüístico" (p. 6, 2007).

A compreensão de que a escola é responsável por promover situações que abarcam as diversidades presentes no espaço escolar se opõe a uma concepção que responsabiliza unicamente o indivíduo e a família pelo fracasso ou pelo sucesso de suas aprendizagens. É justamente sobre este pilar que se fundamenta a ação do trabalho que desenvolvemos.

Delia fala sobre inverter papéis na relação com o poder linguístico, que no caso apresentado por ela, faz referência à quão empoderados, à vontade e tranquilos os alunos de

língua francesa nativa sentem-se para poder se posicionar, criar, produzir, enfim, ser, em relação àqueles que não tem como língua materna o francês, por uma questão de contexto e de como é responsabilidade dos adultos, que conduzem e constroem os ambientes escolares, valorizar a diferença que pode ser vista como um déficit:

> [...] a cualquiera de nosotros le puede tocar ser "otro" en ciertas circunstancias sociales. Ser "otro" implica ser diferente en algún sentido (o, simplemente, hacer algo diferente). Y toda diferencia puede ser considerada como déficit, depende de quién tenga el poder y de cómo lo use (conciente o inconcientemente). En la relación docente-alumno, esta cuestión es crucial. (p.2)

Ou seja, como a diversidade presente na escola será trabalhada depende da maneira como os agentes da instituição escolar irão usá-la. Seguindo esta lógica, Flavia Terigi (2014), coordenadora de uma rede especializada em inclusão educativa de populações desfavorecidas em Buenos Aires, enfatiza a importância de se pensar sobre a responsabilidade do ensino no percurso escolar dos alunos, de forma que esta tarefa não seja atribuição exclusiva dos professores, mas sim da instituição como um todo:

> "A principal questão que quero colocar em dúvida aqui é uma ideia muito forte que estrutura o ensino em nossas escolas, segundo a qual é preciso propor ensinos semelhantes para alcançar aprendizagens equivalentes. Se eu quiser que um grupo aprenda o mesmo, eu tenho que fazer o mesmo com todos: esse é um dos pressupostos mais fortes do sistema educacional (...) Em uma sala de aula, presume-se que, quando um professor "diz" algo da ordem do ensino, ele diz com a expectativa de que todos vão ouvi-lo, entendê-lo de maneiras mais ou menos similares e irão aprender da forma com que foi prevista quando o ensino foi planejado". (p.3)

Fazendo uma crítica à escola moderna, ela lembra que da maneira como se organiza hoje, considerando que as aprendizagens de diferentes alunos acontecem através da mesma intervenção e ao mesmo tempo, a instituição escolar acaba por produzir outras aprendizagens certamente indesejadas pelos próprios educadores da instituição, mas que inegavelmente acontecem:

> "Nas escolas também há crianças que aprendem a se sentir incompetentes, há crianças que aprendem que certas coisas não são para elas, que "minha cabeça não vai", isso também se aprende e está longe de ser educativo, pelo menos naquilo que reconhecemos como valores educativos".

Além disto, a instituição escolar seriada hoje também é responsável por produzir alunos muito defasados nas aprendizagens esperadas e os retém em determinadas séries, quando a defasagem é tamanha que não é possível avançar ao próximo ano. Terigi se

posiciona de forma bastante clara sobre a repetência ser uma resposta pedagógica ineficiente, bem como a promoção "automática" para as séries seguintes, ao afirmar que

> "[...] chega um ponto em que não sabemos o que fazer com crianças multirrepetentes, percebemos que é inviável manter uma criança de 11 ou 12 anos em um 1o ou 2o ano. A resposta pedagógica que tivemos que reiterar diante da situação de não aprendizagem é a repetência, que, como vocês sabem, basicamente significa fazer novamente o que não se aprendeu até agora, como se pelo fato de o tempo passar, a nova oportunidade, que é exatamente a mesma, teria um resultado diferente. Ao chegar nesse ponto, quando o assunto não tem mais para onde ir, geramos um mecanismo de promoção sabendo que o sujeito não tem as aprendizagens suficientes para enfrentar o próximo nível ou ciclo educacional" (p. 11).

Tanto a reprovação como a promoção automática, responsabilizam e culpabilizam as crianças e adolescentes, isentando a responsabilidade da escola com esta problemática. Em função, evidencia-se a importância e a necessidade de uma reflexão por parte da instituição e dos agentes escolares, bem como a tomada de medidas que realmente contribuam para minimizar as dificuldades vividas pelos alunos.

Não raro estes alunos apresentam comportamentos que podem ser entendidos segundo Kessler, sociólogo argentino citado por Terigi, como um "relacionamento de baixa intensidade com a escola":

> "[...] as relações em que os alunos vão às vezes, e às vezes não vão, vão um dia, mas não sabem o que aconteceu no dia anterior e nem se preocupam em descobrir o que aconteceu, onde eles não carregam as ferramentas e não se importam muito com as consequências de não fazê-lo (...) se a modalidade de relacionamento desenvolvida pelo sujeito com a escola, esta modalidade de baixa intensidade, é disciplinada, no sentido de que, como os alunos diriam, vão à escola e não fazem "zona", se não fazem zona está tudo bem. Nós nos acostumamos a vê-los entrar, sair, ir, chegar, e com isso não há muito a fazer, até que chega um certo momento em que há uma grande quantidade de materiais que levam embora e possivelmente, como resultado, repetem (...) Temos dificuldade em fazer vínculo com os alunos que desenvolvem com a escola esse tipo de relacionamento (...) Muitas das nossas premissas sobre a aprendizagem se apoiam na ideia de presença diária e preocupação com o trabalho escolar, e não sabemos muito bem o que fazer diante desses chamados "novos públicos", que desenvolvem essas relações muito diferentes com a escolaridade." (Terigi, 2010, p. 10)

A autora explicita ainda que parte importante da responsabilidade sobre a produção destas respostas está no fato de que a formação dos professores está fundada na lógica *monocrônica de aprendizagem*, em que o trabalho pedagógico é planejado pressupondo que

com as mesmas intervenções didáticas todos aprendem no mesmo ritmo, ou seja, que "para alcançar aprendizagens equivalentes é preciso organizar ensinos similares".

Terigi apresenta a ideia de *cronologias de aprendizagem,* na jornada de abertura do ciclo letivo de 2010 do Ministério da Cultura e Educação do governo de La Pampa, Argentina, como forma de romper a lógica monocrônica, considerando que para isso é necessário investir na formação da equipe. Ela diz: "Por que as aulas de reforço falham tantas vezes? (...) Uma das razões é, como é sabido, que os professores desenvolvem nas aulas de reforço exatamente as mesmas estratégias que desenvolveram na aula geral" (p. 23).

Assim, de acordo com sua proposta, há diversas ações institucionais que podemos fazer tendo em vista o trabalho com os diferentes ritmos de aprendizagem, tais como: organizar atividades que respondem à diferentes estruturas temporais, planejar e organizar um banco de atividades, planejar as intervenções que serão realizadas no momento de realização das mesmas; fazer intervenções aluno a aluno, identificando o momento de aprendizagem de cada um; formar os alunos para que consigam trabalhar de forma autônoma; aproveitar os benefícios da aprendizagem entre pares; realizar reagrupamentos das crianças regularmente.

A respeito da colaboração e do reagrupamento entre pares, Terigi afirma que, nós educadores,

> "[...] geralmente pensamos que a colaboração entre pares é valiosa especialmente para aqueles que estão aprendendo mais devagar do que a média do grupo, porque colaborando com alunos que sabem mais ou compreendem melhor, se beneficiam, porque podem fazer coisas que não poderiam fazer por si mesmos.
> No entanto, as investigações mostram que também aqueles que estão mais avançados em seu aprendizado se beneficiam da colaboração com os outros, porque quando têm que formular o conhecimento de forma comunicável para outros, fazem uma revisão do conhecimento muito diferente da que fazem quando simplesmente mostram seu saber para o professor. Então, parece-me que há um ponto aqui que poderia ser promovido no âmbito da sala de aula, que são projetos que apontem para a colaboração ativa entre pares, nos quais seria possível desenvolver cronologias de aprendizagem diversas em condições de ensino simultâneo" (p. 24).

Como veremos no capítulo RELATO DE EXPERIÊNCIA o conhecimento compartilhado por Flavia Terigi foi fundamental para estruturar e realizar o trabalho. Outras reflexões teóricas importantes para o desenvolvimento do projeto vem a seguir, no capítulo dedicado aos bolsistas na escola particular.

CAPÍTULO 2. BOLSISTAS NA ESCOLA PARTICULAR

Conforme foi dito no capítulo anterior, a diversidade presente na escola não está apenas nas hipóteses das crianças diante dos objetos de conhecimento, mas está, entre tantos elementos que nos constituem, na classe social de origem das crianças. Assim, ser bolsista também é um aspecto que amplia a noção de diversidade presente na escola.

Na legislação brasileira não há uma regulamentação que garanta a concessão de bolsas em escolas particulares do Ensino Básico, embora o Simpro, sindicato dos professores, e o SAAESP, Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar de São Paulo, tenham conquistados o direito à duas bolsas de estudo integrais, sem taxa de materiais inclusa, para que seus filhos estudem na instituição onde seus responsáveis trabalham através de Convenções Coletivas. Estas conquistas garantiram à muitas famílias acesso à uma educação de maior qualidade, visto que a educação pública vem sendo sucateada e desvalorizada no Brasil há tanto tempo e infelizmente a realidade que temos é de que poucas escolas públicas que conseguem desenvolver trabalhos com resultados efetivos quando falamos em aprendizagem formal.

Em 2014, Bianca Mendes Salvatico publicou dissertação de mestrado na PUC-SP, cujo foco de investigação foi a dimensão subjetiva da desigualdade social na escola particular vivida por alunos bolsistas. Seu objetivo foi compreender a socialização entre os alunos bolsistas e não bolsistas, considerando seu cotidiano escolar, procurando responder quais são os significados construídos por eles nesta vivência, ou, nas palavras dela: *"uma reflexão a respeito das relações de convivência, tensões, mediações e crises de convívio e crescimento, já que as mudanças não são indolores e emergem como significado para o estudo das relações"*(p.41).

Em sua dissertação, detectou que existem poucas pesquisas publicadas no Brasil sobre alunos bolsistas em escolas particulares, especialmente no que diz respeito aos alunos da Educação Básica. Apesar disto, encontrou autores e pesquisadores que trouxeram grande contribuição para seu trabalho e que também são relevantes para o presente projeto.

Salvatico utiliza a obra de Gonçalves Filho (1998) para falar sobre a humilhação social expressa a partir das condições de vida de cada sujeito, que produzem sentimentos como opressão, raiva, não pertencimento ao grupo e inferioridade. Em suas conclusões, ela afirma que a vivência da desigualdade social vivida pelos alunos não é um tema abordado na escola, nem entre os alunos, de forma espontânea, nem através de propostas pedagógicas, embora entenda como papel da escola fazê-lo:

> "[...] percebemos que durante nossa conversa os alunos bolsistas puderam falar de suas condições na escola, talvez, pela primeira vez. Há um grande silêncio sobre o assunto dentro da escola e esses jovens bolsistas se calam; não expõem suas condições sociais e não discutem sobre o assunto. A escola parece corroborar o silêncio. Freire (1987) ressalta que ensinar a pensar e problematizar sobre as realidades sociais é a forma correta de se produzir conhecimento, pois é a partir daí que os alunos terão capacidade de se reconhecerem como sujeitos sociais que são, além de identificarem as diversas realidades sociais de seu país. " (p. 94).

Outra contribuição de seu trabalho, é sobre o papel transformador da presença de alunos de diferentes classes sociais na escola. Citando Dauster (2001) e Oliveira (2014), ela afirma que a presença de alunos bolsistas nas escolas promove mudanças nas instituições de ensino, bem como nos espaços fora da escola onde vivem os alunos bolsistas, na medida em que estes atuam como multiplicadores dos saberes adquiridos e passam a se ver de outra forma, parecendo aderir às perspectivas de vida da elite com quem passam a compartilhar o cotidiano.

Salvatico discute o fenômeno da desigualdade escolar citando autores como Charlot (1996), Lahire (2004) e Gonçalves (2010) e afirma que embora a escola muitas vezes desempenhe papel transformador e democratizador na vida dos sujeitos que a frequentam, também pode atuar legitimando as desigualdades sociais, corroborando com a manutenção de privilégios e contribuindo para construção e manutenção das desigualdades escolares na medida em que

> "Para Bourdieu apud Gonçalves (2010), a cultura está presente desde a infância na vida dos estudantes oriundos da burguesia culta. Isto quer dizer que eles foram banhados no universo da cultura precocemente e, desse modo, adquiriram disposições para falar e pensar, sem esforço aparente nas quais a língua culta é a língua natural. Para os autores, esses indivíduos integram desde pequenos as regras do saber-viver intelectual e do saber-pensar, como uma herança recebida do grupo onde estão inseridos. É a teoria da reprodução social" (p.33).

Em sua pesquisa, identificou que

> "Os bolsistas entendem que fazem um esforço maior do que os alunos não bolsistas e isso os qualifica dentro da escola. Acreditam que tal esforço tenha um valor máximo e, por isso, se autovalorizam por seus méritos: se são pobres e isto os desvaloriza, são pobres mantendo-se como bons alunos em uma escola de ricos, o que lhes confere méritos (...) Esses aspectos vão aparecer nas falas como ambivalências. Querem ser como o colega rico, mas os criticam, por acreditarem que eles sabem pouco da vida. Acreditam que têm um conhecimento da vida emergente da própria pobreza, mas a desvalorizam e lutam para ultrapassá-la, sem sequer indicar o que podem ter adquirido de bom nessas experiências difíceis pelas quais passaram" (p. 88).

Em suas conclusões, ela explicita uma contradição vivida pelos bolsistas na escola particular. Eles

> "[...] acreditam que a escola os levará, quase que automaticamente, a um futuro melhor, no entanto, também afirmam que é preciso dedicar esforços para isto. Nessa imbricada relação, a escola aparece como redentora, reduzindo a presença do sujeito, por outro lado, estes jovens aparecem também como agentes protagonistas de suas próprias vidas sendo capazes de, com o próprio esforço, manter-se nela. Eles valorizam a escola e a veem como caminho necessário para uma vida melhor, mas acreditam que o esforço pessoal para se manterem nela é fator fundamental para alcançar este futuro (...) Os alunos bolsistas carregam consigo a ideologia da escola como instituição salvadora que lhes permitirá ascensão social, o que nos parece um dos aspectos mais importantes e centrais das significações sobre a vida escolar e a escola. (...) Os alunos bolsistas se referem ao esforço pessoal como fator de sucesso, mas declaram que se esse mesmo esforço fosse aplicado na escola pública, não resultaria na tão desejada ascensão social " (p. 87).

Citando o trabalho de Lahire, que se questiona sobre o sucesso escolar de crianças oriundas de famílias menos favorecidas cultural e economicamente e o insucesso de crianças advindas de classes sociais mais altas, ela encontra diálogo na obra de Charlot, ao explicar que:

> "(...) o desinteresse ou o fracasso do aluno em decorrência da posição social da família ou das carências culturais inerentes à sua origem não está suficientemente explicado. Então, podemos entender que o sucesso ou fracasso escolar não depende totalmente da presença do capital cultural (...) Ressalta que a criança precisa de um contato continuado e prolongado com esse capital cultural, que pode ser entendido como os saberes não só dos pais, mas de todos os outros que a rodeiam, que contribuirão para sua formação como indivíduo. A origem social não é a causa do fracasso escolar dos filhos das famílias populares, mas sua origem social tem alguma relação com o desempenho escolar. Para ele, essa relação, já demonstrada por muitos pesquisadores, confirma que existe desigualdade perante a escola, reflexão que não pode ser encerrada, pois estaríamos considerando o problema como solucionado, interpretando-o de forma negativa e sem entender o indivíduo em sua totalidade, considerando sua história de vida, suas atividades cotidianas e seus anseios" (Charlot, 1996, apud Salvatico, 2014, p.35).

Salvatico afirma que é a história de socialização individual, ou seja, as situações vividas por cada sujeito em sua história pessoal, que irão definir as relações e interações possíveis, e por sua vez, irão constituir forças favoráveis ou desfavoráveis para construir um percurso escolar mais ligado ao sucesso ou insucesso escolar, lembrando que "os alunos que apresentam insucesso escolar possuem uma fragilidade (...) quanto maiores forem as dificuldades, menores serão as possibilidades de sua superação" (p. 34).

Conforme aponta Nadia Bossa,

> "[...] é a escola, indubitavelmente, a principal responsável pelo grande número de crianças encaminhadas ao consultório por problemas de aprendizagem. Assim, é extremamente importante que a Psicopedagogia dê sua contribuição à escola, seja no sentido de promover a aprendizagem ou mesmo de tratar de distúrbios nesse processo" (p.89, 2000).

Assim, a partir de todas estas contribuições, é possível afirmar que embora não exista uma relação direta entre pertencer a uma classe menos favorecida economicamente e vivenciar o fracasso escolar, ser bolsista e pertencer a uma classe social diferente dos demais alunos com que se convive no cotidiano escolar é sim um elemento que se constitui como desvantagem no contexto das aprendizagens escolarizadas, influenciando a subjetividade destes alunos, diferenciando-os da experiência vivida pelos alunos não bolsistas, e portanto, cabe a escola se responsabilizar por produzir apoios para que a desigualdade vivida por estes alunos diminua no âmbito da desigualdade de desempenho acadêmico, para que se fortaleçam e realmente tenham oportunidades de vivenciar o sucesso escolar.

As contribuições e possibilidades de atuação da psicopedagogia na escola serão o foco do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3. ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA ESCOLA

Conta Nádia Bossa (2000) que a preocupação com os problemas de aprendizagem teve sua origem no século XIX e que a psicopedagogia surgiu neste contexto, há pouco mais de meio século, na Europa, com o intuito de reeducar crianças com dificuldades cognitivas e de comportamento, através da aplicação de instrumentos de medição, classificação de desvios, entre outros, procurando encontrar nas crianças a raiz do problema. Uma vez localizado, trabalhava-se para que pudessem conviver em seus ambientes familiares e escolares, embora muitas vezes fossem enviadas a escolas e classes "especiais" e por lá permanecessem por longos períodos. Neste período, a maior parte dos atendimentos feitos pela psicopedagogia eram destinados à pessoas com alguma deficiência, e o foco do trabalho era a "reeducação", ou seja, a normalização dos sujeitos para sua readaptação ao ambiente, sem que houvesse uma reflexão mais aprofundada sobre a influência do próprio contexto em que o sujeito se insere como produtor de tais dificuldades.

Segundo a autora, a psicopedagogia surgiu no Brasil através do intercâmbio com nossos vizinhos argentinos e, assim como a psicologia e outras ciências, era uma área secundária e auxiliar à medicina, grande responsável por diagnosticar, ser detentora dos saberes e orientar as famílias, muito embasada em teorias organicistas. A psicopedagogia argentina se constituiu há mais de 30 anos sob forte influência da psicanálise e da psicopedagogia francesa, com o intuito de reverter os fracassos escolares, antes mesmo que os cursos de psicopedagogia tivessem surgido. Foram estas contribuições que possibilitaram que a psicopedagogia ampliasse sua forma de compreender os problemas de aprendizagem, buscando elementos como o inconsciente, os laços e dinâmicas familiares, indo além dos aspectos orgânicos.

No Brasil, experiências que consideravam estes elementos aconteceram de forma pontual, por exemplo, com a criação do Serviço de Orientação Psicopedagógico na escola experimental do INEP no Rio de Janeiro, em 1958. Estas iniciativas não ganharam espaço à nível nacional até a década de 70, quando começam a surgir os primeiros cursos de psicopedagogia no Brasil, inclusive o do Sedes Sapientiae, nomeado "Curso de Reeducação Psicopedagógica".

Através da contribuição de diversos autores como Pichon Rivière, Sara Pain, Jorge Visca, Alicia Fernandéz, a psicopedagogia foi se constituindo para atuar de forma mais crítica em relação aos problemas de aprendizagem, trazendo uma compreensão mais profunda e multideterminada sobre onde residem as dificuldades vividas pelas crianças, jovens e adultos em seus processos de aprendizagem, nos diferentes contextos em que estão inseridos, inclusive passando a considerar a existência de problemas de ensinagem, relacionados à didática, aos métodos e estratégias utilizados pelos docentes, mas também ao seu envolvimento e engajamento na aprendizagem de seus alunos, às crenças que carrega sobre a educabilidade das crianças, ou seja, aos aspectos subjetivos que constituem a relação de ensinagem entre professor e alunos.

Segundo Bossa esta mudança permitiu com que seus profissionais hoje possam posicionar-se em relação às tendências de medicalização e à patologização dos indivíduos, outra contribuição da psicopedagogia a instituições escolares, na medida em que elas ainda permeiam os diferentes meios da sociedade. Na atualidade

> "[...] o sintoma escolar é bastante mobilizador. Em nossa vida profissional, vimos crianças que, durante anos, manifestaram determinados sintomas, como enurese, obesidade, anorexia, enxaqueca, alergia, hiperatividade e vários outros. Contudo, somente quando começaram a fracassar na escola é que se fizeram ouvir. A função que a escola tem em nossa cultura faz dessa instituição o lugar privilegiado na formação de um sintoma; ela não só gera o sintoma, como também o denuncia" (p.59, Bossa, 2002).

Assim, sem dúvida, uma das grandes contribuições da presença de um psicopedagogo em uma escola seriada é justamente lembrar à todos e a si mesmo, constantemente, que o problema de aprendizagem, na maioria dos casos, diz respeito à relação entre o sujeito e as instituições em que ele habita, sendo necessário portanto, investigar essa relação para atuar de forma a diminuir o fracasso escolar.

Bossa explica que a atuação do psicopedagogo pode ocorrer com dois diferentes focos: o clínico e o institucional. O foco do trabalho clínico do psicopedagogo está relacionado à modalidade de aprendizagem do sujeito (conceito de Alícia Fernández que se refere aos meios, condições e limites de cada sujeito para aprender) e sua história pessoal. No documento elaborado com intuito de regulamentar a profissão do psicopedagogo, da Associação Brasileira de Psicopedagogia, é possível encontrar a atuação clínica definida como:

> "[...] a investigação e a intervenção para que se compreenda o significado, a causa e a modalidade de aprendizagem do sujeito, com o intuito de sanar suas dificuldades (...) A psicopedagogia clínica procura compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, orgânicos e pedagógicos que interferem na aprendizagem, a fim de possibilitar situações que resgatem o prazer de aprender em sua totalidade" (p.67)

Já o trabalho institucional, ou preventivo, tem como foco a instituição, seus processos e dinâmicas. Bossa afirma que a atuação preventiva tem como orientação o processo ensino-aprendizagem, procurando contribuir para a apropriação do conhecimento, de forma individual ou grupal, na área da saúde mental ou da educação, cabendo ao psicopedagogo em sua função preventiva a detecção de dificuldades de aprendizagem, participação na dinâmica da instituição escolar, orientação aos agentes educativos para atuação com os alunos, realização de orientação educacional, vocacional e ocupacional individual ou grupal.

Bossa cita o artigo de Eloísa Fagali intitulado "Porque e como Psicopedagogia Institucional", publicado na revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia para exemplificar alguns tipos de atuação institucional da psicopedagogia, como: ampliar a percepção sobre os processos de aprendizagens de seus filhos, resgatar o papel educacional da família, complementar ao da escola; diferenciar múltiplas formas de aprender; instrumentalizar a equipe sobre novas formas de aprender; criar oficinas para vivências de novas formas de aprender; fazer uma releitura e ressignificação de sistemas de recuperação e reintegração do aluno no processo educativo.

O trabalho na instituição escolar, segundo Bossa, pode ocorrer em três diferentes níveis. Embora faça essa divisão a fim de ilustrar as características predominantes e o foco das intervenções, afirma que o trabalho preventivo é sempre clínico, na medida em que se considera as modalidades de aprendizagem e a história pessoal dos sujeitos envolvidos na intervenção.

> "[...] no *primeiro nível*, o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a 'frequência dos problemas de aprendizagem'. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No *segundo nível*, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados. Para tanto, cria-se um plano diagnóstico da realidade institucional e elabora-se planos de intervenção baseados nesse diagnóstico, a partir do qual procura-se avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos. No *terceiro nível*, o objetivo é eliminar os transtornos já instalados, num procedimento clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que, ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros". (Bossa, 2000, p.23)

Em algumas instituições escolares no Brasil, há o cargo de psicopedagogo, porém na maioria dos casos, estes níveis de atuação fazem parte das funções do trabalho da orientação educacional, coordenação ou ainda direção da escola. Desta forma, o papel de um profissional psicopedagogo, independentemente de seu cargo, é justamente conseguir atuar considerando os três níveis de intervenção, sejam eles resultado direto de seu próprio trabalho, ou em parceria com outros profissionais dentro da escola.

CAPÍTULO 4. RELATO DE EXPERIÊNCIA

4.1 A escola

A escola onde a ação foi feita situa-se na zona oeste da capital paulista. É uma instituição privada com mais de 30 anos e método sócioconstrutivista de ensino. A diversidade sempre foi motivo de reflexão da equipe técnica e pedagógica da escola. Diferentes formas de agrupamentos dos alunos são elaboradas e experimentadas de tempos em tempos pelos professores desde a Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Médio, nas três unidades da escola, procurando atender da melhor forma as diversidades presentes nas salas de aula.

A instituição oferece espaços de interação intersérie aos alunos como atividades extracurriculares: teatro, esportes, clube de leitura literária. No ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), as professoras realizam trabalhos pedagógicos interséries focados em Língua Portuguesa e Matemática de forma periódica. No ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), este trabalho deixa de acontecer. As atividades de recuperação, acontecem simultaneamente às aulas regulares, no contraturno, e os alunos são agrupados por série. No momento em que o projeto foi criado, a maioria dos professores da equipe do Fundamental II já havia discutido, planejado e executado diversas práticas dentro das classes elaboradas pela orientação educacional e coordenação pedagógica da escola, porém não havia notícias de nenhuma iniciativa de cunho pedagógico que extrapolasse os muros das salas de aula e colocasse em um mesmo grupo alunos de diferentes séries para trabalharem juntos de forma constante ao longo do ano.

A orientação educacional, instância presente nos 4 segmentos da escola - Educação Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio, é responsável pela formação da equipe de professores, em conjunto com as coordenações pedagógicas e direção, pelas comunicações sobre a vida escolar das crianças para as famílias bem como possui uma atuação direta com os alunos. Esta relação é mais próxima e frequente quanto maior forem os alunos, assim no Fundamental II e no Ensino Médio, a orientação educacional dialoga com os alunos diariamente, seja através de aulas de Orientação Educacional - cujos eixos de trabalho são o

convívio e os estudos - seja em conversas informais, solicitadas pelos professores, famílias ou mesmo pelos próprios alunos.

Ainda assim, embora todo esse trabalho seja realizado, alguns alunos continuam sendo reprovados, ficam frequentemente de recuperação e aparecem nos conselhos de classe de forma recorrente ao longo dos trimestres e anos.

4.2 Diagnóstico e surgimento da demanda

Importante mencionar que o nosso projeto, Grupo de Leitura e Escrita - GLE -, surgiu contextualizado em um projeto mais amplo denominado "A diversidade sempre esteve lá", em que, paralelamente ao trabalho de construção do grupo, em 2018, a coordenação pedagógica da escola realizou diversos encontros em reuniões pedagógicas com foco na leitura, apropriação e implementação das ideias trazidas por Flavia Terigi para a prática docente, bem como a escola seguiu investindo na formação da equipe técnica e dos professores para trabalhar com o conceito das diferentes cronologias de aprendizagem, possibilitando aos professores continuar utilizando o espaço das reuniões pedagógicas para planejar, apresentar e discutir coletivamente encaminhamentos realizados com base neste conceito, ampliando a consciência sobre a diversidade, a atuação pedagógica e o repertório de ações da equipe. Em outubro deste mesmo ano, o GLE e outros 5 projetos do Fundamental II foram apresentados em simpósio interno da escola para os professores de todos os segmentos da escola tendo como embasamento teórico as contribuições de Terigi.

Além dos aspectos supracitados, o que nos fez reconhecer a demanda para a nossa ação foi começar a traçar um perfil dos alunos que apareciam nos conselhos: dos vinte alunos aprovados por conselho no final de 2017, que continuariam no Ensino Fundamental II em 2018, seis eram bolsistas (todos filhos de funcionários dos setores administrativos da escola). Destes, dois já haviam sido reprovados na escola no Fundamental II e um estava sendo reprovado de 2017 para 2018.

Perceber que 30% dos alunos eram filhos de funcionários despertou em nós um sentimento de que precisávamos agir em relação àquela situação. Analisamos então como era o desempenho no Fundamental II de todos os alunos filhos de funcionários. Detectamos que

do total de 20 alunos bolsistas do nosso segmento, 11 (55%) eram alunos filhos de funcionários do setor pedagógico e tinham bom desempenho acadêmico enquanto os outros 9 (45%), filhos de funcionários administrativos, apresentavam baixo rendimento escolar e com frequência seus nomes apareciam nos conselhos de classe associados à dificuldades de leitura e escrita, como dificuldades de compreensão de enunciados e textos, elaboração de respostas e produções escritas mais extensas com pouca coerência e coesão, pouca atenção à pontuação, vínculo frágil com as aprendizagens de forma geral (conteúdos e procedimentos relacionados à postura de estudante) e dificuldade em realizar produções autorais.

Assim, ao tomar consciência destes dados, nos engajamos na criação de um dispositivo cujo objetivo era diminuir essa desigualdade, promovendo mudanças na trajetória escolar destes alunos bolsistas, mas também de outros com dificuldades semelhantes em leitura e escrita. Isto porque, como mostram as pesquisas realizadas por Charlot e Tahire, tais dificuldades não são exclusivas do grupo de alunos bolsistas.

4.3 Criação do Grupo de Leitura e Escrita

Assim, com aval da direção da escola, conseguimos implementar um projeto gratuito multisseriado, de frequência semanal, com 1h30 de duração, em que os alunos de 6º ao 9º ano, se encontravam e realizavam atividades de leitura e escrita com temas ligados à vivência pessoal e escolar deles.

Definimos que apenas os alunos matriculados na unidade em que atuávamos poderiam ser convidados, em função de nosso percurso diagnóstico e considerando a importância do vínculos com os alunos sobre o cuidado e encaminhamento de suas respectivas questões educacionais, além da limitação do número de alunos que poderiam participar, para que pudéssemos ter maior controle dos encaminhamentos e do aproveitamento dos alunos.

Nos dois primeiros trimestres do ano, a orientadora com quem eu trabalhava participou de alguns encontros junto comigo. Nos demais trimestres, ela continuou atuando, porém sem participar dos encontros com os alunos, realizando os planejamentos e a avaliação constante do que estava sendo trabalhado comigo.

Conforme sugestões de Terigi, procuramos organizar atividades que respondiam à diferentes estruturas temporais, planejamos e organizamos as atividades, bem como planejamos algumas das intervenções que seriam realizadas no momento de realização das mesmas; fizemos intervenções aluno a aluno, identificando o momento de aprendizagem de cada um; formamos os alunos para que consigam trabalhar de forma autônoma; aproveitamos os benefícios da aprendizagem entre pares; e realizamos reagrupamentos das crianças regularmente através do próprio grupo, mas também ao longo da realização das propostas também.

Uma das estratégias utilizadas era proporcionar a vivência das inversões nos papéis ocupados pelos alunos do grupo, na medida em que, por conta de seus históricos escolares, seus papéis já estavam cristalizados em seus grupos-classe, no lugar daquele que pouco tem a contribuir, procurando fazer com que saíssem do lugar do "aluno que aprende" para ocupar o lugar "de quem ensina" e pudessem ressignificar em sua autoimagem e a marca de incapacidade diante da leitura e de produções textuais.

Também era necessário considerar, na elaboração e na condução das atividades, a diversidade dos tempos de produção e dos percursos de aprendizagem dos alunos.

4.4 Caracterização do grupo

No 1º trimestre de 2018, a seleção dos alunos ocorreu através de um levantamento do histórico escolar dos alunos considerando os seguintes aspectos: reprovações em anos anteriores; aprovações por conselho; observações dos professores em pré conselhos e conselhos finais e histórico relacionado à cópia da internet/plágio; erros de interpretação de texto; dificuldade na elaboração de respostas completas que consideram um leitor e em realizar produção escrita autoral; ser bolsista (filho de funcionário administrativo ou pedagógico); não ter condições financeiras para pagar atendimentos particulares e também ano de matrícula na escola (quanto mais recente maior chance de ser convidado). Consideramos também as condições da família e do aluno para aderir ao projeto, na medida em que ele aconteceria no contraturno da aula regular e isso demandaria uma organização

específica. Para a seleção, todos os bolsistas com baixo desempenho foram priorizados e, além destes, os alunos que apresentavam baixo rendimento escolar com as mesmas dificuldades expressas nos conselhos de classe relacionada à leitura e escrita.

Conversamos com os alunos em grupo na escola contando sobre a ideia da ação e posteriormente enviamos um email convite para as respectivas famílias. Aluno e família decidiam juntos a participação, que não era obrigatória como na recuperação. Desta maneira, dos 12 alunos convidados no 1o trimestre, tivemos adesão de 9. Entre os motivos para a não adesão foram citados: envolvimento do aluno em outros projetos que aconteceriam no mesmo dia e horário do GLE e questões logísticas da família.

Sempre contamos com grupos mistos, embora a formação do grupo ao longo do tempo tenha variado conforme pode ser observado na tabela abaixo. Sempre procuramos manter o equilíbrio entre o número de meninos e meninas, bolsistas e não bolsistas e alunos de cada série. Os números de alunos acabou tendo por interferência os próprios critérios mencionados anteriormente, além do engajamento do aluno e da família no projeto.

Tabela 1 - Constituição do GLE ao longo dos trimestres de 2018 e 2019

	1º trimestre 2018	**2º trimestre 2018**	**3º trimestre 2018**	**1º trimestre 2019**	**2º trimestre 2019**
Número de encontros	4	6	7	6	6
Número de alunos	9	12	12	5	8
Número de meninos	4	6	7	3	3
Número de meninas	5	6	5	2	5
Número de bolsistas	7	6	6	3	3
Número de não bolsistas	2	6	6	2	5
Alunos do 6º ano	3	3	4	0	3
Alunos do 7º ano	2	2	4	1	1

Alunos do 8º ano	3	5	2	2	3
Alunos do 9º ano	1	2	2	1	1

No 1º trimestre de 2018, fizemos apenas 4 encontros e reunimos um grupo menor de alunos, para que pudéssemos ter um olhar mais atento e próximo durante a realização das atividades avaliando simultaneamente a pertinência delas e o aproveitamento dos alunos. Nos outros trimestres, procuramos realizar a mesma quantidade de encontros.

No trimestre inaugural, a maioria dos alunos teve mais de 75% de presença e apenas um dos alunos, um dos bolsistas, faltou à 75% dos encontros por questões de organização pessoal e por demonstrar resistência a participar do grupo. Embora tenhamos realizado conversas com o próprio aluno e com a família, as desorganizações seguiram acontecendo e no 2º trimestre explicamos que a vaga dele seria destinada a outro aluno que pudesse realmente aproveitar a experiência.

No segundo trimestre de 2018, convidamos 16 alunos, dos quais 12 aderiram e realizamos 6 encontros. Entre os motivos para a não adesão foram citados novamente a adesão do aluno em outros projetos que aconteceriam no mesmo dia do GLE e questões logísticas da família. Neste trimestre também contamos com participação da maioria dos alunos do grupo com 75% ou mais de presença. Dos 12, dois alunos manifestaram *o relacionamento de baixa intensidade* com o grupo, sendo que um não participou de nenhum dos encontros e outro de apenas um. Realizamos conversas os alunos e suas famílias, que se comprometeram a comparecer, mas não conseguimos reverter tal situação neste trimestre.

No trimestre seguinte, felizmente conseguimos aumentar a participação destes dois alunos no projeto, assim, realizamos 7 encontros e nosso grupo contou com 12 alunos, de 18 convidados. Neste trimestre apenas uma aluna faltou à maioria dos encontros, por questões familiares e logísticas.

Ao longo do ano de 2018, tivemos a permanência de 7 alunos que participaram dos 3 trimestres do GLE, sendo 5 com mais de 75% de presença o ano todo. Destes 2 eram alunas

do 6º ano, 1 aluno do 7º ano e 2 alunos do 8º ano. A permanência no projeto se deu em função do aproveitamento e do engajamento dos alunos nas atividades propostas, bem como da decisão conjunta entre aluno e família em continuar.

Em 2019, eu não estava mais atuando na orientação educacional do Fundamental II, nem na unidade da escola onde estudavam os alunos do GLE, pois havia mudado de segmento e de unidade: trabalhava no Fundamental I. A orientadora que os acompanhava no ano de 2018, com quem desenvolvi o projeto, seguia na mesma unidade e segmento, por isso foi possível continuar dando segmento ao trabalho, ainda que eu estivesse à distância e não acompanhando mais o percurso escolar dos alunos diretamente.

No primeiro trimestre de 2019, tivemos a adesão de um número total de crianças significativamente inferior ao ano anterior. Com a chegada de uma turma nova ao 6º ano, convidamos 6 alunos, mas não tivemos a adesão de nenhum deles. Os motivos foram: adesão a outros trabalhos no mesmo dia e horário, questões ligadas à organização e logística da família.

Dois dos alunos que frequentaram o GLE ao longo de 2018 já não estavam mais na escola, pois haviam mudado de instituição de ensino, sendo um deles bolsista. Além disso, um dos alunos que teve baixa participação no 2º trimestre, mas que conseguiu se engajar no 3º trimestre também saiu da escola. Dos três não bolsistas, dois saíram por motivos financeiros aliados à dificuldade do aluno em dar conta dos conteúdos escolares. O aluno bolsista saiu em função de uma aposta da família em outra proposta pedagógica aliado à um investimento para que o filho se tornasse jogador de futebol.

No segundo trimestre conseguimos a adesão de 3 alunas do 6º ano. Na ocasião, as 3 alunas não eram bolsistas, mas também foram selecionadas as partir dos mesmos critérios que os demais.

Em função da reorganização das demandas do segmento onde eu atuava em 2019, o GLE não teve continuidade no 3º trimestre.

4.5 Atividades realizadas

As atividades aconteceram ao longo dos três trimestres de 2018 e dos dois primeiros trimestres de 2019. Em 2018 foram realizados 17 encontros e em 2019 foram 12. Nos dois anos, os encontros tinham duração de 1:30hs.

Além das estratégias citadas anteriormente, elaboramos 4 tipos de propostas:

- aquelas em que dialogávamos com conteúdos vistos em aula, nas diferentes disciplinas e na área de Língua Portuguesa, como contos, notícias, resenhas, textos argumentativos, acentuação, ortografia, coerência, coesão, uso de conectivos, migração;
- aquelas em que abordávamos temas da identidade dos alunos do grupo, como diferentes contextos de crescimento e desenvolvimento e redes sociais;
- aquelas em que os alunos poderiam trabalhar em alguma produção já iniciada ou a fazer a pedido de alguma disciplina
- aquelas em que solicitávamos a produção escrita de respostas ou elaboração textos mais longos.

Desenvolvemos atividades cujo objetivo era fazê-los ler a respeito de temas que não eram cobrados como conteúdo das disciplinas, e que muito possivelmente não leriam se não fossem oferecidos pela escola. Assim além da ampliação do repertório, nosso objetivo era que eles se relacionassem com textos escritos de uma forma mais leve e prazerosa, além de ser uma leitura de apreciação, não tinha a "pressão" de que ter que ler, falar ou escrever sobre determinado assunto e ser cobrado em uma avaliação no futuro. Um exemplo de atividade com essas características será relatado abaixo.

Os temas foram escolhidos por nós considerando o que conhecíamos dos alunos do grupo. Utilizamos 3 textos produzidos por jovens mulheres na revista Capitolina (http://www.revistacapitolina.com.br), uma revista online dedicada aos adolescentes, que segundo a descrição do site foi

> "Criada por jovens que sentiram falta de ter suas experiências representadas na mídia para este público, a revista tem a intenção de estabelecer um diálogo honesto com as leitoras, sendo acessível e interessante de forma

> inclusiva, sem restrições de classe social, raça, orientação sexual, aparência física, ou qualquer outra forma de interesse".

Também desenvolvemos algumas atividades que dialogavam com conteúdos já trabalhados nos cursos regulares de Língua Portuguesa no Fundamental I, que já haviam sido trabalhados no Fundamental II e que alguns ainda iriam estudar como: acentuação, pontuação, coerência e coesão, e uso de conectivos. Trabalhamos com a leitura de contos, resenhas, textos argumentativos, notícias e as produções escritas giraram em torno da elaboração de respostas e de um conto. A proposta dos contos será relatada abaixo para ilustrar o trabalho desenvolvido.

Além destas situações, tivemos a rica oportunidade de aproveitar encontros do GLE para que os alunos revisassem produções escritas que seriam avaliadas pelos professores com apoio de alunos de outras séries que constituíam o grupo, além de nós, da orientação.

O fato de o currículo da escola ser construído em espiral permite que os benefícios de um grupo como GLE, em que trabalhamos temáticas e conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais variados, possam ter impacto no desempenho dos alunos nas avaliações realizadas ao longo do ano. Assim, o principal objetivo do GLE foi criar mais condições para que se sintam confiantes em relação às suas produções dentro e fora da sala de aula, favorecendo o vínculo positivo dos alunos com as aprendizagens que envolvem leitura e escrita.

Após todos os encontros do primeiro ano do projeto, realizamos uma avaliação, que nos auxiliava a desenhar os próximos. No GLE a avaliação do nosso próprio trabalho e do aproveitamento dos alunos foi constante, através da troca entre eles, da nossa observação, análise das produções e da participação dos alunos. Assim, conseguimos dimensionar os avanços nos procedimentos e nas produções. Da mesma forma, avaliamos constantemente o próprio projeto para que ele cumprisse cada vez melhor seus próprios objetivos. Foi através dessa análise que identificamos a necessidade de alterar a estratégia de atuação do trabalho de 2018 para 2019.

Continuamos com a ideia de fortalecer a autoestima e desenvolver confiança em leitura e escrita, mas em 2019 o foco foi a argumentação. Como vimos ao longo do curso, o trabalho com um determinado gênero textual, por exemplo, os textos argumentativos, escolha que fizemos no projeto, nos permitiu não apenas investir na formação cidadã e na habilidade de argumentar, mas também, ao aprofundar a compreensão dos alunos acerca daquele determinado gênero, possibilitou aos alunos ampliar sua compreensão sobre outros gêneros textuais secundários, além de permitir a generalização das aprendizagens textuais e discursivas e utilizá-las em outros contextos na medida em que as linguagens se interpenetram, conforme vimos em nossas aulas de Processo e Produção de Leitura e Escrita. Assim, entendendo que ao trabalhá-lo, estaríamos contribuindo para a produção de textos de diversos gêneros, não apenas os argumentativos, conseguiríamos atuar de forma mais assertiva nas questões que se apresentavam como as principais dificuldades dos alunos: se expressar de forma escrita sendo coesos e coerentes e capazes de produzir autoralmente.

Abaixo selecionei duas propostas realizadas para ilustrar um pouco do processo vivido por mim e pelos alunos. O critério de escolha foi baseado na quantidade de depoimentos coletados por mim a respeito das atividades, enquanto o GLE acontecia, para que pudesse ter mais elementos para a análise.

Proposta "Todo mundo cresce igual?" - 2 encontros

A proposta inaugural, realizada nos dois primeiros encontros do grupo, foi bastante positiva na nossa avaliação. O tema do crescimento e das diferenças vividas por cada um na construção da "maturidade" trouxe à tona um tema que é pouco discutido por eles nestes termos, embora seja presente na vida deles e faça parte das angústias da faixa etária em que se encontram. Os objetivos estão explicitados na tabela abaixo.

Tabela 2 - Objetivos da proposta "Todo mundo cresce igual?" por eixo

Eixo	Objetivos
Temático	- apresentar textos argumentativos sobre temáticas relacionadas à faixa etária - promover a reflexão sobre o que é crescimento, maturidade - promover a reflexão sobre a importância do contexto em que cada um vive para a maturidade que cada um tem

	- valorizar diferentes experiências de vida
Textualidade	- apresentar uma revista online - proporcionar um momento de leitura desvinculado à pressão de "aprender". - promover a reflexão sobre a pluralidade de sentidos que uma palavra pode gerar (crescer) - levantar conhecimentos prévios do grupo em relação à coerência e coesão - promover reflexão sobre importância de elementos textuais ligados à coerência e à coesão para uma boa produção textual - promover reflexão sobre importância de elementos textuais ligados à coerência e à coesão para uma compreensão do texto pelo leitor.
Procedimentos de leitura	- Antecipação do conteúdo do texto a partir do título - Ampliação de repertório de palavras
Grupalidade	- aproximar os integrantes do grupo - conhecer temas de interesse - conhecer as expectativas dos alunos em relação ao grupo

Para isso, na primeira parte do primeiro encontro, pedimos que os alunos criassem uma divisória no caderno para que pudessem fazer os registros das atividades, colocassem o horário do GLE e as datas dos encontros. Depois, solicitamos aos alunos que ficassem em pé e andassem pela sala. Ao cruzar com outro colega, eles deveriam olhar um no olho do outro e continuar andando. Após este momento inicial, cada um deveria escolher uma pessoa que não conhecia muito bem e se sentar com ela. Eles deveriam conversar com o outro aluno, procurando respostas para 3 perguntas que estavam na lousa:

- o que você gosta de fazer no seu tempo livre?
- quais temas você gosta de ler na internet/jornais e/ou em livros?
- qual é a sua expectativa com o GLE?

Ao finalizar a conversa, cada um deveria apresentar o colega para o resto da turma, até que todos fossem apresentados. Esta etapa teve duração de 35 minutos.

Na segunda parte, entregamos impresso o texto "Todo mundo cresce igual?", publicado na revista online Capitolina[1] e solicitamos que, lendo somente o título, eles nos dissessem sobre o que achavam que o texto iria tratar. Registramos estas ideias na lousa e fizemos uma breve discussão a respeito das diferentes possibilidades de interpretação que o verbo "crescer", do título do texto, suscitava. Após a leitura, os alunos deveriam responder as questões abaixo em seus cadernos, de forma individual e silenciosa:

- O que o texto aborda vem ao encontro do que você pensava após ter lido somente o título?
- Você concorda com a autora do texto? Justifique dando exemplos.
- Escreva um parágrafo sobre a sua vida seguindo o modelo utilizado pela autora no início do texto.

Na semana seguinte, retomamos o texto lido na aula anterior, fazendo um levantamento, sem que os alunos pudessem consultar o texto, daquilo que eles se lembravam. Conforme os alunos falavam, registrávamos na lousa. Os alunos se lembraram de aspectos ligados à forma como a autora organizou os parágrafos do texto e sobre o ponto de vista expresso por ela. A partir desse levantamento, pedimos que eles se sentassem com a dupla da aula anterior e discutissem as questões da aula anterior.

Após a discussão, com os textos em mãos, deveriam responder à questão: o que faz um texto ser um bom texto? Após esse momento, registramos as ideias dos alunos e retomamos os conceitos de coerência e coesão, relacionando cada ideia com um destes dois conceitos, para que eles pudessem observar quais foram os elementos de coerência e coesão que permitiram que eles compreendessem a mensagem que a autora queria passar para os leitores com aquele texto. Sobre esta atividade, um dos alunos do 8o ano em 2018 disse:

> "*O GLE é uma outra oportunidade de melhorar. No GLE não são abordados apenas os temas estudados dentro da matéria de Língua Portuguesa, como a matéria de LP no geral. É interessante essa troca de conhecimentos entre alunos de diferentes séries, porque isso ajuda a expandir o conhecimento de cada aluno, já que cada um tem um discernimento diferente sobre a matéria de LP e pode contribuir para ampliar o aprendizado do próximo. Fizemos uma atividade interessante que consistia em ler um texto e analisar as diferentes*

[1] O texto na íntegra encontra-se nos anexos.

interpretações que esse texto falava sobre a ideia de crescer. Cada um também pôde dar a sua opinião sobre a sua maneira de entender o que é crescer."

Proposta "Contos" - 3 encontros

No primeiro encontro, propusemos que os alunos lessem a resenha literária intitulada: "Ilhados: tratado sobre guris, Lourenço Cazarré" de Marina Silva Ruivo, sobre o livro "Ilhados" que havia sido eleito o melhor livro de contos do Rio Grande do Sul em 2001. Após a leitura, pedimos que respondessem as questões que havíamos elaborado sobre a interpretação do texto e discutissem. Nossa ideia inicial era que eles produzissem uma história a partir do início de um dos contos deste livro e depois realizássemos uma situação de revisão entre pares. Porém, apesar da temática ser, em tese, do interesse de alunos desta faixa etária, percebemos que eles não se engajaram e não se mobilizaram com a proposta. Após finalizarmos a parte de leitura e discussão sobre a resenha, li alguns trechos de inícios dos contos do livro, mas os alunos continuavam sem envolvimento algum com a proposta, parecendo paralisados diante dela. Conversamos explicitamente sobre isso e eles disseram que não havia se interessado, que não queriam realizar a proposta. Eu acolhi aquele posicionamento. Em outras situações, sempre houve um ou outro aluno que demonstrava de forma explícita ou implícita não estar engajado, como é comum às dinâmicas grupais, termos alguma resistência e isso não nos fazia mudar os rumos do que havia sido planejado, mas sim trabalhar mais individualmente com o aluno que apresentava tal comportamento. Então o que havia "de errado" com aquela proposta para que todos, sem exceção, ficassem desinteressados? Naquele momento, eu não tinha nem ideia, afinal, havíamos planejado, antecipado as intervenções mais próximas a serem feitas e tudo estava saindo como o previsto. Assim, em função desta situação, mudamos os encaminhamentos planejados. Então, eu fiquei de levar outra proposta ao grupo no encontro seguinte, para darmos continuidade ao trabalho.

Os dois alunos do 9º ano que participavam do grupo não estariam presentes no próximo encontro em função de uma viagem de campo da série que cursavam. Por isso, aproveitamos essa situação, e trouxemos livros de contos produzidos por eles e pelos demais alunos do 9º ano da escola e colocamos à disposição para que apreciassem as leituras e

criassem seus próprios contos. Queríamos que os alunos escrevessem, poderíamos mudar os encaminhamentos, mas não abriríamos mão da produção escrita deles.

Esta mudança de percurso teve efeitos muito positivos, pois a maioria dos alunos se envolveu e se engajou muito tanto na leitura como na elaboração do texto. Coincidentemente ou não, um dos alunos que menos se interessou pela proposta foi o aluno do 7º ano que estava estudando outros gêneros literários no curso regular de LP. Após a apreciação, acrescentamos um passo atrás: fizemos uma discussão e um registro daquilo que os contos tinham em comum, organizando suas características. Partindo desse registro, convidamos os alunos a produzir livremente um conto e no encontro seguinte realizamos a revisão em duplas.

Os alunos do 6º ano não terminaram suas produções e passaram o encontro seguinte avançando em sua escrita enquanto os demais revisavam e trocavam dicas e sugestões. O aluno do 7º ano faltou no encontro seguinte e os alunos do 8º ano foram divididos de modo que pudemos fazer com que cada aluno do 9º ano ajudasse os mais novos na revisão e eu e a orientadora também ficamos atuando na revisão das produções, cada uma com um aluno. Esse é o depoimento que recebemos de uma aluna do 6º ano que estava estudando contos fantásticos no curso regular de LP durante o 2º trimestre e apresentou dificuldades ao longo do primeiro e do segundo trimestre para expressar suas ideias nas produções escritas:

> "Neste trimestre eu amei o tema porque fiquei super interessada e empolgada para escrever meu conto sobre uma menina que não tinha condições financeiras para estudar em uma escola particular. Foi um dos textos que ficou mais longo e mais bem escrito por mim!! Esse foi um projeto muito legal e interessante, porque lemos textos feitos por alunos de anos anteriores, fizemos contos e revisões. Com todo esse processo me ajudou a ter novas ideias para escrever meus contos fantásticos em sala de aula".

Vale apontar que dos 4 alunos do 8º ano presentes, 3 escolheram os textos revisados no GLE para publicar no livro de contos da série, que foi lançado no final de 2018. Uma das alunas do 8º ano, que fez a revisão em dupla com um aluno do 9º ano, deu o seguinte depoimento sobre a atividade:

> "O GLE me ajudou porque conversando com um colega que já havia passado pela experiência de produzir contos no ano anterior, consegui perceber que eu havia colocado detalhes na história que já haviam sido citados no começo do texto, e achei essa ajuda muito legal".

As atividades descritas anteriormente revelam aspectos importantes que devemos ter em mente para realizarmos uma atuação psicopedagógica: como a experiência está sendo vivenciada para os sujeitos, os alunos e a instituição, e para quem faz as intervenções. Estas instâncias serão abordadas no próximo capítulo.

5. ANÁLISE

Conforme observado no capítulo sobre a atuação da psicopedagogia na instituição escolar, uma das principais contribuições do psicopedagogo é ser um profissional atento às questões que surgem na relação com os alunos com os objetos de conhecimento e as propostas realizadas no ambiente escolar, de forma a atuar para diminuir o fracasso escolar.

Assim, ao estruturarmos e planejarmos o trabalho, as atividades e intervenções, precisamos considerar que por vezes teremos que mudar o que havia sido planejado e rever aquilo que inicialmente entendiamos como a melhor forma de intervir para alcançar determinado resultado.

Assim, o primeiro item abordado nesta análise será sobre quais foram os desdobramentos para a instituição.

5.1 Para a instituição escolar

A criação do GLE, assim como todas as ações realizadas pela escola a respeito do atendimento aos diferentes percursos escolares, realizados pela coordenação com os professores, bem como a orientação educacional com as famílias e alunos, promoveu a ampliação do nosso repertório teórico e prático, bem como possibilitou que os alunos pudessem ser melhor atendidos em suas dificuldades. O GLE, não foi uma construção isolada, que certamente teria encontrado maiores dificuldades para se sustentar e se concretizar sem todo o respaldo institucional.

Assim, é possível considerar que esse conjunto de ações teve um caráter psicopedagógico institucional, na medida em que procuramos ampliar a percepção das famílias sobre os processos de aprendizagens de seus filhos, resgatando as possibilidades e limitações do papel educacional da família, complementar ao da escola, que também encontra suas limitações.

A partir de tudo que vivenciamos, entendemos que por se tratar de um grupo constituído em sua maioria por alunos bolsistas, foi fundamental que este projeto acontecesse de forma gratuita para as famílias, na medida em que a maioria delas já não dispunha de condições financeiras para sustentar os custos de apoios externos quando eram necessários.

Consideramos também que para um bom andamento do projeto foi importante a delimitação da quantidade máxima e mínima de 15 e 10 alunos inscritos, respectivamente, pois isso possibilitou trocas efetivas mesmo com as ausências de alguns alunos, e um contato mais próximo com cada participante, de maneira que foi possível construir os encontros considerando o envolvimento e as respostas dos alunos às propostas.

A composição multisseriada possibilitou que os alunos pudessem experimentar outros papéis diante da dinâmica do GLE, movimentando-os no sentido contrário à cristalização dos papéis que assumem com maior frequência em relação aos conhecimentos no dia a dia escolar.

Sendo assim, conseguimos promover um reagrupamento periódico de pares e a colaboração entre eles, conforme sugere Terigi, e é importante ressaltar que o trabalho com atividades diversificadas periódicas entre séries acontece no Fundamental 1 da escola, e constituiu-se como grande perda na passagem para o Fundamental 2, onde estes encontros ficam restritos à eventos culturais e esportivos da escola. Além disto, pudemos proporcionar momentos de leitura, escrita, revisão, sistematização de ideais, retomada de aprendizagens vividas e troca entre os alunos. Quando realizamos o levantamento das dificuldades dos alunos, no final do ano de 2017, observamos que 100% dos alunos selecionados apresentavam problemas com autoria em suas produções escritas. Poder acompanhar as crianças que participaram dos 5 trimestres do trabalho nos dá a certeza que este número diminuiu, pois conseguimos fortalecer os alunos de modo que eles pudessem se sentir mais confiantes para expor suas ideias no papel e na tela, bem como conseguir expressar seus pensamentos com maior clareza e coerência.

Ainda sobre este ponto, ter a adesão de 2 alunos bolsistas que participaram do GLE nos 3 trimestres do ano, por entendermos a importância do espaço para eles ao longo de todo este período, é algo extremamente relevante para nós do ponto de vista da avaliação do nosso

trabalho, na medida em que nos indica que o projeto fez sentido e apoiou a construção de saberes para os alunos.

Certamente o fato de ter mudado de unidade influenciou no andamento do trabalho, na medida em que não acompanha mais os alunos diariamente. Nos encontros, conversávamos sobre o desempenho deles, eles me contavam sobre desafios e sobre notas boas que haviam tirado, mas a relação era diferente, na medida em que eu não era mais "responsável" por eles no dia a dia.

Com relação à equipe pedagógica, como todas autoras lidas reforçam, é necessário lembrar das múltiplas formas de aprender e possibilitar sempre que possível, a ressignificação dos sistemas internos de recuperação e reintegração do aluno no processo de aprendizagem. Assim, vale ressaltar que as coordenadoras do segmento sempre enxergaram a necessidade de reformular os sistemas de apoio da escola e remediação das aprendizagens dos alunos que apresentavam dificuldades para manter um bom desempenho acadêmico. Assim como nós, elas também observavam que muitas vezes estes sistemas acabavam atuando para cronificar e cristalizar o papel do aluno como aquele que não é capaz, por utilizar-se das mesmas estratégias pedagógicas da sala de aula regular. O fato de o GLE ser um grupo que acontecia em uma única unidade da escola e estar sendo conduzido por mim, que não mais pertencia à equipe de fundamental 2, sem dúvidas foram fatores que contribuíram, além da reorganização das demandas do meu segmento, para que o projeto acabasse.

5.2 Para os alunos que participaram

Uma das partes que considero mais desafiadora da atuação na área da educação e do desenvolvimento humano é que os frutos daquilo que plantamos não necessariamente vem na hora que esperamos ou que gostaríamos. Nossa professora Solange Souza, em suas aulas sobre o Processo e Produção de Leitura e Escrita nos alertou sobre isso em relação ao trabalho com a ortografia. Explicou que o ensino sistemático e reflexivo, em que o aluno analisa as palavras e procura entender as regras a partir das regularidades, é muito mais longo e demorado de ser realizado, porém se obtém resultados mais sólidos do que a forma mais tradicional, em que os alunos são estimulados a repetir e memorizar, mas que pode aparentar

estar gerando resultados mais eficazes por ser mais imediata. Além disto, em um contexto como este, não é possível isolar as variáveis e atribuir uma relação de causa e consequência, entre o trabalho desenvolvido e as diversas manifestações de confiança, autoestima, por exemplo.

Desta forma, embora tivéssemos elementos que nos davam notícias sobre o andamento do trabalho, como os depoimentos dos participantes e a observação feita por nós, professores e familiares sobre os alunos, não podemos atribuir os avanços ou as dificuldades vividas pelos alunos exclusivamente ao GLE, como vimos através de todo arcabouço teórico, na medida em que as aprendizagens são multifatoriais, e especialmente, por lembrarmos que paralelamente ao grupo, os alunos seguiam tendo aulas regulares de todas as disciplinas, inclusive Língua Portuguesa, onde eventualmente eram trabalhados conteúdos que dialogavam com o que estávamos trabalhando no grupo.

Ao longo do projeto, realizei diversas conversas com os alunos que participavam do projeto, suas famílias e os professores. Em todas estas instâncias recolhemos depoimentos satisfatórios e também aqueles que nos fizeram repensar aspectos do projeto.

Neste sentido, é importante mencionar que a instabilidade na formação do grupo teve interferência na possibilidade de aproveitamento daqueles alunos que participavam com menor assiduidade, bem como daqueles que participaram apenas de um ou dois trimestres, ainda que tivéssemos feito os planejamentos considerando a possibilidade de um aluno frequentar o grupo por apenas um trimestre, por exemplo. Assim, aqueles que realmente se beneficiaram do processo foram os que tiveram em média 75% de presença e participaram de 3 ou mais trimestres do projeto. Observamos que eles passaram a mostrar-se mais seguros e confiantes, o que foi refletido na maior qualidade em seus textos, na medida em que se sentiram mais instrumentalizados para enfrentar o desafio da escrita autoral, modificando a maneira como se viam como estudantes.

Além disto, podemos pensar que o GLE proporcionou reflexões e aprendizagens sobre as desigualdades vividas pelos alunos através dos textos escolhidos e trabalhados com o grupo. Por ter o privilégio ter acompanhá-los nos dia a dia da escola, além dos momentos de realização do GLE, pude observar a criação e o estreitamento de laços entre os alunos bolsistas, e não posso deixar de explicitar que ver os alunos do grupo se tornando mais

próximos à medida em que o GLE acontecia foi um objetivo mais do que alcançado, na medida em que nosso objetivo era que se conhecessem e pudessem se aproximar. Ter aumentado a gama de laços sociais dos participantes já é, em si, um aspecto positivo.

Outro aspecto que ficou evidente para nós foi a mudança da forma como se colocavam no grupo, ajudando uns aos outros e se sentindo capazes para fazer isso, saindo da lógica habitual de inferioridade diante dos demais na relação com o poder linguístico, seja para falar como para escrever. Também pude observar o empoderamento de uma aluna das alunas, filha de uma funcionária da limpeza, ambas negras, em relação à temática feminista e negra, que foi ganhando contornos em sua autoestima, através da participação em eventos culturais da escola, onde ela declamou e escreveu poesias. É claro que os movimento sociais mais amplos certamente influenciam e contribuem imensamente para este tipo de processo, mas também atribuo ao conteúdo das leituras que realizamos parte da reflexão realizada pelos alunos.

Por fim, além dos aspectos citados acima, outra contribuição do GLE tem relação com o investimento na formação dos alunos para trabalhar de forma mais autônomo, estratégia que Flavia Terigi aponta como fundamental para conseguirmos trabalhar com as diferentes cronologias de aprendizagem. Na medida em que o GLE tinha 1h30, muitas vezes alguns alunos demoravam o encontro todo para realizar uma determinada proposta, enquanto outros a realizavam mais rápido, possibilitando que no próprio encontro pudessemos trabalhar com os conteúdos que estavam em jogo naquela atividade de forma mais individualizada. Duas atitudes muito comuns dos alunos que apresentam maiores dificuldades são terminar rápido e não conseguir identificar suas dúvidas e dificuldades, justamente por não compreender tudo que está em jogo, sem conseguir realizar um trabalho de metacognição sobre sua aprendizagem. Em relação à este ponto, também foi possível observar o aumento da crítica em relação a si mesmos, novamente, especialmente naquele grupo de alunos mais engajados.

5.3 Para mim

Como mencionei no início deste capítulo, muitas vezes, ao conduzir o trabalho, nos vemos diante da necessidade de reformular as rotas. A proposta “Contos”, foi uma destas

emblemáticas, que nos marcam. Um dos aspectos que me fez pensar sobre a paralisia do grupo diante da proposta "Contos", que nos fez reformular os encaminhamentos, foi o fato de termos colocado a expectativa, ainda no começo do projeto, de que os alunos se sentiram fortalecidos suficientemente para encarar o desafio de continuar a escrita de um conto proveniente de um livro premiado. A adesão quase que imediata à leitura e a realização da produção escrita tendo como "modelo" outros alunos da escola junto com a sistematização daquilo que já sabiam sobre os contos, ou seja, reconhecendo os conhecimentos prévios dos alunos, tornou o desafio muito mais possível para os alunos.

Outro aspecto que foi favorecido, é que, apesar de toda a bagagem de leitura e de produção de contos vivida na trajetória escolar, os alunos não se sentiam capazes para enfrentar tal desafio, que também pode acontecer após termos feito uma retomada do que caracterizam os contos, para que pudessem se pautar. Foi fundamental realizar a análise daquela situação, conforme orienta Alícia Fernández (1990), citada por Nádia Bossa (2000), na medida em que

> "[...] um espaço importante de gestação do saber psicopedagógico é o trabalho de autoanálise das próprias dificuldades e possibilidades no aprender, pois a formação do psicopedagogo, assim como requer a transmissão de conhecimentos e teorias, também requer um espaço para a construção de um olhar e uma escuta psicopedagógicos a partir da análise de seu aprender. (pág. 40)".

Ou seja, o próprio fato de estar aprendendo a atuar de forma institucional reforça a importância da análise do próprio trabalho planejado e desenvolvido para que possa se tornar mais assertivo e efetivo. Bossa afirma ainda que um dos ponto mais frágeis da formação do psicopedagogo é a falta de recursos pessoais para interpretação do que acontece e, citando Sara Paín, diz que para que o psicopedagogo consiga garantir o enquadre no trabalho, precisa utilizar-se de técnicas como

> "[...] organização prévia da tarefa; graduação nas dificuldades das tarefas; autoavaliação de cada tarefa a partir de determinada finalidade; historicidade do processo, de forma que o paciente possa reconhecer sua trajetória no tratamento; informações a serem oferecidas ao sujeito pelo psicopedagogo, num nível em que possa integrá-las ao seu repertório intelectual e construir o mundo que habita..." (pág.108).

Assim, cabe apontar aqui que apesar de todas as contribuições advindas das ações realizadas através do GLE, foi extremamente desafiador sair da lógica homogeneizadora, pois ela está profundamente enraizada em nossa experiência e formação pessoal, tanto como

alunos como educadores. Além disto, como pontua Terigi, para conseguir lidar com esses diferentes ritmos de aprendizagem é necessário um bom repertório de atividades e, embora já tivesse encaminhado diversas situações a pedido dos professores, eu me encontrava planejando e propondo atividades de leitura e escrita por mim mesma pela primeira vez ao executar o GLE.

Esta experiência me trouxe vivências e aprendizagens importantes a respeito do processo de sistematização e organização das informações coletadas para além dos planejamentos feitos, que podem contribuir para que este tipo de trabalho possa ter seu impacto melhor avaliado e também ser reproduzido, bem como colher informações mais precisas sobre o desempenho escolar dos alunos envolvidos.

Por fim, é importante mencionar que sem o trabalho em parceria com as diferentes instâncias (direção, coordenação, orientação educacional e equipe de professores), não seria possível desenvolver sozinha o projeto. Isso implica reafirmar que para atuar como assistente de orientação educacional de forma psicopedagógica nos três níveis que Nadia Bossa sugere, é preciso desenvolver um trabalho de parceria com os outros profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido nos capítulos iniciais, algumas das importantes autoras da psicopedagogia como Bossa, Fernandéz, Paín, Fagali, entendem que diversas das ações realizadas por nós no planejamento e na execução do GLE configuram uma atuação psicopedagógica institucional, como diferenciar múltiplas formas de aprender; criar oficinas para vivências de novas formas de aprender; releitura e ressignificação de sistemas de recuperação e reintegração do aluno no processo educativo.

Além disto, a partir das contribuições de Bossa(2000) também podemos afirmar que realizamos um trabalho com função preventiva, na medida em que consideramos as particularidades dos sujeitos que compõe o grupo de trabalho para planejar o trabalho e não o fizemos supondo sujeitos genéricos. Assim, é possível afirmar que enquanto assistente de orientação educacional foi possível construir um espaço psicopedagógico com função clínica, preventiva e institucional, através da criação, implementação e manutenção do GLE. Como afirma a autora:

> "[...] ao tratar uma dificuldade na escrita, podemos estar prevenindo problemas futuros na assimilação de determinados conteúdos, que, entre outras coisas, dependem de um bom manejo da leitura e da escrita, e até mesmo problemas de disciplina, muitas vezes gerados com a função de mascarar uma dificuldade" (pág.86, Bossa, 2000).

Ela cita ainda Alicia Fernandéz e Sara Paín para explicar que

> "[...] o problema de aprendizagem pode ser gerado por causas internas ou externas à estrutura familiar e individual, ainda que sobrepostas. Os problemas ocasionados pelas causas externas são chamados por essas autoras de *problemas de aprendizagem reativos,* e aqueles cujas causas são internas à estrutura de personalidade ou familiar do sujeito denominam-se *inibição* ou *sintoma* - ambos os termos emprestados da Psicanálise (pág.88)".

Ou seja, segundo as autoras, quando realizamos um trabalho como o GLE, estamos justamente atuando nas causas externas, fazendo o que se entende por trabalho preventivo na instituição. O GLE, segundo Bossa, teve como objetivo diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados, o que ela entende ser o segundo e o terceiro níveis de intervenção preventiva.

Além de todos estes aspectos, é possível afirmar também que as contribuições de Flavia Terigi se constituíram como importantes ferramentas para a execução deste trabalho, na medida em que a diversidade, se não é olhada, reconhecida e trabalhada com intencionaldiade pode acabar se tornando um obstáculo para o desenvolvimento das aprendizagens escolares, ainda mais no contexto do Ensino Fundamental 2, em que há um movimento muito forte por parte dos alunos em se identificar através de suas semelhanças e construir sua própria identidade, desafios característicos desta faixa etária, que podem contribuir, como afirmou Salvativo com o aparecimento de sentimentos como opressão, raiva, etc, em função da vivência da exclusão social. Assim, como afirma Emilia Ferreiro, cabe à escola "transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica" .

É importante mencionar ainda que, tanto as contribuições de Terigi, como todas as autoras psicopedagogas, enfatizam a importância de se ampliar esta questão não somente ao grupo de professores, para que se sensibilizem com o trabalho que foi desenvolvido e também para que se responsabilizem também, na parte que lhes cabe, mas também à direção e coordenação da escola. Terigi afirma ainda que é preciso cuidar das políticas educacionais relacionadas às múltiplas cronologias de aprendizagem, que, conforme vimos, lhe parece ser o cerne da questão:

> "[...] se abandonamos o problema das múltiplas cronologias como um problema doméstico a ser resolvido individualmente pelos professores, certamente encontraremos escolas e professores que achem resposta ao assunto: isso sempre acontece, sempre há escolas capazes de desenvolver experiências super valiosas nesse sentido, e sempre há professores que acham a resposta a este assunto. Mas o problema da política educacional não é o problema de que no nível institucional ou individual algumas pessoas encontrem resposta ao assunto. O problema da política educacional é que, como o direito educacional de cada criança é cumprido em sua escola, é nessa escola onde deve acontecer isso que estamos falando e, portanto, não é suficiente que apenas alguns encontrem a resposta ao assunto" (pág. 17).

Este parece ser um dos grandes desafios da escola neste século 21.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

BOSSA, Nadia A. Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico. São Paulo. Armed, 2002.

FAGALLI, Eloísa Quadros e VALE Z. Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRO, Emilia. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia.In: Lectura y vida. Revista Lationamericana de Lectura, 1994.

LERNER, Delia. Enseñar en la diversidad. In:Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires "Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos", Buenos Aires, 2007.

MELO, Armando Sérgio Emerenciano de; MAIA FILHO, Osterne Nonato; CHAVES, Hamilton Viana. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro , v. 28, n. 1, p. 153-159, abr. 2016 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922016000100153&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 nov. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1162.

TERIGI, Flávia. As cronologias de aprendizagem: um conceito para pensar as trajetórias escolares. In: Jornada de abertura do ciclo letivo de 2010 - Ministério de Cultura e Educação - Governo de La Pampa. Tradução: Miruna Kayano Genoino, São Paulo, 2017.

SALVATICO, Bianca Mendes. Alunos bolsistas em uma escola particular: um estudo sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ANEXOS

ANEXO 1 - TEXTO “TODO MUNDO CRESCE IGUAL?”

http://www.revistacapitolina.com.br/todo-mundo-cresce-igual/

25 de outubro de 2015 | Edição #19 | Texto: Isabela Peccini | Ilustração: Isadora M.

TODO MUNDO CRESCE IGUAL?

Mariana cresceu morando com sua mãe e seus irmãos mais novos em uma pequena casa na periferia de sua cidade. Sua mãe, empregada doméstica, saia cedo pra botar o café da manhã da família para quem trabalhava. Mari colocava o café da manhã para si e para seus irmãos, os levava para a escola e ia estudar também. Quando se formou na escola, Mari já não tinha mais muito tempo, os afazeres da casa e a responsabilidade pelos irmãos eram demais e sua mãe precisava de ajuda.

Stephanie é jovem, mas já conheceu muito mais desse mundão do que muita gente bem mais velha do que ela por aí. Mora com a mãe e o pai, e os três têm algo em comum: amam viajar. Férias para ela quer dizer fazer as malas e conhecer o mundo. Mas não só as férias. Stephanie fez intercâmbio durante o ensino médio e viajou para um curso de línguas antes de iniciar a faculdade por aqui.

Jéssica já viveu em alguns lugares diferentes, mas não porque quis. Ela morava em uma comunidade em uma metrópole que vivia muitas cidades diferentes em si. As transformações daquela cidade faziam com que o espaço que era dela ficasse cada vez menos acessível. A sua comunidade, agora, é dos gringos e da Copa do Mundo. Ela teve que ir para outro lugar e dar um jeito de se adaptar.

Cássia viveu a infância e adolescência um pouco longe dos centros urbanos. Com seus pais, aprendeu a produzir a comida com que se alimentava e a usá-la como fonte de renda para a

família. Estudou em uma pequena escola perto de casa, na zona rural, e hoje tenta uma vaga em uma grande universidade. Cássia quer estudar direito.

Quando eu era criança, tinha um livro que eu lia muitas e muitas vezes antes de dormir, eu adorava. Ele mostrava a vida de diversas crianças como eu, mas de vários lugares do mundo. Falava sobre seus hábitos, suas culturas, seus bens, seus sonhos. Onde moravam, seus melhores amigos, as roupas que usavam e suas comidas preferidas. Eu sentia como se conhecesse, de fato, cada uma delas e suas (breves) histórias. Como se eu pudesse descobrir vários mundos a cada página que virava.

No livro e na minha trajetória de vida, descobri que a vida não é igual pra todas nós. As pessoas vivem histórias diferentes e não só devido a suas escolhas ou conquistas. Vivem de formas diferentes pois o contexto lhes faz ser assim. Ser mulher é viver diferente que viver homem. Ser hétero é viver diferente que sendo lésbica ou bissexual (que também são vidas diferentes entre si). Ser cis ou trans. Ser pobre ou rica. Ser branca ou negra. Essas muitas estradas que seguimos são traçadas antes de passarmos por elas e são assim porque a sociedade que vivemos nos vê, trata e nos faz relacionar de formas muito particulares, dependendo de algumas das nossas características. Isso faz com que uns tenham mais privilégios que outros, mais oportunidades, mais possibilidades de estradas a seguir.

A vida, de todo jeito, não tem como ser absolutamente planejada. As coisas diversas que podem acontecer conosco, boas ou ruins, ajudam a moldar quem somos. Sem esquecer do lugar que crescemos, a cultura em que estamos inseridas. Viver no sul ou no nordeste, viver no Brasil ou na Europa, ou na África, ou nos EUA. Viver no Rio ou em São Paulo, ou no Acre, ou no Paraná. Nossos hábitos e formas de lidar com as coisas, muitas vezes, são convenções sociais e mudam de lugar pra lugar, de cultura pra cultura, fazendo com que a gente lide com as mesmas coisas de formas diferentes. A gente até dá nomes diferentes pra coisas iguais pelo Brasil afora!

Idade, crescimento e maturidade são conceitos que, vira e mexe, se misturam e confundem. Mas se somos e crescemos tão diferentes, como pode o tempo que vivemos definir tanto os

nossos entendimentos sobre o mundo? As nossas vivências (pré-definidas socialmente ou não) vão nos dando mais experiências em alguns aspectos e menos em outros. Claro que quanto mais idade a gente tem, mais coisas a gente pode ter vivido, mas o quê? Talvez a Stephanie fique meio assustada em saber que a Mariana nunca entrou em um avião porque pra ela isso é normal. Mas Stephanie não tem ideia da responsabilidade que é ajudar a criar duas crianças e cuidar da casa quando se ainda é tão jovem, porque ela simplesmente não precisa e não é incentivada a fazer isso. A Cássia sabe muito bem de onde vem a comida que ela e que as meninas da cidade comem (afinal, se o campo não planta, a cidade não janta!), mas talvez seja um pouco assustador pra ela ter que pegar diariamente aqueles três ônibus lotados que a Jéssica pegava pra ir pra escola.

Essas coisas não querem dizer que uma é mais ou menos madura que a outra. Quer dizer que elas desenvolvem a sua maturidade em aspectos diferentes da vida. Isso, porém, não é desculpa para fechar os olhos ao que acontece ao redor; é importante que a gente entenda que somos diferentes e quais os motivos para que seja assim. A nossa sociedade tenta estabelecer muitas regras e padrões pra gente e para o nosso crescimento e tenta determinar quais experiências nos fazem melhor ou mais madura. O que é maturidade ou crescimento, então? É entrar pra faculdade ou é saber sobreviver ao que nos pode acontecer?

As personagens das histórias contadas lá em cima são fictícias, porém, inspiradas em pessoas reais que eu conheço ou poderia conhecer. Hoje todas as personagens têm 20 anos. Cada um desses 20 anos vividos de forma diferente. Cada um desses 20 anos com aprendizados e ensinamentos diferentes. Cada um desses 20 anos construindo mais 20, 30, 40 anos que serão, também, únicos. Mas se há algo em comum entre cada uma dessas histórias é que podemos e devemos sempre aprender com as pessoas e realidades diferentes das nossas. Enxergar a sociedade que vivemos: desigualdades, hierarquias, opressões e privilégios. Aprender sobre experiências, ações, reações, sobre como lidamos de várias formas com cada situação e que isso não é só porque somos únicos enquanto indivíduos, mas porque muita coisa fez com que fosse assim.

ANEXO 2 - PROPOSTA “CONTOS”

Leia a resenha literária abaixo com atenção. Ela servirá de base para todas as questões.

Ilhados: tratado sobre guris, Lourenço Cazarré

Resenhista: Marina Silva Ruivo

Este livro de contos foi lançado inicialmente com o título de *Ilhados*, em 2001, quando foi considerado o “Melhor livro de contos publicado no Rio Grande do Sul” naquele ano. No ano seguinte, ganhou o prêmio Açorianos de Literatura. Conforme explica o próprio autor ao final do livro, foi a partir de uma matéria saída em um jornal sobre a obra, naquele mesmo ano de 2001, e cujo título era “Tratado sobre guris”, que ele percebeu a exatidão daquele qualificativo, resolvendo incorporá-lo como subtítulo de sua coletânea de contos a partir desta nova edição.

De fato, quase todas as suas narrativas abordam a infância e a adolescência, de modo extremamente denso, tenso, e produzindo grande impacto no leitor. São histórias de iniciação, como a de “Véspera de aula”, cujo protagonista vivencia a passagem do primário para o ginásio, com as dificuldades e medos que ela traz, e a percepção repentina de que a morte pode apanhar qualquer um, mesmo os que ainda estão no começo da vida. Histórias em que são constantes as brigas e conflitos vividos no universo masculino da infância, da adolescência e da mocidade, e em que a morte ronda de perto, atingindo às vezes as crianças e jovens, mas também os loucos ou desajustados das pequenas localidades figuradas nos contos.

Obra de leitura forte e intensa, construída com a exatidão da linguagem cotidiana *Ilhados* é um excelente livro para jovens e adultos, emocionando e instigando a pensar.

1. A partir da leitura da resenha o que é possível observar sobre a função desse tipo de texto? Para que você acha que textos como esse são usados?

_____

_____

_____

2. De acordo com a resenhista, qual o tema central do livro? Que tema é comum a todos os contos da coletânea?

_____

_____

_____

3. Grife no texto um pequeno trecho que comprove a sua resposta anterior.

4. Como o autor de *Ilhados* decidiu qual seria o subtítulo de seu livro?

5. De acordo com as informações presentes na resenha, por que é possível afirmar que *Ilhados* é uma "obra de leitura forte e intensa"? Use trechos do texto para justificar sua resposta.

Produção Escrita