

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DE ENSINO**

**TRABALHANDO PELO SUCESSO ESCOLAR:
AS VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA EM
SEU PRIMEIRO ANO DE ATUAÇÃO
NA ESCOLA PÚBLICA**

MARIA DE FÁTIMA LOPES DA SILVEIRA

**SÃO CARLOS - S.P.
2002**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DE ENSINO

**TRABALHANDO PELO SUCESSO ESCOLAR:
AS VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA EM
SEU PRIMEIRO ANO DE ATUAÇÃO
NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Metodologia de Ensino)

Por : *Maria de Fátima Lopes da Silveira*
Orientadora: *Prof^ª. Dra. Emília Freitas de Lima*

SÃO CARLOS
2002

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S587ts

Silveira, Maria de Fátima Lopes da.

Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública / Maria de Fátima Lopes da Silveira. -- São Carlos : UFSCar, 2004.

159 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2002.

1. Professores - formação. 2. Formação continuada de professores. 3. Aprendizagem profissional da docência. 4. Fracasso escolar. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

DEDICATÓRIAS

Este trabalho é dedicado, especialmente, a duas importantes e influentes pessoas em minha formação pessoal: minha avó materna e meu pai. Apesar de muito cedo terem deixado o convívio comigo: ela faleceu quando eu tinha 11 anos e meu pai aos meus catorze.

Minha querida avó materna, Dolores Lourenço Torres, imigrante espanhola, camponesa, analfabeta. Nascida no início do século XX (1902), não pôde freqüentar a escola pelo fato de *"ser apenas uma mulher"*. Ela contava histórias da sua terra, acredito que aprendi a gostar de ler por conta de suas histórias ...

Meu querido pai, Américo Ferreira Lopes, imigrante português, camponês, só freqüentou a escola por dois anos, tempo suficiente para aprender a importância política do ato de ler e escrever. Tinha o sonho de ver a filha *"doutora"*, estudar até ter o diploma do curso superior. Cheguei um pouco além, talvez consiga fazer mesmo o *"Doutorado"*.

Mas o fato que me deixa honrada, é que este trabalho fala de uma criança, filha de camponeses. Infelizmente não teve a mesma sorte que eu. Certamente, trilhou o caminho que lhe pareceu menos ingrato. É a vida!

Espero que como professora e educadora brasileira, possa **TORNAR POSSÍVEL** o acesso de muitas crianças das camadas mais desfavorecidas da população brasileira a uma escola de qualidade que lhes dê **OPORTUNIDADE através do acesso ao conhecimento e formação crítica**, superarem as suas precárias condições de vida.

Aos meus amados filhos, Guilherme e Fabiana, minhas queridas irmãs e mãe, juntos, dão-me afeto suficiente para acreditar que vale a pena lutar por uma sociedade mais justa! Eu amo todos vocês, muitíssimo!!!

Meus agradecimentos ao Hamilton pela colaboração nos momentos em que eu brigava com o computador de casa: o famoso Macintosh. Saímos ilesos nessa briga: eu, o computador e o Hamilton.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dr^a Emília Freitas de Lima pela dedicação e paciência em meus momentos conflituos. Importantíssima na minha formação profissional: é um modelo como professora — comprometida, dedicada, competente e afetuosa.

Aos queridos professores (já falecidos) Dr^a Ada Natal Rodrigues e Dr. José Albertino Rodrigues, primeiros intelectuais com os quais tive o privilégio de ser aluna e trabalhar posteriormente. Foram imprescindíveis em minha formação política.

Aos professores da UFSCar, da graduação e do pós-graduação, importantíssimos na minha formação profissional como professora e educadora.

Às minhas queridas amigas, companheiras de curso e profissão: Maria Dolores F. Nunes e Hilda M. Monteiro Vieira presentes durante meu processo de formação política e profissional.

À Hilda, especialmente, por ser a responsável de eu estar na escola pública, me avisou do concurso para professores. Além dos méritos em conhecimento — foi a primeira colocada nesse concurso — o maior não é mensurável: a sua generosidade!

Aos meus companheiros de trabalho e Ciclo Básico: Prof^a Any Braga Ferreira e professor José Afonso Calabresi que compartilharam comigo os caminhos percorridos e a percorrer junto aos nossos alunos com histórico de fracasso escolar. Foram meus mestres no início de minha carreira como professora, a eles, o meu profundo reconhecimento.

À professora Silvia B. Soares, diretora da escola em que trabalhei e recolhi os dados desta pesquisa. Ela acreditou na minha "aposta" em buscar um caminho no ensino para crianças com história de fracasso escolar. Por isso, como diretora foi a educadora impulsionadora de meu sucesso com esses alunos.

À professora Dulce M. Picolli, pelo apoio e incentivo como Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Carlos, no período de coleta dos dados desta dissertação.

À Rosana Francisca de Oliveira, imigrante mineira, companheira, amiga e com quem divido as responsabilidades dos cuidados de minha casa e família.

Aos funcionários e demais professoras da E.M.E.B. "Prof^a Maria Ermantina C. Tarpani", sempre presentes no reconhecimento de meu trabalho como professora.

Às minhas crianças da 2ª série B do ano de 1999, de quem jamais poderei esquecer. Foi um dos anos mais felizes de minha vida. **Afeto** foi a palavra que escolhi para representar a lembrança que ficou. Segundo Natalia, uma dessas crianças, no ano seguinte: *"... eu tenho tanto saudade da 2ª série, a gente era tão feliz aqui..."*

À CAPES pelo apoio financeiro num determinado período desta pesquisa.

Às professoras Dr^a Itacy S. Basso e Dr^a Claudia R. Reyes, agradeço pelas importantíssimas contribuições durante o Exame de Qualificação para este trabalho.

À professora Neide Gallo com quem tive a oportunidade de compartilhar a sala de aula como estagiária do curso de Pedagogia para a Habilitação Magistério das Séries iniciais do Ensino Fundamental. Agora a entendo melhor em sua luta contra o fracasso escolar!

Às amigas da atual escola em que trabalho, pelo apoio em um difícil momento (ano de 2001) de minha carreira como professora: Gisele, Luciane, Majô, Aninha, Edna, Maria José, Dirlene e Sonice.

RESUMO

Este trabalho, de natureza qualitativa, está organizado em torno da seguinte questão: *Como se configura a aprendizagem profissional da docência de uma professora iniciante, na tentativa de superação do fracasso escolar de alunos de uma 2ª série do ensino fundamental?*

A pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 1999, em minha sala de aula, durante a minha primeira experiência como docente na E.M.E.B. "Profª Maria Ermantina Carvalho Tarpani" da cidade de São Carlos-São Paulo.

O trabalho foi organizado a partir dos relatos de minhas experiências iniciais como professora, realizadas com uma turma composta de cinquenta por cento de alunos com história de fracasso escolar. Assim, para este trabalho foram destacadas as trajetórias de duas crianças, por serem elas as mais fortes representantes, naquela turma, de como se configura o fracasso escolar em nosso sistema público educacional.

O referencial teórico está pautado em quatro eixos: a problemática do fracasso escolar e a aposta no sucesso escolar; o processo de mediação e significação em Vygotsky; o processo de alfabetização e finalmente as características da atuação docente no início da carreira.

Os dados foram organizados em episódios, apresentados em ordem cronológica, que mostram como fui aprendendo a lidar com o fracasso escolar das crianças, procurando transformá-lo em sucesso. Mostram também a construção de minha aprendizagem quanto ao processo de alfabetização das crianças.

A análise dos dados procurou abordar a minha visão como professora iniciante quanto às aprendizagens possíveis no momento da entrada na carreira segundo as características desta fase segundo Huberman (1992): a sobrevivência e a descoberta.

Dentre as aprendizagens relativas à superação do fracasso escolar foi possível destacar: a atribuição de significados aos referenciais teóricos recebidos durante o processo de formação básica e como traduzi-los para uma prática profissional comprometida com o sucesso escolar; a construção do processo de ensino relativo à alfabetização, segundo Ferreiro (1995) — neste aspecto, a partir das dificuldades das crianças em relação à escrita, fui aprendendo como se dá a construção do processo de apropriação do sistema de escrita pelas crianças. Finalmente, estão descritas outras aprendizagens da docência: a relação com os aspectos institucionais; o relacionamento entre os pares; o trato com as *categorias da base de conhecimento*, segundo Shulman, especialmente quanto ao *conhecimento pedagógico do conteúdo*.

ABSTRACT

This work is orderly following this question: How to configure the professional learning of the teacher in the beginning of the carrier, in attempt to overcome the scholar failure of second grade students of the public elementary school?

The research started beginning in 1999, during my first experience as teacher in the school in São Carlos-SP-Brazil.

In this work, between the learning, is possible to detach: the attribution of the meanings to the theoretical references getting during the process of the fundamental development, and how to translate to the professional practice engaged with the scholar success; the construction of the teaching process related to the reading and writing (Ferreiro, 1995).

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	01
1.1 A origem do estudo	01
1.2 A natureza do estudo	02
1.3 A construção do estudo	05
1.3.1 Participantes	05
1.3.2 Procedimentos	13
1.3.3 Organização e análise de dados	14
1.4 Organização do relatório	14

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 A problemática do fracasso escolar e a aposta em trabalhar pelo sucesso escolar	16
2.2 Os conceitos de mediação e de significado em Vygotsky	24
2.3 O processo de alfabetização	30
2.4 Características do ciclo de vida profissional dos professores: a entrada na carreira docente	40

CAPÍTULO 3

BUSCANDO O SUCESSO DE ALUNOS COM HISTÓRIA DE FRACASSO ESCOLAR	44
3.1 Episódios representativos do 1º bimestre	44
3.2 Episódios representativos do 2º bimestre	55
3.3 Episódios representativos do 3º bimestre	65
3.4 Episódios representativos do 4º bimestre	73

CAPÍTULO 4	
APRENDENDO A ALFABETIZAR NA LÍNGUA MATERNA	79
4.1 Episódios representativos do 1º bimestre	79
4.2 Episódios representativos do 2º bimestre	92
4.3 Episódios representativos do 3º bimestre	97
4.4 Episódios representativos do 4º bimestre	100
CAPÍTULO 5	
APRENDIZAGENS DE UMA PROFESSORA INICIANTE	115
5.1 Aprendizagens quanto ao sucesso escolar de alunos com trajetória de fracasso	115
5.2 Aprendizagens quanto ao papel das mediações e atribuição de significados	122
5.3 Aprendizagens quanto ao processo de alfabetização	127
CAPÍTULO 6	
SOBREVIVENDO E DESCOBRINDO	135
REFERÊNCIAS	157

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

*A forma serve de ponte necessária para
um conteúdo novo, ainda desconhecido.*
BAKHTIN

O presente capítulo aborda a origem, a natureza e a construção deste estudo.

1.1 A origem do estudo

A origem deste trabalho está ligada ao meu interesse em desvendar alguns pontos da problemática do fracasso escolar ligados ao processo de alfabetização.

Na época de minha formação universitária, quando do meu período de estágio em uma 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de São Carlos-SP, chamou a minha atenção o número de alunos que chegavam a esta série sem o domínio elementar da leitura e da escrita. Domínio elementar, acreditava eu ser aquele em que o aluno é capaz de ler pequenos textos e de produzir um simples texto escrito, como, por exemplo, um bilhete.

Observei muitos alunos que não tinham essas habilidades, como também alguns que eram capazes de copiar tudo o que o professor escrevia na lousa mas sem conseguirem ler o que copiavam e nem produzir uma simples frase.

Num período posterior à minha formação básica, trabalhei como bolsista especialista em um projeto financiado pela FAPESP¹, cujo tema "A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho", levou-me novamente ao encontro da problemática dos *alunos copistas*. Permaneci nesse projeto no período de abril de 1997 a janeiro de 1999.

Durante o trabalho na escola pública estadual em que esse projeto estava sendo desenvolvido, uma das professoras participantes colocou a situação desses alunos. Esse termo foi usado por essa professora que atuava há mais de dez anos no Ciclo Básico. Assim, ela mencionou: ... *há aqueles alunos copistas, não lêem nem escrevem espontaneamente, apenas copiam* ... Essa colocação reforçou o interesse de minha parte em investigar tal situação.

¹ Projeto ligado ao Programa de Apoio às Pesquisas Aplicadas sobre o Ensino Público no Estado de São Paulo.

Ao ingressar, em 1998, no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar propus-me a trabalhar com o tema "*alunos copistas*", e a coletar os dados em uma escola pública estadual de ensino fundamental-séries iniciais.

No entanto, ao ser aprovada em concurso público para o cargo de Professora para Educação Básica, para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, no final do ano de 1998 e assumir uma classe no mês de fevereiro de 1999, necessitei realizar uma mudança de rota em meu projeto original de pesquisa.

Ao assumir uma classe de 2ª série do ensino fundamental, decidi, com o assentimento de minha orientadora, observar alunos da minha própria classe para coletar os meus dados de pesquisa.

À medida que ia aprendendo a alfabetizar, fui reconceitualizando a questão do "aluno copista", tal como explícito no item 1.2 do presente trabalho. Focalizei então a pesquisa na consecução do sucesso escolar de alunos com trajetória de fracasso e nas aprendizagens que fui construindo na efetivação desse processo.

Assim, a partir dessa mudança de rota em relação ao projeto original, a questão de pesquisa passou a ser: ***como se configura a aprendizagem profissional da docência de uma professora iniciante, na tentativa de superação do fracasso escolar de alunos de uma 2ª série do ensino fundamental?***

1.2 A natureza do estudo

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa.

Este tipo de estudo é caracterizado, segundo Bogdan e Biklen (apud Lüdke & André, 1986, p.11-13) por cinco características básicas. Foi possível detectá-las na coleta dos dados do presente trabalho. São elas:

1. *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (ibid., p.11).*

Neste aspecto, o trabalho teve como ambiente natural a sala de aula da pesquisadora, onde os dados foram coletados, bem como o contexto em que esta sala de aula estava inserida: uma escola pública municipal, supervisionada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Portanto, a pesquisadora era, ao mesmo tempo, a professora da turma em que estavam os alunos participantes da pesquisa. Os dados foram coletados durante o ano letivo escolar de 1999. Daqui é possível apreender que esse contato foi longo e direto, o que caracteriza um intensivo trabalho de campo.

O trabalho ficou enriquecido à medida que as crianças eram observadas considerando um contexto amplo: os seus aspectos emocionais, familiares, sociais, culturais e discentes.

2. Os dados coletados são predominantemente descritivos (ibid., p.12).

Durante o ano letivo, mesmo antes da decisão de coletar os dados da pesquisa em minha sala de aula, eu tinha um diário em que registrava o meu trabalho docente e as reflexões que fazia sobre esse trabalho. Foi muito enriquecedor lê-lo ao final do ano e constatar a forma como minha prática pedagógica foi sendo construída e modificada ao longo do processo.

Nesse diário (são quatro volumes de cadernos de capa dura, tamanho pequeno, de duzentos páginas cada) estão registradas muitas informações sobre o que acontecia comigo e as crianças tanto na dimensão de ensino-aprendizagem quanto em nosso relacionamento sócio-afetivo; as conversas que tinha com os pais; observações do ambiente escolar; as relações entre as pessoas que trabalham na escola; os embates ideológicos com os pares; a descrição das condições da estrutura física da escola; relatos de conversas entre os professores da escola e eu; registros de reunião de pais e professora; relatos de reuniões do Conselho de Série; reflexões sobre o trabalho nos H.T.P.C; descrição do curso de formação continuada ministrado por duas professoras da Universidade Federal de São Carlos², importantíssimo na conduta de alcançar os objetivos de superação do fracasso escolar dos alunos.

Além das descrições de todos esses acontecimentos, há também farto material produzido pelos alunos mostrando a trajetória das aprendizagens conquistadas por eles. Há a transcrição de vários momentos vividos pela professora com os seus alunos, pares, diretora, pais das crianças. Enfim, tudo que aconteceu de mais representativo foi registrado no diário, afigurando-se como dados da pesquisa em questão.

Assim sendo, foi possível coletar dados riquíssimos. Acredito que o fato de eu ser a professora e ao mesmo tempo a pesquisadora proporcionou uma série de observações que talvez não fossem possíveis se eu fosse apenas a pesquisadora. Diria que os relatos mais íntimos entre eu e os alunos, os professores, os pais, a diretora, talvez não ocorressem na presença de uma pesquisadora que ali estivesse, mesmo que diariamente.

² Curso ministrado pelas professoras Dra. Itacy S. Basso e Dra. Maria Aparecida Mello, ligado ao Projeto de Extensão — Formação Continuada de Professores da Séries Iniciais do Ensino Fundamental Municipal: Articulando Prática e Teoria.

Ressaltaria que durante o ano de 1999 nunca faltei à aula; foram duzentos dias letivos cumpridos rigorosamente.

3. *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (ibid., p.12).*

Durante a organização dos dados para o trabalho de pesquisa foi possível detectar a minha preocupação em conduzir o processo de ensino-aprendizagem em minha sala de aula, envolvendo-me na procura de caminhos para alcançar meu objetivo maior. Tal envolvimento resultou na superação do fracasso escolar da maioria dos alunos de minha classe. Assim, o termo *alunos copistas* acabou sendo abandonado, devido ao fato de ele representar uma concepção de alfabetização que não condizia com a que eu vinha adotando na construção de minha prática como professora alfabetizadora, ainda iniciante: eu acreditava na existência de um processo em que cada aluno iria construindo a sua aprendizagem. Percebi que tal concepção não condiz com a de "aluno copista", segundo a qual ele nada compreende de como o sistema de escrita funciona, e por essa razão, apenas "copia".

Durante o meu processo de aprendizagem de alfabetizar — que coincidiu com o da coleta de dados — foi possível detectar que um dos sujeitos da pesquisa, tido pelos seus antigos professores como "copista", apresentava certo conhecimento de como o sistema de escrita funciona. Assim, a maneira como conduzi o processo de alfabetização proporcionou a superação de suas dificuldades na aprendizagem da escrita e da leitura. Desta maneira pude apreender que não consegui olhar apenas para os problemas dos alunos; eu estava presente nos seus problemas de aprendizagem, à medida que eu tinha consciência de meu trabalho como professora no encaminhamento da superação de suas dificuldades.

Assim, este trabalho aborda dois aspectos do problema do fracasso escolar: a situação dos alunos e a responsabilidade do professor que lida com as suas manifestações.

4. *O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador (ibid., p.12).*

Pelos relatos deste trabalho, apresentados posteriormente, é possível apreender muitos significados pessoais dos envolvidos na pesquisa: a professora, a diretora da escola, outros professores da escola, as crianças e os seus pais.

O esforço da pesquisadora foi grande na apreensão dos significados que as pessoas atribuíam aos acontecimentos presentes no dia-a-dia escolar.

Assim sendo, a coleta de dados foi mediada pela percepção da pesquisadora enquanto professora e pelos significados que ela atribuía ao que ia observando no dia-a-dia de sua sala de aula no contexto de uma escola pública de ensino fundamental.

5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (ibid., p.13).

Neste ponto, foi possível detectar que não procurei buscar evidências que comprovassem algo que já tivesse demarcado anteriormente. Pelo contrário, durante o processo de coleta de dados, as evidências trazidas pelos próprios dados foram encaminhando o trabalho da professora-pesquisadora.

Assim, os dados mostraram o caminho em que o processo de pesquisa veio a configurar-se: as vivências da professora iniciante na aprendizagem profissional da docência trabalhando pela superação do fracasso escolar de muitos de seus alunos.

1.3 A construção do estudo

Neste item apresento os participantes, descrevo os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

1.3.1 Participantes

São participantes deste estudo a professora-pesquisadora e seus alunos de uma classe de 2ª série do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de São Carlos.

Dentre estes, aparecem com maior realce os dados relativos a duas crianças, pelo fato de representarem os alunos com história de fracasso escolar mais forte: Rodrigo e Mariana³.

Rodrigo, menino com nove anos e meio completos quando do início das aulas. Morador de um bairro próximo à escola. Era órfão de mãe que faleceu quando ele estava com apenas um ano de idade. Morava com o seu pai na casa dos avós paternos e um tio solteiro. Seu pai trabalhava como pedreiro e tinha renda mensal declarada à escola de R\$ 300,00 (trezentos reais). Seus avós eram analfabetos, seu pai e tio haviam estudado até a 4ª série do antigo 1º Grau, conforme relato do pai na primeira reunião de pais acontecida na escola no 1º bimestre do ano letivo de 1999.

Rodrigo, fisicamente, era muito bonito: pele clara, cabelos lisos, castanhos escuros e olhos verdes. Tinha boa altura e peso para a sua idade. Era muito tímido. Muito reservado, falava e sorria pouco. Tinha muita dificuldade para expressar-se

3 Todos os nomes de alunos que aparecem neste trabalho são fictícios.

oralmente. Só no segundo semestre de nosso ano escolar é que ele começou a se soltar e interagir mais com as crianças da escola.

Fez a 1ª série em uma outra escola, de outra cidade do interior do Estado de São Paulo. Era aluno retido e fazia a 2ª série pela segunda vez. No ano anterior (1998) tinha estudado nesta escola. Começou esse ano freqüentando a 2ª série e depois foi reconduzido à 1ª série por não estar alfabetizado, não conseguindo participar das atividades tidas como de 2ª série. O relato sobre sua recondução foi feito pela professora da 1ª série:

... ele chorou muito o dia em que chegou na minha sala, eu fiquei com dó, mas ele não sabia ler e a gente acreditava que voltando para a 1ª série, ele conseguiria aprender a ler. Ele era um aluno quieto, não dava trabalho nenhum... depois a gente viu que ele devia ter algum problema... foi encaminhado para APAE para fazer testes lá... a gente não ficou sabendo o problema que ele tinha... ele não era aluno para a APAE... mas tinha algum problema... ele começou a freqüentar a APAE em período contrário ao da escola (tipo de reforço) e o pai tirou de lá, dizendo que não estava adiantando nada... terminou o ano sem aprender a ler e a escrever, quando você pedia para ele escrever alguma coisa sozinho, ele escrevia: eroc, eroc, eroc ... (diário, 18/02/99)

No ano seguinte (1999) foi conduzido para a 2ª série do período da manhã, freqüentou três dias de aula e foi transferido para a minha classe no período da tarde.

A diretora sugeriu ao seu pai a transferência de período dizendo que havia uma nova professora na escola muito interessada em trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Quando a diretora comunicou-me a sua intenção, perguntando-me se estava disposta a receber essa criança em minha classe, fiquei apreensiva, dizendo que eu não tinha experiência, eu estava **intencionadíssima** em trabalhar pelo sucesso de meus alunos mas não poderia garantir que conseguiria resolver todos os problemas.

Mas ela me convenceu por dois motivos:

1º) a sua aposta no meu trabalho, mesmo que baseada somente em minhas primeiras atividades em sala de aula, visto por ela como cheio de idéias, entusiasmo e alegria;

2º) a sua fala em relação a Rodrigo:

... o que você puder fazer por ele... não sabe como eu gostaria de ajudar esse menino... ele é um coitadinho... o pai não sabe o que aconteceu... no prezinho ele ia bem, disse que o caderno dele era um capricho, depois na 1ª série ele começou a ter problema... olha, se você conseguir alfabetizá-lo, não sabe como eu vou ficar contente... eu quero tanto que ele consiga aprender a ler e a escrever, ele é um bom menino, bonito, educado, não dá trabalho na escola, faz tudo que pede... é uma judiação ele estar ficando para trás... eu acho que você tem condições de fazer uma bom trabalho com ele... (diário, 10/02/1999)

Depois de sentir e ver a expressão do rosto da diretora, aceitei o desafio com esperança de corresponder à expectativa que estava sendo depositada em meu trabalho, mas apreensiva com a responsabilidade com a qual estava arcando sem saber se alcançaria o objetivo almejado: alfabetizar Rodrigo.

Mariana, menina-moça, jamais irei esquecê-la. Sua história de vida mistura-se às histórias do povo oprimido de nosso país e o que mais me marcou: a história da mulher oprimida.

Ela era a filha caçula de uma família de quatro filhos. Sua mãe é surda-muda; foi trabalhadora do campo, cortadora de cana. Seu pai é também trabalhador do campo. Moram há mais de trinta anos em um sítio da área rural do município de São Carlos, Estado de São Paulo. Seu pai presta serviços gerais no sítio em que moram. A mãe conseguiu aposentadoria há cerca de cinco anos. Ambos são analfabetos. O pai mal sabia assinar o nome quando vinha às reuniões da escola. A mãe só compareceu à escola no dia da festa de aniversário da escola. O pai declarou à escola ter uma renda mensal de apenas R\$ 170,00 (cento e setenta reais)⁴ *porque a gente tem a casa “de graça”*.

Mariana estava com treze anos e três meses completos quando do início do ano letivo. Quando vi seu nome e data de nascimento (08.11.85) em minha lista de alunos na semana anterior ao início das aulas, preparei-me para receber uma adolescente, provavelmente com história de fracasso escolar e desinteressada do que eu preparava para alunos de uma faixa etária em torno de oito anos. Procurei o seu prontuário e só descobri que ela vinha transferida de uma escola estadual de São Carlos-SP, informando que havia cursado a 1ª série no ano de 1996, quando tinha então dez anos completos. Nos anos de 1997 e 98 nada constava sobre a sua trajetória escolar.

No primeiro dia de aula, no primeiro contato com os alunos, quando fui buscá-los na fila, não percebi nenhuma menina grande que se destacasse tanto das demais. Mariana, apesar dos seus treze anos completos, aparentava a mesma idade da média das outras meninas da classe: entre oito e nove anos. Era miúda, cabelo castanho claro, quase loiro. Pele clara, olhos esverdeados, era uma mistura de cor de mel e verde. Era também muito introvertida. Falava e ria pouco.

Quando lhe perguntei onde havia feito a 1ª série, falou que foi na escola "Tenente" (nome fictício), uma escola estadual da cidade de São Carlos que havia sido fechada no final do ano de 1998 (ano em que ela fez a 1ª série). Perguntei depois, em que escola ela havia estudado depois da 1ª série, ela falou que não sabia.

4 Salário mínimo vigente nesta data: R\$ 120,00 (cento e vinte reais).

Então, eu perguntei porque ela não sabia, ela respondeu que foi pouco nessa escola e largou. Depois de alguns dias relatou-me que veio para a cidade para trabalhar de empregada para a filha do patrão do pai e que não gostou nem da patroa nem da escola. Quando perguntei porque não tinha gostado da escola, ela falou:

... a professora só xingava nós de burro, eu não sabia fazer as coisas, e ela não explicava... ela era muito ruim... aí a patroa também não explicava como era pra fazer as coisas na casa dela ... também ficava brava comigo... aí o meu pai me levou de volta pro sítio e eu fiquei sem estudar.. agora o Jhony está na 1ª série... eu venho junto... (diário, 08/02/1999).

Mariana vivia na casa do sítio com seus pais e seu sobrinho Jhonny que ela considerava como irmão. Seus irmãos mais velhos já haviam se casado e moravam na cidade.

A rotina de uma criança que mora na área rural é bem diferente daquela das crianças que moram na cidade. Elas despendem um número de horas dedicadas à escola bem maior. Descrevendo resumidamente essa rotina:

- as crianças normalmente acordam bem cedo (por volta das 05h) para “ajudar” nos serviços característicos da vida no campo: tirar leite de vaca, levar o gado para pastar, cuidar das galinhas ou dos porcos, etc.;

- por volta das 10h da manhã elas já têm de se dirigir para a porteira da chácara, sítio ou fazenda para esperar o ônibus do transporte rural que vai trazê-las para a escola;

- elas chegam na escola por volta das 11h 30 m;

- almoçam ao meio-dia, meia hora depois começam as aulas;

- saem da escola 17h 30 m e chegam em casa se “tudo der certo” (o ônibus não quebrar, atolar, etc.) por volta das 19 horas. Aconteceram casos em que o ônibus quebrou no caminho e as crianças chegaram em casa por volta das 21:00 hs., horário em que a família vai dormir para acordar muito cedo no dia seguinte.

Portanto, a rotina dessas crianças é desvantajosa em relação ao aproveitamento escolar, porque elas perdem um tempo de locomoção considerável; é comum muitas crianças queixarem-se de sono ao final da tarde. Na época de frio e chuva elas faltam mais às aulas por causa das dificuldades de locomoção.

Mariana acordava diariamente por volta das seis horas da manhã e tinha como responsabilidade cuidar das galinhas do sítio: ela limpava o galinheiro, dava comida e água para as aves e recolhia os ovos. Também limpava a casa e passava a roupa da família porque sua mãe tinha problemas “na espinha” por conta do trabalho de cortar cana por muitos anos.

Destes fatores apresentados, podemos perceber que a vida de uma criança da área rural que frequenta uma escola na área urbana é uma conquista do ponto de vista

do acesso, mas ainda não é adequada às condições que ela enfrenta para um aproveitamento mais efetivo daquilo que a escola deve oferecer a todos.

Professora - pesquisadora

Levei algum tempo para entender o “sucesso” que conquistei junto aos meus alunos. “Sucesso” em conseguir que muitas crianças consideradas como tendo grandes dificuldades na aprendizagem superassem muitas delas. No entanto, os meus objetivos eram mais ambiciosos: eu imaginava terminar o ano com **todos** os alunos lendo fluentemente e conseguindo produzir textos, apesar de ainda não saber como preparar adequadamente o caminho para atingir esses objetivos.

Sendo professora iniciante, meu trabalho foi marcado pelas dificuldades inerentes à construção de uma prática que eu desejava ser diferente daquilo que tradicionalmente é trabalhado em sala de aula. No entanto, essa construção é um processo contínuo de “ir e vir” que levei algum tempo para aprender e incorporar em ações que realmente contribuíssem para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Durante a trajetória deste estudo e de minha atuação como professora pude apreender que muito da professora estava e está sedimentado pela pessoa que sou, influenciada pela minha trajetória de vida pessoal e acadêmica.

Sou neta e filha de imigrantes camponeses. Acredito que nascer dentro de uma família de imigrantes nos faz "inconformistas" por natureza.

Durante o meu curso de pós-graduação pude elaborar e compreender claramente quem eu era e qual história tornou-me a pessoa que sou.

Escrevi em um dos meus trabalhos acadêmicos que ser imigrante é não aceitar o seu destino de miserabilidade ao qual estaria condenado, caso não optasse pela "dura" partida do seio da cultura que o havia formado.

Assim, meus avós maternos (avô italiano e avó espanhola), meus avós paternos e conseqüentemente meu pai (portugueses) fizeram a opção de sair de seus países de origem e virem para o Brasil tentar serem donos de terras aqui. Essa intenção não foi concretizada porque viram-se novamente empregados dos donos de terra daqui.

Em seguida, saíram das lavouras do interior do Estado de São Paulo para a capital que iniciava o seu processo de industrialização (década de 30 — século passado).

Meu avô materno tornou-se metalúrgico e morreu em conseqüência do seu trabalho insalubre (fornos de alta temperatura em contraste com o ar frio da capital paulista), deixando minha avó viúva com cinco filhos pequenos e sem nenhum direito

trabalhista (pensão, indenização, etc.). Aqui, precisamente era o ano de 1942 e ainda não estava em vigor a C.L.T.

Portanto, a infância de minha mãe foi muito difícil pelo fato de minha avó (como era naquele tempo) não ter atividade remunerada fora de casa. Ela criou os filhos como costureira e também os colocou para trabalhar em serviços informais que ajudavam no sustento da família. Os filhos mais velhos trabalhavam nas ruas, carregando mercadorias para comerciantes e as meninas trabalhavam de empregadas nas casas de pessoas conhecidas. Minha mãe tornou-se empregada doméstica aos seis anos de idade de um irmão de minha avó que havia conseguido formar-se professor primário — naquela época, fato extraordinário para uma família de imigrantes.

Minha avó veio criança da Espanha e lá, naquela época, só os meninos de sua família freqüentavam a escola.

Essa dura trajetória de minha mãe permitiu-lhe freqüentar a escola primária da qual seu tio era professor. Assim, ela estudou e trabalhou para o seu tio até a idade de dez anos quando tirou o diploma do curso primário.

Os irmãos mais velhos já estavam empregados em serviços regulares e ela pôde ficar só em casa ajudando minha avó nos serviços de costura até completar catorze anos e tornar-se operária-tecelã de uma indústria inglesa instalada na cidade de São Paulo (início da década de 50 do século passado).

Minha mãe nessa época conheceu meu pai, também imigrante, que já havia tentado o trabalho no interior do Estado e depois partiu para a capital em busca de melhores condições de vida e assim tornou-se motorista de táxi e mais tarde motorista de caminhão no transporte de mercadorias de indústrias.

Casaram-se e tiveram três filhas, das quais sou a mais velha.

Acho importante relatar essa trajetória de minha família porque eles sonharam e conseguiram concretizar, ainda que de forma indireta, uma perspectiva de vida melhor às suas filhas.

Passei minha infância em um bairro operário de periferia de São Paulo. Hoje, tenho consciência de quanto isso foi importante e determinante na pessoa-professora que hoje sou. A vivência junto às classes trabalhadoras, possibilitou-me a experiência da escassez. Assim, cresci sentindo as dificuldades daqueles que muito trabalham e pouco têm.

Esse bairro era formado por imigrantes e seus descendentes das mais variadas culturas: italianos, portugueses, espanhóis, iugoslavos, russos, armênios, judeus, japoneses, libaneses, turcos. Depois chegaram também os imigrantes nordestinos: brasileiros com hábitos diferentes daqueles que viviam no sul/sudeste. Assim, todas as crianças filhas desses imigrantes compartilhavam de dois importantes espaços

sociais: a escola e a rua. Desse convívio, acredito comecei a formar a noção de injustiça que percebia no interior da escola.

Das minhas séries iniciais (antigo curso primário de quatro anos de duração) tenho as minhas mais tristes lembranças da história de minha escolaridade: eu sentia medo das professoras, eram muito bravas e não permitiam conversa alguma entre os alunos da classe, as crianças que não faziam as lições eram castigadas fisicamente. Lembro claramente de que as crianças negras e nordestinas eram as que mais sofriam esses castigos.

Nunca tive dificuldades nessa etapa de minha escolaridade. Eu recebia muito apoio e incentivo por parte de meus pais que diziam que para melhorar de vida a gente tinha de estudar. Desta forma, sempre tive excelente desempenho na escola, mas não gostava de freqüentá-la pelo fato de ver como eram tratadas as crianças que não tinham o desempenho esperado por essa instituição.

Talvez por esse fato, nunca foi meu desejo estudar para ser professora, pois nessa etapa de minha escolaridade, as professoras acima descritas eram anti-modelos.

Na minha infância eu manifestava o desejo de ser médica — para tratar, cuidar das pessoas. E esse desejo era estimulado por meus pais que diziam que fariam de tudo para que tal ocorresse.

Depois do meu curso primário, ingressei no antigo curso ginásial (equivalente ao período entre 5ª e 8ª séries do atual Ensino Fundamental) e do qual tenho as mais ternas lembranças de minha escolaridade. Dois fatos são determinantes nesse trajeto: o acesso ao Conhecimento científico, histórico e literário e a convivência afetuosa com os mestres que sem dúvida estão dentro da professora que veio a formar-se e de fato tornei-me: compromissada com as classes sociais menos favorecidas de nosso país.

Através do Conhecimento que esses professores proporcionaram pude começar a compreender porque existiam tantas desigualdades e injustiças em nosso país.

Nesta etapa de escolaridade também tive excelente desempenho enquanto aluna, adorava estudar, adorava ler, houve um momento em que até pensei ser escritora tanto era o meu fascínio pela literatura brasileira.

Infelizmente, a vida preparou um desses desafios que temos de enfrentar mais cedo ou mais tarde. Aos meus catorze anos aconteceu o falecimento repentino de meu pai: foi o golpe mais duro que enfrentei em minha vida até hoje — perder uma das pessoas por quem eu tinha mais admiração e em consequência disso quase precisar parar de estudar, algo que era o meu sonho maior e o dele também.

Com o seu falecimento precisei começar a trabalhar para ajudar a sustentar a família; só não parei de estudar porque fiz um acordo com o patrão de meu pai (com

quem passaria a trabalhar): ele me ofereceu o emprego no escritório da indústria, na qual o meu pai era o motorista no transporte de cargas. Assim, eu teria de começar a estudar no período noturno. Minha mãe não queria deixar devido aos problemas de violência que começavam a acontecer nos grandes centros urbanos brasileiros.

No entanto, um dos horários da escola naquele tempo era das 15 horas às 18 horas. Então fiz um acordo com o meu futuro patrão de entrar uma hora mais cedo no serviço e sair às 14h30m para pegar o ônibus e chegar até a escola, já que não existia curso ginásial no bairro em que morava e trabalhava. Assim sendo, trabalhava o sábado todo para repor aquelas horas não trabalhadas para sair mais cedo e ir para a escola. Acredito que esse fato mostra a importância que a escola tinha em minha vida.

Provavelmente, acredito que isso também tenha influenciado o meu compromisso atual com as pessoas que também têm dificuldade em ter acesso e permanecer na escola.

Assim estudei até completar o curso ginásial e os dois primeiros anos do curso colegial (atual Ensino Médio), só fiz o último ano do colegial no período noturno porque já havia completado dezoito anos, havia mudado de bairro e próximo à minha nova residência havia uma escola com essa modalidade de ensino no período noturno. Assim, tanto eu como minhas irmãs trabalhávamos de dia e estudávamos à noite.

Só pude concretizar o sonho do curso superior quando me casei e vim morar em São Carlos. Optei pelo curso de Pedagogia porque era o único curso da área de Ciências Humanas (minha preferida área de Conhecimento, depois de frequentar o ensino médio) que existia na Universidade Federal de São Carlos no início dos anos oitenta (ano de 1981).

De início, queria fazer a graduação pensando em cursar após o seu término, a pós-graduação. A idéia em fazer pesquisa em uma área social importante como é a Educação, muito me atraía. Mais tarde mudei de opinião porque senti que não tinha bagagem teórica o suficiente para fazer tal opção. O curso de Pedagogia, em parte, foi também desestimulante porque era muito distante da realidade educacional do país.

O curso era ministrado por professores de diversas áreas de formação (Filosofia, Sociologia, Psicologia, Pedagogia, História, Ciências Sociais, etc.) e não era voltado à formação do professor e sim à formação de especialistas da educação (orientador educacional e administrador escolar) e eu não via muita lógica naquilo tudo, uma vez que a maioria dos professores não estava ligada ao Magistério de nossa escola pública. Eu achava incoerente falar da Escola pública sem ter atuação nela. Essa opinião, mudei ao longo do meu processo de formação: era uma visão equivocada e preconceituosa.

Hoje tenho consciência de todas as contribuições que essas áreas do conhecimento proporcionaram à pesquisa educacional em nosso país mas essa clareza

só vim a ter com o processo de amadurecimento intelectual do qual fui me apropriando durante meu insistente processo de formação.

Sobre minha formação acadêmica, resumidamente, posso apontar três etapas, seguindo a percepção que dela tenho hoje:

1º) licenciatura em pedagogia — habilitação em Orientação Educacional — contribuição enorme na minha visão humanista sobre o olhar do professor para o indivíduo. Conscientização política e social do papel da escola;

2º) complementação de curso: Habilitação — Magistério das séries iniciais do 1º Grau, esta denominação foi usada até o ano de 1996 — ano da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esta habilitação foi cursada entre os anos de 1992 e 1994. Daqui, destaco a ênfase nos processos de aprendizagens e metodologias de ensino. A paixão pela alfabetização veio depois de cursar uma disciplina com a querida professora Dr^a Eglê Pontes Franchi — descobri através desta professora que queria ser professora nas séries iniciais do ensino fundamental;

3º) Pós-graduação em Educação — Metodologia de Ensino — fundamentação teórica no aprofundamento dos conhecimentos que levam à compreensão do multidimensional processo educativo.

Quando estava terminando de cursar as disciplinas da pós-graduação fui aprovada em concurso público para o cargo de professora para as séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, já na maturidade, encontrei o caminho da carreira no Magistério da qual não pretendo me afastar: tenho prazer e paixão pelo que faço.

Descobri estar na "profissão certa": estou diariamente com pessoas (crianças), cuidando do seu futuro. De certa forma, o meu sonho de criança — ser médica, transformou-se em algo da mesma magnitude: ser professora também nos faz ajudar as pessoas; nos faz lidar com o seu futuro enquanto pessoas, cidadãos.

1.3.2 Procedimentos

Os dados deste trabalho foram registrados em um diário da professora-pesquisadora. Os dados eram escritos manualmente, todas as noites, horário posterior ao meu trabalho diário. Em sala de aula, anotava rapidamente palavras-chave das ocorrências representativas e em casa escrevia sobre esses acontecimentos em forma de narrativas detalhadas de tudo que me lembrava o mais próximo possível do ocorrido. Assim, não havia perda da riqueza de detalhes acontecidos há pouco tempo.

Nele estão registrados todos os acontecimentos representativos do processo de aprendizagem dos alunos e também aqueles da aprendizagem profissional da

professora. Também há cópias das produções escritas pelas crianças ao longo de todo ano letivo que foram usadas nas transcrições das atividades realizadas.

1.3.3 Organização e análise dos dados

Os dados foram organizados da seguinte forma:

- 1º) Organização dos diários, dando-lhes redação orgânica;
- 2º) Definição dos focos de análise coerentes com a questão de pesquisa:
 - Foco 1 — ações relativas à consecução do sucesso escolar de alunos com trajetória de fracasso escolar;
 - Foco 2 — ações relativas ao processo de alfabetização;
- 3º) Seleção dos episódios representativos em cada foco, por bimestre e organização dos dados referentes a cada foco.

A análise de dados foi pautada em categorias emergentes do referencial teórico utilizado. Foram também levantadas hipóteses explicativas surgidas de minha experiência como professora-pesquisadora.

O referencial teórico esteve pautado em quatro eixos, cada um dos quais originou uma categoria de análise. Esses eixos são:

- a problemática do fracasso escolar e a aposta em trabalhar pelo sucesso escolar (Moyés & Collares, 1993; Soares, 1991; Espósito, 1995; Patto, 1996; Arroyo, 1996; Dubet, 1997; Souza e Silva, 1993; Lima, Caneo & Dall Acqua, 1995; Abramowicz, 1997; Mainardes, 1999; Pimentel, 1999);
- os conceitos de mediação e de significado em Vygotsky (Vygotsky, 1991, 1991a);
- o processo de alfabetização (Ferreiro, 1995; Lemle, 2000);
- características do ciclo de vida profissional dos professores (Nóvoa, 1992; Huberman, 1992).

1.4 Organização do relatório

Este relatório está organizado em seis capítulos.

Além do presente capítulo, referente aos procedimentos usados na pesquisa, há outros cinco, conforme se apresentará a seguir.

O segundo capítulo deste trabalho apresenta o referencial teórico que balizou a escolha e a análise do tema de pesquisa: a superação do fracasso escolar de alunos a partir da experiência de uma professora iniciante e a sua aprendizagem profissional

docente na superação desse fracasso. Nele estão abordados os temas do fracasso escolar ligado ao processo de não-alfabetização visto como problema de ensino e de aprendizagem. Também são apontados os parâmetros utilizados pela pesquisadora que nortearam a prática da professora iniciante na tentativa de superação do fracasso escolar. Nestes parâmetros está destacado o conceito de mediação, na perspectiva de Vygotsky. Há ainda o referencial utilizado para analisar de que forma a professora foi construindo a sua prática pedagógica relativa ao processo de alfabetização.

O terceiro capítulo aborda a aprendizagem da docência realizada pela professora, em sua busca de consecução do sucesso escolar de alunos com trajetória de fracasso.

O quarto capítulo descreve com mais detalhes a aprendizagem da docência em sua relação mais específica com o processo de alfabetização.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados sobre os alunos juntamente com os dados sobre a aprendizagem da docência vivenciada pela professora e de que maneira foi possível naquele momento construir uma prática docente comprometida com a superação do fracasso escolar.

O último capítulo apresenta as conclusões possíveis naquele momento em que a pesquisa aconteceu: o primeiro ano de uma professora na escola pública lidando com o fracasso escolar de seus alunos e de que maneira foi possível construir um caminho na superação dessa situação. Aqui estão as conclusões da pesquisadora sobre o aprender a ser professora: sobrevivendo e descobrindo. Também há a tentativa de elucidar qual o sentido e o significado atribuídos ao trabalho docente neste primeiro ano de experiência profissional.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

Não, não tenho caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar ...

THIAGO DE MELLO (poeta)

Tendo em vista a questão de pesquisa deste trabalho: ***Como se configura a aprendizagem profissional da docência de uma professora iniciante, na tentativa de superação do fracasso escolar de alunos de uma 2ª série do ensino fundamental?*** — o trabalho necessitou de quatro eixos teóricos para fundamentar a construção desse caminho. Eles se referem: ao fracasso/sucesso escolar; aos conceitos de mediação e de significado em Vygotsky; ao processo de alfabetização e à aprendizagem profissional da docência.

2.1 A problemática do fracasso escolar e a aposta em trabalhar pelo sucesso escolar

A problemática do fracasso escolar é discutida há muitos anos nas esferas acadêmicas, como também serve de pano de fundo para muitas reformas do nosso sistema público de ensino, visando à superação de estatísticas aterradoras há décadas.

Na literatura sobre fracasso escolar encontramos muitos trabalhos tratando o tema sob o enfoque da medicalização e/ou psicologização da não aprendizagem dos alunos, entre eles destaco o de Moyses & Collares (1993).

Também há vasta literatura apontando as questões sociais e econômicas dos educandos como geradoras desse fracasso. Soares (1991) aponta o conflito que se estabelece no momento que uma criança pertencente às camadas mais pobres da população inicia sua escolarização e encontra uma linguagem na escola que não corresponde àquela normalmente usada pelo grupo social ao qual ela pertence. Isto ocorre porque cabe à escola trabalhar para que essa criança se aproprie também da norma culta de linguagem, a norma padrão, para que ela tenha instrumentos de participação na luta por uma sociedade mais justa e democrática.

Neste aspecto, também concordo com Espósito (1995) em relação ao papel democratizador da escola na universalização do saber culto, a escola não sendo o único espaço educativo para se trabalhar com o conhecimento socialmente produzido. No entanto, oficialmente, ela é a responsável pela efetivação desse trabalho, no

âmbito de instruir, de dar acesso a esse saber padrão que é selecionado e organizado em estabelecimentos para o ensino coletivo e sistematizado, de maneira a transmitir todo esse saber da norma culta, objetivando a qualificação dos cidadãos para uma real participação na produção sócio-econômica e política de nossa sociedade atual. Só que a forma pela qual isso se dá provoca ruptura com a linguagem das crianças de classes populares.

Desta forma, nosso sistema público educacional recebe essa população sem que haja um cuidado especial no encontro dessas duas culturas: aquela que a criança traz do meio social ao qual pertence e a cultura valorizada pela escola.

Encontro em Patto (1996) uma análise abrangente sobre as questões das dificuldades de aprendizagem e adaptação à escola da criança de classe social desfavorecida e como a escola torna-se produtora desse fracasso:

... as explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem (p. 340); ... o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos (p.343).

Nesse sentido também, encontro em Arroyo (1997) uma análise mostrando como acontecem alguns desses mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem no interior de nossas escolas.

Esse autor aponta que, na década de 1960, o processo ensino-aprendizagem passou a ser avaliado como qualquer processo de produção, estando esse produto condicionado pelos materiais e recursos utilizados: os alunos, suas aptidões, suas deficiências; e os recursos didáticos, os conteúdos, as competências dos mestres, a eficiência das técnicas. Se os materiais e os recursos fossem de boa qualidade, teríamos sucesso escolar. Se fossem de baixa qualidade, teríamos fracasso escolar.

Essas análises passaram a receber críticas por não considerar a escola como uma instituição sociocultural, organizada e pautada por valores, concepções e expectativas e também perpassada por relações sociais decorrentes da organização do trabalho e da produção.

Para Arroyo (1997), os alunos, os professores, os diretores, os pais e a comunidade não são meros recursos e materiais:

São sujeitos históricos, culturais. A própria instituição escolar é um produto histórico, cultural e age e interage numa trama de complexos processos socioculturais. A escola é uma organização socialmente constituída e reconstruída. Tem uma dinâmica cultural (p.16).

Nessa concepção, o trabalho do professor adquire relevância. Como sugere Dubet (1997, p.231):

... os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala.

Este pensamento corrobora o de Souza e Silva (1993) reconhecendo que para a melhoria do ensino da escola pública se faz necessário resgatar o papel do(a) professor(a) enquanto *educador* que participa junto ao coletivo da escola e da construção de um projeto educacional no qual se sinta e faça parte integrante.

Corrobora também o pensamento de Lima, Caneo & Dall' Acqua (1995), que apostam no poder dos educadores

... lembrando-lhes que, em qualquer situação, o possível existe e pode ser realizado, desde que tenhamos o desejo de mudança e a esperança poderosa de que a escola que ainda não é poderá ser um dia... a escola que queremos (p.111).

Encontro também em Abramowicz (1997), a importância do trabalho de transformar essa escola que temos para aquela que queremos:

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do Outro.
[...] A força de um projeto é como a de um projétil, um arremesso. Um impulso em direção a uma escola sem repetentes [...] Não podemos mais pensar uma escola que exclua aprendizes. Não se trata do obscurecimento das diferenças, mas da explicitação, do acolhimento e da escuta delas. Uma escola que alarga suas fronteiras e consegue "acelerar" o processo de aprendizagem das crianças e dos adolescentes penetra em algo invisível que é a energia que gera aprendizagem. Isto não é fácil, é preciso ferramentas finas, um olhar e uma escuta mais cuidadosos, conteúdos menos alienantes, e sobretudo um desejo de outras coisas, de outra escola [...] É preciso aceitar o desafio urgente e necessário de democratizar de fato a escola: trazer a criança, o adolescente e sua família para dentro da escola, acolher, ensinar e se encantar [...] Poderemos então (re) escrever novas e inéditas histórias e proporcionar às crianças e aos adolescentes uma perspectiva mais à superfície, sair do subterrâneo. Pois o mais profundo está na superfície, ou seja, "o mais profundo é a pele" (p.169-171).

A experiência que essa população vivencia dentro e fora da escola necessita ser considerada em um trabalho que faça com que as crianças oriundas dessa

população sintam-se aceitas pela escola **como são e não como a escola gostaria que elas fossem.**

Nesse sentido, a palavra **acolhimento** é entendida como uma maneira diferenciada de lidar com essas crianças: as suas dificuldades e diferenças não podem ser ressaltadas, mas trabalhadas; é necessário planejar situações para que elas percebam suas dificuldades como pontes para superá-las e não incorporem esse momento de dificuldade como definitivo e intransponível. As diferenças necessitam ser apreendidas como enriquecedoras e não como estranhezas, conforme nos aponta Abramowicz (1997).

Assim, além do acolhimento por parte da escola para com essas crianças, há outro fator tão importante como este: o conhecimento e de que forma ele é trabalhado em nossas escolas. A esse respeito, Cortella (1998) em seu trabalho faz uma retrospectiva da educação brasileira. Após analisar o movimento ocorrido nas três últimas décadas do século XX, com a aceleração do processo de industrialização e de urbanização, o autor analisa as conseqüências desse processo para a educação.

Nesse setor, houve uma explosão da demanda por escolas sem que ocorresse um preparo adequado do sistema público educacional para responder a essa demanda. Alguns pontos podem ser destacados de tal despreparo: insuficiência da rede física; ingresso maciço de educadores sem formação adequada (com queda da qualidade de ensino, justamente no momento em que as camadas populares estão chegando à escola); pauperização do instrumental didático-pedagógico; diminuição das condições salariais dos educadores (aumentando a jornada de trabalho e prejudicando mais a preparação), etc.

Nessa direção, Cortella (1998, p.13) conclui que:

*(...) a educação pública das últimas décadas (com reflexos no ensino privado) foi um dos desaguadores do intencional **apartheid social** implementado pelas elites econômicas e é a partir dele que podemos compreender a crise da Educação e a atuação política pedagógica dos educadores.*

O autor aponta que não podemos só ficar reafirmando que o aumento da quantidade de cidadãos na escola pública leva a uma queda da qualidade de ensino. É necessário pensar uma *nova qualidade* para uma *nova escola*, em uma sociedade que começa a conceber a *educação* como um direito objetivo de *cidadania*.

Assim, é necessário repensar fundamentos da articulação entre educação, epistemologia e política, com a finalidade de recolocar o problema dessa articulação. Segundo Cortella (ibid.), isto é muito difícil para os educadores não conectados ao mundo acadêmico. É a partir dessa articulação é que os educadores podem embasar um caminho que permita avanços significativos na construção de propostas

pedagógicas e políticas de formação de educadores mais adequadas para um embate social inovador.

Quando as classes trabalhadoras passam a freqüentar a escola, torna-se mais forte a percepção de que os paradigmas pedagógicos usados até então não são mais suficientes para dar conta desse direito social e democrático.

Então é necessário tratar a qualidade junto com a quantidade, não reforçando o falso dilema *quantidade versus qualidade*. A boa educação é aquela que dá acesso a todos e permite que todos permaneçam na escola. Só assim teremos sinal de qualidade social.

No entanto, para que esta permanência (diminuição da repetência e da evasão) de fato ocorra, a educação necessita também ter como objetivo político-soacial a **democratização do saber**.

Isto, segundo Cortella (1998, p.15), passa por várias instâncias:

... a formação do educador necessita abranger o elemento técnico de especialização em uma área do saber (e capacitação contínua), assim como a dimensão pedagógica da capacidade de ensinar, a discussão sobre tal dimensão envolve ainda temas mais amplos como a democratização da relação dos educadores entre si e com as instâncias dirigentes, a gestão democrática englobando as comunidades...

Assim, a democratização do saber revela-se *como objetivo último da escola pública, na educação da classe trabalhadora* (ibid., p.15). Esse objetivo poderá ser alcançado a partir de três aspectos: *sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social* (ibid., p.15).

O trabalho de educadores comprometidos com a democratização do saber favorece a garantia de que as crianças tenham acesso ao conhecimento universal acumulado e possam dele se apropriar de maneira não impositiva mas de forma a apreender os conteúdos que lhes possibilitem uma compreensão de sua própria realidade e de seu fortalecimento como cidadãos, de modo a serem capazes de transformá-la na direção dos interesses da maioria social.

Ainda assim, para alcançarmos essa nova *qualidade social*, também é necessário uma *reorientação curricular* que leve em conta a realidade do aluno. Isto não pode ser traduzido, segundo Cortella (1998), como *aceitar* essa realidade mas *dela partir*, partindo do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo.

Nesse sentido, há a transformação dos conhecimentos científicos em ferramentas de mudança, propiciando à classe trabalhadora ter acesso a esses conhecimentos, até então propriedade quase exclusiva das elites sociais.

Portanto, a questão do conhecimento no interior da escola, do ponto de vista de alguns de seus fundamentos epistemológicos e políticos (enquanto produção e apropriação da cultura) podem subsidiar os educadores(as) na reflexão sobre o *sentido social concreto do que fazem*.

Assim sendo, a tese fundamental de Cortella (1998, p.17) é a de que:

O Conhecimento é uma construção cultural (portanto, social e histórica) e a Escola (como veículo que o transporta) tem um comprometimento político de caráter conservador e inovador que se expressa também no modo como esse mesmo Conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado.

A compreensão do conhecimento como construção cultural é descrita pelo mesmo autor (ibid., p. 18-19) segundo quatro pontos:

- reflexão sobre a presença do ser humano na realidade e dentro desta o lugar do conhecimento como produto cultural (um bem de consumo e produção de vida);
- contraposição à teoria sobre o conhecimento mais freqüente na nossa realidade escolar: *o conhecimento e a verdade como descobertas* para demonstração que *é a própria idéia de verdade como descoberta é, de fato, uma construção cultural;*
- a escola e a construção do conhecimento, ressaltando a necessidade de ruptura da *aura mítica* que, muitas vezes, *encobre a relação com o saber e quer anular o lugar dos erros, das preocupações, dos prazeres e das intenções;*
- reflexão do sentido social concreto daquilo que nós, educadores(as) fazemos, a partir de uma visão sobre algumas compreensões entre sociedade e escola, nos alertando contra o pedagogicídio (fracasso escolar), na busca de trabalhar com o conhecimento numa perspectiva de torná-lo ferramenta de luta a favor das classes trabalhadoras.

Assim, a resposta à questão: *qual o sentido social do que fazemos ?* depende da *compreensão política* que temos da finalidade de nosso trabalho pedagógico, isto é, da *concepção sobre a relação entre Sociedade e Escola que adotarmos* (ibid., p. 130).

Cortella (1998) é adepto do *otimismo crítico*, atribuindo ao educador *um papel político-pedagógico, ou seja, nossa atividade não é neutra e nem absolutamente circunscrita* (ibid., p.136).

Esta concepção aponta a natureza contraditória das instituições sociais, mostrando que, mesmo elas sejam conservadoras, incluem a possibilidade de mudanças. Por essa razão, a educação sendo uma instituição, tem uma função conservadora e outra inovadora. Assim, há a possibilidade de a escola servir para reproduzir as injustiças, mas ao mesmo tempo pode ser capaz de funcionar como

instrumento para mudanças. Nossas elites utilizam a escola para garantir o seu poder; no entanto, *por não ser asséptica*, ela também serve para enfrentá-las.

Não é por acaso que nossas elites evitem ao máximo a universalização qualitativa da Escola no Brasil, fazendo o controle do sistema educacional de muitas formas: controlando os salários e condições de trabalho dos educadores, controlando a burocracia etc., manipulando, assim, a função de conservação. Porém, mesmo que não queiram, a educação que essas elites proporcionam contém espaços à inovação a partir das contradições sociais.

Apesar dessa escola e dos educadores que nela atuam terem quase tudo contra a vivência de um ensino com qualidade, é possível encontrar os espaços desse sistema e deles se apropriar, tentando estabelecer que a relação com o conhecimento é uma relação entre o sujeito e o objeto desse conhecimento, portanto mutável. É preciso, assim, tentar compreender a realidade como algo construído e modificável pela ação humana.

Nesse sentido, ainda segundo Cortella (1998), é que se realiza o papel político-pedagógico dos educadores: o compromisso de proporcionar uma experiência escolar positiva para **todos** os seus alunos.

Um dos fatores indispensáveis à efetivação dessa experiência escolar positiva é o afeto.

Mainardes (1999) destaca que crianças com essa trajetória de fracasso escolar necessitam de um auxílio mais próximo e mais afetivo para o aprendizado, algumas vezes bloqueados pela angústia de já terem e estarem vivendo o sentimento de não estar acompanhando a turma que estão freqüentando.

Ao serem auxiliados diretamente pelo professor e conseguirem produzir alguma atividade escolar, sentem-se mais seguros e assim vão resgatando o desejo e o interesse em aprender.

Dantas (apud Mainardes, 1999, p.33-34), baseada na teoria de Henri Wallon, afirma que

a temperatura afetiva será sempre um elemento catalisador da atividade cognitiva do aluno e, "sem vínculo afetivo não há aprendizagem". Para Wallon, afetividade deve ser vista de forma mais ampla e abrangente, não somente como relação afetiva entre professor e alunos, mas como uma rede de relações, sentimentos e emoções que afetam os sujeitos favorecendo ou não a transição da subjetividade para a objetividade.

Pimentel (apud Mainardes, 1999) também acredita nessa forma de relacionar afeto e aprendizagem. A autora vê na aprendizagem, além dos aspectos orgânicos, corporais, emocionais e da inteligência, o vínculo afetivo entre professores e alunos fundamental para o sucesso da aprendizagem.

À medida que uma criança não consegue aprender, o sentimento de incapacidade passa a mobilizá-la no sentido de que ela passa a viver a sua ignorância com todo o significado que ela possa ter e dela se apropria como forma de justificar o seu fracasso.

Assim sendo, Mainardes (ibid.) destaca que o trabalho com crianças que tiveram essa experiência necessita ser realizado com estímulo, elogios e apoio na realização de atividades para que o resgate da aprendizagem dessa criança seja alcançado.

Segundo Dantas (apud Mainardes, 1999, p.42) *Afetividade e cognição* são "dois núcleos que se retroalimentam". Seu trabalho aponta reflexões possíveis baseadas na Psicogenética de Henri Wallon que podem nortear o trabalho pedagógico:

a) a aprendizagem pressupõe vínculo afetivo entre professores-alunos;

b) a atuação pedagógica individualizada é uma estratégia muito produtiva para baixar angústias e descobrir interesses;

c) as atividades de leitura e escrita têm também um potencial expressivo (assim como o desenho, a pintura, a dança) e auxiliam na transição da subjetividade para a objetividade (inteligência). Histórias de sofrimento pessoal e experiências escolares traumáticas podem reter energia na subjetividade, cujo "destravamento" permitirá o livre fluir da inteligência. A criança precisa falar de si, desenhar e dançar suas emoções, ler histórias sobre personagens com vivências próximas das suas, escrever cartas a quem as responda";

d) a terapia pela aprendizagem (e não para a aprendizagem), indica que aprender é algo que faz bem às crianças, principalmente para aquelas com histórias de sofrimento pessoal e dificuldades de aprendizagem.

Assim, um trabalho pedagógico inspirado nesses princípios é organizado de forma a promover espaços de interlocução (socialização das histórias pessoais); interesse em conhecer a "biografia" das crianças; a seleção de histórias próximas às vivências delas; a proposta de atividades que envolvam a expressão de sentimentos e emoções (desenho, pintura, dança, dramatização). Segundo Mainardes (ibid.), tais atividades promovem nessas crianças com história de dificuldades na aprendizagem escolar, o resgate do interesse e do prazer de aprender. No momento que elas resgatam a autoconfiança e o sentimento de segurança, é possível observar a redução da sensação de "medo" e a eliminação da resistência.

Nesse sentido, Vygotsky (apud Mainardes, ibid.) aponta que quanto mais ricas forem as experiências proporcionadas às crianças, mais ricas também serão a imaginação e a fantasia.

Mainardes (ibid.) destaca que um trabalho com crianças que necessitam maior tempo para apropriação dos conteúdos escolares mostra que, além do papel da mediação, das interações sociais e das ações partilhadas, os aspectos afetivos presentes nas relações de ensino são da maior importância.

Vygotsky (apud Mainardes, ibid.) critica na psicologia a separação entre afeto e intelecto, enquanto objetos de estudo, dizendo ser esta uma das principais deficiências da psicologia tradicional.

Nesta mesma direção, Wallon (apud Mainardes, ibid.) vai considerar a relação entre emoção e razão, afetividade e inteligência, subjetividade e objetividade, ao mesmo tempo, sendo relações de oposição e de filiação — na verdade são dois núcleos que se retroalimentam.

No trabalho com crianças com dificuldades no processo de aprendizagem, Mainardes (ibid.) destaca que é possível assumir duas posturas diferenciadas — de cobrança ou de apoio.

A primeira, normalmente, aumenta o grau de angústia da criança já fortemente marcada pelo sentimento de incapacidade para aprender. A postura de apoio é a mais adequada porque aumenta a autoconfiança das crianças e assim a sua disposição para o aprendizado e da receptividade das mediações tanto por parte do professor como por parte dos colegas de turma.

Assim, a partir das formulações de Vygotsky e Wallon (apud Mainardes) temos contribuições em vários aspectos para o trabalho pedagógico junto às crianças que necessitam de um maior tempo para o aprendizado. Mainardes (ibid., p.44) destaca que:

ao educarmos estamos atuando na dimensão de formação humana: há necessidade, portanto, de entendermos a criança numa perspectiva mais ampla buscando suprir as necessidades que elas apresentam.

Nesse sentido, também se faz necessário lutar para que todos os professores tenham melhores condições de trabalho e assim possam proporcionar aos seus alunos uma experiência, na dimensão de formação humana, que seja fonte de realização.

2.2 Os conceitos de mediação e de significado em Vygotsky

Durante a jornada de trabalho como professora, apreendi o papel das interações sociais como balizadoras de enfrentamento ao progresso de alunos com história de fracasso escolar. No espaço escolar, as interações podem assumir papel decisivo no processo ensino-aprendizagem, uma vez que o conhecimento é cultural e

socialmente construído, portanto, presente deve estar no dia-a-dia da sala de aula. Neste tópico será apresentado o conceito de mediação elaborado por L.S. Vygotsky, o qual embasa parte da prática docente analisada por este trabalho, presente durante o processo ensino-aprendizagem.

Ao pensarmos na elaboração de propostas e métodos de ensino mais eficazes na direção da superação do fracasso escolar, é importante considerar o papel da mediação presente nas relações entre o aluno e o conhecimento.

Reyes (1995) aponta que, na perspectiva Vygotskyana, há a tentativa de explicitar os processos através dos quais o desenvolvimento é construído socialmente. Assim, remete-se à compreensão de que o homem deve ser compreendido tanto em suas dimensões sociais quanto individuais. Deste modo, *é a partir do plano interativo que o indivíduo vai transformar e elevar sua forma individual de reflexão* (ibid., p.26).

Vygotsky (1991) procura buscar respostas para explicar o desenvolvimento das funções psicológicas mais complexas e vai denominá-las de *funções psicológicas superiores*. O mecanismo dessas funções é típico do ser humano e é o que nos difere dos outros animais, pois envolve o ato de reflexão e planejamento. Os seres humanos são capazes de recuperar, pela memória, as experiências vividas no passado e planejar as ações para o futuro.

Assim, Vygotsky (1991) aponta que estas atividades deixam de ser elementares e passa a considerá-las superiores, à medida que extrapolam as ações reflexas e assim atingem altos graus de reflexão.

Nesse processo, o desenvolvimento e a interiorização dos processos mentais superiores implicam uma forma de mediação que é profundamente influenciada pelo contexto sócio-cultural. Assim, o processo de novas formas de atividade mental não ocorre como um processo passivo e individual, e sim como um processo ativo/interativo no interior das relações sociais.

Desta forma, a mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que possibilitarão, assim, mediar as operações abstratas do seu pensamento.

Segundo Vygotsky (1991), a atividade mediada é constituída a partir de um processo interpsicológico, ocorrido entre pessoas. Inicialmente, nos primeiros anos de vida de uma criança, o desenvolvimento dos processos mentais superiores é sempre mediado pelo outro que aponta, atribui e/ou restringe os processos de significação da realidade.

Assim, através dos diferentes processos de mediação social, a criança vai se apropriando dos modos de comportamento e da cultura representativos da história da humanidade.

Vygotsky (1991, p.64) considera que esse processo de apropriação é transformado por meio de um processo de internalização, determinante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, apontando *que uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.*

Depois, este processo continua, indicando que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: *primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) ... [Portanto,] a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento* (ibid., p.64).

Nogueira (1997, p.16) aponta que *à medida que estes processos são internalizados, ocorrendo sem a intervenção de outras pessoas, a atividade mediada transforma-se em um processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária.*

Deste ponto, podemos nos ater ao papel das interações sociais na perspectiva de Vygotsky, tentando mostrar de que forma ele acontece dentro do espaço escolar.

Pimentel (1999, p.17) diz que *a escola enquanto lugar privilegiado para transmitir sistemas organizados de conhecimento e para criar condições que propiciem a constituição de modos de funcionamento intelectual, passa a ter um papel importante na constituição de interações que realmente beneficiem o desenvolvimento humano.*

No entanto, a referida autora, aponta que *o aprendizado escolar tem uma estrutura e organização próprias, seguindo um currículo e é funcionalmente determinada por um conjunto de regras que nem sempre coincidem com as leis internas dos processos que desencadeiam, ou seja, desenvolvimento das funções psicológicas.* (ibid., p.18).

Em geral, Pimentel (1999) nos diz que quando fazemos referência ao desenvolvimento da criança, geralmente, observa-se o seu desempenho em atividades que é capaz de fazer sozinha.

No entanto, sob a ótica Vygotskyana, a ênfase é dada em compreender, no curso do desenvolvimento, o que Oliveira (1995, p.11) considera *... a emergência daquilo que é novo na trajetória do indivíduo, os 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, em vez dos seus frutos.*

Isso pode ocorrer quando a criança é auxiliada por uma pessoa mais experiente que pode ser o professor ou um colega, ou seja, como aponta Pimentel (1999, p.18) *nas situações em que o fenômeno intersubjetivo promove o desenvolvimento de funções cognitivas que estão em processo de amadurecimento.*

Assim sendo, na perspectiva histórico-cultural, olhar o desenvolvimento desta maneira, ou seja, focalizar as funções psicológicas no processo de suas constituições, implica para a educação escolar pautar-se num fundamento postulado por Vygotsky, amplamente divulgado: a idéia de que o aprendizado antecede o desenvolvimento.

Vygotsky (1991, p.101) nesse sentido, coloca a aprendizagem como desencadeadora de desenvolvimento:

... aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas .

Nesse sentido, Pimentel (1999, p.21) mostra que, ao analisar como a criança internaliza, isto é, *transforma e domina meios de ação do plano social em operações internas e autônomas de controle e planejamento do seu próprio comportamento* [não podemos deixar de considerar que] *este processo ocorre no interior de atividades mediadas.*

Vygotsky (1991, p.64) afirmava em seus estudos que *todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.* Assim, é possível considerar que o desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores está relacionado com essas formas de mediação social. A mediação do e com o outro (que pode ser mais experiente) e a mediação pelos signos, dentre os quais se encontra o sistema lingüístico, promovem uma articulação fundamental no processo de aprendizagem.

A esse respeito, Pimentel (1999, p.21) diz que

Quando um professor desenvolve o ensino utilizando de meios lingüísticos auxiliares, para que a criança possa resolver as tarefas que ainda não é capaz de realizar sozinha, está promovendo uma articulação com mediadores semióticos fundamentais no processo de aprendizagem .

Desta forma também, o professor, ao auxiliar uma criança na solução de uma tarefa, fornecendo-lhe exemplos que podem ser imitados ou pistas pedagógicas, com estas atitudes está favorecendo o aprendizado através dessas interações mediadas pela linguagem, possibilitando assim, o desenvolvimento de funções psicológicas que estão em processo de amadurecimento. Tais funções são consideradas como funções relativas ao *desenvolvimento proximal*, isto é, potencialmente emergentes mas ainda não suficientemente consolidadas, por isso devendo dispor do auxílio de outra pessoa

mais experiente, que tanto pode ser o professor ou outro colega que já as tenha efetivado no desenvolvimento psíquico.

Na perspectiva histórico-cultural, segundo Vygotsky (1991, p.95) *aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.*

Do desenvolvimento individual, parte é dado pelo processo de maturação biológica, enquanto a outra parte se estabelece a partir do convívio dessa pessoa com o seu grupo cultural. Sem este processo de interação, o indivíduo não poderia desenvolver-se de forma plena.

Daqui podemos apreender que existe uma diferença entre as tarefas que uma criança pode desempenhar sozinha e aquelas que só podem ser realizadas com auxílio de outras pessoas.

Assim, pode-se concluir o que Vygotsky (1991, p.95) nos apresenta como *nível de desenvolvimento real de uma pessoa*, como uma etapa que mostra os conhecimentos já adquiridos, portanto, as funções consolidadas na criança.

A outra etapa em que a criança só pode desempenhar atividades com auxílio de outras pessoas, isto é, as funções ainda estão em processo de maturação, portanto existem em potência mas ainda não emergiram. Esta etapa é denominada por Vygotsky (1991, p.97) *nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.*

Esta etapa define aquelas funções ainda não amadurecidas mas em estado de maturação, funções que irão amadurecer, mas presentes ainda em estado embrionário. Vygotsky (ibid., p.97) chama estas funções de *"brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento.*

O nível de *desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente*, enquanto o nível de *desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente* (ibid., p.97).

Embora em Vygotsky todo processo de aprendizagem envolva mediação, é na zona de desenvolvimento proximal que a atuação do professor como mediador se faz sentir de forma mais marcante, principalmente no trato com alunos que vivenciaram história de fracasso escolar.

Esta mediação se dá através do uso da linguagem; assim, outra questão importante no trabalho de Vygotsky refere-se ao papel da linguagem e do pensamento no desenvolvimento dos seres humanos.

Em seus estudos, Vygotsky mostra que o pensamento e a linguagem possuem raízes genéticas. Ambos possuem origens diferentes e se desenvolvem segundo

trajetórias distintas e independentes antes que ocorra a real ligação entre estes dois fenômenos.

No entanto, Vygotsky (1991a) alerta que seria um erro considerar o pensamento e a fala como processos independentes e que só se encontrariam em um determinado momento, apenas influenciando mecanicamente um ao outro. *A ausência de um elo primário entre eles não significa que uma conexão entre eles só possa estabelecer-se de uma forma mecânica.* (ibid., p.103). Isto ocorre porque existe uma unidade do pensamento verbal que intervém diretamente no todo, ou seja, no pensamento e na fala. Esta unidade é encontrada no significado das palavras, que segundo Vygotsky (1991a, p.104) assim é descrita:

O significado de uma palavra representa uma amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.

Assim, a união da palavra e do pensamento ocorre através do significado das palavras, porque *o significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que está ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele* (ibid., p.104).

Desta hipótese, Vygotsky (1991a) concluiu que o significado das palavras também evolui da mesma forma que uma língua sofre transformações ao longo da história. A questão dos significados aparece como um processo que evolui pois estes vão sendo modificados conforme os homens se inter-relacionam.

Assim, apreender a relação existente entre o pensamento e a palavra não é algo simples. Vygotsky (ibid.) analisa um plano mais interior, que é o do próprio pensamento, ou seja, o pensamento verbal. Diz que não há uma rígida correspondência entre o plano do pensamento e o da fala e a transição de um para o outro não é simples.

Ao contrário da fala, o pensamento não consiste em unidades separadas. Ao pensarmos sobre uma situação ela aparece de uma só vez, em um único pensamento, em uma totalidade.

Ao falarmos sobre uma determinada situação, temos de expressá-la em palavras separadas dentro de uma seqüência organizada. Daqui resulta a principal diferenciação entre a palavra e o pensamento: *Exatamente porque um pensamento*

não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. (ibid., p.129)

Vigotsky (1991a, p.44) apresenta as suas conclusões que para transformar um pensamento em palavras, temos de passar pelos significados:

Se compararmos o desenvolvimento inicial da fala e do intelecto — que, como vimos, se desenvolvem ao longo de linhas diferentes tanto nos animais como nas crianças muito novas — com o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal, devemos concluir que o último estágio não é uma simples continuação do primeiro. A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala.

Concluindo, segundo Vygotsky (apud Reyes, 1995) é nesta transformação do desenvolvimento ontogenético, que os seres humanos deixam a sua condição de biológicos e se transformam em sócio-históricos; por esta razão, a linguagem e os processos de interação exercem um papel primordial na vida e desenvolvimento destes seres.

2.3 O processo de alfabetização

Ao lidar com crianças que experienciaram o fracasso no processo inicial de alfabetização, Ferreiro (1993, p.48) analisa assim:

...é muito mais fácil introduzir a língua escrita com alegria, com entusiasmo e sem medo às crianças pequenas, que devolver a um multirrepetente a confiança em si mesmo para poder enfrentar de outra maneira uma aprendizagem que só tem sido fonte de frustrações.

No prefácio do livro "Reflexões sobre Alfabetização" de Ferreiro (1995), Weisz aponta que, tradicionalmente, a investigação sobre as questões da alfabetização giram em torno de uma questão: "*como se deve ensinar a ler e a escrever?*"

Havia a crença implícita de que o processo de alfabetização acontecia somente no espaço da sala de aula e que a aplicação de um método adequado garantiria ao professor o controle de alfabetização de seus alunos.

No entanto, à medida que um maior número de crianças passou a freqüentar a escola, os números atestando o fracasso escolar tornaram-se alarmantes. Diante da crença anterior, seriamente abalada, surge a necessidade de novas investigações procurando encontrar os culpados desse fracasso. Todos foram para o banco dos réus:

alunos por serem pobres, subnutridos, deficientes; professores por serem mal formados e a escola por ser reprodutora das relações de poder na sociedade.

O trabalho de Ferreiro e colaboradores rompe o imobilismo acusatório e propõe uma forma diferente de investigação, deslocando a pergunta do "*como se ensina?*" para o "*como se aprende?*". Foi assim que surgiu a descrição da psicogênese da língua escrita, abrindo espaços para novos caminhos na investigação sobre o processo de alfabetização.

Ferreiro (1995, p.9) em seus trabalhos agrega à investigação dos dois tradicionais pólos do processo de aprendizagem — o de quem ensina e o de quem aprende — um terceiro elemento: *a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem — o sistema de representação alfabética da linguagem*. Nesse sentido, também serão considerados os estudos relativos às concepções sobre esse objeto (sistema de representação alfabética da linguagem), por parte de quem aprende e também de quem ensina. Assim, a escrita pode ser concebida de duas maneiras diferentes: *como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras* (Ferreiro, *ibid.*, p.10).

Essencialmente, a diferença entre as duas é a seguinte: *no caso de decodificação, tanto os elementos como as relações já estão pré-determinadas*; o novo código encontra uma nova representação para os mesmos elementos e as mesmas relações. *No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão pré-determinados* (Ferreiro, *ibid.*, p.12).

A escrita sendo concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem pode ser vista como a aquisição de uma técnica. Ao tratar da aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, o problema é colocado em termos totalmente diferentes. Neste aspecto, Ferreiro (*ibid.*, p.16) aponta que a aprendizagem da escrita se converte na apropriação de um novo conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

No entanto, não podemos deixar de apontar que há sim, um processo de decodificação e ele é necessário para que a criança aprenda a ler e escrever mas somente ele não garante o aprendizado. Para que a criança aprenda a ler e escrever de maneira funcional, entendendo o que lê e o que escreve, é necessário que ela saiba o significado da leitura e da escrita, as suas funções, construa e questione as hipóteses sobre esse processo. Portanto, é necessário superar a decodificação mecânica.

Assim, há indicadores claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita quando lhes é dada a oportunidade de elaborarem produções espontâneas, sem que essas sejam resultados de uma cópia imediata ou posterior, conforme os trabalhos de Ferreiro (1995) atestaram.

Ferreiro adota o princípio de que a criança, podendo escrever tal qual acredita algum conjunto de palavras, estará nos oferecendo um valioso documento que necessitará ser interpretado e posteriormente avaliado. Neste ponto é que entra o trabalho do alfabetizador. Conhecendo os fundamentos teóricos dessa concepção da escrita ele estará apto a reconhecer como a criança está levantando as suas hipóteses acerca de como o sistema da escrita funciona.

No entanto, só isso não basta, pois saber algo a respeito de um dado objeto não significa o mesmo que *saber algo socialmente aceito como conhecimento*. Para esta autora,

"Saber" quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade. Que esse "saber" coincida com o "saber" socialmente válido é um outro problema (embora, seja esse, precisamente, o problema do "saber" escolarmente reconhecido). (Ferreiro, 1995, p. 17)

Como nos mostra Ferreiro (1995), uma criança pode conhecer o nome ou o valor sonoro convencional das letras e mesmo assim não compreender o sistema de escrita.

Tal fato ocorre porque através da concepção de escrita como código de transcrição, há predominante atenção aos aspectos gráficos (traço, distribuição espacial de formas, orientação) tanto para a escrita como para a leitura. Assim, os aspectos construtivos da escrita não são considerados. Nesta concepção, a linguagem é colocada "entre parênteses", ou melhor, é reduzida a uma série de sons transcritos graficamente, perdendo assim, o seu principal caráter que é o seu significado. Então, acontece o que Ferreiro (1995) considera como destruição do signo linguístico ao dissociar o significante sonoro do significado.

Optar-se pelos aspectos construtivos da escrita implica que eles têm a ver com o que se desejou representar e com quais meios foram utilizados para criar as diferenciações entre as representações.

A autora considera que, do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, em diversos meios culturais, em diversas situações educativas de diferentes línguas. Podem ser distinguidos três grandes períodos de evolução da compreensão de como funciona o sistema da escrita. No interior desses períodos há múltiplas subdivisões:

- . *distinção entre o modo de representação icônico e não icônico;*
- . *a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);*

. *a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)*. (Ferreiro, 1995, p.19)

Assim sendo, Ferreiro (ibid.) acredita que o conhecimento desses três períodos pelo professor alfabetizador poderá auxiliá-lo no processo de alfabetização que leve as crianças à compreensão de como o sistema de escrita funciona. Esses três períodos apresentam algumas características que serão apresentadas sucintamente.

O primeiro período caracteriza-se pela distinção entre o desenhar e o escrever. O desenhar está no domínio icônico — *as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos*. Já escrever está fora do icônico porque *agora as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos*. (ibid., p. 19-20).

O segundo período é caracterizado pelo esforço das crianças em construir formas de diferenciação entre as escritas. Tal diferenciação pode se dar tanto pelo eixo quantitativo como qualitativo. Inicialmente são intrafigurais porque consistem no estabelecimento das propriedades que um texto deve possuir para ser interpretável, isto é, possa ser a ele atribuído algum significado. Um exemplo do eixo quantitativo é que quantidade mínima de letras (geralmente três) uma escrita deve ter para poder dizer algo. Já um exemplo do eixo qualitativo é qual variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada — se o escrito tem o tempo todo a mesma letra, não podemos lê-lo.

Depois deste aspecto do segundo período (critério intrafigural) há outro que as crianças começam a utilizar para a diferenciação entre as escritas: o critério *interfigural*. Este aspecto consiste na manutenção dos critérios intrafigurais tanto quantitativos como qualitativos mas agora se faz necessário criar modos sistemáticos de diferenciação entre uma escrita e a seguinte, isto para garantir a diferença de interpretação que será atribuída. Neste aspecto, as crianças vão procurar variações também nos dois eixos: o qualitativo e o quantitativo.

No quantitativo, procuram variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, obtendo, assim, escritas diferentes. Às vezes, no eixo qualitativo procuram variar o repertório de letras utilizadas de uma escrita para outra ou variar a posição das letras sem modificar a quantidade das mesmas.

A coordenação desses dois modos de diferenciação (quantitativo e qualitativo) é tão difícil *como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva*, segundo Ferreiro (1995, p.24).

Depois dessas duas etapas, *o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros* (ibid., p.24).

Assim sendo, quando a criança começa a prestar atenção às propriedades sonoras dos significantes, isto vai marcar o ingresso no terceiro grande período desta evolução.

Neste terceiro período, primeiramente a criança descobre que as partes da escrita (suas letras) podem ser correspondentes a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). Através do eixo quantitativo, isto é percebido na descoberta de que a quantidade de letras necessárias para escrever uma palavra tem correspondência com a quantidade de partes percebidas na emissão oral da mesma. Portanto, estas "partes" da palavra são inicialmente as sílabas. Aqui há o marco do início, segundo Ferreiro (ibid.), do *período silábico*.

Este período evoluirá até chegar a uma exigência rigorosa : *uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras*.

A conquista desta hipótese silábica é da maior importância, por duas razões, segundo Ferreiro (ibid., p.25):

... permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras.

No entanto, a conquista desta hipótese silábica vai criar as suas próprias condições de contradição, ou seja, *contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser "interpretável"* (ibid., p.25).

Nesse aspecto, por exemplo, um escrito monossilábico deveria ser escrito com uma única letra, no entanto com uma só letra é possível que não possa ser lido (segundo a hipótese da criança, ainda nesse estágio). Também entra em contradição a interpretação silábica da criança e as escritas produzidas pelos adultos, pois *sempre terão mais letras do que a hipótese silábica permite antecipar* (ibid., p.25).

Nesse mesmo período, mas não obrigatoriamente ao mesmo tempo, as letras podem *começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, [o leva a] se estabelecer uma correspondência com o eixo qualitativo: as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes* (ibid., p.25). Aqui outras formas particulares de conflito são geradas.

Os conflitos anteriores acrescidos de mais outros da ação educativa, caso a criança já frequente a escola, provocam uma desestabilização progressiva da hipótese silábica até a criança ter coragem suficiente para se comprometer em um novo processo de construção. Aqui há o início do *nível silábico-alfabético*, marca da transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros a serem construídos.

Assim é que a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é *reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido* (ibid., p.27).

A partir deste ponto, a criança descobre novos problemas referentes a ambos os eixos. No eixo quantitativo, pois *se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba* (ibid., p.27), visto que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras. Quanto ao *eixo qualitativo*, a criança encontrará novos problemas como na questão da ortografia, já que *a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons* (ibid., p.27).

Portanto, se for possível a criança ter a oportunidade de entrar em contato com essas variáveis que fazem parte do funcionamento do sistema de escrita, provavelmente, ela chegará ao *nível alfabético da escrita e leitura* com uma real compreensão desse sistema que foi construído social e historicamente.

Ferreiro (ibid.) diz que o problema da prática de alfabetização não pode ser reduzido a um problema de método mais ou menos adequado, se não levar em consideração as concepções que as crianças têm sobre o sistema de escrita.

Enquanto educadores temos de compreender que *nenhuma prática pedagógica é neutra*. Elas *estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem* (ibid., p.31).

Segundo Ferreiro (ibid., p.31), provavelmente são *essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros*.

Assim, conforme é colocada a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e conforme se caracterizam ambos, as práticas serão bem ou mal sucedidas; por isso, é necessário que a reflexão psicopedagógica esteja apoiada em uma reflexão epistemológica. Neste aspecto, o conhecimento da evolução psicogenética pode auxiliar o professor alfabetizador a ter uma nova postura diante do processo de alfabetização da criança e, assim, abandonar a visão adultocêntrica (aquela que um adulto alfabetizado já incorporou).

Outras referências importantes ao processo de alfabetização são aquelas introduzidas por Lemle (2000). Esta autora considera da maior relevância o professor alfabetizador ter conhecimentos sobre as variações da língua falada e de que maneira, no processo de aprendizagem, será encaminhada a distinção entre a língua falada e a língua escrita (neste caso, a portuguesa).

Tais conhecimentos são instrumentos do trabalho do alfabetizador, segundo Lemle (ibid.), pois incluem conhecimentos básicos sobre sons da fala, letras do

alfabeto e língua. Além destes, também aponta outros requisitos para o professor se sair bem, entre os quais destaca:

respeito pelos alunos, evitar o papel de cúmplice de um sistema interessado em manter esmagada uma grande parte do seu povo, confiar na capacidade de desenvolvimento dos alunos e ter criatividade, inventividade, iniciativa, combatividade e fé em sua capacidade de tornar este mundo melhor (ibid., p.6).

Nesse sentido, à medida que um professor sente-se seguro e competente no que faz, terá segurança também para exigir maior consideração pelo seu trabalho e mais investimentos para a área educacional.

Assim, os educandos sendo respeitados pelos educadores, estes estarão promovendo um maior número de pessoas que até então eram marginalizadas dentro da sociedade. Lemle (ibid.) conclui que este conhecimento, aliado a essa postura dos professores, transforma-se em atitude política, pois poderá promover a inserção dessas pessoas na luta por melhores condições sociais de sobrevivência.

Outro fator importante destacado por Lemle (ibid., p.20), refere-se ao respeito pelo modo de falar das classes sociais desfavorecidas que não é coincidente com a norma padrão da língua culta. Dizer que essa população *escreve errado* porque *fala errado*, é um equívoco lingüístico, um desrespeito humano e um erro político, pois ignora o fato de as unidades de som serem afetadas pelo ambiente em que acontecem, ou seja, *os sons vizinhos afetam-se uns aos outros*. Destaca-se o fato de em nosso país todos falarmos a língua portuguesa, mas termos diferentes dialetos (diferentes falares) conforme a localização da região geográfica.

Diante desses fatos, em seus estudos, Lemle (ibid., p.14), aponta cinco capacidades necessárias aos alunos para enfrentarem o processo de alfabetização cabendo ao professor saber avaliá-las. Caso a criança ainda não as tenha, o professor deverá possibilitar o alcance delas através de seu trabalho sistematizado na busca de atingir tais objetivos. As cinco capacidades são:

— compreender o que é um símbolo distintamente das características semelhantes da coisa simbolizada, isto é, a idéia de relação entre um símbolo e o que ele representa é totalmente arbitrária;

— *discriminar as formas das letras* por meio de uma volta sem exagero aos exercícios de discriminação no traçado das letras, técnica para segurar adequadamente o lápis e colocação do papel a ser utilizado para a escrita;

— *discriminação dos sons da fala*, para o que é importante a criança ser levada a ter contato com uma lista de palavras (criadas na sala de aula) que comecem com o mesmo som;

— *consciência da unidade palavra*. Para isso, dentro da sala de aula, a criança poderá ser levada a dizer o nome dos objetos próximos e aprender novas palavras relativas a profissões, bichos, frutas, plantas, por exemplo; saber localizar a mesma palavra colocada em duas posições diferentes, por exemplo, dentro de uma letra musical; contar quantas palavras há em uma expressão;

— *a organização da página escrita* que pode ser conseguida por meio de brincar de ler pequenos textos escritos na lousa, memorizá-los e recitá-los de memória, apontando as palavras correspondentes à medida que o recitar vai acontecendo.

No entanto, segundo Lemle (ibid.), compreender a relação de simbolização entre as letras e os sons da fala — mesmo que todo sistema alfabético de escrita tenha essa característica essencial, que são os segmentos gráficos representarem os segmentos de som — somente isso não garantirá toda a aprendizagem necessária ao processo de alfabetização.

As pessoas que têm experiência em alfabetizar já testemunharam saltos repentinos do aprendiz. Em dado momento parece acontecer um *estalo* e após este, a criança faz progressos muito rápidos. Qual será esse *estalo*? Para Lemle (ibid.), é possível esse acontecimento porque a criança *capta a idéia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra* (p.16).

Aqui temos o caso de correspondência biunívoca entre *fonemas (unidade de som caracterizada por um dado feixe de traços distintivos)* e letras (Lemle, ibid., p.18).

Nesse ponto os problemas do alfabetizando começarão a surgir porque os fenômenos que acontecem *entre sons e letras são um pouco mais complicadas do que essa perfeição de casamento monogâmico entre uma letra e um som* (Lemle, ibid., p.16).

Segundo a mesma autora, há casos de poligamia, poliandria, rivalidades e abandonos. As palavras poligamia e poliandria têm significados diferentes dos seus sinônimos usuais, aos utilizados pelos estudos lingüísticos.

Em lingüística as relações entre sons e letras, vistas a seguir, são uma forma especial de poligamia e poliandria.

Assim Lemle (ibid., p.18-22) descreve essas relações:

— **Poliandria** é o caso de sons casados com letras diferentes segundo posição desta na palavra. Exemplo: a letra L. Diante de uma vogal, ela será pronunciada com o som de uma consoante (*lata, e bola*), no entanto, ao aparecer em posição final de palavra ou diante de uma consoante, terá o som da vogal [u], exemplos: *anzol, almoço*.

— **Poligamia** é o caso de um mesmo som representado por diferentes letras, segundo a sua posição. Exemplo: o fonema [k] pode ser representado pelas letras C (diante de *a, o, u*: casa, come, bicudo) e pelas letras QU (diante de *e, i*: pequeno, esquina).

Há um terceiro tipo de relação possível (**rivalidade**) entre sons e letras que é o mais difícil: a **concorrência**, em que duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar e não em lugares diferentes (ibid., p.23) como nos casos anteriormente vistos (poligamia e poliandria).

Exemplo: o caso da letra *s* e da letra *z*, são usadas, alternadamente, para representar o mesmo som de [z] entre duas vogais: *mesa, reza, casar, azar*.

Neste caso, a criança alfabetizanda não dispõe de qualquer *princípio fônico* que possa guiá-la na escrita entre a opção de letras concorrentes, a única maneira de resolver é recorrer ao dicionário. Também destaca-se o fato de que a criança adquirindo o prazer pela leitura, conseqüentemente, acaba decorando a grafia de muitas palavras de uso freqüente, recorrendo ao dicionário caso haja dificuldades.

A partir desses conhecimentos lingüísticos básicos, cabe ao professor alfabetizador sistematizar as complicadas relações entre sons e letras. Essa sistematização será implantada através de uma metodologia de trabalho que promova a aprendizagem dessas relações, por parte de nossos alunos, de como nosso sistema de escrita funciona.

A referida autora, aponta três tipos de falhas da escrita. O professor pode detectá-las a partir do critério assim estabelecido:

— **Falhas de primeira ordem** : neste aspecto, o alfabetizando *está na fase de dominar as capacidades prévias da alfabetização* (as cinco capacidades necessárias, já descritas anteriormente).

Algumas dessas falhas cometidas são:

leitura lenta, com soletração de cada sílaba, e escrita com falhas na correspondência linear entre as seqüências dos sons e as seqüências das letras: repetições de letras (ppai em vez de pai, meeu em vez de meu), omissões de letras (trs em vez de três, pota em vez de porta), trocas na ordem das letras (parto em vez de prato, sadia em vez de saída), falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra (rano em vez de ramo, laqis em lugar de lápis, eua em lugar de lua), falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som (sabo em vez de sapo, do som (sabo em vez de sapo, gado em lugar de gato, pita em lugar de fita) (Lemle, ibid., p.40).

— **Falhas de segunda ordem:** neste caso, se o alfabetizando *está retido na etapa monogâmica da sua teoria da correspondência entre sons e letras, ignora as particularidades na distribuição de letras.*

Assim, algumas dessas falhas podem ser :

*Na leitura, pronuncia cada letra escondido-a no seu valor central. Sua escrita é como uma transcrição fonética da fala. As falhas típicas são como as dos exemplos seguintes: **matu** em vez de **mato**; **bodi** em vez de **bode**; **tenpo** em vez de **tempo**; **azma** em vez de **asma**; **genrro** em vez de **genro**; **eles falão** em vez de **eles falam** (ibid., p.40-41).*

— **Falhas de terceira ordem:** aqui se o alfabetizando já alcançou *o terceiro patamar do saber ortográfico e incorporou a terceira versão da teoria da correspondência entre sons e letras*, suas falhas estarão limitadas às trocas entre letras concorrentes. Exemplos:

*açado em vez de **assado**; trese em vez de **treze**; acim em vez de **assim**; gigante em vez de **gigante**; xinelo em vez de **chinelo**; chingou em vez de **xingou**; puresa em vez de **pureza**; sau em vez de **sal**; craro em vez de **claro**; operaro em vez de **operário** (ibid., p.41).*

Assim sendo, esse critério de avaliação das falhas ortográficas é útil para diagnosticar em que *estágio da elaboração da teoria da correspondência entre sons e letras o alfabetizando se encontra*, segundo Lemle (ibid., p.41).

A autora afirma que o aprendiz que *ainda comete falhas de segunda ordem ainda não completou sua alfabetização. Será considerado alfabetizado aquele em cuja escrita só restarem falhas de terceira ordem* (ibid., p.41).

Na superação dessas falhas entra o trabalho do professor e a metodologia adequada para as quais Lemle faz algumas considerações críticas.

A relação entre as etapas de aquisição das hipóteses de como o sistema de escrita funciona e os métodos de alfabetização existentes e praticados em nossas escolas mostra, segundo a referida autora, as possibilidades do trabalho de alfabetização conduzidos através dos métodos oficialmente reconhecidos : sintético ou analítico (ibid., p.42-43).

O *método sintético* consiste, primeiramente em, *mostrar as letras e ensinar as suas correspondências com sons e depois ensinar a compor com elas as sílabas e as palavras.*

O *método analítico* consiste em *mostrar primeiro as palavras — ou frases — e ensinar a identificar nelas as unidades componentes — as letras — e o sons que lhes correspondem.*

Segundo Lemle (ibid., p.43), os dois métodos, apesar de caminhos diferentes, conduzem *o alfabetizando a construir a primeira etapa do conhecimento do sistema ortográfico: a etapa da hipótese da monogamia.*

No entanto, a didática da alfabetização no Brasil não chegou a propor uma sistematização posterior a essa etapa alcançada.

Para Lemle (ibid, p.43), essas outras duas etapas são *indispensáveis para que o percurso cognitivo de uma alfabetização racionalmente ancorada esteja completo.*

Nesse sentido há crenças em nossa cultura escolar de que a análise do percurso cognitivo do alfabetizando seja outra: *ele apreenderia globalmente, por simples retenção, caso por caso, das relações entre imagens gráficas, imagens fônicas e sentidos, em bloco* (ibid., p. 43).

Esse tipo de aprendizagem não pode ser caracterizada como um verdadeiro saber, pois não pode ser aplicado em novos casos nunca antes vistos, considera Lemle (ibid.).

Assim, finalizando as considerações sobre alguns conhecimentos lingüísticos necessários a um bom processo de alfabetização, a autora destaca também o entendimento da variação da língua falada e a unidade na língua escrita.

Apesar dos falares diferentes de uma mesma língua, historicamente foi necessária a criação de um conjunto de regras para que a comunicação escrita fosse possível entre falantes de uma mesma língua, tanto dentro do mesmo país como entre países que adotaram o mesmo idioma. Isso se deve a determinados fatos: em todas as gerações dos falantes de uma língua ocorrerão mudanças lingüísticas advindas de vários fatores que não cabem serem analisados neste trabalho.

No entanto, cabe considerar que a língua falada é dinâmica e a língua escrita é conservadora (complexa) porque tem um alcance de comunicação muito mais amplo entre comunidades diversas.

Concluindo, Lemle (ibid.) destaca o papel mediador da escola que **deve** ensinar a norma padrão da língua escrita mas jamais desrespeitar a expressão lingüística dos seus alunos que usam a língua nativa de sua comunidade.

2.4 Características do ciclo de vida profissional dos professores: a entrada na carreira docente

Nóvoa (1992, p.7) chamou a atenção para as vidas dos professores, que segundo ele, constituíram durante muitos anos, uma espécie de "paradigma perdido" da investigação educacional.

Atualmente, não é mais possível *separar o eu pessoal do eu profissional*, especialmente em uma profissão marcada fortemente por valores e ideais que exigem muito do empenho do professor e das relações humanas estabelecidas nesse processo.

No passado, acreditava-se na possibilidade de estudar o ensino *para além da subjetividade do professor* e isto foi considerado *um sucesso científico* e também um *passo essencial em direção a uma ciência objetiva da educação*.

No entanto, as utopias racionalistas não conseguiram reduzir a especificidade da ação de cada professor, dada a relação de cada qual com as suas características pessoais e as suas vivências profissionais.

Nas palavras de Jennifer Nias (apud Nóvoa, 1992): *O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor*.

Segundo Nóvoa (ibid), *nossa profissão precisa de se dizer e de se contar*. Sendo assim, é possível compreendê-la em toda a sua complexidade humana e científica, pois ... *ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser* (p.9).

Ao estruturar o ciclo profissional dos professores, Huberman (1989) opta pela perspectiva clássica: a da carreira.

Na literatura sobre a perspectiva clássica: a da "carreira" é apontada uma série de "*seqüências*" ou de "*maxiciclos*" que atravessam as carreiras de diferentes indivíduos dentro de uma mesma profissão mas também as carreiras de pessoas em exercício de profissões diferentes. Conforme Huberman (1992, p.37) aponta, *isto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, mas que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas*.

Assim sendo, Huberman (ibid) considera, por exemplo, que as seqüências ditas de "*exploração*" e de "*estabilização*" se verificam, supostamente, em início de carreira. A exploração consiste em *fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis* (p.37). Caso essa fase seja positiva, *passa-se a uma fase de "estabilização", ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio de diversas características do trabalho* (p.37).

No caso deste trabalho nos reportamos às características da entrada na carreira, visto que o desenvolvimento desta é um processo e não uma série de acontecimentos.

Segundo Huberman (ibid, p.39), há um grande número de estudos empíricos sobre a escolha da carreira e outros trabalhos que tratam dos dois — três primeiros anos da atividade docente. Apesar de existirem motivações diversas para a escolha

dessa carreira, *a tomada de contato inicial com as situações da sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea.*

Os autores que procuram "descrever" esta fase na ótica de uma seqüência de fases que balizam a carreira apontam um estado de *sobrevivência* e de *descoberta*.

Esse aspecto da sobrevivência é traduzido como "*o choque do real*". Trata-se do início do confronto com a complexidade da situação profissional:

o tatear constante, a preocupação consigo próprio ... a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc (p.39).

No entanto, o aspecto da "descoberta" é traduzido *pelo entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação*, de finalmente estar em situação de responsabilidade tendo a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa, se sentir parte de um determinado corpo profissional.

Segundo Huberman, freqüentemente, *a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite agüentar o primeiro* (ibid, p.39).

A existência de outros perfis com um só desses componentes (*sobrevivência ou descoberta*) mostra que apesar de diferentes, há algo de comum em todos: *o tema global da exploração [...] essa exploração pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora* (ibid, p.39).

Na carreira relativa ao ensino, *a exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição*; os docentes têm pouca oportunidade de explorar outras turmas que não as suas e outros estabelecimentos escolares que não o seu e outros papéis além do ser responsável por suas turmas.

Portanto, a entrada na carreira docente apresenta as características descritas acima, sempre levando-se em conta os critérios de escolha de tal carreira; isto certamente terá influências sobre os componentes da sobrevivência e da descoberta, conseqüentemente da *exploração* também.

O autor aponta que, ao tentar caracterizar o ciclo de vida profissional dos professores, um fator importantíssimo deve ser considerado pelas pesquisas: ouvir o professor que fala. Quanto a isso ele considera ser muito perigoso tentar:

aplicar quadros explicativos às respostas das pessoas observadas, ou entrevistadas, o que conduz diretamente a uma standardização manifesta das respostas e, daí, a uma certa cegueira na análise dos dados (ibid, p.55).

Neste aspecto, fica evidenciado que *a pessoa que mais sabe de uma trajetória profissional é a pessoa que a viveu*. Assim também, *a maneira como essa pessoa define as situações com que se viu confrontada desempenha papel primordial na explicação do que se passou* (ibid, p.55).

Assim, acredito que este trabalho tenha relevância para a área de pesquisa educacional porque aqui são relatadas as situações com as quais fui sendo confrontada durante a minha principiante carreira docente. Deste modo, estão expostos os significados que atribuía diante dos fatos vivenciados. Esses significados foram construídos a partir de teorias recebidas durante o processo de formação ao mesmo tempo foram sendo re-significados pelas minhas próprias aprendizagens docentes.

CAPÍTULO 3

BUSCANDO O SUCESSO DE ALUNOS COM HISTÓRIA DE FRACASSO ESCOLAR

A educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida.

C.FREINET

O presente capítulo destina-se a mostrar de que forma eu ia construindo minhas aprendizagens iniciais como professora, lidando com o fracasso escolar de meus alunos e buscando transformá-lo em sucesso. Para tanto, aproveitava qualquer oportunidade surgida, que envolvesse esses alunos, fazendo com que encontrassem significado em suas aprendizagens escolares, apoiada na teoria de Vygotsky (1991). Essa forma de agir fazia parte de meu compromisso político, consubstanciado na aposta de que todos os alunos são capazes de aprender.

Os dados constantes deste capítulo, embora procurem mostrar o contexto em que se deu o trabalho com meus alunos, estarão centrados mais especificamente em dois deles — Rodrigo e Mariana — por serem aqueles em que o fracasso escolar se manifestava de forma mais aguda.

3.1 Episódios representativos do 1º bimestre

Rodrigo era uma criança muito introvertida, falava pouquíssimo.

No início do ano letivo, sem saber que Rodrigo faria parte da minha pesquisa de Mestrado, eu tinha uma atenção especial sobre ele, justamente por saber de sua trajetória escolar marcada pelo fracasso. A diretora da escola encaminhou Rodrigo para minha sala na esperança de que eu pudesse fazer um trabalho diferente daquele já feito pela escola no ano anterior e que não obteve bom resultado.

Na primeira semana de aula percebi que metade da minha classe não sabia ler (2ª série do ensino fundamental).

Primeiramente, convidava os alunos que quisessem ler para a turma para virem à frente da sala. Constatei que eram sempre os mesmos que vinham ler. Assim, para com aqueles que nunca queriam ler, eu elaborei uma estratégia: enquanto as crianças estavam fazendo alguma atividade, eu ia de carteira em carteira e solicitava para que eles lessem a atividade que estavam fazendo. Normalmente, a atividade era a

cópia do texto trabalhado primeiramente pela leitura e depois atividades variadas sobre o texto: achar palavras que começassem com a mesma letra, palavras com o mesmos encontros consonantais, etc.

Nesse início do meu trabalho eu fazia de tudo para não expor esses alunos a situações em que se vissem constrangidos, principalmente pela dificuldade ou ausência total de leitura. Rodrigo era um desses casos, um dia pedi para que ele lesse uma frase do livro "Menino maluquinho" de Ziraldo e ele ficou todo embaraçado dizendo que tinha esquecido como liam aquelas palavras.

Relato abaixo, um trecho do meu diário, eu queria registrar o que estava apreendendo do início de minha carreira como professora. Aqui transcrevo esse registro:

S. Carlos, 11 de fevereiro de 1999.

Estou felicíssima com a minha classe, as crianças parecem estar gostando de mim. Todos os dias ganho flores ou uma fruta daqueles que moram na zona rural. Começo a perceber que existe um trabalho de conquista minha em relação a eles e deles em relação a mim. Também verifiquei que eles têm muita dificuldade em relação à leitura e têm muita resistência em escrever um simples texto.

O trabalho da primeira série pelo que pude apreender e eles me contaram não foi feito em cima de textos e sim de copiar da lousa palavras e famílias silábicas. Um aluno assim descreveu para mim:

... a professora escrevia uma palavra na lousa, assim: bala - depois a gente escrevia ba-be-bi-bo-bu e la-le-li-lo-lu até aprender. No outro dia ela dava outra palavra e assim a gente foi aprendendo todas as letras do alfabeto...

Quando indaguei se eles tiveram cartilha, eles falaram que não, também não tinham livro didático.

Eu estou lendo diariamente para os alunos livros de literatura que tenho em minha casa pois na escola não há biblioteca e o acervo de literatura infantil é escasso, a escola ainda está em fase de estruturação (este é o segundo ano de seu funcionamento).

O momento em que leio parece mágico para as crianças, pois procuro interpretar oralmente o que estou lendo, se o momento é engraçado até faço gestos daquilo que é lido, se é triste também, quando o narrador emite alguma mensagem procuro interpretá-la gestualmente e com o tom de voz adequado. As crianças ficam concentradíssimas em mim, por alguns momentos parece que eles ouvem a minha respiração e eu a deles, tamanho é o silêncio. Quando termino a leitura sou aplaudida espontaneamente por eles. Nestes momentos, me vem à lembrança um professor que tive no antigo colegial (atualmente ensino médio). Professor Walter lecionava inglês e falava de Shakespeare, o maior dramaturgo do mundo. De vez em quando ele lia algum trecho de sua obra, lia em inglês mesmo, e interpretava teatralmente o que lia, a classe ficava extasiada, era um momento mágico. Muitas vezes, ele chorava ao ler e muito dos alunos choravam também sem entender verbalmente o significado daquelas palavras mas sentíamos o que ele estava transmitindo, com isso acabei tendo muita empatia com literatura e

teatro, apesar de não poder freqüentar teatro e muito menos comprar livros de literatura, aprendi a freqüentar a biblioteca municipal do bairro em que ficava a escola e sempre procurava ler os clássicos da literatura brasileira. Comecei a perceber que era possível entender o mundo através da literatura e agora me vejo tentando isso também com meus alunos. Apesar deles estarem em outra faixa etária, procuro escolher as leituras que faço para a classe pautada nesse sentido: que faça algum sentido para eles também.

Por esse relato, é possível perceber que eu já tinha idéia de que era importante começar valorizando a leitura não apenas como decodificação de palavras e sílabas mas também como forma de atribuir algum significado emocional e social a ela. Acredito que, apesar de ter muita insegurança se isto realmente ia dar certo no processo de alfabetização que eu estava começando a tentar construir e que só me dei conta da sua importância depois de ter passado por ele.

Também ao reler meu diário percebi o quanto dos meus antigos professores (do ensino fundamental e alguns da Universidade) estavam se mostrando presentes em meu início de carreira: o modelo do professor preocupado em oferecer textos significativos (social e emocionalmente) aos seus alunos.

Assim sendo, no primeiro bimestre (fevereiro/março/99) planejei atividades que propiciassem a participação de todos e na medida do possível tentaria trabalhar com o grupo de não alfabetizados na superação das dificuldades que já tinham vivenciado no ano ou anos anteriores de terem freqüentado a escola e não terem conseguido aprender a ler.

Então, planejei atividades para que tal ocorresse.

A atividade de ler para a classe foi a primeira delas, tentar desenvolver o prazer que a leitura pode oferecer. Depois dos primeiros quinze dias iniciais de aula em que lia diariamente para a classe, os alunos alfabetizados começaram a também querer ler em voz alta para os colegas. Comecei a ter pistas de que aquele trabalho estava começando a surtir efeito.

Depois que os alunos começaram a gostar da Hora do Conto como eu chamava essa atividade, comecei outro tipo de atividade, começar apreender o que era lido. Eu solicitava que oralmente as crianças tentassem reproduzir a seqüência das histórias para que eu avaliasse o nível de compreensão dos fatos relatados.

Rodrigo tinha muita dificuldade para expressar-se oralmente; nas três primeiras vezes que pedi a sua participação ele recusava-se dizendo que tinha esquecido. Então eu chamava outra criança ainda não alfabetizada que não apresentava problemas em admitir não saber ler, uma dessas crianças era Lucas.

Ele espontaneamente relatou para a classe que vinha de outra escola e não aprendeu a ler porque faltava muito por causa de seu problema de bronquite e a

professora não explicava para ele a lição dos dias que ele tinha faltado, assim chegou um momento que ele não conseguia mais entender o que ela estava ensinando.

Ele, muito comunicativo e expansivo, falava assim:

... eu ainda não sei ler, mas entendo a história que a professora conta, agora é só falar do jeito que entendi, e a professora Fátima não fica brava se eu esquecer ou falar coisa errada, ela vai ajudando a gente a lembrar o que aconteceu, sem xingar a gente, aí sim dá gosto porque assim a gente aprende... é como ela fala: se a gente podia aprender tudo sozinho não precisaria de escola, a gente vem aqui para aprender coisas que sem a escola a gente nunca ia saber, como aquela história que ela contou da Gotinha Feliz, eu não sabia que era a água do rio que subia pro céu, virava nuvem e depois chuva. Cheguei em casa e contei pro meu pai e minha mãe, eles são grandes mas falaram que não aprenderam isso na escola...agora eu falo pra eles tudo que eu aprendo aqui, eles ficam contentes (diário, 02/03/1999)

Então eu aproveitava essa colocação de uma criança mais comunicativa e falava para a classe:

... estão vendo gente, se a criança não aprendeu a ler na 1ª série, não tem problema, mesmo sem saber ler a gente é capaz de entender a história e contar de outro jeito com as palavras da gente, assim vai ajudando a gente ter vontade de entender aquele monte de letras que tem no livro, não adianta copiar a história sem entender realmente o que aconteceu ... (diário, 02/03/1999).

Eu sempre falava isso, porque no início das aulas eu trabalhava muito só com a leitura e as crianças tinham expectativa se não ia ter lição para copiar da lousa, então eu propunha que elas reescrevessem a história contada e trabalhada.

A maioria tinha muita resistência porque dizia que não sabia escrever direito. As primeiras tentativas foram acanhadas porque eles logicamente não tinham o domínio das regras convencionais da escrita e foi muito trabalhoso convencê-los que não tinha importância escrever errado, a partir dos erros eu começaria a ensiná-los como escrever um texto corretamente e isso aconteceria aos poucos porque era impossível aprender tudo de uma vez.

Assim, percebi que a maneira como eu estava tentando trabalhar texto, não estava surtindo muito efeito: eu lia o texto para a classe, depois fazia o trabalho de interpretação oral e solicitava para que as crianças recontassem a história do jeito delas. Aprendi minha primeira lição como professora: as crianças necessitavam de modelos de como escrever um texto organizado. Desta forma, comecei a selecionar textos que pudessem ser escritos na lousa (não muito longos), as crianças copiavam e assim começaram a compreender a forma que um texto apresentava conforme minhas aulas iam sendo trabalhadas.

Nessa minha tentativa de propor atividades que todos pudessem participar, comecei a perceber que apenas a minha leitura e os alunos recontarem oralmente o que fora lido não era o suficiente, então pedia que todos fizessem ilustrações das histórias lidas, assim eu poderia avaliar se estavam realmente entendendo o sentido da história e já era uma forma de também avaliar uma importante forma de expressão que era o desenho.

Aqui também notava que muitos alunos tinham dificuldades, perguntavam se não daria o desenho pronto da história para eles só pintarem. É uma prática muito comum na escola dar folhas mimeografadas (pasmem, o mimeógrafo é a mais alta tecnologia de que dispõe o professor na sala de aula da escola pública depois da lousa e giz) para os alunos apenas pintarem.

Eu explicava que queria que cada um fizesse o desenho daquilo que mais gostou da história, assim poderíamos fazer uma varal para pendurar todas as ilustrações que acabariam por retratar todas as partes da história ou retratar a mesma parte só que de maneira diferente. Não existe uma só maneira de representar algo.

Esta foi uma etapa interessante, pois serviu para que os alunos fossem se soltando e assim expressando-se de várias maneiras.

Rodrigo revelou-se no desenho.

No final do mês de março desse ano, uma grande cadeia de lojas de eletrodomésticos promoveu um concurso de ilustrações sobre os 500 ANOS DE BRASIL, que seria comemorado no ano seguinte (ano 2000).

A loja enviou para as escolas um folder com atividades diversas como encontrar o caminho que levava a caravela de Cabral até o mapa do Brasil. Tentar responder (teriam de pesquisar) qual foi o primeiro nome do Brasil, quem rezou a 1ª missa e o nome do monte que os portugueses deram ao primeiro pedaço de terra que eles avistaram do mar. Também havia o desenho de uma caravela só para ser pintada e um espaço livre para que a criança fizesse um texto ou uma ilustração para participar do concurso que premiaria os vencedores com bicicletas.

Rodrigo optou por fazer a ilustração que ficou maravilhosa .

Para participarem do concurso, eu fiz um trabalho de contextualização a partir do livro de Ruth Rocha "Faz muito tempo" (Ática, SP, 1998).

A história é uma mescla de História com ficção. De certa forma conta como os portugueses chegaram ao Brasil mas o narrador conta que uma criança (ficção) veio junto com a expedição chefiada por Pedro Álvares Cabral. É muito original, o texto aborda o encontro dessa criança (Pedrinho, nome do personagem) com uma criança índia e as diferenças que as caracterizavam.

Acabei trabalhando — não estava em meu planejamento — as diferenças culturais no encontro desses dois povos (portugueses e índios). As crianças ficaram

maravilhadas, consegui trabalhar com uma importante parte do conteúdo do conhecimento de História que era a chegada (e não descoberta) dos portugueses em nosso país. O conteúdo foi trabalhado a partir da literatura infantil, as ilustrações de Eva Furnari são deslumbrantes e as crianças ficaram encantadas, pois a maioria não tinha acesso a tipos de livros como esse, com ilustrações riquíssimas que estimularam o desenvolvimento da expressão estética da beleza.

Eu fiquei impressionada com o impacto que aquilo causou nas crianças, comecei a perceber que o contato com aquelas obras primas de literatura infantil brasileira estava provocando nos alunos uma forma de expressarem com mais riqueza de detalhes os seus desenhos, isto foi possível detectar em Rodrigo. Ele teve o reconhecimento da turma da sala que elegeu o seu desenho como o mais bonito, pela primeira vez presenciei Rodrigo rir abertamente.

Este episódio foi importantíssimo para Rodrigo porque ele percebeu que era capaz de fazer algo com muita criatividade (não apenas copiar) e isto foi reconhecido por mim, pelos demais alunos e pela diretora da escola. Eu sempre a chamava para ver o que os alunos estavam produzindo e elogiava a superação de dificuldades que eles conquistavam, eu valorizava o que eles eram capazes de fazer e procurava não expô-los naquilo que ainda não estavam aptos a realizarem sozinhos.

Acredito que isso que eu considerava tão óbvio (a valorização do aluno em todos momentos possíveis) foi o fundamental no desenvolvimento dessas crianças. A seguir relato outras conquistas que Rodrigo fez.

No início de suas primeiras participações orais constatei o seu problema para comunicar-se: dificuldades na articulação de certos sons da fala.

Já mencionei que Rodrigo falava pouquíssimo, quando solicitado para responder ou falar sobre algo, falava monossilabicamente: *sim, não, é legal*. Nunca queria recontar uma história quando solicitado. Mas à medida que eu ia chegando até ele, comecei a detectar que ele tinha dificuldades na fala (articulação dos sons). Não era troca de sons e sim dificuldades na articulação das palavras.

Sabia que não era possível encaminhar o caso a um especialista (fonoaudiólogo). A família não tinha condições financeiras, a rede municipal de ensino também não dispunha de um profissional dessa área e o serviço público de saúde pelo que me informaram na escola, marcava consulta para uma avaliação depois de um ano mais ou menos e depois ficaria em outra fila para atendimento e tratamento, caso necessário.

Não sei como, consegui que ele aprendesse a ler apesar desse problema Ele lia com grande esforço, as palavras saíam pesadas por sua fala, mas nunca nenhuma criança da sala zombou disso. Trabalhei muito com o respeito mútuo e a solidariedade.

Sempre falava para as crianças que todos temos dificuldades em algo e não é legal ficar "zoando" da pessoa, como elas diziam.

Quando Rodrigo tinha dificuldade em pronunciar alguma palavra, alguém da classe lia vagarosamente para ele. Ele repetia e aí não errava, apesar de sentir todo o esforço vocal que ele fazia para aquilo.

Foi desta maneira que em um belo dia ele contou uma história para a classe. Todo início de aula eu tinha um espaço para comunicações. Eu falava para os alunos o que a gente trabalharia naquele dia, comunicava avisos caso tivesse e depois se alguém quisesse contar algo que julgasse importante relatar para a turma.

Nesse dia (maio/99), Lucas que morava em uma fazenda, relatou que a sua mãe tinha matado uma cobra perto da porteira quando foi levá-lo para pegar o ônibus do transporte rural. Matou a cobra e a deixou pendurada na cerca para secar ou os urubus virem comer.

Nesse momento, Rodrigo levantou o braço e solicitou a vez para falar. Fiquei radiante. Ele contou a sua pequena história:

... sabe professora, quando meu pai era mais moço ele foi andar de noite no mato e veio uma cobra morder ele, ele estava de bota e a cobra não conseguiu morder veneno dentro da perna dele, que sorte ele teve....

Eu fiquei muito contente porque ele venceu a sua timidez e fez um esforço enorme para articular aquelas palavras. Uma menina da fazenda (Natalia) muito comunicativa falou:

...pôxa Rodrigo, fala mais na classe. Olha que história legal você contou pra gente, você fala diferente e a gente não acha ruim. Você não vê como a professora respeita o jeito da gente falar. Eu cheguei aqui e não sabia falar classe, eu falava crasse, chicrete (chiclete), craro (claro). Ela ensinou e eu aprendi, às vezes escapa alguma palavra, ou melhor "alguma" ... é pra isso que existe a escola, pra gente vir aqui e aprende aquilo que a gente não sabe, e temos que aproveitar porque essa nossa amada professora explica mesmo... é por isso que todo mundo ama ela, ela ensina mesmo e não grita quando a gente erra ...

Aprendi nesse episódio o quanto estava sendo importante para aquelas crianças adquirirem confiança em minha pessoa e neles próprios, eles estavam realmente entendendo que o erro faz parte da aprendizagem e cabe ao professor orientá-los na superação desses erros e não simplesmente recriminá-los.

Agora relato alguns fatos que foram determinantes também na interação de Mariana na sala de aula e, conseqüentemente, na escola.

Em nosso primeiro dia de aula do ano, entrei na sala juntamente com os alunos e apresentei-me. Falei o meu nome completo e disse que gostaria de ser chamada por professora Fátima ou simplesmente professora. Comentei com as crianças que eu tinha o maior orgulho em ser professora e ficaria muito contente em ser chamada assim.

Fiz alguns comentários pessoais, falei das coisas de que gostava (ler livros, ouvir músicas e conversar com as pessoas amigas), do lugar em que tinha nascido, das escolas que freqüentei, dos filhos que tinha e da alegria de ter estudado e me formado como professora depois de casada e já com filhos. Não foi possível estudar quando era jovem porque precisei parar de estudar para trabalhar e ajudar a família quando meu pai faleceu.

Então pedi aos alunos que se apresentassem e respondessem algumas coisas que eu perguntaria para conhecê-los melhor. As perguntas eram simples: onde mora, com quem mora, qual a sua cor preferida, o prato e a fruta de que mais gostam, o que mais gosta de fazer na escola. Perguntava também se tinham estudado nessa escola o ano anterior ou não, caso negativo qual escola eles tinham freqüentado. Queria saber se tinham um bicho de estimação.

Combinei que cada aluno que se apresentasse eu entregaria o crachá que tinha feito antes de começar as aulas. Expliquei o que era isso e para que servia: está escrito o nome de cada um, eu o leria até que aprendesse o nome de todos eles. Falei também que detestava chamar aluno pelo nº da chamada, falei que quando eu estava da 5ª a 8ª série quase todos os professores faziam a chamada pelo número, eu achava aquilo horrível mas hoje eu entendo: o professor que tivesse vinte salas para dar aula, era meio complicado guardar o nome de tanta gente mas aqueles que guardavam o nome da gente geralmente eram os mais legais.

Por exemplo, na nossa sala estão matriculados vinte e quatro alunos e hoje só compareceram catorze. Talvez até o final do dia eu guarde o nome da maioria de vocês.

Mariana ao apresentar-se estava embaraçada, falou o seu nome e que só estudou a 1ª série na escola "Tenente" (nome fictício) e depois parou de estudar. Quando eu perguntei-lhe por que tinha parado de estudar, disse que não sabia. Não insisti.

Dias mais tarde ela contou-me porque tinha parado de estudar, isto já foi mencionado no primeiro capítulo quando relatei a história escolar pregressa dos participantes desta pesquisa.

As demais perguntas respondeu com muita timidez. Descobri que morava em um sítio, gostava de cachorros, morava com os pais e o sobrinho de sete anos.

Gostava de comer macarrão. A fruta preferida era morango. A cor de que mais gostava era o branco. Ela respondeu o que mais gostava de fazer na escola, era ler.

Mariana ao longo do ano formou um fortíssimo laço afetivo comigo, o qual muitas vezes emocionou-me. Apesar dos seus treze anos completos, sua forma de ver o mundo era o de uma pequena criança que está descobrindo este mundo. Levei algum tempo para entender que Mariana veio conhecer boa parte do mundo em que vivemos hoje através desse seu segundo ano escolar.

Ela não tinha a noção de tempo sistematizada. Distinguia hoje, ontem e amanhã, mas não sabia nomear os dias da semana. Não sabia a data do seu aniversário, o nome dos meses do ano, não sabia cantar "Parabéns a você". Talvez isto seja explicado pelo fato da mãe ser surda-muda, e a interação com os irmãos mais velhos ter sido pouca porque quando ela nasceu eles já eram jovens e já estavam saindo de casa. O pai trabalhava o dia todo, era uma pessoa muito simples, educada, veio a todas as reuniões de pais que aconteceram durante o ano na escola.

Sempre comentava comigo:

... nossa professora, olha, o que a Mariana gosta da senhora, eu nunca vi, todo dia ela vai atrás de uma fruta ou de uma flor pra senhora... eu estou muito contente aqui, ela gosta de vir à escola, acho que ela está até ficando mais solta, assim como diz: desembaraçada... tudo que vocês estão fazendo para ela está bom pra mim, a senhora sabe, eu e a mãe dela não temos estudo, somos da roça, no nosso tempo de criança não tinha escola pra gente ir... como a gente não desenvolveu a cabeça, acho que passou isso para os filhos, todos eles tiveram problema na escola para aprender mas a senhora tem paciência, devagarzinho ela vai aprender a ler e a escrever

Daqui podemos depreender que as pessoas sem instrução alguma têm expectativas positivas da escola para com os seus filhos.

No entanto, nesse relato do pai de Mariana podemos perceber a visão dele a respeito do fracasso escolar de seus filhos: o entendimento de que o fracasso seria algo geneticamente adquirido e não histórica e socialmente construído.

Ressaltaria que nossos trabalhadores do campo parecem viver ainda no Brasil-Colônia: onde existiam os senhores de engenho e a população escravizada.

Nossos trabalhadores rurais ainda vivem de favor nas casas cedidas pelos patrões. Casas toscas, sem saneamento básico e água tratada. Isso mesmo, estamos virando o milênio e em nosso país as pessoas ainda vivem sem o mínimo das condições necessárias para a saúde básica. Registro que escrevo isso não como se não soubesse que é assim mesmo que vive parte da população em nosso país, mas como demonstração de indignação mesmo!

O contato com essa população rural me fez enxergar uma realidade que, apesar de próxima a nós, ainda não é tão visível aos nossos olhos.

As pessoas que vivem no meio rural, em sua maioria, têm muita dificuldade para se locomover do lugar em que moram. Elas dependem de caronas para sair de onde estão ou vêm à cidade no dia de reunião da escola, dia em que é permitido eles viajarem no ônibus do transporte rural escolar.

Nesse dia, muitos pais pegam a carona do ônibus escolar e não comparecem à reunião, vão ao centro da cidade comprar alguma coisa de que estejam precisando, vão ao supermercado “fazer pedido”, ao posto de saúde, etc.

Mariana todos os dias entregava um bilhete com a seguinte frase que ela pediu para alguém da sala escrever e ela copiava: ... *a professora é legal...*

O bilhete sempre vinha ilustrado, ela desenhava duas pessoas: eu e ela próximas, sempre em um ambiente afetuosos — dentro de um coração, no meio de florzinhas, etc.

Outro fato que descobri, depois de um certo tempo, é que Mariana não ria por causa do estado de seus dentes, seriamente cariados e com buracos à mostra, principalmente nos dentes da frente.

Apesar dos treze anos completos ela nunca tinha ido ao dentista (novamente escrevo por indignação, não por surpresa de desconhecer tal fato).

A rede municipal de ensino oferece serviço odontológico aos seus alunos. Uma equipe de dentistas vem à escola, monta o consultório em algum lugar disponível e fica na unidade escolar até tratar todos alunos.

O serviço é oferecido gratuitamente (isto é, com o dinheiro dos impostos dos trabalhadores).

Nesse ano de 1999, eles ficaram em nossa escola por cerca de dois meses (de abril a maio) e fizeram o tratamento necessário em todos. Além disso orientaram todas as crianças quanto aos procedimentos de higiene. Elas ganharam uma escova de dentes e um tubo de creme dental.

Toda semana, nós professores, levávamos os alunos para fazer bochecho com flúor para a prevenção de cáries.

Quando Mariana terminou o seu tratamento, ela chegou até mim e falou:

... agora professora, meus dentes estão bonitos como os da senhora, as dentistas deixaram eles branquinhos, agora vou cuidar direitinho como elas falaram e a professora ensinou ... eu sabia que escova o dente só de manhã, agora aprendi que escova sempre depois de comer: do café, do almoço, da merenda, da janta e antes de dormir ... vou economizar a pasta que a dentista me deu porque gasta muita pasta escovar tanto assim...

Comentei com Mariana que era melhor gastar um pouquinho com pasta de dente do que ficar sem dentes bonitos, ela concordou. Ressaltaria que Mariana teve que extrair dois dentes permanentes (posteriores) porque não tinham mais jeito de serem salvos tamanhas eram as cáries. O pai, inclusive, precisou assinar uma autorização para as extrações.

Depois de seus dentes tratados percebi que ela sorria mais e à medida que ia ficando integrada à turma, soltava-se pouco a pouco.

Outro episódio que narrarei aconteceu na semana que antecedia a Páscoa. Novamente, tentei trabalhar esse tema de forma diferente. Encontrei um texto que abordava a história da Páscoa. Desta forma os alunos receberam informações sobre a origem dessa comemoração, o significado do coelho e dos ovos. Eles ficaram felizes em entender porque se usavam coelhos e ovos para comemorar a Páscoa. Algumas crianças manifestaram tristeza porque não ganhariam ovos de chocolate na Páscoa pois alguns pais estavam desempregados ou não podiam comprar mesmo.

Então decidi fazer uma surpresa para as crianças. Comprei dois pacotes de ovinhos de chocolate (tamanho pequeno), cestinhas de vime pequenas e consegui palha colorida com uma floricultura da cidade. A palha era de duas cores: rosa e roxa.

Montei as cestinhas com palha rosa para as meninas (pode parecer antifeminista, mas as meninas gostam mesmo dessa cor, foram culturalmente influenciadas por isso); para os meninos arrumei as cestinhas com palha roxa. Coloquei meia dúzia de ovinhos em cada cestinha e esperei o último dia de aula antes da Páscoa para presenteá-los (dia 31-03-99 — quarta-feira).

Nesse dia eles tinham aula de Educação Física, enquanto estavam na quadra arrumei as cestinhas na carteira de cada um para surpreendê-los no retorno dessa aula. Quando chegaram foi uma alegria só. Eles ficaram encantados. Fiquei sensibilizada com algumas crianças que não comeram nenhum ovinho para levarem para as suas casas e dividir com os familiares.

Mariana ficou encantada com o presente. Pela primeira vez ela fez um comentário que julguei muito rico. Como já mencionei, ela falava pouco, mas ao receber o presente falou: ... *obrigado professora, eu achei MA RA VI LHO SO... vou guardar a cestinha em cima do guarda-roupa paro o resto da minha vida...*

Destaco a palavra *maravilhoso*, porque Mariana quase não usava adjetivos, e essa palavra eu usava constantemente em minhas falas para elogiar os alunos quando eles conseguiam fazer algo que ainda não haviam aprendido.

Depois de quase um mês de aula, um dia ao fazer um comentário sobre uma atividade com o alfabeto móvel em que ela começou a reconhecer as letras do seu nome em outros nomes de crianças da classe eu disse-lhe: ... *MA RA VI LHO SO Mariana...*

Ela indagou-me: ... *o que é maravilhoso?*

Eu respondi: ... *é alguma coisa muito boa, mas muito boa mesmo, é uma felicidade enorme, eu estou muito alegre de ver que você está aprendendo...*

Gostaria de destacar que esses singelos fatos são narrativas de como eu observava as pequenas conquistas de meus alunos. Ao fazer o comentário desses acontecimentos aos meus colegas percebia muitas vezes um olhar de deboche, quando não ouvia tipo de comentários muito pouco estimuladores: ... *puxa, mas você se preocupa com essas coisinhas de alunos, eu quero ver é eles aprenderem a ler e escrever sem erro, isso eu quero ver ...*

Esta foi a parte mais difícil do meu aprendizado como professora: estar só, não ter cumplicidade com alguns colegas de profissão. Então apreendi a só trocar as minhas observações com aqueles que realmente acreditavam como eu que valorizar as pequenas conquistas de nossos alunos era um dos caminhos para conquistas maiores.

3.2 Episódios representativos do 2º bimestre

No final do mês de abril desse ano letivo, certo dia o aluno Dorival, morador da área rural contou para a classe as atividades que fazia no sítio em que morava:

... eu acordo quinze pra cinco da manhã, tomo café e vou ao curral tirar leite das vacas. Depois levo as vacas pro pasto, volto e limpo todo chiqueiro dos porcos, dou comida pra eles, varro todo terreiro em volta da casa, almoço e vou pra porteira esperar o ônibus da escola...

Depois de contar isso, outro aluno, Leonardo, fez o seguinte comentário:

... nossa professora, ele só tem 9 anos e faz tudo isso... eu acho que criança não é pra trabalhar desse jeito, é por isso que ele nunca faz a lição de casa, coitado... está explicado porque ele vem com o pé tão sujo de terra...

Após esse comentário, Dorival falou:

... eu faço tudo isso porque o dono da chácara deixou a gente morar de graça em troca do meu pai fazer esse serviço, mas o meu pai só bebe de noite e não acorda depois, minha mãe sai cedo pra trabalhar e o meu pai coloca eu pra fazer o serviço dele, eu obedeço ... porque a gente não pode pagar aluguel na cidade...

A partir desse episódio, resolvi trabalhar com o tema do trabalho infantil, já que é costume a escola trabalhar as datas cívicas e comemorativas, e o dia do trabalho é uma dessas datas.

Optei por focar o trabalho infantil que é um dos problemas brasileiros e essa realidade era muito comum aos alunos da área rural desta escola, eles freqüentavam a escola, mas também trabalhavam nas propriedades em que moravam.

Ao comentar com a diretora da escola que faria esse trabalho, ela conseguiu junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, uma fita de vídeo com duração de 42 minutos patrocinada pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) que registrava o problema do trabalho infantil no Brasil. O filme foi dirigido por Sandra Werneck e abordava dois pontos. O primeiro focalizava o problema em nosso país e informava que existiam cerca de três milhões de crianças trabalhando no Brasil, deste total, um milhão, duzentos e oitenta mil trabalhavam no campo. Havia a entrevista de uma médica comentando os problemas físicos que esse trabalho acarretava nas crianças. Também um promotor de justiça falava sobre a legislação que proibia o trabalho infantil. Mas a segunda parte do filme foi a que mais tocou as crianças, eram entrevistas com quatro trabalhadores infantis: um menino cortador de cana, um menino que trabalhava em uma borracharia trocando pneus, outro garoto que era depenador de frangos e carregador de botijões de gás e uma menina moradora de rua que catava papelão para vender e comprar o que comer para a sua mãe e irmãos.

Esta atividade provocou uma das mais fortes emoções que vivi com essa turma. Durante o depoimento das crianças no filme, muito alunos choraram. Quando terminamos de ver a fita e fomos comentar o filme, precisei de um controle emocional que não sei como consegui. Muitos alunos identificaram-se com aqueles trabalhadores. Dorival ficou tão encolhido em sua carteira que fiquei até preocupada. Ele fez o seguinte comentário: ... *professora, será que o meu pai pode ser preso porque ele colocou eu pra trabalhar?*

Eu fiquei apreensiva de como responder. Falei que não era certo ele trabalhar no lugar do pai dele mas que isso só traria algum problema se alguém contasse na justiça. Não quis entrar em mais detalhes porque era uma situação muito delicada com a qual não sabia o encaminhamento a dar. Optei em fazer todo um trabalho sobre o tema que poderia ajudar esse garoto a tentar entender aquela situação vivida por ele.

A partir dessa fita de vídeo fizemos as seguintes atividades:

1º) discussão oral sobre o problema do trabalho infantil — quase todos ficaram tristes com as situações mostradas no filme, o debate foi muito produtivo e dele elaboramos um texto coletivo;

2º) elaboração do texto coletivo;

3ª) apresentação no mural da escola do texto coletivo e as ilustrações individuais de cada criança;

4º) confecção de um cartaz gigante (mais ou menos 10 metros de comprimento) ilustrando as histórias contadas no vídeo (o cortador de cana, o borracheiro, a catadora de papel e depenador de frango). Eu coloquei essa pedaço de papel pardo no chão da lateral externa de nossa sala de aula, organizei grupos em cada parte do papel e eles fizeram as ilustrações daqueles trabalhadores infantis. Os desenhos foram feitos com pincéis e tinta guache. Ficou maravilhoso. Colocamos na parede do pátio coberto da escola para servir de cenário para uma atividade teatral que preparamos para apresentação na escola;

5º) apresentação de uma história dramatizada sobre o trabalho infantil. A história foi elaborada coletivamente pela turma, a partir desse texto as crianças chegaram a conclusão que não adiantava ter lei proibindo o trabalho infantil se a lei não era respeitada e nada acontecesse com aqueles que exploravam o trabalho das crianças.

Daqui pude aprender como nós professores podemos a partir de um assunto surgido na classe, elaborar atividades diferenciadas que envolvem todos da turma, nessa atividade todos os alunos participaram segundo as suas possibilidades.

Rodrigo deu a sua contribuição na elaboração do texto coletivo, com a seguinte colocação: ... *a criança que trabalha não pode fazer o melhor da vida de criança que é brincar...*

Na ilustração individual, ele desenhava as crianças cortando cana, ele disse que achou o trabalho mais difícil: *imagina com aquele facão na mão, a criança pode se cortar, é muito perigoso.*

No cartaz gigante ele desenhava o céu de duas maneiras. Achei incrível a sua percepção. Ele desenhava o céu à noite que era o horário que a catadora de papel andava pelo centro de uma grande cidade para pegar o papéis e caixas usadas pelos escritórios durante o dia. Depois fez o céu durante o dia, iluminado pelo sol para ilustrar um tipo de mercearia em que o depenador de frango trabalhava.

Desta maneira, eu estava aprendendo como era prazeroso dar liberdade de criação às crianças, eu organizei a atividade mas não falei o que e como era para desenhar, logicamente, os orientei para que fizessem ilustrações sobre o assunto do trabalho infantil, deixava que eles se expressassem livremente e vi como era produtivo para as crianças não estarem presas a um modelo pré-determinado pelo professor, eu procurava conseguir várias fontes do assunto trabalhado para estimulá-los e o resultado, no meu ponto de vista, era muito bom.

O cartaz causou impacto em todas as pessoas da escola. Todos manifestaram que o trabalho estava muito criativo.

Depois organizamos a dramatização daquele tema. A partir do texto coletivo as crianças chegaram a conclusão que tinha lei proibindo o trabalho infantil mas ele

continuava existindo. Então tiveram a idéia de representar uma passeata até o presidente Fernando Henrique pedindo providências. Natalia que era a líder da turma sugeriu que Rodrigo devia fazer o papel de presidente porque segundo as suas palavras: *ele era grande, bonito e educado*. Então eu expliquei para eles que as leis são feitas pelo Congresso Nacional onde ficam os deputados e senadores. A lei para ser cumprida era de responsabilidade da Justiça, então quando a lei não está sendo cumprida temos que nos dirigir ao poder judiciário.

Sintetizando, a peça teatral ficou assim: Nome do espetáculo: "Trabalho infantil: nunca mais" (sugestão da aluna Natalia). Esse foi o título do texto coletivo também.

Personagens: Presidente da República: Fernando Henrique Cardoso (Rodrigo)
 Presidente da Câmara: Deputado Michel Temer (Leonardo)
 Presidente do Senado: Antônio Carlos Magalhães (Juliano)
 Juiz do Supremo Tribunal Federal: aluno José Paulo (deficiente físico)

Deputada Federal: Marta Suplicy (Maira)

Senadoras: Benedita da Silva (Regiane)

Marina da Silva (Rosana)

Crianças trabalhadoras: cortador de cana: Francelino

catadora de papel: Elisa

mãe da catadora de papel: Mariana

depenador de frango: Dorival

ajudante de oficina: Carlos

Os demais alunos fizeram parte das pessoas da passeata que foram à Brasília com cartazes para protestar contra o trabalho infantil.

A atividade foi muito produtiva. As crianças, com minha orientação, construíram os diálogos que iam fazer parte do texto teatral e também as frases que seriam escritas nos cartazes. Eles envolveram-se muito e o resultado foi muito bom.

No dia da apresentação, Rodrigo decorou a sua frase que era esta: *Já existe lei que proíbe o trabalho infantil, se não estão respeitando, vocês tem de ir até a Justiça*.

Ele estava com o figurino de um presidente da república. Eu levei um terno, camisa e gravata. Ele vestiu essas roupas, as meninas passaram gel no seu cabelo e colocaram uma armação de óculos sem lentes para ele usar. Ele ficou muito bem caracterizado. Falou a frase sem errar apesar do nervoso. Eu também ensinei a eles que quando termina um espetáculo teatral todos atores se dão as mãos para agradecer aos que assistiram. Eles apresentaram-se no pátio da escola para as outras turmas, professores, funcionários e diretora. Foram muito aplaudidos, qual não foi a minha

surpresa quando Rodrigo saiu lá do meio das crianças e falou: *...vem professora, a senhora que ensinou tudo pra gente...*

Ao chegar no meio das crianças elas me aplaudiram e quase me derrubaram de tanto me abraçarem e beijarem. Eu estava exausta depois de montar tudo aquilo, caracterizá-los, ensaiar muitas vezes e organizar a apresentação mas valeu a pena porque tudo saiu conforme tínhamos planejado. Tive outra grande emoção, alguns pais compareceram ao evento. A mãe de José Paulo, aluno que estava conosco há um mês participou também. Ele era quase que tetraplégico, não tinha movimento nas pernas, no braço direito e muito pouco no braço esquerdo. Estava com catorze anos completos e era a primeira vez que freqüentava uma escola regular e pública. Ele só havia ido à uma escola especial (particular) no ano anterior pelo motivo que a firma em que seu pai trabalhava nessa época financiou a escola para que ele fosse alfabetizado. Agora nesse ano o pai havia sido demitido e ele não podia mais freqüentar a escola particular. A mãe veio agradecer-me pelo fato dele ter sido colocado para representar na peça teatral, fiz para ele uma cartola daquele tipo que os juízes usam no tribunal e tinha uma capa preta de uma fantasia de meu filho que usamos como toga. Ele ficou contentíssimo de participar. A mãe agradeceu-me chorando e dizendo as seguintes palavras:

... a senhora é professora com amor mesmo, olha eu nunca esperava que ele ia ter tanta atenção como vocês estão dando, ele fala que todo mundo quer ajudar a empurrar a cadeira de rodas, ajudar ele ir ao banheiro, até na lousa a senhora chama ele, eu não sei como agradecer, que Deus abençoe a senhora porque a maioria das pessoas tem medo pelo jeito dele...

Não posso deixar de registrar que também fiquei emocionada, eu estava conseguindo fazer com que todos os meus alunos participassem das atividades escolares, eu sentia uma alegria e um prazer tão grande de estar com aquelas crianças que apesar de todas dificuldades que enfrentavam em suas vidas, aliás como todos enfrentamos, isso não era empecilho para que todos caminhassem conforme as suas possibilidades.

Esta apresentação representou muito para todos mas especialmente para Rodrigo. Observei o seu envolvimento e alegria durante os ensaios e finalmente no dia da apresentação. A diretora foi cumprimentá-lo pela sua atuação e disse que ele estava muito bonito e bem vestido de presidente da república e ele sorriu como poucas vezes sorria: feliz, confiante, orgulhoso.

Esta foi mais uma etapa em que podemos ver que começava a se transformar a sua maneira de ser na escola: de uma criança super tímida que quase não falava, Rodrigo foi um dos principais personagens de nossa história.

Aos olhos de alguém de fora da escola parece ser pouco, mas para quem está diariamente no convívio com uma criança que apresenta essa característica, conseguir tal progresso é algo animador e acredito que são essas conquistas, por mais simples que sejam, impulsionam o professor a acreditar que vale a pena sim, acreditar, apostar em seus alunos !!!

Ao entrarmos no mês de junho as crianças já perguntaram se íamos ter festa caipira na escola, eu falei que sim. Então a aluna Márcia, moradora da área rural falou:

... ai, eu num gosto que chama a gente de caipira, parece que nós andamos todos vestidos de remendos, nós usamos remendo só nas calças dos homens da roupa de dançar quadrilha... a gente não é menos gente porque mora na fazenda...

Então lembrei Márcia que quando tínhamos feito um mini-dicionário de palavras de origem indígena, a palavra “caipira” apareceu e queria dizer: [do tupi Kai’pira] — habitante do campo ou da roça... (Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurelio Buarque de Holanda Ferreira, SP: 1975 - Editora Nova Fronteira).

Portanto, essa palavra queria dizer de pessoas que moravam no campo e não na cidade. Relembrei também que todos os alimentos de que precisamos vinham do trabalho do campo e dos trabalhadores rurais e que sem eles a vida seria muito difícil para as pessoas da cidade.

Nesse momento houve interferência de Lucas:

... mas a vida da gente do campo é difícil, muita coisa que nós precisamos lá, só tem aqui... nós perdemos um tempão para chegar na escola, quando fica doente é um sacrifício... as coisa de comprar só tem na cidade e as pessoa da cidade não precisam ir até lá para comprar comida...

Eu concordei que realmente isso acontecia, e em outra aula discutimos essas diferenças do trabalho do campo e da cidade e as crianças chegaram a conclusão que o trabalhador do campo tinha um serviço mais pesado e ganhava bem menos. Isso foi possível porque as crianças compararam os salários de seus pais com o de algumas pessoas que eles conheciam que trabalhavam na cidade e ganhavam bem mais.

A partir dessa discussão tive a idéia de trabalhar com a letra da música “Romaria” do compositor Renato Teixeira com interpretação da cantora Elis Regina.

Levei o CD pra que eles ouvissem, depois cantamos juntos, acompanhando a letra transcrita em uma folha mimeografada, preparada por mim.

O trabalho com música era algo que gostava muito de fazer.

As crianças ficaram emocionadas com a música. Márcia até chorou, disse: *... professora eu não entendi todas as palavras da música, mas entendi que é muito bonito ser caipira ...*

Então fizemos uma interpretação conjunta da música, as palavras que eles não sabiam o significado eu expliquei (destino, Pirapora, mina escura, descasei, investi, romaria, prece, aventuras, desaventos). Com grande alegria Dorival explicou para a classe o que era peão — alguns sabiam, outros não, houve quem descobrisse a diferença do “pião” brinquedo para “peão” o vaqueiro, ou quem monta cavalos e bois.

A sua alegria maior foi quando eu falei que procurei no dicionário o que era “gibeira” e não encontrei e ele falou que sabia: *... é aquilo que a gente põe no cavalo pra carregar comida... (tipo de bolsa)*

Nesse instante comentei como sempre fazia:

... estão vendo, mesmo eu sendo professora eu não sei tudo, muitas palavras que vocês conhecem que são usadas mais pelas pessoas que moram no campo eu não sei, por isso que é legal a gente conversar com outras pessoas, quanta coisa nova a gente aprende, eu mesma, estou aprendendo várias palavras com vocês, lembram quando outro dia a Mariana contou aquela história do vizinho de fazenda que foi fazer um buraco perto do mourão e uma cobra mordeu ele, e eu disse que não sabia o que era mourão e ela explicou que é aquele pedaço de pau que segura o arame da cerca, pois é, eu só sabia o que era arame e cerca, não sabia que aquele pedaço de madeira chamava “mourão” eu só aprendi isso porque a Mariana falou e se eu não perguntasse pra ela, eu nunca saberia a não ser que eu procurasse no dicionário mas nem todas as palavras estão no dicionário que eu tenho, talvez eu precisaria procurar em muitos outros. Hoje quando preparei a letra dessa música não encontrei a palavra “gibeira” no meu dicionário de casa e agora não encontramos no da escola também. Foi legal que o Dorival soubesse, assim ele contou pra gente. Por isso que quando vocês não entendem alguma coisa tem que falar pra mim e eu vou procurar explicar de outro jeito.

Depois da atividade de interpretação oral da letra da música, o que mais achei rico foi “o dar sentido emocional àquelas palavras”.

A participação de todos da classe nessa interpretação foi muito significativa.

Mariana comentou que seus irmãos mais velhos foram embora do sítio em que moravam mas não deram sorte na vida. Ela fez o seguinte comentário:

... meu irmão Branco foi sozinho pra cidade quando ficou moço, agora e ele não tem trabalho e vivi de catar coisa no lixão e vende, às vezes ele não tem nem onde morar, meu pai fala que é orgulho dele, que ele falou que queria mudar de vida... mas meu pai falou que ele está pior do que nós no sítio...

Nesse momento chamei a atenção de Mariana para o que ela estava conseguindo, ler aquele texto, ela ficou com olhar surpreso e eu falei que entender o que aquelas palavras queriam dizer era um jeito de ler também.

Hoje posso afirmar que não tinha muita clareza se organizar e elaborar as atividades escolares dessa maneira era correto e se aquilo contribuiria efetivamente para o desenvolvimento das crianças, apesar de acreditar nos valores que essas atividades acabavam passando.

Em continuação a esse trabalho, também fizemos “bandeirinhas” para enfeitar a escola para a festa junina enquanto a professora de Educação Física ensaiava com eles uma dança para que se apresentassem nesse dia.

Assim planejei a confecção de um livrinho para falar da festa junina. O livro era em formato de uma bandeirinha e dentro dele cada página tratava dos elementos das festas juninas. Os alunos tinham que escrever sobre as coisas que mais gostavam nessas festas:

Página 1 - O que eu acho mais bonito das festas juninas...

Mariana escreveu quase que alfabeticamente : as UZICAS (as músicas);

Página 2- Nas festas juninas eu gosto de comer ...

Mariana: pioc (Pipoca)

Página 3- O que eu mais gosto de fazer nas festa juninas é...

Mariana: DSAS (danças)

Página 4- O trabalhador da roça é...

Mariana: UMA PESOA QUE TRUC MUITO (uma pessoa que trabalha muito).

Nessa atividade todas as crianças podiam participar, aqueles que estavam alfabetizados fizeram livrinhos excelentes e os que estavam sendo alfabetizados também porque eles escreviam do jeito que conseguiam e ilustravam. Eu sempre valorizava a ilustração e explicava aos alunos que o desenho também podia ser "lido", era uma forma de texto sem palavras, sem letras. Dizia: ... *vocês adoram as ilustrações dos livros infantis, aqueles desenhos falam coisas também, não é ?*

Elisa comentou :

... lembra professora daquele livro que a senhora trouxe da biblioteca da Federal, não tinha nenhuma palavra e todo mundo entendeu a história, a gente até viu que podia inventar muitas histórias diferentes com aqueles desenhos...

Eu respondi:

... pois é Elisa, por isso que eu vivo repetindo, quem está aprendendo a ler e escrever pode falar muita coisa pelo desenho, por isso que eu peço para fazer ilustração de todo texto que a gente trabalha, assim vocês vão se soltando mais e vão aprendendo a ler e escrever cada vez melhor...

Essa atividade com livrinhos ajudou muito Mariana, fizemos quatro livrinhos ao longo do ano: Eu sou assim...; Minha família é assim...; Dicionário de palavras indígenas; Festas Juninas.

Estas atividades descreverei no próximo item pois constituem-se nas atividades que mais colaboraram para que os alunos que estavam sendo alfabetizados tivessem oportunidades de fazer o mesmo que os outros mas com enfoque diferente. Enquanto os que já dominavam a leitura e a escrita dedicavam-se mais com as ilustrações pois já tinham o domínio de funcionamento da língua escrita (não deixando de acompanhar todos e orientá-los com os erros ortográficos, o livrinho só estava pronto depois de fazermos toda revisão), os alunos em processo de alfabetização eram assistidos de perto por mim, eu sempre trabalhava a partir das hipóteses sobre a escrita que eles apresentavam e a partir desse ponto eu fazia a intervenção.

Quero registrar a surpresa que tinha quando, de repente, alguma criança começava a ler ou a escrever alfabeticamente, era de modo repentino, depois de todo um trabalho ao longo do primeiro semestre, os resultados começavam a aparecer.

O final do trabalho com o livrinho das Festas Juninas culminou com uma festa em nossa escola (25-06-99), nossa turma apresentou uma dança estilizada pelo personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa.

Mariana conseguiu um vestido emprestado com uma colega do ônibus, a escola tinha alguns chapéus de festa junina para emprestar aos alunos que não tivessem. Nesse dia, dei de presente um desses chapéus para Mariana, ela ficou radiante.

Na apresentação da dança ela saiu-se muito bem.

Neste dia, aconteceu algo na escola que depois refleti ter sido impróprio.

A escola recebia alunos da área rural, mas também crianças do bairro, que era constituído por casas populares e um conjunto habitacional de pequenos prédios de apartamentos (COHAB).

Eu era nova na escola, e a festa junina foi organizada para ter as tradicionais barraquinhas de comes e bebes e de brincadeiras próprias dessas festas: pesca, tombalata, argolas.

Só percebi durante a festa que muitas crianças não podiam comprar nada e nem participar das brincadeiras. A direção da escola forneceu cachorro quente acompanhado de suco de groselha para os alunos que não podiam pagar.

Observei muitas crianças terem levado apenas um real e comprarem uma ficha para brincadeira e outra para um guaraná.

Não achei aquilo correto e duas estagiárias do CEFAM que estavam fazendo estágio em minha sala concordaram comigo.

Ficamos observando as crianças que não tinham dinheiro algum e fomos comprar algumas fichas para dar a elas. Tínhamos que dar as fichas escondido, não por causa das crianças que tinham dinheiro, mas sim por causa dos meus colegas de escola que me recriminariam por aquilo, afinal isso não “cabe” ao professor.

Mariana comoveu-me. Eu a observei olhando para a brincadeira da pesca, seu olhar parecia o de uma pequena criança que está com uma vontade imensa de participar daquilo e triste por não poder.

Chamei Mariana, dei-lhe duas fichas: uma de guaraná e a outra da pesca. Seus olhos brilhavam como duas estrelas.

Ainda tive o cuidado (não sei se também posso chamar assim...) de falar para que ela não comentasse com as outras crianças, pois eu não teria para comprar para todos, afinal estava com quase vinte e cinco alunos.

Mariana foi até a barraquinha da pesca e conseguiu uma prenda: uma caixa de gelatina. Ela veio mostrar-me na maior alegria, dizendo que ia fazer para o almoço de domingo.

Gostaria de ressaltar que ao serem solicitadas prendas aos alunos fiquei surpresa com o que eles trouxeram: alimentos (pacote de macarrão, fubá, farinha de rosca, gelatina, açúcar, lata de óleo, sal) e produto de higiene (sabonete).

Mas a surpresa maior ficou para o final da festa. Quase todo mundo já havia ido embora e Mariana esperava o ônibus para levá-la de volta para casa. Eu estava no portão esperando a minha carona também.

De repente vejo Mariana ir até a sala de aula e vir com a garrafinha de guaraná sem ter sido aberta. Falei-lhe: ... *Mariana, por que você ainda não tomou o seu guaraná, deve até estar quente com o sol que fez a tarde inteira ...*

Nesse dia, com a resposta de Mariana aprendi o significado da palavra **GENEROSIDADE**, eu que estava achando ter sido generosa com os meus alunos, ouvi: ... *professora, eu estou levando para repartir em casa...*

A garrafinha tinha 250ml de guaraná, na casa de Mariana moravam quatro pessoas, portanto, cada um teria pouco mais de 60 ml de refrigerante, uma xícara de cafezinho.

Ela deixou de tomar tudo sozinha na escola para levar para a sua casa.

Falou-me aquilo com uma alegria tão grande, de quem tivesse ganho algo extraordinário. Precisei conter as lágrimas na sua frente, hoje, quando ainda conto essa história não deixo de sentir a emoção de quem compartilha algo fora do mundo real em que vivemos onde o individualismo passa por cima de qualquer coisa.

Mariana nos mostra ao mesmo tempo uma realidade dura e crua, mas possível de conter a mais pura alegria de repartir o pouco que se tem.

3.3 Episódios representativos do 3º bimestre

Rodrigo também teve outro sucesso relativo aos seus desenhos. No mês de agosto/99, comemoramos o segundo aniversário da escola. A escola toda envolveu-se para a festa usando o tema do "Circo" fazendo atividades escolares usando o referido tema. Destacaria as seguintes atividades:

- Português (leitura de textos e livros de literatura infantil sobre o circo, produções de texto relativas ao tema);
- História (o trabalho e as profissões do Circo e o seu surgimento na cultura humana);
- Matemática (confeção de dobraduras representando os animais presentes nos espetáculos circenses — envolvendo o estudo das figuras geométricas);
- Ciências (estudo das características dos animais do circo — vertebrados mamíferos, diferenças entre animais selvagens e domésticos);
- Geografia (o ambiente natural e o ambiente construído para os animais do circo);
- Educação Artística (confeção de convite para a Festa e apresentação de dança e atividades circenses: mágico, domador de animais, palhaços).

Esta festa contou com a colaboração da família da patronesse de nossa escola : a professora Maria Ermantina Carvalho Tarpani.

A família promoveu um concurso entre os alunos para premiar o melhor desenho das classes de 1ª e 2ª séries (que eram quatro) e também a melhor produção de texto entre os alunos de 3ª e 4ª séries (também em número de quatro).

O tema para o desenho e a produção de texto era: "Minha escola em dia de festa", preparei os alunos dizendo que poderiam ilustrar qualquer festa que já houvesse ocorrido em nossa escola (festa da família, junina, do trabalho). Os desenhos foram enviados para que a família escolhesse. O resultado seria surpresa no dia da festa. Premiaríamos três desenhos e três produções de texto.

O dia da festa finalmente chegou. Todos os alunos apresentaram danças e atividades circenses. A coordenadora pedagógica da escola conseguiu roupas

emprestadas de outra escola municipal que já havia trabalhado com esse tema e tinha um farto guarda-roupa com fantasias de palhacinhos, mágico, domador de animais e de alguns bichos do circo: macaco, elefante e urso.

Rodrigo foi ensaiado pela professora de Educação Física para apresentar-se como mágico. Saiu-se muito bem na apresentação.

A diretora conseguiu trazer com o dinheiro de venda de sorvete na escola, um show de palhaços de nossa cidade: Tremelique e Tralalá.

O show foi engraçadíssimo, as crianças adoraram, algumas nunca tinham ido a um circo, ficaram deslumbradas.

O pátio foi todo enfeitado como um picadeiro de circo. As paredes da escola estavam todas enfeitadas com as dobraduras representando elementos do circo, confeccionadas por todos os alunos da escola.

Cantamos parabéns e também tivemos bolo, cachorro-quente e suco para comemorar.

O encerramento da festa deu-se com os discursos da diretora, coordenadora e familiares da patronesse da escola. Finalmente chegou a hora da premiação.

Rodrigo tirou o primeiro lugar na confecção do Desenho: "Minha escola em dia de festa". Ele quase não se cabia de tanta alegria. Eu quase cheguei às lágrimas. Rodrigo ganhou como prêmio um tipo de estojo-maleta que continha tudo que criança gosta: lápis de cor, giz de cera, guache, régua, apontador, lápis preto, borracha, tesoura, molde para desenhar, canetinhas hidrocor.

Infelizmente seu pai não pôde comparecer no dia da festa por conta de trabalho, quando fui cumprimentá-lo pelo prêmio, ele falou-me: ... *meu pai não vai acreditar que eu ganhei o primeiro lugar...*

Disto pude apreender como é importante a escola valorizar os seus alunos para a família.

O pai de Rodrigo só compareceu à escola na primeira reunião de pais e quase não conversou comigo, eu pedi para que ele esperasse o final da reunião que queria falar-lhe em particular mas ele esquivou-se, achando que talvez eu fosse reclamar de seu filho.

No entanto, consegui dizer-lhe que faria tudo para que Rodrigo conseguisse superar as suas dificuldades, o elogiei pela sua força de vontade. Mas o pai, falou-me: ...*olha dona professora, a senhora pode fazer o que quiser, se precisar pode até bater nele ...*

Eu respondi que jamais faria aquilo, o pai só falou que se ele tivesse problema para eu chamar que ele dava um jeito. Nunca chamei o pai, porque quem tinha que dar jeito para que o filho aprendesse era eu como a sua professora.

No segundo semestre desse ano letivo, Rodrigo apresentou progressos significativos em diversos campos: cognitivo, social e afetivo.

No cognitivo conquistou o estágio da leitura. No mês em que completou dez anos, agosto/99, um dia veio até a minha mesa e disse que havia conseguido sozinho ler um livro da estante da sala de aula. Ele leu com aquela dificuldade em sua fala mas foi plenamente possível entendê-lo. Depois pedi para que ele explicasse oralmente a história e ele conseguiu. Era o livro "Chapéu de Palha" de Mary França e Eliardo França.

Então perguntei-lhe se ele não queria ler para a classe, ele fez um gesto afirmativo.

A história era curta e ele leu. Quando acabou de ler a classe toda o aplaudiu. Seu sorriso foi aberto. Senti como que um raio de sol entrasse em um lugar que sempre tivesse estado escuro.

Nesse momento, a emoção tomou conta de mim, precisei segurar as lágrimas. Mas as crianças perceberam e Natalia fez o seguinte comentário:

... hoje a profesora vai ficar feliz, mais gente que não sabia ler, está conseguindo, também do jeito que a professora ensina, dá gosto aprender, quando a professora lê pra gente parece que vamos pra outro mundo, aí quem não sabia ler quer aprender mesmo...

Acredito que isto foi uma das coisas mais importantes que consegui: envolver todos os alunos nas conquistas que cada um fazia. Desde o início do ano sempre dizia que todos alunos teriam **oportunidade de aprender**, aqueles que sabiam mais, ajudariam aqueles que sabiam menos, e realmente isso foi conquistado.

Natalia era a melhor aluna da classe, era filha de camponeses analfabetos, isto mostra que é possível sim, uma criança de um meio sócio-cultural não igual ao que a cultura escolar julga como modelo, ter um desempenho excelente.

Natalia chegou no início do ano alfabetizada: sabia ler e escrevia alfabeticamente ainda que sem o domínio das convenções ortográficas. Terminou o ano escrevendo textos maravilhosos. Certo dia, a diretora da escola fez o seguinte comentário comigo após ler uma versão da história do Chapeuzinho Vermelho que Natalia havia escrito com todos os diálogos organizados:

Puxa Fátima, meu filho também está na 2ª série de uma escola particular e não escreve assim, dá pra ver como o trabalho do professor é importante no desenvolvimento da leitura e da escrita. Você estimula muito os alunos, lê muito para eles, conversa muito com eles, eles são soltos pra escrever... olha ... parabéns pelo trabalho.

Natalia era uma criança muito comunicativa, ela sempre lia os livros de historinhas para aqueles que estavam sendo alfabetizados. Ela também auxiliava essas crianças nas atividades com alfabeto móvel que confeccionei para os alunos. Esta atividade será descrita com detalhes em outro item deste capítulo.

Ela foi muito estimuladora para Rodrigo, Mariana e outras crianças da classe, não foi à toa que foi eleita a representante da turma, segundo o comentário de sua colega Márcia: *... ela é inteligente mas não é metida... sabe ajudar a gente... quando ela crescer vai ser professora igual a senhora...*

Registraria que Márcia alfabetizou-se nessa classe, também era tida no ano anterior como problemática, disseram-me que ela tinha "crises de ausência" dentro da sala de aula, quando perguntei o que era isso, contaram-me que ela "saía do ar". Realmente, ela apresentou esse comportamento comigo, mas só na primeira semana de aula, depois nunca mais. Ela ficava olhando fixadamente para um ponto no teto durante um determinado tempo e não adiantava chamá-la que ela não respondia. Uma criança comentou comigo que ela era "meio lelé". Disse-lhe que nunca mais queria esse comentário sobre a colega. Acredito que Márcia não apresentou mais esse comportamento porque eu sempre procurava fazer com que ela participasse da aula e também a mantinha sempre ocupada, ao final do ano ela estava até ajudando aquelas crianças que ainda apresentavam dificuldades. Certo dia, ela fez o seguinte comentário com duas crianças (Gederson e Marina) que foram matriculadas em nossa turma no mês de agosto/99 e que não eram alfabetizadas: *... se a gente aprendeu tudo só na 2ª série, vocês também podem aprender... aqui é como a professora fala: o aluno tem O POR TU NI DA DE ...*

Gostaria de ressaltar que descrevo esses acontecimentos em meio a história de Rodrigo porque acredito que a forma de ser e de agir de uma criança em sala de aula está intimamente ligada à dinâmica de relações que se estabelece nesse lugar. Não quero dizer que a criança mudará a sua personalidade por conta da dinâmica da sala de aula, não é isso. É possível através de nosso trabalho, enquanto educadores, fazer com que crianças que apresentem dificuldades de relacionamento e comportamento comecem a ter oportunidades de mudarem algumas de suas condutas através da administração dos conflitos apresentados. Só descobri isso ao final do ano quando constatei as conquistas das crianças.

Rodrigo continua introvertido, tímido mas ele conseguiu superar o isolamento quase total em que vivia. Dentro de sua maneira de ser ele encontrou o espaço necessário para relacionar-se com os colegas. Ele não mudou a sua maneira de ser e sim a sua maneira de relacionar-se com o mundo.

Como professora, sentia-me realizada, porque apreendi que o mais importante é perceber que: jamais conseguiremos mudar a forma de ser de uma criança, não adianta ter a expectativa de um ser humano perfeito (ou como dizem: aluno perfeito) porque isso não existe, a realização é constatar que o aluno conseguiu caminhar de acordo com as suas possibilidades.

O que é trágico na escola, é acreditar que só existe um caminho e quem não fôr por ele estará perdido. Creio que uma das funções da escola é fazer com que cada criança descubra qual é o seu caminho, ao descobri-lo, certamente, ela estará encaminhada para a vida.

Agora volto ao relato sobre a festa de aniversário de nossa escola (agosto/1999) para narrar como foi a participação de Mariana. Ela participou de uma dança coreografada pela professora de Educação Física e vestida com uma bonita roupa também providenciada pela escola (cada menina vestia um collant de cores diferentes e por cima deste uma saia branca rodada).

Nesse dia observei que Mariana estava começando a apresentar as primeiras características da puberdade: ela tinha crescido de tamanho, seus seios começavam a despontar e ela começava a expressar-se com mais desenvoltura na dança, afinal ela faria catorze anos dali há dois meses.

Comecei a ter outro tipo de preocupação: será que ela já havia tido a menarca?

Quem a orientaria com a mãe sendo muda? A irmã que morava na cidade? De repente eu estava com crianças pequenas mas com uma menina prestes a virar mulher a qualquer momento. Confesso que não encontrei uma oportunidade para conversar com Mariana sobre isso ou como refleti mais tarde: eu não sabia por onde começar, afinal isto era algo íntimo e eu tinha medo de abordar de uma forma que não fosse a mais adequada.

Nesta festa, a mãe de Mariana compareceu na escola pela primeira e única vez. Mariana veio com o pai e a apresentaram para mim.

Observei Mariana muito solta nessa festa, ela já participava das danças que as meninas da 3ª e 4ª série promoviam em dias como esse. Depois das apresentações oficiais elas colocavam as músicas de axé e pagode (sucessos do momento) e formavam coreografias em grupo. Percebi Mariana “rebolando”, no semestre anterior ela só ficava observando. Também senti que ela ficou meio envergonhada quando percebeu que eu a estava observando e fiz um sinal para ela que estava muito legal.

Daqui podemos apreender como a escola tornou-se para esta criança um meio de vivenciar coisas diferentes, diferentes formas de expressão que certamente a ajudaram a vencer grande parte das dificuldades que encontrou ao passar a interagir em um ambiente diferente ao que ela estava acostumada a viver.

Esse dia foi especial: Mariana solta-se dançando e Rodrigo ganhando o concurso.

Mariana fazia lentos progressos na leitura ainda no segundo semestre do ano. Conseguiu ler com minha ajuda, orientando-a (descrito no próximo item).

Ao final do mês de setembro, certa segunda-feira ela chegou e disse-me:

... sabe professora, sábado eu fui à cidade com meu pai comprar um chinelo e eu consegui ler o nome de duas lojas : do Magazine Luiza e do Bernasconi...

Perguntei-lhe como fez para ler sozinha. Ela respondeu:

*...O **ma** do nome da minha mãe: Maria, o **ga** de galinha, o **zi** de Zezinho, meu sobrinho, o **ne** de Nena minha irmã... depois o **Lu** de Lúcia (colega de ônibus), o **I** era sozinho e **za** de beleza... Juntando ... Ma ga zi ne Lu i za ...*

Professora: Mariana, e Bernasconi como você leu?

*... esse foi mais difícil... O **be** eu sabia, mas o **r** eu esqueci, tinha o **na** do meu nome e o **s** no meio , o **co** de cola e o **ni** de Jhoni (sobrinho). Aí meu pai falou que aquela loja era o Bernasconi ... então vi que o Be com o R ficava Ber , o na com o S ficava Nas... Bernasconi... eu falei pro meu pai que eu estava conseguindo ler ele ficou contente...*

Então, falei-lhe:

... quem está contente sou eu, viu como você está conseguindo, agora você também precisa começar a escrever sozinha, a gente aprende assim: tentando, indo e vindo, viu a palavra Bernasconi: você foi tentando até que entendeu como era ler todas aquelas letras juntas...

Mariana ficou muito feliz com a minha observação mas quando pedi que ela escrevesse os nomes das lojas na lousa, ela não queria por medo de errar. Eu falei que iria ajudá-la. Então fomos lá:

Prof.: Quantos pedacinhos tem a palavra Magazine?

Mariana: Batendo palmas... quatro

Prof.: Qual é o primeiro?

Mariana: Ma ... é o M e o A ...

Prof. E depois?

Mariana: Ga ... G e A

Depois...

Z e I

Depois...

N e E

Professora: Muito bem...Agora escreva: Luiza

Mariana: Lu ... L e U

Depois...

I

Depois...

Za... Z e A

Professora: Gente, ela acertou tudo, ela conseguiu ler sozinha as placas da lojas Magazine Luiza e Bernasconi quando foi fazer compra com o pai dela no sábado...

A turma toda começou aplaudir Mariana. Ela ficou radiante e a turma também, Natalia fez o seguinte comentário:

... viu Mariana, todo mundo está torcendo pra você, aqui é assim: não sabe a gente vai ajudar, éta escola legal, eu nunca vou querer sair daqui, na outra escola que eu estudava a professora não deixava a gente conversar , então como a gente vai pode ajudar os colega da gente... aqui a gente conversa mas está ajudando os colegas , assim é que fica legal a escola, não fica chato...

Transcrevi esse episódio nesta parte do trabalho porque caracteriza a dinâmica da sala de aula e como esta contribuiu para o desenvolvimento de Mariana, de uma criança receosa de participar, ela perdeu parte do medo de colocar-se diante de suas dificuldades por contar com o meu apoio e dos colegas também.

Registraria que só nos últimos quatro meses do ano letivo, eu estava mais segura de colocar os alunos nessa situação, de confronto, porque eu também havia aprendido o controle de gerenciar esse confronto. Estabelecida a relação de confiança dos alunos comigo o caminho foi sendo construído para que a relação ensino-aprendizagem se concretizasse.

Infelizmente, faltou um pouco de tempo para que Mariana progredisse mais no desenvolvimento de compreender como o sistema de escrita funcionava.

Esta foi uma aprendizagem como professora iniciante: o tempo que a escola estabelece nem sempre coincide com aquele de que o aluno necessita para que consiga alcançar as metas estabelecidas pelo sistema de ensino. Aqui no caso, seria que ao terminar a 2ª série os alunos soubessem ler autonomamente e produzissem textos com algumas das convenções da escrita (segmentação de palavras e organização do texto em parágrafos).

No entanto, acredito que o progresso de Mariana foi enorme porque ela não só começou a compreender, ainda que de forma muito tímida, como o código da escrita funcionava, mas também estava tendo uma interação social da qual havia tido poucas oportunidades.

Tive outra aluna com problemas fonoaudiológicos muito mais sérios, Marina. Ela veio do período da manhã, no final do mês de julho/99, era repetente e não estava alfabetizada.

Um dia ela começou a ler. Ela trocava o "d", o "f" e o "v", etc. Só que, mesmo trocando os fonemas, era possível entender a sua leitura. Eu perguntava a mim mesma: Como consegui alfabetizar Marina?

A professora do reforço comentou comigo:

[...] a Marina está numa felicidade só, ela chega no reforço e quer pegar livrinho na estante pra ler pra mim, eu fico admirada, você sabe, ela fala tudo errado, mas a gente vê que ela está lendo aquelas palavras que estão escritas, apesar de trocar as letras, a gente vê que ela está lendo, ela me vê no pátio e me chama pra mostrar que ela está lendo os cartazes, os avisos que estão nas paredes, nos murais... não sei como você conseguiu ... ela já freqüentou a escola três anos e não sabia nada... agora a escrita só grego para entender... na escrita ela está muito ruinzinha ainda...

Eu comento que isso foi **o possível**, mas ela estar lendo é uma grande conquista para quem estava com a auto-estima tão baixa.

Marina tinha sérios problemas com a higiene, ela morava em um bairro periférico de São Carlos e vinha com o ônibus do transporte rural.

O lugar em que morava faltava água com freqüência, em sua casa moravam seis pessoas, ela relatou-me que quando vinha água a mãe guardava para fazer comida. Eles não tomavam banho todos os dias.

Acredito que merece destaque este episódio para que tenhamos consciência de nosso papel enquanto educadores.

Marina não tinha amigos porque ninguém agüentava ficar perto dela, não sou hipócrita, certos dias era penoso conseguir ficar perto dela, um dia ela estava ao meu lado, logo no início da aula, eu tinha tomado banho antes de ir para a escola e ela fez o seguinte comentário comigo: *... nossa, a professora está cheirozinha ... que cabelo bonito...*

Eu falei o seguinte para Marina:

... sabe Marina, agora o dia que vier água na sua casa, pega um paninho velho lava bem com sabão para você esfregar no corpo, eu vou te dar um sabonete bem cheiroso que eu tenho aqui no armário, você se molha na água, molha o paninho e esfrega o sabonete no paninho e depois esfrega no rosto, no corpo todo, pode até lavar o cabelo com esse sabonete que ele é suave. Você vai ver, você vai ficar cheirosa como eu e eu vou ficar muito feliz...

Depois de falar isso para Marina fiquei pensando se não poderia causar algum problema, de repente a família poderia ficar ofendida.

Após três dias Marina veio limpa para a escola, o seu rosto tinha até outra cor. Sua pele era encardida da terra vermelha do lugar que morava. Uma professora fez o seguinte comentário comigo: ... *o que aconteceu com a Marina? Ela está com a cor diferente...*

Eu comentei o que tinha ocorrido, a professora falou que só eu mesmo pra conseguir uma coisa dessas: ... *não sei onde você busca tanta paciência com essas crianças....*

Deste fato entendi que apesar de não ser esse o meu papel enquanto professora, ao mesmo tempo sou uma educadora e acho que cabe orientar uma criança nesse aspecto quando, infelizmente, ela não tem quem o faça na sua família.

No final desse bimestre (31.08.99) fizemos uma aula passeio à Biblioteca Comunitária da UFSCar. Foi um fecho de ouro do bimestre.

As crianças ficaram encantadas, nunca tinham ido a uma biblioteca, e essa era enorme (cinco pisos).

Uma bibliotecária nos levou ao setor de literatura infantil, lá as crianças puderam mexer livremente nos livros, depois ela contou uma história para todas as crianças, elas ficaram atentas.

O passeio foi importantíssimo para Rodrigo, ele lia os livros e vinha me mostrar, leu cerca de quatro livros enquanto ficamos lá.

Mariana também ficou encantada e fez o seguinte comentário: ... *ai professora, nunca fui tão feliz, esse lugar é maravilhoso! Traz sempre nós aqui...*

3.4 Episódios representativos do 4º bimestre

Estávamos no mês de outubro/99 e planejamos na escola uma semana de atividades diferentes para comemorar a semana da criança (04/10 a 07/10/99).

Fizemos um passeio ao parque ecológico de São Carlos. Fomos juntos com a sala da 1ª série de nossa escola.

A professora dessa turma, organizou as crianças em fila, por serem menores e não ocorrer problema deles se perderem, e os conduzia segurando a mão de cada primeira criança das duas filas (meninos e meninas) e assim fez o passeio. Minha turma fez o passeio sem estar em fila mas sempre próxima a mim. Qual não foi minha surpresa quando Mariana quis fazer todo o passeio segurando em minha mão.

Ela nunca havia estado no parque ecológico. Pela primeira vez, Mariana via alguns animais como macacos, ursos, jacarés.

Parecia uma pequena criança descobrindo o mundo. Ela vibrava como quem tem alegria da descoberta, ela dizia-me: ... *nossa professora! Como eles é bonitinho...*

No dia seguinte ao nosso passeio, ela veio contar-me que pediu ao pai para levá-la outra vez ao parque ecológico. Disse que eles iriam à pé pela pista para não gastar dinheiro com condução.

Outro fato que relato dentro da terceira parte de episódios relativos à Mariana foi a sua conquista em relação ao domínio de saber nomear os dias da semana e os meses do ano.

Diariamente preenchíamos um calendário na parede da sala de aula. Todos os alunos também possuíam uma folha de calendário no caderno e todos os dias era preenchida com o dia do mês na coluna referente ao dia da semana. Dentro de cada espaço destinado ao dia do mês era ilustrado como o tempo estava naquele dia: ensolarado, parcialmente nublado, nublado ou chuvoso.

Eu criei um tipo de brincadeira para que todos alunos memorizassem a seqüência dos dias da semana. Depois que cada um preenchesse o seu calendário, após termos preenchido o da sala (cada dia vinha um aluno e colocava o cartão correspondente ao dia do mês) eu começava um desafio, apontando aleatoriamente para um aluno: por exemplo: hoje é segunda-feira, amanhã será ... depois... depois e assim sucessivamente, um aluno era chamado cada vez para dar a seqüência. Outras vezes eu falava: ontem foi domingo, antes de domingo foi ... antes ... e assim sucessivamente, os alunos ficavam atentos para não deixar a seqüência parar.

Às vezes eu também perguntava, dando um passo para a frente ou para trás, conforme a minha expressão com o corpo eles falavam o nome dos dias da semana, assim todos aprenderam a nomear os dias da semana.

O conceito foi construído ao longo do ano todo, sempre fazia perguntas relativas aos dias da semana, exemplo: Hoje tem aula de Educação Física? Qual o dia de levar livrinho da biblioteca da sala para casa? Quais os dias da semana em que não temos aula?

Nesta conquista, o mais significativo foi o dia que entramos no mês de novembro, mês do aniversário de Mariana. No calendário da parede, tinha um cartaz com o nome dos aniversariantes do mês, ilustrado com bolo e velinhas. Ao final da aula cantávamos Parabéns para o aniversariante e eu sempre entregava um pequeno presente: uma caixa de giz de cera. As crianças aguardavam com ansiedade esse dia pois muitos jamais tiveram uma festa de aniversário.

No dia do seu aniversário, Mariana ficou me esperando no portão da escola como fazia diariamente para ajudar-me a carregar o material de professora (pasta, livros, etc). Eu cheguei, ela veio abraçar-me alegremente e falou: ... *professora,*

agora eu aprendi, eu faço aniversário dia 8 de novembro...nunca vou esquecer...a senhora me ensinou...

Acredito que essa conquista parece óbvia para quem a vê de fora mas no meu convívio com Mariana constatei o quanto isso era importante, afinal ela só conseguiu desenvolver essa noção a partir das atividades trabalhadas pela escola.

Ela contou-me que pediu para a sua irmã casada fazer um bolo de fubá na casa dela para cantarem Parabéns quando ela fosse visitá-los no sítio no próximo domingo.

Assim Mariana teve a sua primeira comemoração de aniversário quando completou catorze anos.

Neste bimestre quando aconteceu a última reunião de pais (dia 02/12/99), compareceu uma tia de Rodrigo. Era a irmã de sua mãe. Ela esperou a reunião terminar e veio falar comigo particularmente:

... eu não sei como agradecer a senhora, fazia um tempinho que eu não encontrava o Rodrigo, encontrei com ele no cemitério no último dia de Finados. Achei ele mais animado, conversando mais com a gente.

Eu quase não vou à casa dele, meu cunhado é muito esquisito, a família dele também, eles quase não falam com o menino, ele vive sozinho, sem criança, não deixam ele brincar na rua, está certo que eles moram numa rua perigosa, mas chama os vizinho para vir em casa ... mas sabe como é, gente velha não tem muita paciência com criança ... a senhora vê, o ano passado mandaram ele pra APAE, meu cunhado ficou tão nervoso com ele... eu falei pra ter paciência com o menino, puxa... ele perdeu a mãe tão novinho, acho que a cabeça dele atrapalhou por causa disso, mas esse ano acho que a senhora teve paciência com ele, a senhora é mãe, deve de ser uma ótima mãe pelo amor que a senhora tem pelas crianças, viu quanta mãe falou o que a senhora fez pelos filhos delas...eu moro longe deles, trabalho, não é sempre que posso buscar o Rodrigo, eu moro no fundo da casa da minha sogra, já é muito apertado pra gente e depois aos sábados e domingos eu faço o serviço que não dá tempo durante a semana, hoje pedi pelo amor de Deus pra minha patroa deixá eu sai mais cedo pra vim aqui na escola. Domingo eu busquei ele e ele contou pra mim que tinha aprendido a ler com a senhora, eu quis saber se um dia eu podia ir conhecer a professora e ele falou que essa semana ia ter reunião, aí eu resolvi vir pra agradecer o que a senhora fez...

Nesse momento fomos interrompidas por outra mãe que queria falar comigo e não deu tempo de fazer algumas perguntas que eu gostaria de ter feito pra ela. Ela teve de ir embora para não perder o horário do único ônibus que servia para voltar para sua casa.

Mais tarde refleti: acertei na direção tomada com Rodrigo, não adiantaria eu colocar os argumentos da família na justificativa de seus problemas de aprendizagem, eu procurei um caminho no meu processo de ensino (construído lentamente) e foi útil a ele.

Agora, descreverei como foi o último dia de aula e de que forma Rodrigo reagiu nesse dia.

Preparei os alunos umas duas semanas antes para uma apresentação musical. Cantaríamos a música "Era uma vez" (Alvaro Socci/Claudio Matta) interpretada por Sandy e Júnior, acompanhados por voz e violão de Toquinho.

O tema abordado pela canção é a amizade, abaixo a letra :

*Era uma vez
um lugarzinho no meio do nada
com sabor de chocolate
e cheiro de terra molhada
Era uma vez a riqueza contra a simplicidade
uma mostrando pra outra
quem dava mais felicidade
Pra gente ser feliz
tem que cultivar as nossas amizades
os amigos de verdade
Pra gente ser feliz
tem que mergulhar na própria fantasia
na nossa liberdade
Uma história de amor
de aventura e de magia
só tem a ver, quem já foi criança um dia ...*

Toda atividade foi discutida entre professora e alunos. Em primeiro lugar eu coloquei que para comemorar o final do ano e o Natal que se aproximava, o mais importante era festejar as coisas não materiais (os presentes) e sim aquilo que era o mais precioso que tínhamos vivido naquele ano: a amizade estabelecida entre todos da classe, entre eles (nunca aconteceu uma briga séria entre as crianças) e eu (nunca tive problemas em lidar com as crianças dessa sala).

Escolhi essa música porque ela foi trabalhada em outra atividade da turma e todos aprenderam a cantá-la.

Comentei com a turma que sempre que eu ouvisse essa música eu lembraria da 2ª série B do ano de 1999. Na verdade, a música traduzia o melhor que tínhamos vivido naquele ano: os avanços de cada um deles partilhado por todos, a amizade entre todos e o carinho que eles tinham por mim.

A atividade foi assim realizada: todos cantavam a música acompanhando o CD pelo aparelho de som da escola.

O grupo organizou-se na forma de coral: as meninas todas abraçadas na frente e atrás os meninos. Todos cantavam juntos, acompanhados pelo som do CD, quando a intérprete Sandy fazia o solo, só as meninas cantavam juntas e os meninos abaixavam-se.

Quando o intérprete Toquinho fazia o solo, as meninas abaixavam-se e eles cantavam. Assim, era possível destacar as vozes masculinas das femininas e vice-versa. Acontecia uma espécie de dramatização musical.

Os meninos engrossavam a voz para acompanhar a voz de Toquinho. Portanto, também havia coreografia, eles cantavam abraçando-se e balançando o corpo.

Ao cantarem a última parte da música combinamos que cada aluno iria até um menino e uma menina das outras séries (1^a, 3^a e 4^a) e trariam pra integrar o grupo. Também seriam "puxados para o grupo" as professoras das outras séries, a diretora e todos os funcionários da escola (as duas merendeiras, a servente, o inspetor de alunos e a secretária).

Expliquei para eles que isto seria o conagraçamento de uma vivência ao longo de todo um ano. As crianças da área rural conheciam todas as outras crianças das demais séries por conta do transporte escolar.

Chegou o último dia de aula, fizemos uma festinha, as crianças que puderam trouxeram algo de casa para beber ou comer. Eu comprei um livrinho de história para presentear-los, fiz uma dedicatória e chamei um por um na frente para entregar e falar o que cada um tinha alcançado naquele ano. Foi muito emocionante, apesar de interiormente eu estar triste há algum tempo quando dei-me conta que iria separar-me deles, afinal eu havia tido um envolvimento enorme com cada uma daquelas crianças.

Muitos deles choraram dizendo que não queriam ir para a 3^a série e repetir de ano para ficar comigo.

Chegou a vez de Rodrigo, pela primeira vez ele abraçou-me forte e falou algo que iria marcar-me para sempre ... *obrigado professora, a senhora me deu oportunidade, agora eu sei ler e escrever ... quando eu penso como minha mãe ia ser, eu queria que ela era como a senhora...*

Nesse momento não contive as lágrimas, as crianças não ouviram o que ele disse para mim. Eles perguntaram por que eu estava chorando. Eu falei que a gente chora de felicidade também, eu estava muito feliz porque o Rodrigo havia aprendido a ler e a escrever e eu ter conseguido isso era alguma coisa que nenhuma riqueza do mundo poderia pagar, é como diz a música que a gente ensaiou tanto para apresentar daqui a pouco. Vocês lembram que eu falei no início do ano que a maior alegria que eu teria aqui seria quando as crianças que não tinham aprendido a ler e escrever na 1^a série aprendessem nesse ano, ia ser uma grande alegria.

Nesse momento, sempre a Natalia, essa aluna de uma sensibilidade incrível falou:

... então a professora tem um monte de filho novo, não é só a Fabiana e o Guilherme, olha só quanta criança que só aprendeu a ler e escrever nesse ano ... eu lembro que a professora falou que as maiores alegrias que a senhora teve foi quando nasceram os filhos da senhora ... agora a senhora está tendo a alegria de ver quanta gente aprendeu a ler e escrever só na 2ª série, e por isso que a gente fala que a senhora parece mãe da gente, só mãe é que se preocupa assim com a gente...

Depois da entrega de presentes, comes e bebes, fomos ao pátio fazer a apresentação. Todos da escola ficaram emocionados, a música terminou com um grande círculo de todos abraçados e cantando: *... pra gente ser feliz, é preciso cultivar as nossas amizades, os amigos de verdade ... uma história de amor ... de aventura e magia ... só tem a ver, quem já foi criança um dia ...*

Aqui aprendi que o espaço da escola, é o espaço por excelência para cultivar as amizades, nesse atual mundo conturbado em que os outros espaços sociais (a rua, o bairro, a cidade) tornaram-se perigosos para o convívio humano, talvez pela própria falta de oportunidades que a recente história da educação brasileira tem legado aos seus cidadãos, faz-se necessário desenvolver no espaço escolar a oportunidade do aprendizado de convívio democrático entre diferentes pessoas e o resultado disso poderá ser a construção de uma sociedade mais solidária. Amizade rima com solidariedade não só foneticamente mas na apreensão de que a amizade só é possível se assumirmos o ponto de vista do outro, isto é, entender que fraternidade é aceitar o outro como ele é e não como julgamos apropriado. É estar junto nas dificuldades do outro e procurar ajudá-lo.

CAPÍTULO 4

APRENDENDO A ALFABETIZAR NA LÍNGUA MATERNA

Quem não lê é cego. Só vê com seus olhos. Quem lê, ao contrário, tem milhares de olhos: todos os olhos daqueles que escreveram.

RUBEM ALVES

Neste capítulo descreverei os dados relativos a episódios mais estreitamente ligados ao processo de alfabetização de meus alunos.

Os dados serão apresentados em episódios relativos à forma como conduzi o processo de alfabetização aos estágios alcançados pelos alunos. Os dados estão organizados temporalmente para ilustrar o caminho que os alunos fizeram ao mesmo tempo em que eu fazia o meu como professora.

4.1 Episódios representativos do 1º bimestre

No capítulo anterior descrevi algumas dúvidas que perpassavam a minha maneira de agir para com o processo de alfabetização. Eu havia sido alfabetizada com a cartilha, portanto, tinha incorporado fortemente essa metodologia de alfabetização. Durante o meu curso de formação superior (Pedagogia — Habilitação no Magistério das séries iniciais do 1º grau) tomei contato com as novas abordagens do processo de alfabetização do qual apreendi uma nova postura frente a essa importante fase da escolaridade. No entanto, eu nunca tinha alfabetizado ninguém. Desta forma, sentia-me insegura, principalmente por estar lidando com uma turma que apresentava vários casos de crianças com história de fracasso escolar.

Em um primeiro momento, não queria expor esses alunos frente a suas reais dificuldades (que eu pensava se resumirem ao não saber ler e escrever). Logo na segunda semana de aula percebi que as crianças, além de não saberem ler e escrever, apresentavam outros tipos de dificuldades: não gostavam de participar oralmente, tinham resistência a fazer desenhos livres, dar opiniões próprias, inclusive algumas dificuldades nas aulas de Educação Física, conforme a professora relatou-me: dificuldades em entender algumas orientações verbais, dificuldades na execução de movimentos conjuntos — coordenar movimentos de braços e pernas, dificuldades quanto a posições relativas à lateralidade — esquerda e direita.

Assim, teríamos de fazer um trabalho conjunto para que todos melhorassem em todas essas esferas, pois eu já acreditava que o desenvolvimento do aluno é dado por um conjunto de dimensões, sendo que às vezes por um canal de maior expressividade abrem-se outros — foi o que aconteceu.

Portanto — e só depois percebi isso, fiz uma opção que realmente deu certo: primeiramente resgatar essas crianças para que se sentissem capazes de ter um aprendizado efetivo no espaço escolar. Só depois o processo de alfabetização se estabeleceria, apesar de minhas dificuldades técnicas.

Descreverei esse processo temporalmente e os episódios mais representativos, com ênfase nas duas crianças já mencionadas — Rodrigo e Mariana.

Na primeira semana de aula, eu escrevia o nome de todos os alunos da classe na lousa e os chamava para fazer a divisão silábica.

Eles estranharam o fato de escrever os nome com letras de imprensa maiúsculas, então eu perguntei-lhes:

Prof.: Qual tipo de letra está escrita nos livros, jornais, revistas, gibis, folhetos, placas de rua ... ?

Alunos: É professora, é a letra de imprensa.

Eu tinha na parede na sala de aula um alfabetário que é um cartaz com o alfabeto nas quatro formas possíveis de letras: maiúsculas (imprensa e cursiva) e minúsculas (imprensa e cursiva).

As crianças acharam muito estranho escrever aquele tipo de letra, afinal elas já estavam na 2ª série e sabiam escrever com a letra cursiva.

Eu expliquei a elas que para aprender a ler e a escrever era necessário conhecer bem aqueles tipos de letras.

Foi nesse momento, com um comentário da aluna Elisa, que comecei a perceber a dificuldade que as crianças tinham:

... professora, eu repeti a 2ª série lá no Paraná porque eu não sabia ler, mas a professora só escrevia com a letra de mão na lousa, eu cheguei da 1ª série sem saber ler e aí era só copiar da lousa essa letra de mão, eu demorava muito para escrever e sempre ficava atrasada, eu não entendia nada da lição porque eu sempre estava atrasada copiando ... quando a professora fazia ditado eu errava tudo ... aí eu tinha medo de escrever e errar ... mas se tiver paciência eu consigo ler muita coisa, só que demoro.

Elisa tinha muita dificuldade para ler e escrever mas eu a considerava alfabetizada porque ela apresentava certo domínio de como a escrita funciona. Então comecei a perceber que algumas crianças precisam de mais tempo para alcançar

aquilo que outras conseguem facilmente. E era esse tempo que eu queria dar aos meus onze alunos que ainda não sabiam ler e escrever com autonomia.

Fiquei durante as duas primeiras semanas fazendo atividades usando o nome das crianças. Escrevia-os na lousa, batíamos palmas na emissão vocal de cada sílaba, depois analisávamos quais crianças tinham “pedacinhos” iguais no nome.

Por uma questão ética, os nomes dos alunos nesta pesquisa são fictícios, por isso evitarei colocar cópias dessas atividades. Narrarei esse tipo de atividade usando nomes parecidos para ilustrar como começaram a apreender a noção silábica que muitos não tinham.

Exemplos:

MARIANA — MA RI A NA

TATIANA — TA TI A NA

NATALIA — NA TA LI A

ELISA — E LI SA

DORIVAL — DO RI VAL

VALDIR — VAL DIR

Ao fazer esta atividade, alguns alunos começaram a perceber que cada sílaba representava uma unidade sonora.

Mariana percebeu que o nome dela terminava com as mesmas letras de Tatiana.

Eu ficava andando pela sala de aula para observar os alunos copiarem essa atividade, só depois de ter sido feita na lousa com a participação dos alunos.

Cada dia eu começava por um nome e perguntava:

Esse nome ... tem algum outro que tem algum pedacinho com o mesmo som?

Decidi no início das aulas ir por esse caminho pois os alunos já tinham tido contato com esse tipo de atividade na escola apesar da coordenação pedagógica orientar que *não era para dar silabação*, mas não me dava orientação objetiva do porque não fazer a silabação.

Ao parar em frente à carteira de Mariana perguntei:

Prof.: Mariana, qual nome que está na lousa que se parece com o seu?

Ela ficou olhando demoradamente e falou:

Mariana: Aquele que está embaixo do meu.

Prof.: Qual ?

Mariana: Aquele que tem o T, o A, o T de novo, o I, o A e o N e A.

Prof.: O que eles têm de igual?

Mariana: tem três vezes o A, o I e o ...qual o nome mesmo daquela letra?

Prof.: Qual ?

Mariana: Aquela antes do último A...

Prof.: Você falou o nome dessa letra agora há pouco...

Mariana: às vezes eu esqueço ...

Prof.: Olha lá no alfabetário na parede e você vai descobrir ...

Mariana olhou a palavra depois correu os olhos pelo alfabetário e percebeu ela falando baixinho o nome das letras na seqüência do alfabeto: a, b, c ... m, n ...

Mariana: Professora é o N!

Prof.: Muito bem, mas aquelas letras todas formam o nome de quem aqui da sala, que tem o nome parecido com o seu?

Ela ficou olhando para as meninas, e aí falou:

— TATIANA!

Professora: Ótimo Mariana, agora você vai aprender as juntar as letrinhas para formar os pedacinhos que formam as palavras, os nomes, o seu é MA RI A NA , são quatro pedacinhos: o MA (M junto com o A) o RI (R com o I) o A sozinho e o NA (N com o A).

Neste episódio percebi que Mariana não tinha a noção silábica, ela conhecia as letras e sabia nomeá-las como por exemplo a letra M (eme). Ao apontar o MA para que ela lêsse, ela falava *M e A (emeA) ... e não ma*

Mariana não sabia distinguir o nome das letras da unidade sonora que elas representavam.

Então, eu tinha uma avaliação do que Mariana não sabia e tinha o desafio de ensiná-la e aos outros que também não sabiam.

Insisti no trabalho com os nomes dos alunos da classe mas ela não apresentou muitos progressos, ela ficava olhando os nomes na lousa e continuava falando o nome das letras do nome. Exemplo: *MARIANA* ela lia *eme, a, erre, i, a, ene, a*.

Quando indagada quantos vezes ela abria a boca pra falar *MARIANA*, ela conseguia dizer: *quatro — Ma ri a na*. Talvez ela tivesse conseguido decorar a quantidade de sílabas do seu nome.

Ao ser colocada em confronto com uma outra palavra que tivesse o NA, ela não conseguia estabelecer a unidade sonora.

Exemplo: a palavra *CANA*, ela não conseguia associar esse NA com o do seu nome, ela tentava ler assim *cê, a, ene a*. Eu lia pra ela, dizendo e batendo palmas:

Prof. : CA NA, são dois pedacinhos mas são quatro letras ...

Mariana ficava olhando pensativa, parecendo ficar em conflito por não conseguir ler sozinha.

Visualmente Mariana conseguia identificar as letras do seu nome em outras palavras mas não sabia atribuir a unidade sonora que representavam.

Eu ficava em conflito porque percebia a dificuldade dela, depois ficava refletindo se Mariana percebia a minha "ansiedade".

Agora, em relação ao Rodrigo, passo a descrever episódios representativos do primeiro bimestre, referente ao processo de alfabetização.

Percebi que apesar de sua resistência em ser confrontado nas hipóteses que ele levantava sobre a escrita, num dado momento percebi que ele tinha a noção silábica.

Ao ser confrontado para escrever o meu nome na lousa, ele bateu palmas e falou que o meu nome tinha três pedaços: *FÁTI MA*.

Então, solicitei para que ele escrevesse. Ele escreveu: *A I A*.

Solicitei que ele lêsse, ele leu passando o dedo embaixo de cada pedaço:

A para FÁ, I para Ti e A para MA.

Coloquei Rodrigo novamente em confronto:

Prof.: Rodrigo, qual o primeiro pedacinho do seu nome

Rodrigo: RO

Prof.: Quantas letras têm?

Rodrigo: Duas

Prof.: Quais?

Rodrigo: R e O

Prof.: E no meu nome, quantas você colocou?

Rodrigo: Uma

Prof.: Olha, eu falo FA e aí na lousa, só está qual letra ?

Rodrigo: A

Prof.: Então, para ficar FA, não está faltando alguma coisa, olha no alfabetário e veja se você descobre?

Rodrigo: O F ... ?

Prof.: Muito bem, e o F junto com o A, fica como?

Rodrigo: FA...

Prof.: MARAVILHOSO, você está começando a entender ... , o FA de Fátima, e o F junto com o E, como fica ?

Rodrigo: FE.

Prof.: Vamos ver uma palavra que comece com FE?

Eu mostrei a janela para ele , fechei –a e depois abri de novo. E lhe disse;

Prof.: A janela está aberta, agora como está? (fiz essa pergunta fechando a janela)

Rodrigo: Fechada...

Professora: a palavra Fechada, começa como ?

Rodrigo: Com FE...

Professora: Rodrigo, hoje vou soltar rojão na porta da escola pra comemorar ... você está entendendo a lição, logo, logo você vai conseguir ler e escrever tudo...

Enquanto Rodrigo dava os exemplos, eu pedia que ele escrevesse na lousa essas palavras para confrontar as hipóteses que ele levantava.

Prof.: Então, vamos tentar escrever FECHADA?

Rodrigo escreveu: FE A A. FE para FE , A para CHA e A para DA.

Prof.: No segundo pedacinho não está faltando alguma coisa?

Rodrigo: Uma letra?

Prof.: Sim, qual é ? Eu acho que você sabe ...

Rodrigo: O X com A fica XA

Prof.: Muito bem, estão escreva.

Rodrigo, escreveu XA. Apesar de que essa não era a forma ortográfica correta (o X no lugar do CH) não corrigi Rodrigo porque o principal ele estava conseguindo que era representar a unidade sonora corresponde que era o XA. Era um momento de descoberta e reflexão, pensei naquele momento que era mais importante para Rodrigo a conquista dessa primeira etapa: a correspondência entre letras e unidade sonora. A ortografia ficaria para um segundo momento em que ele já tivesse assegurada a conquista dessa primeira etapa.

Prof.: Agora no último pedacinho da palavra FECHADA, não está faltando uma letra ?

Rodrigo: Uma letra ...

Prof.: Qual ...

Rodrigo: O D... com A fica DA

Prof.: Então escreve...

Rodrigo escreveu DA.

Prof.: Agora Rodrigo, passe o dedo embaixo de cada pedacinho do jeito que ele sai da sua boca.

Rodrigo passou o dedo embaixo de cada sílaba à medida que falou:
FE CHA DA.

Prof.: MUITÍSSIMO bem, agora o F junto com o I, vira ...

Rodrigo: FI

Professora: Vamos achar uma palavra que comece com FI ?

Rodrigo: FI LHO

Professora: Ah, Rodrigo assim você me mata de alegria ...

Nesse momento, a classe toda aplaude Rodrigo. Continuamos:

Prof.: Então escreva FILHO...

Rodrigo, escreveu FIO. FI para FI mesmo e O para lho.

Nesse momento eu gelei: e agora como ele vai fazer com o LHO. Com a hipótese silábica com apenas duas letras ele estava conseguindo lidar, talvez de tanto ter visto o ba, be, bi, bo, bu das cartilhas. Eu não sabia como explicar naquele momento a quebra da regra que ele estava acabando de apreender. Era o meu confronto diante de uma situação de ensino com a qual ainda não sabia como lidar ...

Rodrigo: Não tem essa letra no alfabeto ...

Prof.: Qual letra ?

Rodrigo: LHA , LHE, LHI , LHO, LHU ...

Prof.: Como assim, Rodrigo, eu não entendi ...

Na verdade, eu estava refletindo que havia ensinado a juntar as consoantes com as vogais para trabalhar a hipótese silábica mais fortemente ligada àquela situação da cartilha (silabação), ao mesmo tempo que é necessária, torna-se geradora de conflito porque num determinado momento ela não vai dar conta de resolver outras situações como essa de agora ... Eu havia caído em uma armadilha, ao mesmo tempo que eu estava tentando construir uma forma diferente de alfabetizar, como Rodrigo eu estava utilizando o formato prévio daquilo que eu conhecia, ou seja, o método da cartilha.

Já estávamos no final de abril, e eu estava ansiosa porque ainda não havia aprendido que o tempo era uma das condições de aprendizagem dos alunos.

Hoje sei dar esse tempo ao aluno. Mas há dois anos eu achava que a aprendizagem era imediata ao meu ensinar. Eu intuía ser necessário dar esse tempo ao aluno mas não sabia avaliar o quanto desse tempo eu tinha que esperar para avaliar o meu trabalho. Isto pode se explicável, porque eu não tinha vivido o processo todo.

Então para resolver o impasse do LHA, LHE, LHI, LHO, LHU que não se enquadrava no sistema das consoantes com as vogais, também chamadas pelas cartilhas de sílabas simples e não complexas que era com a qual eu estava lidando agora e não sabia administrar dentro uma situação de ensino naquele momento.

Sílabas simples são tratadas (metodologicamente) nas cartilhas como aquelas formadas por consoantes mais vogais que traduzem apenas um tipo de som: O B mais vogais (BA BE BI BO BU) e assim com D, F, J, L, M, N, P, R, S, T, V, X, Z.

Então comecei a entender porque esse método não dava conta de todos os conflitos que se colocavam para os alunos. Por exemplo: a letra C pode ter o som de [K] diante das vogais A, O e U — casa, coco, cubo; som de [C] diante das vogais I e E (CE e CI) cebola, cigarro; também traduz o som de [C] diante das vogais A, O e U quando cedilhados: moça, moço, açúcar.

Agora como ia explicar o “LH”, sendo que o H não é pronunciado. O H antecedido por C, N e L formam os dígrafos (duas letras com o mesmo som): LH, CH e NH.

A minha saída rápida para aquela situação foi a seguinte:

Prof.: Rodrigo, esse pedacinho eu vou ajudar você porque eu vou dar uma aula só pra ensinar o tipo de som dessas letras. Escreva L, H e O: forma LHO.

Agora vamos continuar, uma palavra que comece com FO...

Rodrigo: FOLHA

Prof.: Escreva na lousa...

Rodrigo escreveu alfabeticamente: FO (para FO)e LHA (para LHA). A classe vibrava com o seu acerto.

Prof.: O que você pensou para escrever assim...

Rodrigo: O F com O é FO, o LHA é o L, o H e o A. O LHO não era L, H, e O, agora só pus o A no lugar do O. Tem sim essa letra no alfabeto, só que são três letras juntas, não são só duas...

Prof.: Você acha que só tem de duas letras juntas...

Rodrigo: Eu pensava ... la le li lo lu, ta te ti to tu ...

Prof.: E agora o LHA e o LHO?

Rodrigo: está ficando mais difícil ... mas sempre tem o A E I O U junto?

Prof.: Quase sempre, é assim que você vai aprender a ler e escrever, a gente tem que pensar no som e com quantas letras a gente pode escrever, tem som só com uma letra, quando eu falo: O apontador. Quando eu for escrever, escrevo assim: O (só para O), APONTADOR que tem vários pedacinhos: A PON TA DOR.

Veja eu escrever na lousa, e quantas letras tem cada pedacinho ...

Eu escrevia na lousa silabicamente: A PON TA DOR .

Rodrigo: Um (passando o dedo embaixo do A), três (passando o dedo embaixo do PON), duas (embaixo do TA) e três de novo (passando o dedo embaixo do DOR).

Professora: Rodrigo, por hoje está ótimo, as atividades com o alfabeto móvel estão dando resultados, parabéns para você e para todos os colegas que estão te ajudando. Agora vamos terminar de escrever o meu nome: você aprendeu que no "FA" estava faltando o "F" , e agora no Ti? Você só colocou "I", o que está faltando?

Rodrigo: Está faltando uma letra, o "T " do ta, te, ti, to, tu.

Professora: Isso mesmo, então você já conseguiu escrever o "FA" e o "TI", agora no "MA", está faltando o quê?

Rodrigo: Também está faltando uma letra : o "M" do ma, me, mi, mo, mu

Professora: Então como fica o "M" com o "A" ?

Rodrigo: "MA" de FATIMA

Professora: Então "FA" é o "F" e o "A" , "TI" é o "T" e o "I" e "MA" é o "M" e o "A". Só está faltando o acento em uma letra, você pode descobrir na lista de nossos nomes na parede ...

Rodrigo: É no "A" de "FA" .

Professora: Você viu, primeiro você ia escrever só o meu nome e olha quanta coisa você fez com a minha ajuda e dos colegas...

Nesse momento Gabriel manifesta-se:

... sabe professora, o Rodrigo outro dia já tinha conseguido montar o nome inteiro da Mariana, da Elisa, do José, ele escreveu Elisa e José com Z e eu não falei que estava errado... como a senhora faz na lousa quando chama

quem está aprendendo, como no dia que a Márcia escreveu lousa com LO e ZA. A senhora falou que dava para ler mas que para escrever tem aquelas regras de escrever que a senhora falou que são muitas e a gente vai aprender de pouquinho, mas já dá para ler, é um começo, eu também pensava que lousa era com Z, mesmo eu que aprendi a ler na 1ª série, depois a senhora ensinou que tem palavra que tem som de [Z] mas escreve com [S]... como o exemplo da palavra Casa ...

Deste episódio é possível detectar o clima de mútua ajuda que existia na sala de aula.

Confesso que tive muitas surpresas. Nossas atividades sempre eram feitas em duplas e os alunos alfabetizados ajudavam muito aqueles que estavam no processo de alfabetização, eu percorria a classe e sentava ao lado das duplas. Não fiquei focada apenas em Rodrigo e Mariana, eu tinha mais nove alunos nesse processo, então procurava atender a todos eles, minha atenção era dividida entre todos, de repente uma criança apresentava a hipótese silábica, repentinamente dava um salto para outro estágio de leitura e escrita. Eu vibrava com as conquistas delas.

Nesse bimestre, no início de março/99, eu confeccionei um alfabeto móvel para cada criança que estava sendo alfabetizada. Digitei as letras do alfabeto (imprensa maiúsculas), colei-as em cartolina e picotei. Fiz dez pedacinhos para cada letra, portanto 260 quadradinhos para colar e picotar. Multiplicando 260 por onze alunos temos dois mil, oitocentos e sessenta quadradinhos. Passei dois finais de semana fazendo isso (são trabalhos que muitos, mas muitos professores fazem e ninguém sabe).

Depois coloquei cada alfabeto dentro de um saquinho com ZIP etiquetado com o nome de cada aluno. Assim, as crianças tinham um bom material para testar as hipóteses que levantavam, com a ajuda de um colega ou minha, foram pouco a pouco vencendo as suas dificuldades.

Agora percebo que eu abri muitas frentes para que as crianças caminhassem, acredito que fui até exagerada, porque era muito trabalhoso dar conta de tantas coisas que aconteciam juntas.

Ao mesmo tempo que fazia esse tipo de atividade, construía com a classe a confecção de livrinhos, trabalhava com música, teatro, agora tenho clareza que isso ajudou muito esses alunos.

No mês de fevereiro fizemos a dramatização da história do livro "A casa sonolenta", de Audrey & Don Wood (Ática, SP, 1994). Eu narrava a história e eles interpretavam o que eu estava falando. Eles não precisaram decorar o texto.

A história acontece em uma casa, onde todos viviam dormindo. Dentro da casa tinha uma cama, na cama uma avó, depois um menino ia dormir em cima da avó, depois o cachorro ficava em cima do menino, depois um gato em cima do cachorro...

um rato em cima do gato... em cima do rato uma pulga, a pulga picou o rato que pulou e assustou o gato, este arranhou o cachorro, este caiu em cima do menino, este assustou a avó que quebrou a cama numa casa sonolenta onde ninguém mais estava dormindo...

Então à medida que eu narrava, expliquei quem era o narrador, aquele que está contando a história, nesse caso, ele não participava da história. Os personagens representados pelas crianças iam representando o que estava sendo contado. Também expliquei o que eram personagens (as pessoas que participam da história). Regiane foi fantasiada de avó com camisola, touca na cabeça. Gerson fazia o menino. Mariana — o cachorro, Rodrigo — o gato, Márcia — o rato e Juliano — a pulguinha. Levei colchonete e lençóis para a apresentação.

Fizemos um cartaz em cartolina e pregamos no mural da escola, foi uma atividade coletiva, em que escrevemos os seguintes dados da apresentação: DIA — LOCAL — HORÁRIO — NOME DA PEÇA — ELENCO (nome dos atores e atrizes — alunos que interpretariam os personagens). Eu escrevi o cartaz com o texto construído coletivamente, usamos canetas Pilot e as crianças fizeram as ilustrações do cartaz. Apresentamos na escola, na data divulgada após o horário do recreio. As crianças estavam ansiosas para a apresentação mas tudo ocorreu sem problemas. Decidimos que não era apropriado um deitar em cima do outro porque a menina que faria a avó ficaria com mais cinco crianças em cima do seu corpo. Mariana que faria o cachorro usou um de pelúcia trazido por Márcia. Rodrigo que fez o gato, também usou um de pelúcia trazido por Rosana. Márcia que fez o rato, usou um de plástico levado por mim. A pulguinha feita por Juliano era uma pequena borracha escolar. Gerson que fez o menino, deitava-se ao lado de Regiane e todos colocavam os bichinhos por cima dele. Dois alunos : Dorival e Lucas faziam a sonoplastia da avó roncando. Foi muito engraçado, cada vez que o narrador falava a palavra roncando, eles roncavam. A platéia (1ª, 3ª e 4ª séries, diretora e funcionários) gostou e aplaudiu muito.

Ao voltarmos para a classe, Mariana falou-me:

... nossa professora, eu estava com medo de errar ... de esquecer a hora de colocar o cachorrinho em cima do Gerson, mas graças a Deus, deu tudo certo ...

Eu respondi que ela tinha se saído muito bem, afinal ela tinha entendido a história e gostado muito. Acredito que estas atividades contribuíram muito para que Mariana começasse a se soltar e interagir com todos da escola.

Ainda neste primeiro bimestre fizemos três livros: Eu sou assim... Minha família é assim... Dicionário de palavras indígenas.

O primeiro livro tinha como objetivo que os alunos trabalhassem com a sua própria identidade, ao mesmo tempo, eu também os conheceria melhor. Esse livro ajudou muito Rodrigo e Mariana porque sentiram-se participando igualmente aos outros. Enquanto aqueles que estavam alfabetizados tinham autonomia para fazer essa atividade, logicamente, com minhas orientações no trabalho em caso de dúvidas (fazia todas as correções ortográficas necessárias) eu ajudava também as crianças em processo de alfabetização.

O livrinho era assim composto: capa e dez páginas internas ilustradas pelos alunos. O título de cada página era o seguinte: Eu sou assim (capa); Meu nome é... Eu nasci na cidade de... Estado de... Dia, mês, ano; Quem escolheu o meu nome foi... Se eu fosse de outro sexo, o meu nome seria...; Meu nome significa...; Eu mamei no peito da minha mãe até...; Minha altura... Calço número...; Meus cabelos são... A cor dos meus cabelos é...; Meus olhos são...; Meu bicho preferido é...; Minha fruta preferida é...; meu prato preferido é...; Meu melhor amigo(a) é o...e ...

Esta atividade foi muito importante porque essas crianças foram colocadas em situações de falarem sobre si, sobre coisas que nem sabiam. As páginas dos livros eram elaboradas uma de cada vez, as informações que eles não soubessem fornecer, às vezes eu tinha como obter (data e local de nascimento); significado do nome (eu consegui um livro que era consultado pelos alunos e também por mim); descrever características físicas (tipo de cabelo: liso, crespo, encaracolado, ondulado, etc.; cor dos olhos e cabelos; altura — todos foram medidos), outras informações eles procuravam com a família: quem escolheu o nome, até que idade mamou no peito.

Rodrigo e Mariana elaboraram os seus livros copiando da lousa os títulos de cada página e eu os auxiliava na escrita das informações.

O segundo livro que fizemos foi: Minha família é assim...

O livro era composto por uma capa ilustrada (desenho de como representavam a sua família) e quatro páginas internas:

- eu sou filho(a)... único, mais velho, caçula, do meio... ;
- a pessoa da minha casa que é mais legal comigo é... ;
- a minha casa é assim (desenhar a casa-moradia);
- na minha casa cada um tem a sua tarefa (doméstica) — a minha tarefa é...

Nesta atividade Rodrigo começou a soltar-se e escreveu algumas palavras das quais eram possíveis detectar as suas hipóteses da escrita. Exemplos:

- Alço (para almoço) — aqui ele apreendeu o “ço” quando Natalia perguntou para escrever no seu livrinho a palavra almoço era com “S” ou

“C cedilha”. No que eu respondi “C cedilha” ele apropriou-se corretamente, ou seja, no final da palavra;

- Lazno aoca (lavando a louça); — aqui Rodrigo representou a última unidade sonora da palavra "louça" com a sílaba "CA", este conflito é muito comum quando as crianças estão aprendendo a representar a escrita, pois o primeiro som que atribuem à letra "C", é justamente aquele atribuído ao seu nome enquanto letra, isso é, " Ce", então atribuem que C e A pode ser traduzido por "SA" enquanto representação sonora da letra C e A.

Mariana também apresentou as primeiras incursões na escrita espontânea. Ao desenhar os filhos da sua família: duas mulheres (ela e outra irmã) mais dois irmãos (homens), ela escreveu assim: VO para Branco; XA para China — apelido do irmão, ela disse não saber o verdadeiro nome; ALA para Andréa.

Fiquei feliz, pois ela estava elaborando a hipótese silábica, conforme os exemplos apresentados. Os nomes dos irmãos estão logo abaixo daqueles escritos por Mariana e eu solicitei para que ela os lesse para mim. Ela ficou com vergonha, dizendo que tinha certeza que estava errado. Quando eu perguntei como é que sabia, respondeu-me;

...eu não sei escrever certo, está faltando um monte de letra...

Prof.: Mas como você sabe que está faltando um monte de letra?

Mariana: Só o meu nome eu sei escrever certo... tem sete letras , no nome deles tem pouca...

Prof.: Ah, muito bem, então se você já sabe que estão faltando letras é sinal que você está aprendendo... é como eu falo sempre, devagarinho vocês vão aprender tudo...

Neste dia, registrei em meu diário uma crítica a mim mesma, fiquei com cuidado para não forçar Mariana, pois ela quase não escrevia espontaneamente, era a minha “camisa de força”, na época, achar que só podia caminhar um pouquinho de cada vez, pela primeira vez eu estava constatando um grande progresso de Mariana, fiquei com receio de que pudesse assustá-la ou atrapalhá-la tentando acelerar seus passos.

Essa aprendizagem como professora de saber a dose certa de intervenção só desenvolvi com o tempo, à medida que podia anteceder com segurança o caminho a ser percorrido.

É possível detectar que o caminho que fiz foi válido, pois essas atividades diferenciadas do que comumente é feito nas escola estavam mostrando também que as crianças estavam elaborando as suas hipóteses acerca de como funcionava o

sistema da escrita. Destacaria outra atividade ocorrida logo no início das aulas referente ao Carnaval. Levei um molde de máscara para que as crianças fizessem esse ornamento de carnaval, mas sugeri que cada um a enfeitasse como quisesse, ou até poderiam fazer uma máscara sozinhos em outros formatos.

Este trabalho foi feito em grupo, os alunos eram organizados em "ilhas" de quatro carteiras cada, o material era usado coletivamente, cada criança contribuía com o que tinha (lápis de cor, giz de cera, canetinhas) e havia aquele que a escola fornecia: cola, cartolina, tesouras e o que eu levava (cola colorida com glitter, lantejoulas, lastex para prender as máscaras, serpentinas).

Rodrigo fez a sua máscara em forma triangular. Quando elogiei a sua maneira diferente de fazer o formato da máscara, ele falou que era para parecer um monstro. A turma toda achou diferente e legal o jeito que ele a confeccionou.

Mariana também fez uma máscara muito bonita, ela não quis colocar o elástico. No grupo em que estava, Pâmela teve a idéia de fazer um cabinho de serpentina enrolada para segurar a máscara quando levada aos olhos; foi super criativo, ela ensinou Mariana, que fez com muita destreza.

Acredito que estas pequenas coisas contribuem efetivamente para estimular a criatividade e expressividade nas crianças. Todas fizeram as máscaras com empenho e alegria muito grande. Antes da atividade, eu falei:

... o molde é só para vocês terem uma idéia, se todo mundo fizer igual, que graça vai ter... o legal vai ser cada um inventar a sua máscara... assim quando a gente terminar e colocar para secar o glitter, vocês vão reconhecer de longe qual é a de cada um, se todas forem iguais só da para reconhecer olhando o nome atrás...

Nesse momento, Natalia faz o seguinte comentário:

sabe professora, na escola que eu estudava, a professora trazia a cartolina já com o desenho da máscara feito no mimeógrafo, a gente só pintava, aqui não... quanta coisa bonita a professora traz pra nós... a gente é pobre... não pode comprar essas coisas ... com tanta coisa bonita a gente só faz coisa bonita...

Desses relatos de episódios representativos do primeiro bimestre desse ano letivo, é possível observar que procurei elaborar atividades diversificadas na intenção de envolver os alunos o máximo possível, a estratégia deu certo, as crianças constantemente verbalizavam a alegria que sentiam em participar dessas atividades.

4.2 Episódios representativos do 2º bimestre

Neste bimestre aconteceu algo que considerei marcante na maneira de lidar com o aspecto técnico da alfabetização.

Duas professoras da UFSCar, do departamento de Metodologia de Ensino, vieram à nossa escola dar uma assessoria nos nossos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): as professoras Dr^a. Itacy Salgado Basso e Dr^a Maria Aparecida Mello.

Elas foram encaminhadas à nossa escola como parte de um convênio estabelecido entre a UFSCar através do Departamento de Metodologia de Ensino e a Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de oferecer capacitação profissional nas escolas de ensino fundamental-séries iniciais dessa rede de ensino.

Finalmente, eu conseguiria ter apoio pedagógico em duas pessoas que eu conhecia e tinha muito respeito por suas competências profissionais. Elas foram imprescindíveis em todo o percurso que fiz enquanto professora, ao longo desse ano letivo.

Em nossos primeiros encontros, elas nos orientaram para que aplicássemos um ditado com as crianças, cujo objetivo era avaliar as hipóteses que as crianças levantavam sobre o sistema de escrita, pois o grupo de professores colocou em nosso primeiro encontro que o maior problema que tínhamos era o de muitos alunos em todas as séries que não estavam alfabetizados.

A atividade do ditado foi orientada desta forma: leríamos uma história para as crianças e depois selecionaríamos quatro palavras desse texto — uma monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba. O objetivo desse ditado era ter um instrumento de avaliação sobre os problemas de alfabetização que todos os professores manifestaram como sendo o principal de toda a escola.

Eu estava dando ditado apenas na lousa, quando chamava as crianças e as colocava em confronto com as hipóteses que levantavam sobre como funcionava o sistema de escrita.

A atividade que fazia até então, era ditar o nome das crianças para que um aluno viesse até a lousa escrever, depois confrontava com as outras crianças se o que havia sido escrito era possível ler. Caso não fosse possível, a classe toda participava na correção da palavra e depois solicitava a divisão silábica para que percebessem como representar as unidades sonoras pela escrita.

Para o ditado, como a forma possível de se avaliar os problemas dos alunos em relação à alfabetização, escolhi o conto: Uma ponte, um rio, o Pedro e o Zezinho, da autora Márcia Batista com Ilustrações de Mariângela Hadad.

As palavras selecionadas foram: pé, medo, rápido e apavorado.

Rodrigo teve excelente desempenho, ele grafou da seguinte forma essas palavras: pé>pe; medo> edo; rápido> raído; apavorado> apvodo .

Daqui pude avaliar junto a uma das pesquisadoras da UFSCar que Rodrigo estava no nível silábico-alfabético, segundo Ferreira (1995). Ele oscilava na representação de algumas palavras com a unidade sonora completa, por exemplo na 1ª palavra e nas outras apresentava algumas unidades sonoras completas: para **medo** na 2ª sílaba; para rápido na 1ª e 3ª e terceiras sílabas e em **apavorado** para a 3ª e 5ª sílabas. Para as outras unidades sonoras ele ainda estava representando-as apenas com uma letra para cada unidade sonora. Assim: na palavra **medo**, e para **me**; na palavra **rápido**, **i** para **pi**; na palavra **apavorado**, **p** pa **pa**, esqueceu-se do **ra** ou representou **VO** para **vo** e **ra**, isto é, uma letra para cada sílaba.

Na primeira semana do mês de junho, apliquei outro ditado para avaliação, com duas palavras de cada formação silábica (uma, duas, três ou mais sílabas), desta vez as palavras foram escolhidas de acordo com as dificuldades ortográficas que vinha trabalhando com a classe como um todo, ao longo de todo o mês de Maio/99: o **S** em final de unidade sonora — **vestido**; o dígrafo **NH** para a palavra **bolinhas**; outras palavras com sílabas mais simples como: lado, sapato, fita e camiseta; o **L** em final de única sílaba para a palavra **Sol**; e outra palavra monossílaba de encontro vocálico — **eu**.

Rodrigo continuou apresentando a hipótese silábica alfabética, assim ele grafou as palavras : sapato > **sapato** ; fita > **fita**; vestido > **ZTIDO** (aqui ele representou um som que a letra **Z** apresenta também, ou seja, o som de **S**. Alguns dias antes, ele havia perguntado-me porque em toda historinha o **Era uma vez** aparecia com **Z**, então expliquei-lhe que era uma daquelas regras da escrita que estávamos aprendendo, eu escrevi na lousa vários exemplos que o mesmo ocorria: paz, traz, dez, fez, fiz, voz, cruz, etc.); lado> **lado**; eu > **eo**; bolinhas > **bolas**; camiseta > **camida** (a troca do **t** pelo **d** era uma das dificuldades de fala de Rodrigo para a escrita); sol > **sal**.

Daqui podemos perceber os avanços de Rodrigo. Só agora nesse bimestre eu percebia que ele já tinha a hipótese silábica elaborada quando chegou em minha classe no início do ano, disto podemos apreender que, se o professor não estiver amparado nessa linha de avaliação, ele compromete o avanço do seu aluno, uma vez que este necessita de alguém para orientá-lo na superação desse modo de compreender como funciona o sistema de escrita.

Então, percebi que estava em um caminho certo, quando intervinha nas suas vindas à lousa. Eu falhava ainda na maneira como sistematizar essa intervenção pois ainda eu não tinha uma forma bem direcionada ao trabalhar com todas as dificuldades de todos alunos ao mesmo tempo, a experiência agora atrelada à fundamentação

teórica re-significada, ensinou-me como organizar essa intervenção de modo a abarcar o maior número de alunos possíveis.

Neste bimestre, Mariana teve um progresso significativo, pois pela primeira vez ela estava conseguindo fazer escrita espontânea. No ditado avaliativo deste bimestre realizado em 30.06.99, assim ela escreveu as palavras ditadas:

SAPATO > **SPATO** escrita silábica-alfabética para palavras com sílabas simples
 FITA > **FIT** igualmente ao exemplo acima
 VESTIDO > **VIT** aqui escrita silábica mesmo para sílabas simples pois na primeira unidade sonora a regra da silabação é quebrada pelo som **VES!**
 LADO > **LAD** escrita silábica-alfabética, alfabética na 1ª unidade sonora (**LA**) e silábica na 2ª : **D** para **DO**
 EU > **Eu** escrita alfabética
 BOLINHAS > **BLA** escrita silábica, uma letra para cada unidade sonora
 CAMISETA > **CIVT** escrita silábica para cada unidade sonora, representando quase todas as sílabas pela consoante da unidade sonora, só na 3ª unidade representou o fonema **Z** por **V**, nas outras unidades representou corretamente: **C** para **CA**, **T** para **TA**, a 2ª unidade foi representada pela vogal **I** de **MI**.
 SOL > **SAO** escrita silábica-alfabética, aqui apesar de uma unidade sonora, ela quis representar com três letras. Transição de quem já começa a perceber que um som pode ser representado por mais de uma letra.

No ditado podemos observar que Mariana escreveu as palavras com letra de imprensa maiúscula, eu estava trabalhando muito com o alfabeto móvel em que este era o tipo de letra usada. Apesar de eu querer que os alunos aprendessem a ler primeiro, a escrita já estava incorporada na experiência de aprendizagem prévia que eles tiveram. Acredito que isto deva ter interferido no processo de aprendizagem da escrita pois na atividade com o alfabeto móvel eu solicitava que eles falassem uma palavra e a montassem para lê-la.

Mariana, principalmente, queria copiar o que lia com minha ajuda e eu, ingenuamente, falava que não era preciso, primeiro queria que ela conseguisse decifrar o código da escrita, lendo. Só ao final do ano percebi que para alguns alunos isso funcionou e para outros não. Era a aprendizagem dos caminhos que o processo de ensino estava desenvolvendo na minha formação enquanto professora.

Outro fato que marcou bastante a minha avaliação sobre o desempenho de Mariana foi quando no início de Maio/99 ao trabalharmos no projeto sobre o Trabalho Infantil, em que os alunos ficaram sensibilizados com as histórias das crianças trabalhadoras infantis, no dia seguinte após termos assistido a fita de vídeo,

Mariana chegou até mim e falou: ... *sabe professora, minha mãe cortou cana desde criança mas ela não deixou os filhos dela cortar, ela acha ruim ... ainda bem, eu posso estudar ...*

Neste dia Mariana fez o desenho do trabalho infantil, e ilustrou com o cortador de cana, ela escreveu espontaneamente abaixo de seu desenho CN. Pedi para que ela lesse o que tinha escrito, ela passou o dedo embaixo do C e falou: CA, depois leu NA passando o dedo embaixo do N. Esta ilustração iria para exposição no mural do pátio da escola e teria que ir corretamente escrita. Então, foi necessário fazer a intervenção para que Mariana escrevesse a palavra completa. Perguntei-lhe:

Prof.: Mariana, quantos pedacinhos tem a palavra CANA?

Mariana: Duas ...

Prof.: Quantas letras você escreveu?

Mariana: Duas ...

Prof.: Você acha que está faltando alguma coisa?

Mariana: Mais letra?

Prof.: Sim, você sabe onde?

Mariana: No NA?

Prof.: Qual letra está faltando?

Mariana: O A?

Prof.: Isso mesmo, o N sem vogal fica "N" precisa do A para ficar NA ... lembra que eu sempre explico que a gente precisa das vogais : A E I O U junto com as letras consoantes para poder escrever o som que a gente fala?

Mariana: Às vezes eu esqueço...

Prof.: Agora no "CA" está faltando alguma coisa?

Mariana: Essa eu não sei...

Prof.: Mariana, falta uma letrinha igual ao do NA ...

Mariana: Mais não é Ca é CAN ...

Prof.: Muito bem Mariana, você percebeu que o som é diferente daquele A aberto que a gente fala por exemplo no nome da TATIANA: TA de Tatiana e termina com o mesmo som do meio do seu nome e da Tatiana: Ma ri a na . Então que letra está faltando com o "C"?

Mariana: O A ...

Prof.: Isso mesmo, você entendeu, viu como é essa nossa língua portuguesa, eu vivo falando para vocês, não se preocupem em só copiar o que está certo, vocês têm que tentar escrever do jeito que estão entendendo, assim eu posso ajudar mais vocês ...

Analiso que estes episódios ocorridos no segundo bimestre do ano letivo (Maio/Junho/99) são marcos tanto da aprendizagem dos alunos como os meus enquanto professora.

Eu começava a "desacelerar o pé", no primeiro bimestre que aconteceu de Fevereiro a Abril/99, já descrito anteriormente, eu abri várias frentes, fazia muitas atividades ao mesmo tempo, não juntas, começava e continuava espaçadamente, assim aconteceram com os livrinhos, as dramatizações, as atividades relativas aos

outros conteúdos que não serão descritos por esta pesquisa mas que também foram importantes para o processo de alfabetização como um todo.

Trabalhei a noção de Tempo através de um calendário diário e o dos aniversariantes do ano.

Também iniciei um trabalho de Educação Ambiental previsto no planejamento da escola para ser desenvolvido coletivamente por toda a escola mas ainda não iniciado. Iniciei, antecipadamente, porque Leonardo que morava na COHAB (Cooperativa Habitacional — são residências destinadas à população de baixa-renda, financiadas com recursos públicos) próxima à escola, comentou um dia que tinha ido tomar banho no rio que passava lá perto. Eu fiquei assustada dizendo para ele que o rio devia estar sujo, ele me afirmou que não. Deste episódio, trabalhei a partir de um livro de literatura infantil (O belo riozinho — Elisabete C. Trigo), aspectos ligados aos cuidados com o meio ambiente. Então, tomei conhecimento que na área rural as pessoas jogavam o lixo no rio ou o enterravam.

Apesar de ser um objetivo previsto no planejamento: a questão da educação ambiental, surgiu um fato na classe que desencadeou um tipo de trabalho que não estava previsto naquele momento e alcançou resultados também não imagináveis.

Francelino que morava em uma chácara passou a brigar com o pai para não jogar mais lixo no rio, pediu pra eu falar com o pai no dia da reunião porque o pai não queria saber de enterrar o lixo.

Fiquei radiante, pois a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula aconteciam mudanças de atitudes em relação ao ambiente.

Apesar de ter falado com o pai no dia da reunião e ele ter afirmado que iria começar a enterrar o lixo, Francelino me relatava que alguns dias o seu pai ainda jogava lixo no rio e que ele ficava muito bravo com o pai, disse-me que era só crescer um pouco para ter força na enxada que iria começar a enterrar o lixo como o Maurinho da história trabalhada com o livro.

De episódios como esse, eu estava aprendendo que muitas coisas que emergiam do dia-a-dia da sala de aula tornavam-se preciosas no desenvolvimento de objetivos até então gerais, eu não imaginava que uma mudança de atitude de um aluno iria influenciar a família, o discurso de defesa do ambiente talvez não fizesse muito sentido para as crianças, caso Leonardo não tivesse narrado a sua aventura.

Por isso, eu abria um espaço no início da aula a que eu chamava de Comunicações, pois achava importante as crianças contarem coisas que eram significativas para elas.

Assim, ao final do 2º bimestre, eu já administrava com mais rigor as atividades, eu pensava no processo como um todo e não apenas no produto final (o mais comumente esperado pela cultura escolar).

4.3 Episódios representativos do 3º bimestre

Destacaria duas aulas-passeio que fizemos neste bimestre: uma ao SAAE — Serviço Autônomo de Água e Esgoto do município de São Carlos (agosto) e outra à Biblioteca Comunitária da UFSCar (setembro).

Também tivemos a Festa de Aniversário da nossa escola. Aprendemos a reciclar papel, com o produto final os alunos fizeram o cartão do dia dos pais.

Fizemos textos coletivos, "Um dia no circo". Semanalmente, fazíamos correção coletiva de texto na lousa.

Neste bimestre pela primeira vez, Mariana tentou construir o seu próprio texto.

A primeira tentativa havia ocorrido no bimestre anterior em que ela olhou para um cartão postal da Turma da Mônica (era uma coleção de 30 cartões diferentes que circulavam — cada vez que fazia esta atividade a criança trabalhava com um exemplar não conhecido).

Regularmente, eu trabalhava essa atividade para produção de texto dos alunos alfabetizados e para aqueles que estavam sendo alfabetizados fazia atividades de leitura com o alfabeto móvel. Mariana, olhando o cartão, fez o seguinte relato oral: *A Magali comeu todo bolo da Mônica e ela ficou brava. O Cascão e o Cebolinha, eles ficou bravo também. Aí não teve mais festa.*

A partir desse texto oral, transcrevi para a lousa para que Mariana tentasse ler. Só que transcrevi corrigido: *A Magali comeu todo bolo da Mônica e ela ficou brava. O Cascão e o Cebolinha, eles ficaram bravos também. Aí não teve mais festa.*

Na segunda frase, perguntei à Mariana se era: **eles ficou** ou **eles ficaram**. Ela respondeu que era **eles ficaram**.

Então pedi para que ela lesse na lousa o que eu havia escrito. Ela ficou com medo, logo vencido pela torcida da classe: ... *Vai Mariana, a gente ajuda você.* Solicitei que ela corresse o dedinho (depois sugeri o uso da régua) embaixo de cada palavra, afinal o texto era dela. Ela foi lendo pausadamente e passando a régua embaixo de cada unidade sonora:

*A/ /Ma/ ga/ li /co/ mé /u / to/ do/ bo/ lo/ da/ Mô/ ni/ ca / e/ é/ la/fi/cô/
ba/ bra/ va...*

*O Ca/ Cas/ cã/ o/ e/ o / Que/ Ce/bo/li /nha/ fi/ cô/ ca/ raum/ bra/vo/
vos/ ta/ tam/ be/bem...*

A /i / na/ o/ não/ te/ ve/ ma/ i/ is/ fe/ fes/ ta .

Quando Mariana terminou de ler, a classe toda aplaudiu. E eu falei-lhe:

... viu Mariana, como você sabia o que estava escrito foi mais fácil conseguir ler, por isso que eu insisto em que você escreva os seus textos, assim eu posso ir ajudando você a aprender ler ... se você aprender a ler primeiro, depois escrever vai ficar mais fácil ...

Neste bimestre começaram as aulas de reforço em nossa escola e Mariana foi encaminhada por estar defasada na idade/série. Foi muito válido porque a professora trabalhava de forma diferente da minha. Assim, eu acreditava que Mariana teria mais oportunidades de superar as suas dificuldades. Talvez com outra professora, ela pudesse superar dificuldades que comigo não estava sendo possível.

A professora do reforço trabalhava com as famílias silábicas e eu tentava na sala com que Mariana produzisse textos orais para que eu transcrevesse e ela lesse.

Os resultados começaram a aparecer no final de setembro. Ela lia ainda com muita dificuldade, pois ainda não tinha o domínio de decodificar todas as unidades sonoras na escrita, tendo muita dificuldade de distinguir os sons nasais pelo código escrito. Exemplo: ela conseguia ler **mato** mas **manto**, não. Eu montava no alfabeto móvel as quatro letras de MATO, ela lia **MA TO**. Quando lhe pedia para ler com o N junto ao **MA** em **MAN- TO** ela ficava olhando, pensando e não conseguia ler sozinha. Então, dava-lhe dicas , dizia:

Prof.: Como é o nome daquilo que os reis e rainhas usam nas costas ?

Mariana: Capa ?

Prof.: Não Mariana , pode ser outro nome , Capa começa com qual letra?

Mariana : CA , o C e o A ...

Prof.: Mas essa palavra que eu montei, começa com qual letra?

Mariana: Com o M e o A, MA ...

Prof.: Então não pode ser capa, não é ?

Mariana: Não, mas eu não sei outro nome...

Prof.: O nome também pode ser MANTO, você já ouviu falar do Manto de Nossa Senhora Aparecida? Eu sei que você é da religião católica. Você já ouviu essa palavra...

Mariana: Respondeu afirmativamente fazendo um sinal com a cabeça...

Prof.: Então, o MA mais o N fica MAN, são três letras ...o TO você já sabe são quantas letras ...

Mariana: Duas: o T e o O ...

Prof.: Então leia agora ...

Mariana: MAN-TO , MANTO ...

Prof.: Muito bem, você descobriu o quê com os pedacinhos dessa palavra?

Mariana: Tem pedacinho que é com três letras , não é mais duas...

Prof.: Isso mesmo, devagarinho você vai guardando na memória, aquele lugar que eu falei que a gente guarda tudo que aprende...

Ao final do terceiro bimestre (27.09.99) Mariana escreveu o primeiro texto com escrita espontânea. Assim ela leu:

Professora Fátima

Você é legal, é bonita, me ensina...você está boa, sua família ? Você queria ir na minha casa?

Você queria passear comigo num parque?

espero que você um dia vai na minha casa.

A escrita assim estava grafada: *Professora Fátima Voceita elgoa e nega msina eop taboa fimla fesquimicasr ... oce patia como opaqui ufaina nfoeomes ufia ... lepe vosce imicasr*

Mariana estava, só agora, vencendo a resistência em escrever espontaneamente. Eu festejava com o seu progresso, a professora do reforço que havia começado no início de setembro (duas aulas semanais com uma hora de duração cada) falou:

... a Mariana parece que agora está acordando, ela já consegue ler muitas palavras, mas nas sílabas complexas ela tem muita dificuldade. Dá até dó de ver... ela tem muita dificuldade mas ela tem uma força de vontade que emociona a gente... (diário, 29/9/99)

Ainda neste bimestre, Rodrigo começou a ler, conforme relatado no terceiro capítulo.

Na escrita, conseguiu escrever o primeiro texto espontaneamente.

O professor da manhã deixou umas gravuras na lousa dizendo que havia solicitado para os alunos olharem e escolherem a que quisessem para fazer um texto.

Perguntei a classe se eles queriam fazer aquele tipo de atividade, eles aceitaram. Rodrigo escolheu a gravura de uma navio que estava provavelmente fazendo uma viagem com um menino a bordo.

Rodrigo escreveu e veio me mostrar. Falei-lhe que estava ótimo, eu consegui entender a sua história, agora leia para mim:

15.09.99

O navio

O navio foi viaja para praia o menino chegou na praia foi nadar e volta de novo para casa. Fim

Observei que na leitura Rodrigo falou [*o menino*] só que não grafou. Quando perguntei onde estava escrito [*o menino*] ele releu com os olhos e falou: ... *eu esqueci* ... Neste episódio, fiquei extremamente compensada: havia conseguido alfabetizar Rodrigo. Agora transcrevo o texto conforme grafado por ele, e constatamos uma escrita silábica-alfabética: *O navio - O navio foi vija para papr xeou papr fo nada é vota de voto pa casa. fim.*

Na escrita é possível detectar os problemas de fala de Rodrigo, só que na hora da leitura ele fazia um esforço enorme para articular os sons e era plenamente possível entender a sua fala.

4.4 Episódios representativos do 4º bimestre

Neste bimestre fizemos mais duas aulas-passeio: uma ao Parque Ecológico de São Carlos (conforme relatado no capítulo III), outra ao Aterro Sanitário de nosso município como parte do trabalho realizado sobre o tema Educação Ambiental com o objetivo de conscientizar nosso papel na redução de produção de lixo.

Ainda como parte deste trabalho, tivemos a visita em nossa escola de uma caminhão de lixo da empresa coletora de nossa cidade para que os alunos tivessem oportunidade de entrevistar os lixeiros para saber o quanto de lixo é produzido em nosso município.

Neste bimestre em relação ao processo ensino-aprendizagem, foi um período que, a meu ver, não rendeu tanto, tivemos muitos feriados, na semana da criança, achei muito válido, organizamos uma semana com atividades diferentes para as crianças como o passeio ao parque ecológico, brincadeiras, festa, etc. As crianças também começaram a demonstrar cansaço, o calor em nossa classe era quase insuportável, cheguei a colocar um termômetro dentro da sala de aula, houve dias em que tivemos trinta e dois graus centígrados.

No mês de outubro/99 tivemos apenas dez dias de aula mesmo. Agora, que o tempo estava acabando, eu queria mais, porque estava começando a aprender a intervir com mais efetividade junto aos problemas de ensino-aprendizagem. Além dos feriados, tivemos um dia para a reunião do Conselho de classe, e uma semana toda para atividades diferenciadas para comemoração do dia das crianças. Desta semana fizemos um texto coletivo que mostra como a escola deve ser um lugar agradável para os alunos. Em relação aos aspectos de aprendizagem, mostrarei duas produções escritas de Rodrigo que mostram a sua habilidade em relação a escrita estar apresentando mais progressos: um ditado datado de 04.10.99 e uma produção de texto em que ele escreve uma carta ao seu pai.

No ditado podemos notar uma escrita alfabética para algumas palavras, em outras acredito que o problema de fala era refletido na escrita mas é possível entender o que está escrito: Músico > **UMZICO**; Tocava > **TOCAVA**; Dia > **DIA**; Noite> **NOTE**; Tempo > **TRPO**; Desafinava > **DEVEFENADA**; Não> **NONO**; Felicidade> **FELIDADE**; Chá > **XAZA**; Seus > **SETO**.

Podemos ver um avanço significativo na sua escrita e abaixo a transcrição de uma carta escrita ao pai por ocasião das festas natalinas. Primeiramente, eles

escreveram a carta para depois passar o texto para um cartão de natal confeccionado por eles:

*São Carlos, 9 de dezembro de 1999
pai Antonio
legal do coração gosto e
nunco você e esquecer
você e muito legal.
fin*

Em relação a Mariana, apresento algumas produções que mostram também o seu progresso em relação à escrita. Em um ditado do mês de outubro/99, apresenta uma escrita silábica alfabética: Músico > UZO; Tocava > TOCAVA; Dia > TINA; Noite > NOTE; Tempo > TELPO; Desafinava > DOZIMV; Não > MAO; Felicidade > MELZDE; Chá > XALA; Seus > COSE - (aqui representou a primeira unidade sonora "SE" com a letra "Cê, ainda apresentava aquela hipótese de representar a unidade sonora com o mesmo nome da letra), a segunda unidade sonora " US" ela representou com **OSE** já representando o plural desta unidade sonora com o "OS", a letra **E** final, Mariana relatou-me no dia da devolução do Ditado que tinha uma letra "**E**" só que ela não sabia onde colocar.

Daqui pude apreender que apesar das dificuldades, Mariana começava a apresentar compreensão de como o código de escrita funcionava. Ora apresentava uma escrita alfabética, ora silábica. Destaco que neste bimestre ela começou a apresentar as primeiras produções com escrita espontânea, algo ausente no início do ano. Três tipos de produções serão apresentadas: - transcrição de letra de uma música conhecida ("Parabéns a você" — aprendida ao longo do ano). Esta atividade foi orientada e sugerida pelas duas professoras-pesquisadoras da UFSCar que estavam na escola nos capacitando; — um texto a partir de cartão postal da Turma da Mônica; — carta escrita à professora no penúltimo dia de aula.

A transcrição de música escolhida por Mariana foi a do "Parabéns a você" (17-11-99):

*Paroabeice foues
paroabeice prasa
data qerida
mufelisi demdan
dem fida dera*

Depois da tarefa realizada, solicitei para que ela lesse para mim e ela leu corretamente, embora na escrita estivesse representando com as hipóteses que levantava.

Sentei ao seu lado e fizemos a reescrita, cantávamos juntas cada versinho, depois Mariana era orientada para perceber quantas palavras havia naquele verso:

1º Parabéns a você . (profª e Mariana juntas)

Profª Quantas palavras você acha que tem nesse pedaço da música ?

Mariana: (batendo palmas para cada sílaba) tem seis pedaços mas são duas palavras: Parabéns pra você ...

Profª: Onde você escreveu isso? Leia para mim

Mariana: Parabéns pra você (passando o dedo embaixo das duas palavras que havia escrito para o primeiro verso: paraobeice prasa) .

Profª. E na segunda linha?

*Mariana: data querida (passando o dedo embaixo das duas palavras — ela não leu **nesta** e nem a cantou)*

Profª: Continua ...

Mariana: passando o dedo embaixo das palavras do terceiro verso —

Muitas felicidades muitos anos ... (para mufelisi demdan)

Profª: Continue...

Mariana: de vida , de vida (passou o dedo embaixo de : dem fida dera).

Profª: Mariana , você conseguiu escrever muitas coisas , agora vou ajudar você a montar todas as palavras para escrever aquilo que você esqueceu.

Abaixo, transcrevo como fiz a intervenção com Mariana:

Profª : Mariana, como começa a música ?

Mariana: Parabéns pra você...

Profª: O certo é cantar Parabéns a você, tem um lugar aqui na classe que está escrito PARABÉNS, onde fica ?

Mariana: Na parede...está desenhado o bolo com velinha (no calendário de parede havia um espaço escrito PARABÉNS e abaixo dessa palavra havia uma figura do bolo com velinhas e o nome dos aniversariantes daquele mês) .

Profª: E como está escrito Parabéns ?

Mariana olhou para o calendário, olhou o seu texto e falou:

Mariana: Tem letra errada e tem letra sobrando...

Profª: Qual está errada ?

Mariana: O ICE , é NS e tem o risquinho , o acento no E...

Profª : Qual letra está sobrando ?

Mariana: O "o" depois do PA e do R é só A , fica PARA

Profª : Isso mesmo, então vamos escrever do jeito que é escrito Parabéns, lembra que eu falei que tem aquelas regras pra to mundo escrever igual, eu entendi o que você escreveu porque eu sabia a música que você tinha escolhido, mas para quem não sabe fica mais difícil entender, lembra que eu sempre falo que eu sei "traduzir a escrita de todo aluno, é um segredo que eu descobri ..."

Mariana escreveu Parabéns olhando (copiando) o que estava escrito no calendário. Ressalto que ela soube passar da letra de imprensa para a cursiva sem olhar para o alfabetário.

*Prof^a: Mariana, ouça a professora, é **parabéns a você** e não **parabéns pra você** ...veja como você escreveu **PRASA**, o que precisa mudar?*

*Mariana: Tirar o **PRA** e o **A***

Prof^a: E o "S" ?

Mariana: É do você ...

*Prof^a: Vamos escrever então o **A VOCÊ** ?*

Mariana primeiro escreveu: *a vose*. Eu falei que não era com **SE** do **esse** e **E**. Como pode ser então ?

Mariana: C...

*Prof^a: Mas não tem que ter uma vogal para ficar **CE**...olha o som do final desse pedacinho: eeeeeeeee....*

*Mariana: o **C** e o **E***

E escreveu o "voce" sem acento , não insisti porque ela já estava ficando desesperada, ela ficava muito aflita nas horas dessas correções, apesar de que eu falava que era assim mesmo quando a gente aprendia a escrever :

*Prof^a: Nesta linha você leu pra mim: **data** querida, mas é **nesta data** querida, está faltando o quê ?*

Mariana: Nesta ...

Prof^a: Como escreve ?

*Mariana: **Nes ta**, dois pedacinhos ... o **NE** e o **TA***

Mariana escreveu na folha: **NE TA**

*Prof^a: Mariana, olha, o primeiro pedacinho é **NES** ... ouça :*

NESSSS.:... o que tá faltando ...

Mariana : a letra "esse" ...

*Prof^a: Então apaga o **NETA** e escreve **NESTA** ...*

Mariana apagou e escreveu corretamente: **Nesta**.

*Prof^a: Agora olha, a próxima palavra depois do **nesta**, qual é?*

*Mariana: **Data** ...*

Prof^a: Muito bem, e depois o que você escreveu ?

Mariana: Querida ...

Prof^a: Está faltando alguma coisa ...

Mariana: Essa está certa: querida...

Prof^a: Será ? Não está faltando nada ?

Mariana: O "Q" está certo: o "Q" mais o "E" ...

Prof^a: A letra "Q" sempre vem acompanhada de uma das vogais, qual é ?

Mariana: O "U" professora, sempre eu esqueço porque a letra já é o "Q"....

Profª: Então escreve de novo: que ri da ...

Mariana apagou e escreveu corretamente: querida.

Profª: Vamos cantar do começo e passar a mão embaixo de cada versinho da música ...

Profª e Mariana: Parabéns a você

nesta data querida

muitas felicidades...

*Profª: Esse pedaço está certo? Apontando o **mufelisi** ...*

Mariana: Iiii, está faltando letra...

Profª: Você sabe quais são?

*Mariana: **Mui -tas**, eu só escrevi **mu** ...*

Profª: Então escreve na folha ...

Mariana escreveu **Muita**.

*Profª: Mas não é **muita**, olha eu falando: **muittassss...***

Mariana: Está faltando o "esse" ... e colocou o "esse" no final da palavra.

Profª: Em felicidades, está tudo certo ?

*Mariana: Está faltando o **DA**, o **De** e o **S***

Profª: Então escreve...

Mariana escreveu: **FELISIDADES** com a letra "S" no lugar do "C", nem insisti mais porque ela já estava ficando cansada. O importante era que ela já estava conseguindo fazer a escrita alfabética com a minha ajuda, a escrita ortográfica seria uma etapa posterior a essa. O importante é que ela já começava a superar o medo de escrever espontaneamente e não copiar apenas. Voltando agora ao último versinho:

Profª: Muitos anos de vida ... Mariana onde você escreveu isso?

*Mariana: Um pedaço está aqui (**mdan**) eu emendei com o **DE** de felicidades, e vida está aqui (mostrando o **FIDA**)...*

*Profª.: Mas é: **muitos anos de vida** ... tenta escrever no último verso da música:*

Mariana escreveu **MUITOS** olhando o **MUITAS** e falou:

*Mariana: Aqui está **MUITAS**, é só mudar o **O**, fica **MUITOS** ...*

*Profª.: Maravilhoso Mariana, viu com você está conseguindo, vamos lá, e como é **ANOS** ?*

*MARIANA: É o **A**, o **NO** e o ... (longa pausa, olhando o que havia escrito e falando baixinho: **muittasss**, **muittosss**, **ah!** está faltando o "**S**"...)*

Profª.: Isso mesmo, agora escreve...

Mariana escreveu: **muitos anos**.

*Profª.: Mas é **muitos anos** do que ?*

Mariana: De vida ...

Prof^a.: Como você escreveu?

*Mariana: De vida (apontando o **dem fida**), dizendo isso aqui não tem (**dera**)...*

*Prof^a.: Mariana, o **DE**, é assim que escreve ? (apontando o **DEM**)*

*Mariana: (olhando atentamente) Não tem o "**M**"...*

Prof^a.: Então escreve...

Mariana escreveu: **de**.

*Prof^a.: Agora o **VIDA**, como está escrito ?*

*Mariana: Escrevi com "**FI**" é "**VI**"...*

*Prof^a.: Então escreve "**VIDA**"*

Mariana escreveu **Vida**.

Assim fiquei cerca de quase quarenta minutos corrigindo essa pequena música com Mariana. O restante da classe ficou lendo livros de literatura.

Agora destaco os últimos dois textos produzidos por Mariana neste bimestre que se encerrou no dia 10 de dezembro/99.

Um texto é do dia 08.12.99. Ele foi elaborado a partir dos cartões da "turma da Mônica".

Mariana já estava conseguindo ainda que não escrever alfabeticamente mas bem próximo a isso. Inclusive ela leu o texto para mim. Abaixo transcrevo a sua leitura e ao lado como ela fez a representação na escrita:

***amelesia** (a melancia)*

***amelesia mahali** (a melancia é da Magali)*

***mônica celolinha oha majanla** (Mônica, Cebolinha ficaram olhando na janela)*

***goto mahali stadomido notapete moquuroto** (o gato da Magali estava dormindo no tapete do quarto)*

***doco mahali é aseu macas** (o banco da Magali é azul mas a)*

***acta de loliha.** (a coberta é de bolinha).*

As crianças adoravam esse tipo de produção de texto. Mensalmente eu pedia aos alunos como forma de avaliação que chamo de *Informal*; não chamava de "prova", dizia que era para que eu e eles víssemos como estavam progredindo na escrita.

Essa produção não foi possível ser reescrita por tratar-se dos últimos dias de aula; ficou o registro de como Mariana já estava no caminho de elaboração de representação de como funcionava o código da escrita.

O que mais me deixava contente era o fato de Mariana ter superado a resistência em escrever espontaneamente.

Deste texto podemos detectar ainda a sua hipótese de representar certas unidades sonoras de acordo com o nome das letras (exemplo: na palavra MAGALI ela escreve *mahali*, ela representa a unidade sonora **GA** com a letra "H" (pronunciada **ága**).

Por outro lado também mostra avanços em outras representações. Exemplo: na palavra MÔNICA — a primeira unidade sonora o **MO** ela acentua nasaladamente (**mõ**) para distinguir daquela aberta na sonoridade do **Má, mé, mi, mó, mu**. O som deste MO na verdade era o que na escola costuma-se apresentar com o "som fechado" (marcado pelo acento circunflexo) ou tônico distinto daquele marcado pela oralidade aberta (marcado pelo acento agudo), observamos que Mariana marcou o som nasalado (valendo-se do acento TIL), apesar de não ser o correto indica a sua preocupação em distingui-lo do som mais comum atribuído a letra **O** que ela aprendeu a nomear como: A E I O U.

Ainda neste bimestre, tentei fazer o tradicional Ditado de forma diferente. Passei a chamá-lo de Ditado com correção imediata.

As crianças adoravam fazer, acredito por dois motivos: as crianças alfabetizadas tinham oportunidade de testar as regras ortográficas da escrita (se a palavra era escrita com CH ou X ; M ou N antes das consoantes; S, C ou SS; etc). e aquelas em processo de alfabetização testavam as hipóteses que levantavam para a representação da fala pela escrita.

No entanto, para chegar à forma que depois considerei a mais completa, algumas correções no caminho da elaboração dessa atividade se fizeram necessárias.

Primeiramente, eu queria trabalhar com as dificuldades ortográficas das crianças alfabetizadas mas ao mesmo tempo, desejava contemplar também aquelas em processo de alfabetização.

Então, parti de algo conhecido mas de forma diferente. No método da cartilha, o processo é encaminhado a partir de uma palavra geradora, a partir de uma figura conhecida, depois a palavra é desmembrada nas famílias silábicas seguindo um roteiro que só depois percebi ser inadequado: das sílabas mais simples para as mais complexas.

No entanto, para quem não domina o código da escrita, tudo é difícil, visto a minha experiência com a palavra CANA e MÔNICA.

A alfabetização tradicional da cartilha começa pelo A E I O U, mas essas vogais são sonorizadas pela fala de diversas maneiras e nem sempre marcadas pela escrita (exemplo: o CA da palavra casa é igual ao da escrita da palavra CANA, só que são foneticamente diferentes).

Daí as dificuldades que as crianças encontram e que a cartilha e o professor **não preparado** — eu inclusive — não dão conta de solucionar.

A construção dessa atividade do Ditado com correção imediata, iniciou-se da seguinte forma: a partir de um texto significativo para as crianças (podia ser um texto coletivo, ou uma história de literatura infantil que eles gostavam ou conheciam através do livro didático que só aprendi a usar com critério — segundo meu próprio julgamento — e não apenas como uma ferramenta obrigatória e ponto), escolhia uma palavra que passei a nomear de palavra-chave e era usada para servir de modelo para escrita de outras palavras que seguiam as mesmas regras.

Por exemplo: a partir da história do clássico livro de literatura infantil "O menino maluquinho" (Ziraldo), a palavra-chave escolhida (maluquinho) era escrita na lousa, e assim trabalharia a dificuldade do dígrafo NH.

Depois fazíamos uma lista de palavras com o sufixo INHO, palavras mencionadas pelas próprias crianças: menininho, cachorrinho, gatinho, cavalinho, boizinho, bolinho, joguinho, chinelinho, etc...

Então, num primeiro momento, eu selecionava a palavra-chave sempre a partir de um contexto, as crianças contribuía com outros exemplos a partir da oralidade, eu escrevia na lousa a lista de palavras ditadas por eles e os alunos copiavam em seus cadernos.

Verifiquei que houve uma melhora, mas, ainda, algumas crianças apresentavam as mesmas dificuldades com a escrita (muitos não sabiam representar o NH, só colocavam a vogal da sílaba — NHA ou NHO).

Em um segundo momento, selecionava a dificuldade a ser trabalhada, colocava a palavra-chave na lousa e as crianças preenchiam uma folha previamente preparada para descobrir o local apropriado para alocar as outras palavras.

Estava de certa forma reproduzindo as atividades da cartilha, só que aqui eu começava a fazer a intervenção que nem sempre a cartilha dava conta de resolver.

Exemplo: Algumas das diferentes formas de grafar o som da letra "C". A cartilha trata essas diferenças separadamente: primeiro vem a lição do **CA CO CU** (C com som de **K**), depois a lição do **CE** e **CI** (C com som de **SE**) e por último o **ÇA ÇO ÇU** (C **cedilhado**) para diferenciar o som de "C" (nome da letra **CE** "C") do som de **CA CO CU** (C com som de **K**).

Daqui descobri o porquê das confusões que as crianças faziam: a letra "C" é a terceira do alfabeto e as cartilhas geralmente usam a ordem alfabética para tratar da alfabetização, daí as lições do A E I O U; do BA BE BI BO BU; só que quando chega-se a letra "C" não é **Ca** (sa) nem há o **CE** e o **CI**, **Co** (so) **Cu** (su), o nome da letra é "C" mas aprende-se primeiro a grafá-la pelo som de "K", portanto logo no início a "regra" é quebrada e algumas crianças levam mais tempo para poder discernir uma coisa da outra.

O professor também pode demorar para distinguir o que a criança está tentando representar quando, por exemplo, escreve silabicamente a palavra quilo com CO (o qui grafado com "C" porque na verdade está utilizando o CA CE [pensa que é QUE] CI [pensa que é QUI] o CO e o CU) e a letra O para grafar o LO.

Comecei a ter mais clareza sobre os meus problemas em ensinar quando as duas professoras-pesquisadoras da UFSCar começaram o trabalho de formação continuada e, daí, fui sentindo mais segurança pelo que estava fazendo. Apesar de manter uma atitude silenciosa, muitas vezes, durante esses HTPC's, porque incomodava algumas pessoas mostrar os problemas que eu tinha como professora.

Assim, criei essa atividade do Ditado com correção imediata a partir de vídeos que as professoras levavam em nossos HTPC's.

Eram vídeos da série "Um salto para o futuro" mostrando as experiências de Telma Weiz em relação à alfabetização.

Nesses vídeos, as atividades eram mostradas com crianças sendo chamadas a uma lousa para testarem as hipóteses que levantavam sobre a escrita.

Havia comentários de meus colegas de que aquilo funcionava porque não era uma situação real de sala de aula. Era um trabalho individualizado, impossível de acontecer nas salas de nossas escolas públicas sempre com um número excessivo de alunos.

Então, transformei aquela situação individualizada para uma atividade coletiva que trabalhava também com a individualidade acadêmica de cada aluno. Essa descoberta foi um processo de construção que fui aprimorando ao longo desse ano letivo.

Ao trabalhar com uma lista de palavras para abarcar as possibilidades fonéticas representadas graficamente pela mesma letra, percebi ser inapropriado para os alunos em processo de alfabetização, pois eram muitas dificuldades para serem trabalhadas ao mesmo tempo, principalmente com aqueles alunos resistentes em enfrentar os problemas da escrita face às suas experiências de fracasso escolar. A atividade funcionava melhor para os alunos que estavam lidando com os problemas ortográficos da escrita.

Eis um exemplo de um tipo desta atividade:

CA	CO	CU
casa	cola	cubo
cueca	coco	cuco
cajú	cocada	cueca
cuíca	coice	cuíca
camelo	pescoço	cuia

ÇA	ÇO	ÇU
moça	moço	açúcar
louça	poço	açude
onça	palhaço	açucena
palhaça	pescoço	açucarado
maçã	lenço	açucarada
Ce	Ci	
cebola	Cícero	
coice	cigarra	
cemitério	cigarro	
cédula	cipó	
cena	cimento	

As crianças adoravam esta parte, todos participavam testando as suas hipóteses, e assim descobri como transformar o erro em alternativa de aprendizagem.

Descobri ser possível trabalhar dificuldades individuais no coletivo da classe, pois aqueles alunos que sabiam sentiam-se motivados a dar as dicas de como chegar a forma correta, então era prazeroso e não ficava repetitivo, pois as dúvidas eram diferentes de criança para criança e assim eram levadas a "descobrir" regras que não haviam se dado conta.

No dia que fizemos a lista das palavras foneticamente diferentes, mas grafadas com a letra "C", Natalia "descobriu" porque usar o **C cedilha** : o som do "C" sem cedilha é de "**K**" (casa, coco, cuia) e o do **C cedilha** é som de "C" mesmo (moça, moço, açúcar) .

Ainda ela observou que na mesma palavra havia os dois sons diferentes: açúcar tem som de **C para Çú** (nome da letra) e de **K para car** (nome da letra). Como era esperta demais falou: *...ah, professora se a gente tirar a cedilha do çú fica um palavrão . A classe riu e eu também, parei por aí, uma vez que faz parte do vocabulário da língua portuguesa e cabe a escola não recriminar e sim ensinar o uso adequado ou não. Fiz o seguinte comentário: ... vocês lembram que nas nossas regras tiramos que não devemos falar palavrões na escola e nem em outro lugar, é certo que às vezes escapa, a gente pode estar nervosa , mas a gente tem que evitar o máximo possível.*

Fui percebendo que este tipo de atividade estava sendo proveitosa para os alunos alfabetizados mas nem tanto para aqueles em processo de alfabetização, uma vez que eu dei conta que estava trabalhando com várias coisas ao mesmo tempo.

Outro fator me fez reformular este tipo de atividade: foi a constatação de que os alunos em processo de alfabetização apagavam o que haviam escrito para copiar o correto e assim eu não tinha como avaliar de que maneira eles escreviam antes da correção, eu só podia avaliar quando eles vinham até a lousa e aí eu não tinha documentado de que forma estava ocorrendo o progresso deles em relação a escrita.

Apesar do erro fazer parte da aprendizagem, eles queriam (acho correto da parte deles) registrar a forma correta.

Não opunham resistência a virem testar as suas hipóteses na lousa; às vezes sentiam-se um pouco acanhados mas logo soltavam-se ao ver a turma e a professora ajudá-los.

Assim sendo, reformulei novamente este tipo de atividade. Muitas coisas mantiveram-se: a palavra-chave vir de um contexto, a escolha agora de trabalhar cada tipo de dificuldade de cada vez e um formato diferente do qual eu tinha retorno.

A isso comecei a chamar "secretamente" de objetivo emergente. Só foi possível criá-lo a partir de uma avaliação em que eu constatava que aquilo que havia traçado anteriormente (e aprendi a chamar de objetivo básico) mantinha-se, mas não era suficiente para dar conta daquilo a ser alcançado ao final do processo.

Exemplificando: posso chamar de objetivo básico aquele em que almejava que todas as crianças atingissem o nível alfabético da escrita, mas chegar naquele ponto faziam-se necessários outros tipos de intervenções que emergiam do processo ensino-aprendizagem.

Neste tipo de atividade detectei que era necessário criar um forma de ficar registradas as hipóteses prévias que as crianças representavam acerca do código da escrita.

Então, organizei a atividade "lista de palavras" como mostra o exemplo feito por Mariana:

DITADO COM CORREÇÃO IMEDIATA (palavra chave: querida)

Palavras	correção	divisão silábica
1 - qeido	querido	que-ri-do
2 - qero	quero	que-ro
3 - querido	queridos	que-ri-dos

Esta fórmula foi a que constatei ser mais eficiente, pena que só cheguei a ela no início do mês de novembro/99 marcado por emendas de feriados (finados, aniversário da cidade e proclamação da república).

Portanto, não foi possível alcançar todos os alunos que ainda estavam em fases intermediárias entre a silábica e a alfabética.

No entanto, no ano seguinte a usei logo no início do período letivo novamente com uma segunda série, só que agora com trinta e quatro alunos, sendo metade novamente não alfabetizados (entre os níveis pré-silábico e silábico), desses dezessete alunos, catorze chegaram ao nível alfabético e os outros três não. Mas isto não é objeto deste trabalho, só illustrei para mostrar como aprendi a elaborar e reelaborar estratégias de ensino.

Analisando as produções de Mariana ao final do 4º bimestre desse ano letivo, no dia que antecedeu o último dia de aula, solicitei aos alunos que escrevessem uma cartinha para mim para que eu tivesse uma lembrança deles.

Nunca vi Mariana tão empenhada para escrever. Escreveu e veio mostra-me.

Transcrevo a sua escrita, e depois a sua leitura. Escrita:

São carlos, 9 de dezembro de 1999.
Professora Fátima 2ª B

Bomita e leda eisama
queo quega vai casa
coise fazida meu irmão e
moupa mailom
cesode i dom ein macuroneda

Leitura:

*Professora Fátima
Você é bonita, linda, ensinou,
quero que você vai na minha casa,
fazenda, quero que você conhece meu irmão e
meu sobrinho Mailom.
Quero que você vai na minha casa no domingo comer macarronada.
Mariana*

Como não seria mais possível fazer a reescrita de Mariana, transcrevi a sua fala abaixo do seu texto escrito: da sua primeira versão (escrita espontânea) para que ela copiasse alfabeticamente (minha transcrição). Notei sua "cópia" ser fiel até no uso do espaço do papel, isto é, ela escrevia no espaço da linha de acordo como eu tinha utilizado o espaço da folha embora ainda ela tivesse espaço para escrever com a sua letra.

E isto (uso do espaço do papel) foi algo que trabalhei ao longo do ano, ao copiar da lousa o aluno deveria usar o espaço que havia no caderno dele e não imitar aquele usado por mim na lousa. Explicava que a lousa era dividida em espaços menores para facilitar a cópia deles. Lição do professor Afonso para professora Fátima.

Esta cartinha mostra o quanto Mariana não só reconhecia o meu trabalho como professora mas também queria dividir a sua vida pessoal comigo.

O fato de me convidar para ir até a sua casa no domingo (dia em que recebiam visitas em casa pois não tinham vizinhos) para comer a macarronada — tradição da família italiana da qual seu pai descendia, mostra querer que eu participasse do que melhor havia em sua vida social.

Ao mesmo tempo arrisco-me a interpretar que ela também me via além da relação apenas pedagógica de aluna/professora.

Os últimos dias de aula foram de certa forma diferentes para mim. Eu e as crianças também tivemos de lidar com o fato de que não estaríamos mais juntos no próximo ano.

Todos queriam que eu fosse a professora da 3ª série, alguns queriam "repetir de ano" caso eu não fosse para a série seguinte.

Mariana falava todo dia que não ia para a terceira série se não fosse comigo. Eu dizia que ela continuaria a estudar na mesma escola, todos os dias continuaria me vendo e ela dizia: ... *eu não quero só ver, eu quero ficar junto da professora...*

Demonstrei em reuniões de HTPC's a vontade de continuar com essa turma, pois muitos estavam passando para a terceira série ainda com muitas coisas a aprender no uso da escrita e leitura alfabéticas, como Rodrigo e Mariana, que não seriam retidos.

Só tempos mais tarde refleti sobre a validade desta decisão que não foi tomada sozinha, mas juntamente com a Coordenadora Pedagógica da Secretaria e direção da escola. Achamos que Rodrigo havia tido um desempenho excelente ao compararmos com a situação do ano anterior, ele lia com aquelas dificuldades de sua fala mas conseguia entender o que lia, ele interpretava a leitura que fazia. Na escrita também tinha problemas decorrentes dos problemas de fala mas a experiência da reprovação no ano anterior foi traumática, segundo a diretora, ele ficou muito abalado.

No caso de Mariana, pesou muito a idade, no próximo ano a turma que vinha da 1ª série estava com as crianças equilibradas no binômio idade/série.

A maioria completaria oito ano no próximo ano e Mariana já havia completado catorze, portanto, ela ficaria muito deslocada e também tinha o grupo de meninas com o qual havia entrosado e estava indo todo para a 3ª série.

No entanto, por razões burocráticas sutis, não fiquei classificada para a escolha de classe de acordo com a minha expectativa.

Passo a relatar como foi o final do ano letivo de 1999.

Apesar de sentir uma certa incompletude em meu trabalho como alfabetizadora, recebi o reconhecimento dos pais de meus alunos, dos companheiros

de profissão, dos funcionários da escola e principalmente, o mais importante, a sinceridade das crianças.

Transcrevo abaixo, o depoimento da mãe de Dorival (o aluno trabalhador infantil) na última reunião de pais (01.12.99) :

... Dona Fátima, vou ficar de pé pra dizer uma coisa: não sei como agradecer o que a senhora fez pelo Dorival, nunca nenhuma professora fez o que a senhora fez por ele... ele é danado... mas é bom menino... imagina que a professora do pré de seis anos fez ele repetir o pré ... na primeira e segunda série da outra escola ele dormia na classe ou bagunçava... aqui nunca ele fez isso... o ano passado, um dia cheguei na escola e estavam pondo ele pra sentar numa bacia com gelo pra ver se ele aprendia ficar sentado... fiquei tão revoltada que tirei todos meus filhos daquela escola... agora não... aqui ele teve atenção e carinho da senhora, aprendeu a ler... nunca mais vou aceitar meus filhos serem tratados sem respeito...o ano que vem a Josiele vai ser a sua aluna na 2ª série, depois vêm os gêmeos... se toda escola tiver uma professora igual a senhora, aí sim dá para acreditar que tem alguém se preocupando com os pobres ... a gente é pobre, mas somos honestos e trabalhadores, nunca vou esquecer o que a senhora falou no começo do ano: a gente tem o direito de ter uma escola muito boa pra nossos filhos, muito obrigado... do fundo do coração...

A emoção de ouvir essas palavras confortou-me, porque afinal o meu trabalho começava a mostrar a importância da escola pública na vida dessa nossa população tão desfavorecida.

O depoimento da mãe de Dorival mostra que a escola estava não só tornando aquelas crianças cidadãos respeitados mas também propiciando às suas famílias o entendimento de nosso papel enquanto responsáveis pela compreensão de nossa realidade. Conseguir que essa trabalhadora brasileira chegasse a esse nível de consciência mostra o que há de possibilidades em nossas atitudes enquanto educadores.

Acredito que o fato dessa cidadã experimentar a nossa atitude em relação ao processo de educação, nos mostra que é possível dentro do espaço escolar provocar mudanças, ainda que não transformem a sociedade imediatamente, certamente auxiliarão na construção de uma sociedade mais igualitária.

Assim sendo, também começamos o resgate do respeito e dignidade aos professores, cuja omissão em assumir a postura que lhes cabe, estará contribuindo também para a situação de descaso que vem sendo dada às nossas condições objetivas de trabalho e nossa desconfortável situação profissional.

Quanto mais nossa população estiver despreparada para lutar por seus direitos, nós professores também seremos vítimas desse sistema que, não por acaso, não permite a qualidade em nosso sistema público de educação.

CAPÍTULO 5

APRENDIZAGENS DE UMA PROFESSORA INICIANTE

*Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver
naqueles cujos olhos aprenderam a ver
o mundo pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre jamais.*
RUBEM ALVES

Neste capítulo analiso os dados referentes às minhas aprendizagens como professora iniciante na escola pública, buscando responder a questão de pesquisa que norteia o estudo: ***como se configura a aprendizagem profissional da docência de uma professora iniciante, na tentativa de superação do fracasso escolar de alunos de uma 2ª série do ensino fundamental?***

São as seguintes categorias de análise dos dados em consonância com o referencial teórico apresentado no capítulo 2:

- aprendizagens quanto ao sucesso escolar dos alunos com trajetória de fracasso;
- aprendizagens quanto ao papel das mediações e atribuição de significados em relação ao processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar;
- aprendizagens quanto ao processo de alfabetização.

5.1 Aprendizagens quanto ao sucesso escolar de alunos com trajetória de fracasso

A minha entrada na carreira como professora foi balizada na crença em trabalhar contra o fracasso escolar.

Acreditava e continuo acreditando que a escola tem um papel político determinante junto às camadas desfavorecidas da população que, normalmente, são as excluídas mesmo estando dentro do sistema escolar. A meu ver, elas são excluídas à medida que o processo de escolaridade é fonte de fracasso e não de sucesso — quando as crianças provenientes dessas camadas experienciam a não apropriação dos

saberes cultos valorizados pelo sistema escolar, conforme apontam os estudos de Lemle (2000), Cortella (1998), Arroyo (1997), Patto (1996), Soares (1991).

Dentro desses saberes cultos está a apropriação do saber determinante para as demais conquistas — o domínio da escrita tanto pela leitura como pela produção da escrita.

Acreditando nesse papel político da escola iniciei minha carreira escolhendo uma escola de periferia, minha escola recebia "alunos da zona rural" ou "alunos da fazenda" como são chamados na rede municipal de ensino da cidade de São Carlos. Fui alertada por professores da rede mais *experientes*:

... você não sabe o que está escolhendo, essas crianças são muito fracas, elas não sabem nada, a maioria não faz pré-escola, os pais são analfabetos, eles são sujos, falam errado...

A surpresa ficou ainda mais chocante quando escolhi uma 2ª série, escolhi porque sabia que encontraria o gargalo da repetência escolar. Na rede municipal de ensino, as quatro séries iniciais do ensino fundamental estão divididas em dois ciclos: ciclo I — 1ª e 2ª séries com retenção nesta última, caso o processo de alfabetização não se configure; ciclo II — 3ª e 4ª séries com retenção nesta última caso o aluno não apresente os domínios básicos da leitura, escrita e cálculos.

Portanto, a minha escolha já apontava a minha opção política pelos "mais fracos", ainda que eu não soubesse efetivamente como trabalhar contra a produção do fracasso escolar. Neste sentido, Dubet (1997) indica o caminho que muitos professores escolhem.

O caminho percorrido pelo meu trabalho como professora iniciante, várias vezes confrontou-se com essa cultura escolar da exclusão das camadas populares. Nos relatos dos dados apresentados nos capítulos anteriores há a percepção dessa exclusão, construída historicamente. Exemplos: O abandono da escola por parte de Mariana dizendo que a professora não tratava bem as crianças. O caso de Dorival que "repetiu" o pré. Outras histórias de alunos que aqui não foram relatadas descritivamente pelo critério utilizado na pesquisa.

O professor iniciante recebe "de presente", quando chega à escola a classe "dos fracos" como são chamados pela cultura escolar.

Acredito que esta pequena sutileza pode ser traduzida como um ritual de passagem: se você agüentar esta prova estará inserido na comunidade escolar. É bom experimentar logo de início **o quanto não é possível fazer**, assim legitimando a exclusão.

O início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada de frente com tudo aquilo com que a escola não está preparada

para lidar, e o mecanismo sutil é este — a professora sozinha, sem apoio: ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão — "não adianta fazer nada", sempre foi assim. Aparentemente a cultura escolar só percebe essas duas possibilidades.

A reação contra este discurso não é algo fácil de ser realizado; exige uma postura forte, determinada e o pior de tudo, pelo menos de início — solitária. Exige, sobretudo, uma firme opção política-pedagógica, conforme nos alerta Cortella (1998).

Hoje entendo, com um pouco mais de discernimento, e arrisco uma hipótese explicativa: a de que este discurso não é produto de uma crença inabalável do professor, mas um mecanismo de defesa dos professores para diminuírem a angústia de não conseguirem muitas vezes lidarem com os problemas dos alunos, não apenas por suas dificuldades pessoais e pedagógicas mas também por outros elementos que fogem ao seu alcance (condições objetivas e subjetivas do seu trabalho).

Talvez esse processo resulte do que Cortella (1998, p.136) aponta que, não por acaso, as nossas elites [...] *evitem a universalização qualitativa da Escola em nosso país.*

Os professores chegam à escola e se deparam com uma clientela que não está presente em nossos cursos de formação, somos formados para lidar com um "aluno ideal" que tudo apreende sem o menor problema.

Assim, chegamos à sala de aula e nos deparamos com situações das mais diversas para as quais não fomos preparados; desta forma, o professor passa a sentir-se culpado pela situação de não saber lidar com aquelas situações ou a evitar encarar os problemas de frente: afinal ele(a) é o(a) professor(a) e como não sabe solucionar aqueles problemas?

Os professores, **sim**, muitas vezes têm soluções para os problemas, mas muitas vezes **não** têm as condições objetivas para realizar o que pretendem: falta material, falta-lhes tempo para preparar esse material porque às vezes trabalham em até em três empregos para sobreviver, etc. No entanto, é neste terreno do "**não**", acredito estar o nosso maior desafio: enfrentar os problemas e criar alternativas para tal — e é aqui que mora o conhecimento produzido pelo professor e sobre o qual, as pesquisas ainda estão em processo iniciante de descoberta.

A respeito dessa falta de condições, retomo novamente Cortella (1998), quando diz que, no momento em que as classes trabalhadoras chegam à escola pública, final da década de 60 e início dos anos 70, dentre os muitos fatores que não acompanharam esse aumento de demanda educacional, estão: os professores são recrutados sem uma formação adequada; há a queda abrupta no oferecimento do instrumental didático-pedagógico; condições salariais dos professores são diminuídas obrigando-os a multiplicar a jornada de trabalho; insuficiência da rede física; etc.

Assim, mesmo não existindo as condições favoráveis de trabalho, é possível ao professor dentro dessa adversidade fazer escolhas e tentar modificar alguma coisa.

No caso deste trabalho, quando escolhi uma 2ª série do ensino fundamental sabia que encontraria crianças com trajetória de fracasso escolar, mas ter a maioria das crianças da escola com essa trajetória, não era algo que sabia antecipadamente. Mesmo assim, em nenhum momento tive arrependimento pela minha escolha; pelo contrário, foi uma das melhores experiências que tive até agora na minha principiante carreira docente.

Ao iniciar a minha carreira docente com o forte objetivo de trabalhar contra o fracasso escolar, acreditava eu, naquele momento, que pelo simples fato de acolher as minhas crianças da maneira mais ampla possível, só isso, seria o suficiente para a superação do fracasso escolar. Ainda estava fortemente influenciada pelo estudo de Dubet (1997). A tradução de acolher não só afetivamente mas também pedagogicamente era algo que eu iria aprender ao longo desse meu primeiro ano como docente.

Porém, mais tarde, ao findar esse ano letivo, tive a consciência de que possibilitei a muitas dessas crianças vivenciarem a oportunidade de serem realmente acolhidas pela escola e não excluídas dela. No entanto, também apreendi que apenas "acolher" não seria o suficiente se as crianças não se apropriassem do saber culto escolar diretamente atrelado ao domínio da escrita, leia-se alfabetização.

O impacto de meu encontro, enquanto professora alfabetizadora, perante uma classe composta de cinquenta por cento de repetentes, levou-me à construção de um caminho desafiador — aprender a alfabetizar. Lembrando Candau (1985), não bastam as dimensões política e afetiva; também é importante a dimensão técnica, já que o processo de ensino-aprendizagem é multidimensional.

Em meu processo de formação superior, considero que apreendi, suficientemente, o papel político na alfabetização de crianças oriundas das camadas menos favorecidas da nossa população. Nesse aspecto, Soares (1991) já afirmava que nossa escola antes de *ser para o povo é contra o povo*, visto que quem mais fracassa em nossas escolas são as crianças oriundas dessas classes sociais. No entanto, essas classes desfavorecidas necessitam apropriarem-se da norma culta da linguagem, a norma padrão, via o processo de alfabetização, para que tenham instrumentos de participação na luta por uma sociedade mais justa e democrática.

Neste ponto, também encontro em Espósito (1995) a importância desse papel democratizador da escola na universalização do saber culto que qualificará os cidadãos para uma real participação sócio-econômica e política de nossa atual sociedade.

Portanto, o caminho de superação do fracasso escolar que muitos de meus alunos⁵ haviam experienciado, estava agora em minhas mãos.

Assim, de início acolhi todas essas crianças, acreditando no que Abramowicz (1997, p.169) aponta como ... *A escola não pode tudo mas pode mais. Pode acolher as diferenças . É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do Outro.*

Esse acolhimento pode ser traduzido tanto pela minha forma de tratar essas crianças com o máximo de respeito possível às suas culturas de origem como às suas individualidades, pela maneira que percorriam os seus processos de aprendizagens. Não deixo de ressaltar que, para o percurso desse caminho, as atividades que planejava previam a participação de todos, segundo as possibilidades de cada um. Tais atividades eram: desenhos, teatro, música, confecção de livros, aulas-passeio, trabalhos em grupos, literatura infantil dramatizada, até chegarem a conseguirem participar efetivamente das demais atividades escolares tidas como as mais importantes e, de fato, também o são, só que não exclusivamente.

Neste aspecto, encontramos em Dantas (apud Mainardes, 1994) que a realização dessas atividades por parte dessas crianças com dificuldades na aprendizagem escolar, irão auxiliá-las na transição da subjetividade para a objetividade (inteligência). As autoras indicam que estas atividades proporcionam a terapia **pela** aprendizagem e não **para** a aprendizagem. Essas atividades envolvem a expressão de sentimentos e emoções, passos importantes na recuperação do interesse e do prazer em aprender.

Desta maneira, tais atividades foram determinantes para as crianças que haviam tido a vivência de uma escolaridade silenciosa, isso é traduzido pelos próprios alunos quando dizem que não era possível conversar dentro da sala-de-aula, não havia atividades que não fossem apenas a de copiarem lições da lousa e efetuarem alguns exercícios para correção posterior sem que houvesse uma aprendizagem a partir dos erros.

Acredito que as minhas táticas de ensino a partir dos erros cometidos por essas crianças foram determinantes nas aprendizagens que elas conseguiram conquistar.

Nesse aspecto, encontro apoio na idéia de Dubet (1997) de que ao acreditar em meus alunos, nas suas progressões, um elo de confiança foi estabelecido entre eu e eles. Assim, ao vê-los como eram e não como deveriam ser (pela visão da cultura escolar), acredito ter iniciado o rumo de uma caminho dentro do espaço escolar que

⁵ Um total de 14 crianças dentre as 28 que freqüentaram minha de sala de aula durante o ano letivo de 1999.

se configurasse em uma experiência positiva — fonte de realização e não de frustração.

Rodrigo é um exemplo claro dessa experiência, ao ser integrado dentro da turma, participando de dramatizações, tendo os seus desenhos reconhecidos por todos da escola, o processo de alfabetização foi menos árduo porque ele percebeu ser capaz de muitas outras coisas que até então ele não havia tido a oportunidade de vivenciar.

A experiência do fracasso na sua pregressa alfabetização foi muito traumática, segundo as palavras da diretora e de seus professores anteriores, apesar de existir grande preocupação por parte desses profissionais envolvidos em conseguir que essa criança superasse essa condição.

Assim, volto à minha hipótese explicativa sobre a cultura escolar do fracasso: os professores não querem o fracasso dos seus alunos. Junto aos professores anteriores de Rodrigo, apreendi sim, eles terem grande preocupação com a situação dessa criança. Percebi as angústias desses professores diante das suas falas. Não acredito que o professor "promova fracasso", acredito que ele é mais uma vítima de nosso sistema escolar que não lhe oferece as condições objetivas para o sucesso em seu trabalho. Infelizmente, muitos professores não têm essa apreensão e para não se sentirem culpados talvez tentem culpar os alunos. Os professores necessitam ter essa percepção e assim diminuir as suas angústias. O fracasso escolar é resultado de múltiplos fatores, o professor, muitas vezes, é apenas parte do problema.

No caso de Rodrigo, quando ele alcançou o domínio da leitura e da escrita, posteriormente, pude vivenciar algo raro em nossas escolas, traduzido como profissionalismo: os professores anteriores de Rodrigo ficaram satisfeitos por ele superar as suas dificuldades. Acredito que só assim nós professores podemos trabalhar contra o fracasso escolar: juntos, unidos, respeitando o trabalho do outro, procurando trocar a experiência do que deu certo e do que não deu certo.

Alguns colegas fecham-se, angustiam-se, por acreditarem que são os únicos responsáveis pelo fracasso dos alunos. Infelizmente, a partir das idéias veiculadas pelo órgãos burocráticos do sistema educacional, muitas vezes a mensagem captada é essa.

Não quero com isso eximir nossa responsabilidade enquanto professores, afinal nós temos, ao fechar a porta de nossa sala de aula, poder de possibilitar a exclusão ou trabalhar contra ela. Esta opção não é fácil de ser realizada, mas é possível à medida que optamos por dar oportunidades a todos os alunos que estão dentro dessa sala.

Nessa perspectiva, Patto (1996, p.343) nos alerta com uma análise sobre as dificuldades de aprendizagens e adaptação à escola das crianças oriundas das classes sociais desfavorecidas e de como a escola pode tornar-se geradora desse fracasso na

medida que nosso sistema educacional... *é congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos.*

Este trabalho mostra a trajetória de fracasso escolar de Mariana, confrontando-a com a experiência positiva aqui relatada, na qual ela foi acolhida, seu desenvolvimento pôde aflorar. O depoimento de seu pai dizendo ... *ela está mais desembaraçada...*, permite supor que isso se deva ao fato de ela ter passado a ter voz dentro do espaço escolar. Todas as crianças dentro da sala de aula devem ter direito a voz.

Nesse aspecto, encontro apoio em Arroyo (1997, p.24) quando aponta *a ênfase na escola como experiência sociocultural, formadora...*

À medida que uma criança do meio sócio-cultural que não coincide com aquele socialmente valorizado pela cultura escolar (o das classes dominantes) pode vivenciar uma experiência positiva na escola, sendo aceita e respeitada como é, acredito ser este o início do caminho da construção do sucesso escolar. Assim, essa escola passa a ser para essas crianças, o espaço da conscientização de sua cultura e não a sua negação conforme é vivenciada pela cultura do fracasso escolar.

Nesse sentido, Cortella (1998) indica que o trabalho de educadores comprometidos com essa conscientização, irá possibilitar a essas crianças a compreensão de sua própria realidade e o seu fortalecimento como cidadãos, de modo a serem capazes de transformar essa realidade na direção dos interesses da maioria social.

Assim sendo, acreditei durante a coleta dos dados para esta pesquisa e continuo hoje muito mais consciente dessas aprendizagens. Entendo que um elemento importante nessa consciência foram as teorias recebidas no processo de formação profissional. Quando relacionadas com a prática profissional, estas vieram a ter um significado muito mais profundo de tudo que é possível fazer dentro da escola pública, apesar de todas condições adversas que se colocam contra nós professores.

Encontro em Lima, Canêo & Dall' Acqua (1995, p.111) a aposta em nosso poder enquanto educadores nos lembrando que

em qualquer situação, o possível existe e pode ser realizado, desde que tenhamos o desejo de mudança e a esperança poderosa de que a escola que ainda não é poderá ser uma dia... a escola que queremos.

Concluindo, também se faz necessário acreditar (tanto pelos órgãos oficiais de ensino, pela agências formadoras — tanto faculdades isoladas, universidades e formação continuada) na capacidade dos professores em enfrentar tais circunstâncias. Se temos a força de trabalhar dentro de um sistema que em nada facilita a nossa atuação profissional, temos de transformar essa força em atitudes de pressão,

juntamente com a população que educamos (por isso, a inclusão e não o contrário), perante aqueles que detêm o poder de propiciar as reais condições de nosso trabalho pedagógico ser fonte de realização de uma escola que promova uma experiência formadora em nossos cidadãos porque somos sujeitos históricos e culturais, conforme apontado por Arroyo (1997).

Assim, acredito que vários fatores estiveram presentes em minha luta contra o fracasso escolar: o meu processo de formação profissional que ofereceu as ferramentas para entendimento da complexa rede de fatores que permeiam o sistema educacional em nosso país — esses conhecimentos proporcionaram a minha conscientização política; o apoio de colegas (professores e diretora) da escola em que vivenciei a minha entrada na docência; o curso de capacitação continuada ministrado pelas professoras da UFSCar que possibilitaram a reflexão sobre minha atuação enquanto alfabetizadora; a minha vivência pessoal influenciada, principalmente, pelos muitos educadores que proporcionaram o meu entendimento sobre o mundo e despertaram em mim o desejo de uma sociedade mais solidária (o afeto em sua manifestação mais ampla); as crianças silenciosas da escola de minha infância que não puderam fugir do fracasso, talvez eu tenha sido uma dessas poucas crianças que chegaram à universidade — assim, sou representante daqueles que sobreviveram à essa escola excludente — por isso — hoje como professora na escola pública e agora produtora de conhecimento, possa trabalhar para que essa história educacional brasileira voltada ao conservadorismo de nossa sociedade profundamente desigual, seja revertida por nossa atuação enquanto elementos promotores de uma educação inovadora que permita a reversão desse quadro.

5.2 Aprendizagens quanto ao papel das mediações e atribuição de significados

As mediações foram imprescindíveis para que eu alcançasse o meu objetivo maior — o de que todos os alunos com história de fracasso escolar fossem alfabetizados, embora esse objetivo tenha podido ser realizado em parte.

O papel das interações que pode ser traduzido por mediações no espaço escolar foi decisivo a partir de muitas frentes. As interações das crianças comigo, as interações entre os alunos que se ajudavam mutuamente, a minha interação/mediação com os pais dos alunos que adquiriram confiança em meu trabalho. A mediação da diretora da escola que sempre me deu apoio ao tentar concretizar todas as atividades criadas ao longo desse ano escolar.

Também foi decisiva a mediação da professora Any e do professor Afonso. No segundo semestre desse ano, formamos uma voz contra a situação de fracasso que

muitos de nossos alunos apresentavam. Em nossos Conselhos de Classe colocávamos todas as nossas angústias na procura de um caminho que nos levasse a ter resultados positivos. Por isso reafirmo, não encontrei junto a esses companheiros a cultura do fracasso, encontrei professores profundamente preocupados com a situação de seus alunos. No meu caso, por ser uma professora iniciante, ainda não tinha como contribuir com uma posição articulada sobre tal situação, eu estava ainda em processo de aprendizagem de lidar com a situação de fracasso que muito de nossos alunos apresentavam.

Outro fator importantíssimo foi o processo de interação/mediação estabelecida com as duas professoras capacitadoras da UFSCar, já citadas no capítulo 4. O papel delas como mediadoras no nosso trabalho enquanto professores, através das atividades e estratégias de ensino sugeridas em nossos encontros, no meu caso, foi decisivo para que eu começasse a construir um caminho para o processo de alfabetização junto aos meus alunos com dificuldades nessa área.

Assim, pelo processo de mediação das duas professoras-capacitadoras da UFSCar, pude encontrar apoio nas análises que começava a aprender sobre como avaliar o nível de concepção sobre a escrita que meus alunos apresentavam.

Apesar de conhecer a teoria de Ferreiro, só agora, eu conseguia atribuir-lhe significado pois estava me defrontando com as dificuldades das crianças nesse processo. Agora, aquela teoria fazia sentido, de modo que, na medida em que eu entendia como as crianças representavam o funcionamento do código da escrita, eu podia intervir de maneira mais objetiva.

A criação do ditado com correção imediata foi uma dessas intervenções. As professoras-capacitadoras traziam filmes de vídeo da T.V. ESCOLA mostrando uma examinadora intervindo junto a uma criança na reelaboração de como representava o código de funcionamento da escrita.

Ao perceber que não seria possível fazer aquela intervenção, individualmente, diariamente com todos os alunos, construí essa estratégia — o ditado com correção imediata — que se mostrou muito apropriada, uma vez que podia chamar quase todos alunos à lousa e assim constatar de que maneira estavam em seu processo de aquisição da escrita. Então, esse trabalho era mediado por mim e também pelos demais alunos da classe que foram orientados ao longo de todo esse ano a trabalharem em constante interação com os colegas. Não existia em nossa classe "competição", mas "cooperação".

Os alunos que apresentavam melhor desempenho eram estimulados a estar sempre ajudando os colegas, não fazendo por eles, eu sempre exemplificava com o meu próprio exemplo: quando vocês erram, o que faço? Não adianta apagar o errado, copiar o certo se não entender o porquê errou. A intervenção acontecia a partir

daquilo que a criança estava entendendo naquele momento e era estimulada na conquista de novas etapas de aprendizagens.

Neste sentido, eu estava trabalhando no *nível de desenvolvimento proximal* da criança, conforme descrito por Vygotsky (1991a). Assim, a partir daquele nível de compreensão que a criança apresentava naquele momento, para aquele determinado conhecimento — isto descrito por Vygotsky (1991a) como o *nível de desenvolvimento real de uma pessoa* — neste ponto, o trabalho pela mediação era possibilitado no encaminhamento de novas aprendizagens auxiliadas por mim enquanto professora ou pelas outras crianças da classe mais capacitadas naqueles conhecimentos.

Acredito que essa estratégia foi determinante no processo de mediação que ocorria dentro da sala de aula. As crianças vibravam com os colegas quando eles conseguiam superar alguma dificuldade (os exemplos de Rodrigo e Mariana estão relatados nos capítulos anteriores). Retomo aquele em que Rodrigo descobriu que a representação de uma unidade sonora (sílabo) — poderia ser grafada com mais de duas letras: o caso dos dígrafos LHA, LHO. Essa apreensão foi possível a partir da minha mediação enquanto professora frente a um conflito em que a aprendizagem prévia: uma sílabo com duas letras, não era mais suficiente para resolver aquele desafio que lhe foi colocado. No caso de Mariana, temos a reescrita da música "Parabéns a você", nesta atividade com o meu auxílio — ela conseguiu reescrever toda a letra da música. Nessa etapa da alfabetização em que Mariana se encontrava, o trabalho mediado por alguém mais capaz, era determinante na superação dos conflitos que a escrita apresentava. A mediação era necessária a cada nova etapa do processo de alfabetização para novas aprendizagens serem possíveis.

O depoimento do aluno Gabriel (capítulo 4) mostra que as crianças passaram a compreender o erro como uma etapa da aprendizagem. Gostaria de justificar o porquê em um primeiro momento eu não corrigia os erros ortográficos das crianças em processo de alfabetização. Elas concebiam o erro como algo extremamente desestimulador, elas queriam acertar, talvez por já terem experienciado que não se podia escrever errado de forma alguma. Se é que é possível escrever sem nunca errar!

Então, era estratégia minha, em um primeiro momento, deixar a criança representar determinando som por determinada letra. O caso que Gabriel relata, escrever José e Elisa com "Z" constitui-se a meu ver, em um erro construtivo porque na verdade a letra "Z" tem como principal fonema o som [Z].

O depoimento de Gabriel é muito lúcido quando diz ter aprendido a ler e a escrever na primeira série e não saber que lousa era com "S", pensava ser com "Z". Durante esse processo de apreensão de como o código da escrita funcionava, as crianças que estavam alfabetizadas começaram a aprender a usar o dicionário para

resolver os conflitos ortográficos para quem atingiu o nível de conhecimento que um mesmo som poderia ser representado por letras diferentes. Esta nova aprendizagem foi possível por um processo mediado através das atividades escolares.

Assim, muitas crianças que começaram a testar as suas hipóteses da escrita com erros de ortografia depois passaram a entender que haviam outras formas de representar determinados fonemas. O exemplo dos sons da letra "C" é bem ilustrativo.

Desta forma, quando estavam mais seguras em escrever autonomamente, o erro não tinha a conotação de não saber e sim de ir apreendendo aos poucos todas as regras de produção da escrita.

Durante o segundo semestre chegaram mini-dicionários na escola. Lembro que uma professora levou um susto dizendo para mim : *"você vai usar com a sua turma de 2ª série?"*

Eles não só aprenderam a usar o dicionário como sentiam uma felicidade enorme em usar aquele instrumento ao qual a maioria nunca tinha tido acesso.

Neste aspecto, podemos ver como o recurso de um material didático pode ser importante na aprendizagem dos alunos. Será que se eu tivesse ensinado o uso do dicionário (ainda que eu o usasse diariamente em minhas aulas quando a escola não havia recebido o montante de aproximadamente quarenta exemplares), mas sem a possibilidade de eles poderem manipular aquele precioso material, teria dado certo? Penso que não, pois a aprendizagem ficou muito mais significativa porque eles podiam procurar as palavras conjuntamente — um ajudando o outro. Era uma experiência concreta de uso da língua materna, era preciso ter conhecimentos das variações de uso das letras, por exemplo: para procurar a palavra "jeito" que surgiu no contexto de uma produção de escrita e a aluna Márcia queria saber se era com "J" ou "G".

Ela conseguiu descobrir com a ajuda da colega Elisa que também era uma criança com experiência de fracasso escolar (ela era filha de um doutorando da USP — minha única aluna com um dos pais com curso superior).

Ela foi transferida de uma escola particular porque não aprendia nada, então ela deveria freqüentar a escola pública, mais adequada ao seu nível de aprendizagem, (segundo o ponto de vista da escola particular). Seus pais ficaram gratificados de ver o quanto ela pôde progredir nesse ano **na escola pública** (grifos meus). Ao superar as suas dificuldades na leitura e na escrita e poder ajudar os colegas, ela sentia uma alegria tão grande que certo dia, confidenciou-me: *professora eu não sou burra, eu não tive oportunidade em aprender aquilo que eu não entendia — agora eu ajudo meus colegas porque eu sei do sofrimento que passei...* (diário de campo, 16/09/99).

Eu aprendi que a luta contra o fracasso escolar deve começar junto aos alunos que também precisam aprender a atribuir significados a essa cultura que rotula as crianças segundo as suas performances, exclusivamente escolares.

Acredito que nesse sentido, estava construindo junto aos meus alunos um novo significado sobre como enfrentar os preconceitos presentes na cultura escolar. Através de nossas inter-relações, nesse contexto dessa sala de aula, nessa escola, estávamos vivenciando uma experiência em que todos eram respeitados, segundo às características de seus ritmos de aprendizagem.

Acredito que essa minha postura tenha origem na minha infância, durante as minhas séries iniciais em que vivenciei o outro lado dessa história — eu era bem sucedida na escola mas não era feliz ao ver as humilhações às quais meus colegas eram submetidos. Agora eu atribuía um significado especial à dinâmica de minha sala de aula: os alunos sem problemas escolares eram companheiros daqueles que tinham dificuldades, algo inimaginável em meu tempo de séries iniciais.

Logicamente, esse significado foi sendo construído também em meu processo de formação profissional porque temos acesso ao conhecimento de como nos constituímos enquanto seres históricos, culturais.

Encontro em Reyes (1995) através da perspectiva Vygotskyana em que há a tentativa de explicitar os processos pelos quais o desenvolvimento é construído socialmente.

Vygotsky (1991) nos diz que nesse processo, o desenvolvimento e a interiorização dos processos mentais superiores implicam uma forma de mediação que é profundamente influenciada pelo contexto sócio-cultural. Desta forma, o processo de novas formas de atividade mental não ocorre passiva e individualmente, acontece através de um processo ativo/interativo no interior das relações sociais. Assim, a mediação social das atividades da criança vai permitir a construção partilhada de instrumentos e processos de significação que irão permitir mediar as operações abstratas do seu pensamento.

Possivelmente o processo educativo vivido dentro dessa escola, pelas crianças de minha sala de aula, tenha permitido o desencadeamento do desenvolvimento da maioria delas a partir do processo de aprendizagem escolar realizado com significado.

A história de Rodrigo mostra isso. Mariana também vivenciou situações dentro da escola que ela não teria oportunidade de viver fora dela, pelo fato de viver em um ambiente muito diferente daquele que tínhamos na escola. Um dos exemplos mais claros disso foi a conquista de compreender a noção de tempo, ainda não sistematizada, apesar dos seus treze anos completos. Ela era moradora da zona rural, a mãe era surda-muda, os irmãos não moravam mais em sua casa. Portanto, ela vivia

uma situação de interação social muito restrita. Ao chegar à nossa escola encontrou um ambiente que a acolheu, ela pôde desenvolver outras formas de expressão: cantar, dançar, brincar, dramatizar, desenhar, assim, todas essas experiências foram fundamentais para que ela começasse também a se apropriar do código da escrita; ela foi respeitada dentro do seu nível de desenvolvimento possível até naquele momento. Adiantaria eu, como sua professora, ficar horrorizada porque ela não sabia a data do seu aniversário, nomear os dias da semana, apesar dos seus treze anos?

Neste aspecto estaria o meu papel de mediadora. Ela alcançou o desenvolvimento dessas noções através das atividades escolares que promoveram a sua aprendizagem. Essas noções só foram possíveis serem aprendidas por Mariana porque agora tinham um significado social que até então não eram valorizados pelo meio sócio-cultural ao qual ela pertencia.

Dentro dessas aprendizagens sobre o papel da mediação no espaço escolar e a construção de significados através dessa mediação, apontaria o significado que a palavra "**oportunidade**" veio a ter entre as crianças de minha sala de aula.

No meu primeiro dia de aula junto a essas crianças falei que todos teriam oportunidade de aprender o que não havia ainda sido possível no ou nos anos anteriores. Na primeira reunião de pais desse ano, também defendi esse objetivo. Meses depois quase todas as crianças incorporaram em suas falas, como mostram os relatos de Rodrigo, Elisa, Márcia e Dorival apresentados no capítulo 4. O exemplo de Márcia ao dizer para dois colegas que chegaram à escola no segundo semestre, também com história de fracasso escolar: *... se a gente aprendeu tudo só na 2ª série, vocês também podem aprender ... aqui é como a professora fala — o aluno tem O POR TU NI DA DE...*

Portanto, o significado dessa palavra foi construído socialmente, entre os indivíduos que viveram a situação de não terem sido bem sucedidos na escola e agora tinham a experiência de vivenciar a superação de muitas de suas dificuldades. Assim, o significado da palavra **oportunidade** foi incorporado através de um processo mediado entre indivíduos, aquilo que Vygotsky chama de processo interpsicológico. Neste caso, as crianças foram se apropriando de um novo significado, estabelecido a partir das interações sociais presentes nesse contexto escolar.

5.3 Aprendizagens quanto ao processo de alfabetização

Neste aspecto, várias aprendizagens foram possíveis dentro do contexto escolar. Em meu processo de formação superior tive acesso às novas propostas de alfabetização, oriundas dos trabalhos de Emília Ferreiro baseados em Piaget.

Desses fundamentos teóricos recebidos, necessitei traduzi-los para a minha prática inicial como alfabetizadora. No entanto, vivi o conflito da dualidade em alfabetizar as crianças segundo o modelo em que fui alfabetizada (o das cartilhas), portanto, o conhecido, o experimentado, e aquele apresentado em meu processo de formação — chamado de "construtivista" e também o proposto pelo sistema municipal de ensino no qual estava inserida como professora.

Então, **o como fazer** acontecer esse processo de alfabetização — do qual eu conhecia alguns fundamentos teóricos mas não sabia traduzi-los para uma prática efetiva. Foi uma passagem muito difícil. No entanto, fui atribuindo significados a esses fundamentos teóricos durante essa minha primeira experiência como alfabetizadora.

A constatação de meu despreparo técnico, apesar de muito sofrida, não foi limitante para que eu buscasse esse aparato para superar tais dificuldades.

Em um primeiro momento li algumas obras sobre alfabetização sugeridas pela coordenadora pedagógica da secretaria municipal de educação e outras sugeridas por uma professora alfabetizadora com experiência nessa área. No entanto, apenas ler não era o suficiente para que eu superasse as minhas dificuldades; a primeira delas era por onde começar?

Ainda havia outro fator importante: as crianças com história de fracasso escolar recusavam-se a escrever espontaneamente, elas já haviam tido a experiência pelo método da cartilha e acreditavam que era só dessa forma que aprenderiam a ler e escrever.

Então, tomei a decisão de usar esse método (ainda no 1º bimestre) e começar a intervir quando começasse a perceber as dificuldades das crianças.

Apesar de não usar a cartilha como material didático, as atividades eram feitas a partir do método da cartilha: estudar as famílias silábicas e, a partir delas, começar a montar as palavras.

Inicialmente fazia isso com o alfabeto silábico⁶, depois com o alfabeto móvel confeccionado por mim, feito em cartolina com as letras digitadas no computador.

No entanto, continuava a usar o método da cartilha, porque nesse momento ainda necessitava de uma sistematização do processo que eu estava aprendendo e, eu acreditava que o método da cartilha proporcionava isso. Mais tarde, percebi que a minha concepção de alfabetização já encontrava consonância com o modelo construtivista. Ao trabalhar com os alunos as famílias silábicas, eu partia sempre de uma palavra geradora, a partir de um texto trabalhado em sala de aula e, portanto, já carregado de algum significado para aquelas crianças. Assim, não eram palavras que surgiam do nada mas vinham do contexto do trabalho elaborado em sala de aula.

6 Material confeccionado com E. V. A. - tipo de emborrachado.

Trabalhava também com a lista de nomes dos alunos, algo extremamente significativo para todos. Portanto, hoje posso afirmar que o método da cartilha era uma espécie de aval para a minha ainda frágil prática pedagógica. Afinal, eu fui alfabetizada dentro de uma organização rígida, uma família silábica de cada vez.

Aos poucos, quando iam surgindo as dificuldades das crianças, pude compreender porque a cartilha nem sempre era apropriada, pois não dava conta daqueles conflitos com os quais os alunos se deparavam. O exemplo de Rodrigo (capítulo 4) ao tentar escrever a palavra FILHO foi um momento de aprendizagem profissional muito valioso — eu havia iniciado o processo sempre trabalhando pela perspectiva consoante + vogal : b+a= ba; d+a=da, d+e=de; f+i=fi; l+o=lo; m+u=mu. Só que quando nos defrontamos com a unidade sonora LHO, a regra foi quebrada, isto é, não dava conta de resolver esse problema.

Nesse aspecto, encontrei em Ferreiro (1995) o terceiro elemento do processo de alfabetização, não mais só o de quem ensina, mas também o de quem aprende. Estávamos diante do objeto de conhecimento, ou seja, a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem — o sistema de representação alfabética da linguagem.

Assim, começava uma tímida constatação — eu estava misturando cartilha com construtivismo sem ter com quem discutir as minhas dificuldades. No entanto, no início do 2º bimestre pude contar com as duas professoras capacitadoras da UFSCar, já apontadas anteriormente como importantíssimas na condução do caminho que eu começava a tentar trilhar. A atividade com ditado, com a finalidade de termos um documento avaliando de que maneira as crianças concebiam a escrita, foi determinante.

Antes disso eu não dava ditados para as crianças porque, equivocadamente, entendi através da orientação dada pela coordenadora pedagógica da escola que aquele tipo de atividade não deveria ser realizado. Logicamente, ditado não é atividade para alfabetizar, é uma das atividades possíveis para verificar o estágio do processo de alfabetização em que a criança se encontra.

Eu tinha as produções das crianças elaboradas com escrita espontânea, a partir de muito custo. Elas escreviam só se solicitadas por mim, dizendo que eu queria saber como elas estavam conseguindo escrever. A minha intervenção não era no momento da produção da escrita, eu deixava a intervenção para uma atividade posterior, trabalhando com uma família silábica de cada vez, pensando que eles fariam a ponte. Exemplos disso, são os livros: Eu sou assim... e Minha família é assim... (relatados no capítulo 4). Eu transcrevia abaixo de suas escritas aquilo que eles tentaram registrar.

Assim, com a orientação das referidas professoras-capacitadoras pude começar a analisar as produções das crianças, segundo os níveis de concepção da

escrita estabelecido por Ferreiro (1995): pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e finalmente o alfabético.

De posse dessas análises começava a aprender um modo de intervenção mais sistematizado, ainda que, avalio agora, não tenha tido tempo suficiente durante esse ano para aprender a fazer a intervenção sempre no momento exato porque queria lidar com muitas dificuldades, de vários alunos, ao mesmo tempo. O tempo foi me ensinando a abarcar uma dificuldade de cada vez. Mesmo com as minhas falhas, apenas três alunos dos doze que permaneceram até o final do ano — cheguei a ter catorze alunos não alfabetizados nessa turma de um total de 28 crianças — não conseguiram chegar à etapa da leitura e da escrita com autonomia. Desse total de doze que não estavam alfabetizados, sete alunos chegaram ao nível alfabético da leitura e da escrita. São eles: Rodrigo, Elisa, Márcia, Lucas, Francelino, Marina, Tatiana.

Dois alunos (Mariana e Dorival) chegaram bem próximos ao nível silábico-alfabético.

Gostaria de salientar que dos três alunos que não fizeram grandes progressos, ficaram na transição do nível pré-silábico para o silábico, segundo Ferreiro (1995). Dois deles chegaram em nossa escola no mês de agosto de 1999, o outro aluno apesar de não conseguir progredir no processo de alfabetização teve bom desempenho na aprendizagem dos principais tópicos de matemática para essa série.

A aprendizagem do processo de alfabetização mostrou-me que a ansiedade manifestada por mim durante o primeiro bimestre, era fruto do meu desconhecimento enquanto alfabetizadora — o tempo de cada aluno era uma das condições essenciais das suas aprendizagens. Assim, aprendi que há alunos que fazem progressos rapidamente enquanto outros necessitam de um período muito maior. Nessa época, eu acreditava que a aprendizagem era imediata ao meu ensinar.

No início do segundo bimestre desse ano letivo eu começava a ter mais discernimento do complexo processo de alfabetização. Nesse sentido, transcrevo um trecho do meu diário de campo em que Mariana colocou-me diante de uma situação ainda não experienciada por mim enquanto alfabetizadora. Ela queria escrever a palavra CANA e estava em conflito porque o som da letra A na primeira sílaba — CA não correspondia ao som mais comum dessa letra: o A do A E I O U da cartilha:

... hoje aprendi que ao ensinar o som das letras podemos cometer equívocos, Mariana colocou-me diante de uma situação da qual ainda não havia dado conta: os sons diferentes das vogais, agora percebo porque as crianças têm dificuldades em grafar o AM - Ã- AN, são sons nasalizados que não correspondem ao primeiro som do A que normalmente usamos para o A E I

O U. Pra mim, é muito claro pois já domino o código da escrita mas as crianças ainda estão em processo de aprender, como só agora fui dar conta disso? A representação das consoantes com vários tipos de sons eu já havia percebido, por exemplo: O C pode tem som de K diante das vogais A , O e U , som de "C" diante das vogais E e I , também diante de A, O e U cedilhados. A consoante "S" com som de "C" ou de "Z" entre vogais.

Acredito que talvez tenha achado algum fio de meada, diante das dificuldades dos alunos, eu também entro em confronto com aquilo que parece óbvio, é óbvio para mim que já fui alfabetizada e só agora descubro sozinha regras de letramento que não tinha dado conta. Eu pensava que estava atenta a tudo e de repente vejo-me diante de uma situação de aprendizagem enquanto professora, serve de lição para ficar mais atenta da forma que as crianças levantam as suas hipóteses. Agora começo a sentir que estou aprendendo a alfabetizar. Aos poucos estou me libertando do modelo da cartilha, o qual fui alfabetizada, mas sei de todas as críticas que se fazem a ele, no entanto, eu não tinha segurança por onde começar, eu queria fazer algo criativo, diferente, ao mesmo tempo não acho pertinente fazer experiências com essas crianças que já vivenciaram a experiência do fracasso escolar. Diante das minhas dificuldades imagino as dificuldades que elas têm, só agora estou percebendo o quanto de complexo há no processo de alfabetização. Sinto muito a falta de alguém com quem possa trocar idéias. (diário de campo, 10/05/99)

Neste caso, estávamos diante daquelas relações complicadas entre sons e letras, das quais nos fala Lemle (2000). A de não existência sempre do casamento monogâmico entre sons e letras . O modelo ideal do sistema alfabético (a cartilha tenta trabalhar assim) de que cada letra representa um som e cada som uma letra, acontece em poucos casos. No exemplo acima isto é possível detectar que na mesma palavra existiam sons diferentes para a mesma letra.

Assim, fui aprendendo a perceber as limitações do método da cartilha e o quanto eu como professora alfabetizadora tinha de estar atenta para uma intervenção objetiva que tentasse mediar o conflito que a criança estabelecia nesse momento de produção de escrita.

Ao final do 2º bimestre (maio/junho/1999), apesar de detectar avanços significativos em Rodrigo, Mariana não caminhava igualmente. A partir disso, fui aprendendo na prática que nem sempre algo que funciona com um aluno pode funcionar com o outro. Apesar de Mariana apresentar avanços, havia uma expectativa para o final do ano que eu não sabia avaliar — se conseguiria atingir que todos alunos

estivessem produzindo textos e sem erros, segundo as expectativas das professoras da 3ª série.

Segundo uma delas na segunda reunião do Conselho de série (início de julho):

... na terceira série não pode reprovar, então o aluno tem que vir já sabendo escrever texto, porque isso é para aprender na 2ª série...

Então, falei:

... o processo de alfabetização tem que acontecer no primeiro ciclo, só que muitas crianças chegam na segunda série mal sabendo o nome das letras, o que faço? Eu tenho que ensinar, não adianta ficar reclamando da professora do ano anterior, ainda mais aqui na nossa escola em que a população rural, sabemos, é muito rotativa, a gente tem aluno entrando e saindo o ano inteiro por conta do trabalho dos pais, então o sistema público escolar tem que dar conta desse problema, não é culpa das crianças viverem em um país que o trabalhador rural é itinerante... a gente tem que receber o aluno e partir de onde ele está, não adianta ficar comparando o aluno com o livro didático daquela série porque os nossos livros, em sua maioria, são a cara da classe média, tem livro por aí que pede para gente trabalhar com rótulos, você acredita que eu tenho aluno que não conhece a embalagem de Coca-cola? Parece absurdo, mas repare que tipo de refrigerante eles trazem nas festas, são marcas que eu não conheço, nunca tinha visto... então eu tenho que mudar a minha postura, o mundo em que eu , ou melhor, nós , os privilegiados da população vivem , não é o mundo em que essas crianças sobrevivem, não posso impor meus valores para eles ... você já viu no colégio de seus filhos, crianças sem saber ler e escrever na 2ª, 3ª e 4ª séries, acredito que não é só problema de método e sim da postura da escola.

Assim, eu começava a perceber e a questionar a cultura escolar sobre o processo de alfabetização. Será possível todas as crianças chegarem à 3ª série produzindo textos sem erros? Segundo o meu entendimento, não.

Assim, comecei o 3º bimestre (agosto/setembro) preocupada com Mariana porque não queria que ela fosse reprovada devido à defasagem idade/série e principalmente pensando proporcionar -lhe uma experiência positiva na escola.

Mariana apresentou avanços na leitura e na produção de escrita, conforme constam nos relatos dos capítulos anteriores mas ainda não era suficiente para a sua autonomia na leitura/produção de escrita.

Em minhas anotações no diário fazia observações da concepção sobre a escrita que Mariana estava conseguindo apresentar e o mais importante era que agora eu conseguia avaliar essas concepções. Assim fiz o meu registro:

... pena que só agora estou conseguindo fazer uma avaliação mais completa de como as crianças representam as hipóteses levantadas de como o sistema de escrita funciona, no início do ano apesar de ter noções de distinguir algumas dessas representações (o nível silábico, o silábico-alfabético, o alfabético do ortográfico), só agora nestes últimos quatro meses que estou mais atenta aos aspectos fonológicos mais sutis, hoje ao ouvir a leitura de Mariana, fiquei radiante de constatar a diferença fonética que ela fez para marcar o som de Mônica com Mônica. Ela já está tentando usar uma das convenções da escrita que é a acentuação para representar os vários tipos de sons marcados pela oralidade e traduzi-las pela escrita. No início do ano eu não tinha essa percepção tão aguçada. Lembrei-me daquele episódio em que ela teve dificuldade para escrever a palavra CANA e a minha intervenção avalio hoje foi incompleta, eu entendi que ela não estava conseguindo representar pela escrita a unidade fonética desse A com som de ã . A minha conduta nessa época, acredito não foi suficiente para ajudar Mariana diante da dificuldade que ela apresentava e eu ainda não sabia como fazer uma intervenção mais sistemática. (diário: 08/12/99).

Outro exemplo também desse 4º bimestre, no mês de novembro, realizamos uma das atividades orientadas pelas professoras-capacitadoras da UFSCar, e que foi muito interessante: transcrever pela escrita a letra de uma música conhecida. Mariana quis transcrever o "Parabéns a você" que ela aprendeu a cantar nesse ano.

Desse episódio, relatado no capítulo quatro fiz um registro em meu diário de campo que transcrevo a seguir. Fiquei cerca de quarenta minutos corrigindo junto a Mariana, a escrita dessa pequena canção. O restante da classe ficou lendo livros de literatura.

... hoje vejo como um trabalho individualizado é importante, Mariana necessita de minha ajuda o tempo inteiro se formos ver prá valer , não é fácil demover essa conduta que ela internalizou na sua experiência anterior na escola, a de não ter autonomia para escrever, a de só escrever mediante um

modelo prévio, a não permissão do exercício da escrita escrevendo, não é o modelo da cartilha que está em jogo, e sim o papel do professor nesse processo, sei que uso esse modelo também, mas só que procuro investigar como a criança está concebendo a escrita, eu pergunto, ajudo na reescrita ... pena que só agora no finalzinho do ano é que me sinto mais segura na intervenção, acho que só agora sinto legitimidade na minha conduta porque agora vejo o processo como um todo... parece que agora estou vendo um filme passar à minha frente, algo que eu já havia visto mas não conseguia organizar na sucessão de acontecimentos... agora eu sei como interagir com o aluno...o momento certo de orientar. (diário, 17/11/99).

Finalizaria destacando resumidamente as aprendizagens que fiz em relação ao processo de alfabetização: propiciar aos alunos experiências variadas relativas à leitura e à escrita — leitura partilhada, significada, dramatizada, cantada, produção coletiva e individual de textos a partir de experiências vivenciadas pelas crianças; trabalho interativo entre todas as crianças da turma; avaliação constante do modo como as crianças concebem compreender o funcionamento do sistema de escrita; intervenção imediata à produção da escrita, sempre que possível; as crianças terem oportunidade de relatar fatos significativos à sua realidade e daí partir para atividades elaboradas com objetivo de construir novos conhecimentos; estar sempre estudando as teorias que embasam o complexo processo de apropriação da escrita (leitura e produção).

Nesse sentido, a análise de meu trabalho com a alfabetização estar ancorado em dois referenciais diferentes Ferreiro (1995) e Vygotsky (1991 e 1991a), mostram que eles se complementaram na construção de minha iniciante prática docente. Ao utilizar a análise da produção da escrita de meus alunos em Ferreiro (1995) este trabalho mostrou o conhecimento que os alfabetizadores necessitam dominar para que os seus procedimentos didáticos sejam corretamente direcionados.

Entretanto, apenas esse conhecimento não era suficiente para superação das dificuldades tanto minhas como dos próprios alunos. O referencial de Vygotsky (1991, 1991a) foi complementar e determinante ao mesmo tempo.

Necessitei dominar um conhecimento para interpretação do processo de apropriação da escrita, tanto pela perspectiva lingüística (Ferreiro, 1995) como pela social (Vygotsky, 1991, 1991a) dada pela interação vivenciada entre os alunos, eu e o conhecimento veiculado através dos conteúdos escolares.

CAPÍTULO 6

SOBREVIVENDO E DESCOBRINDO

A qualidade da relação pedagógica não decorre somente do saber do professor, mas do modo de agenciá-lo nas situações concretas de sala de aula.

EGLÊ PONTES FRANCHI

Neste capítulo procedo à análise da aprendizagem profissional da docência na busca de superação do fracasso escolar: o início da construção do sentido e do significado da atuação docente.

Neste meu primeiro ano como professora pude apreender quantos elementos são necessários para que tenhamos compreensão de nosso trabalho docente.

Huberman (1992) aponta esse início de carreira como o momento no qual ocorre o primeiro confronto com a complexidade da situação profissional.

Assim, pude vivenciar essa entrada na carreira docente — cheia de entusiasmo, acreditando poder tentar ter uma atuação que promovesse o sucesso dos alunos com história de fracasso escolar.

Os momentos de felicidade foram muitos mas também houve aqueles em que percebi não estar preparada para enfrentar tantas dificuldades ao mesmo tempo.

Desta forma vivi os dois aspectos característicos da entrada na carreira docente, segundo Huberman (1992): *o da sobrevivência e o da descoberta*.

A sobrevivência a cada dificuldade encontrada e a cada dia que passava foi possível porque acreditava em meu papel enquanto professora junto aos alunos, principalmente, perante aqueles com história de fracasso escolar. Então, era algo que queria enfrentar embora não soubesse bem como agir pedagogicamente.

Nesse momento, acredito ter encontrado o caminho da descoberta — é neste terreno que fui me constituindo enquanto profissional — através de minha atuação nas diversas situações em que me deparei e precisei *transformar compreensão, habilidades de comportamento, atitudes desejáveis ou valores em representações ou ações pedagógicas*, conforme nos aponta Shulman (apud Lima, 1996, p.32).

Desta maneira, aprendi a dar *atenção ao manejo das idéias dentro do discurso da sala de aula e não somente ao modo de lidar com os estudantes — o que comumente se chama manejo de classe* (ibid, p.32-33).

Shulman (apud Lima, 1996, p.33) adota como referência um tipo de ensino no centro do qual estão

[...] os objetivos da aprendizagem do aluno sobre como entender e resolver problemas, aprender a pensar crítica e criativamente, tanto quanto aprender fatos, princípios e regras de procedimento. Finalmente, [o autor entende que] a aprendizagem da matéria não é um fim em si, mas um veículo empregado a serviço de outras metas.

Assim, eu queria desenvolver um tipo de ensino que possibilitasse aos alunos para além da aprendizagem do conteúdo em si, eu gostaria que esse conhecimento ou aprendizagem significassem algo para compreensão da realidade vivida por todos.

Segundo esse autor (ibid, p.33) há *a necessidade de realçar as categorias do conhecimento que fundamentam o entendimento do professor, necessário para promover a compreensão nos estudantes.*

Assim, temos as seguintes *categorias da base de conhecimento* consideradas segundo Shulman (apud Lima, 1996, p.33):

- *Conhecimento do conteúdo;*
- *Conhecimento pedagógico geral, com referência especial aos princípios e estratégias de manejo de classe e organização que transcendem o conteúdo da matéria;*
- *Conhecimento do curriculum, compreendendo principalmente os materiais e programas que servem como ferramentas de trabalho para os professores;*
- *Conhecimento pedagógico do conteúdo, que amalgama o conteúdo e a pedagogia — principal território dos professores, já que constitui sua forma própria de compreensão profissional;*
- *Conhecimento da aprendizagem e suas características;*
- *Conhecimento do contexto educacional, que envolve os trabalhos de grupo ou da classe, o governo ou o financiamento do ensino, o caráter das comunidades e culturas;*
- *Conhecimento dos fins educacionais, propósitos e valores e suas bases históricas.*

Dentre essas categorias da base do conhecimento, analisarei aquela referente ao *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Tal conhecimento representa segundo Shulman (apud Lima, 1996, p.33-34)

... a mistura de conteúdo e pedagogia dentro de um entendimento de como tópicos particulares, problemas ou soluções são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos aprendizes, e apresentados para a instrução.

Apresento, a seguir, exemplos de como vivenciei essa categoria em minha prática.

Um desses exemplos é o conteúdo desenvolvido em um dos tópicos de História do Brasil. Ao trabalhar com o tema "Descobrimento do Brasil", os alunos tiveram oportunidade de ter outra visão desse tópico de nossa história. Durante o processo de desenvolvimento desse conteúdo, tentei mostrar aos alunos o encontro de duas culturas diferentes: a dos portugueses que chegavam e a dos índios que aqui já estavam há pelo menos dez mil anos. No relato de meus dados (capítulo 3), mostro que foi possível trabalhar um conteúdo escolar tão clássico — O descobrimento do Brasil — através da literatura infantil, por meio do livro "Faz muito tempo", de Ruth Rocha. Deste conteúdo, elaboramos um mini-dicionário de palavras de origem indígena, ao mesmo tempo propiciou a aprendizagem de uso do dicionário e constatação do uso de várias palavras em nosso vocabulário cotidiano oriundas da língua tupi-guarani, eis alguns exemplos: abacaxi, buriti, caipira, jabuticaba, maloca, oca, pitanga, sabiá, siri, tatu, uirapuru.

Através dessa atividade é possível constatar que *o ensino é essencialmente uma profissão de aprendizagem e o professor é um membro da comunidade cultural* (Lima, 1996, p.34).

Nesta atividade pude apreender que não somente estava desenvolvendo junto aos meus alunos habilidades importantes no domínio desse conteúdo mas também estava colocando em prática uma visão de educação que propiciava a mudança de uma aprendizagem antiga — O Brasil foi descoberto, como se antes não tivéssemos História. Daí, partimos para um novo entendimento — os índios estavam aqui e deles herdamos parte de nossa cultura, visto quantas palavras são de origem do vocabulário indígena e não sabíamos.

Esta colocação está no plural porque fui pesquisar estas palavras no dicionário para transformá-las em conteúdo de ensino. Apesar de ter conhecimentos sobre a nossa história, esta visão cultural desenvolvi no meu processo de formação

profissional, e agora existia a oportunidade de trabalhar junto aos alunos essa visão recente em nossa história e também nos processos educativos.

Os índios não mais vistos como "incivilizados" e sim portadores de uma civilização riquíssima diferente da dos colonizadores.

As crianças ficaram encantadas com esse novo conhecimento, o empenho em elaborar o mini-dicionário ilustrado por eles proporcionou um envolvimento que talvez de outra forma não fosse possível. Ressaltaria que o meu entusiasmo com essas descobertas, certamente, influenciava as crianças. Eu descobria um novo jeito de ensinar aquele conteúdo tradicional.

Então, eu estava aprendendo a transmitir aqueles conteúdos escolares de uma forma prazerosa, ativa. Ao mesmo tempo que as crianças envolviam-se naquela atividade eu aprendia que era possível dar um enfoque significativo para esse conteúdo. A idéia de fazer o mini-dicionário surgiu da leitura do livro de Ruth Rocha, nele as personagens crianças têm um diálogo através de palavras de línguas diferentes porém de mesmo significado. Exemplos: curumim=menino; curumim-tinga=menino branco. Assim, as crianças manifestaram a idéia de procurar outras palavras de origem indígena. Procuramos outras palavras até chegar ao grupo daquelas escolhidas para fazer parte do mini-dicionário e que eram muito usadas, principalmente, na vida das crianças da zona rural — nomes de frutas e animais, portanto, carregadas de significados.

Outro exemplo da minha construção pedagógica do conteúdo refere-se à minha maneira de tornar as atividades escolares prazerosas. Lembro aqui a nossa aula-passeio à Biblioteca Comunitária da UFSCar. Transcrevo o que ficou registrado em meu diário:

Hoje nosso dia foi maravilhoso, o passeio à biblioteca mostra o quanto é importante proporcionar às crianças a oportunidade de conhecerem o mundo da cultura e do conhecimento. Elas não acreditavam que pudesse existir tantos livros daquele jeito. Daqui podemos ver quanto é possível fazer pela escola pública, no próximo ano vou ver se dou um jeito de montar um projeto para levar os meus alunos semanalmente à biblioteca, nem que seja aos sábados. Acredito que só podemos criar leitores, criando as condições para que se tornem leitores, o acesso ao maior número possível de literatura infantil tem que ser operacionalizado. Imagine se pudéssemos ter uma biblioteca ampla na nossa escola, com todos esses livros modernos que são obras primas do ponto de vista da apresentação e ilustrações que encantam qualquer pessoa. Eu tenho vontade de fazer tanta coisa diferente, mas tudo é tão difícil, para sair da escola precisamos de condução grátis, nesta gestão

administrativa estamos tendo essas condições, será que sempre vai ser assim? Torço para que sim, pois vejo como é significativo para nossos alunos irem a lugares que provavelmente as famílias não têm condições de levá-los. (diário, 31/08/99).

Outra categoria das *fontes de base do conhecimento* para o ensino da qual o professor mostra outra característica de sua atuação é sobre os *Materiais e estruturas educacionais*, segundo Shulman (apud Lima, *ibid*).

Neste ponto, estão relacionados vários aspectos que envolvem o *território* do ensino, são elas as ferramentas de que o professor dispõe quanto as condições contextuais que facilitam ou não o seu trabalho.

Este aspecto pode ser exemplificado a partir da escola pública brasileira, da qual este trabalho trata: os prédios escolares são totalmente impróprios para uma estada agradável aos que neles convivem — são muitos quentes no verão e frios no inverno; o material escolar é insuficiente ou inapropriado — neste trabalho relato quantas coisas adquiri com verba própria e outros professores dessa e de outras escolas fazem o mesmo também; ao trabalhar um conteúdo de forma diferenciada, o professor necessita produzir o próprio material, artesanalmente.

Ao trabalhar dramatizações com meus alunos, o material utilizado, na maioria das vezes, era produzido ou providenciado por mim.

Portanto, as agências governamentais, neste caso, uma secretaria municipal, promovem um discurso de que é necessário a escola trabalhar de uma forma mais significativa com os alunos, mas nem sempre temos as condições materiais para tal.

Outro fator importantíssimo neste aspecto é o de que não é apenas material que falta aos professores, falta algo essencial — tempo para dedicar-se ao planejamento, execução e avaliação de atividades diferenciadas. Entretanto, sabemos que a maioria dos professores necessita ter mais de um emprego para sobreviver e assim, ter uma renda menos pior. É comum encontrarmos colegas que têm até três períodos de trabalho: manhã, tarde e noite. Quem trabalha com uma sala de aula, diariamente, com aproximadamente 35 alunos, sabe que é sobre humano ao profissional enfrentar tal jornada. Não quero parecer "corporativista", mas não concordo com muitas das pessoas que criticam os professores: agências governamentais, intelectuais e agora também alguns pais, porque a comunidade está sendo usada (pelos órgãos governamentais) para pressionar os professores. Acredito que nem sempre avaliam corretamente as nossas falhas.

Os professores são apenas parte do problema de nossa escola pública, nós que vivemos o dia-a-dia escolar, sabemos o quanto falta para que possamos exercer nossa profissão de maneira melhor possível. Infelizmente, o professor, hoje, está passando

de mais uma vítima para o banco dos réus da ineficiência da escola pública brasileira. As pesquisas ainda não chegaram a estudar tal fato, de frente!

Apreendi nesse meu primeiro ano como professora, a ouvir um discurso muito avançado pelos mais diversos órgãos: MEC, Secretaria Estadual e Municipal de Educação. Concordo plenamente com esse discurso: estamos em um novo período de nossa História e a escola não pode ficar trabalhando como a algumas décadas atrás.

No entanto, as nossas condições de trabalho pouco se alteraram — classes super-lotadas; mesmo currículo (apesar dos PCNs — nossa comunidade escolar ainda está amarrada ao currículo tradicional de conteúdos das disciplinas); baixíssimos salários; péssimas condições de trabalho (normalmente o professor precisa dobrar a sua carga horária); péssimas condições físicas de nossos prédios escolares (eles têm deficiências — acústicas, de luminosidade, de temperatura e da própria manutenção quanto à limpeza); pobreza em recursos materiais; etc.

Portanto, essa aprendizagem de quem vive no espaço escolar, é muito significativa quando apesar de todas essas condições contra o trabalho do professor, muitas vezes, **nós professores**, conseguimos superar tais adversidades e atingir nossos objetivos de proporcionar algo positivo para os nossos alunos.

Acredito que alguém tenha que divulgar o trabalho que muitos professores da escola pública fazem, silenciosamente. Nosso retorno, e o mais importante, é quando constatamos que pudemos proporcionar uma experiência de sucesso junto aos nossos alunos. O outro lado da moeda, também somos nós que experimentamos: a frustração de nem sempre poder proporcionar o melhor às nossas crianças, pois mesmo sabendo de nossas condições, temos um desejo imenso de mudar tal situação e nem sempre é possível!

Daqui há uma possibilidade de aprendizagem aos professores e pela qual também apreendi nesse meu primeiro ano de atuação profissional — os elementos que regulam de alguma forma a vida do professor podem proporcionar a nossa atuação frente a eles, tanto incorporando como criticando os seus discursos. Ao incorporar o discurso dos órgãos que regulam a nossa vida profissional, nós alienamos de nossa mais forte atuação — a política. É ela que pode proporcionar uma atitude frente à situação de profunda desigualdade social que marca a história brasileira.

A crítica a esse discurso pode ser traduzida pelas nossas atitudes enquanto professores perante nossos alunos, principalmente, aos que provêm das classes menos favorecidas. Essa crítica não é apenas traduzida por um discurso escrito ou falado, ela é vivenciada através de uma atitude de compromisso junto aos desfavorecidos. Esse compromisso pode ser selado quando nos utilizamos do conhecimento para compreensão de nossa realidade.

Um desses exemplos vividos e relatado nesse trabalho refere-se às atividades desenvolvidas junto aos meus alunos trabalhadores infantis. Atividade escolar que serviu para que eles compreendessem a situação vivida por eles e por muitas crianças deste país.

Assim, acredito ter encontrado um caminho na construção do significado e do sentido do meu trabalho docente.

Recorro a Basso (1998) para descrever o conceito de significado na perspectiva histórico-social, o que exigirá a diferenciação entre atividade e ação.

Nessa perspectiva, a atividade humana, segundo Leontiev (apud Basso, 1998, p.24), é constituída por um conjunto de ações, *e a necessidade objetiva ou o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade.*

Desta forma, somente através das relações com o todo da atividade, isto é, com todas as demais ações que a compõem é que teremos o resultado de uma ação relacionado com o motivo da atividade.

No caso de nós professores, o significado de nosso trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, tanto pelo seu objetivo como pelo conteúdo concreto efetivado através de nossas operações realizadas conscientemente e considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento por parte de nossos alunos.

Assim, para compreensão do significado do trabalho docente, Basso (1998) aponta a necessidade de se destacar a ação mediadora realizada por outro ou outros indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática social.

É nesse aspecto que o professor desempenha a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento, quando essa apropriação é realizada na escola, de forma institucionalizada. O trabalho do professor para que essa apropriação do conhecimento se concretize é guiado por um conjunto de ações intencionais, conscientes, enfim, dirigidas para um fim específico.

Assim sendo, Basso (1998, p.25) aponta que *a finalidade do trabalho do professor consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social.*

Nós professores podemos ter uma ação mediadora entre a formação do aluno *na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a sua formação nas esferas não cotidianas dessa vida social, dando-lhes possibilidade de acesso a outras objetivações como a Ciência, a Arte, a Moral etc., possibilitando, ao mesmo tempo, também a postura crítica do aluno* (Duarte, apud Basso, 1998, p.25-26).

Os professores ao possibilitarem o acesso a essas objetivações das esferas não cotidianas através de sua prática pedagógica contribuem na *apropriação de sistemas de referência que permitem ampliar as oportunidades de o aluno objetivar-se em níveis superiores*, não só para satisfazer *necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento efetivo da criança*, como também produz *novas necessidades de outro tipo e considerando o desenvolvimento potencial, ou seja*, as suas ações pedagógicas *estimulam e dirigem o processo de desenvolvimento da criança* (Basso, 1998, p.26).

Ao mesmo tempo, Basso (ibid, p.26) aponta que a formação da postura crítica do aluno irá depender tanto da apropriação desse conhecimento já produzido como da produção desse conhecimento. *A participação ativa do aluno significa, ao longo do processo educacional, também tornar-se sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse conhecimento. A criticidade, dessa forma, é um modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer.*

Assim, considerado o objetivo da atividade do professor, ou seja, o significado da prática docente, é preciso descobrir o que nos motiva a realizá-la, portanto, qual o sentido desta nossa atividade?

No caso da minha prática docente como professora iniciante, acredito que demonstrei ao longo deste trabalho o sentido que fui buscando na minha atividade docente. Apesar de todas as condições objetivas que obstaculizam nosso trabalho, é necessário enfrentá-las, para que esse trabalho não se torne alienado. Infelizmente, se o sentido do nosso trabalho docente for atribuído apenas à garantia da nossa sobrevivência (logicamente, necessária), descaracterizamos a prática educativa escolar, entendida como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais de que ele necessita apropriar-se, visando ampliar e sistematizar a compreensão de nossa realidade e assim possibilitar objetivações em esferas não cotidianas (Basso, 1998, p.27).

Neste aspecto, acredito ter construído um caminho ao tentar não reproduzir conteúdos escolares sem que fossem significativos para os alunos. Os exemplos dessa tentativa já foram descritos nos capítulos anteriores deste trabalho, mostrando que não assumi uma atitude conformista em relação às condições adversas para realizar o meu trabalho. Trabalhar dessa forma é desafiador e às vezes desestimulador, devido à existência de uma cultura escolar do conformismo (não adianta fazer nada, sempre foi assim).

No entanto, nada é mais gratificante: constatar que nossos alunos começam a ter uma visão mais crítica da realidade em que vivem através do nosso trabalho docente — mediando a realidade cotidiana com o conhecimento elaborado. Isto é o

que faz sentido em nosso trabalho docente e ao mesmo tempo é o seu significado social. Isto foi e é o que continua me motivando enquanto professora: fazer essa mediação!

Outra aprendizagem profissional importante que realizei diz respeito ao que Shulman (apud Lima, 1996, p.35) designa como Cultura educacional formal, que segundo ele, é uma das fontes da base de conhecimento para o ensino.

Aqui estaria a *literatura escolar formal destinada à compreensão do processo de escolarização, ensino e aprendizagem* (ibid). Neste aspecto, estariam os resultados e métodos de pesquisa empírica na áreas de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano e também os fundamentos normativos, éticos e filosóficos da educação.

Esses elementos apreendidos no processo de minha formação básica foram determinantes para que eu compreendesse o quão importante seria possibilitar uma educação de qualidade aos meus alunos para que isso resultasse numa real oportunidade de vivenciarem uma experiência escolar positiva e, certamente, isto os estimulariam para as suas vidas futuras.

A minha compreensão sobre o que seria uma educação de qualidade e, conseqüentemente uma experiência de ensino efetivo, certamente, está ancorada nos conhecimentos apreendidos em muitas obras clássicas sobre educação, vistas durante o meu processo de formação. Cito alguns autores desses clássicos: J.J.Rousseau; Dewey; Paulo Freire; Freinet; Piaget; Vygostsky; Emília Ferreiro; Snyders; Rogers e muitos outros.

Destacaria outro exemplo de aprendizagem da docência. Ao trabalhar com os conteúdos e objetivos que constavam de nosso planejamento escolar anual, a experiência em sala de aula me mostrou que além desses objetivos que passei a chamar de **determinados** surgiam outros no contexto da sala de aula que se mostravam tão importantes quanto aqueles e passei a chamar de **objetivos emergentes**.

Esses objetivos emergentes tornavam-se necessários às situações de ensino-aprendizagem para as quais não havia planejamento prévio. Exemplos: a questão do trabalho infantil, a da identidade de cada aluno — apesar de ser um conteúdo preferencialmente trabalhado na 1ª série, minha classe era formada em quase 60% por crianças de outra procedência escolar e não sabiam muitas informações relativas à sua própria pessoa (data de nascimento, local...); o mini-dicionário de palavras de origem indígena; a origem das festas juninas e o que era ser "caipira"; o trabalho sobre conservação do meio-ambiente — da história do banho de rio do aluno Leonardo para o problema do destino do lixo da zona rural que na maioria das vezes, era lançado nos rios. Deste trabalho ocorreu até mudança de atitude em algumas famílias dos alunos que passaram a dar outro destino ao lixo.

Também registraria que essas atividades elaboradas e produzidas diferentemente do que é mais usual nas escolas — por falta de condições e tempo para os professores, eram muito bem aceitas pelos alunos. Há um depoimento de aluno (Gabriel) mostrando a visão que as crianças estavam tendo da maneira que eu conduzia as aulas: ... *nossa, eu nunca tive uma professora como a senhora, a senhora ensina tudo diferente e é muito legal ...*

Ao perguntar o que era diferente, Gabriel respondeu:

a professora conversa bastante com a gente, explica, pede para a gente falar o que está entendendo, se a gente não está entendendo a professora ajuda sem falar o que é certo, a professora faz a gente pensar, a senhora não xinga a gente se a gente não entende, a senhora pega a gente outro dia e explica só pra gente. Na outra escola, a professora era boa, dava bastante lição, só que era copiar muito da lousa, nunca perguntava o que a gente estava entendendo, às vezes eu não entendia alguma coisa e tinha medo de perguntar, porque ela ficava brava, falava que já tinha explicado uma vez e a gente não prestava atenção, às vezes a gente presta atenção e não entende, lembra quantos textos eu precisei fazer para entender como era para contar a história com parágrafo. A professora toda vez que dá texto na lousa, lê cada parágrafo para nós e vai explicando que vai acontecendo uma parte da história, eu tinha tanto medo de escrever texto na primeira série porque a professora corrigia tudo de vermelho, aí eu não tinha vontade de escrever, agora não, a professora põe o texto da gente na lousa e todo mundo corrige junto, a senhora ensinou que não é para ninguém rir dos erros da gente, todo mundo erra, e a gente só aprende errando, agora eu sei que se eu errar a senhora vai me ajudar e vai ajudar todo mundo, até a gente pode ajudar o colega com o que a gente já sabe, assim dá gosto aprender porque a gente não sofre... (diário 28/06/99).

Neste episódio, respondi ao Gabriel que era assim mesmo que eu gostava que os alunos fizessem: era para perguntar tudo quando não entendiam, afinal esse era o meu trabalho como professora. Abaixo, transcrevo um fragmento de meu diário sobre esses comentários dos alunos:

... fico realizada quando as crianças fazem comentários da minha maneira de conduzir as aulas, apesar de todas as minhas inseguranças, elas têm verbalizado constantemente sobre a minha maneira de dar aula, o ambiente na sala de aula é sempre cheio de afetuosidade, os alunos tratam-me com

muito carinho, respeitam-se entre si, recebo bilhetes de quase todos elogiando o meu trabalho, eles escrevem sempre sobre mim enquanto professora, da minha maneira de conduzir as aulas, acho gratificante ter essa percepção por parte deles, realmente eles estão percebendo que todos são importantes para mim. Sinto falta da sala de aula aos finais de semana, se alguns colegas ouvirem eu falar isso, provavelmente acharão um absurdo. Reconheço sim, dar aula exige uma resistência física imensa, ficamos muito de pé, falamos muito, o calor na minha sala de aula é enorme, quando ligo o ventilador que fica no fundo da sala, começo a engolir pó de giz, às vezes algumas crianças estão cheirando mal, enfim, problemas há... mas nada é melhor do que vê-las felizes por estarem na escola, constatar as descobertas que fazem, ver o brilho nos olhos deles quando temos momentos de beleza: a leitura significada, músicas que não conhecem e descobrem o aspecto emocional por trás delas. Resumindo, não há nada que cause maior alegria do que ver alegria naqueles com os quais convivemos, ver alegria nessas crianças é compensador, pois sei das dificuldades que elas têm em suas vidas particulares, elas contam espontaneamente para mim porque um elo de confiança e amizade estabeleceu-se entre nós, e percebo que nesse mundo conturbado em que vivemos, às vezes, as crianças só têm a nós professores para dividirem os seus problemas.

Eu sou muito solidária quando eles falam comigo, procuro sempre dar uma opinião guiada pelo bom senso, pois não há solução para tudo. Acredito que esse elo de confiança foi estabelecido a partir da relação ensino-aprendizagem, não acredito que ele possa ser possível sem que estejamos envolvidos enquanto pessoas, as crianças percebem o quanto é importante para mim que elas superem as dificuldades que apresentam. Tenho certeza que sou a responsável para que elas consigam tal superação e quando isso não ocorre, sei que sou eu que tenho que buscar o caminho para tal, mas o que me angustia é que ainda estou aprendendo os caminhos e cabe a mim fazer as escolhas mesmo não tendo certeza se vou chegar aonde me proponho alcançar... Talvez, isto faça parte do aprender a ser professora, acho que estou aprendendo com os meus erros, como digo para as crianças: é errando que a gente aprende... (diário, 28/06/99).

Há outro tipo de aprendizagem da docência só possível quando estamos inseridos em uma comunidade escolar: as relações entre os pares.

Knowles & Cole (apud Lima, 1996, p.156) destacam a idéia de aprendizagem ser um processo *relacional*, assim para esses autores, o desenvolvimento profissional é facilitado pela *colaboração com os pares*.

No meu caso, considero a aprendizagem mais difícil. Você conviver com pessoas que têm uma visão de mundo totalmente diferente da sua, e essa visão está integrada junto à visão educacional dessas pessoas.

Assim, como eu acredito no papel político da escola, há aqueles que não percebem essa ligação por acreditarem que a escola é descolada da sociedade na qual está inserida, segundo eles, a vida da escola não tem nada haver com aquilo que está fora dela.

Era comum em reuniões de professores, alguns deles deixarem bem claro, que os problemas dos alunos eram dos alunos. Eu sempre colocava para o grupo que apesar de tentar estar fazendo coisas diferentes, existiam alunos que não apresentavam grandes progressos e não encontrava interlocutores quando me expunha abertamente. Transcrevo um desses momentos, registrado em meu diário:

*Esta está sendo a aprendizagem mais dura enquanto professora: a solidão! Não pensei que existisse um ambiente de competição para lidar com os problemas dos alunos. Muitos querem aparecer para a Coordenadora Pedagógica da rede municipal de ensino ... acho isso terrível ... infantil ... colocar a vaidade pessoal acima das dificuldades das crianças ... o dia em que eu puder transmitir o que estou aprendendo, sem pestanejar não vou esconder o jogo, se queremos ter uma escola que cumpra o papel de oferecer qualidade de ensino para todos, o trabalho coletivo entre os professores da escola é necessário... não consigo colocar minha vaidade pessoal acima dos problemas de meus alunos. Outro dia, deram-me uma dica de que eu não deveria ficar falando de minhas dificuldades, que não pega bem, então todo mundo sabe resolver tudo ou simplesmente ignoram os problemas? Sou levada a crer que a segunda opção, infelizmente, é a mais presente. Sei que sou persistente, é uma característica minha enquanto pessoa, não desisto fácil daquilo em que acredito... mas não é fácil conviver em um ambiente tão alienado. Quando a Coordenadora vêm à escola, o discurso de "incluir" todos alunos é cantado em prosa e verso. No entanto, as falas que acontecem em momentos **naturais** do dia-a-dia escolar são dignas de censura para que sejam narradas, escritas ou publicadas... Ainda assim, vejo-me diante de um embate ético: como não divulgar o que acontece ao mesmo tempo que tenho uma forte posição diante da causa que abracei, ou seja, de proporcionar o*

máximo de aproveitamento aos mais desfavorecidos que historicamente são excluídos da escola ?

Na primeira reunião do Conselho de Classe (07.05.99) falei o que penso, genericamente, mas no próximo não vou ficar calada diante dos absurdos que ouvir... doa a quem doer ... (diário, 25/05/99)

Em outro momento, na reunião do 2º conselho de Classe realizada em 08/07/99, momento em que **já** havia a expectativa (por parte de alguns docentes) de quem seria reprovado na 2ª série porque os professores não queriam alunos não alfabetizados na 3ª série e eu manifestei a minha posição, conforme relatado neste capítulo. Nesse episódio, agora relato a parte final de minha fala e de que maneira me manifestei. Aqui, mais um exemplo da aprendizagem que estava fazendo como professora:

Apesar de estar recebendo reconhecimento de alguns colegas pelos progressos que muitos dos meus alunos estão apresentando, não atribuo isso a método de alfabetização, aliás acho que eu ainda estou aprendendo o que é método de alfabetização, acredito que foi a minha postura como professora que repercutiu nesses alunos ... e infelizmente estou descobrindo que se não houver um trabalho conjunto na escola, o fracasso escolar ainda vai fazer parte da escola brasileira durante muitos anos... (diário, 08/07/99).

Outra professora, fez o seguinte comentário:

...eu estou aqui para fazer o meu trabalho, e não faz parte dele tentar resolver os problemas do país, ganho muito pouco para isso , deixo isso para os poderosos que ganham muito bem ...

Eu respondo:

... concordo em parte com você, realmente ganhamos pouco, e continuaremos a ganhar cada vez menos enquanto estivermos formando alienados, não pense você que vai surgir algum político, mesmo de esquerda, e vai dar de bandeja condições melhores para os professores ... o nosso presidente (FHC) é um intelectual, veio da Universidade e veja o que está acontecendo em nosso país... se quisermos ter melhores salários terá que ser uma conquista nossa com apoio da população, não vão nos dar nada de mão beijada, eu não tenho mais idade pra acreditar em "papai Noel"... a classe média usa o sistema

privado de ensino, a elite, a elite mesmo, estuda fora do Brasil, a escola pública só vai melhorar com o nosso trabalho e pressão da população ... então temos que formar essas crianças para brigar amanhã pelos filhos deles, se a gente continuar formando ignorantes, estamos repetindo a história dos pais deles, estaremos reproduzindo a miséria, vocês não falam que criança que têm os pais com melhor nível de escolaridade apresentam menos problemas de aprendizagem, então ... como vocês acham que vai ser o futuro dessas crianças sem saberem ler e escrever nessa nova ordem mundial que se anuncia... daqui alguns anos não terão emprego nem pra cortar cana, pois inventaram uma máquina que corta o equivalente ao trabalho de muitos braços, e máquinas não fazem greve, não ficam doentes, não pagam encargos trabalhistas, essa gente vai parar onde? Vai para as periferias das grandes cidades, e o resultado já sabemos como é ... eu acredito que a escola é um dos lugares que eles podem compreender essa realidade e tentarem mais tarde transformá-la... (diário, 08/07/99) .

Percebi durante a minha fala, alguns atentos e outros totalmente ausentes, infelizmente. Assim, aprendi a defender o meu ponto de vista mesmo não agradando a todos.

O principal trabalho do professor é assumir o papel de alguém que, se quiser, tem junto aos seus alunos o poder de refletir sobre a realidade, para entendê-la e mais tarde, quem sabe, transformá-la. A minha escolaridade abriu esse caminho para mim, agora quero abri-lo para muito outros...

Apesar de não ser agradável entrar em confronto dessa maneira, comecei a perceber que minha posição, de certa forma, estava encontrando repercussão em outros colegas.

No início do mês de setembro haviam começado as aulas de reforço em nossa escola. Os meus alunos que freqüentavam essas aulas eram assistidos pela professora Any que era professora da 1ª série do período da manhã.

Certo dia, comentei com a professora Any que eu estava muito contente com as suas aulas de reforço, não estava me sentindo tão só, e que as crianças estavam progredindo com as suas aulas.

Neste momento, com a fala da prof^a Any tive um dos momentos mais felizes desse meu primeiro ano como professora, ela falou-me:

... não é que eu estou querendo jogar confete em sua cabeça... mas o trabalho que você está fazendo é espetacular, é diferente do que eu faço, mas está dando certo. Você acha que as crianças estão melhorando com as aulas de

reforço? O que é uma hora de aula duas vezes por semana, ainda mais agora no final do ano... muitos desses alunos eu conhecia do ano passado, alguns foram meus... O Rodrigo não sabia nada, ele está lendo, lendo mesmo, porque ele lê e sabe interpretar o que leu, porque ler, para mim, é isso: não é só decodificar as letras e as palavras é entender o que está lendo. Os seus alunos de reforço estão quase todos lendo, esse foi um trabalho seu, sozinha. Outro dia, um professor perguntou o que você fazia? Eu falei: — Quando eu vou buscar os alunos do reforço na sala dela, os alunos bons estão fazendo as atividades deles e os outros... ela está sentada ao lado deles explicando... outro dia até levei um susto, cheguei na porta e não a vi... procurei, ela estava lá no fundo com dois alunos, lendo com eles... então ela tem um mérito enorme como professora, eu admiro como ela leva a classe, nunca chego lá e encontro baderna, os alunos sempre estão trabalhando é uma conversa normal de quem está realmente atento às atividades, ela é profissional mesmo, eu tiro o chapéu para ela...(diário, 29/09/99).

Agradei à minha companheira Any e senti uma alegria enorme, nesse dia fiz o seguinte registro em meu diário:

...ser reconhecida por uma profissional com muita experiência como alfabetizadora foi o maior elogio que pude receber. Não é usual os colegas de trabalho verbalizarem positivamente o trabalho de outro professor. Então, começo a perceber que também estou construindo uma relação de afeto e profissionalismo com uma pessoa diferente de mim, com outro tipo de formação e outra maneira de alfabetizar. Entendi que se os órgãos superiores nos pedem para respeitar a individualidade de nossos alunos porque não respeitar a dos professores? Não se pode mudar as características pessoais de um adulto, abalar repentinamente as crenças referentes ao que ele concebe sobre o processo ensino-aprendizagem, certamente, não será comparando ele com outro modelo de professor que usa um método diferente do seu. Infelizmente, o professor alfabetizador que usa o método da cartilha é desvalorizado pelos órgãos burocráticos da educação. Agora começo a compreender: há profissionais como a professora Any que usam esse método e não são devidamente respeitados pela sua opção. Eu tenho o maior respeito pelo seu trabalho e de outro professor da segunda série, o professor Afonso. São extremamente preocupados com os seus alunos, sofrem como eu sofro pelos alunos que não conseguem aprender a ler e escrever. No entanto, eles começam a ver que o trabalho que tento fazer diferenciado não impede

em ter admiração pelo trabalho deles. O sucesso que consegui com alguns alunos não atribuo a nenhum método diferente, acho que é um conjunto de várias coisas que só agora começo a perceber que influenciaram positivamente o meu trabalho. Aprendo muito com o professor Afonso: aprendi a usar didaticamente a lousa, eu fico admirada com a sua organização de lousa, a sua letra lindíssima, parece que ele escreve sobre linhas imaginárias, suas ilustrações são riquíssimas. Às vezes, ele deixa para mim, que trabalho no período da tarde, a lousa com atividade que ele trabalhou com a sua turma. Estou tão feliz por estar conseguindo entrosar com eles. Acredito que perceberam a minha humildade em não ficar de nariz empinado pelas coisas que estou conseguindo. Mal sabem eles, de todas as incertezas que permeiam o meu trabalho. Não tenho certeza alguma sobre o meu trabalho técnico enquanto alfabetizadora. A única certeza que tenho, é que acredito com toda a força de meu espírito no meu trabalho político enquanto professora comprometida com as classes desfavorecidas. Eu venho delas e só com o trabalho de muitos professores que me formaram ao longo de minha vida é que comecei a entender a condição histórico-social dos meus ascendentes. Agora cabe a mim, como professora proporcionar o início dessa compreensão junto aos meus alunos.

Acredito que a relação afetiva estabelecida com minhas crianças foi importantíssima na nossa relação pedagógica. Outra professora da escola falou-me que estava misturando as coisas: professor não pode misturar sentimento com ensino, sua função é ensinar não amar. Talvez ela tenha razão. Mas é possível ensinar amando. Não consigo (talvez é uma característica pessoal minha) separar em mim: a professora da pessoa Fátima.

É possível para quem faça essa separação, ficar protegido das muitas angústias que permeiam o dia-a-dia do professor, por outro lado, também não podem usufruir de todo encanto que é tornar-se importante para uma criança. A minha opção é a de não separar, talvez daqui há alguns anos mude de opinião, não sei! O tempo dirá.

Hoje estou em um dos dias mais felizes desse meu primeiro ano como professora: ser reconhecida pelo meu trabalho por uma companheira de profissão, e ela sabe também o quanto a admiro! Nossos caminhos podem ser diferentes mas nossos rumos são parecidos: a busca do sucesso de nossos alunos!!!

Outro dia perguntei a um aluno que freqüentava o reforço, se no ano anterior, na outra escola, ele havia feito reforço, ele falou que sim mas fez

um comentário digno de registro, pois ele percebeu o meu entrosamento com a professora Any, sempre conversávamos na porta de minha sala sobre o progresso dos alunos . Lucas falou: o ano passado não aprendi a ler nem a escrever, nem com minha professora , nem com a do reforço ... aqui você e a professora Any são amigas, por isso que a gente aprende...

As crianças percebem também quando há um entrosamento entre professores na busca do aprendizado por parte dos alunos. Pena que o ano está acabando! Mas sinto que pelo menos agora , tenho dois companheiros de luta , não estou mais só... (diário, 29/09/99) .

Nesse sentido, também comecei a ter uma experiência positiva junto aos meus pares, e este sentir-se integrada a um grupo, acredito ser da maior importância em nosso trabalho docente — isto diminui as nossas angústias pois trabalhamos com quase tudo contra. Assim, o trabalho conjunto entre professores pode nos ajudar a enfrentar as dificuldades do nosso dia-a-dia. Há um registro dessa minha nova aprendizagem:

Só agora neste semestre é que estou conseguindo fazer a intervenção mais sistemática, agora detecto as dificuldades de meus alunos e planejo com mais organização essa interferência de maneira a abarcar uma dificuldade de cada vez. No início do ano com a minha ansiedade em resolver todos os problemas, só vejo agora, só é possível de forma bem organizada, não que eu não soubesse organizar minhas aulas, eu estava aprendendo a organizar as etapas da aprendizagem durante as aulas. Hoje sei, que para trabalhar um determinado tipo de dificuldade, não bastam uma ou duas aulas, é aquele processo contínuo do "ir e vir" tão sabiamente ensinado pelo professor Afonso: ah, Fátima você tem que ir e vir, você ensina alguma coisa hoje, você pensa que o aluno aprendeu, dali uns dias ele apresenta a mesma dificuldade, então você tem que retomar, às vezes leva muito tempo para eles aprenderem alguma coisa nova... tem aqueles alunos bons que pega a coisa de primeira, mas tem aluno que só aprende se você vai e vem, não pensa que é fácil que não é ... (diário, 23/08/99).

Este tipo de conduta de um professor experiente é altamente valiosa para alguém iniciante. Trata-se daquilo que já mencionei de sentir-se legitimado ao optar por um determinado tipo de conduta.

Acredito, por ser a atividade de ensinar algo extremamente complexo, marcado por certa dose de improviso e muitas vezes de elementos criativos, podemos

ter a sensação de estar fazendo algo para o qual não há manuais de procedimentos como para outras atividades e que nos coloca sempre em confronto com a dúvida se vai funcionar ou não.

Em outras profissões as pessoas aprendem determinadas coisas que lhes garantem certas certezas do que irão colher com os seus procedimentos, exemplificando: um médico ao diagnosticar certo tipo de doença procede com atitudes terapêuticas que até certo ponto lhe garante que aquilo terá um efeito potente porque já testado não só em experiências científicas mas também validado pela sua própria experiência de ter visto aquilo testado na sua época como estudante de Medicina e legitimado pela supervisão de médicos experientes na fase de formação da "residência" que equivaleria ao papel do estágio, enquanto estamos sendo formados como professores.

Não sei se por omissão ou desconhecimento, nunca vi nenhum professor experiente receber um estagiário em sua classe e lhe dar dicas do porquê está tomando aquele tipo de decisão ou procedimento.

Portanto, comecei a perceber que apesar de todo referencial teórico que balizava minhas condutas, não havia indicador objetivo de que eu estava fazendo uma tradução correta das teorias recebidas porque os resultados de nossas ações enquanto processos de ensino não apresentam resultados imediatos, a aprendizagem dos alunos é um processo e não um produto que colhemos imediatamente à nossa intervenção.

Por isso, acho muito válido um professor experiente validar determinado tipo de conduta já experienciado por ele, não que isso signifique que há certezas absolutas (aliás, nem nas ciências naturais há certezas absolutas) mas há a legitimidade de alguém que já viveu diversos tipos de problemas e aprendeu alguns caminhos.

Nós, professores iniciantes estamos aprendendo a experimentar os caminhos.

Destaco um aspecto interessante destas reflexões que fazia ao longo desse meu primeiro ano como professora.

No segundo semestre do ano, recebi duas estagiárias do curso da HEM (Habilitação Específica para o Magistério) e comecei a dar-lhes "dicas", explicando alguns procedimentos que tomava e o porquê daquilo.

Exemplo: Criei um tipo de atividade que passei a chamar de Ditado com correção imediata que se mostrou muito eficiente na intervenção de fazer com que os alunos em processo de alfabetização refletissem como produziam a escrita.

Percebi que dar ditados, corrigir posteriormente e fazer com que os alunos reescrevessem as palavras grafadas erradamente não surtia, a meu ver, nenhum tipo de aprendizagem, apesar de existir uma forte convicção na cultura escolar que isto

serve para o aluno "fixar a aprendizagem" que traduzo como aquela de que *o aluno aprenderá ler, copiando*.

Aprendi sim, que o aluno precisa também de modelos para apreender como o sistema ortográfico da língua funciona. E é aqui que está um dos principais problemas do ensino da língua materna em nossas escolas.

Espera-se que o aluno não escreva nada errado como se o erro fosse demonstração (acredito eu, agora) de falha do ensino do professor. Não é bem assim, eu comecei a conceber os erros ortográficos como maneiras individualizadas dos alunos representarem a forma de estarem aprendendo a manejar todo um conjunto de regras impossíveis de serem dominadas ao final de apenas dois anos de escolaridade.

Ao se aproximar o final do ano, comecei a ter uma nova experiência: a de que em breve me separaria daquelas crianças com as quais tinha tido um convívio tão afetuoso durante todo aquele tempo. Foi outro aprendizado, o qual denomino de ritual de ruptura.

Então, comecei a pensar na possibilidade de continuar com essa mesma turma no próximo ano, pois acreditava que eu seria a primeira professora do período da tarde a escolher turma. Isso não foi possível por pequenos detalhes burocráticos que só aprendemos quando na função de nossa profissão, ou seja, quando estamos inseridos no sistema público de educação.

Aprendi que as séries têm donas e isto gerou um certo desconforto no ambiente escolar que só depois entendi. Eu não fui devidamente compreendida, queria continuar com aquela turma porque sentia uma certa incompletude em meu trabalho — não ter conseguido que todos chegassem à 3ª série produzindo textos.

Hoje entendo e sei administrar uma situação dessas. É necessário o grupo de professores falar abertamente sobre a escolha de classe e não ficar agindo como se o colega estivesse tirando uma propriedade nossa. Não é algo fácil chegar a um consenso desses. É um trabalho de equipe escolar em função de promover a qualidade de ensino em nossas escolas.

A seguir, relato minhas observações do último Conselho de Classe e outra aprendizagem em relação aos pares. Eu estava satisfeita que Rodrigo seria promovido para a 3ª série porque estava lendo e produzindo textos, ainda com dificuldades, mas estava produzindo.

Durante essa reunião mostrei aos meus colegas uma produção de Rodrigo. Era a cópia de um texto, o cartão de Natal escrito ao seu pai, conforme relatado no capítulo 4 .

O texto é breve como deve ser a mensagem em um cartão de natal, a ilustração é muito criativa: ele transcreve a voz de um papai Noel: *O ro ro ro ro* .

Infelizmente, esse progresso de Rodrigo, que a meu ver foi espantoso, não foi bem compreendido por alguns professores da escola. Segundo a fala de um deles no último Conselho de Classe do ano:... *isso é texto de primeira série e de aluno fraco.. desse jeito a gente vai ter uma classe de APAE na 4ª série...*

Nesse dia tive vontade de nunca mais voltar a essa escola, apesar de ter colegas apoiando e reconhecendo o meu trabalho e o avanço dos meus alunos "fracos", eu não me conformava com a frieza de alguns colegas, esta foi um das mais difíceis aprendizagens como professora: conviver com convicções tão diferentes das minhas.

Transcrevo um trecho do meu diário sobre esse acontecimento:

... não é questão de opinião e sim de visão de mundo, de escola, como ser tão insensível às crianças, será que estou errada em ter esse envolvimento com os alunos ? Será que não estou sendo profissional ? Não sei, às vezes me sinto uma E.T. dentro da escola ... (diário, 17/12/99)

Deste episódio, é possível detectar — encontramos reconhecimento de nosso trabalho mas também o não entendimento do que foi possível a uma criança com a trajetória de Rodrigo e Mariana.

No caso da professora Any, por conhecer Rodrigo em sala de aula, ela constatou o enorme avanço que fez. Era também sensível à Mariana por acompanhá-la nas aulas de reforço e constatar as suas dificuldades mas também o seu esforço em superá-las.

Assim sendo, aprendemos a sobreviver no espaço escolar: a superação das dificuldades de nossos alunos passa também pelas superações de nossas dificuldades — tanto em ensinar como trabalhar para criar em nossa escola pública uma cultura do sucesso. Esta só virá quando todos entenderem que ao promover o sucesso de todas as crianças, estaremos promovendo a criação de uma sociedade mais justa e igualitária. É nisso que acredito e é por isso que luto. Hoje, felizmente, há muitos educadores nesse caminho e, certamente, juntos poderemos construir a escola que todos queremos.

Considerações finais

As aprendizagens possíveis durante esta minha primeira experiência docente podem ser assim listadas:

— o prazer em atuar como professor é determinante para suportar todas as condições contrárias que permeiam a nossa escola pública e tentar fazer dessa escola uma experiência social formadora;

— o afeto traduzido no acolhimento daqueles que mais precisam do processo de escolaridade é determinante na trajetória de suas vivências pessoais no contexto escolar;

— nosso compromisso político é determinado quando optamos em fazer da escola, um espaço de confronto das contradições que existem em nossa injusta sociedade;

— o conhecimento é nossa ferramenta para compreender essa realidade e dela apropriar os espaços de luta para conquistar nossos direitos a uma vida digna;

— trabalhar constantemente amparados em nossas convicções em favor dos mais desfavorecidos, não permitindo que o choque da realidade com a qual nos defrontamos diariamente nas escolas, nos embruteça.

Assim, espero que este trabalho seja útil para muitos outros professores (as) iniciantes, ao mostrar que é possível, apesar de todas as condições objetivas que se colocam contra os professores, alcançar resultados positivos através do nosso trabalho docente.

O caminho não é fácil, mas ele existe e é concreto. Acredito serem necessários três ingredientes básicos (não é receita, é compromisso) para construção do sucesso escolar:

- ter clareza do sentido e do significado do trabalho docente — compromisso político com as classes sociais menos favorecidas de nosso país na superação da alienação a que foram submetidas historicamente;

- buscar a competência técnica na superação de dificuldades de aprendizagens dos alunos e de nossas dificuldades em ensinar, por melhor que seja nossa formação acadêmica, nunca estaremos plenamente preparados para lidar com **todos** os problemas que aparecem em nosso dia-a-dia escolar, assim, necessitamos ter a consciência de procurar os caminhos para superação dessas dificuldades;

- ter a consciência do trabalho humano com o qual lidamos — vivemos cotidianamente com crianças e, com elas, vivemos com toda a história de sua humanidade, e *ser humano é ser junto*, como é brilhantemente apontado por Cortella (1998, p.156).

Este *ser junto*, não é estar apenas ao lado dos alunos é estar com eles sempre, mesmo depois que eles deixem de ser nossos alunos, certamente, se o nosso compromisso foi amplo, estaremos sempre junto a eles na compreensão das injustiças e das belezas da vida. Não vejo o trabalho do professor apenas como um dos

construtores da consciência crítica da realidade; vejo também a possibilidade de construção da consciência da beleza do mundo e dos seres humanos especiais que nos mostram essa beleza, seja através da arte ou da ciência (conhecimento historicamente acumulado).

Para tanto, é necessária uma dose de paixão, não algo romântico como um sacrifício a qualquer custo, não é isso. Paixão como inconformismo, não sermos acomodados, não fazer nada porque sempre foi assim.

Identifico-me com a idéia de Cortella (1998, p.157-159) novamente:

Nosso “negócio” é o futuro ... Cada um e cada uma de nós tem contato diariamente com o futuro: muitos e muitos, quando começaram a dar aulas, tinham 16 anos de idade, e os alunos 7; fizemos 20, elas chegaram com 7; atingimos os 30, eles estavam com 7, alcançamos 40, e eles 7 etc. Cada dia, encontramos o que há de mais novo na humanidade, porque também o somos.

...O educador como partejador do futuro é um educador que procura realizar as possibilidades que a Educação tem de colaborar na conquista de uma realidade social superadora das desigualdades.

...É nessa paixão pelo humano que habita de forma convulsiva, a tensão articulada entre o epistemológico e o político, onde se dá o encontro do sonho de um Conhecimento como ferramenta da Liberdade e de um poder como amálgama da convivência igualitária.

Se este trabalho conseguir fazer essa tradução, considero-me realizada enquanto cidadã brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirrepetentes? In: _____ & MOLL, J. (orgs). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997; (p.161-172).

ARROYO, Miguel G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In : ABRAMOWICZ, A. & MOLL, J. (Orgs). *Para além do fracasso escolar* . Campinas: Papirus, 1997 ; (pp.11-26).

BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. Campinas: *Caderno Cedes*, ano XIX, nº 44, abril/98 (pp. 19-32).

CANDAU, V. M.F. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1985.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento — fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Trad. Ines Rosa Bueno. *Revista Brasileira de Educação* [s.1] 1º/1997-2º/ 1997, nº 5/6; (pp.222-231) .

ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. O que é isso, a escola? In: SERBINO, Raquel Volpato (org). *A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural. Seminários & Debates*, São Paulo: UNESP, 1995; (pp.115-119).

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo : Cortez Editora, 1995.

HUBBERMAN, Michaël. O ciclo de vida dos professores. In : NOVOA, Antonio (org) *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992; (pp.31-61).

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2000.

LIMA, Emília Freitas de. *Começando a ensinar: começando a aprender ? Tese de Doutorado*. São Carlos/SP: UFSCar, 1996.

_____, DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza, CANÊO, Luiz Carlos. Desafiando os educadores: apostando neles. In: FRANCHI, Eglê Pontes (org). *A causa dos professores*. Campinas: Papirus, 1995.

LÜDKE, Menga & ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Cenários de aprendizagem: instâncias interativas na sala de aula. In. MARTINS, J.B. (org.) *Na perspectiva de Vygotsky*. São Paulo: Quebra Nozes/Londrina: CEFIL, 1999.

MOYSES, Maria Aparecida Afonso & COLLARES, Cecília Azevedo Lima. "Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar." In: Alfabetização: Passado, presente, futuro. *Série Idéias*, nº 19. Fundação para o Desenvolvimento da Educação/ Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 1993, pp. 9-26.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A.L.B. & GOES, M.C.R. de (orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas, SP : Papirus, 1997.

NOVOA, Antonio. Os professores: Um "novo" objeto de investigação educacional ? In : _____(org). *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 35, p.9-14, 1995.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 4ª reimpressão, 1996.

PIMENTEL, Alessandra. Intersubjetividade e aprendizagem escolar. In. MARTINS, João Batista (org.) *Na perspectiva de Vygotsky*. São Paulo: Quebra Nozes/Londrina: CEFIL, 1999.

REYES, Claudia R. *Construindo histórias através da interação: uma prática com produção de textos no ciclo básico continuidade*. Dissertação de Mestrado. São Carlos : UFSCar, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A.L.B. & GOES, M.C.R de . (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

SOUZA e SILVA. Maria Alice Setúbal. A melhoria da qualidade de ensino: do discurso à ação. *Cadernos de Pesquisa* , São Paulo, (84): 83-86, Fev/1993.

SOARES, Magda B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8ª ed., São Paulo: Ática, 1991.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ª ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e Linguagem*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.