



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM HISTÓRICO DE
MULTIRREPETÊNCIA ESCOLAR:
Análise de uma intervenção pedagógica**

MICHELLE REINALDO PROTÁSIO

PELOTAS, RS, BRASIL

MARÇO/2007

MICHELLE REINALDO PROTÁSIO

**ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM HISTÓRICO DE
MULTIRREPETÊNCIA ESCOLAR:
Análise de uma intervenção pedagógica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Magda Floriana Damiani

Co-orientadora: Prof^a Ana Ruth Moresco Miranda

Pelotas, 2007

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Magda Floriana Damiani (Orientadora) - UFPel

Prof^a Dr^a Ana Ruth Moresco Miranda (Co-orientadora) - UFPel

Prof^o Dr^a Cleuza Maria Sobral Dias - FURG

Prof^a Dr^a Lúcia Maria Vaz Peres - UFPel

Prof^a Dr^a Eliane Teresinha Peres - UFPel

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Shirlei e Valcyr, e aos meus irmãos, Alexandre e Márcio, pelo apoio incondicional. Sempre.

À minha orientadora, Professora Magda Floriana Damiani por ter compartilhado comigo seus saberes e experiências, como docente e pesquisadora, e pela confiança demonstrada durante a produção deste trabalho.

À minha co-orientadora, Professora Ana Ruth Moresco Miranda, por suas preciosas contribuições tanto à pesquisa quanto à minha atividade de alfabetizadora.

Às professoras examinadoras de meu trabalho, Lúcia Maria Vaz Peres, Eliane Teresinha Peres e Cleuza Maria Sobral Dias, por compartilharem deste importante momento de minha vida, abrilhantando-o.

Aos professores do curso de Mestrado da Universidade Federal de Pelotas com os quais tive oportunidade de aprender, um pouco mais, sobre nossa profissão.

Aos tantos colegas e amigos que fiz no curso de Mestrado da Universidade Federal de Pelotas, pela amizade e companheirismo infinitos.

À professora Simone Santos de Albuquerque pelos incentivos e encorajamentos para que me desafiasse a fazer o Mestrado, e, também, por ter me iniciado na atividade de pesquisa.

Às crianças da turma 32 da E.M.E.F. Cidade do Rio Grande pela amizade, afeto e ensinamentos.

Aos familiares dos alunos por terem permitido, com tanto carinho, que eu utilizasse as fotos e informações pessoais de suas crianças neste trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	vii
LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE APÊNDICES	x
LISTA DE ANEXOS	xi
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
 INTRODUÇÃO	 15
 CAPÍTULO 1	
CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	21
1.1 A escola tal como se apresenta: a versão dos documentos oficiais	22
1.1.1 A organização administrativa e o espaço físico	22
1.1.2 Fins e objetivos da escola	23
1.2 A escola tal como a percebo: o currículo na prática	24
 CAPÍTULO 2	
O FRACASSO E SUAS VERSÕES	38
2.1 Infâncias pobres, fracasso e escola: que relações?	38

2.2 As versões para o fracasso escolar: uma breve volta ao passado _____	40
2.2.1 Compondo o cenário: origens históricas do fracasso escolar _____	41
2.2.2 Teorias racistas e a Ideologia do dom _____	44
2.2.3 Teorias do déficit cultural _____	45
2.2.4 Teorias crítico-reprodutivistas _____	49
2.2.5 Os fatores intra-escolares _____	50
2.3 De volta ao presente: lições deste estudo para a ação pedagógica _____	50

CAPÍTULO 3

DE APRENDIZ DE PROFESSORA A PROFESSORA-APRENDIZ:

PRESSUPOSTOS E HIPÓTESES PARA UM COMEÇO _____	56
3.1 Por que Vygotsky? _____	57
3.1.1 Piaget e Vygotsky: celebremos a divergência _____	58
3.2 Psicologia Histórico-Cultural e Educação _____	60
3.2.1 Vygotsky e a Educação: que contribuições? _____	70
3.3 Concepções de alfabetização norteadoras do trabalho _____	72
3.4 Ler e escrever: aspectos psicolinguísticos _____	76
3.4.1 A fala e a escrita: comparações _____	77
3.4.2 Implicações pedagógicas _____	79
3.5 Leitura: o que é, de que depende _____	80
3.5.1 A leitura _____	81
3.5.2 O ensino da leitura _____	85

CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO: O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO _____	87
4.1 Por que a investigação-ação? _____	87
4.1.1 O que é investigação-ação? _____	89
4.2 Dados que embasaram a análise e processo de coleta _____	94
4.2.1 Diário de campo: ponto de intersecção entre a professora e a pesquisadora _____	96
4.2.2 Metodologia de análise dos dados _____	100

CAPÍTULO 5

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	103
5.1 O clima da classe: os primeiros encontros	104
5.2 Liga dos Sacudidos em... <i>O resgate de Pegazus</i>	108
5.3 DESENHO: A LINGUAGEM PROIBIDA	124
5.3.1 As oficinas de desenho	125
5.3.2 Produzindo os textos: a mediação da professora escriba	131
5.3.3 O trabalho com as histórias	141
5.4 Era uma vez um bairro, uma escola, uma professora e doze crianças...	150
5.5 Últimas considerações	179
5.6 Problematizações finais	181
A GUIA DE CONCLUSÃO. CONCLUSÃO?	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	186
APÊNDICES	194
ANEXOS	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos alunos da turma 32 _____ 31

Quadro 2 – Relação dos alunos, personagens escolhidas e super-poderes
correspondentes _____ 108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Colagem sobre o Centro de Atenção Integral à Criança e ao adolescente (CAIC) _____	21
Figura 2 – Primeira versão do trabalho de Luiz Felipe _____	109
Figura 3 – Primeira página do gibi produzido pela turma _____	118
Figura 4 – Trabalho realizado, em sala de aula, com histórias em quadrinhos ____	119
Figura 5 – Trabalho realizado, em sala de aula, com histórias em quadrinhos ____	119
Figura 6 – Texto redigido por Luiz Fernando, recontando a história em quadrinhos apresentada na figura 5 _____	120
Figura 7 – História em quadrinhos realizada em grupos _____	121
Figura 8 – História em quadrinhos realizada em grupos _____	121
Figura 9 – História em quadrinhos realizada por Luiz Fernando _____	122
Figura 10 – História criada coletivamente pela turma e distribuída a todos os alunos para trabalho em sala de aula _____	132
Figura 11 – História criada coletivamente pela turma e distribuída para trabalho em sala de aula _____	133
Figura 12 – História criada, coletivamente pela turma e distribuída para trabalho em sala de aula. _____	134
Figura 13 – Desenho realizado pela aluna Suelen _____	139
Figura 14 – Texto ditado por Suelen e transcrito pela professora _____	140
Figura 15 – Trabalho com poesia realizado por Aldimar _____	144
Figura 16 – Foto do lixão existente na entrada do bairro Castelo Branco II ____	151
Figura 17 – Foto da valeta existente no bairro Castelo Branco II _____	152
Figura 18 – Foto da oficina de reciclagem do Bairro Castelo Branco II _____	153
Figura 19 – Foto de Herick em frente à sua casa _____	153
Figura 20 – Foto de Luiz Felipe no pátio de sua casa _____	154
Figura 21 – Foto de Luiz Felipe com a mãe e o tio _____	154
Figura 22 – Foto de Bruno montado em seu cavalo _____	155
Figura 23 – Foto de Bruno com seu cachorro e sua tartaruga _____	155
Figura 24 – Foto da mãe de Bruno no pátio de sua casa _____	156
Figura 25 – Foto de Fabio acompanhado de sua mãe _____	157
Figura 26 – Foto de Fabio acompanhado de sua irmã _____	157

Figura 27 – Foto de Fabio montado em seu cavalo_____	158
Figura 28 – Foto da turma na pracinha do Bairro Castelo Branco II _____	158
Figura 29 – Foto do pai e do irmão de Rafael _____	159
Figura 30 – Foto de Rafael com sua família _____	159
Figura 31 – Foto da turma na frente da casa de Rafael _____	160
Figura 32 – Foto da Igreja Católica da Castelo Branco II _____	160
Figura 33 – Foto da turma na Associação de Moradores do Bairro Castelo Branco II _____	161
Figura 34 – Foto da turma em frente à quadra da escola de samba Unidos da Castelo Branco _____	161
Figura 35 – Desenho feito a partir da foto de Bruno com seus animais de estimação, por Luiz Fernando _____	163
Figura 36 – Ficha contendo informações sobre a personagem Didi, criada pelos alunos _____	172
Figura 37 – Ficha contendo informações sobre a personagem Jéssica, criada pelos alunos _____	173
Figura 38 – Primeira página do livro da turma, contando a história de Didi e Jéssica _____	178
Figura 39 – Segunda página do livro, em que se percebe escritas do aluno Luiz Fernando _____	178

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Declaração, assinada pelos pais dos alunos, autorizando a exposição de suas fotos e dados pessoais _____	195
--	-----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Documento da escola com itens para a realização do Parecer descritivo _____	197
ANEXO B – Ficha preenchida pelos alunos, no início do ano letivo _____	198
ANEXO C – Gibi da “Liga dos Sacudidos”, produzido pela turma _____	201
ANEXO D – Livro, realizado pela turma, contando a história das personagens Didi e Jéssica _____	207

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma investigação-ação, realizada com alunos pertencentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Rio Grande-RS, no ano letivo de 2005. A referida pesquisa teve por objetivo descrever e analisar a proposta de alfabetização desenvolvida junto a um grupo de alunos com histórico de multirrepetência escolar, que haviam cursado a classe de alfabetização por, no mínimo, duas vezes consecutivas. Os objetivos pedagógicos propostos para este trabalho, cujo referencial teórico foi constituído pela Psicologia Histórico-Cultural e pelos estudos na área da linguagem, eram contribuir para o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita dos alunos, assim como para o aumento da sua auto-estima, abalada pelos anos de repetência escolar. Nesta direção, algumas atividades foram propostas, sendo que três foram selecionadas para compor o recorte desta investigação: 1) produção de um gibi, pela turma; 2) realização de histórias a partir de desenhos feitos pelos e 3) trabalho envolvendo o bairro onde residiam os alunos. A análise da experiência foi realizada a partir do conteúdo de um diário de campo (no qual a professora registrava a descrição e reflexão do trabalho pedagógico). Além dele, foram utilizados, também para fins de análise documental, três tipos de materiais produzidos durante o ano letivo: os trabalhos realizados pelos alunos, os planejamentos da professora e os três pareceres descritivos gerais (instrumentos de avaliação, elaborados ao final de cada trimestre letivo, cuja finalidade era informar aos familiares sobre as propostas desenvolvidas e o desempenho dos alunos no período). Uma vez que o propósito principal do trabalho era analisar a prática pedagógica, tendo como pano de fundo o aprendizado dos alunos (e seus trabalhos como ilustração), foram instituídos dois grandes eixos que guiariam a análise: o cognitivo e o emocional. Por sua vez, cada um dos eixos abarcou as seguintes temáticas: o desenvolvimento acadêmico/escolar, com ênfase na leitura, relacionado ao eixo cognitivo e o desenvolvimento/elevação da auto-estima, neste caso ligado à variável fracasso/sucesso escolar, relacionado ao eixo emocional. Os dados sugerem que o trabalho foi bem sucedido, resultando na melhoria do desempenho em atividades de leitura da maioria da turma (oito de doze alunos) bem como, no aumento da motivação para estar na escola, a partir da elevação geral da auto-estima. O trabalho demonstrou a importância de utilizar, na escola, diferentes linguagens a fim de valorizar os universos culturais dos alunos e, através da promoção da auto-estima, auxiliá-los na superação de suas dificuldades de forma lúdica e prazerosa.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização, ensino-aprendizagem, fracasso escolar.

ABSTRACT

The present work is the result of a research-action carried out with pupils attending the first years of Ensino Fundamental, in a municipal school, in the city of Rio Grande – RS, during the year of 2005. Its main objectives were to describe and analyze the literacy process that took place in a group of pupils whose schooling history was marked by academic failure, having repeated, at least two consecutive times, the literacy class. The pedagogic aims of the work presented here, which has been theoretically supported by Socio-historic Psychology and by language studies, were to contribute to the development of reading and writing processes in these children, as well as improving their self-esteem, shaken by repeated academic failure. In this sense, three activities were selected for analyzes in this dissertation: 1) the production of a comics book, by the whole class; 2) the creation of stories generated by pupils' drawings and 3) an activity, involving the borough where pupils lived. The analysis of the experience was carried out through the contents of a field diary (where the teacher registered the description and her reflections about the pedagogic work she organized). In addition to that, three other kinds of documents, produced during the academic year, were analyzed: work produced by the pupils, teacher's lesson plans, and the three evaluation reports (instruments written at the end of each trimester with the objective of informing pupils' families about the work carried out in class and about children's performance during the period). They articulated the data springing from the other two sources. Since the general purpose of the work was to examine the pedagogic practice focusing on children's learning (using their work as illustration of such learning), two main axes were used as guides: the cognitive and the affective. Each axis included the following themes: academic development, emphasizing reading, was focused on the cognitive axe, and development/improvement of self-esteem, in this case related to academic failure, was focused on the affective axis. Data suggests that the work was successful, causing improvement in the reading performance of the majority of pupils (eight out of twelve) as well as in terms of increasing their motivation to be in school, originated from the general increase in the their self-esteem. The work shows the importance of using different languages in school, in order to value the different cultural universes of children and, through the promotion of a high self-esteem, help them to overcome their difficulties in a pleasant and playful manner.

KEY-WORDS: literacy; teaching-learning; academic failure.

*Naqueles dias, naquela escola, naquela sala de aula,
os sonhos faziam fila querendo ser sonhados,
mas Michelle não podia sonhá-los todos, não dava. Um dos sonhos,
desconhecido, se recomendava:*

*- Sonhe-me, vale a pena. Sonhe-me que vais gostar, e as crianças que
não aprendem, vão começar a aprender.*

*Os sonhos faziam fila. Alguns sonhos novos, jamais sonhados, mas
Michelle sabia reconhecer o sonho bobo, que sempre voltava, esse
chato, e outros sonhos sombrios ou cômicos que eram velhos
conhecidos de seus dias e de sua sala de aula. Mas um deles venceu:
o sonho de sonhar que se pode voar!*

Lúcia Maria Vaz Peres (Parecer da qualificação do Projeto de
dissertação de Mestrado, 06/06/2006)

INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola tem se encarregado de encontrar várias justificativas para o injustificável: o fracasso escolar, que acomete um vergonhoso contingente de crianças, oriundas, especialmente, das classes populares. (ESTEBAN, 2002) Sem ignorar as difíceis e desumanas condições a que muitos são submetidos, não seria novo afirmar que todo sistema social se tem utilizado, tendenciosamente, da pobreza desta camada da população, para culpá-la pela repetência e evasão. (PATTO, 1990; ABRAMOWICZ, 1997) Isso tem servido para ocultar o fato, também já bastante conhecido, de que a escola, não entende, não conhece essas crianças. Elas são mesmo muito estranhas para a escola...

O oposto também é verdadeiro. A escola deve ser, igualmente, um lugar muito, muito estranho, para as crianças das camadas populares. Sílvia Mello (1993, p.XI) sintetiza com propriedade esta relação, dizendo: “a escola não aceita a criança como ela é e a criança não aceita a escola tal como ela funciona”. Quanto a mim, tenho uma história, pequena, mas significativa, verídica, que ilustra esse desalinho, causador de tanta frustração e desperdício. Aconteceu em minha escola e causou comoção entre as professoras, chamando a atenção mesmo daquelas já embrutecidas pelos anos de desvalorização no magistério. É a história de um menino que, apaixonado pela idéia de aprender a ler, “invadiu” a escola. Entretanto...

¹*Lucinho era o nome dele. Como todo menino de oito anos, era irrequieto, desbravador, curioso. E curioso estava para conhecer um lugar chamado escola, um lugar onde nunca havia pisado antes. Os amigos/vizinhos/cúmplices, falavam da escola para Lucinho e isso atiçava ainda mais sua curiosidade. Ele estava decidido a ver com seus próprios olhos tudo o que ouvira, pouco se importando com o fato de já estarmos no meio do ano letivo.*

Num dia como outro qualquer, quando entrei em sala de aula, me deparei com esse menino, miúdo, simpático, com ar de esperança. Solicitei explicações e, em resposta a isso, Felipe pediu para que deixasse seu amigo ali na aula, “só esse dia”. Olhei bem para Lucinho, negocieei com ele que seria “só mesmo por esse dia” e comecei a aula. O menino participou de tudo, com entusiasmo, vontade, fôlego.

No dia seguinte, Lucinho estava de volta. A coordenadora, ciente do ocorrido, conversou com o menino. Ele foi embora. No outro dia, estava de volta. Dessa vez, foi encontrado numa das turmas de Educação Infantil. A professora disse ter estranhado sua presença, mas não chegou a tomar nenhuma providência. Assim como eu, deixou Lucinho ficar “só por esse dia” e, assim como eu, se encantou com toda sua vontade para estar ali.

E isso aconteceu por várias vezes. Lucinho passou por muitas turmas, embasbacando as professoras e mobilizando a escola. O interessante, de tudo, era isso: Lucinho estava invadindo a escola. Invasão, num lugar marcado pela evasão, pela desistência. Não teve jeito, alguma coisa precisava ser feita. E ele foi matriculado no primeiro ano, para aprender a ler e escrever. Soubemos que Lucinho saiu pela rua, catando latinhas para vender e trabalhou nas feiras, angariando dinheiro para comprar seu material escolar. Assim ele fez questão de chegar na escola: com seu próprio caderno, lápis, borracha, com sua própria coragem e vontade infinita de aprender.

Meses se passaram. Lucinho, agora, parecia diferente. Já não se ouviam mais elogios por seus esforços, mas apenas referências à sujeira de sua roupa, a seus pés sempre descalços, à sua indisciplina. Agora, estava sempre metido em confusão. Não estava conseguindo aprender a ler, nem escrever. Onde estava o

¹ Gostaria de chamar a atenção do leitor para determinados aspectos presentes na apresentação do trabalho, a fim de orientar sua leitura. Os trechos que aparecem em itálico são usados, basicamente, com três objetivos: 1) para diferenciar, no corpo do texto, histórias ou relatos (como este) usados para ilustrar/subsidiar discussões; 2) para destacar informações referentes à explicitação dos objetivos do trabalho, bem como, da metodologia da investigação e 3) para demarcar, durante a análise, parte da descrição de alguma atividade.

Lucinho do começo? O que tinha acontecido? Isso, ninguém arriscava responder em voz alta...

Mas o que isso tem a ver com este projeto de pesquisa? Por que começar falando de fracasso escolar?

Encontro, em minha história, justificativas para essa escolha. Sou professora de Anos Iniciais, professora-alfabetizadora, há quase três anos. Quando cheguei na escola², recebi uma turma composta por apenas doze alunos, quatro meninas e oito meninos³, com idades entre 9 e 13 anos, oriundos das classes populares e com algo em comum: amargavam uma reincidente história de fracasso escolar. Todos se encontravam repetindo pela segunda, terceira ou quarta vez consecutiva, a classe de alfabetização.

As sucessivas reprovações, nos primeiros dois anos do ensino fundamental, corroboraram a construção de um auto-conceito negativo acerca de suas possibilidades de aprendizado. Deixavam claro, em suas falas e manifestações durante a aula, que não acreditavam em suas capacidades para aprender a ler e escrever. A imagem do aluno "incapaz e com problemas" foi fortemente sustentada pela escola e facilmente aceita pelas famílias, que, ao se sentirem impotentes diante das sentenças da instituição, no espaço doméstico, reiteravam às crianças sua condição de "fracas e problemáticas". Não restam dúvidas, elas "foram colocadas no lugar de menos." (ABRAMOWICZ, 1997, p.169).

Por isso, desde que assumi essa turma, minhas iniciativas sempre tiveram, como pano de fundo, desconstruir os discursos e as práticas que a constituíam e identificavam na escola como incapaz de aprender, como "anormal". Todo trabalho empreendido, todo esforço teórico-prático realizado, foram iniciativas de luta contra o fracasso, apesar do fracasso.

² A escola e a turma serão descritas mais adiante, no capítulo 1, p.21.

³ Quanto à maior incidência de repetência entre os meninos, Anete Abramowicz, ao traçar, em sua pesquisa, o perfil de jovens multirrepetentes, constata que as meninas, em geral, "tem uma pequena vantagem em relação aos meninos em seu desempenho escolar" (1997, p.164), sendo corrente a presença maior de meninos que meninas entre alunos multirrepetentes. Também Magda Damiani (1998), na pesquisa "Fracasso escolar na escola fundamental: da identificação de fatores de risco extra-escolares ao entendimento dos processos intraescolares", constata que as crianças pertencentes à classe popular, entre as quais destaca os meninos, apresentavam maiores riscos de repetência e evasão.

Sistematizar essas iniciativas é o objetivo deste trabalho. Para ser mais precisa, minha investigação visa a descrever e avaliar o trabalho, que girou em torno da alfabetização, realizado com essa turma, no ano letivo de 2005. Isso será realizado de maneira a explicitar e discutir os pressupostos teóricos que embasaram minha prática pedagógica e investigativa. Meu estudo têm como foco o aspecto didático-metodológico dessa prática, sendo meus alunos informantes dos processos de ensino-aprendizagem que se produziram. Eles são, portanto, os co-autores desta investigação.

Desejo, então, teorizar acerca da intervenção realizada, analisando os procedimentos de ensino que implementei visando à resolução de um problema prático: alfabetizar uma turma, com histórico de multirrepetência em classes de alfabetização. Essa teorização terá como referenciais a psicologia cognitiva e os estudos da linguagem e pretende contribuir para a produção de conhecimentos capazes de instrumentar educadores e pesquisadores na luta contra o fracasso escolar.

Portanto, meu olhar também recai sobre as escolhas que fiz ao longo do trabalho com o grupo de modo a sistematizá-las e de refletir acerca de minha formação docente - reflexões que versam sobre minha estréia como professora-alfabetizadora⁴ e, também, como pesquisadora.

Ainda que tenha reservado, para o capítulo 3, a exposição dos referenciais teóricos que orientaram minha prática pedagógica, gostaria de destacar, de antemão, um conceito fundamental (que me esforcei por articular às propostas de sala de aula): a metacognição, a ser operacionalizada mais adiante, cuja função foi auxiliar na realização de meus principais objetivos pedagógicos, quais sejam: criar meios de aumentar a auto-estima dos alunos e fazer avançar a aprendizagem, especialmente, da leitura.

Convém adiantar, também, que a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, é o principal aporte teórico do trabalho pedagógico realizado com a turma. Assim,

⁴ Huberman (1995) caracteriza os primeiros anos de magistério – período de desenvolvimento deste trabalho – como fase de “sobrevivência e de descoberta” e Michael Fullan (1999), o define como “aprendizagem no limite do caos”, demarcando este momento como a confrontação inicial da professora com as complexidades da situação profissional. As definições de ambos autores, justificam a relevância de incluir, ainda que de forma secundária, minhas impressões e avaliações acerca de minha inserção inicial na profissão docente. Devido à inexperiência e intenso aprendizado que marcam essa fase de ingresso na profissão, será interessante dar-lhes espaço em minhas análises.

termos vygotskyanos como mediação, internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal se fizeram presentes em todas as etapas do processo de elaboração da proposta, o que se evidenciará no processo de descrição e avaliação da intervenção. A discussão sobre a psicologia vygotskyana e outros referenciais teóricos de que me sirvo, em minhas atividades de pesquisa e ensino, encontra-se no capítulo 3, intitulado “De aprendiz de professora a professora-prendiz: pressupostos e hipóteses para um começo”.

Com o objetivo de contextualizar o estudo trago, logo no primeiro capítulo, informações acerca da escola (estrutura física e organização administrativa e pedagógica) seguidas de reflexões e impressões realizadas a partir de meu olhar de professora. Além da escola, também apresento meus alunos, de modo a dar rosto aqueles que participaram do trabalho comigo.

No capítulo 2, “O fracasso e suas versões”, discuto as explicações que vem sendo apresentadas, ao longo da história, para o fenômeno do fracasso escolar, culminando com as contribuições deste estudo para o trabalho que desenvolvi com meu grupo de alunos.

No capítulo 4, a que chamei “Percurso metodológico: o processo de investigação-ação” discuto os caminhos empreendidos na pesquisa, destacando aspectos relevantes desse processo para a formação docente. Nesse espaço, forneço informações sobre o campo empírico, os instrumentos de coleta de dados e período de execução da prática.

No quinto e último capítulo, realizo a análise da proposta pedagógica à medida que descrevo os procedimentos de ensino. Foram selecionadas, para análise, três atividades, uma de cada trimestre, em que busco justificar teoricamente o trabalho e apontar alguns avanços alcançados pelos alunos em sua aprendizagem.

Antes de dar prosseguimento ao trabalho, no entanto, é preciso advertir: não há pretensão de dar respostas ou receitas para alfabetizar. Neste texto, não existem verdades absolutas à espreita, esperando serem desveladas. O que proponho é um espaço para o diálogo e, antes, para o estranhamento. Pensar e avaliar a própria prática requer disposição para expor-se, para estranhar o reflexo no espelho. É exercitar o movimento, aprendido no exercício diário, de aproximação e afastamento.

Sabe-se que toda pesquisa qualitativa, especialmente em educação, está imbuída da subjetividade do pesquisador. Não há como dissociar as crenças,

hipóteses, histórias particulares do sujeito que investiga, dos problemas que levanta, das metodologias que emprega ou mesmo dos resultados que produz.

De acordo com Pedro Demo (2001), o sujeito que investiga determinada realidade não é neutro, estando presente nessa realidade, constituindo-a e inventando-a. Por sua vez, o objeto de análise também se reconhece como sujeito (sujeito-objeto), já que interfere nos caminhos delimitados para o estudo. O processo de pesquisa não é mera descrição da realidade, mas um discurso marcado por posicionamentos políticos e ideológicos e que, por isso mesmo, assume caráter provisório e discutível. Todas as etapas, bem como as estratégias da pesquisa, são pensadas a partir dos aportes teóricos do pesquisador e do diálogo desses referenciais com a realidade investigada. Minha pesquisa está marcada por essas características.

Espero, que as professoras-alfabetizadoras e/ou pesquisadoras da alfabetização sintam-se convidadas a refletirem sobre seu trabalho, a partir das questões, ações e reflexões presentes no meu, processo semelhante ao por mim vivido, quando da tarefa de delimitação de meu objeto de estudo e seus respectivos objetivos. Seguindo a trilha das experiências de outras professoras-pesquisadoras (autoras!)⁵, encontrei incentivo para acreditar em minha ação pedagógica e investigativa, tomando-a como espaço de produção de e interlocução relativa a saberes acerca das concepções, métodos e rumos da alfabetização popular.

Penso que esta dissertação trata-se, então, de um convite à ação-reflexão-ação (ALARCÃO, 1996), em que a professora é sujeito de seu saber/fazer – informada por seus alunos, alicerçada em suas teorias – assumindo, com isso, a autoria de sua história.

⁵ Dentre elas, destaco: Hilda Monteiro (2004), Eglê Pontes Franchi (1987, 2001) e Cecília Warschauer (1993, 2001).

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO



Figura 1: Colagem sobre o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). O desenho foi realizado por um aluno da escola.

As palavras expostas na figura 1, aparentemente desconexas e até mesmo contraditórias, foram escolhidas por expressarem um lugar complexo, instigante e digno de uma profunda reflexão, chamado Caic. Juntas elas conseguem descrever parte do que significa esta instituição, mas apenas uma pequena parte! Existe muito, muito mais por trás de seus muros e abrigado em suas confortáveis instalações. Existe uma história sendo reconstruída a cada segundo e uma instituição lutando para vencer suas contradições e superar seus próprios limites. Um lugar onde coexistem pensamentos, concepções e ideologias diferentes.

É bem verdade que não é objetivo deste trabalho analisar os processos que constituem a escola. A intenção aqui é apenas apresentar aspectos que caracterizavam, *àquela época*, o espaço onde foi realizada minha prática pedagógica – esta sim, foco de todo o estudo. Portanto, com o objetivo de *contextualizar* meu trabalho, apresento brevemente a escola, a partir de dois vieses: primeiro, seus discursos – presentes na proposta político-pedagógica e no regimento e, posteriormente, *meu olhar*, apontando alguns aspectos que considero relevantes para o entendimento da condição escolar dos alunos.

1.1 A escola tal como se apresenta: a versão dos documentos oficiais

1.1.1 A organização administrativa e o espaço físico

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande faz parte do Caic (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), um complexo fundado no ano de 1996, formado pela parceria Prefeitura de Rio Grande/Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em que, segundo convênio firmado, a primeira é responsável por parte do material utilizado na escola, pela merenda e pela contratação de uma parcela dos recursos humanos (professores e vice-direção), enquanto a segunda ocupa-se da manutenção do espaço físico, da contratação de alguns profissionais (direção e a coordenação pedagógica) e subsidia os projetos que são desenvolvidos no Centro.

Alguns dados acerca do espaço físico do Centro: dois playgrounds, dois refeitórios, onze salas para o Ensino Fundamental, quatro salas para a Educação Infantil, salas de vídeo, leitura, apoio pedagógico, artes, informática e biblioteca, brinquedoteca, oficina de teatro e ginásio de esportes. A área da saúde é composta

por um gabinete dentário, quatro consultórios médicos, uma sala de vacinas e uma sala de procedimentos de enfermagem. É aberta à comunidade e oferece atendimento gratuito. Percebe-se que as pessoas utilizam os serviços da área da saúde com frequência, tendo fácil acesso aos mesmos. A escola e a saúde também contam com o trabalho de uma assistente social e uma psicóloga, que prestam atendimento a cerca de 730 alunos.

Os alunos pertencentes ao turno da tarde recebem duas refeições diárias (almoço e merenda), o que facilita sua permanência nos dois turnos e sua participação nos projetos extra-classe. Os professores fazem a relação daqueles que precisam de apoio (aulas de reforço em horários extra-classe) e os encaminha para que recebam atendimento. Aqueles que estudam pela manhã têm apoio à tarde e os que estudam à tarde, são recebidos pela manhã.

Alguns alunos participam de projetos que vão desde atividades esportivas, artísticas (coral, dança), artesanato e informática, até iniciação profissional em diferentes setores da Universidade.

1.1.2 Fins e objetivos da escola

Conforme o regimento e o projeto político-pedagógico, a E.M.E.F. Cidade do Rio Grande tem por objetivo “oferecer um espaço para a construção da cidadania através de uma proposta político-pedagógica desencadeadora de experiências participativas, democráticas, humanas e tecnicamente qualificadas” (REGIMENTO, 2001, p.3). Ainda segundo os documentos oficiais da instituição, a escola tem para si a finalidade de tornar os alunos (crianças e adolescentes) “conscientes, críticos, criativos, participantes, solidários, aptos a utilizarem os recursos científicos ao seu alcance para vencer as dificuldades do meio em que vivem e sensíveis à preservação e expansão do patrimônio cultural” (REGIMENTO, 2001, p.3-4). Tudo isso deve ser desenvolvido a partir de uma proposta didático-pedagógica que prepare os alunos para o mundo do trabalho, considerando-o não como meio de subsistência, mas como forma de vida e de expansão como pessoa.

A escola trabalha com Educação Infantil e Ensino Fundamental completo. Nos Anos Iniciais, estrutura-se em dois ciclos de formação⁶, cada qual com duas etapas, nas quais a promoção é automática. O aluno só pode ser "retido" na passagem do

6 Para aprofundamentos acerca do sistema de ciclos de formação, ver o livro de Andréa Krug - **Ciclos de formação**: Uma proposta transformadora. (2001)

primeiro para o segundo ciclo. Existem classes de apoio para os alunos que precisam de auxílio extra-classe e, também, classes de progressão para acelerar a aprendizagem daqueles que apresentam defasagem entre idade e escolaridade. A avaliação ocorre através de pareceres descritivos, não sendo utilizados, *oficialmente*, notas ou conceitos quantificadores da aprendizagem. Importante comentar que apenas os Anos Iniciais são organizados por ciclos, nos Anos Finais a escola segue o regime seriado.

Estas são informações gerais sobre o funcionamento pedagógico e administrativo da escola. A seguir, trago minhas impressões acerca desse espaço.

1.2 A escola tal como a percebo: o currículo na prática

Mais uma vez, tenho de mencionar: não pretendo, por ora, deter-me em analisar ou avaliar a escola onde realizei meu trabalho pedagógico e minha pesquisa. Pretendo apenas apontar algumas impressões, registradas no diário de campo que adotei ao longo do ano letivo de 2005. São apontamentos, é bom frisar, realizados a partir das vivências da professora e não sistematizações da pesquisadora.

Outro motivo explica a inclusão de minhas percepções sobre a instituição: o referencial teórico que aqui adoto – Psicologia Histórico-Cultural –, compreende a individualidade (ontogênese) como constituída nas tramas da vida social (sociogênese). Assim, compreender um sujeito passa por conhecer os contextos de que participa e em que interage. Em que espaços e grupos estão inseridos nossos alunos? Que papéis desempenham neles? São questões importantes que os professores nunca deveriam deixar de se fazer.

Assim, é com a intenção de responder a estas perguntas, que me ponho a contar um pouco sobre o que entendo do CAIC⁷. E contar sobre o que entendo do Caic, implica em contar, também, sobre minha história nessa instituição. Ela se constituiu no palco em que tive oportunidade de fazer várias estréias: primeiro como professora, quando fui bolsista voluntária (ainda acadêmica de Pedagogia, em 2000) e, logo após, quando fiz meu estágio numa turma de segundo ciclo. Depois disso, voltei à escola para dar meus primeiros passos como pesquisadora. De 2002 a 2003, realizei, juntamente com uma professora da FURG, uma pesquisa intitulada “A

⁷ Quando menciono o nome CAIC, não me refiro a todo o Centro, mas especificamente à escola. É comum entre professores, funcionários, alunos e comunidade (e, inclusive, na própria rede municipal) utilizar o nome do centro para referir-se especificamente à escola.

articulação da Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, em que pretendíamos investigar como as crianças que estavam matriculadas na Educação Infantil e permaneciam na escola para cursar o primeiro ano, percebiam esta transição. Agora, um novo olhar começava a se formar e um novo papel passava a ser assumido: o de pesquisadora.

Quando fui nomeada para trabalhar no município, já tendo concluído a graduação, não pensei duas vezes e optei por trabalhar no Caic. Chegando lá, para assumir minha função e fazer parte do quadro efetivo da instituição, muitas colegas já conhecidas diziam “chegou a nova velha”. O espaço era sempre o mesmo, o que mudava eram meu olhar, minhas expectativas, minhas responsabilidades. Agora estava habilitada a assumir o papel de “professora de verdade”, para inserir-me em um grupo de profissionais que compartilhavam saberes, códigos e rotinas específicas, próprios da profissão, e, sobretudo, daquela escola.

Junto com o papel de “professora de verdade”, também me desafiava a cumprir o papel de pesquisadora novamente, só que, dessa vez, de mim mesma. Meu ingresso no mestrado foi concomitante à minha nomeação no município, tendo ambos se influenciado mutuamente. Ser professora da escola pública trouxe elementos que influenciaram, na verdade, guiaram meu trabalho no mestrado, apontando caminhos e temáticas. Já o mestrado, com sua organização curricular flexível, ofereceu uma oportunidade singular de aprendizagem acerca de questões importantes como: ensino, aprendizagem, avaliação, fracasso escolar, alfabetização. Grande oportunidade de relacionar (e não hierarquizar) os saberes teóricos e os saberes da prática.

A partir dos estudos empreendidos no Mestrado, pude refinar meu olhar sobre a escola, percebendo-a de modo mais crítico. Com isso, fiquei atenta a aspectos como, por exemplo, seu espaço físico que denuncia, tanto quanto suas práticas e discursos, o tipo de educação e formação que a escola promove. As fotos que apresentarei a seguir são resultado de reflexões que fiz acerca do local onde está inserida a escola, construída entre o Bairro Castelo Branco II e a Universidade.

SEQUÊNCIA DE FOTOS 1



Foto 1



Foto 2

Nesta sequência se pode observar a escola a partir do Bairro Castelo Branco II. Da foto 1 à 3, avança-se do bairro em direção às dependências da Universidade.



Foto 3

SEQUÊNCIA DE FOTOS 2



Foto 1



Foto 2



Foto 3

Nesta sequência a vista é oposta às fotos anteriores. Nelas está registrado o caminho percorrido por quem vem da Universidade e avança até a entrada do Bairro Castelo Branco II.

Como se vê, a escola está posta entre duas realidades, conflitantes: de um lado, o bairro com maior concentração de miséria do Município, que abriga um contingente de cidadãos que não tiveram acesso à Educação Básica na idade regular e, hoje, sustentam as famílias com poucos recursos advindos de subempregos, ou como é bastante comum, de atividades ilícitas. Do outro, a Universidade, promotora dos mais altos níveis de ensino e considerada um espaço privilegiado de produção de conhecimento, cujo objetivo é a melhoria da qualidade de vida da região.

Nossa escola está entre esses dois mundos. Convive com essas duas realidades. Vive, em seu cotidiano, as tensões advindas dessa relação. O que representa a escola nesse contexto? Penso nas metáforas e as utilizo para problematizar: seria uma passarela que permite e favorece o acesso da população desfavorecida até os bancos da Universidade, ou seria um grande e intransponível muro que mantém ambas realidades dissociadas? Que objetivos movimentam a escola? Possibilitar o trânsito de uma situação à outra, estabelecendo o elo Universidade-comunidade, ou contribuir para a manutenção do *status quo* instituído? Qual das duas metáforas a descreve melhor? Será possível que coexistam?

Estas são questões fundamentais e profundas cujas respostas não tenho a pretensão de esgotar ou mesmo discutir, neste momento, por uma razão simples e já mencionada: ultrapassam os limites deste trabalho. Nem por isso, entretanto, devem deixar de serem formuladas.

Aliado a esses aspectos existem outros, como por exemplo, a proposta pedagógica que adota. Uma questão, que gera muitas controvérsias no Caic, diz respeito aos ciclos de formação. Há uma postura contraditória, por parte do grupo de professores, acerca da manutenção ou não dos ciclos nos Anos Iniciais: ora se considera essa forma de organizar o currículo “romântica” e, por isso, inviável na prática; ora se argumenta que ela não é efetiva, em nossa escola, devido ao desconhecimento geral acerca do que são os ciclos de formação e como se poderia implantá-los, estando o problema na escola e não na proposta. Tais pontos-de-vista contraditórios implicam em problemas pedagógicos e administrativos, em relação aos quais os maiores prejudicados são os alunos. Muitos deles permanecem na escola desinformados a respeito de seu funcionamento, suas regras, seus objetivos. Frequentam esse espaço intensamente, mas têm apenas uma visão parcial do que realmente representa.

Para algumas crianças, a escola tem mais função assistencial do que educativa. Lá elas podem alimentar-se, ter atendimento médico, dispor de um local para permanecer, algumas vezes para se refugiar, ganhar roupas e contar com auxílio psicológico. Muito embora, na atual conjuntura, a escola dificilmente possa furtar-se de cumprir essa função, não é desejável que se restrinja a isto. Afinal, para assistencialismo, existem entidades específicas. Cabe à escola desenvolver o aluno, fazê-lo progredir em suas concepções e conceitos. Existe uma responsabilidade educativa que deve ser priorizada, a fim de que crianças não passem seus dias em um lugar que supra (ainda que parcialmente) suas necessidades básicas no presente, mas não as prepare para adquirirem meios autônomos de fazê-lo no futuro. (ARROYO, 1997)

Outro aspecto polêmico no Caic diz respeito à contratação temporária de funcionários da equipe diretiva da escola. Os coordenadores pedagógicos dos três níveis de ensino (Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais) e o psicólogo são admitidos pela Universidade, através de contratos temporários com duração de dois anos. Tal realidade gera indignação em muitos professores que, inclusive, atribuem a isso o fato da escola não avançar em sua proposta político-pedagógica. Situação semelhante ocorre com o cargo de direção, que envolve a administração de todo o Centro e não somente da escola: seus ocupantes também são escolhidos pela Universidade⁸. Desde que fui trabalhar no Caic como professora efetiva, em 2005, três diretores já passaram pela instituição.

Foi nesse contexto que busquei desenvolver meu trabalho pedagógico com a turma de alunos multirrepetentes. Não há como negar a possibilidade de que tal contexto, aliado a outros aspectos de ordem extra-escolar, terem contribuído para o fracasso das crianças. Uma escola com tal nível de indefinição, tanto em suas propostas quanto em suas práticas, inevitavelmente, promove o fracasso e não apenas o atesta.

Por várias vezes, vi meu trabalho ser dificultado por tais contradições da escola. Minhas intenções e ações esbarravam em questões mais amplas, que não se referiam especificamente à minha sala de aula. Somava-se a isso minha

⁸ Os cargos de vice-direção (turnos da manhã e tarde) são escolhidos, pela comunidade escolar, através de processos eletivos, e seus ocupantes são profissionais do quadro de funcionários do Município.

inexperiência como professora de Anos Iniciais, especialmente com turmas com as características daquela que assumi.

Por tudo isso, este trabalho sistematiza não apenas uma proposta pedagógica, mas narra e avalia as aprendizagens de uma professora que, nos embates do cotidiano, constituía sua imagem docente, aprendendo *sobre a escola na escola*.

Não gostaria, porém, de deixar registrada uma imagem desoladora ou pessimista da instituição. Não seria fidedigno. Muitas propostas interessantes vi colorindo o cotidiano da escola, transformando-a, para as crianças, numa generosa passarela de onde se podia vislumbrar a possibilidade de um futuro promissor, através de um presente cheio de esperança e vida. Ter participado do dia-a-dia dessa escola, fez-me crescer como pessoa e descobrir o que significa ser educadora. Tenho certeza de que também consegui colaborar com sua luta por uma educação melhor, ao dedicar-me ao máximo a meu trabalho e aos alunos que ficaram sob minha responsabilidade.

Por falar nos alunos, a seguir apresento com mais detalhe minha turma, de modo a dar rosto e vida às crianças que construíram este trabalho junto comigo. São estes os co-autores da investigação.



Para melhor ilustrar a situação escolar de meus alunos, apresento, a seguir, um quadro, em que busco disponibilizar informações sobre eles, coletadas junto ao arquivo de matrícula, da escola.

Quadro 1: Características dos alunos da turma 32.

ALUNO	Idade	Número de vezes que foi reprovado	Bairro onde reside
Aldimar	11	3	C. B. II ⁹
Luiz Felipe	11	3	C. B. II
Luis Fernando	14	6	C. B. II
Romário	11	3	C. B. II
Suelen	11	3	Cibrazém ¹⁰
Veridiana	11	3	Cidade de Águida
Rafael	12	4	C. B. II
Juliana A.	10	2	C. B. II
Juliana L.	10	2	C. B. II
Fabio	13	5	C. B. II
Bruno	12	3	C. B. II
Herick	10	2	C. B. II

Como se pode observar no quadro 1, todos os alunos eram multirrepentes, tendo alguns sido reprovados por mais de três vezes consecutivas. Com exceção de Luis Felipe, Juliana A. e Veridiana, todos os alunos freqüentam a escola desde a Educação Infantil ou foram matriculados aos 7 anos para cursar a primeira etapa do primeiro ciclo. Apropriar-me de tais informações foi importante, pois me forneceu subsídios para delinear e compreender a situação de fracasso vivida, pelas crianças, na escola. Não surpreende que alunos com tal experiência apresentem quadros de baixa-auto-estima e baixo rendimento escolar. Isso confirma idéias de psicólogos, como Don Hamachek (1979), de que sucessivas reprovações nos primeiros anos de escolaridade corroboram a construção, pelas crianças, de um autoconceito distorcido, repercutindo negativamente em diferentes setores de suas vidas. Devido à situação psicológica em que se encontram (em desenvolvimento), as crianças tendem a identificar-se com as imagens expressas pelos adultos acerca de suas capacidades, estando mais suscetíveis a julgamentos pejorativos, preconceituosos, ou ainda, equivocados. (HAMACHEK, 1979)

⁹ Castelo Branco II.

¹⁰ Cibrazém e Cidade de Águida são dois bairros próximos à escola e vizinhos ao Bairro Castelo Branco II. Os três bairros compartilham as mesmas características populacionais e sócio-econômicas.

Ainda sobre este assunto, sou particularmente simpática à forma como Lucia Moysés trata a questão, a partir da perspectiva Histórico-Cultural. Inicialmente, a autora apresenta uma diferenciação entre auto-conceito e auto-estima. O autoconceito procede de *processos cognitivos*, “é fruto das percepções que a pessoa tem de si mesma.” (2001, p.18) e se forma a partir de diferentes percepções, originadas no plano inter e intrapessoal, obedecendo às leis do desenvolvimento cognitivo e da formação de conceitos (a ser visto mais adiante, no capítulo 3). Aquilo que pensamos que somos, tanto externa quanto internamente, vai, paulatinamente, constituindo, na nossa estrutura cognitiva, uma área de conhecimento sobre nós próprios. A auto-estima, por outro lado, diz respeito à *dimensão afetiva*, “ela é a resposta no plano afetivo de um processo originado no plano cognitivo” (2001, p.18). Poderíamos resumir-na na seguinte indagação: como me sinto em relação ao que penso de mim? Mas voltarei a esta questão mais tarde pois, como adverte Moysés, “a construção da auto-estima percorre meandros muito mais complexos do que se pode julgar à primeira vista” (2001, p.23)

Para além das informações acerca do histórico escolar da turma, existem outras que considero fundamentais e que foram ainda mais importantes para a execução do trabalho. Comumente, são desconsideradas em favor de informações como aquelas apresentadas no quadro 1. São breves descrições sobre as preferências e as características, por mim observadas, de cada um deles e que registro com o intuito de demonstrar quem são as pessoas para quem lecionei (e com quem aprendi). Opto por manter o nome verdadeiro de cada aluno. Importa comentar que possuo o consentimento, por escrito, dos familiares das crianças, para apresentar suas fotos e demais materiais produzidos ao longo do ano letivo, bem como para fazer uso de seus dados pessoais e escolares¹¹.

Antes de passar, em definitivo, às fotos, gostaria de tecer um último comentário: tive o cuidado de, ao escolhê-las, optar por aquelas que representassem mais fidedignamente o modo como vejo os alunos. Os traços de suas singularidades e características particulares, assim, foram evidenciados a partir de meu olhar que tentou capturá-los nas imagens que selecionei para apresentar aqui.

¹¹ Encontra-se, no apêndice A, um modelo da autorização assinada pelos pais dos alunos.

Bem, vou começar contando um pouco sobre o **Luís Felipe**. Ele adora animais, futebol, é muito vaidoso, é absolutamente apaixonado por Isabela (uma loirinha da outra turma), defende com unhas e dentes suas opiniões e curte muito desenhar.



Atividade favorita:

Desenho

Sonho:

ganhar um cavalo



Programa Favorito:

FILMES DE CAVADO

Sonho:

SER PESCADOR

O **Bruno**, grande companheiro de Felipe, é só alegria. Sua risada é contagiante e fica ainda mais graciosa devido a seus expressivos olhos azuis. Bruno é apaixonado por cavalos (o Cenourinha é seu favorito), também é adepto da prática de desenhar, é muito franco e sincero. Sua música favorita é "Pescador", de Armandinho.

Fabinho compõe este trio inseparável. É silencioso... chega a ter um arzinho de mistério... Também é aficcionado por bichos, especialmente cavalos, tem uma porção deles em sua casa. Ama desenhar, jogar futebol e estar com seus amigos. Fica furioso quando riem ou deboçam dele (e quem não fica?).



Paixão:

cavalo



Atividade favorita: FOLINHA

Romário é esperto, astuto e dono de uma ironia única. É divertido, inteligente, adora contar piada e dançar. Demos muitas risadas juntos... O que tem de divertido tem de teimoso, sendo muito franco em suas opiniões. Aliás, ele adora dar opiniões e tem um senso crítico especial. Romário é um sujeito que, se não existisse, teriam que inventar.

Luís Fernando gosta de ficar sozinho. É um exímio desenhista, reconhecido por todos os colegas – o que o enche de orgulho. Sua especialidade é desenhar motos e carros, muito embora se aventure por outras áreas. É um tanto desligado e detesta que lhe digam isso.



Atividade: desenhista de moto e carro

Programa favorito: filme de terror



Brinquedo favorito: BOLA

Sonho: vi DIO HEME

Herick é um encanto. Ele é a paixão de todas as professoras da escola. Educado, carinhoso, de “boa paz”, risonho e muito solícito. Por muitas vezes, eu ficava curiosa para saber o que o desagrada ou incomoda. Só depois de muito tempo de convivência fui saber que ele odeia que passem a mão na sua cabeça. E quantas vezes eu fiz isso... Não nego: gostaria de ver o Herick indignado!!

Juliana A., ou Juju, como a chama seu melhor amigo, Herick. Quietude, fala mansa, discrição e muita eficiência definem Juliana. Gosta de ficar em companhia de seus amigos e irmãos, em brincadeiras tranquilas. Aliás, é uma irmã zelosa e preocupada. Detesta e não se envolve em brigas. Sua timidez esconde uma grande criatividade e riqueza interior. Sua xará e amiga...



Brinquedo favorito:

BONECA



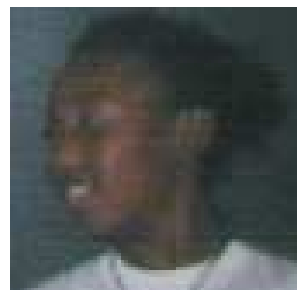
Brinquedo favorito: BONECA

Sonho:

ser professora e ler

Juliana L., compartilha de muitas características da colega. Gosta de discrição. Também é quieta, reservada embora seja um tanto indignada. Quantas vezes reclamou que não dava atenção à ela... reivindicava seu espaço, ainda que sutilmente.

Suelen é a mais agitadinha das meninas. Gosta de conversar, contar histórias e falar sobre sua família. É doce e meiga, mas vira uma fera quando “mexem” com ela. A exemplo de muitos de seus colegas, também aprecia a prática do desenho.

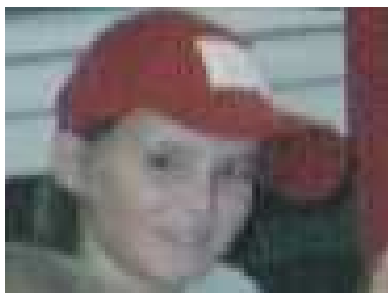


Atividade Favorita:

ESCONDER

Sonho: tornar-se

PROFESSORA

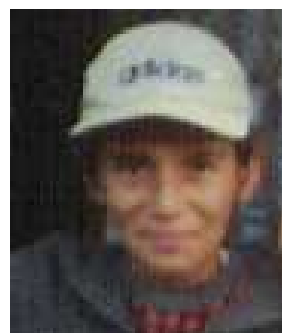


Atividade favorita: jogar futebol

Sonho: ser atleta

Veridiana é uma menina guerreira. Cuida de seus irmãos menores como se fosse mãe, aliás, ela cuida de sua mãe como se fosse mãe... Tem um jeito objetivo e direto, como dizia um colega ela *chega e resolve*. Adora jogar futebol, o que faz muitíssimo bem. Adora divertir-se com jogos e também desenhando.

Rafael é doce, simpático e um tanto malandro; adora conversar com os amigos. Guarda, em seu coração, uma profunda mágoa: ter sido abandonado pela mãe. Taí um assunto que o entristece demais. Esse fato, além de deixá-lo muito chateado, também serviu para estremecer sua relação com os três irmãos. Apesar de tudo, Rafael é carinhoso e amigo de todo mundo.



Sonho: Bicicleta



Atividade favorita: mamãe

Aldimar. Genioso, temperamental e... encantador. Estranho? Talvez, o fato é que o Kinho (como é chamado pelos colegas) possui um jeito durão que se dilui quando fitamos seus belos olhinhos azuis e seus trejeitos infantis. De todos, é o mais apaixonado por bichos. Cria cachorros, galinhas, porcos, cavalos e passarinhos de todos os tipos e tamanhos. Orgulha-se de suas criações e pode ficar horas falando sobre elas.

Como se vê, esses meninos e meninas têm preferências, personalidades e vidas que não se restringem ao fracasso vivido em seus primeiros anos escolares. Não se deve, eu penso, deixar que esse fato tenha toda a percepção que temos deles. Assim, como professora, sempre tive em mente que, se focasse o trabalho apenas nas deficiências, no que não havia dado certo, estaria condenando estas crianças ao mesmo destino até então vivenciado. Afinal, um dos caminhos para se elevar a auto-estima de alunos em condições semelhantes as que se encontravam os meus, é descobrir capacidades não valorizadas no ambiente escolar e aproveitá-las. (MOYSÉS, 2001)

Ao finalizar este capítulo, gostaria de alertar que este trabalho não é uma demonstração de “antes e depois”, semelhante àqueles programas de tv em que se fazem transformações nas pessoas. *Olha como era antes – sem graça, feio, pouco atraente – e olha como está agora.* Não era esse o objetivo e não é isto que se pretende demonstrar aqui. Estas crianças têm histórias e saberes significativos e complexos, para além da escola. Como professora, não me atribuo o poder de colorir ou transformar suas vidas, mas assumo o desafio e compromisso de contribuir para que superem dificuldades (cognitivas, sociais, emocionais) e de, nesse processo, também superar os meus próprios limites e aprender a ser professora.

Nas páginas seguintes apresento uma revisão teórica acerca do fracasso escolar e das interpretações que se deu a esse fenômeno ao longo da História. Com este estudo, objetivava compreender a situação de fracasso escolar de meus alunos, ressignificando minhas práticas e entendimentos sobre este assunto.

CAPÍTULO 2

O FRACASSO ESCOLAR E SUAS VERSÕES

Começarei falando sobre o fracasso das crianças das camadas populares, por uma razão já apontada anteriormente: compreender esse fenômeno, tão comum nas escolas públicas brasileiras e também presente em minha sala de aula. Afinal, era o fracasso (multirrepetência) que identificava, diferenciava meus alunos na instituição. Estudar e conhecer as versões existentes para o fracasso, desde suas origens históricas, ajudou-me a entender melhor minhas próprias concepções e a identificar meus preconceitos sobre quem eram aquelas crianças e suas famílias. Esse aprendizado foi fundamental para a relação que estabeleci com a turma e para a ação educativa que desenvolvi.

2.1 Infâncias pobres, fracasso e escola: que relações?

“A escola tem produzido ‘desertores’ e analfabetos”
(ABRAMOWICZ, 1997)

Retomemos aqui a problemática do fracasso escolar. Em 2003, trinta por cento dos estudantes brasileiros, que cursaram a primeira série do ensino fundamental, foram reprovados ou abandonaram o sistema escolar. Trinta e oito por cento dos alunos matriculados na quarta série do ensino fundamental, estavam em situação de atraso, devido, entre outros fatores, ao abandono das salas de aula e à

repetência no final do ano letivo.¹² Estes dados nos fazem pensar acerca da qualidade da educação, especialmente, nas redes públicas de ensino. Há muito nos perguntamos e atacamos o problema da repetência e da evasão por diferentes vias, entretanto, pouco resultado efetivo é observado. (ARROYO, 1997; ESTEBAN, 2002) O fracasso é de todos, mas os maiores penalizados pelos maus resultados adquiridos na escola são os alunos. Não quaisquer alunos, mas os pobres.

Como foi comentado na introdução do trabalho, a experiência que pretendo descrever e analisar foi realizada com crianças da classe popular, que carregam o estigma do fracasso. Os índices que abrem este capítulo demonstram o quanto a situação escolar de meus alunos é a regra, não a exceção. As classes de alfabetização das escolas brasileiras representam verdadeiros obstáculos na escolarização dessas crianças. (PATTO, 1981, 1993) E o que significa ser alfabetizado atualmente? O que significa não saber ler e escrever, mesmo depois de se ter passado pela escola?

Cagliari (1999, p.85) diz que “a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas”. Compartilho dessa idéia. Mas, diante do enorme fracasso experimentado pelos alunos das camadas populares, quando se aventuram nesse aprendizado, acabo tendo de insistir na pergunta: e para aqueles que não aprenderam a ler, mesmo tendo freqüentado a escola, o que a leitura representa? Nesses casos, seria correto dizer que a extensão da escola na vida das pessoas passa a ser o fracasso. Magda Soares (1993, p.5) alerta: “não só estamos longe de ter escola para todos, como também a escola que temos é antes *contra* o povo, que *para* o povo” [grifos da autora]

Esta realidade impulsiona-me a lançar mais perguntas. Perguntas que fiz, desde que assumi minha turma (e mesmo antes, no curso de Pedagogia) e cujas respostas persegui para, a partir delas, propor um ensino de qualidade a meus alunos: que sentidos tem a lecto-escrita para a escola e para as crianças, pertencentes às camadas populares? Serão os mesmos? Será a escola culpada pelo fracasso dessas crianças ou também uma vítima do sistema social perverso em que vivemos? Serão essas crianças, todas elas, deficientes, portadoras de

¹² Esses índices, reveladores do fracasso escolar no ano de 2003, foram retirados dos seguintes artigos: “Fracassados aos sete anos?” e “Para superar o fracasso escolar”, ambos de autoria de Carlos Henrique Araújo e Nildo Luzio (respectivamente, diretor e assessor de Avaliação da Educação Básica do Inep/MEC). Os textos datam de 10 de fevereiro de 2005 e 3 de outubro de 2005 e estão disponíveis no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

problemas de aprendizagem? Pobreza pode mesmo causar o fracasso? Em que medida? E o que causa a pobreza? Como alfabetizadora, o que devo fazer? Construir espaços de adaptação ou de resistência? E que práticas correspondem a cada uma dessas opções? A linguagem tem sido, de fato, um veículo de discriminação das culturas e origens familiares desses alunos? Serão estas diferenças entre a linguagem da escola e a das crianças pobres, as grandes geradoras do fracasso escolar?

AFINAL, POR QUE ELAS FRACASSAM TANTO?

Magda Soares (1981, 1993, 2004) e Maria Helena Souza Patto (1981, 1993) ajudam-me a pensar sobre esta questão. A primeira, o faz a partir da tríade linguagem-sociedade-educação e a segunda, pelo viés da Psicologia da Educação, tendo eu baseado-me muito especialmente na revisão histórica feita por esta estudiosa no clássico “A produção do fracasso escolar: histórias de rebeldia e submissão”.

2.2 As versões para o fracasso escolar: uma breve volta ao passado

O ano está acabando... E ela está, a cada dia, mais preocupada, culpada... Para qualquer professor, o fracasso do aluno é insuportável; com ela não é diferente. Há poucos dias, se pegou lendo, seduzida, um texto que trazia o depoimento fictício de uma professora de escola pública, que se perguntava: “quem são tais crianças? Por que repetem de ano? Como trabalhar com elas? O que fazer? Como posso ajudá-las a sair do fracasso? – e sei que se conseguir acabo saindo junto.”(ABRAMOWICZ, 1997)

Essas perguntas, nesse texto, vinham de uma professora de mentira, mas representam as angústias de todas as profissionais (e olha que a maioria nem se vê como profissional), que trabalham com as crianças das camadas populares. Mas, naquele momento, em pleno final de ano, já não cabiam mais perguntas, era hora de dar respostas. Direção, coordenação, supervisão, famílias, querem saber: quem aprendeu, quem não aprendeu e por que. Porque...

Coitadinho, o pai bebe, a mãe não pára em casa. Tão sujinho, vive atirado! Aquele outro ali é lento, distraído, não fala, não faz nada o dia todo, só quer saber de desenhar. O pretinho? Ah, ele é esforçado, mas tem muita dificuldade, escreve tudo espelhado. A loirinha, tão bonitinha, essa é uma das melhores, bem organizada, toda certinha... menina, né?... Aquele outro, ali, não aprende, acho até que é hiperativo, tinha que tomar remédio. A turma, em geral, rende pouco; também pudera... toda segunda-feira, a gente tem que reeducar essas crianças. Elas voltam do fim-de-semana, agressivas, impossíveis. É complicado... Essas crianças não sabem como se comportar na escola e a gente não sabe como se comportar com elas.

*Ah, as professoras e suas versões para os fracassos de seus alunos... Elas pecam por perpetuar e legitimar esses discursos desqualificadores, por não colocá-los sob suspeição. Alimentam sim, o preconceito. Mas, saibam, não foram elas que os inventaram...*¹³

2.2.1 Compondo o cenário: origens históricas do fracasso escolar

Compreender as explicações que atualmente preponderam, nas escolas brasileiras, para o fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares, passa por revisitar as condições históricas e visões de mundo dominantes na Europa e nos Estados Unidos durante o século XIX. (PATTO, 1993)

Sem intenção de alongar-me na descrição desse momento da História, pretendo fazer uma síntese dos acontecimentos políticos e econômicos que imprimiram profundas transformações à organização social, bem como discutir os diferentes sentidos atribuídos ao fracasso escolar a partir desse período.

O final do século XVIII foi marcado por dois importantes acontecimentos: a revolução política francesa e a revolução industrial inglesa. Ambas ocasionaram o surgimento de relações de produção nunca antes vistas na História, as quais justificam novos modos de organizar a vida social. Trata-se da passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. Segundo Patto (1993, p.11),

em termos sociais e políticos, o advento do capitalismo mudou gradual e inexoravelmente a face do mundo: até o final do século XIX praticamente varreu da face da terra a monarquia como regime político dominante, destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizou a relação servo-senhor feudal enquanto relação de produção dominante, empurrou grandes contingentes das populações rurais para os centros industriais, gerou os grandes centros urbanos com seus contrastes, veio coroar o processo de constituição dos estados nacionais modernos e engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado – explorada economicamente segundo as regras do jogo vigente no novo modo de produção que se instala e triunfa no decorrer desse século.

¹³ Esta pequena estória foi por mim criada com a finalidade de ilustrar os discursos que, na minha experiência, comumente, são utilizados pelas professoras para justificar o fracasso dos alunos. Embora a situação apresentada seja fictícia, o terceiro parágrafo, marcado pelas explicações da professora, foi produzido a partir da junção de falas que tenho ouvido de docentes dos Anos Iniciais – colegas de escola ou de cursos de formação inicial e continuada.

A grande promessa do liberalismo econômico era de igualdade de oportunidades e de ascensão para todos, independentemente dos privilégios advindos da hereditariedade, que caracterizavam o feudalismo.

A princípio, burgueses e trabalhadores pobres se uniram na luta contra o feudalismo. Entretanto, a concentração progressiva de renda, nas mãos dos primeiros, levou à miséria os trabalhadores braçais que, agora, não tinham outra opção senão vender sua força de trabalho em troca de um salário. Destituídos de instrumentos de produção, de matéria-prima e de terra para cultivar, os antigos artesãos e camponeses migram para os centros urbanos, constituindo um enorme contingente de miseráveis.

Marx (1987) propôs-se a estudar a natureza do trabalho alienado. Segundo ele, no trabalho alienado o trabalhador não é o senhor de seu trabalho, não se percebendo nos objetos que produz. Sua produção seria destinada ao patrão, que, sendo dono dos meios de produção, também o seria da força de trabalho do operário. Constatou que as relações sociais presentes no modo de produção capitalista, levariam o indivíduo a uma consciência fragmentada de sua ação e existência histórica. O trabalho, nesse contexto, não seria condição de libertação, mas de negação do sujeito.

Assim, o sonho de igualdade de oportunidades a todos os cidadãos e de melhoria das condições de vida, sucumbiu diante do triunfo da alta burguesia à custa do sacrifício da camada trabalhadora. O século XIX caracterizou-se, portanto, por uma contradição fundamental: ao mesmo tempo em que a burguesia se fortalecia cada vez mais, segregando o trabalhador e dificultando sua ascensão, prosseguia o inflamado discurso que defendia a possibilidade de uma sociedade de classes democrática e igualitária. Com o objetivo de justificar esse discurso, que ocultava o abismo entre burgueses e proletários, ricos e pobres, surgiram e se oficializaram as ciências humanas. (PATTO, 1993)

A educação teve um papel importante neste momento. Cabia à escola a tarefa de constituir a uniformidade nacional. Assim se expressa Patto (1993, p.22), sobre esta questão:

Para garantir a soberania nacional e popular que então se supunha possível numa sociedade de classes, a educação escolar recebe uma fundamental missão: a ilustração do povo, a instrução pública universal, obrigatória, a alfabetização como instrumento-mãe que atingirá o resultado procurado. A escola universal, obrigatória, comum – e, para muitos leiga – será também o meio de obter a grande unidade nacional, será o cadinho

onde se fundirão as diferenças de credo e de raça, de classes e de origem. Daí para a concepção da escola como instituição “redentora da humanidade” foi um passo pequeno.

Ainda de acordo com esta autora, foi a primeira Guerra Mundial que abalou a crença no poder da escola. O século XX tem início contrariando a idéia de que a escola poderia livrar os homens da tirania e da desigualdade social. Tal acontecimento foi um verdadeiro golpe nos liberais que acreditavam no poder absoluto da escola e os levou a investirem contra a Pedagogia tradicional. Para os liberais, se a sociedade não se mostrava democrática, era porque a própria escola não o era.

Assim, o movimento da Escola Nova¹⁴, existente desde a segunda metade do século XIX, se propagou nos primeiros trinta anos do século XX com uma clara intenção: rever a escola tradicional e torná-la verdadeiramente democrática. Defendia a hierarquia social conquistada por mérito pessoal, contrariando os privilégios de raça ou classe social.

Importa comentar que a educação escolar foi uma conquista das classes populares que, ao se aperceberem da desigualdade embutida na nova ordem social, tentavam escapar pelos meios socialmente aceitos. (SOARES, 1993) O ingresso dessa parcela da população na escola, no entanto, foi seguido pelo fracasso, que impediu a ascensão das camadas populares aos níveis mais altos da escolarização. Esse fracasso foi justificado pelas ciências humanas, especialmente a Psicologia, a Pedagogia, a Biologia e a Sociologia, que contribuíram para a tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais, fortalecendo a burguesia como classe hegemônica.

A seguir, apresento as teorias que, ao longo da história, foram elaboradas com o objetivo de explicar o fenômeno do fracasso escolar.

¹⁴ A Escola Nova é considerado o maior movimento pedagógico de todos os tempos, de proporções mundiais, cujas palavras-chave eram: liberdade, autonomia, auto-gestão, experiência e espontaneidade. Dentre seus defensores, podiam-se encontrar conservadores (elitistas) e progressistas. O que unia a todos era a crítica à escola tradicional (termo cunhado pela Escola Nova) e a crença nas possibilidades de mudança da escola. Os dois pilares da Escola Nova eram: 1) transformação social e 2) renovação pedagógica.

2.2.2 Teorias racistas e a Ideologia do dom

As teorias racistas tiveram origem na França, país onde o poderio da igreja já se encontrava enfraquecido devido à adesão ao anticlericalismo e ao cientificismo. (PATTO, 1993)

Os fisiologistas, empenharam-se em atestar as diferenças intelectuais baseando-se exclusivamente no fator racial a partir de pesquisas experimentais e medições, aparentemente neutras e objetivas, que conferiam status de verdade à preconceitos milenares. Segundo as teses poligenistas, que fundamentam as teorias racistas, “a origem da espécie é múltipla, o que autoriza a conclusão de que existem raças anatômica e fisiologicamente distintas e, por isso mesmo, psiquicamente desiguais.” (PATTO, 1993, p.31) Mesmo Darwin, ao publicar *A Origem das espécies* acabou por, involuntariamente, contribuir com as teorias racistas, as quais transpunham as idéias desse biólogo para o âmbito social, no chamado *darwinismo social*, a fim de justificar o racismo e as desigualdades sociais inerentes ao modo de produção capitalista. Como se vê, embora o cientificismo francês tivesse a seu favor o fato de negar os dogmas da igreja, seus argumentos não eram menos reacionários.

Também a Sociologia contribuiu para o entendimento da realidade da época como justa. Na perspectiva funcionalista, cujo mais reconhecido representante é Durkheim, cada segmento (classe) social deveria assumir seu posto na estrutura social de modo a garantir sua perfeita harmonia. A justiça seria alcançada pela distribuição das pessoas pelas classes com base, tão somente, no mérito pessoal.

Além da Fisiologia e da Sociologia, nasceu nesse período, a Psicologia científica, ciência de expressiva participação na produção de explicações para a sociedade estratificada. A Psicologia diferencial, que tinha por finalidade investigar quantitativamente as diferenças entre indivíduos e grupos, pretendia medir a capacidade intelectual dos sujeitos e comprovar sua determinação hereditária, ou seja, comprovar o pressuposto de que a inteligência seria herdada. Acreditava-se que o acesso à classe média era possível a todos e os mais aptos seriam contemplados. O grande contingente de trabalhadores pobres era, portanto, destinado aos lugares inferiores da pirâmide social por inaptidão pessoal que, devido à hereditariedade, mantinha-o nessa condição.

A crescente expansão do ensino nos países capitalistas impuseram aos educadores o desafio de explicar as diferenças de rendimento das crianças que

freqüentavam a escola e de justificar seu acesso desigual aos níveis mais avançados do ensino. Isto deveria acontecer sem ultrapassar os limites do ideário liberal, cujo critério principal de seleção era o mérito pessoal.

Inicialmente, ocorre uma confusão entre classes e raças. A raça branca, segundo os especialistas das teorias racistas, era considerada mais inteligente que as demais e, por isso, havia assumido o poder e nele permanecia. A Medicina e a Biologia foram as maiores contribuintes para a produção desse ponto-de-vista. As dificuldades escolares foram, primeiramente, estudadas por médicos que recomendavam tratamento diferenciado aos, por eles, denominados “idiotas” ou “anormais”. Essas crianças com baixo rendimento eram consideradas portadoras de alguma anormalidade orgânica.

Diante das impossibilidades inatas para o aprendizado, decorrentes da natureza ou hereditariedade, a escola não poderia fazer muita coisa. Sua maior função seria, nesse contexto, oferecer ensino diferenciado para os alunos com dificuldades de aprendizagem, alocando-os na pirâmide social de acordo com suas capacidades.

A introdução de alguns conceitos psicanalíticos modificou as concepções existentes sobre as causas das dificuldades de aprendizagens. Ganhavam relevo, naquele momento, os fatores ambientais e a dimensão social e afetiva na determinação, especialmente nos primeiros anos de vida, do desenvolvimento sadio ou desviado. De criança anormal, possuidora de desajustes escolares, passava a ser utilizada a expressão criança problema. (PATTO, 1993) Agora, as causas não se restringiam apenas ao intelecto, mas abrangiam fatores emocionais, passando-se à afirmação da existência não tanto de raças inferiores ou limitações inatas, mas de culturas inferiores ou diferentes. Começa aí, o que mais tarde se configurou como as “Teorias da carência cultural”, discutidas com mais detalhe no próximo item.

2.2.3 Teorias do déficit cultural

Como foi dito anteriormente, a Psicanálise abalou as concepções inatistas, subjacentes às “teorias do dom” (calcadas em princípios de hereditariedade), voltando-se para a importância dos primeiros anos de vida no processo de desenvolvimento da criança normal. (PATTO, 1993) A atenção recaiu, então, sobre as formas de socialização a que as crianças eram submetidas em suas famílias, as quais eram, evidentemente, distintas em diferentes classes sociais.

A nova versão para o fracasso “engendrada pela psicologia educacional norte-americana nos anos sessenta e setenta para o problema das desigualdades sociais da escolarização” (PATTO, 1993, p.110) acabou instituindo-se também como verdade, através de pesquisas experimentais, mostrando-se tão preconceituosa quanto a anterior. Influenciados pelo discurso ambientalista, os especialistas responsabilizavam as famílias pobres pelo fracasso escolar de seus filhos. Consideravam que as crianças oriundas das classes populares pertenciam a meios desqualificados e pobres moral e intelectualmente, o que repercutia em seus aprendizados e servia como justificativa para suas dificuldades em aprender. (CUNHA, 2000)

Tendo como referência os padrões de vida das classes favorecidas, muitas investigações se voltaram sobre os hábitos, a constituição familiar e a linguagem dessas crianças, percebidas como inferiores, selvagens, justamente porque privadas em vários sentidos: econômico, cultural, moral, cognitivo, lingüístico, afetivo.

Essa perspectiva também repercutiu no Brasil. Nas décadas de 20 e 30 do século XX, o Brasil criou uma série de medidas educativas – expansão do ensino público, erradicação do analfabetismo - que visavam a colocar o país no rol das nações desenvolvidas. Foi nesse período que a escola passou a ter de se preocupar com a parcela mais pobre da população, que até então havia tido acesso restrito à educação institucionalizada. (CUNHA, 2000) Foi então que se percebeu que “as ‘diferenças naturais’ não ocorriam, na verdade, apenas entre indivíduos, mas, sobretudo, entre grupos de indivíduos: entre os grupos social e economicamente privilegiados e os grupos desfavorecidos, entre pobres e ricos.” (SOARES, 1993, p.11) Novamente, foi necessário encontrar explicações que justificassem essa constatação. Uma vez que se tornou evidente (e desconcertante) que o fracasso não era de alguns, mas de muitos, passou a ser urgente identificar suas causas.

A linguagem era o maior indicador de diferenciação entre as classes sociais e de inferiorização das camadas populares, consideradas possuidoras de “déficit lingüístico”, que seria conseqüência da infraestimulação presente em seus contextos familiares e comunitários. Uma vez que a linguagem é ao mesmo tempo, o principal *produto* da cultura, e o principal *instrumento* para sua transmissão, pertencer a uma cultura considerada pobre e carente, quando comparada ao ideal da classe média, significaria possuir dialeto e práticas de comunicação igualmente pobres e carentes, fatores esses que dificultariam ou impediriam o desenvolvimento cognitivo e social

normal. Essa linguagem deficitária e de “baixa qualidade”, seria, então, a grande responsável pelas dificuldades encontradas por essas crianças na aquisição e no desenvolvimento da lecto-escrita.

Como se vê, a escola não era vista, desde o ponto de vista desta posição teórico-ideológica, como uma instância produtora de desigualdades ou mesmo facilitadora do fracasso de seus alunos (CUNHA, 2000). Segundo Patto (1993, p.51), as explicações da Ideologia das deficiências culturais “confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os assim de olhar para a escola e a sociedade em que vivem com olhos mais críticos.” Foi assim que, com o aval da ciência e aceite indiscriminado da escola, justificou-se o triunfo de uma classe abastada sobre a maioria, pertencente às camadas populares.

Numa sociedade liberal, onde o princípio básico era a igualdade de oportunidades, instituíram-se medidas compensatórias, com o propósito de que cada um ocupasse seu espaço na engrenagem social, de acordo com suas possibilidades, já que o ponto de partida pretendia ser o mesmo para todos.

Se, na versão anterior, o verbo de ação da escola era adaptar, nesta, era compensar – para adaptar. Assim, na década de 70, no Brasil, várias medidas e programas em nível de educação pré-escolar foram criados a fim de compensar as presumidas faltas e falhas, especialmente lingüísticas, dos meios culturais a que pertenciam os alunos. (SOARES, 1981, 1993, 2004; KRAMER, 1992) Com esses programas, se pretendia evitar ou diminuir futuros fracassos, preocupação decorrente dos altos índices de reprovação das crianças na escola.

Em lugar de se colocar em discussão a estrutura social de classes (geradora da marginalização de alguns grupos, em detrimento de outros), criaram-se medidas paliativas que visavam a igualar todas as crianças, tarefa impossível, dada à realidade material, social e simbólica vivenciada pelas diferentes classes. Além disso, tais medidas eximiam o Estado de sua responsabilidade em relação ao contingente de crianças que fracassavam na escola, apesar dos programas de educação compensatória. Assim, essa iniciativa, além de não atingir o objetivo pretendido, acabava por discriminar ainda mais as famílias pobres que, além de não conseguirem avançar na escola, aprendiam que sua cultura era deficiente ou inadequada. (SOARES, 2004) Sobre isso, Soares (1993, p.31) comenta: “parece estranha uma lógica que, ao partir do pressuposto de que a causa do fracasso está

nas características do contexto social da criança, conclua não pela transformação desse contexto, mas pela compensação de seus efeitos sobre ela.”

Apesar desses programas terem sido criticados por atribuírem à escola um poder que ela não possuía e não terem surtido o efeito esperado, pois não ocasionaram significativa redução nos índices de repetência, ainda se percebem, nas escolas, alternativas administrativas e pedagógicas que visam a compensar “falhas” e “carências” (cognitivas, lingüísticas) de alguns alunos. (SOARES, 1993) Ainda hoje, as crianças pobres sofrem discriminações no meio educacional, mesmo que as teorias do déficit cultural tenham sido profundamente contestadas do ponto-de-vista científico e teórico. Essas crianças seguem tendo suas culturas taxadas de pobres e seus valores e conhecimentos prévios são considerados errados ou indesejados para a vida em sociedade.

Por influência da produção acadêmica norte-americana, este discurso sofreu retaliações. Antropólogos e cientistas sociais, consideravam cientificamente inaceitável a existência de culturas pobres e carentes, afirmando, como relata Soares (1993, p.76), que “não há grupo social a que possa faltar cultura [...], negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo”. O termo empregado para substituir “carência”, “privação” ou “deficiência” passou a ser “marginalização cultural”, sofrida pelas crianças das camadas populares, no interior das instituições.

Na perspectiva das diferenças culturais, a culpa recaía sobre a escola e seus mecanismos incoerentes e desajustados à sua clientela. A escola utilizaria, para ensinar, um conjunto de rituais, códigos, linguagens e conceitos que contrastam com a cultura desses alunos, possuidores de outros referenciais entendidos como diferentes. (SOARES, 1993)

Desse modo, embora parecesse existir avanço com relação às teorias das deficiências culturais, não havia uma discussão social mais ampla, que questionasse criticamente a ordem social capitalista responsável pela marginalização de alguns grupos, ou seja, a sociedade capitalista ainda era vista como uma estrutura de classes diferentes e não antagônicas. Como afirma Patto (1993, p.117) “mais uma vez, igualmente, a produção do fracasso era localizada na *inadequação da escola a esta criança carente* ou diferente.” [grifos da autora] Assim, na década de 70, os estudos oscilavam entre as “teorias das deficiências culturais” e as “teorias das

diferenças culturais”, entretanto, quase sempre, as segundas se transformavam nas primeiras.

Além das teorias da carência e das diferenças culturais, a teoria crítico-reprodutivista também compunha o pensamento educacional dos anos 70, modificando os modos de compreender o papel da escola na sociedade de classes. É sobre isso que, brevemente, falarei a seguir.

2.2.4 Teorias crítico-reprodutivistas

No final da década de 70 e 80, surge no cenário educacional um corpo de teorias, denominadas crítico-reprodutivistas, também conhecidas como pessimismo pedagógico ou pessimismo ingênuo na Educação. Tinham como baliza a percepção de que a Educação, ao contrário do que pensavam as teorias não-críticas, sempre reproduz o sistema social onde se insere, mantendo as desigualdades sociais. (PATTO, 1993) Seu nome, crítico-reprodutivo, advém do fato de, apesar de perceberem a determinação social da educação (críticas), consideravam que esta mantém com a sociedade uma relação de dependência total (reprodutivistas).

Para os crítico-reprodutivistas, a Educação legitimava a marginalização, reproduzindo a marginalidade social através da produção da marginalidade cultural, advindo daí o caráter seletivo da escola. Diferentemente das teorias anteriores, que justificavam a desigualdade social, a crítico-reprodutivista era contundente em denunciar os mecanismos seletivos e elitistas da sociedade de classes.

No Brasil, ocorreram distorções de conceitos centrais das teorias crítico-reprodutivistas. A dominação cultural, por exemplo, foi empregada como sinônimo de desencontro cultural, confundindo-se com as teorias das diferenças culturais e explicitando a apropriação funcionalista do termo. Essa leitura equivocada também gerou visões distorcidas sobre o papel do professor. As teorias crítico-reprodutivistas atribuíam ao professor a função social de facilitador da violência simbólica, impondo aos alunos das camadas populares uma visão de mundo legitimadora dos ideais da burguesia. A leitura liberal das teses reprodutivistas limitava-se a alertar os professores sobre as supostas diferenças culturais entre eles e seus alunos, de modo que construíssem meios pedagógicos adequados para aculturá-los e propiciar-lhes maiores chances de ascensão social. Portanto, a interpretação liberal mencionada, depurou das teses críticas o caráter antagônico das relações de classes o qual sustenta o modo de produção capitalista.

2.2.5 Os fatores intra-escolares

Nos anos 70, ocorreu uma importante mudança no quadro teórico e político sobre o fracasso escolar: cresceu o número de investigações que se debruçaram sobre a participação da escola na produção do fracasso.

Nomes como George Snyders, Antonio Gramsci e Basil Bernstein desempenharam papel decisivo na compreensão dos mecanismos de seletividade operados pela escola. Também a qualidade do ensino público foi discutida através do diagnóstico de suas condições de funcionamento. Ao contrário do que defendiam as teorias crítico-reprodutivistas, para as quais a ampliação da rede escolar significava a ampliação da ação ideológica funcionalista da escola, as teorias críticas a entendiam como espaço de luta pelo povo, por seus interesses de classe. Portanto, nesta perspectiva, a escola ainda que fosse influenciada pelas condições históricas e econômicas da sociedade em que se inseria, não era mero reflexo ou aparelho de reprodução da cultura dominante e da estrutura social, apresentando relativa autonomia na promoção de medidas que visassem à transformação da sociedade.

No Brasil um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas realizou um conjunto de pesquisas, cujo objetivo era verificar a função desempenhada pela escola na fabricação do insucesso escolar das crianças das camadas populares. Essas pesquisas suscitaram outras, “privilegiando a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar” (PATTO, 1993, p.118) Desse modo, rompeu-se com a concepção política liberal da escola e, também, com a tese reprodutivista, a qual negava o potencial transformador das instituições educativas.

Minha compreensão acerca do processo de produção do fracasso escolar insere-se nesta última perspectiva. Nas próximas linhas, explico o porquê.

2.3 De volta ao presente: lições deste estudo para a ação pedagógica

A breve retrospectiva apresentada mostra que as explicações dadas para o fracasso, ao longo da história, apresentam diferentes ênfases, destacando-se entre elas as deficiências do aluno (de origem médica ou psicológica), a carência cultural de seu ambiente e os fatores intra-escolares. Os estereótipos e preconceitos, advindos dessas versões, prevalecem até nossos dias, sob diferentes feições.

Ainda sobre os fatores que causam o fracasso, vale comentar as contribuições da interessante pesquisa de Alda Alves Mazzotti (2003), “Fracasso escolar: representações de professores e de alunos repetentes”, em que buscou investigar como professores de escolas públicas de Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro, cuja clientela é oriunda das classes populares, representam o fracasso escolar (por ela compreendido como repetência e evasão).

Segundo a autora, os professores investigados descreveram o aluno repetente da seguinte maneira:

crianças pobres, desnutridas, com problemas de saúde, sem base de conhecimentos e, principalmente, sem assistência da família e desinteressadas: faltam muito e, como só contam com a escola para aprender, não conseguem dominar os conteúdos mínimos exigidos para aprovação.

Na visão dos professores, o que distingue o aluno repetente daquele que consegue passar de ano é justamente essa falta de interesse, de empenho, de força de vontade, o que, para muitos professores é um reflexo do desinteresse da família, que não supervisiona e não cobra o rendimento escolar. (MAZZOTTI, 2003, p.4)

Para os professores que participaram dessa investigação, os elementos que constituem o núcleo da repetência são, portanto, o *desinteresse do aluno*, a *falta de apoio familiar* e a *dificuldade de aprendizagem*.

Como demonstra a pesquisa citada, os professores acabam por legitimar e perpetuar visões ideológicas que desencorajam suas ações educativas e desqualificam o alunado (mascarando a estrutura social injusta e excludente do capitalismo), já que são, eles próprios, oriundos de um sistema educacional e social que lhes incutiu esses valores (MAZZOTTI, 2003). Quando chegam às salas de aula, esses professores levam todos os preconceitos que construíram durante um longo processo de escolarização, acabando por promover uma educação assistencialista e sectária.

Daí a importância dos cursos de formação docente privilegiarem o estudo dos processos históricos educacionais. Conhecer a história dos movimentos pedagógicos e suas vinculações com o contexto político-social, subsidia os docentes na importante tarefa de desnaturalizar questões culturais. Não é possível admitir que os professores permaneçam legitimando discursos encharcados pelos ideais e interesses econômicos da classe dominante, por desconhecerem as origens históricas dos mesmos, ou, até mesmo, por ignorarem que tenham uma história.

No sentido, então, de realizar o objetivo que proponho acima, busco, nas próximas linhas, articular o estudo teórico à minha realidade refletindo acerca das concepções e ações, minhas e de minha escola, frente ao não aprendizado da turma que assumi. Confirmando os achados de Mazzotti, as explicações de minha escola para o insucesso de meus alunos, giravam em torno dos fatores extra-escolares¹⁵. As razões para o fracasso persistente, ora recaíam sobre as características pessoais dos alunos, percebidos como portadores de problemas de aprendizagem (termo muito comum na escola e que, dada sua amplitude, mantinham indefinidas as reais causas do não-aprendizado), ora recaíam sobre o ambiente familiar dos alunos, percebido como inadequado. Ou seja, tal como foram descritas na rápida revisão histórica apresentada nos itens anteriores, as causas do insucesso escolar eram patológicas - inatas ou adquiridas; genéticas ou ambientais - eram, de todo modo, extra-escolares, o que minimizava os efeitos da ação pedagógica do professor.

E qual era meu posicionamento diante dessa discussão? Que explicações teria eu, para o caso de meu grupo, fortemente identificado pelo fracasso? Como essas explicações influenciavam o tipo de trabalho que desejava propor à turma?

Logo que assumi o grupo, negava completamente a possibilidade de meus alunos apresentarem problemas de aprendizagem, vendo na escola a chave para o entendimento de seus insucessos. Preferia negar a hipótese de que os alunos tivessem problemas de aprendizagem, a fim de evitar responsabilizar as crianças pelos maus resultados. Afinal, a crença de que não tinham condições de aprender, a mesma que minou sua auto-estima, não teria sido causada justamente por essa concepção? Diante disso, concordar com as explicações da escola, significava também ser preconceituosa, implicava em ser cúmplice de um discurso e de uma ação marginalizadores e que tornariam inócuos os efeitos de minha ação pedagógica.

Relutava em aceitar essa idéia, argumentando não ter habilitação profissional para atestar ou diagnosticar problemas psicológicos ou neurológicos em sala de aula. Não poderia, dada minha formação, sustentar um discurso que, por caminhos médicos ou psicológicos, atribuía às crianças impossibilidades inatas para o aprendizado. Entretanto, e nisso não havia pensado inicialmente, o inverso também

¹⁵ Várias investigações, realizadas no Brasil, demonstram que o entendimento dos professores do Ensino Fundamental acerca das causas do fracasso escolar, recai sobre os fatores extra-escolares, especialmente, sobre as características familiares dos alunos. (ABRAMOWICZ, 1997; ARROYO, 1997; DAMIANI, 1998, 1999; PATTO, 1993)

era verdadeiro, ou seja, se não poderia afirmar a existência de problemas de aprendizagem nos alunos, também não poderia negar essa possibilidade, pelo mesmo motivo já exposto: não possuía formação específica. O fato é que, devido à minha formação e ao histórico escolar de fracasso dos alunos, foi impossível, para mim, distinguir os casos de dificuldade individual, daqueles criados ou acentuados pela escola. Portanto, negar ou assumir a versão de que eram portadores de dificuldades, seria igualmente imprudente de minha parte.

Percebi-me, então, inicialmente, tentando, de modo mais ingênuo que crítico, lutar contra a ideologia do dom. Compreendi isso através do estudo que empreendi acerca das versões para o fracasso escolar, impelida pela situação que enfrentava na escola. Como via a causa para os insucessos dos alunos unicamente na escola, também negava que seus contextos familiares e comunitários pudessem interferir negativamente em seus desenvolvimentos. Novamente, por julgar essa postura preconceituosa, acabava por evitá-la *completamente*.

Mais uma concepção ingênua que necessitava de revisão crítica. Sem ignorar a significativa parcela de responsabilidade da escola na produção do fracasso dos alunos, não seria possível construir uma explicação coerente e razoável, extinguindo outros fatores que concorrem para essa situação. A escola não poderia ser considerada a única responsável pelos maus resultados, já que todas as crianças de minha turma apresentavam baixas condições financeiras. Não admitir que o fator social tenha influenciado no desenvolvimento e aprendizado das crianças, seria legitimar a situação de descaso e desumanização por elas enfrentada cotidianamente.

Desta forma, percebi que, ao negar completamente ambas as explicações, responsabilizando unicamente a escola (atribuindo-lhe, com isso, poderes que não possuía), acabava por, também, adotar uma visão fragmentada da realidade, a exemplo do que ocorrera com as versões apresentadas anteriormente. Uma análise crítica ajudou-me a compreender o quanto são, todas as que estudei, versões que buscavam desvelar uma realidade problemática assumindo e centrando suas perspectivas em unidades diferentes de um todo complexo que, ao serem tomadas isoladamente, alijadas de uma avaliação social mais ampla, tornam-se extremos que distorcem a situação vivida pelas crianças e induzem a soluções pedagógicas e administrativas inadequadas. Pensar sobre o fracasso escolar passa, obrigatoriamente, por analisar a estrutura social de classes em que vivemos,

repensando o papel da escola nessa discussão, sem reduzir o problema a um ou outro fator específico.

Voltando ao caso de meus alunos, percebi que o fracasso vivenciado na escola foi bastante influenciado pelas condições sócio-econômicas em que viviam. Era possível pensar que, de fato, existiam na turma crianças portadoras de problemas de aprendizagem. Assim, admiti que os fatores extra-escolares poderiam influenciar significativamente a condição escolar de meus alunos, sem no entanto, a determinarem. A escola, com seus rituais, práticas, relações, motivos, pode construir tanto um espaço de mera reprodução social, como pode propor importantes contribuições à mudança. O sucesso *também* depende da escola, já que é, tal como a família e a comunidade, um espaço de formação fundamental na constituição das crianças.

Na pesquisa “Fracasso escolar na escola fundamental: da identificação de fatores de risco extra-escolares ao entendimento dos processos intra-escolares” (já citada anteriormente), Magda Damiani (1999) aponta que os fatores intra-escolares têm grande relevância no desempenho dos alunos, embora tenha mostrado que os fatores extra-escolares também são importantes (como indica a revisão bibliográfica que realizou). A pesquisa foi organizada em duas fases: a primeira, quantitativa, constituiu-se em um mapeamento desses fatores de risco extra-escolares para o fracasso, numa coorte de 6.000 crianças da cidade de Pelotas/RS. Nessa fase, a pesquisadora constatou a correlação entre fracasso escolar e variáveis como: não ser “branco”; ter mãe com baixa escolarização; viver em família numerosa, com baixa renda mensal e cujo chefe é um trabalhador manual não qualificado ou está fora da população economicamente ativa; ou morar em habitação precária. Na segunda fase, qualitativa, realizou estudos de casos em duas escolas, localizadas no mesmo bairro da periferia de Pelotas, administradas pelo mesmo órgão público e que atendiam clientela semelhante em termos dos fatores de risco detectados na primeira fase da pesquisa. A diferença entre ambas instituições estava nos índices de fracasso escolar dos alunos: enquanto uma apresentava altas taxas de repetência (43%), a outra apresentava taxas bem inferiores (10%). Através de entrevistas com professoras, famílias e direção das escolas, de observações realizadas nas salas de aulas de anos iniciais e de análise documental de redações dos alunos (em que descreviam suas escolas), a pesquisadora realizou a investigação dos processos intra-escolares associados à grande diferença de

desempenho encontrada entre as duas escolas. Os achados da investigação demonstram que essas diferenças relacionavam-se à cultura escolar das instituições. Os motivos que subsidiavam o trabalho nas duas escolas eram distintos: naquela com alto índice de fracasso, os motivos eram a socialização e a assistência (cultura com ênfase assistencialista), já na escola com baixo índice de fracasso, era a instrução (cultura com ênfase instrucional).

Essa pesquisa contribui para o entendimento da cultura escolar como possível promotora do fracasso ou sucesso dos alunos, podendo inclusive “modificar a influência de fatores extra-escolares por tanto tempo valorizados.” (DAMIANI, 1999, p.1) Desta forma, reconhecer que os fatores extra-escolares influenciam no aprendizado das crianças e, por isso, precisam ser considerados e conhecidos pelo professor, não significa assumir uma postura indiferente diante do fracasso. Significa admitir que a ação pedagógica, ainda que tenha seus limites, não é, absolutamente, mero detalhe na vida das crianças das classes populares.

Portanto, apesar do histórico de fracasso de minha turma, tive elementos para acreditar e apostar nos efeitos de minha ação pedagógica, inventando caminhos para alfabetizar. Vale dizer que essa invenção não foi arbitrária, estando ligada aos saberes, dizeres e fazeres presentes nas experiências de outras pessoas. Outros pensaram e se ocuparam das temáticas que mobilizam meu trabalho, antes de mim; e, assim, acompanharam-me nas aventuras da sala de aula e da pesquisa. Valho-me desses outros para dizer minhas palavras e construir meus caminhos. Apresentá-los e discuti-los, demarcando seus espaços em minhas concepções, é o especial objetivo do capítulo que se segue.

CAPÍTULO 3

DE APRENDIZ DE PROFESSORA A PROFESSORA-APRENDIZ: PRESSUPOSTOS E HIPÓTESES PARA UM COMEÇO

Neste momento, pretendo apresentar e discutir os princípios que orientaram a construção e realização de minha proposta de ensino para a turma de alunos descrita, buscando articulá-los aos referenciais teóricos da Psicologia Cognitiva e dos estudos da linguagem. O objetivo de destinar um capítulo a esta questão, é instrumentalizar o leitor para a compreensão das etapas que constituem minha proposta e do olhar que lanço sobre elas, nas respectivas análises, destacando os objetivos principais de minha atuação, frente às características de meu grupo de alunos.

Uma vez que meu trabalho como professora está atrelado ao ramo da Psicologia Cognitiva, mais especificamente à perspectiva Histórico-Cultural, devido à minha formação inicial (em Pedagogia) e continuada, é importante explicitar alguns dos principais conceitos que a constituem. Além da Psicologia, também me utilizo dos estudos da área da linguagem, especialmente da Psicolinguística e da Sociolinguística, para compreender o processo de ensino e de aprendizagem envolvidos na alfabetização.

Vale, neste momento, ressaltar que meu olhar sobre a perspectiva Histórico-Cultural, ainda que tenha sofrido modificações nos diferentes momentos de minha formação, é pedagógico. Como professora, sirvo-me dos achados da Psicologia,

para compreender melhor os movimentos da sala de aula e os processos envolvidos no aprender, objetivando, com isso, potencializar meu ensino e concretizar minha investigação. Antes disso, entretanto, teço algumas considerações acerca dos motivos e caminhos que me levaram até esta perspectiva teórica.

3.1 Por que Vygotsky?

Meu especial interesse pela Psicologia não se inicia com Vygotsky. Durante minha formação inicial no curso de Pedagogia, tive oportunidade de conhecer (e apreciar!) a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Foi a partir deste autor que, pela primeira vez, percebi a relevância de discutir os processos envolvidos nos atos de aprendizagem, fato este que implicava na ressignificação de minha própria profissão que, após estes estudos iniciais, se figurava a mim como científica. Não tenho dúvidas de que minha formação inicial foi piagetiana; somente no curso de Mestrado em Educação fui ter contato mais sistematizado e profundo com a perspectiva Histórico-cultural.

Vygotsky, naquela época, era uma discussão secundária à Piaget. Longe de ter aprendido a vê-los como opostos, entendia-os como complementares, sendo que o diferencial entre ambos recaía sobre a questão social, a que Vygotsky daria mais ênfase que Piaget. Daí o termo sócio-construtivista, largamente atribuído à Vygotsky.

Muito embora não seja meu objetivo aprofundar a clássica discussão Piaget – Vygotsky (ainda que fique tentada a fazê-lo) creio ser importante trazer algumas considerações sobre o trabalho de Piaget devido às importantes contribuições que conferiu à minha docência. Se, como professora, acredito que o processo de ensino e aprendizagem deva ser significativo tanto para o docente quanto para os alunos e que o conhecimento é produzido pelo próprio sujeito aprendiz, é porque encontrei este sentido, também, (e primeiro!) em Piaget. Apresento, portanto, um pouco sobre o que sei de seu trabalho antes de passar à perspectiva Histórico-cultural, por sua importância para minha docência. Vale frisar, no entanto, que não aprofundei meus estudos na teoria piagetiana optando por, no curso de mestrado, dedicar-me às idéias vygotskianas.

3.1.1 Piaget e Vygotsky: celebremos a divergência¹⁶

Embora seja possível identificar nexos entre ambas as teorias, é importante atentar para o fato de que Piaget e Vygotsky partiram de interesses distintos e apresentavam formação acadêmica diferente. Assim as discussões que realizaram também eram diferentes. Piaget teve preocupação epistemológica. Seu intento foi investigar e compreender como se passa de um estado menor de conhecimento para outro maior e, paralelamente, como se constroem as estruturas lógicas da inteligência (estruturas sobre as quais o conhecimento se alicerça). (PIAGET, 1973)

No livro *Epistemologia Genética* (1973), Piaget explicita sua intenção de construir uma Epistemologia que superasse as limitações daquela existente em sua época. Para ele, não era suficiente estudar o conhecimento já nas suas resultantes, tal como ocorria, mas era preciso acompanhar o processo de evolução desse conhecimento desde seus primórdios – daí a denominação *Epistemologia Genética*.

Piaget não entende a inteligência como previamente estabelecida, mas, antes, como um processo individual de adaptação ao meio através de construções sucessivas, em que novas estruturas – sempre mais lógicas e estáveis que as anteriores – são criadas a partir da ação direta do sujeito sobre o mundo físico e social. (PIAGET, 1973)

Segundo Wadsworth (1993), Piaget pode ser considerado Interacionista, pois defende que tanto o Racionalismo como o Empirismo reduzem os processos de conhecer, supervalorizando ou o ambiente (Empirismo) ou o sujeito (Racionalismo)¹⁷. Para Piaget, o conhecimento não estaria nem em um, nem no outro, mas na relação estabelecida entre os dois. (WADSWORTH, 1993) Não se trata de afirmar que o desenvolvimento seja a soma de sujeito e ambiente, mas sim, que a interação entre ambos, gera um novo produto, construindo a realidade. Dessa forma, a inteligência seria resultado de um complexo e contínuo processo, realizado pelo indivíduo em seus intercâmbios com o meio.

O desenvolvimento é explicado pela combinação de quatro fatores: maturação (preparo biológico); experiência com os objetos; interação social e equilíbrio - auto-regulação, cujos processos são a assimilação e a acomodação, que nos levam a buscar estabilidade diante de situações conflitivas. São processos

¹⁶ Ouso tomar emprestado o título do texto de Jerome Bruner, em que este autor discute a sempre polêmica relação entre Piaget e Vygotsky. BRUNER, J. Piaget e Vygotsky: celebremos a divergência.

¹⁷ Mais explicações acerca das correntes filosóficas Racionalista e Empirista encontram-se mais adiante, na p.61.

de adaptação do indivíduo ao ambiente. Piaget admite a participação da hereditariedade na evolução do pensamento humano, porém, afirma que esta apenas lhe disponibiliza amplas possibilidades, diminuindo sua relevância durante o crescimento, ao passo que os fatores ambientais desempenham um papel cada vez mais importante para a formação do indivíduo. Nesse contexto, a atividade é fundamental. (WADSWORTH, 1993; LIMA, 2001)

O processo de construção do conhecimento passa por assimilações e acomodações constantes. A assimilação incorpora, às estruturas cognitivas existentes, novos dados, cuja significação depende dos esquemas prévios do sujeito. A acomodação é a reorganização dos esquemas, decorrente dos conhecimentos que foram incorporados. A relação sujeito-objeto, assim, é mediada pelas estruturas cognitivas de que o mesmo dispõe, no momento da interação.

Para Piaget, existem ainda três tipos de conhecimentos (aqui separados para melhor compreensão, mas que na prática são indissociáveis): conhecimento social, que se adquire somente através de outras pessoas (por exemplo, nome dos objetos); conhecimento físico, construído na ação sobre os objetos (características externas - forma, textura, etc) e conhecimento lógico-matemático, desenvolvido na relação estabelecida entre os objetos - operações (como por exemplo, conceitos de maior/menor). (WADSWORTH, 1993)

Poder-se-ia dizer que Piaget, para explicar o desenvolvimento das estruturas da inteligência, assume a perspectiva do sujeito. Para a criança recém-nascida, a realidade vai sendo construída paulatinamente por ela, a partir de sua ação sobre o meio físico e social. Nesse sentido, só é possível explicar o desenvolvimento psicológico, a partir do próprio sujeito que conhece.

Assim, buscando possíveis articulações entre o trabalho de Piaget e a educação, se o professor quer que seu aluno realmente aprenda, é preciso instigá-lo, colocando-o em estado de desequilíbrio cognitivo (dosado adequadamente), pois se acredita que, dessa forma, o aluno irá sentir-se motivado a resolver tal desequilíbrio. Importante comentar que Piaget não desenvolveu uma teoria pedagógica, ainda que tenha dedicado muitas de suas reflexões à educação, mas uma teoria psicológica. (LIMA, 2001). Sua intenção foi investigar como a inteligência se desenvolve e não como desenvolvê-la.

Embora, como já afirmei anteriormente, reconheça no trabalho de Piaget importantes elementos para subsidiar meu trabalho pedagógico, opto por, nesta

investigação, enveredar pelos caminhos da perspectiva Histórico-Cultural por uma razão, especialmente: interessa-me o modo como Vygotsky resolve o conflito entre as dimensões social e individual, hereditária e cultural do desenvolvimento humano. Como sua análise é histórica, tais aspectos não são entendidos de forma dissociada e, tampouco, antagônica. Enquanto Piaget trata o sujeito como uma entidade abstrata geral, Vygotsky rompe com esta lógica, procurando superar as dicotomias entre indivíduo e sociedade, natureza e cultura. Trata-se, fundamentalmente, de uma compreensão historicizadora do desenvolvimento psíquico.

No que tange à relação Piaget-Vygotsky, tal como Bruner (2003) afirma, não é possível agrupá-los sem incorrer em reducionismos. Buscar um "meio-termo" entre ambos, através de aproximações forçadas, tal como as concepções de senso comum têm realizado, acaba gerando visões distorcidas sobre suas obras. Tal postura entra em contradição com algo que tinham em comum, que era, justamente, a aversão por reducionismos: tanto Vygotsky quanto Piaget admitiam a complexidade de seu objeto de estudo, a formação da mente.

Como rapidamente foi expresso acima, Vygotsky compreende o desenvolvimento psíquico como resultado de contingência históricas, culturais e individuais. Esta questão e outras, essência da perspectiva vygotskyana, serão mais detidamente explicadas nos itens que se seguem.

3.2 Psicologia Histórico-Cultural e Educação

Antes de passar para as contribuições de Vygotsky ao campo da educação, é preciso contextualizar sua obra, de modo a compreender essas contribuições para a Psicologia e, mais especificamente, para a Pedagogia. Nesse intento, concordo com Newton Duarte (1999, 2000) quando afirma que não se pode dissociar a leitura da obra de Vygotsky do Materialismo Histórico de Karl Marx.

A Psicologia da primeira metade do século XX, momento histórico vivido por Vygotsky, era fortemente influenciada por duas concepções filosóficas: Racionalismo e o Empirismo. (MOYSÉS, 1997; SANTOS, 2003) De acordo com Becker (1997, p.11), na concepção racionalista "o indivíduo ao nascer traz consigo já determinadas as condições do conhecimento ou da aprendizagem que se manifestarão ou imediatamente (inatismo) ou progressivamente pelo processo de maturação." As estruturas para conhecer e interagir com a realidade encontram-se pré-formadas no indivíduo. No outro extremo, tem-se a Filosofia empirista em que a ênfase recai

sobre o meio. Foi a partir desta perspectiva e com o intuito de construir uma Psicologia científica e experimental, que os Behavioristas, com orientação empirista, buscaram considerar em suas pesquisas o estudo do que é estritamente observável: o comportamento. Esses teóricos concentravam-se no sujeito presente e imediato e mesmo a personalidade era reduzida a um conjunto de comportamentos passíveis de observação direta e objetiva. Desde o ponto de vista desta concepção, o indivíduo tem a mente formada através da experiência e dos estímulos externos, desconsiderando-se qualquer tipo de elaboração interna, cujo comportamento e conhecimentos são completamente condicionados pelo meio. (BECKER, 1997) Dentre os representantes do Behaviorismo mais conhecidos, temos Burrhus F. Skinner e seu predecessor John B. Watson, este último, defensor de um Behaviorismo radical:

A Psicologia, da maneira como é vista pelo behaviorista, constitui um ramo puramente objetivo da Ciência Natural. Seu objetivo teórico é a predição e o controle do comportamento. A introspecção não é parte essencial de seus métodos... O behaviorista, em seus esforços para conseguir um esquema unitário da resposta animal, não reconhece uma linha divisória entre o homem e a besta. (WATSON, 1913, apud FADIMAN, 1986, p.191)

É justamente o viés marxista que afasta Vygotsky não apenas do Racionalismo e do Empirismo, mas também do Interacionismo. É lugar comum definir a abordagem Histórico-cultural como interacionista. (DUARTE, 1999) O Interacionismo busca superar o Empirismo e o Racionalismo, na medida em que defende a inter-relação entre sujeito e objeto, tendo igual importância e participação na construção do conhecimento (BECKER, 1993) Como já foi discutido antes, Piaget seria considerado Interacionista.

O Interacionismo, assim, pressupõe a existência de dois elementos com naturezas distintas que, ao se relacionarem, produzem a realidade e o conhecimento. Vygotsky, devido à concepção dialética que embasa suas idéias, como já foi explicado antes, não admite dualismos, isto é, não considera o indivíduo e seu meio social como dois pólos distintos. Ele considera que o sujeito é social em essência, não podendo ser separado ou compreendido fora desse âmbito. Para a escola de Vygotsky, mais importante do que apenas superar os reducionismos na análise da relação sujeito-objeto foi compreender as especificidades dessa relação,

quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre ambos também é histórica.

O postulado basilar da psicologia de Vygotsky, portanto, é a característica social e histórica da constituição da psique do homem. O sujeito psicológico constitui-se na arena cultural e histórica do(s) grupo(s) de que participa, sendo as condições materiais e simbólicas de existência as chaves para se compreender o desenvolvimento ontogenético. A maioria dos conhecimentos e habilidades do homem formam-se por meio da assimilação da experiência de toda humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. (DUARTE, 2000)

Vygotsky buscou, assumidamente, construir uma psicologia marxista, utilizando as bases do Marxismo para explicar a formação da mente. (DUARTE, 2000) Ele queria apreender, dos clássicos marxistas, o método para construir sua psicologia, pois acreditava que somente assim poderia abordar, de forma plenamente historicizadora, o psiquismo humano.

Resumidamente, o Materialismo Histórico de Marx (1987) postula que cada modo de produção apresenta relações de produção, meios de produção, superestruturas e classes sociais específicas, correspondentes ao seu tipo de formação social. O modo de produção capitalista, por exemplo, é baseado em relações fundadas na divisão social do trabalho; os meios de produção são a terra e a mecanização da indústria; o Estado possui a ideologia liberal-conservadora, sendo a sociedade dividida em burguesia e proletariado.

De acordo com a perspectiva marxista, as relações que o homem estabelece com a realidade são de três tipos: 1) material: de transformação da natureza, de modo a garantir a sobrevivência; 2) social: estabelecida pelo sujeito com a comunidade de que participa, a fim de organizar e distribuir tarefas; e 3) simbólica: decorrente das anteriores, constituindo-se a partir dos modos de representação da realidade, estabelecidos e compartilhados pelos grupos sociais. (SEVERINO, 1993) Percebe-se, assim, que a linguagem e outros sistemas simbólicos possuem estreita relação com as condições materiais de existência dos diferentes grupos.

Vygotsky argumentava que a divisão social do trabalho, os instrumentos de transformação da natureza, os meios de produção e a organização social – analisados em seu percurso histórico – forjam as estruturas psicológicas dos sujeitos, sendo, por isso, impossível compreender o desenvolvimento individual

descontextualizado do entorno cultural e do processo histórico em que ocorre. Portanto, um dos princípios básicos do pensamento de Vygotsky é que, para entender o indivíduo, primeiro devemos entender as relações sociais nas e pelas quais ele se desenvolve. Vygotsky era contrário às explicações realizadas a partir do reducionismo psicológico individual, pois acreditava que é no contexto social que se originam as funções psicológicas superiores, as quais diferenciam o homem das demais espécies. (OLIVEIRA, 1995, 2002; DUARTE, 1999, 2000; SANTOS, 2003)

É nesta idéia que se encontra ancorado o modo como avalio a situação de fracasso escolar de minha turma. Não posso compreendê-la a partir de uma visão individualista, mas a entendo como resultado de processos mais amplos, presentes nas diferentes instâncias de que as crianças da turma participam. Buscar a causa de seus não-aprendizados em razões exclusivamente pessoais, segundo a perspectiva vygotskyana, significaria supersimplificar uma questão complexa e multifacetada, porque histórica e cultural.

Vygotsky buscou entender como *as funções psicológicas que ele denominou de superiores* (memória, atenção, percepção voluntárias, entre outras) eram constituídas nos seres humanos. Ele afirmava que a grande diferença entre as funções psicológicas elementares (que compartilhamos com os outros animais) e as superiores reside no fato de as primeiras serem controladas pelo meio enquanto as segundas obedecem a uma auto-regulação.

Este autor utilizou quatro critérios para diferenciar as funções elementares das superiores, Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996, p.124) explicam que, para ele, as funções superiores seriam:

- 1) auto-reguladas, em vez de limitadas ao campo de estímulo imediato; 2) sociais ou culturais, em lugar de biológicas na origem; 3) objeto de uma atenção consciente, em lugar de automáticas e inconscientes e 4) mediadas através do uso de instrumentos e símbolos culturais.

Ao tratar das origens sociais dessas funções psicológicas superiores, Vygotsky (1991, p.64) elaborou a “lei genética do desenvolvimento cultural”, segundo a qual:

Qualquer função presente no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes. Em primeiro lugar, aparece no plano social, para posteriormente, aparecer no plano psicológico. Inicialmente, aparece entre

as pessoas como uma categoria interpsicológica para, posteriormente, aparecer na criança como uma categoria intrapessoal.

A internalização pode ser caracterizada como um processo no qual certos aspectos da estrutura da atividade, que foram realizados num plano interpessoal, passam a ser executados num plano intrapessoal. (BRUNER, 2003) Em síntese, trata-se da “reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1991, p.63)

A passagem do plano interpsicológico para o intrapsicológico se dá por meio da linguagem, sistema semiótico culturalmente estabelecido e compartilhado, que converte os objetos/fenômenos/situações da realidade em palavras (conceitos) que, ao serem internalizadas, são integradas à rede de conceitos de que o indivíduo dispõe e passam a fazer parte de seu fluxo de pensamento. Ao se converterem em instrumento psicológico, as palavras (conceitos) “trabalham” no plano mental, relacionando-se umas com as outras e tecendo, nessa relação, novos significados e explicações não presentes na realidade imediata.

A linguagem, assim, assume papel de destaque na perspectiva Histórico-cultural, permitindo não apenas o entendimento do mundo, mas, dado seu potencial criador, implicando em certo grau de autonomia, o que possibilita ao indivíduo emancipar-se da realidade objetiva, elaborando novos significados (a partir dos conceitos internalizados na relação com os outros) e retornando a ela com novas interpretações (BRUNER, 2003). Esse processo implica também em reorganização das atividades psicológicas.

Seguindo essa lógica, é a sociedade e não a natureza que deve ser considerada determinante do comportamento humano. Nesse sentido, o conceito de *mediação* é fundamental para a compreensão dos processos que forjam as funções psicológicas superiores.

Vygotsky (1991) privilegiou o papel das ferramentas na atividade humana, buscando compreender as formas pelas quais os indivíduos internalizam e se apropriam daquelas existentes em sua cultura.

Em termos genéricos, mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação. (OLIVEIRA, 1995; MOYSÉS, 1997; SANTOS, 2003) Essa relação deixa de ser direta (sujeito-objeto) e passa a ser mediada, ganhando em complexidade. Vygotsky (1991) apresentou dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

O instrumento pode ser definido como elemento material, interposto entre o sujeito e o objeto de seu trabalho. É um meio de intervir e transformar a natureza, ampliando as capacidades físicas humanas.

Os signos também têm a função de aumentar o poder de realização dos sujeitos, entretanto, neste caso, em um plano psicológico. Segundo Vygotsky (1989), os signos foram inventados com a função de solucionar determinados problemas de ordem psicológica como, por exemplo, lembrar, relatar, comparar. “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.” (VYGOTSKY, 1989, p.60)

Outro aspecto importante na perspectiva Histórico-Cultural diz respeito à relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para Vygotsky, essa relação é dialética: ambos estão relacionados desde o nascimento da criança, pois o desenvolvimento humano depende da aprendizagem social, empreendida pela criança a partir de sua interação com outras pessoas. Ela, aos poucos, vai penetrando na vida intelectual dos adultos de seu convívio, aprendendo a atribuir significados e internalizando modos de organizar a realidade. Não é possível, portanto, atribuir o desenvolvimento humano apenas a processos de maturação. O aspecto social, nunca é demais mencionar, é fundamental para compreender o funcionamento e desenvolvimento psicológico superior. (1991)

Devido à importância da aprendizagem na promoção do pensamento (e da própria condição humana), a instituição escolar ganha destaque, já que é socialmente identificada, nas sociedades modernas, como o locus privilegiado da produção e transmissão de conhecimento.

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem, componente fundamental do desenvolvimento, depende não apenas dos signos, instrumentos psicológicos disponíveis às crianças em seu contexto social, mas, também, do desenvolvimento potencial do sujeito.

Assim, para definir o momento em que se encontra o desenvolvimento de uma criança, não basta estabelecer o nível dos conhecimentos que ela domina, mas é preciso verificar o que ela é capaz de fazer com ajuda de outros. Para lidar com essa idéia, Vygotsky criou um conceito: o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida da seguinte forma:

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p.97)

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) conecta Psicologia e Pedagogia, sendo uma das mais importantes contribuições de Vygotsky para o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o docente deve partir do conhecimento que o aluno possui e que foram desenvolvidos por meio de sua experiência no mundo (conceitos espontâneos) para ascender aos conceitos científicos, aqueles plasmados no conteúdo transmitido pela escola. Da mesma forma, os conceitos científicos precisam “descer” até os espontâneos para que, contextualizados, possam fazer sentido para o aluno. Segundo Vygotsky, (1989) o docente deve atuar na ZDP da criança. Nesse contexto, o professor e os colegas podem ser considerados como mediadores dos conhecimentos trabalhados em sala de aula.

Não considerar o desenvolvimento de maneira prospectiva, pode acarretar em uma educação conservadora e de pouca eficácia no desenvolvimento infantil. Tal como afirma Vygotsky, “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (2001, p.490)

É importante destacar que a ZDP não é propriedade de um aluno ou de um professor, isoladamente, mas é

um espaço teórico gerado na própria interação entre educador e educando em função dos esquemas de conhecimento sobre a tarefa a ser realizada pertencentes a este último e os saberes, recursos e suportes de apoio utilizados pelo educador. (ANTUNES, 2002, p.29)

Outro ponto importante da teorização vygotskyana é aquele que aborda a formação de conceitos, estes entendidos como “um sistema de relações e generalizações [categorias], contidos nas palavras e determinado por um processo histórico-cultural.” (SANTOS, 2003, p.145)

Vygotsky (1982, 1993, 2001) discutiu profundamente a questão dos conceitos espontâneos e científicos (definidos acima), chamando atenção para o fato de, até então, na Psicologia, não existir um estudo aprofundado sobre o que são e como se formam os segundos. De acordo com o autor, os conceitos científicos têm gênese e desenvolvimento diferentes dos cotidianos e, por isso, merecem um estudo específico. Os primeiros são adquiridos por meio de instrução e diferem dos

espontâneos por serem sistematizados e dependerem da consciência daquele que aprende. Ao adquirir os conceitos cotidianos, a criança não tem consciência dos mesmos, ou seja, ela é capaz de fazer uso do conhecimento, mas não consegue explicá-lo. Já os conceitos científicos, são internalizados por um processo de tomada de consciência.

Os conceitos científicos, com suas atitudes totalmente distintas para o objeto, mediados através de outros conceitos com seu sistema hierárquico interno de relações mútuas, constituem a esfera em que a tomada de *consciência dos conceitos, ou seja, sua generalização e domínio*, surgem, ao que parece, em primeiro lugar. Uma vez que a nova estrutura da generalização surge em uma esfera do pensamento, se transfere depois, como qualquer estrutura, como um determinado princípio de atividade, sem necessidade de aprendizagem alguma, a todas as restantes esferas do pensamento e dos conceitos. Deste modo, *a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos* (VYGOTSKY, 1982, p.213-4). [grifos do autor]

No aprendizado de conceitos espontâneos, o sujeito está voltado para o objeto/situação imediata, estabelecem-se apenas relações empíricas entre sujeito e objeto. Já no aprendizado de conceitos científicos, a atenção volta-se para o conhecimento. Uma diferença importante entre conceitos espontâneos e científicos, que explica a ausência de consciência nos primeiros e sua presença nos últimos, é a organização em sistemas. Os conceitos científicos são teorizações que só podem ser construídas quando o sujeito aciona a rede de significações e conceitos de que dispõe. Um novo conceito depende desse acionamento para ser internalizado e o esforço para inseri-lo em uma rede de conhecimentos leva o indivíduo dirigir-se não somente à situação externa que desencadeou o processo de internalização, mas também a orientar-se para si mesmo, para os processos cognitivos e o conjunto de significações presentes em sua organização mental. Relacionar conceitos leva o sujeito a ultrapassar os dados empíricos, implicando em uma compreensão superior que não estava presente na realidade objetiva. Ultrapassa, com isso, as aparências dos objetos, possibilitando que sejam conhecidos mais profundamente e generalizados para outras situações.

Vygotsky (1982, 1991, 2001) atribui papel especial aos conceitos científicos ao afirmar que eles provocam mudanças qualitativas no pensamento dos sujeitos, sendo, assim, importantes ferramentas psíquicas. O conhecimento sistematizado possibilita a construção de habilidades cognitivas que tornam o pensamento cada vez mais complexo e abstrato. As três características do pensamento teórico,

apresentadas por Marta Sforzi (2004) - reflexão, análise e plano interior de ações - são desenvolvidas através da mediação dos conceitos científicos.

Uma vez que o diferencial das funções superiores em relação às inferiores está centrado na consciência e no controle do sujeito, a metacognição, discutida a seguir, como um tipo de função psicológica superior, foi um objetivo importante no contexto de meu trabalho com a turma.

Que significado atribuo à metacognição no universo de meu estudo? Para responder esta questão, apresento, a seguir, uma rápida revisão teórica sobre o tema.

O termo metacognição surge pela primeira vez na literatura na década de 70, com John Flavell, autor piagetiano que realizou importantes estudos na área da memória. Flavell entende por metacognição “o conhecimento que o sujeito tem sobre o seu próprio conhecimento” (FLAVELL apud RIBEIRO, 2003, p.110). Não existe consenso acerca do que seja metacognição, encontrando-se diferentes definições em autores diversos. Entretanto, no universo de meu trabalho, compreendo metacognição como a consciência que uma pessoa desenvolve acerca de seus saberes e processos de aprendizagem.

De acordo com Santos, a metacognição - por ela definida como a capacidade de “pensar sobre o seu próprio pensamento” (2003, p.131) - pode ser considerada um tipo de função psicológica superior. A autora, inclusive, menciona a importância de se incentivar o desenvolvimento desta na sala de aula. Além da metacognição, também cita o planejamento, a auto-observação, a inferência e a indução, como exemplos de função psicológica superior.

Vale apontar aqui a diferença entre estratégias cognitivas e metacognitivas. (KATO, 1984; LEFFA, 1996) As primeiras são regidas por comportamentos inconscientes e automáticos, estando a atenção do sujeito, na ocasião de sua utilização, voltada aos aspectos da tarefa e à sua resolução; já as segundas, são a consciência das estratégias cognitivas, ocasião em que o sujeito reflete não necessariamente sobre o conteúdo da tarefa, mas sobre o próprio processo de compreensão. (KATO, 1984)

A idéia de utilizar a metacognição como uma ferramenta que possibilita a volta à melhoria do desempenho dos alunos, surgiu de estudos que realizei, subsidiada por autores como Jerome Bruner (2003), Britt-Mari Barth (1987), Juan

Pozo (2002) e Ann Brown (1992), acerca dessa atividade e de sua relevância para o trabalho na escola.

A primeira contribuição importante à linha de estudos metacognitivos, cujo objetivo era investigar o que as crianças pensam sobre a aprendizagem, foi de Ann Brown (1992), que ilustrou como as estratégias de evocação foram profundamente alteradas quando as crianças, com as quais trabalhou, voltaram seu 'olho interno' para o modo como procediam ao tentar gravar algo na memória. Essa pesquisadora discutiu a importância de desenvolver esse tipo de atividade com crianças, em sala de aula, argumentando que pouco espaço se dá a elas para que pensem sobre seus saberes e processos mentais.

De acordo com compilação realizada por Costa (2000), na pesquisa "As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do Ensino Fundamental: implicações para a prática educativa", as investigações sobre estratégias de aprendizagem, no Brasil, podem ser divididas em três tipos: 1) aquelas que têm associado, às estratégias de aprendizagem, variáveis psicológicas e culturais; 2) aquelas que têm procurado avaliar os efeitos de programas de treinamento em estratégias de aprendizagem no desempenho escolar, especialmente de alunos com baixo desempenho; e 3) aquelas voltadas para a melhoria da formação de professores.

Acredito que minha investigação pode ser incluída no segundo tipo de pesquisas. Meu objetivo foi propor, a meu grupo de alunos - os quais, como já foi referido, tinham um recorrente histórico de repetência escolar e desempenho pobre em tarefas de leitura e escrita - estratégias metacognitivas para que pensassem sobre os conhecimentos que possuíam (o que sabiam e o que ainda não sabiam) e sobre as estratégias que utilizavam na realização de suas tarefas escolares. Tomando como referência os achados de Brown (1992), inferi que, se o fato da criança pensar sobre seus processos mnemônicos contribuía para a melhoria da memória, o mesmo poderia ocorrer com a leitura e escrita, ou seja, a tomada de consciência acerca de seus saberes e estratégias de leitura, poderia ajudá-los a ler melhor. Pretendia, desse modo, promover, um trabalho voltado não apenas aos resultados da aprendizagem mas, especialmente, aos processos nela envolvidos.

Era minha intenção explicitar as estratégias de escrita e, principalmente, de leitura que utilizavam, para, a partir daí, buscar novos modos que fossem mais eficazes no desenvolvimento satisfatório dessas atividades, aumentando, com isso,

a motivação dos alunos para aprender e estar na escola. De acordo com as palavras de Tedesco (2000, p.228),

el trabajo del maestro es hacer explícito lo que es implícito, ayudarle al alumno a reflexionar acerca de qué está haciendo él cuándo aprende, de qué operación se trata cuando él está haciendo un aprendizaje, ¿está recopilando información?, ¿está comparando?, ¿está probando una hipótesis?, ¿está seleccionando?"

Considero importante comentar que pretendia que o trabalho ocorresse também nos diálogos entre professora e alunos. Nossas conversas eram dispositivos importantes no processo de tomada de consciência, por parte dos estudantes, de seus pensamentos. Por isso, busquei ressaltar as estratégias que utilizavam e fazer questionamentos a fim de aprofundar os conceitos presentes em suas falas, levando-os a pensarem sobre os mesmos. A linguagem, nessa perspectiva, possui função auto-reguladora (DÍAZ, NEAL, AMAYA-WILLIAMS, 1996).

3.3 Vygotsky e a Educação: que contribuições?

O apanhado geral apresentado, até aqui, sobre os principais conceitos da obra de Vygotsky, teve por objetivo contextualizar e explicitar sua Psicologia para que se compreenda suas contribuições para a Pedagogia. Como já disse anteriormente, embora não seja possível encontrar em seu trabalho um método didático, ficando isso ao encargo do professor, o estudo de sua obra contribui sobremaneira para a prática pedagógica, subsidiando-a teoricamente. Conforme Santos (2003, p.144), Vygotsky produziu “uma determinada concepção teórica que nos permite refletir sobre a natureza do ato pedagógico, e das suas possíveis implicações com uma prática pedagógica eficiente.”

Que relações podemos fazer, então, entre a sala de aula e o trabalho de Vygotsky? Pensando nas idéias apresentadas nos itens anteriores, verifica-se a relevância da escola no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos. Ao sistematizar o ensino de conceitos científicos, a partir dos conceitos espontâneos trazidos pelas crianças, a escola lhes oportuniza organizar sua realidade, atribuindo-lhe novos significados, os quais tornarão mais complexos seus raciocínios e possibilitarão novos modos de interação coletiva.

A perspectiva vygotskyana aponta para a realização de uma prática educativa que mobilize o pensamento e impulsione a aprendizagem, a partir de medidas

pedagógicas como: dar significação dos conceitos a serem aprendidos (a partir da experiência das crianças – conceitos espontâneos), promover a colaboração entre pares, propor situações-problema (que desafiem a inteligência) para serem resolvidas, incentivar a imaginação e criatividade através das diferentes linguagens, desenvolver a linguagem (como meio de complexificação do pensamento), entre outras.

É preciso comentar que o desenvolvimento psicológico, resultado do processo de internalização, é impulsionado pelo componente afetivo. Há uma estreita relação entre o elemento afetivo e o cognitivo. Segundo Lucia Moysés (1997), os últimos esforços de Vygotsky foram direcionados a um livro que explorava justamente a relação entre aprendizagem e afeto, o qual não conseguiu concluir. Ainda de acordo com essa autora,

por trás do processo de internalização há um motivo que emana do campo afetivo. Ou seja, o aparecimento das relações cognitivas necessárias à realização daquele processo é forçado pelos estados emocionais e pelas necessidades afetivas do sujeito. (1997, p.30)

Deste modo, o aprendizado deve causar prazer à criança, mobilizando seu desejo, sua vontade e participação. É preciso que esteja envolvida na tarefa, para que a aprendizagem ocorra e para que ela se sinta satisfeita e orgulhosa de si mesma. Quando a experiência não desperta o interesse, sendo fonte de insatisfação ou frustração, muito possivelmente a aprendizagem ficará prejudicada, desencadeando conseqüências emocionais negativas, como sentimentos de impotência e inferioridade. “Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações.” (VYGOTSKY, 2001, p.139)

Lucia Moysés cita, no livro “Aplicações de Vygotsky à educação matemática” (1997), a pesquisa que realizou com o objetivo de investigar a mudança na auto-estima de crianças que viviam em orfanatos. Segundo ela, tratava-se de crianças “criadas em um ambiente de opressão, humilhação e despersonalização.” (p.31) Seus comportamentos geravam desaprovação nos adultos com quem conviviam. O tipo de relações interpessoais experienciadas por elas, repetidas cotidianamente, foram internalizadas pelas crianças, que aprenderam, então, a se ver como pessoas

destituídas de valor e importância. “Em síntese, um processo que teve seu início nas relações interpessoais – interpsicológico, portanto – transforma-se em outro intrapsicológico.” (p.31)

Essa afirmativa pode servir para explicar a condição de meus alunos. Após tantos fracassos na escola, confirmados não apenas nos resultados (reprovação no final do ano letivo), mas também nas falas dos profissionais da instituição e de seus familiares, as crianças acabaram internalizando os julgamentos negativos que pesavam contra elas. Ou seja, o discurso depreciativo do meio, foi internalizado e tornou-se auto-depreciação.

Motivação, auto-estima e sucesso ou fracasso são fatores que influenciam o resultado da aprendizagem. Aqui vale trazer as interessantes explicações de Pozo (2002), acerca da relação entre estas variáveis, também encontradas em outros autores (HAMACHEK, 1979; OLIVEIRA, 1993; MOYSÉS, 2001). Segundo Pozo (2002), o que afeta a motivação é a causa a que o aprendiz atribui seu fracasso, já que isso determinará sua expectativa de sucesso ou fracasso na próxima tarefa. O fracasso pode ser atribuído a fatores externos (o professor, a tarefa...) ou internos (o próprio interesse, capacidade...). Cada um deles pode ser, também, percebido como estável (não sujeito a modificações futuras) ou instável (passível de mudanças). Finalmente, estes fatores podem ou não ser considerados como passíveis de controle pelo aprendiz. Dependendo do modo como estas variáveis se encontram combinadas, a motivação poderá ser afetada, resultando em aprendizagem ou não-aprendizagem.

Por essas razões é fundamental que se pense a prática pedagógica, em suas diferentes dimensões (social, afetiva, cognitiva), a fim de garantir à criança desenvolvimento e aprendizado. Seguindo tal orientação, foi minha intenção propor uma prática pedagógica que interferisse e provocasse mudanças no processo de alfabetização dos alunos, através da ressignificação de suas interações com a escola e com o conhecimento.

3.3 Concepções de alfabetização norteadoras do trabalho

Levantar hipóteses, inferir, deduzir, induzir, questionar, pensar. Na perspectiva vygotskyana, podemos entender o sujeito como alguém que elabora internamente sua aprendizagem, agindo, reagindo e, principalmente, interagindo com sua realidade histórica e cultural. Assim, a aprendizagem é um processo

complexo, construído pelo indivíduo, por meio da mediação realizada pelas ferramentas, pelos signos e pelas outras pessoas.

O processo de alfabetização, compreendido por Vygotsky (1991) como domínio da leitura e escrita, também segue essa lógica. Para este autor, a escrita é um sistema simbólico com o qual a criança começa a se familiarizar muito antes de ingressar na escola, sistema este que atua como instrumento psicológico, ampliando suas capacidades psíquicas.

O trabalho de Vygotsky (1991) volta-se para a investigação de como a criança apreende as funções da escrita e de como desenvolve a necessidade de empregá-la como instrumento psicológico, usando-a para lembrar e comunicar. Os signos presentes na leitura e escrita possibilitam o desenvolvimento mental da criança e ampliam seu repertório de experiências. Além disso, são ferramentas importantes para expressão, construção do conhecimento, entendimento e reflexão acerca da realidade. São meios de aprender e não apenas de demonstrar o que se aprendeu. (WELLS, 2001)

Uma das maiores preocupações de Vygotsky é a importância da intervenção pedagógica intencional para que ocorra a alfabetização. A apropriação de um objeto cultural tão complexo, quanto a língua escrita, depende, segundo o autor, de processos deliberados de ensino. É imprescindível que as crianças se apropriem dos mecanismos envolvidos na leitura e escrita, percebendo sua função social, através da mediação intencional da escola, a qual deve formalizar o conhecimento que a criança já possui e desenvolver compreensões mais avançadas desse sistema de representação.

A concepção de alfabetização presente na psicologia Histórico-cultural é compartilhada por autores contemporâneos renomados na área da alfabetização e importantes no contexto de meu trabalho. Paulo Freire e Magda Soares, já bastante citada no capítulo anterior, são exemplos.

Para Magda Soares (2004, p.18),

Uma teoria coerente de alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Esta autora faz pertinentes relações entre linguagem, escola e sociedade explicitando e analisando o caráter político-ideológico do uso e do ensino da língua na escola, especialmente àquela voltada para as camadas populares (SOARES, 1993, 2004) Um aspecto bastante destacado por Magda Soares (2004) é o fracasso obtido pelas crianças dessas camadas populacionais, nas classes de alfabetização. A autora apresenta dois fatores que dificultam o aprendizado dessas crianças, na escola: 1) as diferenças *estruturais* entre os dialetos das classes populares e o dialeto padrão (valorizado pela escola); e 2) as variações na *função* estipulada à leitura e escrita em diferentes classes sociais, ou seja, as expectativas e significados atribuídos à leitura e escrita são diferentes em grupos populares.

Não poderia esquecer, aqui, de Paulo Freire (1980, 1985, 1992). Na perspectiva freireana, a linguagem não é neutra, mas representa o universo histórico-cultural dos sujeitos, mediatizando sua relação com o mundo e estabelecendo meios de organização do real. No que tange à alfabetização das camadas populares, Freire (1980) afirma que precisamos construir uma proposta que contribua para que as pessoas dessas camadas sociais compreendam e problematizem suas condições de vida. É importante que se priorize a conscientização acerca de suas histórias e situação social, percebendo-as como injustas, mas não imutáveis. Essa concepção de alfabetização corresponde ao modelo ideológico concebe a leitura e escrita,

como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social (SOARES, 2004, p.35)

Como nos assegura Freire (1987), é através da análise de suas próprias condições de existência no/com o mundo que as pessoas poderão tornar-se sujeitos da história. É preciso que se supere a explícita descontinuidade cultural existente entre a escola e os grupos populares que ficam duplamente prejudicados: por um lado, muitas vezes, não conseguem se apropriar dos códigos da classe dominante (presentes nas práticas e discursos das instituições) e, por outro, aprendem que a sua cultura é inadequada.

Conscientização é um conceito central na obra de Paulo Freire, o qual afirma que “a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “des-vela”

para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”. (FREIRE, 1980, p.29). Quanto mais conscientes, mais capazes nos tornamos para sermos anunciadores do projeto de transformação que assumimos. Sobre a proposta de alfabetização de Freire, assim se expressa Admardo de Oliveira (1996, p.77):

não é um discurso apenas sobre a libertação mas, sim, uma ação que visa à libertação aqui e agora. O processo ensino-aprendizagem constitui-se em um modo de formação da consciência crítica, o que faz da libertação uma busca constante e não uma simples aspiração. Nesse processo, a síntese entre teoria e prática se concretiza de modo evidente. Daí que, para Freire a alfabetização eficaz é aquela cujo conteúdo é dialético e se encontra relacionada com as necessidades do educando.

A linguagem, tanto para Freire (1985) quanto para Vygotsky (1989) é entendida como um sistema de representação das relações estabelecidas pelos homens com a natureza e com os demais. Portanto, o dialeto de uma comunidade, de um grupo social, é seu modo de representar e significar a realidade vivenciada e compartilhada. Uma vez que as condições materiais nas diferentes camadas sociais não são iguais (ser patrão ou empregado, numa sociedade capitalista, confere ao sujeito modos de vida distintos), a linguagem também será diferente, exprimindo as necessidades e experiências de cada uma.

Tendo em vista esta discussão acerca das relações políticas e ideológicas entre escola e linguagem, busquei construir o trabalho de alfabetização com meus alunos, todos pertencentes às camadas populares, visando ao letramento¹⁸ (resultado da apropriação da leitura e escrita), o que significa “considerar não só a dimensão técnica da leitura e escrita, mas também a apropriação das representações e das demandas que se constituem em torno da leitura e da escrita.” (ROCHA, 1999, p.18-19)

De que modo organizei a proposta? Tinha um método? Sim. Entretanto, é importante que se deixe claro que, por método, entendo um conjunto de metodologias e práticas organizadas sistematicamente e embasadas por concepções teóricas (epistemológicas, lingüísticas, sociológicas, psicológicas) definidas. (SOARES, 2004; FRANCHI, 2001) Embora não tenha seguido um método de alfabetização específico, meu trabalho aproxima-se daqueles classificados como globais, cujo objetivo é partir de unidades significativas (palavras, frases, textos) até

¹⁸ O conceito de letramento foi introduzido, no Brasil, por Magda Soares.

a análise de unidades não significativas (sílabas, letras). Ao iniciar o trabalho com pequenos textos, estava atentando, prioritariamente, ao significado da leitura, de modo a não dissociá-la de sua função social. Assim, como alerta Carvalho (2003, p.45), “desde as etapas iniciais da alfabetização, a principal preocupação do leitor deve ser a busca do significado (ou significados).”

Os gêneros escolhidos para começar o trabalho foram os diálogos e narrativas por se aproximarem da linguagem oral e atraírem o interesse dos alunos. Uma abordagem interativa e funcional da escrita sugere que nos estágios iniciais ela deve ser construída sobre a proficiência na linguagem oral e em outras bases de conhecimentos que os alunos já detêm. (VYGOTSKY, 2001)

Antes de passar à discussão sobre a leitura, gostaria de fazer um breve comentário acerca dos métodos de alfabetização. Penso que o grande problema dos métodos, ao serem adotados pelas alfabetizadoras, tem a ver com o modo como as mesmas os concebem, ou seja, como um conjunto de técnicas infalíveis. Nesses casos, a preocupação com o método sobrepõe-se ao cuidado com a aprendizagem, sendo o centro da alfabetização. Isso acontece porque muitas professoras assumem esses métodos, desconhecendo as concepções psicológicas e epistemológicas que os sustentam. Tal desarticulação, entre os aspectos teóricos e a prática pedagógica, acabam por descaracterizar o processo educativo (relegando a relação professora-aluno a um segundo plano) e, até mesmo, o próprio método, que acaba sendo interpretado e utilizado de maneira equivocada.

3.4 Ler e escrever: aspectos psicolinguísticos

O aprendizado da leitura e da escrita implica, como vimos até aqui, em profundas modificações na vida das crianças. Novos padrões e possibilidades de interação social, comunicação e mesmo de ordem psicológica se estabelecem, quando elas se apropriam da linguagem escrita. Sem risco de repetir-me na discussão, nas próximas linhas ocupo-me em dissertar sobre a natureza da escrita (comparando-a à linguagem oral) e da leitura, buscando não perder de vista o ensino destas modalidades de expressão. Para dar conta desta tarefa, cerco-me das valiosas contribuições de Mary Kato (1986) no que diz respeito, especialmente, à escrita e de Frank Smith (1999), especialmente, no que tange à leitura.

3.4.1 A fala e a escrita: comparações

Comparar a natureza da linguagem oral e da linguagem escrita pode ser útil no entendimento das diferenças e semelhanças entre ambas e, conseqüentemente, pode fornecer subsídios para a maior compreensão das especificidades de cada uma. Assim se expressa Mary Kato (1986), principal referencial teórico deste item de meu trabalho, acerca dos aspectos psicolingüísticos da fala e da escrita. Estudos nas áreas da Psicolingüística e Sociolingüística, nos quais Kato se apóia para argumentar em favor da comparação entre fala e escrita, utilizam dados contextualizados, de modo a captar a fala espontânea, favorecendo, com isso, tal comparação.

Seguindo, portanto, a linha teórica de Mary Kato (1986), acredito que fala e escrita são parcialmente isomórficas. Utilizo-me das palavras da própria autora para melhor esclarecer esta afirmação: “na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente.” (p.11) Essa mesma autora apresenta a comparação entre a linguagem oral e a escrita a partir de três perspectivas, que pretendo discutir aqui: *1) diferença da natureza do estímulo; 2) diferenças formais e 3) diferenças funcionais.*

A *diferença da natureza do estímulo* na linguagem oral e escrita é fácil de perceber: auditiva na primeira e visual na segunda. Enquanto a linguagem oral é produzida e compreendida de modo inconsciente, a escrita representa a gradativa consciência das estruturas lingüísticas. Este processo de conscientização dos aspectos presentes na fala, e conseqüente modificação desta fala pré-letramento, ao final do curso de alfabetização, é resultado do esforço, pela criança, de apropriação dos códigos escritos. Interessante atentar para o fato de que a criança passa por etapas semelhantes às vividas, ao longo da história, pela Humanidade, quando evolui de modos pictóricos de representação simbólica até a escrita alfabética – considerada uma simbolização de segunda ordem.

Muito embora a escrita alfabética tenha sido criada para representar a fala, ela não chega a ser fonética devido às variações dialetais e às mudanças a que está sujeita a linguagem oral. Assim, ainda de acordo com Kato, nossa ortografia tem motivação fonêmica (e não fonética), ou seja, “a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo” (1986, p.17)

No que tange às *diferenças formais* entre fala e escrita, definidas como as diferenças acarretadas pelas condições de produção e de uso da linguagem, são analisadas por Kato segundo as seguintes variáveis: 1) variável social e psicológica na forma da linguagem; 2) nível de letramento; 3) estágio de desenvolvimento lingüístico e 4) a forma como uma função de gênero. Devido aos objetivos deste trabalho, penso ser relevante deter-me na explicação de cada um dos itens citados, organizados em subtítulos.

Na discussão acerca da *variável social e psicológica na forma da linguagem*, Kato (1986) preocupa-se em retomar uma idéia para ela fundamental: a de que a fala é influenciada pela escrita, sendo a fala culta resultado do processo de letramento. Tal afirmação contraria os estudos sociológicos de Bernstein, para quem “a escrita é a transcrição da fala ideal” (1971 apud Kato, 1986, p.23). A linguagem depende da variável classe social, a qual determina o nível de desenvolvimento cognitivo. Pertencem a este sociólogo as clássicas categorias “código elaborado”, atribuído à classe alta (caracterizado por maior nível de planejamento) e “código restrito”, atribuído às classes populares (linguagem caracterizada por baixo nível de planejamento e maior dependência contextual). Também podemos encontrar esta idéia em Smith (1999), que argumenta que a escrita não é a transcrição de nenhum dialeto específico, sendo uma linguagem que apresenta especificidades e coerência interna.

Sobre o *nível de letramento*, Kato (1986) utiliza-se, sobretudo, do trabalho de Brown (1981 apud KATO, 1986) sobre a fala pré-letramento e pós-letramento. A primeira seria anterior à experiência de alfabetização e a segunda, como o nome indica, posterior. Brown mostra que a definição lingüística pode ser melhor explicada pelo nível de letramento do grupo em que a criança está envolvida, em contraposição à atribuição de Bernstein à classe social. Assim, a fala culta é influenciada pela escrita.

Baseando-se no estudo de Givón (1977 apud Kato, 1986), Kato menciona que o *desenvolvimento lingüístico* ontogenético apresenta similaridades com a evolução histórica das línguas. A exemplo desta última, o desenvolvimento individual da linguagem evolui em direção à gramaticalização, tornando-se cada vez mais independente de contextos.

A forma lingüística na fala é função do grau de planejamento verbal e não apenas do estágio da aquisição. Utilizando agora o estudo da psicolingüista Ochs

(1979 apud Kato, 1986), Kato aponta as diferenças entre o discurso relativamente não-planejado e o discurso planejado. O primeiro é marcado pela dependência contextual, uso de repetição lexical e menor uso de variação de forma e conteúdo. Já o segundo caracteriza-se pelo oposto dos aspectos antes mencionados.

No que tange ao quarto item, a *forma como uma função do gênero*, a autora chama atenção para a importância do gênero e as condições de produção na determinação da isomorfia entre fala e escrita. Dependendo do tipo de texto que se pretende escrever e de seus motivos e destinatários, pode-se ter uma produção escrita mais ou menos complexa, de maior ou menor dependência contextual.

As *diferenças funcionais* entre fala e escrita dizem respeito aos usos que se faz destas duas modalidades de expressão. Mary Kato apresenta, a partir de uma retrospectiva histórica, as modificações que a linguagem oral e escrita sofreram ao longo dos tempos. Acerca desta questão, ela argumenta (1986, p.40):

Podemos dizer que a distribuição das atividades lingüísticas entre as modalidades escrita e oral muda com a evolução histórica, e a mesma variação encontrada nessa evolução pode ser vista sincronicamente nas sociedades altamente letradas e possivelmente nas nações em vias de letramento, sendo que, nesses casos, a distribuição é determinada pelas diferenças sociais funcionais e pela variação individual.

3.4.2 Implicações pedagógicas

As informações discutidas até aqui, acerca da relação entre fala e escrita, acenam para possibilidades pedagógicas que contribuem para a superação das duas principais concepções que norteiam o trabalho com a língua materna: fala e escrita são dois códigos autônomos e completamente distintos e aprender a ler e escrever seria como aprender uma língua estrangeira e 2) a escrita é considerada a transcrição da fala padrão, por isso para aprender que a ler e escrever seria preciso aprender a fala padrão. (KATO, 1986)

A principal orientação pedagógica seguida neste trabalho é a de Mary Kato, já discutida anteriormente, de que fala e escrita são parcialmente isomórficas. O trabalho de apropriação da escrita, ainda que esta possua peculiaridades em relação à aquisição da fala, pode iniciar por gêneros que se aproximam da conversação sendo, por isso, familiares às crianças. Histórias em quadrinho, textos teatrais e narrativas são exemplos de gêneros textuais mais próximos à linguagem oral. Com o tempo, a criança seria levada a ler e produzir textos numa linguagem formal.

Após falar um pouco sobre as relações entre a linguagem oral e a escrita passo, a seguir, a discutir aspectos referentes ao processo de leitura, outro ponto importante em minha investigação.

3.5 Leitura: o que é, de que depende

Para o estudo desta seção, pretendo contar, ainda, com as contribuições de Mary Kato (1986). No entanto, valho-me, especialmente, do trabalho de Frank Smith (1999) para argumentar acerca das especificidades do ato de ler, a partir da definição de certos aspectos que o constituem. Pretendo, além disso, acrescentar, ao final desta discussão, algumas máximas pedagógicas decorrentes da concepção de leitura que aqui apresento. Tais máximas guiaram minha prática pedagógica e, igualmente, as análises que empreendi neste processo de investigação, servindo como embasamento teórico da avaliação das propostas desenvolvidas com a turma.

3.5.1 A leitura

“A leitura não exige dos nossos olhos nada que eles já não façam quando olhamos ao redor de uma sala. A leitura não exige nenhuma habilidade lingüística que não tenha sido demonstrada na compreensão da fala. E aprender a ler não envolve nenhuma habilidade especial de aprendizagem.” (SMITH, 1999, p.17) Escolho estas palavras de Smith para dar início a este item de meu trabalho por anunciarem uma constatação (constrangedora para muitos professores que a ignoram) que nos leva a pensar e questionar os modos como a leitura tem sido ensinada nas escolas. Estaremos, nas instituições educativas, incentivando e facilitando o acesso das crianças à leitura ou, pelo contrário, estaremos impondo restrições, tornando-a desnecessariamente complicada e, até mesmo, assustadora? Perguntas como estas são fundamentais e pretendo respondê-las, mais adiante. Por ora, vou ocupar-me em discutir os processos envolvidos no ato de ler.

Para entendermos o que ocorre quando lemos, é preciso analisar assuntos mais gerais, isso porque uma série de procedimentos e competências relativos a diferentes áreas são ativados no momento da leitura. Pode-se dizer que a leitura não é uma habilidade, mas um conjunto de habilidades (SOARES, 2004). Segundo Smith (1999), a memória, a atenção, a natureza e os usos da linguagem, a ansiedade, as diferenças individuais e socioculturais, são exemplos de aspectos a serem considerados. Mary Kato (1986) destaca, como condições relacionadas à

leitura: o grau de maturidade do sujeito como leitor; o nível de complexidade do texto; o objetivo da leitura; o grau de conhecimento prévio do assunto tratado; o estilo individual do leitor, entre outros.

Na obra de Smith (1999), pode-se encontrar alguns tópicos envolvidos na prática da leitura e que encaminham a relevantes reflexões pedagógicas. O primeiro deles diz respeito à Informação visual e à informação não-visual. A informação visual, obviamente, é toda aquela disponível aos olhos. Condições mínimas precisam ser respeitadas (integridade do material, clareza), a fim de que os olhos possam captar as informações que serão levadas ao cérebro, onde são interpretadas, tornando a leitura possível. Além das palavras outros recursos visuais podem auxiliar a tarefa de leitura como, por exemplo, gráficos, tabelas, ilustrações, fotografias, entre outros.

Muito embora este tipo de informação seja imprescindível, assegurando boa parte das possibilidades de leitura, apenas ela não basta. O leitor precisa, também, contar com um conjunto de informações não-visuais para assegurar o entendimento do que for lido. Em outras palavras, de nada adiantam letra legível, boa clareza ou perfeitas condições do material visual, se o texto for, por exemplo, redigido numa língua estrangeira a que o leitor não tenha acesso. Mesmo um texto na língua materna torna-se obscuro quando utiliza termos poucos familiares ao leitor e/ou disserta sobre temas que pouco conheça ou se interesse. Nesses casos o que dificulta a leitura não é a ausência ou insuficiência de informação visual, mas de informação não-visual.

Conhecimentos prévios e experiência são informações presentes na mente do leitor que atribuem significado aos estímulos gerados no cérebro, pelas informações visuais – garantindo a capacidade preditiva de quem lê. Mary Kato (1986) concorda ao afirmar que “não é apenas o contexto lingüístico imediato que é relevante para essa capacidade preditiva do leitor. O conhecimento prévio, que permite fazer predições, pode advir do próprio texto ou de informações que provém dos esquemas mentais do leitor.” (p.61)

É importante que se diga que não há hierarquia entre ambos os tipos de informação. Informação visual e informação não-visual são intercambiadas, existe uma relação de reciprocidade entre as duas. Smith (1999) sintetiza tal relação da seguinte maneira:

Quanto mais informação não-visual você tiver quando estiver lendo, menos informação visual você precisará.
Quanto menos informação não-visual você tiver quando estiver lendo, mais informação visual você precisará. (p.21)

O fato é que essa reciprocidade possui uma razão prática: nosso cérebro não consegue lidar com muita informação, de uma só vez. Há um limite, bastante rigoroso, de quantidade de dados que podemos reter e processar em nossa memória de curto prazo. Sobrecarregar o cérebro com informação visual pode tornar a leitura difícil ou, até mesmo, impossível. Um exemplo disso (recebido por e-mail):

VERMELHO PRETO AZUL VERDE LARANJA

Neste exercício se deve pronunciar o nome das cores com que cada palavra foi escrita, evitando ler o que está escrito.

À medida que ganhamos experiência e nos tornamos fluentes, aprendemos a depender menos dos olhos e bem mais de nossos próprios conhecimentos. O leitor experiente não decodifica palavra por palavra, linearmente, mas realiza rápidos movimentos circulares com os olhos, chamados de saccades (solavanco, em francês). Nesse processo a leitura baseia-se, em boa parte, em previsão e antecipação de significados e os conhecimentos prévios do leitor definem o entendimento do texto.

Abaixo um curioso exercício ilustra o que estou dizendo (texto recebido por e-mail), nele se pode comprovar a eficiência de nosso cérebro em extrair significado, apesar de condições adversas de leitura.

CURIOSO. . .

De aorcd com uma pqsieusa de uma uinvesriddae ignlse, não ipomtra a odrem plea qaul as Irteas de uma plravaa etaso, a úncia csioa iprotmatne é que a piemria e a útmlia Irteas etejasm no lgaur crteo.

O rseto pdoe ser uma ttaol csãofnuo que vcoê pdoe anida ler sem gnderas pobrlemas.

Itso é poqrue nós não lmeos cdaa Irtea isladoa, mas a plravaa cmoo um tdoo.

Cosiruo não?

Resta perguntar: por que insistimos para que as crianças leiam cada palavra, perfeitamente, e renegamos seus “chutes” e tentativas de “adivinhação”, impedindo

que desenvolvam a capacidade preditiva? Que resultados são alcançados com tais posturas pedagógicas?

Visão túnel é uma dentre as possíveis respostas à última pergunta realizada acima. Smith (1999, p.15) é enfático ao afirmar que “quanto mais olhamos, menos temos probabilidade de ver”, ou seja, quanto mais sobrecarregamos nosso cérebro com informações, menos condições este terá de dar uma resposta satisfatória ao estímulo, como foi possível constatar no exercício das cores.

A visão túnel é comum entre leitores iniciantes, já que possuem pouca experiência com leitura; assim, cabe ao professor criar meios para evitar que esta situação se agrave. Importa comentar que a visão túnel, por ser uma consequência das limitações do cérebro, não se restringe à leitura, tampouco às crianças. Pode ocorrer com qualquer pessoa, em qualquer situação de aprendizagem que lhe represente desafio.

Vale a pena discutir mais detidamente, por razões pedagógicas, as causas da visão túnel e suas possíveis soluções.

Segundo Smith (1999), a visão túnel pode ser causada por: 1) tentar ler algo que não faz sentido para o leitor; 2) falta de conhecimento prévio relevante; 3) relutância para usar a informação não-visual, cuja maior causa é a ansiedade; e 4) maus hábitos de leitura como, por exemplo, ler muito devagar se preocupando em decodificar e memorizar cada palavra.

Poderíamos ensaiar as seguintes soluções para cada uma das dificuldades, respectivamente: se o aluno sente-se desmotivado com o material que tem recebido para ler, será importante o professor estar atento aos assuntos de seu interesse, variando o repertório; se o problema é falta de conhecimentos prévios sobre o assunto tratado no texto, pode o professor “preparar” os alunos para a leitura, oferecendo subsídios a fim de evitar ou sanar essa dificuldade; contra a ansiedade, o melhor remédio é construir, em sala de aula, um ambiente de confiança e segurança onde os alunos sintam-se à vontade para fazer tentativas e cometer equívocos e, por fim, para evitar que os alunos desenvolvam uma leitura lenta, é preciso, ao contrário do ocorre na maioria dos casos, incentivar o “chute”, a adivinhação e a leitura rápida (que não requer decodificação palavra por palavra).

Outro tópico discutido pelo autor diz respeito à memória e ansiedade. Smith (1999) inicia seu livro *Leitura Significativa* dando dois conselhos fundamentais, a seu leitor, que sintetizam a idéia principal deste item. Ele diz:

Primeiro, relaxe. A ansiedade em relação à capacidade de compreender e de lembrar pode tornar qualquer leitor funcionalmente cego. Você pode não se dar conta de que a ansiedade tem esse efeito, mas quanto mais preocupado você estiver em ler este livro, menos probabilidade você terá de compreendê-lo. Procure *curtir* o livro, deixe-o de lado por um tempo se você estiver aborrecido ou confuso e deixe seu cérebro tomar conta do resto.

Minha segunda sugestão é que você não deve tentar memorizar nada do que você ler neste livro. O esforço por memorizar é completamente destrutivo para a compreensão. Por outro lado, havendo compreensão, a memorização tomará conta de si mesma. O seu cérebro tem mais experiência do que você pode imaginar na tarefa de buscar sentido em um mundo complexo e de lembrar o que é importante. [grifo do autor]

Estes são conselhos preciosos que deveriam ser seguidos não apenas pelos leitores, mas também pelos professores que se dedicam ao ensino da leitura. Tão importante quanto atentar para os aspectos próprios da língua e para a adequação do material disponível aos estudantes, é ensiná-los a desenvolver posturas e atitudes positivas em relação à leitura. Assim como aprendemos as questões técnicas de nossa língua, também aprendemos a sermos ansiosos em relação a nossa capacidade de leitura ou, ao contrário, aprendemos a ser estratégicos e eficientes, utilizando a leitura como um meio de atingir nossos propósitos – independente de sua natureza (ler para se divertir, para se informar...).

O aluno que tem receio de cometer equívocos enquanto lê, que duvida de sua capacidade de compreensão, tende a preocupar-se em memorizar cada palavra do texto, num estado de vigilância extrema que, inevitavelmente, gera sentimentos de ansiedade e confusão. O resultado deste comportamento é, sem dúvida, o fracasso na realização da tarefa, que é concluída com uma desconfortável e frustrante sensação de não compreensão do que foi lido, mesmo que cada termo tenha sido decodificado. O estresse experimentado torna as limitações do cérebro, para lidar com informações, ainda mais restritas. Esse quadro, repetido a cada tentativa de leitura, serve para reafirmar suas desconfianças tornando a situação mais difícil a longo prazo. Além de incompreensão, resta desprazer. Leitura, para esse aluno, passa a ser sinônimo de tortura!

Enfim, para encerrar este subitem, apelo para as inteligentes palavras de Smith (1999): “ninguém que tenha medo de falhar na leitura irá aprender a ler. Uma maneira certa de criar nos alunos um problema de leitura é dizer-lhes que eles têm um.” (p.49)

3.5.2 O ensino da leitura

A partir das considerações teóricas tecidas até este momento, foi possível pensar em dez máximas pedagógicas que visam a orientar o trabalho pedagógico relacionado à leitura. São estas:

1. Prestar atenção nas estratégias que os alunos costumam utilizar quando tentam ler (no caso de já terem alguma experiência em leitura), identificando dificuldades e aspectos problemáticos e, também, valorizando os aspectos positivos;
2. Disponibilizar aos alunos material de leitura significativo e incentivar, inclusive, que levem para sala de aula aqueles que apreciam para compartilhar com o grupo;
3. Evitar associar a leitura à castigo;
4. Evitar que a leitura perca sua função social, passando a mero conteúdo escolar;
5. Não exigir dos alunos leitura lenta, decodificando palavra por palavra a fim de não saturar o sistema visual com excesso de informações – a visão túnel;
6. Evitar corrigir a leitura no momento em que ela ocorre, de modo a não gerar sentimentos de ansiedade;
7. Não associar, ao mesmo tempo, leitura e ortografia;
8. Dar preferência a *textos feitos para ler* e não a *textos feitos para aprender a ler*. Desde o início do processo de alfabetização é possível utilizar textos escritos na norma padrão, ricos e significativos para as crianças (histórias, placas, músicas, etc);
9. Incentivar o aluno para que desenvolva comportamento estratégico na leitura, agindo de maneira metacognitiva, monitorando seu desempenho durante a tarefa, atento às falhas que cometa e aos problemas que se vê conseguindo superar.
10. Estabelecer, no ambiente de sala de aula, um clima de cooperação e cordialidade onde a leitura e sua aprendizagem não sejam sinônimos de ansiedade e desconforto.

Até este momento procurei sistematizar o conhecimento de que me utilizei para empreender o trabalho pedagógico junto à turma de alunos junto a qual desenvolvi a prática pedagógica que aqui analiso. Meus esforços principais estiveram especialmente voltados para a leitura, entretanto, também foi minha preocupação desenvolver a sua escrita.

A orientação principal, em termos de escrita, foi desenvolvê-la a partir de situações significativas. Além disso, tinha por objetivo torná-la objeto de estudo, na sala de aula. (CARNEIRO, 2003) A discussão constante sobre as normas

ortográficas, ainda que não tenha conseguido alcançar o nível de sistematização necessário para que este ensino ocorresse plenamente, possibilitava às crianças a comparação entre a norma padrão, suas falas e suas escritas. No ano letivo de 2005, período abrangido por este trabalho, a proposta que desenvolvi enfatizou a leitura e a produção espontânea da escrita, ficando o trabalho ortográfico específico, secundarizado.

Adiante, apresento o capítulo que enfoca a metodologia utilizada para a análise e avaliação do trabalho desenvolvido, em que sistematizo e justifico os caminhos que optei trilhar a fim de dar conta dos objetivos que coloquei para este trabalho.

CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO: O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Como maestra-investigadora, experimento muchos modos de conocimiento y de aprendizaje. Necesito hacer preguntas, replantear y ampliar interrogantes, observar, escuchar, reflexionar, leer y dialogar. Necesito estar inmersa y necesito tomar distancia. Necesito colaboración y necesito tiempo para estar sola. Necesito conversación; necesito silencio. Necesito actividad; necesito quietud. Necesito emplear la lógica; necesito confiarme al instinto y a la intuición. **Si yo necesito todo eso para aprender también lo necesitan mis alumnos.** [grifo da autora]

Carol S. Avery (1991)

São necessárias pesquisas e experiências acompanhadas para que se vá construindo um conhecimento sistematizado sobre novas alternativas pedagógicas.

Maria Isabel da Cunha (1996)

4.1 Por que a investigação-ação?

Antes de passar a explicação teórica de meus entendimentos acerca do que seja a investigação-ação e quais os sentidos que lhe atribuo no universo de meu estudo, penso ser fundamental compartilhar o processo de descoberta, por mim, desta abordagem metodológica e sua conseqüente adoção.

Os primeiros passos de produção de minha pesquisa foram, como de praxe, confusos e amplos. Passeei por diferentes temáticas, métodos de coleta de dados, tentei criar meios próprios e, ao mesmo tempo, válidos para viabilizar o estudo que me comprometia a realizar. Experimentei a penosa arte de delimitar objetos e focos de estudo – tantos aspectos são interessantes que se torna desafiador optar pelo que será priorizado, secundarizado, ou mesmo, abandonado.

Caminhos comuns, e ao mesmo tempo singulares, entre pesquisadores iniciantes, foram por mim trilhados. Caminhos cheios de angústias, dúvidas e preocupações (minha pesquisa é válida? Estou sendo rigorosa? Como equilibrar objetividade e subjetividade?), mas também permeados por descobertas e criações. Uma de minhas mais entusiasmantes descobertas foi, justamente, a investigação-ação – daí a escolha por comentar tal processo, aqui.

O fato é que, inicialmente, não me ocorreu classificar minha pesquisa, encaixá-la ou acomodá-la neste ou naquele rótulo. Estava ocupada em lapidar minha questão de pesquisa, em delimitar meu objeto de estudo e, a partir daí, organizar as estratégias que usaria para efetivá-la.

Entre algumas iniciativas que tive com a finalidade de organizar minhas idéias e, até mesmo, compreender o que estava fazendo, duas que merecem ser mencionadas são a leitura de trabalhos de outras professoras-pesquisadoras que, como eu, se haviam desafiado a investigar sua sala de aula, ainda que a partir de diferentes perspectivas, e minha busca por inteirar-me da discussão que este tipo de pesquisa tem provocado na academia. Foi assim que me deparei com o termo investigação-ação.

Aos poucos me familiarizei com os significados da investigação-ação e as possibilidades que apresenta aos professores e à sua formação. Também me deparei com a necessidade de especificar com muita clareza em que sentido utilizava o termo investigação-ação, uma vez que reconhecia a existência de linhas de pesquisa que também o utilizam, mas com especificidades e distinções em relação ao que eu pretendia.

Devido a isso, dedico as próximas páginas a apresentar a definição de investigação-ação de que me valho no universo de meu estudo, construída a partir de interlocuções com diferentes autores que discutem teorias e práticas de pesquisa em educação fazendo, também, uma defesa do uso dessa acepção.

4.1.1 O que é investigação-ação?

A pesquisa que apresento pode ser assim chamada, pois teve por objetivo analisar os aspectos didático-metodológicos do trabalho de alfabetização realizado com meus alunos, através da reflexão teórica sobre a prática realizada e de meu papel como professora, visando à sua constante reconstrução, tanto no âmbito empírico quanto teórico.

O termo investigação-ação, de acordo com Mary Olson, (1991, p.21), surge pela primeira vez na educação em 1940, demarcando o surgimento do professor como investigador. Este conceito expressava a idéia de que:

los maestros eran investigadores que estudiaban problemas reales, solos o junto con otro personal escolar. El proceso habitualmente involucraba los siguientes pasos: (1) se identificaba un área problemática, (2) se formulaba un problema específico con una hipótesis que sugería los procedimientos para su verificación, (3) se recogían y analizaban los datos, (4) se sacaban conclusiones referidas a las hipótesis sobre la base de los datos acumulados y su análisis y (5) las conclusiones se verificaban nuevamente en otros contextos.

Atualmente, tal processo mantém as características acima elencadas. Segundo definição de Mercedes Pazos (2002, s.d.) a investigação-ação,

es una investigación que pretende mejorar la educación cambiando practicas y que nos permite aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera. Tanto esas prácticas como las ideas deben ser objeto de pruebas y de ellas se deben recoger evidencias, entendiendo la prueba de un modo flexible y abierto: registrar lo que sucede y analizarlo mediante juicios de valor, impresiones, sentimientos, para lo cual resulta de utilidad el mantenimiento de un diario personal.

Em pesquisas dessa natureza, há preocupação, por parte do pesquisador, não apenas em *descrever*, mas também em *atuar* no contexto investigado. (ZAKRZEVSKI e SATO, 2003). “Uma realidade não para a observação passiva dos olhos, mas para ser transformada” (FRANCHI, 1987, p.3) Esse princípio, muito presente nas pesquisas realizadas por docentes, foi norteador de minha investigação, constituindo um de seus principais objetivos¹⁹.

¹⁹ Dentre os autores estudados, os quais compreendem a investigação-ação como estratégia de trabalho dos professores, auxiliando tanto para a produção de saberes sobre suas classes, quanto para a revitalização do próprio status da profissão docente, encontram-se: ANDRÉ (1997, 2001), OLSON (1991), ZEICHNER (1993, 2005), ZEICHNER e PEREIRA (2005), (GARCIA (1996), HARSTE (1991), DEMO (1991, 2001), LÜDKE (2001, 2005), PAZOS (2002).

Meu trabalho pretende ser uma síntese das articulações entre os pressupostos teóricos estudados no espaço acadêmico - tanto em minha formação inicial, quanto na continuada - e as experiências como alfabetizadora, na escola pública. Apresento meus diálogos teoria-empíria, com a finalidade de contribuir para o debate acerca das possibilidades metodológicas na superação do fracasso escolar. Além disso, tenho intenção de unir-me ao movimento de 'investigação-ação dos docentes da Educação Básica (HARSTE, 1991; PEREIRA, 2006), visando a contribuir para a desconstrução dos preconceitos existentes, especialmente nos círculos acadêmicos, em relação à competência investigativa desses profissionais. (OLSON, 1991; GARCIA, 1996; ZEICHNER, 1993; ESTEBAN e ZACCUR, 2002; PAZOS, 2002)

A justificativa que Menga Lüdke (2001, p.83-84) encontra para este preconceito, é a seguinte:

Pela sua posição, que permite ver de dentro os problemas da prática, e com o domínio dos recursos disponíveis para a pesquisa, a investigação do professor-pesquisador pode representar uma ameaça ao *status-quo* da pesquisa educacional, envolvendo assim questões de poder, além das questões metodológicas enfrentadas pelos defensores das abordagens qualitativas, hoje já correntemente aceitas pela comunidade educacional. É interessante observar a trajetória vivida pela pesquisa qualitativa em educação, para extrair lições do que pode vir a ocorrer com a pesquisa do professor.

Paul Hart (2005), ao discutir a pesquisa narrativa, apresenta uma questão interessante acerca da relação estabelecida entre os docentes da Educação Básica e a universidade que nos ajuda a refletir sobre a abordagem metodológica que aqui discuto. Ele diz: "os professores querem ouvir histórias de professores mais do que teorias de pesquisadores" (p.25) que, geralmente, é o que lhes é oferecido nos cursos de formação. Tal afirmação, ainda que seja perturbadora, dificilmente gera controvérsia. Sabe-se que é comum entre professores da Educação Básica o sentimento de desautorização teórica – algo como se os conceitos teóricos que compõem o conjunto de saberes docentes não lhes pertencesse.

Os dois universos são muito bem demarcados: academia como espaço de pensamento e escola como espaço de ação. As relações entre estes dois segmentos são tensas. Os docentes da Educação Básica são criticados pela academia por não assumirem sua responsabilidade teórica, por sua vez, quando se desafiam a buscar estes saberes, queixam-se de não encontrarem na universidade

interlocutores que correspondam minimamente a suas expectativas. O fato é que esta relação conflituosa acaba por confundir e impedir que vejamos o óbvio: escola também é espaço de produção de saber e universidade também é espaço de prática.

Voltando à pesquisa do professor, processo que estou chamando de investigação-ação, devido ao objetivo a que se propõe o professor que a realiza – narrar e analisar seu trabalho – tal estudo possui potencial para proporcionar a junção entre as histórias dos professores (primariamente identificadas com o campo da empiria) e o conhecimento produzido na academia (comumente identificado com o campo das conceituações teóricas). Ou seja, se produz ciência contando histórias ou, se preferir, se conta histórias reconstruindo e elaborando saberes.

Daí afirmar-se que o processo de investigação-ação aponta para mudanças nos âmbitos teórico e prático, através da articulação de ambos (objetivo há tanto perseguido na educação, por professores e teóricos). Nesse processo os conhecimentos produzidos na academia são integrados e reelaborados, de modo significativo, pelos professores que se ocupam da Educação Básica. (ALARCÃO, 1996; LUCKESI, 1984; CANDAU, 1989; ZEICHNER, 1993, NOVOA, 1995; ENGERS, 1993). Desta forma se poderia superar a visão que se têm tido, do professor da Educação Básica, como mero executor de planos e tarefas delegadas por instâncias superiores.

A percepção do trabalho docente, como espaço de repetição e subserviência identifica-se, muito especialmente, com a imagem e auto-imagem da professora de Anos Iniciais. “Tia”, “professorinha” e “segunda mãe” são termos comumente usados para definir (e reduzir!) esta professora – àquela que, de acordo com o discurso vigente, “brinca” com crianças, ensina o “be-a-bá” e a fazer contas; a quem não se dá muito crédito, afinal, às professoras cabe a tarefa de execução de planos idealizados por outros – que nunca requisitam suas opiniões. (FREIRE, 1994) Este “discurso” percorre todos os cantos da escola e alcança as crianças. Jamais esquecerei a fala de um aluno que, ao me “consolar” pelo fato de ganhar pouco, dizia:

Ô Sora, mas pensa no lado bom, quando tu tiver teus filhos, tu já vai entender tudo de criança, porque tu aprendeu com nós. (Luiz Felipe).

A imagem da professora não-profissional, da “mãe emprestada à escola”, persiste através da falta de compromisso do poder público. Às professoras não se

incentiva o estudo e a curiosidade epistemológica, fundamentais para quem trabalha com a produção de conhecimento. Insiste-se em menosprezar seu trabalho, afirmando-se que é uma tarefa fácil (uma extensão dos afazeres domésticos), que não exige muitas habilidades cognitivas. (MONTEIRO, 2004)

Na contramão deste sentido de escola e docência, encontra-se o movimento do professor investigador, subjacente à investigação-ação. Nesta perspectiva, compreendem-se os professores como possuidores de saberes, como protagonistas de suas aprendizagens, as quais resultam do diálogo com outros e da prática de pesquisa.²⁰

Mary Olson (1991, p.30) apresenta seis vantagens da investigação-ação, realizada por professores, em suas classes: (1) reduz a brecha entre teoria e prática; (2) desenvolve a capacidade para resolver problemas, o que ajuda no enfrentamento das situações que ocorrem no cotidiano; (3) melhora os processos de tomada de decisões; (4) incrementa o status profissional; (5) outorga aos profissionais maior autonomia sobre sua própria atividade, desde a sala de aula até a âmbito das decisões nacionais e (6) oferece, como último e superior benefício, a possibilidade de estar em melhores condições para otimizar o processo educativo das crianças.

Hilda Maria Monteiro (2004) levanta um aspecto importante de pesquisas que privilegiam o estudo da prática. Em seu texto, a autora menciona, referenciando Clandinin & Conelly, que pesquisas realizadas por professoras em suas classes, trazem para o cenário acadêmico as “histórias secretas” e as “histórias de fachada”, presentes na escola e nem sempre acessíveis a pesquisadores que não fazem parte de seu contexto.

As histórias secretas dizem respeito à realidade da sala de aula, são os acontecimentos reais, conhecidos pela professora e seus alunos. Essas histórias dão origem às ‘histórias de fachada’; aquelas que “permitem que os professores

²⁰ É importante diferenciar a investigação-ação, do processo de reflexão por parte do professor. Obviamente, a pesquisa inclui o exercício da reflexão, embora vá mais além, incluindo tarefas de análises sistemáticas, baseadas em evidências. (PAZOS, 2002) O ato de resolver problemas diários ou pensar sobre as propostas realizadas, ainda que seja de grande utilidade para o trabalho docente, não configuram pesquisa.

Segundo Pereira (2006, comunicação pessoal) devem ser criadas condições estruturais para que os professores se tornem pesquisadores. Dentre elas, cita: 1) estabelecimento de um grupo de educadores-pesquisadores e de facilitadores externos, trabalhando em um ambiente seguro e colaborativo, por um período de tempo substancial; 2) redução da carga horária didática; 3) materiais de leitura e acesso a bibliotecas; e 4) apoio para publicações e apresentação de trabalhos em eventos da área.

mantenham uma imagem de que são ‘experts’, com determinadas características aceitas pela escola.” (MONTEIRO, 2004, p.3)

Esses dois tipos de histórias, ocorridas no cotidiano da sala de aula, que fazem parte da formação da professora, são constituidoras do seu fazer pedagógico. O processo, rigoroso e sistemático, de investigação da própria prática, de reflexão sobre aquilo que se faz/pensa/sente, é uma forma de revisitar essas histórias, buscando compreendê-las, menos como erros e mais como experiências que encaminham à produção de sentidos sobre a educação e a mudanças nas práticas educativas e sociais. Isto ocorre através da espiral de ciclos auto-reflexivos (PEREIRA, 2006) - cujas etapas são planejar, refletir, agir e observar – que, de modo recursivo, são retomados e re-avaliados.

Com efeito, a pesquisa, fundada nos problemas que inquietam e desestabilizam a professora, desponta como eixo fundamental na formação docente, inicial e continuada. Pesquisadora, eis um importante predicado da professora de crianças que se lança sobre sua realidade, constrói sua práxis e, assim, cria seus métodos e produz sua identidade docente. Essa professora torna-se alguém “que pesquisa e uma pesquisadora que ensina. Pesquisa em ação e que visa à ação – pesquisa-ação no melhor sentido.” (GARCIA, 1996, p.21)

Ainda sobre esta questão, Esteban e Zaccur (2002, p.16), afirmam:

Aquela professora que se aplica em reler a sua prática, submetendo-a ao olhar avaliador, questionando as respostas obtidas caminha no sentido de desnaturalizar o senso comum. E nesse fazer vai se esboçando uma professora-pesquisadora que ocorre aos espaços onde se discute o processo de ensino-aprendizagem, retornando à universidade em busca de interlocutores que a ajudem a ver mais ampla e profundamente suas questões.

Pesquisar, portanto, para reconhecer-se profissional e intelectual, não é prática exclusiva dos professores das universidades, mas possível, também, aos docentes da Educação Básica, os quais “têm suas teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino” (ZEICHNER, 1993, p.16) Pesquisa-se, então, para produzir saberes acerca dos processos de aprendizagem, que ocorrem na sala de aula (ambiente natural), tornando os alunos informantes da investigação e para produzir ciência pedagógica. (FRANCHI, 2001) Pesquisa-se, sobretudo, para não perder de vista objetivos mais amplos, que extrapolam o espaço-escola, visando à contribuir com a luta, pedagógica/política/ideológica, de

justiça social, com o ensino de qualidade para todos. (ZEICHNER, 1993; ZEICHNER, PEREIRA, 2005)

Sem pretender supervalorizar a pesquisa do professor, tomando-a como panacéia para os problemas da educação, é inegável que tais pesquisas apresentam potencial para operar modificações em diferentes níveis: pessoal, escolar e das políticas públicas. Assim como afirma Hart (2005, p.25), “abordagens mais ativas, interativas e participantes têm mais possibilidade de levar ao crescimento e transformação política e intelectual.” Enfim, ainda que tenha desafios e limites a superar, trata-se de um tipo de pesquisa legítimo que constrói saberes legítimos.

Para concluir esta primeira parte do capítulo 1, em que justifiquei teoricamente minha opção pela investigação-ação, trago um trecho, de F. Erickson, citado por Menga Lüdke (2001), que lhe atribui “força impactante”, com o que concordo.

Se a docência nas escolas de educação elementar e secundária deve atingir a maturidade como profissão — se o papel do professor não deve continuar infantilizado — então os professores precisam tomar a responsabilidade adulta de investigar sua própria prática, sistemática e criticamente, por métodos que são apropriados à sua prática. (1986, p.157 apud LÜDKE, 2001, p.83)

No sentido, então, de contribuir para esta maturidade na docência, apresento, a seguir, os instrumentos empregados no processo de análise da proposta pedagógica, de modo a concretizar minha investigação.

4.2 Dados que embasaram a análise e processo de coleta

Na tentativa de viabilizar minha pesquisa, adotei como *instrumento de coleta de dados* o *diário de campo*, cuja escrita era subsidiada por uma *caderneta* utilizada durante as aulas, servindo para registrar falas, expressões e acontecimentos considerados relevantes, na ocasião em que ocorriam. Essas anotações eram incorporadas ao *diário de campo*, auxiliando meus registros.

A coleta de dados ocorreu durante o ano letivo de 2005 (01/03 à 05/12) em minha turma de alunos, então com idades entre 9 e 14 anos. Os registros presentes no *diário de campo* (mesmo ciente que seus sentidos, naquele momento, possam

ser diferentes da leitura que faço hoje) produziram um panorama geral de nossa caminhada.

Além do diário de campo, utilizei, *para fins de análise documental, três tipos de materiais produzidos durante o ano letivo: os trabalhos realizados pelos alunos, meus planejamentos e os três pareceres descritivos gerais, elaborados ao final de cada trimestre, com finalidade de transmitir aos familiares as propostas desenvolvidas e o desempenho dos alunos no período.* Os dois primeiros tipos de documentos serviram como fonte de consulta ou ilustração no momento da análise, realizada concomitantemente com a descrição da intervenção pedagógica (apresentada no capítulo 5). Já os pareceres descritivos gerais serviram como bases para construção das análises. Neles, estão articulados os dados provenientes das outras fontes citadas acima. Optei por me cercar de variados instrumentos, devido à complexidade imposta por uma pesquisa desta natureza.

Importa, no momento, deter-me na explicação sobre o que são os *pareceres descritivos gerais* e como me utilizei deles na dissertação. Esses pareceres fazem parte do sistema avaliativo dos ciclos de formação, como já foi explicado. Além do parecer geral, também são produzidos pareceres individuais, os quais trazem informações detalhadas de cada criança, de modo a delinear as condições de seu aprendizado no período. Esses dois documentos são entregues aos responsáveis, em reuniões específicas, permanecendo cópias na escola.²¹

Voltando ao *diário de campo*, gostaria de fazer mais algumas considerações sobre esse instrumento de pesquisa. Devido ao importante papel desempenhado, pelo diário, na recuperação de fatos ocorridos em aula, possibilitando a reflexão *a posteriori* e, através dela, a reconstrução de meu ensino, acredito ser relevante discuti-lo mais detidamente. É isto que pretendo fazer nas próximas linhas. Para

²¹ Apesar de existir um documento que orienta a elaboração dos pareceres (ver anexo B), não houve (na época desta pesquisa) qualquer supervisão ou assessoria pedagógica efetiva, por parte da instituição, para a construção dos mesmos. As docentes escreviam suas avaliações do modo que julgavam adequado, as menos experimentadas sendo aconselhadas a buscar os pareceres de colegas mais experientes como modelos. Quanto a mim, organizei cada um dos três pareceres incorporando os itens propostos no documento da instituição, por acreditar estarem nele sintetizados os parâmetros avaliativos da mesma. O fato de ser nova na escola e também na profissão, levou-me a utilizar esse documento como subsídio para a escrita de minhas avaliações. A apresentação de cada parecer foi organizada da seguinte forma: descrição das três situações didáticas consideradas mais expressivas no aprendizado do grupo, durante o trimestre, acompanhadas de seus objetivos e de avaliações gerais da turma.

tanto, busco a companhia, especialmente, de duas autoras: Cecília Warschauer²² e Isabel Alarcão²³.

4.2.1 Diário de campo: ponto de intersecção entre a professora e a pesquisadora

Escrever tem sido trabalhoso e, às vezes, até meio cansativo. Mas, mesmo assim, têm conquistado cada vez mais espaço (e minha preferência), na tarefa de reflexão e de planejamento. *Esses escritos me ajudam a pensar por mais tempo.* Como pesquisadora, também estou curtindo muito escrever. Aprendo mais sobre mim e meu trabalho, a cada dia de registro. (Passagem extraída de meu Diário de campo, 7/12/2005)

Investigação e ensino, teoria e prática, informando-se mutuamente, em permanente movimento de re-invenção: assim posso sintetizar o significado de meus registros. Devido ao papel que desempenhava no grupo, não apenas de pesquisadora, mas também de professora, a escrita no diário, *inicialmente idealizada para atender os objetivos da pesquisa*, acabou mostrando-se fundamental para a reflexão sobre minha prática, contribuindo para a reconstrução permanente de meu ensino. O diário tornou-se, para mim, o símbolo da conciliação possível (e necessária!) entre a pesquisadora e a professora.

O registro possibilitou-me o exercício de aproximação e afastamento, fundamental para a professora que se debruça sobre sua prática, fazendo da pesquisa um espaço de reelaboração da práxis e dos sentidos do “aprender” e do “ensinar”.

Enfim, registrar é preciso!

Registrar, para distanciar-se; distanciar-se para refletir; refletir para significar; significar para compreender.

Este espaço-tempo para a escrita da “leitura” do vivido auxilia a observação e a reflexão porque, a partir das vivências expostas no papel, é possível adquirir certa distância delas, necessária para o ato reflexivo. Vê-las “de fora” auxilia, por exemplo, na percepção do significado que está “por trás” de algumas brincadeiras ou falas dos alunos, porque ajuda a recolocá-las

²² Baseio-me, sobretudo, no capítulo 2, intitulado “Elaborando o Roteiro” do livro *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e o conhecimento*. (1993). Nele, a autora discorre sobre a importância do registro em seu aprendizado como professora e “na busca de caminhos que aproximem teoria e prática pedagógica.” (p.61)

²³ Os livros consultados foram: *Continuar a formar-se, renovar e inovar: a formação contínua de professores*. (1992) e *Ser professor reflexivo*. (1996). Interessa-me, particularmente, o conceito de metapraxis, discutido pela autora e de que me aproprio mais adiante.

em contextos maiores, dificilmente percebidos no momento em que ocorreram na sala de aula, pois ali estamos envolvidos não apenas afetivamente, como também ligados em várias atividades e pensamentos ao mesmo tempo: conteúdos e atividade da aula, nos materiais necessários, nas dificuldades individuais dos alunos, na elaboração da lição de casa, no horário de corrigi-las, na reunião de pais e outras. (WARSCHAUER, 1993, p.62)

Essa “leitura do vivido” não acontece de modo igual, para todos os professores. A linguagem empregada, os olhares e temas valorizados, o tipo de reflexão e descrição realizadas (e mesmo o fato de se priorizar mais uma que outra), as rotinas estabelecidas, enfim, todos esses elementos, auxiliam na explicitação e compreensão do professor que se é ou que se pode ser. Por estas razões, é importante contar um pouco da rotina de registro, por mim estabelecida.

Minha escrita no diário ocorria quase todos os dias, quando chegava em casa da escola, ou no dia seguinte, pela manhã. Embora acredite ter conseguido manter o ritmo dos registros, confesso que aconteceram deslizes. Em certas ocasiões, o cansaço, a falta de tempo ou mesmo o desânimo, foram mais fortes e a escrita ficou “capenga” ou simplesmente não aconteceu. Os registros no diário ocorreram de maneira mais sistematizada a partir do segundo trimestre. Antes disso, no primeiro trimestre, as escritas eram semanais e menos detalhadas; anotava, especialmente, os acontecimentos excepcionais e as estratégias que observava os alunos empregarem diante de tarefas de leitura e escrita.

A crescente sistematização ia tornando a escrita, a cada oportunidade de registro, mais refinada, detalhada. Passei a incluir no diário, considerações acerca de diversos aspectos percebidos/intuídos no cotidiano da sala de aula. Descrevia e refletia sobre as atividades desenvolvidas, apontando os processos de aprendizagem das crianças percebidos através de observações e interações coletivas e individuais; refletia sobre meus caminhos, crenças e decisões, não apenas como professora, mas também como pesquisadora; registrava minha inserção e socialização na instituição e na própria profissão; relatava e refletia sobre as dificuldades e sucessos obtidos nas relações com os diferentes segmentos da escola (direção, coordenação, colegas, alunos e seus familiares). Enfim, registrava aquilo que, *naquele momento*, se mostrava fundamental, tanto aos propósitos da pesquisa, quanto do ensino.

Hoje, percorrendo as páginas desse diário, percebo, em retrospectiva, toda a alegria e a dor de ser docente. A satisfação experimentada diante do aprendizado e

desenvolvimento dos alunos; o grande contentamento de conseguir enxergar nos movimentos da sala de aula as teorias que estudo; o prazer de trabalhar com crianças e estar cotidianamente envolta em suas brincadeiras, maneiras e histórias fantásticas contadas de um modo muito peculiar. Também encontrei registrada a vergonha de fazer parte de uma categoria altamente despolitizada (lembro até hoje a grande perplexidade que me acometeu, ao ver, numa assembléia do sindicato, muitas colegas entretidas folhando catálogos de perfume e roupas íntimas, em meio ao burburinho constante de vozes); o constrangimento pelo salário aviltante que o aprendizado dos alunos não compensa; a ineficiência da “coisa pública”; a impotência, às vezes paralisante, diante das inúmeras dificuldades vividas pelas crianças; os equívocos e enganos por mim praticados, frutos da inexperiência que nem mesmo o estudo sistemático e interessado foi capaz de evitar.

Foi especialmente diante destas adversidades que vi o diário assumir uma nova e especial faceta: a de elemento motivador, parceiro na “luta contra a mornidão, contra o sono” (WARSCHAUER, 1993, p.62). Escrever me fazia refletir e me dava novo ânimo para enfrentar o dia seguinte. Nestes instantes preciosos de registro descobri um espaço de liberdade, de produção. A escrita, devido a suas especificidades, me favorecia, ajudando a pensar por mais tempo, a aprender, a organizar minhas idéias, a reavaliar, a enxergar nexos e, principalmente, a *criar* possibilidades que, de outra maneira, não me ocorreriam. A escrita é um tipo de linguagem que convida à criatividade, é o “silêncio criativo” (p.63) de que nos fala Cecília. Um modo de recordar o vivido e um ponto de partida para novos aprendizados.

Descobri, enfim, na escrita, uma profunda identificação e, também, um modo de resistir ao sistema que aniquila com os professores.

Para subsidiar os registros no diário, como relatei antes, utilizava uma caderneta. Ela era uma parceira para quando estava *em campo*. Foi um instrumento mediador entre as coisas que aconteciam e o meu olhar, *durante*, os fatos. Através dela, pude, por exemplo, anotar, com fidedignidade, as falas das crianças no transcorrer da aula. Não tenho dúvidas de que foi um jeito de aprender a refletir *na* ação.

Era, também, um meio de não perder as reflexões urgentes, aquelas que “atropelam” e não esperam pela melhor hora. Na fila do banco, esperando o ônibus, ou na hora do recreio. Quem se envolve, verdadeiramente, num movimento de

metapraxis – definido por Isabel Alarcão (1996), como o processo de reflexão e conhecimento sobre os fundamentos que levam o professor a agir e, sobretudo, a agir de uma determinada forma – sabe que pensamentos são transgressores, desconhecem limites, invadem e nos ocupam a qualquer hora, em qualquer lugar.

Pensando sobre estes dois processos de registro, que tornam a investigação possível, percebi que se encaixam nas discussões de Isabel Alarcão (1996, p.176) que, referenciando Schön, apresenta uma importante diferenciação entre *refletir na* e *refletir sobre* a ação,

No primeiro caso os profissionais reflectem no decurso da própria acção sem a interromperem, embora com brevíssimos instantes de distanciamento. Chamemos-lhe um diálogo com a própria situação. No segundo caso, reconstroem mentalmente a acção, a posteriori, para a analisarem. Em ambas as situações a reflexão cede normalmente lugar à reestruturação da acção.

O diário favorece a reflexão *sobre* a ação, já que se trata de um registro a *posteriori*. É uma relembração, uma retomada; é o reviver de fatos e sentimentos passados, ressignificados por um novo olhar. É uma forma de perceber o que nos salta aos olhos em meio a toda complexidade que se encontra na escola; o que fica marcado em nossas memórias após um dia de trabalho? É importante que se preste atenção nestas marcas, pois elas não permanecem por acaso. A caderneta, tal como já foi explicado, foi um meio de refletir *na* ação; estava disponível para as “sacadas” do momento, para guardar algo que naquele instante parecia fundamental e para subsidiar estas rápidas reflexões. Dois processos inter-relacionados, dois registros mediadores entre a professora que sou e a realidade que produzo e que me produz.

Pensando sobre a escrita, a partir de uma perspectiva cognitiva, pode-se dizer que esta se mostra útil aos processos de aprendizado e reflexão, por apresentar características específicas, que a diferenciam de outras modalidades de discurso. Gordon Wells (2001), ao discutir o papel da fala e da escrita como mediadoras na construção do conhecimento, toma o texto escrito como um “objeto melhorável”, por apoiar processos de revisão e retomada, possibilitando maiores condições de captura e desenvolvimento de idéias. Como já foi dito antes, de uma perspectiva vygotskyana, referencial teórico principal de Wells, a escrita também

pode ser considerada um instrumento psicológico, atuando como mediador, articulador e potencializador de saberes e processos mentais.

Isso tudo significa dizer que aprendemos escrevendo, repensamos a vida ao tentarmos traduzi-la em palavras, ao estabelecemos relações entre o que já conhecemos e o novo. Difícil, tarefa penosa, mas também recompensadora, deixando orgulhosos aqueles que, enfim, conseguem dispor de seus signos.

Registrar é, pois, uma forma de eternizar e difundir uma história, uma opinião, um sonho, uma experiência, uma descoberta; “é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida.” (WARSCHAUER, 1993, p.61) Servi-me, vaidosa, das generosidades da escrita-reflexão, eternizando minhas vivências e inventando minha professoralidade e caminhos para uma alfabetização significativa.

4.2.2 Metodologia de análise dos dados

Gostaria agora de sistematizar os caminhos percorridos no processo de análise do material coletado. O relato da análise desse material encontra-se estruturado a partir de dois focos:

- A descrição dos procedimentos pedagógicos, demonstrando as etapas do processo;
- A análise de eixos que ganhavam proeminência, quer por organizar os fatos em torno de alguns problemas, quer por se agruparem sob uma mesma questão teórica.

Os dois focos listados acima se encontram interligados. No momento da análise e discussão dos dados, opto por narrar as propostas desenvolvidas com a turma já estabelecendo diálogos com a teoria. Ou seja, descrição e análise são apresentados concomitantemente, de modo a corresponder ao processo pedagógico e investigativo próprios de pesquisas como esta.

Uma vez que o propósito principal de meu trabalho era analisar a prática pedagógica, tendo como pano de fundo o aprendizado dos alunos (e seus trabalhos como ilustração), o primeiro passo foi instituir dois grandes eixos que guiariam a análise, quais sejam, *o cognitivo e o emocional*. Por sua vez, cada um dos eixos abarca as seguintes temáticas: o desenvolvimento acadêmico/escolar, com ênfase na leitura e, em menor grau, na escrita, *relacionado ao eixo cognitivo* e o desenvolvimento/elevação da auto-estima, neste caso ligado à variável fracasso/sucesso escolar, *relacionado ao eixo emocional*. A discussão destas

temáticas estará incluída na descrição e análise de três atividades (uma de cada trimestre).

Embora esteja apresentando os aspectos cognitivo e emocional separadamente, não tenho nenhuma intenção de dissociá-los; pelo contrário, influenciada por autores pertencentes à Educação e a outras áreas de conhecimento, como Lev Vygotsky, Jean Piaget, Humberto Maturana, Jerome Bruner, Hugo Assmann, Boa Ventura de Souza Santos, entre outros, entendo que emoção/razão, cognição/afeto são manifestações igualmente relevantes e constituidoras da condição humana. Estabelecer dicotomias entre ambos seria fragmentar o sujeito, a exemplo do que fez a concepção positivista de homem e de ciência, a que o novo paradigma emergente se esforça por superar. (SANTOS, 1999)

Também não tenho intenção de isolá-los. Tal como evidenciam diversos estudos sobre rendimento escolar e auto-estima há uma estreita relação entre estas duas variáveis, o que meu estudo também aponta. Embora seja difícil definir “quem influencia quem”, ou seja, se auto-estima gera melhora no desempenho escolar ou o oposto (HAMACHEK, 1979; MOYSÉS, 2001), o fato é que é pouco provável que se interfira em um dos aspectos sem modificar o outro. Todo meu trabalho foi movido por esta constatação, constituindo-se num exemplo pedagógico de aumento da motivação e aprendizagem a partir da elevação da auto-estima, cujo maior estímulo foi a própria aprendizagem. Assim, nesta investigação, os dois eixos são apresentados separadamente com a exclusiva finalidade de organizar o trabalho desenvolvido e facilitar o entendimento do método de análise de dados empreendido.

Gostaria de retomar aqui a utilização que faço, no processo de análise, dos pareceres descritivos gerais. Devido à função desempenhada por eles - *descrição* das atividades significativas do trimestre - percebi que, ao tê-los escrito, já havia realizado parte dos objetivos que propus para esta pesquisa (*descrever* e *analisar* os procedimentos didáticos). Assim, optei por integrá-los à dissertação, de modo que sirvam como ponto de partida para a análise, mantendo, com isso, a ordem cronológica dos fatos. Não tive preocupação em manter as características originais dos pareceres descritivos. Estive “à vontade” para modificar sua estrutura, apresentação e outros aspectos que julguei necessários. O interessante dos pareceres originais, e que me esforcei por não perder aqui, é seu tom narrativo. Na

época em que os redigi, com as atividades pedagógicas em curso, não me detinha apenas em descrever, já naquela ocasião refletia sobre o trabalho e, usando uma linguagem simples, compartilhava-a com os familiares de meus alunos. Imaginava que esse tom narrativo poderia tornar a leitura mais convidativa, além de ser um desafio para mim.

Cada um dos três pareceres tem, *originalmente*, dez páginas, tendo em vista os propósitos iniciais a que foram destinados e o público-alvo a que foram endereçados (pais de alunos). Entretanto, por ocasião do próprio processo de análise e escrita da dissertação, modificações ocorreram: os pareceres foram enriquecidos com descrições mais detalhadas das atividades desenvolvidas e das respectivas reações dos alunos (registrados no diário de campo). Foram, também, acrescidos de discussões provenientes do referencial teórico utilizado, que foi explicitado e aprofundado. Nem todas as atividades presentes nos pareceres foram apresentadas na dissertação. Neste trabalho irei limitar-me àquelas que visavam, prioritariamente, a atingir os seguintes objetivos: aumento da auto-estima, desenvolvimento da leitura e, com menor ênfase, da escrita.

É importante que se diga que, durante o desenvolvimento da proposta pedagógica, os dados que serviram como fonte de análise da intervenção, eram utilizados não para fins de investigação, mas para subsidiar a (re)elaboração permanente do ensino. Não há como evitar, num contexto como aquele, que a professora não se sobreponha à pesquisadora.

Outro ponto que quero frisar é que o olhar que lanço sobre os dados não é de uma estudiosa do campo de estudos da linguagem, mas de uma professora que procura sintetizar e apropriar-se de conhecimentos pertencentes a diferentes campos do saber (Psicologia, Linguagem, História, Sociologia, Didática) de modo a construir tanto uma prática pedagógica cada vez mais coerente, quanto produzir saberes acerca dos processos de ensino e de aprendizagem na área da alfabetização. Pretendo, a partir de sínteses de determinados referenciais, iluminar cada passo do processo em que me envolvi para buscar sistematizá-lo e compreendê-lo; ou seja, pretendo narrar e analisar a prática para que outras professoras possam se beneficiar de minhas experiências e reflexões, adaptando-as a seus contextos e escolhas pessoais. (FRANCHI, 2001) A este processo Mercedes Pazos (2002) dá o nome de *generalização naturalística*.

CAPÍTULO 5

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Março de 2005. Fim das férias e início do ano letivo nas escolas da rede municipal. Inicia também minha carreira docente. Pela primeira vez assumo a regência de uma classe de Anos Iniciais; era, enfim, minha estréia como professora de crianças.

Estava preocupada e ansiosa para conhecê-las, entretanto, o nervosismo durou só o tempo de chegar à escola (que já era minha velha conhecida). A grande agitação espalhada pelos corredores da instituição e a confusão de vozes fizeram com que, rapidamente, eu “entrasse no esquema”. Foi assim, de repente, que assumi meu ofício de professora.

Já em sala de aula, pude observar com mais atenção meus alunos. E lá estavam eles: Bruno, Luiz Fernando, Roger, Juliana L., Suelen, Romário, Felipe, Kinho (Aldimar), Herick, Tutuco (Fabinho), Giele, Veridiana e Juliana A. Esta era a configuração inicial da turma que viria a se modificar nos próximos meses.

Como disse antes, ainda não havia tido a possibilidade de vê-los pessoalmente, de conversar com os alunos. Entretanto, já estava avisada das peculiaridades que caracterizavam, na verdade, diferenciavam aquela classe: *É uma turma complicada, com problemas de aprendizagem. Todos os alunos vivem*

em situação de risco. Não posso negar o quanto estas informações me deixaram desconfiada e em estado de alerta. Fico imaginando como teria sido o começo de nossa história se não me tivessem relatado a situação desta forma, carregada de juízos pessoais.

Surpreendentemente, minha primeira impressão foi muito positiva e, acredito, a deles também. Nos primeiros instantes de nosso encontro, em nossas conversas e brincadeiras iniciais, senti uma especial empatia pelo grupo. Embora soubesse do desafio que estaria por enfrentar, não experimentava receio, talvez dúvida quanto aos caminhos a seguir.

São estes caminhos, que se fizeram ao caminhar, que desejo compartilhar aqui. Muitas coisas aconteceram, foram três trimestres de intensa convivência e trabalho. Como não é possível contar tudo, escolhi, cuidadosamente, algumas histórias, aquelas que meu olhar de professora e pesquisadora percebeu terem sido as mais significativas para o grupo. Obviamente, nem tudo deu certo. Deslizes e erros aconteceram. E alguns destes equívocos também estarão presentes aqui, como parte fundamental de minhas aprendizagens de professora.

São três relatos que englobam experiências e aprendizados, basicamente, de duas dimensões: afetiva e cognitiva. E não se restringem a relatos: minhas narrativas estão acompanhadas dos diálogos que travei, durante e após a experiência pedagógica, com o referencial teórico selecionado para meu trabalho.

Enfim, esta é a história de uma professora, doze crianças, uma escola e muitos “outros”. Convido o leitor a acompanhar esta escrita, a ser um “outro” que, lendo minhas palavras poderá ressignificá-las e conduzi-las por outros caminhos, produzidos a partir de suas próprias narrativas, vivências e realidade.

Então, vamos adiante!

5.1 O clima da classe: os primeiros encontros

Os contatos iniciais com a turma foram animadores. Depois de todas as advertências que havia recebido sobre as dificuldades e problemas dos alunos, tudo parecia indicar que a situação não era tão crítica como haviam “pintado”. Os alunos eram simpáticos e cheios de histórias a compartilhar. Aproveitei o interesse inicial que demonstraram e incentivei a participação. Conversamos sobre nossas férias,

combinamos as regras da turma e escolhemos um nome²⁴ para ela. Fiquei surpresa com a originalidade do nome escolhido pelos alunos: TURMA DOS SACUDIDOS. A justificativa, dada por Bruno e Felipe, para esta denominação é que “sacudido” quer dizer “maneiro”, “legal”.

Confesso que estava esperando sugestões mais óbvias (e menos interessantes, autênticas e, menos ainda, divertidas) como “Turma do Amor”, “Turma da Amizade”, “Turma do Coração” ou, no ápice da obviedade, “Turma dos Estudantes”. Nesse primeiro instante, percebi a criatividade dos alunos e sua necessidade de diferenciar-se dos demais. Otimismo foi o que experimentei, em face das advertências que me haviam feito, muito embora não soubesse, ainda, o quanto estas primeiras reações dos alunos seriam decisivas para o trabalho que me desafiaria a realizar.

Tudo estava indo bem, entretanto, aos poucos, foram se delineando as condições de aprendizado dos alunos. Apesar de trabalhar com uma turma de segundo ciclo, todos apresentavam grandes dificuldades para ler e, mais ainda, para escrever. Toda e qualquer iniciativa envolvendo tarefas desse tipo era fadada ao fracasso: os alunos recusavam-se a realizá-las com justificativas que desqualificavam sua capacidade e inteligência. Isso não serviu, entretanto, para confirmar as advertências que me haviam feito antecipadamente. Evitei pensar “bem que me avisaram”, embora não possa negar que o estado de alerta voltou.

As dificuldades que sentiam e a frustração decorrente do sentimento de impotência diante das tarefas propostas eram flagrantes. Não demorou muito para que o entusiasmo dos primeiros dias fosse substituído pelo desânimo. Acredito que a palavra que traduz fielmente o sentimento geral do grupo, naquele momento, é frustração. Para evitá-la, negavam-se a participar das atividades que a desencadeava, ou seja, as tarefas que envolviam leitura e escrita.

Lembro que, logo nas primeiras semanas, ao tentar fazer uma pequena leitura, Bruno disse, com ar desapontado: *Sora, eu sou uma merda pra ler, né?* Surpreendente ouvir isso daquele menino tão esperto, criativo e que, mesmo pequeno, já sabia se impor. Reações físicas complementavam a fala de Bruno: ficava tenso, com suor escorrendo pelo rosto, visivelmente ansioso e desconfortável.

²⁴ Em minha escola, é uma prática comum cada turma eleger um nome para si, logo nos primeiros dias letivos. Acredita-se que, desta forma, se construirá uma identidade no grupo, que aproxime as crianças e as tornem cúmplices em suas vivências na escola.

Ao desistir da leitura, empurrava a folha para longe de si. E isto não era um caso particular, pois acontecia regularmente com todos os alunos.

A escola era, para Bruno e seus colegas, um espaço marcado por decepções. Em lugar de aprender a ler e escrever, aprenderam a se auto-depreciar, a assumir o papel de “doentes”, “fracos”, “indisciplinados” – fosse pela rebeldia declarada, expressa na agressividade, fosse pela indiferença e alheamento em sala de aula, que os tornavam inacessíveis.

O comportamento da turma remete ao conceito de “desamparo adquirido”, discutido por Pozo (2002) em que a atribuição do fracasso a fatores internos, estáveis e não controláveis tem consequências emocionais para a auto-estima. “É o aluno que espera fracassar sempre e já nem tenta cumprir as tarefas”

Devido à desmotivação e ao medo de errar, nas primeiras duas semanas de aula, os alunos recusavam-se a escrever. O pouco material que arrecadei foi uma ficha de identificação (ver anexo C) em que pedia para registrarem seus dados pessoais. Sua execução só foi possível com minhas intervenções diretas, soletrando as letras para que conseguissem escrever cada palavra. Tentava aproveitar, da melhor forma possível, aqueles momentos em que prestava auxílio aos alunos. Entretanto, a tensão era grande e, hoje, penso se deveria ter insistido na realização daquela tarefa, pois, não bastasse a imensa dificuldade para escrever (ou tentar escrever), os alunos desconheciam muitas informações básicas sobre suas famílias, o que os deixou visivelmente incomodados. Muitos não sabiam seus nomes completos, seus endereços e, sequer, o dia de seus nascimentos (alguns alunos ficaram surpresos ao “descobrir” que o dia de seus aniversários coincidiam com a data em que nasceram). Nessa ocasião, chamou-me a atenção o caso de Fabinho, que só sabia o apelido de seu pai, com o qual morava.

A leitura era, de fato, um terreno espinhoso em sala de aula. Os alunos se restringiam a utilizar sempre as mesmas estratégias diante dos textos, mesmo que elas raramente surtissem o efeito esperado. Em sua maioria, só conseguiam ler soletrando (o que dificultava a compreensão) e adivinhavam a palavra, a partir da leitura da primeira sílaba, sem nenhuma preocupação com o sentido do que estavam lendo. Muito embora as estratégias usadas por eles, para ler, se tenham mostrado úteis e bem sucedidas em alguns momentos, levavam a equívocos constantes. Diante desses casos, os alunos não sabiam o que fazer. Esse comportamento demonstra que tinham dificuldades para se organizar estrategicamente diante das

tarefas, relação apontada por Luís Moll (1996). Segundo ele, as dificuldades demonstradas pelos alunos em áreas de atuação referentes à auto-regulação como, por exemplo, verificação, planejamento, monitoramento, teste, revisão e avaliação de estratégias tendem a refletir-se na expressão escrita.

O fato é que o trabalho acontecia em meio a um clima tenso. Os alunos estavam ficando cada vez mais irritados com as dificuldades que enfrentavam na execução das tarefas de leitura e escrita, ferramentas que já deveriam utilizar com desenvoltura, e todos sabiam disso. O panorama geral da turma era desafiador e um tanto desolador, em alguns momentos. Para enfrentar essa realidade, muni-me de objetivos claros e realistas (digo isto, porque era bastante difícil admitir a idéia de alfabetizar no segundo ciclo). São estes os *objetivos pedagógicos gerais* que me esforcei por alcançar, apesar da inexperiência.

- Desenvolver a leitura e a escrita;
- Recompôr a auto-estima dos alunos, abalada pelos anos de repetência;
- Ressignificar a escola, na vida das crianças, e todas as relações que nela se produzem (entre alunos, com a professora, com o conhecimento);
- Valorizar, no contexto da sala de aula, as diferentes linguagens, como meios privilegiados de aprendizado e de produção de sentidos, pelas crianças;
- Promover práticas significativas que encaminhassem ao exercício da metacognição.

Em linhas gerais, minha intenção foi criar oportunidades, a partir dos diálogos e seus contextos, para que a escrita surgisse como uma necessidade, ou seja, desejava auxiliar as crianças a “descobrir maneiras de usar a escrita que servissem a seus interesses e propósitos – para que, a partir do seu ponto de vista, a escrita fosse necessária para alguma coisa”. (McLANE, 1996, p. 299)

A seguir, então, passo a narrar a primeira proposta bem sucedida realizada com o grupo. Por bem sucedida, naquele momento, estava considerando a efetiva participação de todos os alunos, de maneira menos “desconfiada”. Essa foi uma primeira tentativa, ainda tímida, movida por conhecimentos teóricos e também por uma boa dose de intuição, que visava a aproximar as letras das crianças de uma forma lúdica e prazerosa. As razões teóricas que moveram tal iniciativa acompanham sua descrição, nas próximas linhas.

5.2 Liga dos Sacudidos em... O resgate de Pegazus

Vamos começar essa história pelo começo. Foi numa segunda-feira em que os alunos chegaram à sala de aula empolgadíssimos com o filme “X-Man”, que haviam assistido no domingo. Contavam entusiasmados os detalhes da história e de cada personagem. Falavam todos ao mesmo tempo! Foi aí que o Herick teve uma idéia: *Sora, por que a gente não faz super-heróis aqui em aula?* E assim começou nossa aventura. Primeiro, cada um escolheu um super-herói (que poderiam ser iguais aos do filme ou inventados) e também um super-poder, conforme se pode observar no quadro 2.

Quadro 2: Relação dos alunos, personagens escolhidas e “super-poderes” correspondentes.

HERÓI	SUPER-PODER	IDENTIDADE SECRETA
VOLVERINE	GARRAS VENENOSAS	LUIZ FERNANDO
MÚMIA JAIR	SOLTA PANOS	LUIZ FELIPE
ÁGUIDA	BOLAS DE FOGO	JULIANA AFONSO
ELECTRA	SUPER-VISÃO	MICHELLE
MULHER AMOR	ESPALHA AMOR	GIELE
TEMPESTADE	SOLTA RAIOS	SUELEN
DIABO	SOLTA FOGO PELA BOCA	ROMÁRIO
DOM PITBUL	MORDE E ENVENENA	ROGER
PEGAZUS	SOLTA BOLAS DE FOGO	HERICK
MENINA ASTERÓIDE	SOLTA BOLAS DE FUTEBOL	VERIDIANA
HOMEM ESPADA	SOLTA RAIOS PELOS OLHOS	FABINHO
FERA	SOLTA VENENO	BRUNO
TIAZINHA	FAZ ONDAS	JULIANA LISBOA

Antes de continuar, preciso fazer dois comentários: primeiro, os nomes que estão em negrito, no quadro 2, são de alunos que escolheram ser os vilões da nossa brincadeira. Segundo, nosso grupo ficou desfalcado nessa aventura, pois o Aldimar não estava presente.

Após a escolha dos personagens, cada um fez um desenho de seu personagem acompanhado de uma frase, atividade ilustrada pela figura 2.

Figura 2 Primeira versão do trabalho de Luiz Felipe que, inicialmente, pretendia ser o “Batman” mudando, depois, para o personagem “Múmia Jair”. A frase que acompanha o desenho foi escrita com meu auxílio: “O nome do desenho é Batisma ele luta”



E assim, nossos heróis foram imaginados, desenhados e descritos, mas herói sem fantasia não é herói. Por isso, decidimos confeccionar nossas vestimentas: cintos, capas, garras, máscaras, punhos poderosos... Aos poucos, nossos personagens ganhavam vida e movimento. Ganhava vida, também, o imaginário das crianças, suas percepções sobre os outros e sobre si mesmos, suas aspirações e desejos de superação. Dentre os vários motivos que me levaram a abrir espaço para a brincadeira em sala de aula, gostaria de destacar dois: um é afetivo e, o outro é cognitivo.

O primeiro reside na constatação de que o faz-de-conta é um meio de expressão muito atraente às crianças, uma possibilidade de “representação de aspectos da realidade, uma combinação de metáforas que, a um tempo, recolocam em cena certos aspectos da vida cotidiana e os recriam”. (BARON, 2002, p.75) Elas adoram assumir diferentes identidades, fingir estar em outros lugares, vivendo aventuras que habitam seu mundo interior ou o de outras pessoas, os quais vão sendo descobertos entre uma brincadeira e outra. Estas aparentemente despretensiosas brincadeiras são, portanto, especiais oportunidades para que vivenciem e reelaborem questões pessoais, afetivas, cognitivas. Representam “a melhor forma de organização do comportamento emocional” (VYGOTSKY, 2001, p.147) Um bom exemplo disto é Luiz Felipe. Ele escolheu ser o “Múmia Jair” e contou para a turma o porquê: Múmia era o seu super-herói favorito e Jair o nome de

seu padrasto. Felipe, que foi abandonado pelo pai e ficava furioso só de falar nele, encontrou no padrasto um substituto perfeito, talvez seu herói.

Agora, vamos pensar em toda a turma: a iniciativa de brincar de super-heróis foi dos alunos. Confesso que meu planejamento para esse dia não tinha nenhuma relação com essa atividade. Por que será que super-heróis, invencíveis, infalíveis, com super-poderes, fascinavam tanto aquelas crianças? Será por que as ajudava a superar a imagem e auto-imagem de insucesso, que as identificava na escola? Talvez esta possa ser uma boa resposta.

Ao pensar sobre quem são os X-Man, podemos ensaiar outra interpretação. O X-Man é um grupo formado por mutantes com super-poderes. Esses mutantes, ainda que protejam a cidade contra o crime, são discriminados e considerados perigosos pelo restante da sociedade, pelas pessoas “normais”. Devido à não-aceitação dos outros, os mutantes se refugiam num lugar especial, onde desenvolvem seus super-poderes, encontrando uma função para os mesmos, com a ajuda do Professor Xavier, também mutante. O isolamento e a discriminação fazem sofrer os super-heróis, mostrando que não são tão inabaláveis assim.

Refletindo sobre esta história, posso inferir algumas coisas (e são apenas inferências mesmo; já que não tenho formação adequada para fazer profundas e seguras análises psicológicas dos alunos). Além da paixão e fascínio que histórias como estas despertam nas crianças (só nelas?), pode ter acontecido também uma forte identificação de meus alunos, reunidos em uma turma especial, com a história contada no filme.

Não restam dúvidas quanto à insatisfação e desconfiança que apresentavam com relação à sua situação na escola. Foram várias as ocasiões, ao longo de todo ano letivo, em que me questionaram sobre o porquê de nossa turma ser menor que as outras, de terem poucos colegas. Minhas respostas eram insatisfatórias, uma vez que não encontrava meios de admitir, diante da turma, as razões que justificavam a sua criação. Por isso, essas perguntas eram sempre repetidas! Um dia, o Bruno perguntou (com tom mais de afirmação que de dúvida): *Sora, a gente tá numa aula pequena porque a gente rodou muito, né?* Esta resposta foi difícil, mas era sim. Tentei desconversar, explicando que eles tinham sorte de estar numa turma pequena, pois, assim, nós poderíamos fazer mais coisas, etc, mas sinto que não os convenci, certamente porque, também eu, não estava convencida disso. Nessas

ocasiões, duas coisas ficavam evidentes: 1) eles não se contentariam com qualquer justificativa e 2) eu não estava sabendo lidar com a situação.

Estes episódios levaram-me a questionar a formação desta classe. Minha turma era resultado do agrupamento de alunos repetentes que se encontravam espalhados por outras turmas²⁵. A razão apresentada para justificar essa iniciativa foi a de que, nas turmas consideradas “normais”, esses alunos ficavam dispersos, alheios e indiferentes, por não acompanharem o desenvolvimento do restante, e acabavam atrapalhando o desempenho de todo grupo, por se tornarem indisciplinados e agressivos. Além disso, também dificultavam o trabalho do professor, impedindo-o de avançar com os “bons” alunos.

Separados dos “bons”, num espaço adequado às suas necessidades (ou seriam deficiências?), esperava-se que essas crianças fossem atendidas por uma professora que compensasse suas falhas e suas dificuldades, com atividades adequadas ao seu ritmo (lento) de aprendizado.

Antes de continuar a discussão que fazia acerca da brincadeira, gostaria de abrir um parêntese e refletir, também à luz da perspectiva vygotskyana, as conseqüências que o agrupamento homogêneo de alunos, usando como critério o desempenho escolar, pode trazer para o desenvolvimento mental dos mesmos.

Embora a organização das turmas seguindo este critério seja útil para os educadores que pensam estar criando grupos com níveis relativamente uniformes de inteligência, baseados na crença de que o grupo poderá avançar mais se for homogêneo, sabe-se, segundo a perspectiva Histórico-Cultural, que essa composição contribui pouco para o desenvolvimento cognitivo do grupo se considerarmos o papel fundamental das interações de pares. Tanto os alunos mais experientes quanto aqueles menos experientes se beneficiam da heterogeneidade de seus grupos. (ESTEBAN, 2002; PADILHA, 2004) Tal argumento pode ser sustentado pela importância atribuída por Vygotsky (1989), ao trabalho pedagógico dirigido à zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos alunos, onde estão os

²⁵ Essa informação foi coletada durante conversas informais (registradas em meu diário de campo) com a coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais da escola, organizadora da turma, cujo contrato de trabalho expirou em outubro de 2005. Sua justificativa para a criação da turma era que se tratavam, todos, de “*alunos portadores de problemas de aprendizagem e que viviam em situação de risco*”. Percebe-se que a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento que subsidiou tal decisão, ainda que a coordenadora não tivesse isso claro, é aquela que estabelece uma relação de paralelismo entre ambos os processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem, corresponda uma etapa do desenvolvimento. Vygotsky (1991) relaciona esta concepção ao behaviorismo, já discutido no capítulo 3.

conhecimentos ainda em fase de elaboração, necessitando da ajuda de outra pessoa para que se fortaleçam, se concretizem. Como afirma Esteban (2002, p.142):

O confronto entre a heterogeneidade produz estas zonas, indispensáveis para a aprendizagem e para o desenvolvimento. A diferença é sinal de potência, não de deficiência; a diversidade é fonte de riqueza para a aula que estimula a manifestação e o desenvolvimento do novo; erro e acerto são aspectos produtivos do processo ensino/aprendizagem.

Além dos possíveis prejuízos no campo cognitivo envolvidos em organizações de turmas como esta, existem também conseqüências emocionais para os alunos. São inevitáveis as representações sociais negativas decorrentes de se pertencer a uma classe especial, “menor que as outras”. Isso incide sobre sua auto-estima. A segregação envolvida nesse tipo de agrupamento indica que a expectativa que escola nutre pelas condições de aprendizagem destes alunos são, em geral, baixas. Assim, eles acabam por internalizá-las e transformá-las em auto-depreciação. Em outras palavras, o mais prejudicial não é a limitação em si, mas o que se faz socialmente por causa dela. (CARNEIRO, 1997)

Bruno não era o único que se ressentia com essa segregação. Roger, nosso destemido e comunicativo Dom Pitbul, parecia intuitivamente saber que estava perdendo importantes oportunidades de interação pelo fato de estar separado dos outros, numa classe especial. Ele mostrava-se absolutamente inconformado com o número de alunos que tínhamos na classe, ficava visivelmente contrariado e não havia explicação que o convencesse. Não passava um único dia sem que lamentasse: *Ô sora, por que a gente tem tão poucos colegas? Por que a nossa turma não é igual a da Sora Bela* [nome da professora da turma ao lado, cujos alunos somavam um total de 23]? *A gente tem bem poucos colegas, eu queria ter bastante colegas.* As queixas de Roger eram tantas e tão freqüentes que acabei providenciando sua transferência para a turma ao lado, justamente a da professora Bela – que Roger ficava demoradamente observando (e cobiçando) toda vez que íamos ao refeitório para a hora da merenda. Ele ficou satisfeito e, sempre que nos

encontrávamos pelos corredores da escola, externava toda sua felicidade e satisfação por fazer parte de uma *turma grande*²⁶.

Retomando a discussão acerca da brincadeira, após esse necessário parêntese, a segunda motivação teórica para sua exploração pedagógica foi cognitiva. O “faz-de-conta”, chamado de “atividade básica” por Luiz Moll (1996), autor reconhecidamente vygotskyano, é uma representação concreta na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, colocando-os um passo à frente de seu desenvolvimento real. Aí está meu interesse em aceitar e incentivar atividades de dramatização em sala de aula: além de todos os aspectos afetivos, sociais e emocionais envolvidos, havia o fator do aprendizado, da cognição.

Gillian McNamee (1996) também aponta a brincadeira como uma condição para a promoção de mudanças na zona de desenvolvimento proximal. Ela possibilita brincar, imaginar, pensar sobre si mesmo de uma forma diferente do que se é no momento. Nas palavras do próprio Vygotsky (1991, p.56), “A essência do jogo é que uma nova emoção é criada entre o campo de significados e o campo visual, ou seja, entre situações pensadas e situações reais”

Através do “faz-de-conta”, a criança liberta seu funcionamento psicológico da limitação do imediato e, através da função simbólica, experimenta novas possibilidades, definidas pelos significados estabelecidos na brincadeira e não pelos elementos concretos. Ao fingirem ser super-heróis, meus alunos se relacionavam uns com os outros e com os objetos envolvidos na brincadeira (por exemplo, pequenos pedaços de tecido, usados na confecção da fantasia; réguas usadas como espadas) de uma maneira nova, diferenciada da habitual.

Além de ser uma situação imaginária, o brinquedo é, também, uma atividade regida por regras. São justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade. O que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha. É por isso que atividades que favoreçam o envolvimento

²⁶Este fato ocorreu, aproximadamente, no meio do primeiro trimestre. Apesar dos resultados animadores decorrentes da atividade que estava sendo desenvolvida, o tamanho da turma sempre trouxe constrangimentos para todos nós, uma vez que, independente do trabalho pedagógico que me esforçasse por realizar e dos resultados que se obtivesse, o critério de constituição da turma 32 permanecia o mesmo: agrupamento de alunos que apresentavam histórico de fracasso escolar.

da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, têm nítida função pedagógica.

Outra condição para promoção de mudanças na ZDP, também muito importante para nossa turma, foi a de saber fazer uso da ajuda dos outros, ou seja, “a capacidade de se beneficiar da troca de experiências e de conversações com os outros” (McNAMEE, 1996, p.280). Pretendo voltar a esta questão mais tarde, agora, vou continuar narrando a brincadeira.

Como eu dizia antes, as crianças estavam entusiasmadíssimas com a idéia de ser super-heróis por um dia. E isso não aconteceu só com elas não! Eu também me diverti muito e não pensei duas vezes antes de escolher o meu super-poder: a super-visão. É possível que você tenha se perguntado: por que super-visão? Porque, metaforicamente, representava o que desejava desenvolver: um olhar especial que enxergasse para além das aparências, que visualizasse o que as crianças possuíam de melhor. Queria ver suas potencialidades e capacidades até então encobertas por um histórico de fracasso escolar recorrente, que os identificava na escola. Essa era uma história impossível de apagar, mas possível de superar, através da consciência de si mesmos e da auto-aceitação como sujeitos aprendizes. Afinal, isto eu sabia bem: não pode aprender quem não se admite aprendiz; quem nega a si próprio, porque negado pelo outro. (MATURANA, 1998) Não negá-los, então, era o melhor caminho. E nesse caminho, afetividade e cognição eram interdependentes, inseparáveis, ou, para ser mais adequada, “Batman e Robin”.

Há vários autores que insistem na importância de não dissociar emoção e cognição. Vygotsky (2001, p.146), como eu já mostrei antes, é um deles:

Por algum motivo formou-se em nossa sociedade a concepção unilateral da personalidade humana, por algum motivo todos interpretam o talento apenas em relação ao intelecto. Mas é possível não só pensar com talento, mas também sentir com talento. O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade.

Temos também Humberto Maturana (1998), para quem o humano se constitui no entrelaçamento entre o emocional e o racional; “toda objetividade tem uma intencionalidade subjetiva”, disse ele. Não poderia esquecer de Hugo Assmann

(1998), o qual afirma que processos cognitivos e processos vitais se encontram. Aprende-se a vida, para garantir a vida.

Munida com estes subsídios teóricos, prosseguimos com a brincadeira. Depois de escolher quem seria o quê e como, fizemos as roupas. Vestimos as roupas e, aí, já não éramos os mesmos, visto que assumimos uma identidade secreta. Éramos os únicos na escola que tinham esse segredo e este fato fortaleceu mais um pouquinho o grupo dos sacudidos...

Mas de que valeria tudo isso se não inventássemos uma brincadeira?! Deixamos, então, de papo e partimos para a ação. Agora sim, começa a história...



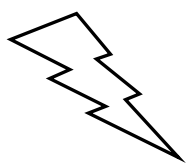
O resgate de Pegazus



Era um dia tranquilo na Liga dos Sacudidos. Pegazus, Águia, Menina Asteróide, Tempestade, Mulher Amor, Volverine e Electra estavam entretidos comentando os últimos casos que foram resolvidos, em que, como sempre, foram vitoriosos. Entretanto, mal sabiam nossos destemidos super-heróis o mal que os espreitava...

Todos sentiram uma movimentação diferente, o clima de repente ficou estranho. Foi então que os vilões Fera, Homem Espada, Dom PtiBul, Múmia Jair e Diabo invadiram o esconderijo dos Sacudidos e seqüestraram Pegazus que lutou bravamente, mas não conseguiu escapar das garras dos vilões. A operação foi tão rápida que nossos heróis nada puderam fazer.

Foi aí que a Liga decidiu bolar um plano para resgatar o amigo: se dividiram em dois grupos e foram para o pátio da escola CAIC, onde suspeitavam que estava Pegazus. Cercaram o ginásio com muito cuidado e sem fazer barulho, chegaram no pátio. Foi então que Electra, com sua super-visão, avistou os vilões vigiando Pegazus. Não houve escolha: nossos heróis foram em direção ao grupo que, percebendo a presença da Liga dos Sacudidos, partiram para o ataque.



Foi uma tremenda correria. Wolverine, com suas garras, lutava contra Fera, que também possui garras poderosas. A Múmia Jair soltava panos nas heroínas Águia e Mulher Amor que desviavam, tentando chegar em Pegazus. No meio da luta, alguns vilões pararam para comer goiabas atômicas e reestabelecer seus poderes. Tempestade criava raios e, aos poucos, conseguiu alcançar Pegazus. Agora que o amigo fora resgatado, era preciso sair dali. Mas os vilões não se renderam e continuaram atacando. Dom PitBul tentava morder a Menina Asteróide, que soltava bolas de futebol para conter o inimigo. Pegazus jogava bolas de fogo em Homem Espada que não se rendia facilmente.

Electra, ao ver o que estava acontecendo, chamou a Liga dos Sacudidos para que fossem embora. E assim, correndo, conseguiram se ver livres dos vilões. Mas a Liga conversou e concordou que era um absurdo deixar esses malvados soltos por aí, pois poderiam causar ainda mais confusão. Por isso, bolaram o seguinte plano: seqüestrar o líder dos vilões, o Fera, para enfraquecer o grupo. E lá foram nossos heróis de novo, atacaram os espertos vilões mas não conseguiram pegar Fera facilmente. Mais um duelo no pátio do CAIC aconteceu. Desta vez, mais radical!



Depois de horas e horas de luta estavam todos tão cansados que nem mesmo as goiabas atômicas faziam efeito. Por isso, Electra sugeriu ao grupo que desistissem de raptar Fera e que tentassem negociar uma trégua com o grupo dos vilões. Para surpresa de todos, os vilões aceitaram a trégua e por muito tempo não causaram mais nenhum problema.

E assim, tudo voltou ao normal na Liga dos Sacudidos, pelo menos até a próxima aventura.

FIM

Nós adoramos e nos divertimos demais brincando de super-heróis. Todo mundo da escola, que viu nossa brincadeira, disse que gostou da idéia e ficou morrendo de vontade de participar. Tiradas as fantasias, voltamos a ser nós mesmos. Fomos para nossa sala e, por alguns dias, trabalhamos sobre a história.

Primeiro, pedi que os alunos a recontassem oralmente, para que percebessem o encadeamento lógico das idéias, enquanto faziam o esforço de

lembrar, juntos, o que tínhamos vivenciado. Nessas discussões, os alunos avaliaram a experiência: perceberam os fatos positivos e o que deveríamos melhorar para que as próximas fossem ainda mais interessantes.

O Roger foi o primeiro a comentar:

Essa história foi muito rápida. [querendo dizer curta, pequena]

E o Herick emendou:

É mesmo, sora. E tem mais uma coisa: por que é que me roubaram? [referindo-se ao seqüestro de seu personagem, na história] Isso a gente não explicou direito.

Segundo Gordon Wells (2001, p.129), os momentos de reflexão e discussão grupais empreendidos pelos alunos apresentam significativo potencial pedagógico, que pode também ser analisado sob o ponto de vista do trabalho na ZDP. Sobre isso, escreve:

Hablando entre sí, los niños aprenden mucho unos de otros al poner en común sus ideas y explorar sus acuerdos y discrepancias sobre las tareas en las que están participando. Lo mismo cabe decir de las discusiones de toda la clase en las que, al final de una actividad, los estudiantes reflexionan junto con el ensñante sobre la importancia de lo que han hecho y han llegado a comprender. En esta clase de atmosfera caracterizada por la aceptación, el habla permite a todos los participantes sumarse al diálogo en el nivel en el que son capaces; también permite que el enseñante o tutor ofrezca un apoyo y una ayuda inmediatos que se adaptan a las necesidades de cada estudiante.

Já que estávamos envolvidos com super-heróis, sugeri a produção de um gibi, contando a aventura. Nós fizemos assim: pedi às crianças que desenhassem partes da brincadeira de que tivessem gostado. Depois, reunimos todos os desenhos e, juntos, selecionamos, recortamos e colamos os desenhos, em seqüência, em folhas de ofício. Aos poucos, aqueles desenhos misturados iam se unindo e contando nossa aventura. Assim, fizemos nossa história em quadrinhos (ver figura 3). Fiz xerox do gibi para todos, distribuí-os e pedi que fizessem balões de diálogos, acrescentando falas às personagens.



Figura 3: Primeira página da história em quadrinhos da turma (a versão completa encontra-se no apêndice D). Como se pode observar, as escritas dos alunos misturam-se às que inseri nos desenhos, assumindo, em alguns momentos, o papel de escriba, ao reproduzir os diálogos que ditavam.

O clima descontraído, instaurado a partir da realização dos desenhos, contribuiu para que os alunos aceitassem mais tranquilamente a tarefa de reproduzir os diálogos que travamos durante a brincadeira. Entretanto, tive de fornecer muito auxílio para que escrevessem de uma forma que eles próprios aprovassem. Devido a essa preocupação com a escrita perfeita, que ainda não tinham condições de realizar, percebi o nível de ansiedade dos alunos elevar-se novamente, mas de um modo bem mais controlável do que apresentavam nas atividades que fizemos antes.

Um aspecto favorecido por esta atividade é que o gibi é um portador de texto que apresenta uma escrita bastante próxima da oralidade, já dominada pelos alunos. Além disso, os desenhos auxiliam a produção escrita, fornecendo uma série de recursos visuais que a complementam.

Mary Kato (1986, p.125) levanta um questionamento particularmente importante para a compreensão da importância da elaboração de um gibi:

Por que a criança gosta tanto de história em quadrinhos? Justamente porque esse gênero de texto, além de ser visualmente atraente, retrata um tipo de linguagem que ela já domina: o conversacional, vernacular. Através dos desenhos, a criança partilha do espaço onde se passa a estória, tem neles referentes concretos e a correlação fala-personagem é inequívoca.

Se este gênero é, pois, o que mais se aproxima, em termos de condições de produção, da experiência prévia da criança, por que não explorá-lo na fase de iniciação à escrita?

A autora refere-se, nesta citação, à leitura de histórias em quadrinho já prontas, mas creio que se pode estender, também, aos casos em que os alunos a produzem. Antes de criarmos o gibi, é importante comentar, fizemos algumas atividades envolvendo histórias em quadrinhos para que se familiarizassem com este tipo de texto. Pedi que folhassem gibis da Turma da Mônica que tínhamos em sala de aula. Também trabalhamos com tiras: eu dava uma cópia apenas com os desenhos para que observassem e escrevessem os diálogos nos balões. Depois, distribuía a mesma tira com os diálogos originais para que comparassem sua versão com a original (ver figuras 4 e 5).

Figuras 4 e 5: Trabalho realizado, em sala de aula, com histórias em quadrinhos.

The image displays two columns of comic strips from the 'CASCÃO' series, used for a classroom activity. The left column shows three panels: 1) Cascão and a boy talking, with a handwritten 'Eu acho' above them; 2) Cascão carrying a box; 3) A truck labeled 'LIXO' with a speech bubble saying 'tira muito lixo'. The right column shows three panels: 1) Cascão and a boy talking, with a speech bubble saying 'ISTO É UM ASSALTO!'; 2) Cascão carrying a box; 3) A truck labeled 'LIXO' with a speech bubble saying 'SÓ ASSIM DÁ PRA PEGAR O LIXO DA CASA DO CASCÃO!'. To the right of the strips is a student's handwritten response on lined paper. It begins with 'Essa história ficou muito diferente da sua?' followed by 'Esta diferente' and 'que o meu' with a large 'C' in the margin. Below this, it says 'ESPAÇINHO LIVRE PARA DESENHO:' and shows a simple line drawing of a car.

Figura 4 (Left Column):

- Panel 1: Cascão and a boy talking. Speech bubble: "Eu acho".
- Panel 2: Cascão carrying a box.
- Panel 3: A truck labeled "LIXO" with a speech bubble: "tira muito lixo".

Figura 5 (Right Column):

- Panel 1: Cascão and a boy talking. Speech bubble: "ISTO É UM ASSALTO!".
- Panel 2: Cascão carrying a box.
- Panel 3: A truck labeled "LIXO" with a speech bubble: "SÓ ASSIM DÁ PRA PEGAR O LIXO DA CASA DO CASCÃO!".

Handwritten Response (Right):

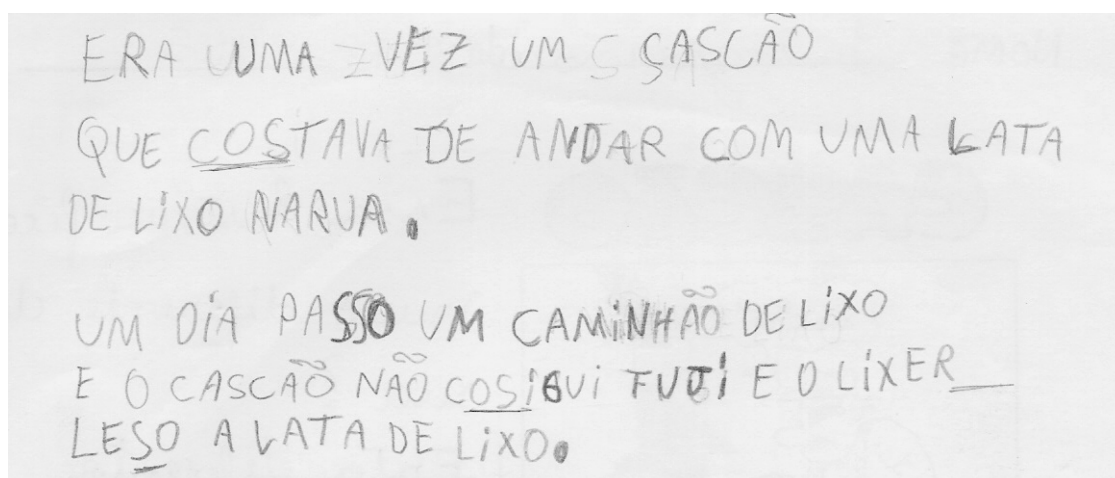
Essa história ficou muito diferente da sua?
Esta diferente
que o meu C

ESPAÇINHO LIVRE PARA DESENHO:

Olhe os desenhos da história acima e escreva os diálogos nos balões.

A figura 6, abaixo, traz um texto escrito por Luiz Fernando em que conta, com suas palavras, a história dos quadrinhos. Apesar das dificuldades que enfrentou para concluí-la, requisitando minha ajuda a todo momento para confirmar suas hipóteses (por isso os riscos, as marcas e as palavras sublinhadas), fiquei surpresa por ter aceito meu convite para tentar realizar a atividade. Este foi o único aluno que a enfrentou, naquele momento inicial.

Figura 6: Texto redigido por Luiz Fernando, recontando a história em quadrinhos apresentada na figura 5.



As figuras 7 e 8 são duas histórias em quadrinhos desenhadas, desta vez, por mim. Fiz apenas os desenhos dos dois primeiros quadrinhos, deixando sob a responsabilidade dos alunos a criação de um desfecho para a história, a pintura dos desenhos e, também, a escrita de diálogos nos balões. Estes dois trabalhos foram realizados em grupos, oportunidade em que as crianças discutiam sobre que diálogos seriam inseridos, a partir da observação dos desenhos, e a maneira correta de escrever as palavras.

Cumprida esta fase do trabalho, cada um dos grupos apresentou sua história (com o auxílio do retroprojektor), para os colegas.

Figura 7: História em quadrinhos realizada em grupos.

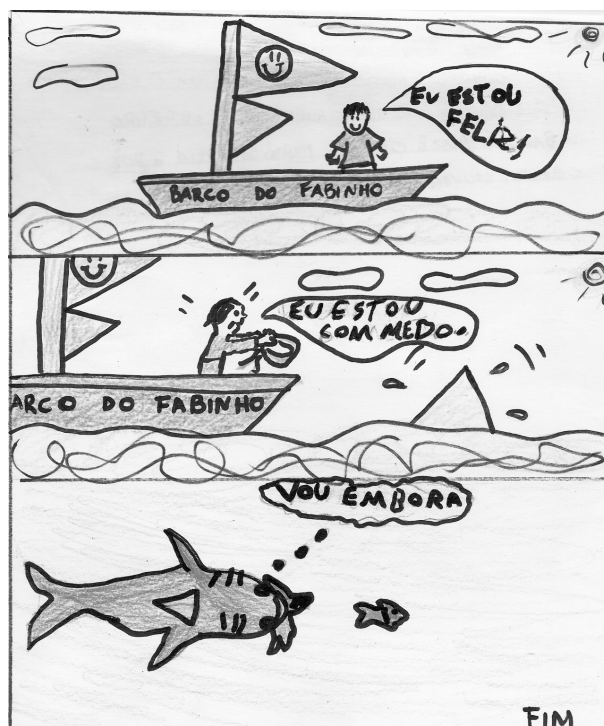


Figura 8: História em quadrinhos realizada em grupos.



Nesse ponto, a disposição para escrever já se mostrava bastante modificada em relação aos primeiros dias de aula, quando os alunos se negavam até a tentar ler ou escrever qualquer material. A figura 9 mostra uma produção de Luiz Fernando,

reconhecido por seus belos desenhos, acompanhada com escritas espontâneas. Observando a escrita de Luiz Fernando, percebe-se que, embora apresentasse vários problemas do ponto-de-vista ortográfico, era compreensível e lógica o que, aliás, era o caso de todos os alunos. Portanto, ao que tudo indicava, o maior desafio era enfrentar seus receios em escrever.

Figura 9: História em quadrinhos realizada por Luiz Fernando.



Após essas atividades criamos, enfim, nossa história em quadrinhos. Todos adoraram os gibis. Para finalizar, só faltava fazer uma capa. Lá fomos nós, para a sala de computação, fazer a capa do gibi. Os alunos ficaram orgulhosos. O Felipe e o Roger pegaram seus gibis e saíram pela escola para mostrá-los nas outras turmas da escola. Estavam radiantes com sua produção²⁷.

Nessa primeira atividade, em que nos envolvemos por aproximadamente um mês e meio²⁸, ficou claro, para mim, o caminho a seguir: apostar em habilidades já conquistadas e áreas em que os alunos se sentissem competentes para chegar àquelas que acreditavam não ter condições de aprender, como aconselha Moysés em um de seus livros (2001). No caso de meus alunos, o desenho era a linguagem

²⁷ Gostaria de comentar que, nesse período, outra aluna deixou de fazer parte de nossa turma, além do Roger, cuja história foi narrada anteriormente. A Giele mudou-se para outra cidade. Entretanto, um novo colega foi integrado ao grupo: Rafael, vindo de outra escola da rede municipal.

²⁸ No período em que realizamos este trabalho, também dividíamos o tempo com outras atividades - como por exemplo, atividades com o alfabeto móvel, jogos variados com palavras, produções de pequenos textos, aulas de informática, visitas frequentes à biblioteca da escola e saídas de campo (na Universidade e no Bairro Castelo Branco II) - que estavam sempre relacionadas às situações e temáticas que conversávamos em aula. Além disso, cada aluno possuía um classificador no qual eu, semanalmente, colocava material específico para suas necessidades de aprendizado (desde folhas com exercícios, até letras de músicas, desenhos e livros). Os alunos também poderiam guardar, nesse classificador, materiais trazidos de casa (desenhos, gravuras e palavras recortadas de revistas, etc.).

assumida pelo grupo, tendo eu a aproveitado em diversos momentos. Foi uma tentativa de colocar em prática um importante ensinamento da Psicologia vygotskyana:

A primeira regra da educação do sentimento deve consistir no seguinte: procure organizar a vida e o comportamento da criança de modo a que ela se depare mais amiúde com aqueles estímulos entre os quais deve ser criada a transferência do sentimento. (VYGOTSKY, 2001, p.141)

Isso significa criar possibilidades de relações inteiramente novas entre o indivíduo e o meio, entre o conhecimento e os alunos – uma reeducação dos sentimentos a partir de seus interesses. Minha intenção era “manter sempre o preceito psicológico de passar de interesses naturais da criança, que nela encontramos bem numerosos, para os interesses a serem infundidos.” (VYGOTSKY, 2001, p.114)

Outro momento importante foi a leitura que fiz, para os alunos, do texto, de minha autoria, em que recontava a brincadeira que dramatizamos. Todos se divertiram muito ouvindo a história; pediram que a lesse por três vezes consecutivas, enquanto davam risadas lembrando os acontecimentos envolvendo seus personagens. Momentos como este, de leitura compartilhada e prazentera, são fundamentais para o processo de alfabetização. (FRANCHI, 2001; CARVALHO, 2003) Interessava-me fazer com que os alunos percebessem que é possível se divertir através de uma leitura, além de ela ser um meio eficiente de registrar acontecimentos, idéias e invenções.

Também gostaria de compartilhar um aspecto aprendido através desta atividade, só que desta vez relacionado, especificamente, à minha docência. Ao aceitar a sugestão dos alunos para brincarmos de super-heróis em sala de aula, além das razões teóricas já apresentadas, também fui movida pelo desafio de aprender a lidar com o imprevisto, com o inesperado. Todo meu planejamento para aquele período teve de ser adaptado. Foi um exercício da flexibilidade, um importante aprendizado docente, aspecto também mencionado nos trabalhos de Franchi (2001) e Warschauer (1993).

Enfim, o trabalho com o gibi mostrou o quanto os alunos poderiam ser abertos e motivados quando bem estimulados. No caso, o caminho que se mostrava cada

vez mais eficiente era usar o desenho como ponto de partida para a leitura. E foi nessa direção que desenrolou-se a próxima atividade.

5.3 DESENHO: A LINGUAGEM PROIBIDA

Certo dia²⁹, no início de uma aula, enquanto eu falava sobre as atividades que havia pensado para aquela tarde, percebi olhares apreensivos, querendo disfarçar alguma coisa. Fez-se um longo silêncio, até alguém dizer *Que foi, sora?* Perguntei se havia algum problema e, novamente, em tom disfarçado, uma voz respondeu *Nada sora, continua.* Eu continuei e novo rebuliço, umas folhas dobradas, passadas por debaixo das classes, rapidamente escondidas no meio dos cadernos, de onde eram espiadas. Diante disso, pensei o que poderia ser tão interessante. Indaguei: *O que vocês estão escondendo aí?*

E a resposta veio assim:

Nada sora, é só um desenho que o Luiz fez.

Pedi para ver as folhas. E lá estavam desenhos fantásticos, de todos os tipos: bichos, heróis, auto-retratos e histórias completas. Quantos não-ditos manifestos naquelas folhas amassadas e tão valiosas para a turma! Quanto pode crescer uma linguagem, quando outras são silenciadas! Fiquei maravilhada com a riqueza da material produzido por meus alunos e eles perceberam isto, com satisfação e espanto. Pareciam ter percebido que, ali, seus desenhos não seriam proibidos.

Ficaram empolgados e foram tirando das pastas um monte de desenhos, feitos em folhas de rascunho ou nas últimas páginas dos cadernos. Refletindo sobre isto, entendi: haviam submetido seus desenhos à clandestinidade, para evitar os movimentos da escola contrários a eles. As crianças, acostumadas a ver o desenho com uma linguagem proibida, escondiam suas produções, faziam-nas circular sorrateiramente, sem perigos. Nem mesmo o trabalho que já vínhamos realizando com as histórias em quadrinhos conseguiu evitar que seguissem melindrados, em função do lugar que seus desenhos costumavam ocupar na escola.

Considereei que seria significativo, para o grupo, tirar os desenhos da clandestinidade a que tinham sido relegados, por tanto tempo, e trazê-los para o centro de nosso trabalho. Ler e escrever talvez não fossem enfadonhos se

²⁹ Esta passagem data de 15/04/2005, registrada em meu Diário de campo.

pudessem se unir ao desenho. A escrita poderia complementar e enriquecer as manifestações pictográficas das crianças.

A seguir, detenho-me em narrar as tarefas desenvolvidas, relacionadas a esta proposta, e a maneira como foram conduzidas, tendo como ilustração os trabalhos dos alunos. A apresentação desta atividade - cujo objetivo era aproveitar os desenhos dos próprios alunos como fonte de inspiração para criação de textos, a fim de incentivar a leitura e a escrita - foi dividida em três momentos, nesta ordem: 1) a realização dos desenhos, nas oficinas de desenho; 2) a criação e o registro das histórias e 3) o trabalho realizado com as histórias.

5.3.1 As oficinas de desenho

Como foi mencionado anteriormente, procurei dar espaço privilegiado para o desenho, em sala de aula, a fim de proporcionar situações em que os alunos pudessem soltar a imaginação, sem receios, ao mesmo tempo em que também vislumbrava a possibilidade de lançar mão dessa linguagem para fazer avançar os processos de alfabetização do grupo, dando prosseguimento ao trabalho já iniciado.

O primeiro passo havia sido dado: tirar os desenhos da clandestinidade. E depois? O que fazer com eles? Era preciso tomar muito cuidado para não tornar o desenho “pedagogicamente chato”, destituindo-o de prazer e divertimento. Pensei, então, em incentivar os alunos, ainda mais, através de um ambiente convidativo para a criação de novos desenhos. Muitos papéis, de todos os tamanhos e cores, em algumas ocasiões, espalhados pelas mesas e paredes. Também havia diferentes tipos de canetas e lápis à disposição da imaginação das crianças. Essas ocasiões, que chamei de oficinas de desenhos, repetiam-se pelo menos duas vezes por semana e se estenderam por todo o primeiro trimestre.

Muita descontração marcava esses momentos de desenho. As crianças mostravam verdadeira satisfação por ter encontrado, na sala de aula, espaço para dar vazão à sua arte. Nas observações atentas que fiz dos alunos desenhando, via a segurança com que determinavam cada traço. Criaram-se, assim, espaços de troca, onde se viam superadas as barreiras do individualismo, indicando a existência de um grande potencial no grupo para ser colaborativo e auto-confiante. Isso reiterava algo de que estava cada vez mais convencida: apostar nas diferentes linguagens era o caminho certo. Justamente por isso, elas merecem espaço na reflexão que faço

aqui, sem esquecer que meu propósito é pedagógico e estava voltado para dois aspectos: o aprendizado dos alunos e minha formação docente.

Nas experiências que tive com minha turma, ficou evidenciado o quanto essas formas de expressão artística (como o desenho e a pintura) possibilitam, aos alunos, variados meios para aprender, contar de si, falar do outro e partilhar experiências. Essas possibilidades eram exploradas por meus alunos, transformando a sala de aula num espaço de interação e de compartilhamento de saberes e de experiências, incentivando o exercício da linguagem, aspecto valorizado por Wells (2001) para a promoção de aprendizagens na escola.

Minha paulatina inserção no universo infantil, fez com que desenvolvesse um olhar mais sensível sobre as linguagens utilizadas pelas crianças para interagir no/com o mundo. As crianças convidam, o tempo inteiro, os adultos a participarem de suas culturas e podem, de fato, mobilizá-los em relação à sua própria infância, sendo intermediárias no reencontro do adulto com seu passado de criança. Bobagem? Para aqueles que negam esse convite, priorizando e impondo suas teorias (e aí daquelas crianças que ousem aprender ou se relacionar por outros meios, que não os prescritos em seus manuais) tudo é um grande equívoco, perda de tempo. Mas, para aquelas professoras minimamente sensíveis às necessidades infantis essas linguagens são sérias, são mesmo decisivas, para o desenvolvimento infantil. Essas linguagens não são apenas “coisas de criança”, mas são as próprias crianças. (BARON, 2002)

Para meus alunos, desenhar, pintar, dramatizar, fazer de conta, brincar, eram rotinas que faziam parte de suas vidas, eram meios óbvios de expressão e, principalmente, de diversão. Como educadora, achei que seria importante adentrar esse mundo (aceitando seus convites, sem invasões) a fim de conhecê-los melhor para ensiná-los melhor. Como professora e pedagoga, estava convencida dos benefícios cognitivos, afetivos e sociais de valorizar, na sala de aula, essas linguagens. Em adição a isso, algo interessante e inesperado aconteceu e que não gostaria de perder a oportunidade de compartilhar aqui: nesse movimento para encontrá-los, me encontrei também. E encontrei o prazer da arte, o prazer de vivenciar meios alternativos, e já esquecidos, de desenvolver os sentidos, a sensibilidade e a capacidade de criar. Peço licença para fazer uma breve reflexão acerca desta questão que envolve, diretamente, a formação docente, realizada a partir de minha experiência.

Início por uma questão fundamental: não deveriam os professores vivenciar essas diferentes linguagens, para potencializá-las na sala de aula? Kita Eitler (1996, p.195) responde esta questão, argumentando que é preciso que o professor:

vivencie as linguagens e que as entenda como passíveis de conhecimento e não somente como “lazer” ou terapia. Se é o adulto que, de certa forma, permite à criança o seu espaço lúdico, como pode fazê-lo, se ele mesmo muitas vezes não se “reconhece” dessa forma, se ele se entende apenas como um ser produtivo? Se o professor sofreu a ruptura, como ajudar seu aluno?

Viver essas linguagens, em meus tempos de aluna do curso de Pedagogia, deveria ter sido, portanto, obrigatório, em minha opinião. Vivê-las e não apenas estudá-las, como recomenda Porto. (2004) Não as vivi, na intensidade e do modo que gostaria ou precisaria. Entretanto, também não me restringi a lamentar isso. Nesse aprendizado e experimentação das diferentes linguagens, contei com meus alunos. Compartilhávamos desenhos, pinturas, histórias, brincadeiras. Desenhávamos juntos e especulávamos sobre as criações uns dos outros. Nessas interlocuções, cheias de entusiasmo, nos constituíamos como grupo e nos aproximávamos, como mostra meu diário de campo:

A turma está desenhando! É incrível como o desenho mobiliza as crianças, as deixa satisfeitas e felizes. Eu também estou curtindo, me divertindo. Me faz bem vê-los à vontade, soltos, tranquilos. Estavam leves e se sentindo em casa, confiando em mim e no clima instaurado. Eu também estava adorando! Foi muito legal. Divertido mesmo! A gente dava risada, criava, desenhava, conversava e trocava os desenhos. Muito bom! (Diário de campo, 10/05/2005)

Voltando aos alunos, além do prazer, outra razão pode justificar a grande preferência que demonstravam pelo desenho. De acordo com Joan McLane (1996, p.302)

A predominância do desenho sobre a escrita pode refletir, em parte, algumas das inseguranças das crianças sobre sua competência em escrever e, em parte, sua maior facilidade e familiaridade com o desenho com meio gráfico de expressão. Como Howard Gardner (1980) comentou, até o exercício da escrita ter sido dominado, o sistema do desenho é o único meio gráfico suficientemente elaborado para permitir a expressão da vida interior.

No caso das crianças de classes populares, o desenho é um meio de expressão privilegiado, já que suas convivências com materiais impressos e mesmo com práticas de leitura e escrita, no ambiente doméstico, são escassas se comparadas às das crianças de níveis econômicos mais elevados. (CAGLIARI, 1999; SOARES, 2004)

Retomando as oficinas de desenhos, é interessante ressaltar que naquele espaço não havia regras rígidas. Os desenhos poderiam ser realizados em sala de aula ou ser trazidos de casa; sua produção poderia ser coletiva, em pequenos grupos, em duplas, ou ainda, individual. A temática dos desenhos também era livre: poderiam vincular-se a um programa de tv, a um fato ocorrido com algum aluno ou, simplesmente, ser inventada.

Nos casos de desenho coletivo, era interessante perceber a auto-organização dos alunos: eles próprios decidiam o que desenhariam e distribuíam entre si as tarefas a serem desempenhadas por cada um. Geralmente, alguém começava o desenho e ele ia passando adiante para que os outros o completassem. Veridiana e Aldimar eram os únicos que preferiam pintar, apenas. De todo modo, surpreendia a concentração e a disciplina daqueles alunos, reconhecidos na escola como displicentes e desordeiros. Enquanto trabalhavam, eu os observava, atentamente, e anotava suas falas. Eis aqui um trecho, coletado a partir da observação do grupo composto por Felipe, Romário, Bruno, Luiz Fernando e Aldimar (enquanto produziam a figura 10), que ilustra minhas palavras (Diário de campo, 19/04/2005 – primeira oficina de desenhos):

Romário: *Quem vai começar o desenho?*

Luis Felipe: *O Luiz é bom de desenho. Faz uns desenhos muito 'a fú'!*

ALdimar : *Então ele começa. E quem termina?*

Bruno: *Eu desenho um cavalo. Me 'arreio' pra desenhar cavalo.*

Luiz Fernando: *Vamos fazer o seguinte: o Bruno faz o cavalo e eu faço um carinha se jogando dele.*

Romário: *Já era!*

Enquanto Luiz Fernando e Bruno desenhavam, ficavam rodeados pelos demais, que não poupavam elogios à habilidade dos colegas e também davam sugestões para realização do desenho. Caso algum detalhe fosse reprovado, o trabalho era prontamente reiniciado. Risadas acompanhavam a interação dos meninos.

Durante o tempo em que este grupo ficou entretido com a criação de seu desenho, o restante dos alunos também se organizou, a maioria em duplas, para realizar a tarefa de desenho. O único que preferia trabalhar sozinho era Fabio, que persistia concentrado em seu desenho. Todas as nossas oficinas transcorreram neste ritmo.

Nessa mesma época, um episódio marcou a turma e penso ser conveniente compartilhá-lo, pelas reflexões que possibilita. A professora de Educação Artística da turma dizia-se desgostosa com o comportamento dos alunos. Chegou a realizar uma reunião, em sala de aula, na qual fez questão de minha presença, para anunciar que, se as coisas não melhorassem, abandonaria o grupo e assumiria outro. As principais queixas eram que os alunos não faziam nada na aula, brigavam por qualquer motivo, não tinham interesse ou iniciativa e, tampouco, organização e coletividade. Essas foram suas palavras: *Vocês não gostam de nada. Por que que na outra turma eu consigo fazer tudo e aqui nada funciona? Se continuar assim, vou desistir dessa turma e pegar outra que queira trabalhar.* (Diário de campo, 10/05/2005)

Sem pretender criticar ou julgar o trabalho da colega, não posso deixar de questionar tal acontecimento: por que os mesmos alunos assumiam posturas tão díspares na sala de aula e na oficina de artes? De fato, os alunos não gostavam das aulas de Educação Artística. Muitos se negavam a ir para a oficina junto com a professora, permanecendo em sala de aula para desenhar, em minha companhia. Aqueles que optavam por assistir à aula de artes voltavam agitados, estressados, agressivos e, com frequência, embalados por alguma confusão iniciada na própria oficina ou nos corredores da escola. Essas cenas se repetiam todas as terças-feiras, depois dessas aulas, ficando difícil re-estabelecer o clima de tranquilidade entre os alunos.

O resultado foi a já referida conversa da professora com a turma, na qual ela concluiu dizendo: *Se eu for embora, vai ser pior pra vocês e pra professora de vocês, que pode aproveitar o tempo da aula pra organizar o material dela e pra ajudar os colegas que precisam. Eu não perco nada com isso.* (Diário de campo, 10/05/2005)

Após esta conversa, não é preciso dizer que as coisas só pioraram. Mesmo assim, ela permaneceu com a turma até o final do ano.

Pude perceber, com este episódio, que os alunos comportaram-se de acordo com a expectativa da professora, que se dizia insatisfeita com a idéia de dar aulas para uma turma de repetentes. A indisciplina e agressividade das crianças já eram esperadas pela docente que, diante dos problemas que surgiram mostrava-se incomodada, mas nada surpresa. Essa relação existente entre o fracasso escolar e a expectativa dos professores em relação aos seus alunos, corrobora os achados da pesquisa de Damiani (1998).

Contrariando meu trabalho, a experiência dos alunos nas aulas de Educação Artística reforçava, neles, algo que eu estava me esforçando para mudar: a baixa auto-estima. Uma vez que alunos marcados pelo fracasso tendem a atribuí-lo à sua falta de capacidade e não a fatores externos, os maus resultados obtidos nessas aulas só serviam para recrudescer os sentimentos negativos que os alunos apresentavam em relação a si próprios. (MOYSÉS, 2001; PADILHA, 2004) Essa tendência dos alunos de culparem-se pelo não aprendizado encontrava respaldo na fala da professora que, abertamente, responsabilizava-os pelo mau andamento do trabalho. Em outras palavras, ninguém ali, além de mim, conseguia enxergar as razões do problema para além dos alunos.

As comparações constantes com as outras turmas, em que sempre “levavam a pior”, a total falta de aproximação e identificação da professora com o grupo - para o qual não tinha constrangimento em afirmar estar fazendo um favor (e não prestando um serviço) - aliados a um trabalho pedagógico pouco estimulante (coleção de folhas mimeografadas com desenhos infantilizados para pintura) foram, a meu ver, as causas do problema, diferentemente da avaliação de minha colega, que os percebia como consequências.

Apesar de me chatear e até mesmo constranger com todas as confusões (não sabia o que fazer quando posta entre a professora e a turma), esse fato não deixava de ser um indicador de que meu trabalho estava indo na direção certa e de que eu estava conseguindo “ganhar” os alunos.

Voltando às nossas oficinas de desenho, após a realização dos mesmos (coletiva ou individualmente), sugeria aos alunos que inventássemos histórias relativas a eles. As crianças, ainda que meio desconfiadas, aceitavam o desafio e, assim, começava a produção de histórias.

5.3.2 Produzindo os textos: a mediação da professora escriba

Inicialmente, gostaria de esclarecer por que apostei nessa proposta, apontando seu objetivo geral. A iniciativa de escrever textos a partir dos desenhos feitos pelos alunos visava a criar materiais ricos em elementos pertencentes a seu universo cultural, constituindo-se num tipo de leitura interessante para o grupo. Baseada na perspectiva Histórico-Cultural, estava convencida de que esse poderia ser um meio eficiente para alavancar a alfabetização do grupo, prejudicada pelos anos de repetência escolar. Isso não significava encerrar os alunos em sua própria cultura, evitando que explorassem outras realidades e ampliassem sua rede de conhecimentos, mas tinha o intuito de estabelecer meios de aproximá-los da leitura e da escrita de uma maneira que lhes fosse agradável e estimulante.

Além disso, iniciar o trabalho de alfabetização com textos, ou seja, com material escrito real e complexo ou, como diria Magda Soares (2004), feito *para ler* e não para *aprender a ler*, era uma forma de colocar em prática o princípio vygotskyano de organizar o trabalho com base nos conhecimentos que ainda não estavam internalizados por eles, embora se apresentassem em fase inicial (trabalho voltado para a sua Zona de Desenvolvimento Proximal).

E como aconteciam nossas escritas? A criação das histórias, registradas no papel, por mim, era realizada, conjuntamente, pelos alunos, no grande grupo ou, em alguns casos, por um aluno nas ocasiões de atendimento individual (em que ocorriam interações professora-aluno). Pretendo apresentar esses dois processos de criação das histórias separadamente, de modo a melhor organizar e explorar, do ponto-de-vista teórico, as particularidades pedagógicas de ambas as modalidades.

Começarei pelos casos de *criação coletiva*. O primeiro passo era escolher um desenho. Como tínhamos muitos, a escolha daquele que serviria de inspiração para nossa história ocorria através de uma votação, quase sempre envolta em polêmica. Cada votação tinha de ser realizada, no mínimo, duas vezes, pois os alunos cujos desenhos não eram selecionados, ficavam inconformados (indicando o quanto confiavam em suas competências pictóricas). Entretanto, sempre procurei manter uma postura firme nessas ocasiões e, diante da votação, os alunos acabavam tendo de aceitar as resoluções do grupo.

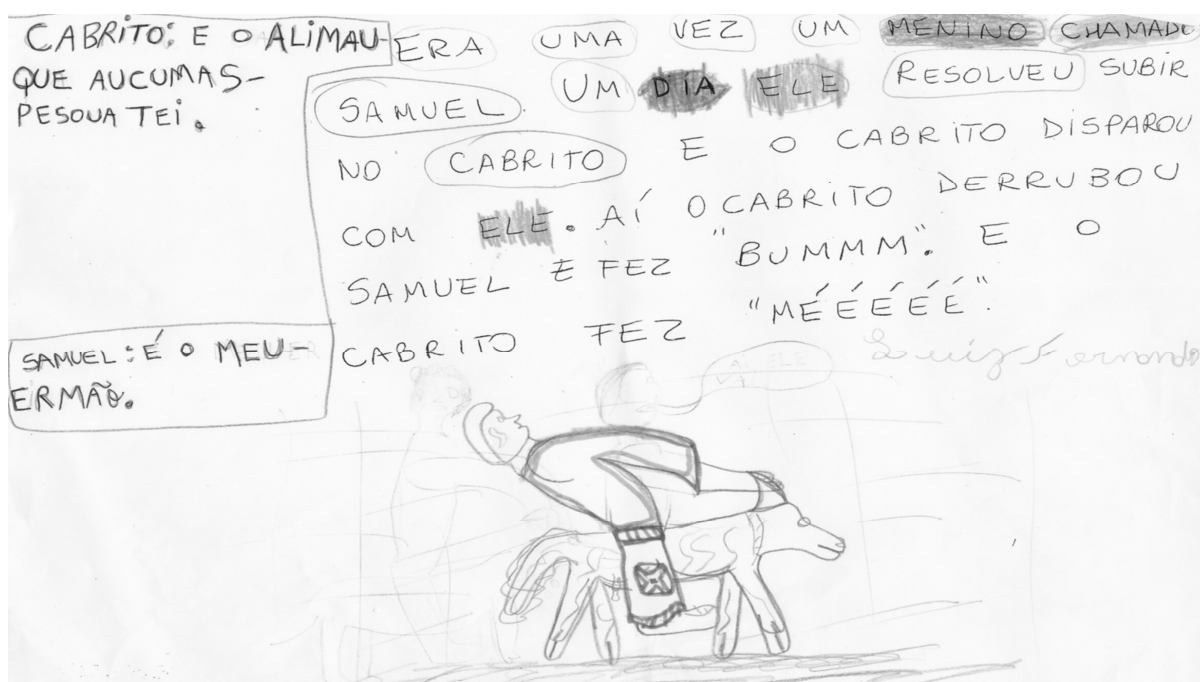
O fato é que, com discórdia ou consenso, essas discussões travadas pela turma eram de suma importância. Através da fala, os alunos exercitavam diferentes funções da linguagem: aprendiam, ensinavam, comunicavam idéias, negociavam e

construíam significados. Conjuntamente, falando para o outro e, através dele, para si mesmo, retrucando às expressões alheias, construíam o conhecimento e chegavam à compreensão individual (mediada pelo discurso) – fatores valorizados por Wells (2001), como já foi reiteradamente apontado.

Com o desenho já escolhido, a etapa seguinte era ouvir seu(s) autor(es) e decidir se registraríamos o roteiro original, implícito na criação do desenho, ou se iríamos inventar outra história. Tomada esta decisão, dávamos início à história. O processo de invenção do texto coletivo era de intensa interatividade, e a participação efetiva da turma me surpreendia. Geralmente, cumpríamos o seguinte roteiro, não previsto por mim, mas decorrente da própria organização da turma: após discutir e chegar a uma conclusão sobre qual seria a história e como se desenvolveria (com início, meio e fim), um aluno tomava a iniciativa e sugeria a primeira frase e os demais davam continuidade à idéia – semelhante ao que acontecia durante a criação dos desenhos.

Era flagrante o entusiasmo do grupo durante a atividade: todos queriam dar suas sugestões para a história. A figura 10 mostra o primeiro texto que produzimos juntos, a partir daquele desenho realizado pelo grupo de Luiz Fernando, que comentei anteriormente.

Figura 10: Primeira história criada, coletivamente pela turma e distribuída a todos os alunos para trabalho em sala de aula. Esta cópia pertencia a Luiz Fernando.



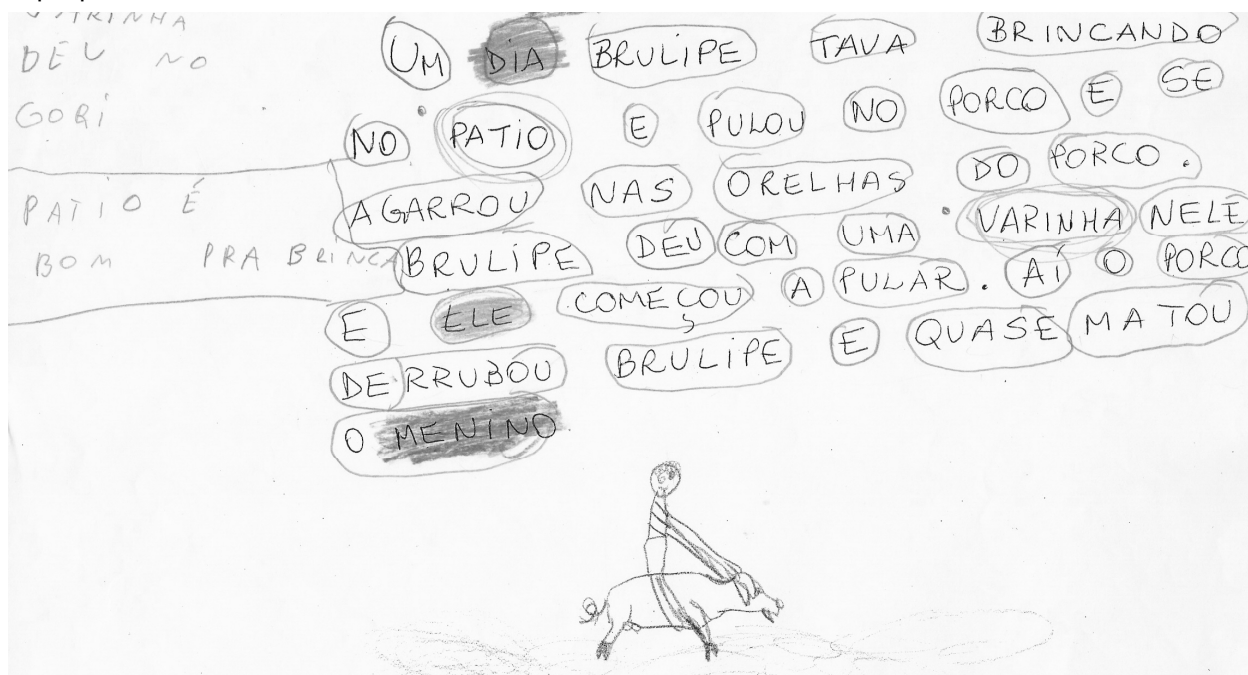
Na figura 10³⁰, Luiz Fernando sugeriu o começo do texto e deu para o personagem desta história fictícia o nome igual ao de seu irmão, Samuel. Embora, no momento do desenho, os meninos tenham se esforçado para desenhar um cavalo, durante a criação da história resolveram transformá-lo num cabrito. Pareciam querer dar à história um diferencial, acrescentando um elemento inusitado. Divertiam-se com isso. Eu ficava responsável pelo registro do texto no papel, de preferência, o mesmo do desenho (como exemplifica a figura) e por providenciar as cópias que seriam distribuídas entre os alunos.

Figura 11: Outra história criada, coletivamente pela turma e distribuída para trabalho em sala de aula. Esta cópia pertencia a Aldimar.



³⁰ Neste momento me deterei em discutir o processo de criação da história, deixando para mais adiante a descrição e avaliação das tarefas realizadas a partir da mesma, que explicam os riscos, as pinturas e a escrita na lateral, visíveis na figura 10, realizados por Luiz Fernando.

Figura 12: História criada, coletivamente pela turma e distribuída para trabalho em sala de aula. Esta cópia pertence a Bruno.



As figuras 11 e 12, apresentadas acima, também são exemplos de textos que escrevemos coletivamente. Como bem ilustram as figuras 10, 11 e 12, os textos, e também os desenhos, eram criados com base nas vivências das crianças, fora da escola. A maior parte dos escritos possui como personagens principais os próprios alunos, ou algum familiar, envolvidos em tramas verídicas ou ficcionais. Entretanto, mesmo as histórias fictícias apresentam elementos de seus cotidianos como, por exemplo, a interação com animais domésticos.

A figura 11 ilustra uma história verídica, ocorrida com Aldimar. Ele contou o acontecimento para o grupo, enquanto falava sobre seu desenho. A turma divertiu-se com a narrativa e decidiu colocá-la no papel. A figura 12 também é um exemplo de história verídica (embora numa versão mais dramática), desta vez ocorrida com Fabinho. Entretanto, ele não aprovou a idéia de ter seu nome divulgado no texto. Bruno e Felipe deram, então, a sugestão de inventarmos outra denominação para o personagem: Brulipe, criado a partir da junção de seus dois nomes. Como se vê, na maioria das vezes, os alunos optavam por registrar a história contada pelos autores dos desenhos, ao invés de inventar outras.

Creio que as temáticas escolhidas pelos alunos, sempre ligadas a seus contextos familiares, indicavam seus desejos de registrar e compartilhar suas experiências com os demais. Nesse contexto, a escrita emergia como uma forma especial de guardar estas histórias tão caras para as crianças. A descoberta dos

alunos de que a escrita tem função social e psicológica, de registro e socialização, ia ao encontro de minha principal motivação, ao aceitar o desafio de trazer tais histórias para o centro do processo de alfabetização: criar oportunidades para que as formas escritas aparecessem vinculadas e contextualizadas a situações significativas aos alunos. (FRANCHI, 2001; CARNEIRO, 2003; SOARES, 2004)

Nesse processo de registro das histórias ditadas por eles, estavam em jogo dois conceitos fundamentais, relativos à linguagem: *significado* e *sentido*, que abordo a partir da perspectiva Histórico-Cultural. Assim pode ser definido o conceito de significado: ao se apropriar do *significado* de uma palavra está-se assimilando parte da experiência social, compartilhada com os demais. O significado de uma palavra é resultado de contingências sociais; são as convenções, forjadas nas relações sociais, que lhe confere relativa estabilidade (independência contextual). Esse poder de generalização, presente no significado das palavras, permite que as manipulemos mentalmente, mesmo na ausência de um referente concreto. Isso alarga nossas possibilidades comunicativas e, também, desenvolve qualitativamente nosso pensamento. Já o *sentido* de uma palavra depende do contexto e do modo como é empregada, apresentando maior variabilidade. (VYGOTSKY, 1989) Quando, na figura 3, Bruno escreve ao lado de sua história que *pátio é bom para brincar* está explicitando o *sentido* que atribui ao conceito pátio, baseado em sua experiência particular e, também, no contexto da história. Entretanto, o sentido atribuído a este conceito, por Bruno, está relacionado a seu significado, passível de ser compartilhado e compreendido por seus colegas, o que possibilita a comunicação entre eles. Assim, a partir do entrelaçamento do significado e do sentido que as palavras tinham para os alunos, eu pretendia desenvolver uma alfabetização interativa, promovendo leituras que lhes fossem relevantes e escritas que lhes permitissem falar de si e do outro, extraíndo e compartilhando significados e sentidos.

Refletindo sobre os aspectos lingüísticos envolvidos nesse processo, ainda que tenha mantido o tom coloquial da fala oral nos textos, fiz questão de escrevê-los de acordo com a norma padrão. Enquanto registrava, questionava os alunos sobre as idéias que apresentavam e, também, chamava sua atenção para o processo de registro. À medida que eu escrevia, reparava que se preocupavam com a coerência do texto e com a compreensão de um possível leitor.

Estes eram momentos especiais de comparação entre a linguagem oral e a escrita: afinal, inventar oralmente uma história é diferente de escrevê-la. A observação e a análise que faziam de minha escrita mostravam-se úteis no processo de familiarização dos alunos com os aspectos próprios dessa linguagem. Ajudavam-me, especialmente, as contribuições de Mary Kato (1986), que discuti no capítulo anterior.

A turma dava seus palpites na história e acompanhava o registro que eu fazia das palavras que pronunciavam, com atenção. Ao finalizar, eu relia pausadamente todo o texto (cuidando para não tornar a leitura artificial) para que o avaliassem e o alterassem, caso achassem necessário. Penso que esses momentos forneciam modelos importantes para que, futuramente, os alunos pudessem criar suas próprias histórias. Só lamento que, na época, tenha esquecido de incentivá-los a criarem títulos para as histórias. Teria sido um exercício importante de elaboração de síntese do texto.

Embora o objetivo fosse registrar as idéias dos alunos, isso não anulava minha participação: também dava sugestões e ajudava-os a resolver dilemas. Aliás, estava desempenhando uma função, que considero importantíssima, no decorrer dessa atividade: a de escriba. Muitos conceitos teóricos me auxiliam na tarefa de argumentar acerca da relevância do papel, por mim assumido, no processo de criação e registro das histórias.

Ao transcrever os textos para os alunos, construía um ambiente favorável para a transição entre a oralidade e a escrita. Com isso, valorizava a linguagem oral dos alunos, na qual apresentavam proficiência, utilizando-a para introduzir a escrita de modo significativo. Vejamos o que Eglê Franchi (2001, p.121) diz a esse respeito:

por esse procedimento compartilhado com o professor, as crianças vão se inserindo no mundo da escrita, ou melhor, está-se inserindo a escrita no mundo das crianças, favorecendo, pela operação direta sobre o texto e pela vontade possessiva de guardá-lo (gravá-lo), uma melhor compreensão do papel da escrita. É como se favorecêssemos às crianças um primeiro momento de uma ligação estética e afetiva com seu próprio texto. E não importa se esse texto apresente características especiais de originalidade e beleza, como o avaliam os adultos: qualquer texto, na sua simplicidade, é um ato singular de criação!

Retomando a discussão acerca de um princípio básico da relação fala/escrita, apontado por Mary Kato (1986, p.41) (e discutido no capítulo 3 desta dissertação), que “a fala e a escrita são parcialmente isomórficas e parcialmente isofuncionais”,

não existindo uma correspondência direta entre cadeias de fala e de sons gráficos e, tampouco, total independência e autonomia entre essas duas modalidades de expressão e comunicação. Dentre as diferenças que marcam a relação escrita/oralidade, a primeira é que, “enquanto a escrita tende à fixação de padrões, a oralidade tende à mudança e à transformação”. (FRANCHI, 2001, p.142) Outra diferença são as condições de produção que influenciam a fala e a escrita: na primeira, conta-se com um contexto vivo e interlocutores conhecidos, o que nem sempre ocorre na segunda.

Entretanto, a despeito das diferenças, o processo de alfabetização pode ser facilitado se tomar como ponto de partida a linguagem oral das crianças, possibilitando a transição entre fala e escrita. (KATO, 1986; FRANCHI, 2001) Desta forma, ligada ao discurso oral a escrita progride e desabrocha na produção efetiva de pequenos textos. (FRANCHI, 2001) Textos esses elaborados oralmente, livres das dificuldades técnicas da escrita; textos por várias razões limitados, mas não estereotipados.

Assim, por meio da atividade que desenvolvíamos, ganhavam espaço e se fortaleciam todas as manifestações não-escritas, desenvolviam-se o gosto e a confiança na oralidade, mantendo-se seu prestígio e evitando a superioridade da escrita. Integrar os primeiros escritos às histórias orais das crianças parecia-me ser o modo mais natural de iniciar o processo de alfabetização – no espaço da oralidade, os escritos ganhavam significação.

Além disso, existiam também razões técnicas que justificavam essa atividade de escriba. No início, é comum os alunos ficarem atarefados com as restrições técnicas que encontram no trabalho com a linguagem escrita (o que, no caso de meus alunos, gerava ansiedade). Meu trabalho como escriba auxiliava as crianças a lidar com tais restrições. Enquanto a criação das histórias mantinha e desenvolvia a criatividade verbal dos alunos, eu cuidava de instrumentá-los nesses aspectos técnicos da escrita, fornecendo-lhes modelos sobre: a estrutura narrativa, a escrita das palavras, o emprego da pontuação, a disposição gráfica do texto, entre outros aspectos.

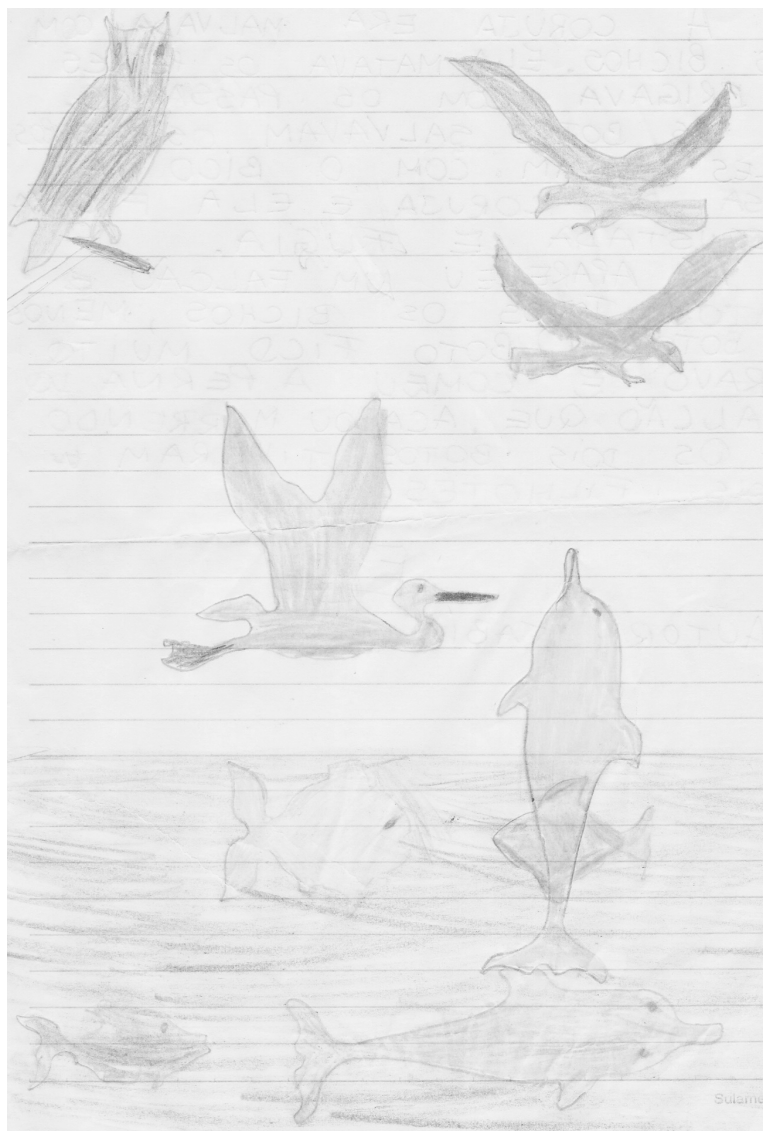
Considero que minha atuação como escriba ilustra o processo de internalização apresentado por Vygotsky (1991) (relembrando, a transformação de processos interpsicológicos em processos intrapsicológicos). A partir das interações estabelecidas no plano interpessoal, os alunos, de modo singular, iam integrando os

novos conhecimentos, acerca da linguagem escrita, àqueles já existentes em sua rede de conceitos. Importa lembrar que, esse processo de internalização, era também influenciado pelo componente afetivo, que impulsiona ou restringe a ação e o aprendizado do estudante. Tanto as oficinas de desenho quanto a criação das histórias e seu registro eram marcados pela animação e descontração dos alunos. Foi justamente este dado, de cunho afetivo, que me fez persistir nesse trabalho, uma vez que todos se mostravam mais abertos e dispostos a aprender a ler, ao contrário do que costumava acontecer anteriormente. Percebi que, modificando as condições do ambiente, ou seja, transformando a sala de aula num espaço onde os alunos pudessem se sentir confiantes e seguros, modificava também suas possibilidades de aprendizagem. (VYGOTSKY, 2001)

Agora, irei deter-me nos casos de criação de texto individual. Esses textos, produzidos individualmente com a minha ajuda, eram elaborados, em sua maioria, durante as aulas de Educação Artística, ou mesmo no recreio, por aqueles alunos que optavam por permanecer em sala de aula. O processo de elaboração era semelhante ao que ocorria no grupo, a diferença estava na ausência da interação entre pares que, pelos motivos já mencionados anteriormente, potencializavam a atividade. Por outro lado, embora privados dos benefícios advindos da interlocução com os colegas, esses momentos de produção solitária (que não eram totalmente solitários, uma vez que contavam com minha participação, ainda que me esforçasse por não interferir nos rumos da história) eram especiais. Eles forneciam pistas acerca dos saberes e dificuldades específicas do aluno, além de propiciarem nossa aproximação em termos afetivos. Irei narrar um desses episódios, a fim de ilustrar a importância que lhes atribuo tanto para o estreitamento da relação professora-aluno quanto para o aprendizado dos aspectos técnicos da leitura.

Irei contar, então, um caso envolvendo a Suelen. Ela era, sem dúvida, uma das alunas que apresentava maiores dificuldades de leitura. Não gostava de ler e ficava irritada e tensa quando tinha que fazê-lo. Aos poucos, vimos esta situação mudar e o primeiro indício de que estava mais receptiva à leitura apareceu em 3/05/2005, quando me surpreendeu com um convite para que permanecesse em sala de aula com ela, para desenhar. Pegou então uma régua vazada com formatos de bichos e pôs-se a contorná-los numa folha de caderno, montando o cenário de uma floresta, conforme se pode ver na figura 13. Procurei não interferir nesse momento.

Figura 13: Desenho realizado pela aluna Suelen.



Terminado o desenho, passou a colori-lo. Restava, então, passar à etapa seguinte, que ocorreu permeada pelo seguinte diálogo.

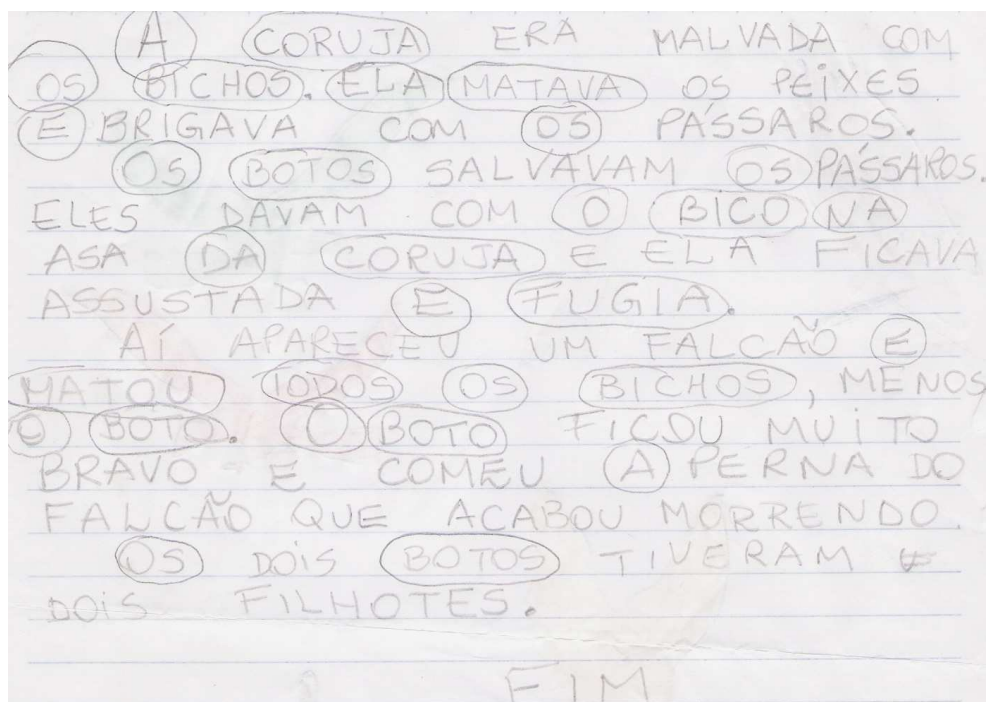
Professora: - *Vamos inventar uma história, Suelen?*

Suelen: - *Tá.*

Professora: - *Então tá. Tu fala e eu vou escrevendo aqui.*

Na figura 14, pode-se ver a história criada pela menina. Uma história fictícia, inventada a partir da observação que fazia de seus desenhos. Criou a história primeiro e, depois, esforçou-se para transformá-la num texto. Particularmente, considerei a história de Suelen bastante complexa, com vários personagens e reviravoltas. Ao ditá-la, fazia-o lentamente, para que desse tempo de eu escrevê-la, atenta ao registro que eu fazia das palavras que pronunciava.

Figura 14: Texto ditado por Suelen e transcrito pela professora.



Após a escrita, eu a li rapidamente. Depois, convidei a menina para lê-la junto comigo. As palavras que se encontram circuladas são aquelas que Suelen conseguiu ler fluentemente. Finda a leitura, ela se pôs, feliz, a contar as palavras que havia conseguido ler e dizendo: *Sora, eu li mais de dez, né?*

Nessa oportunidade de trabalho individual, pude perceber que Suelen apresentava fortes resquícios de silabação em sua leitura (lia subvocalizando, assim: “m”... “a”... “ma”, “t”... “a”... “ta”, “v”... “a”... “va”: *matava*). Isso dificultava sua compreensão. Frequentemente, tínhamos que recomençar a leitura para que pudesse “adivinhar” a palavra que lhe parecia difícil. Incentivei-a a ficar atenta ao enredo da história que ela mesma havia criado. A memória ajudou-a bastante nesse processo. Outra sugestão que dei a Suelen, para resolver o problema da silabação, era que primeiro pensasse e depois falasse a palavra, evitando a subvocalização. Estas foram intervenções muito facilitadas pelo contexto de atendimento individual, modalidade que, apesar de não contar com os benefícios da interação com os outros alunos, favorecia a criação de zonas de desenvolvimento proximal.

Não existem dúvidas sobre as vantagens do diálogo entre professora-aluno na construção colaborativa do conhecimento. De acordo com Wells (2001), aprendemos ao negociarmos significados com os outros e nos constituímos enquanto sujeitos na relação ativa e dialógica com nosso entorno cultural. É essa relação que dá sentido ao mundo e à nossa existência. Por isso, a escola deve

configurar-se num espaço onde o discurso seja incentivado pelo professor, como um meio muito especial de ampliação e qualificação, tanto do conhecimento coletivo como dos processos mentais individuais de seus alunos. Entretanto, a sala de aula também deve dar lugar a momentos individuais de construção, como o que apresentei acima. Quanto mais consciente o aluno se torna de seus processos cognitivos, maior será sua contribuição para o grupo e mais consciência terá de seus próprios progressos, desenvolvendo autonomia para gerenciar seu aprendizado. Alternar os momentos coletivos com individuais pode assegurar ao aluno o exercício da metacognição (conceito que retomarei mais adiante). Creio, assim, ser imprescindível incentivar o aluno a "olhar para si próprio", assim como, a aprender a dirigir-se ao outro.

Outro aspecto que percebi foi que Suelen ficou mais próxima de mim, depois deste dia. Já não experimentava receio em me pedir ajuda, ou mesmo de errar na minha frente. Parecia ter percebido que não seria punida, mas ajudada. Também passou a dividir comigo um pouco de sua vida pessoal. Falava de seus familiares e de como se sentia perante os acontecimentos ocorridos em sua casa.

Esse trabalho individual, não aconteceu somente com Suelen. Romário era outro aluno que sempre ficava comigo durante as aulas de artes, assim como Fabio, Veridiana, Herick, Bruno, Luis Fernando.

A seguir, passo à última etapa da proposta: sistematizo e discuto o trabalho que realizamos com as histórias, após sua produção.

5.3.3 O trabalho com as histórias

Pronta a história, era hora de explorá-la em sala de aula. De posse de uma cópia, cada aluno deveria, primeiramente, circular aquelas palavras que conseguisse ler sozinho. A intenção era, de fato, partir daquilo que já sabiam e, principalmente, fazer com que eles próprios se apercebessem de seus saberes. O objetivo maior, por trás de tal iniciativa, era torná-los mais confiantes com relação a suas capacidades de leitura, contribuindo para o fortalecimento da sua auto-estima. Tentava operacionalizar, com isso, o conceito de metacognição, que vinha estudando no curso de Mestrado.

Antes de prosseguir contando sobre a tarefa de circular palavras, que mais tarde tornou-se uma estratégia de leitura, gostaria de comentar, rapidamente, porque decidi aplicar o conceito metacognição, com o qual me deparei, pela primeira vez,

durante o curso. Comecei a desenvolver a hipótese (que viria a se confirmar, tempos depois) de que um trabalho voltado para a conscientização dos alunos acerca de seus próprios saberes poderia trazer-lhes benefícios cognitivos, sobretudo, em se tratando de crianças com históricos de fracasso, como eram as de minha turma.

Como meus estudos teóricos e meu trabalho pedagógico estavam permanentemente interligados, minha sala de aula constituía-se em um espaço de experimentação dos conhecimentos de que me apropriava. E foi isso que ocorreu com o conceito de metacognição: ia testando, paulatinamente, suas possibilidades pedagógicas e o estudo teórico sobre esse conceito servia para guiar meu trabalho, iluminando os passos seguintes, num processo correspondente aos ciclos de espirais auto-reflexivos discutidos por Diniz Pereira (2006).

Quando propus a tarefa aos alunos, eu experimentava dúvidas sobre sua natureza metacognitiva. Além de me encontrar dando os primeiros passos na aprendizagem do conceito de metacognição - o que me deixava um tanto insegura (são várias as passagens em meu diário de campo em que foram registradas reflexões acerca desta questão) - outra dificuldade que enfrentava era a ausência de consenso, no âmbito teórico, sobre tal conceito. Cabia a mim, então, optar pelo sentido que atribuiria a ele, em meu estudo, embora a despeito de todas as dúvidas, algo parecesse claro: tornar os alunos conscientes de seus saberes e estratégias de aprendizagem poderia contribuir para a melhoria de seu desempenho em leitura. Assim, perseguindo este objetivo, pus-me a criar meios de diminuir a distância que percebia entre meus alunos e essa habilidade.

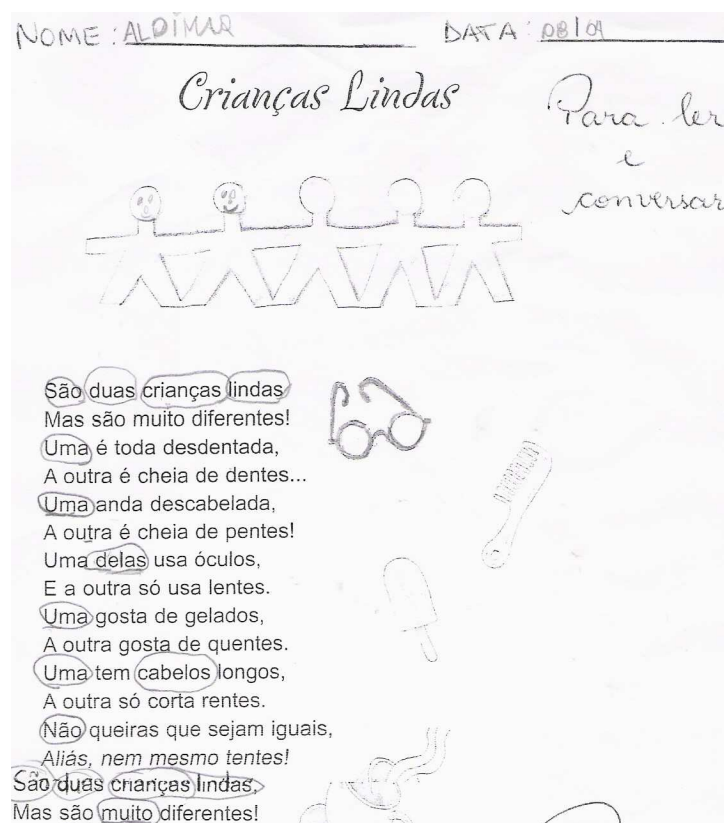
Voltando à sala de aula: sempre que oferecia um texto aos alunos, por menor que fosse, percebia que ficavam paralisados diante de todas aquelas palavras que acreditavam não saberem ler. Notava que os recursos que utilizavam raramente surtiam o efeito esperado, demonstrando que não haviam desenvolvido estratégias para realizar uma leitura. Entretanto, todos tinham uma característica em comum: eram experientes em classes de alfabetização, tendo construído muitos saberes acerca da língua escrita, mesmo que não o suficiente para serem aprovados na escola. À medida que interagía com eles e estudava o conceito de metacognição, subsidiada por autores como John Flavell (1976), Jerome Bruner (2001), Ann Brown (1992), Britt-Mary Barth (1987) e outros, percebia que a maior dificuldade que os alunos apresentavam não era “não saber nada”, como diziam, mas era desconhecer os saberes que já haviam construído, o que lhes impossibilitava utilizá-los como

ferramentas na resolução das tarefas de sala de aula. Os alunos não possuíam o que Flavell (FLAVELL, 1970 apud RIBEIRO, 2003, p.109), em seus estudos sobre metamemória, chamou de 'sensibilidade', ou seja, a capacidade de perceber o tipo de tratamento adequado ao material com o qual estavam trabalhando e as estratégias que dispunham para solucionar os problemas enfrentados, modificando-as, caso necessário. Além disso, não costumavam pensar sobre seus processos de aprendizagem e resolução de problemas. Faltava iniciativa, por parte do grupo, diante do conhecimento e das atividades propostas. A este respeito, Rosário, Trigo e Guimarães (2003, p.119) explicam:

Muitos alunos em nossas escolas apresentam disfunções no seu processo auto-regulatório, no domínio motivacional (e.g., evitando determinadas tarefas ou desistindo antes da sua conclusão), nos métodos que utilizam (e.g., utilização inadequada de estratégias) ou nos recursos utilizados (e.g., não procurar ajuda quando necessitam). Este tipo de problemas, entre outros, podem surgir quando os alunos não conhecem os processos auto-regulatórios, acreditam que as abordagens "de sempre" às tarefas escolares funcionam bem, ou que, pelo contrário, são inúteis.

Decidi, então, propor a tarefa de circular palavras conhecidas no texto (não importando se estavam em seu início, meio ou fim) de modo a ajudá-los a se aproximarem do material escrito que lhes apresentava. A princípio, todos ficaram com um "pezinho atrás" para fazer a atividade, mas, aos poucos, foram se entusiasmando. A primeira vez que a propus não foi na leitura de um texto produzido por eles, do qual eu era escriba. Ela ocorreu pouco antes disso, na leitura de uma poesia, por mim escolhida, representada na figura 15.

Figura 15: Trabalho com poesia realizado por Aldimar.



As palavras circuladas eram simples como, por exemplo, “uma”, “delas”, o que ocorrida não apenas com Aldimar, mas com toda a turma. Entretanto, o mais importante foi o fato dos alunos perceberem que estavam enganados quando afirmavam não saberem ler. Aquelas palavras circuladas, saltando aos olhos, eram a prova definitiva de que podiam ler, sim! Cada nova palavra que se juntava àquelas que haviam sido destacadas, parecia encher as crianças de orgulho e vontade de perseverar no trabalho com o texto. Através dessa tarefa, aquilo que era distante e quase impossível, tornava-se real: eles sabiam ler mais do que supunham. Tudo indicava que circular palavras era um meio eficaz para superar as frustrações experimentadas em suas primeiras tentativas de leitura.

Embora não houvesse, por parte dos alunos, reflexão sobre a estratégia em si (refletiam sobre o que sabiam, mas não sobre *como* faziam para descobrir o que sabiam), seu comportamento levava-me a pensar que estava possibilitando uma primeira aproximação positiva entre eles e a leitura. O impacto disto na auto-estima deles foi evidente, tornando-os, a partir daquele momento, muito mais dispostos e interessados para se envolverem em atividades desse tipo. Creio que foi por isso

que aceitaram, sem maiores resistências, o convite para inventar textos a partir de seus desenhos.

Apesar do sucesso percebido, ao mesmo tempo em que fiquei entusiasmada com a satisfação apresentada pelos alunos ao utilizarem a estratégia de circular palavras conhecidas, na leitura da poesia, um aspecto preocupou-me: eles demonstraram não compreender o que liam (a estratégia parecia ajudá-los pouco nisso), o que significava que estavam decodificando as palavras, sem compreensão. E isto não me deixava satisfeita!

Como podemos observar na figura 15, no texto de Aldimar, a maioria das palavras circuladas, que se repetem, são pronomes e preposições que fornecem poucas pistas sobre o conteúdo do texto. Refletindo sobre isto, percebi que, além das dificuldades técnicas dos alunos para ler, um dos fatores que tornava a leitura pouco compreensível para eles era a falta daquilo que Smith (1999) chama de Informação não-visual, já comentada no capítulo 3. Faltavam-lhes conhecimentos prévios (informação não-visual) tanto no que diz respeito ao gênero do texto quanto ao seu vocabulário. No caso da figura 15 temos uma poesia, gênero com o qual nunca havíamos trabalhado em sala de aula; o vocabulário também não era acessível aos alunos que, quando questionados, alegavam desconhecer o significado de muitas palavras.

Como se vê, a escolha do texto não foi a mais adequada, tornando este episódio um bom exemplo de ocorrência da chamada visão túnel, de que fala Smith (1999). Tudo porque o texto não era significativo aos alunos e não tinha, de fato, capturado seus interesses; caso isso tivesse acontecido, é possível que Aldimar tivesse lido mais palavras, auxiliado por seus significados. Entretanto, quero reiterar que esta primeira tentativa, apesar dos problemas, desempenhou um papel fundamental: conferiu aos alunos confiança para enfrentar o desafio de ler. Embora não tenha sido conduzida da melhor forma possível, esta primeira utilização da tarefa de circular palavras conhecidas fez-me pensar o quanto poderia ser útil, se melhor explorada (aliada a outros fatores importantes como, por exemplo, a escolha de textos significativos).

Esta experiência inicial levou-me a redobrar a atenção com a escolha dos textos. Assim, resolvi sugerir que empregassem a estratégia de circular palavras na leitura das histórias produzidas a partir de seus desenhos, de que as figuras 10, 11 e 12 são exemplos. As figuras 11 e 15 trazem textos pertencentes ao mesmo aluno,

Aldimar. Observando-os, percebe-se que o resultado foi bem diferente, e mais promissor, no texto representado pela figura 11.

Considero importante comentar que o desenvolvimento da metacognição não se expressava apenas na realização de estratégias e atividades específicas, como a de circular palavras, mas também nos diálogos que travava com os alunos. Considero que nossas conversas eram fundamentais no processo de tomada de consciência de seus saberes. Eu os questionava e incitava a falarem sobre seus entendimentos acerca das palavras e chamava constantemente sua atenção para os procedimentos que os via utilizarem na leitura (ler a primeira sílaba e “chutar” o resto; acompanhar a leitura com o dedo; recuar no texto para “adivinhar” uma palavra difícil, etc.) fornecendo *feedback*, quando necessário, e sugerindo, a partir daí, novos meios para ler com eficiência.

Interessante perceber que, com o tempo, alguns alunos transferiam espontaneamente o recurso de circular palavras para todas as ocasiões de leitura (transformando-a numa estratégia). Percorrendo as páginas de meu diário de campo, relembro dois episódios interessantes:

Há poucos dias realizei a tarefa [leitura de uma piada, retirada do jornal] com Herick e Fabinho que, ao verem as palavras que sabiam ler ficaram cheios de satisfação. Herick repetia o tempo todo *Bah sora, eu li um monte. Depois eu vou ler mais, tá?!.* Mais tarde, disse: *Posso tentar fazer isso em casa, junto com a minha mãe?* Essa fala de Herick demonstra que percebeu a utilidade da estratégia e que pode utilizá-la sempre que precisar. (13/5/2005)

Uma das alunas, Veridiana, reiterada vezes, antes de iniciar suas tentativas de leitura, questiona: *Sora, posso fazer aquele negócio de circular?* – ao que eu respondo afirmativamente, encorajando-a a fazê-lo sempre que deseje. (19/5/2005)

O trabalho sistemático com essa estratégia fez com que o grupo ganhasse confiança, apresentando nova postura diante das leituras. Frases como, *Não sora, eu não sei* ou então *E se eu errar?*, se tornaram raras e, o que é mais interessante, os alunos passaram a oferecer-se para ler, tomavam iniciativas, corriam riscos.

Um caso que me chamou atenção foi o de Bruno, aluno que, logo no início do ano letivo, desqualificava fortemente sua capacidade de leitura. A ansiedade e todo o nervosismo que acompanhavam suas tentativas deram lugar à descontração e tranquilidade. Uma passagem de meu diário de campo, em que descrevo a leitura de

Bruno sobre o texto representado pela figura 12, evidencia a mudança que percebia neste aluno.

Bruno me surpreendeu. Estava sentada à sua frente, no círculo, sem intenção de observá-lo, mas acabei fazendo isso. Chamou-me a atenção sua postura diante da folha, debruçado, olhando concentrado e lendo para si a primeira linha. Passou-me um filme na cabeça nessa hora. Lembrei do começo, de sua resistência, das frustrações. Quanta diferença! Acabei comentando o quanto estava orgulhosa dele. Ele ficou feliz, sorriu. Falei:

Poxa, tu lembra como era antes? Tu tinhas medo de ler.

Ele respondeu, rindo:

Eu sei. Mas eu ainda tenho medo de ler para minha mãe.

Não resisti e dei um abraço em Bruno e o elogiei muito e sinceramente. Ele dava risadas satisfeitas. Senti vontade de compartilhar desta leitura [texto da figura 11] com ele, que não se recusou. Quando encontrava alguma palavra difícil, dizia:

Ó sora, só não consegui duas. [brincando, quase]

Na continuação da leitura, Bruno dizia:

Ah, de novo esse pedaço. [referindo-se a “por” de “porco” ao lê-la novamente, quando a palavra se repete] *Já apareceu antes.*

E se punha a procurar o pedaço que já havia aparecido na palavra anterior, que conseguiu ler. Relia a palavra anterior, prestava atenção no som da sílaba e transferia para a palavra atual. Estava estratégico, atento, concentrado, bem diferente do Bruno do começo.

(trecho de meu diário de campo).

Mas o trabalho com os textos não se restringia a circular palavras conhecidas. Esta foi uma proposta inicial, que optei por apresentar com maiores detalhes devido aos resultados animadores obtidos. Entretanto, sua utilização passou a ser administrada concomitantemente com outras propostas, que tinham por objetivo fazer os alunos refletirem sobre os aspectos técnicos da leitura, sem perder de vista sua compreensão.

Antes que se pusessem a circular as palavras das histórias produzidas por eles mesmos, a partir de seus desenhos, elas eram lidas, primeiramente por mim, depois coletivamente (com os alunos acompanhando cada palavra, com o dedo), e, finalmente, individualmente, em voz alta. Eram realizadas rodadas dessas leituras orais por diferentes voluntários. Essas sucessivas leituras faziam com que os alunos memorizassem as frases (tornando a leitura uma atividade de recuperação do que eles mesmos haviam produzido), ganhando fluência e, com isso, ainda mais confiança. Desta maneira, dava também condições para que relacionassem as unidades sonoras às unidades gráficas.

Chamava a atenção a iniciativa dos alunos em relação à leitura dos textos: a maioria se oferecia para ler, disputando a vez com os colegas. Penso que este comportamento era decorrência de seu sentimento de autoria relativo àquelas escritas. Afinal, eles as tinham construído: decidiram a pontuação, estabeleceram as condições de coesão e continuidade, escolheram as temáticas das narrativas. Nesse processo, a leitura era uma extensão natural, prazerosa e relevante aos alunos.

Geralmente, após a leitura da história, realizávamos discussões sobre seu conteúdo, de modo a estabelecer relações entre o texto e os conhecimentos e experiências dos alunos: *Quem já viveu situações semelhantes? Onde?* Se a história envolvia animais, o que era comum, perguntava: *Quem tem animais em casa? Quais são?* Essas questões animavam a turma, que participava ativamente da conversa. Enquanto isso, eu me esforçava em coordenar a discussão e, também, em anotar suas falas. Missão desafiadora, verdadeiro malabarismo...

Luis Felipe: *Eu tenho dois cachorros, dois ratos e uma tartaruga. Eu que cuido de todos eles. A tartaruga eu consegui fazendo “rolo” [troca] com o cara lá perto de casa, o Pelego.*

Romário: *Ah, eu conheço o Pelego. Ele tem uns dois cavalos, lá. Um mais magro que o outro. [risos da turma]*

Bruno: *Bá, eu fiz corrida com o petiço [raça de cavalo] do Pelego e ganhei de longe.*

Aldimar: *Uma vez eu tava na carroça, aí o cavalo parou com tudo e eu caí na frente do cavalo. Me cortei bem nas bolas.*

Professora: *Deve ter doído um monte, né Aldimar?*

Aldimar: *Se doeu... Eu tive que ir no hospital pra tomar injeção e eles deram uns pontos também.*

(Diário de campo, 26/04/2005, discussão sobre o texto representado pela figura 10, após sua leitura)

Assim fluíam nossas discussões, em que todos queriam contar seus “causos”. Eu sempre acabava tendo de interrompê-los para dar prosseguimento às atividades. Após a discussão, sempre fazíamos um trabalho de análise das estruturas lingüísticas do texto, o qual era encaminhado na seguinte direção: das unidades significativas (texto, frases e palavras) íamos para as unidades não significativas (sílabas e letras), conforme recomenda Carneiro (2003).

Para a análise das *frases*, lançava mão das seguintes atividades: recortava o texto em tiras e pedia que as colocassem na ordem correta. Depois, pedia que a copiassem no caderno; lia a história, pulando alguma frase, e pedia que a localizassem e a indicassem com o dedo, de preferência, lendo-a também em voz

alta; misturava as palavras da frase e solicitava que as colocassem na seqüência correta.

No trabalho com as *palavras*, os alunos pintavam aquelas que desejavam e escolhiam uma ou duas para construir frases (como se pode observar nas figuras 11 e 12). Também fizemos jogos com o alfabeto móvel (construção de novas palavras a partir daquelas presentes no texto, separação da palavra em sílabas, relacionando sons e grafias). Pedia que procurassem no texto palavras que eu ditava, contassem o número de vezes que uma mesma palavra aparecia no texto; completassem palavras com sílaba faltando. Segundo Colomer, Camps (2002), tais atividades são importantes porque ativam o mecanismo de controle consciente.

Ao chegar no trabalho com as unidades menores, ou seja, sílabas e letras, aproveitava o conhecimento vasto que os alunos tinham das famílias silábicas. Por exemplo: ca-va-lo. Era representado, na mesa, com o alfabeto móvel (conjunto de letras de borracha) e as respectivas famílias de cada sílaba (ca-co-cu; va-ve-vi-vo-vu; la-le-li-lo-lu) eram anotadas no caderno pelo aluno para formar novas palavras.

Antes de passar à próxima atividade, duas anotações sobre o trabalho efetivado nesse período: 1) o relacionamento interpessoal dos alunos melhorou significativamente – mostravam-se mais tolerantes, solidários e abertos aos trabalhos coletivos e 2) cresceu, também, a motivação do grupo para estar na sala de aula e para aprender, o que pude constatar meio do fato, já citado, de que alguns alunos permaneciam na aula, para ler ou desenhar, em minha companhia, quando batia para o recreio ou durante as aulas de Educação Artística e, também, pelo crescente número de livros levados por eles para serem lidos em casa.

Assim, embora ainda tivéssemos muito trabalho pela frente, havia elementos para acreditar que estava no caminho certo.

5.4 O bairro Castelo Branco II

A atividade que contarei nas próximas linhas foi, sem dúvida, uma das mais interessantes que realizamos em nossa turma, pois tivemos a oportunidade de nos aproximarmos mais uns dos outros, tendo os alunos compartilhado um pouquinho de suas vidas fora da escola. Essa foi uma excelente oportunidade de refletirmos sobre o lugar social ocupado pela comunidade de que faziam parte as crianças, sem perder de vista o trabalho com a leitura e escrita que já vínhamos realizando.

Tudo começou num belo dia de sol. Nossa escola participou, a convite da associação de moradores da Castelo (assim se referiam, as crianças, ao seu bairro), de uma passeata pela paz, oportunidade em que se comemoravam os dez anos de fundação do bairro Castelo Branco II. As turmas dos primeiro e segundo ciclos da escola levaram cartazes, balões e faixas dizendo “Não à violência” (que marcava aquela comunidade). Nossa caminhada foi acompanhada por um carro de som de onde se ouviam palavras de ordem do presidente da associação, André, o qual parecia ser bastante respeitado pelos moradores. A manifestação culminou com uma missa, celebrada em frente à igreja católica do bairro.

Depois da passeata, voltamos para a escola e, no tempinho que restava antes de acabar a aula, conversamos sobre o passeio e sua temática: a paz. O que poderíamos fazer para contribuir com essa paz que tanto pedíamos? O que os alunos pensavam sobre o lugar onde moravam?

Nosso bate-papo foi fantástico. As crianças contaram das dificuldades de viver num bairro pobre, sem segurança nenhuma. Mas também falaram dos afetos e alegrias que existiam naquele lugar, propiciados pelas possibilidades de: ter uma casa na árvore, soltar pipa, caçar passarinho, andar a cavalo, pescar mussum, brincar com coelhos e patos, jogar bola até tarde na rua com os amigos... Em meio a todo desespero de uma vida assujeitada, havia amigos e amores que tornavam tudo mais fácil e com os quais se aprendia e se seguia em frente. E isso tudo nós percebemos durante o trabalho que realizamos sobre esse bairro cuja história começa assim...

***E*RA UMA VEZ UM BAIRRO, UMA ESCOLA, UMA PROFESSORA E DOZE CRIANÇAS...**

... que moravam nesse bairro, estudavam nessa escola e eram alunos dessa professora. Ela acreditava que, para ensinar melhor, precisava se aproximar mais daqueles meninos e meninas. E, para se aproximar mais daqueles meninos e meninas, percebeu que precisava se aproximar, também, de suas vidas; fora da bela escola onde eles se encontravam todos os dias.

Mas ela se perguntava: Como? Fazer um passeio pelo bairro? Bom, essa professora achava essa idéia muito legal, mas não muito original. Então, teve uma

idéia: fotografia (ela adorava tirar fotos e imaginou que seus alunos também adorariam). Pegou sua máquina, colocou um filme de 36 poses e disse para a turma:

“- Cada um tem direito a três fotos. Vocês vão escolher como as usarão. O que vocês gostariam de fotografar na Castelo?”

Você pode estar se perguntando agora: por que ela inventou isso? Bem, através das fotos, ela queria capturar o olhar das crianças sobre aquele lugar. Cada “flash” era parte da idéia que as crianças tinham do bairro e, conseqüentemente, de si mesmas. Essa professora pensou que cada foto revelaria o grupo, à medida que revelasse o bairro.

*Os alunos, que não costumavam tirar fotos, mostraram-se empolgadíssimos com a proposta. A professora sorriu, muito satisfeita que ficou, com a reação de seus alunos. Afinal, não é isso que toda professora deseja?! E, assim, numa tarde com muito sol e vento (o que é comum em Rio Grande), a **Turma dos Sacudidos** dirigiu-se a seu destino, munida de uma câmera fotográfica e muita alegria. E toda essa alegria ficou registrada nas fotos, que serão apresentadas à medida que conto a história.*

*Por onde começariam? Um menino pra lá de esperto e com nome de campeão, chamado **Romário**, disse que queria ser o primeiro. Gostaria de tirar uma foto do lixão que tem no bairro, visível logo na entrada do mesmo (figura 16).*



Também decidiu tirar foto do “valetão”, que era muito grande. A foto registrou apenas parte dessa valeta, que cercundava todo o bairro (figura17).



Ele pareceu muito satisfeito com as escolhas que fez, pareceu sentir-se denunciando algo que achava não estar certo, que percebia como negativo no bairro. É bom contar que esse menino era filho de uma senhora muito atuante na comunidade, que participava de projetos ligados à escola e também à associação de moradores. Ela era professora-alfabetizadora de adultos na Castelo. Teria sido, o olhar do menino, influenciado pela militância da mãe? Bem, a professora tinha certeza que sim!

*Depois da foto da valeta, eles seguiram em frente. Passaram por um campo grande, onde alguns rapazes jogavam bola, dobraram algumas ruas e encontraram uma oficina de reciclagem, onde estavam trabalhando homens e mulheres. Os sacudidos pararam curiosos em frente à oficina, divididos entre a curiosidade de se aproximar e a desconfiança de adentrar um lugar ainda desconhecido. Diante do impasse, a professora tomou a iniciativa, pediu licença e foi conversar com uma senhora que estava no fundo do terreno. Essa senhora pareceu não gostar muito da visita, foi bastante ríspida e se apressou em dizer que ali era uma propriedade particular. A professora ficou bem chateada... não esperava aquela reação e disse que só queriam conhecer o trabalho deles. A mulher ficou mais calma e até deixou a **Juliana A.** tirar uma foto da oficina, acompanhada de sua fiel amiga e xará **Juliana L.** (figura 18)*



Na saída, alguns dos meninos, disseram: Como ela é braba, né sora?! E a sora, mesmo meio decepcionada, entendeu a atitude daquela senhora e resolveu seguir em frente.

Algumas passos adiante estava a casa de um loirinho de olhos azuis, que mais parecia um príncipezinho: o **Herick**. Doce, gentil e amigo ele pediu para que tirassem uma foto dele na frente da casa, junto com a irmã. Seu pedido foi uma ordem! A professora tirou a foto e registrou nela toda sua doçura e o elo afetivo que permeava sua família. (figura 19)



Outro menino que resolveu tirar fotos de sua casa foi o **Luiz Felipe**. Ele ficou tão empolgado que resolveu fotografar sua casa e família. Bruno, amigo inseparável de Felipe, tirou as fotos: uma do Felipe na casa da árvore (que ele mesmo construiu), (figura20)



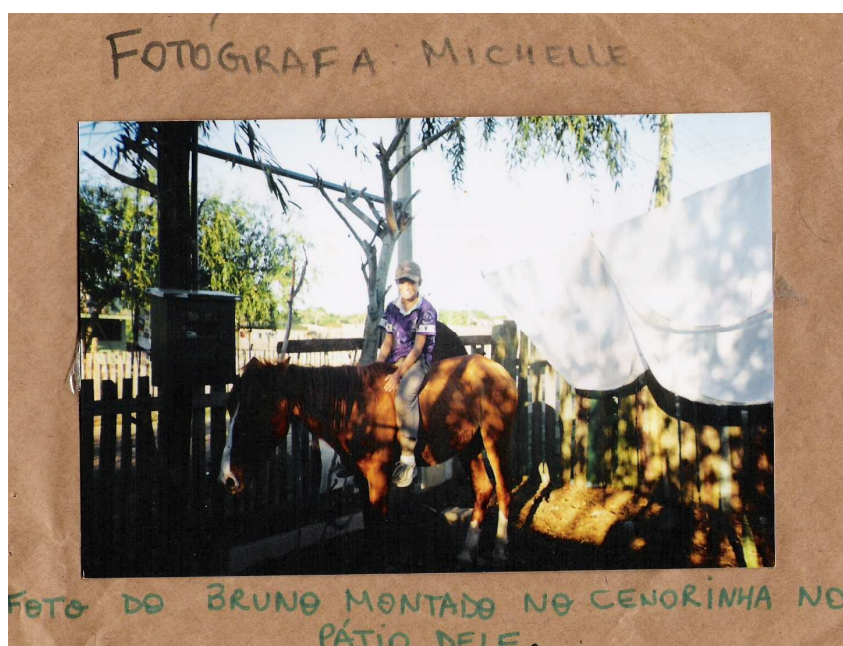
e outra com a mãe e o tio. (figura 21)



Felipe estava tão contente! Mostrou sua casa e todos os seus bichinhos de estimação: os cachorros, os ratinhos e os passarinhos. A professora ficou encantada

de estar na Castelo, conhecendo melhor a vida de seus príncipes e princesas. Percebia, ali, todo o carinho e afeto que existia nas famílias que teve oportunidade de visitar e pelas quais foi muito bem recebida.

Após despedirem-se da família de Felipe, todos se dirigiram à casa de Bruno. Pediram licença e foram recebidos pela sorridente Dona Iara, a mãe do **Bruno** (ele sempre dizia que a mãe tinha nome de sereia!). Que fotos tirar?! Bruno se mostrava indeciso... O que era mais valioso ali...? Depois das dúvidas, decidiu: quis uma foto montado no Cenourinha (seu cavalo), (figura 22)



outra com seu cachorro e sua tartaruga... (figura 23)



e uma da Dona Iara. (figura 24)



As duas primeiras foram tiradas por Felipe e a última pelo próprio Bruno. Na hora de ir embora, o irmão do Bruno, a pedido da mãe, veio cumprimentar o grupo. Lamentou não poder apertar a mão da professora, pois as suas estavam brancas de farinha. Ele estava fazendo pão e parou para dar um “oi” para a turma.

Alguns poucos passos adiante, ainda na mesma rua, estava a casa do **Fabinho**. A professora ficou impressionada: sabia que muitos de seus alunos eram vizinhos e amigos inseparáveis, mas não imaginava que morassem tão próximos assim... Na casa de Fabio, foram recebidos por Seu Nenê e Dona Sônia, os pais dele. Lá estava também uma irmãzinha pequenina, que tinha olhos bem azuis, iguais aos do Fabinho. Ele ficou um pouco envergonhado no início, todos acharam até que ele iria desistir. Mas não! Para surpresa da professora, Fabinho ficou mais à vontade. Olhava em volta pra ver onde faria as fotos, tiradas por **Suelen**, que escolheu o melhor ângulo. E decidiu: uma com seus patos e a mãe (figura 25),



outra com os coelhos e a irmãzinha (figura26)



e uma montado em seu cavalo. (figura 27)

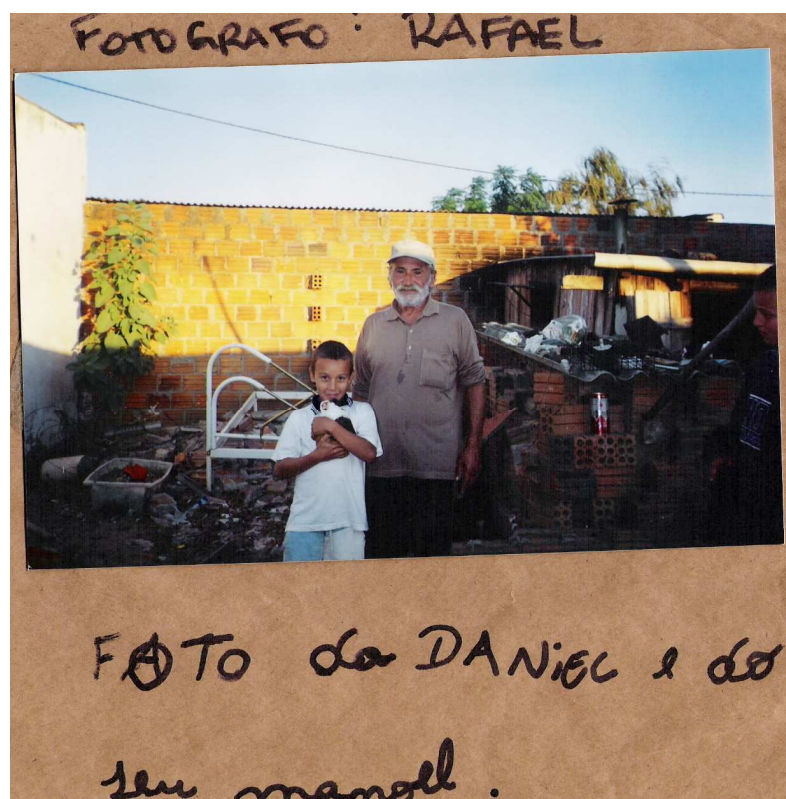


As fotos registraram o que Fabio parecia sentir naquele momento: estava feliz, mas parecia sentir medo de demonstrar isso totalmente. Seu belo sorriso, meio desconfiado na foto, transparecia essa confusão de sentimentos que Fabinho tentava administrar.

Bom, terminada a sessão de fotos do Fabio, a troupe seguiu adiante. Todos se dirigiam à casa de **Rafael**, quando passaram por uma praça. Lá a professora tirou uma foto da turma no escorregador. (figura 28)



A alegria ficou registrada! Uma coisa que chamou a atenção da professora, depois de revelada a foto: o sorriso aberto e franco do Fabinho. Nesse momento, ele estava totalmente à vontade. Bonito de ver!! E seguiu-se em frente. E chegou-se à casa de Rafael. Lá estavam Seu Manoel, pai do Rafa, e um irmão, o Daniel que já havia ajudado a colocar bandeirinhas na aula dos sacudidos. O Rafa estava supercontente. Tirou foto do pai e irmão, (figura 29)



depois pediu que a professora tirasse foto dele com a família... (figura 30)



e, por fim, que ela tirasse a foto de toda a turma em frente à porta de sua casa. (figura 31)



A professora achou essa foto, uma das mais bonitas. Pensou: “- Que legal vê-los todos próximos, em outro lugar que não a escola. Estão próximos na vida. Será que eles lembrarão desse momento para sempre, como eu?!”

Dali, aproveitaram para passar numa igreja. As crianças pediram para tirar uma foto da igreja, onde estava a irmã Maria. A **Veri** fez questão de fotografar esse momento. (figura 32)



Mais adiante, encontraram a associação de moradores, onde foram gentilmente recebidos pelo presidente André que, de muito bom grado, tirou uma fotinha com a turma, em que o fotógrafo foi o Romário. (figura 33)



Foi legal. O grupo combinou com André de voltar um outro dia, para ter uma conversa mais longa.

O passeio estava divertido, mas a hora não parava de correr. Já estava ficando tarde. No caminho de volta, tiraram a última foto na frente da quadra da escola de samba Unidos da Castelo Branco. (figura 34)



*Tudo ótimo! Só uma coisa preocupava muito a professora: as atitudes de **Luiz Fernando**. Ele se recusava a se aproximar de sua casa e fugia toda vez que o grupo estava em ruas próximas a ela. Ninguém ali tinha intenção de ir até lá, ninguém ali era obrigado a fotografar onde ou o que não tivesse vontade. Mas Fernando não conseguia compreender isso, fugindo o tempo inteiro. Quando viu a foto da igreja, ficou chateado porque não estava nela. Aí lembrou que não quis participar. A professora ficou intrigada com aquilo tudo... O que aconteceu? Por mais que pensasse, não lhe vinham respostas na cabeça e o Luiz não conseguia explicar-lhe. Além disso, a professora lamentou muito a ausência de Aldimar que, por causa de um probleminha de saúde, nesse dia não compareceu à escola.*

No dia seguinte, muitos comentários e olhares ansiosos para verem as tais fotos. A professora não sabia a quem ouvia primeiro... Aos olhos dos mais desavisados, esse poderia parecer um dia como qualquer outro. Entretanto, para nossa turma aquele passeio registrado em belas fotografias representava mais um importante passo para a construção do grupo, até então assombrado pelo fantasma do fracasso escolar... Aos poucos, essa professora tentava, de todas as maneiras, quebrar o encanto e torná-los seguros, confiantes e conscientes de si mesmos. O caminho era longo e exigia dela um olhar atento e sensível. Era um desafio. Mas, quem disse que ela tinha medo?!?!?

E assim, viveram todos felizes para sempre... Mas espera aí... Acho que esse final não combina muito com esta história... Felizes PARA SEMPRE?! Isso existe? E os obstáculos, os desafios e dificuldades da vida, que a tornam interessante e nos fazem aprender tantas coisas? Onde estariam? Os problemas continuaram existindo na vida desse grupo, o que mudava, a cada dia, era o jeito de percebê-los. Eram pedras no caminho e não paredes intransponíveis... Essa mudança de olhar fazia toda a diferença na vida dessa garotada e dessa professora. Então, reformulando:

E assim, tiveram coragem para todo e sempre...

FIM?!

Primeiro, gostaria de comentar que contei nosso passeio pelo bairro através desta história porque assim pude expressar toda magia presente no trabalho que, talvez, uma simples descrição não desse conta de exprimir. Assim o fiz no parecer descritivo geral, entregue aos pais dos alunos e, por ter apreciado seu formato, decidi mantê-lo na dissertação.

O fato é que todos nós adoramos e nos divertimos muito no passeio. Foi prazeroso constatar o entusiasmo da turma ao fotografar seu bairro. Interessante também foi perceber que, em sua maioria, os alunos fizeram questão de registrar suas moradias, seus familiares e seus bichinhos de estimação. Justamente aquelas famílias, que a escola taxava como “de risco” e inadequadas, foram os alvos preferidos dos alunos, que não perderam a oportunidade de compartilhá-las com seus amigos e com sua professora.

Essas fotos ainda renderam bastante trabalho na sala de aula. No dia seguinte ao passeio, levei-as para a escola e, ansiosa, mostrei-as aos alunos. Conversamos sobre o que haviam achado do passeio e, à medida que relembávamos a seqüência em que realizamos cada uma das fotos, íamos colocando-as sobre um grande pedaço de papel a metro, estendido no chão. Nessa ordem, fizemos um painel onde fixamos as fotos e escrevemos, em cada uma, o nome de quem a tirou e uma pequena legenda explicativa (como se pode ver nas figuras apresentadas no meio da história, anteriormente).

Feito o painel, propus uma “releitura” das fotos por meio da produção de desenhos: cada aluno ganhou uma matriz e teve de escolher duas fotos do passeio para reproduzir. Eles, que adoravam desenhar, aceitaram na hora a proposta e fizeram belos desenhos nas matrizes. Depois, passamos as matrizes no mimeógrafo e cada um ficou com uma cópia dos desenhos dos colegas. Um pequeno álbum, feito com as próprias mãos. A figura 35 exemplifica um dos desenhos que compunham o álbum.

Figura 35: Desenho feito a partir da foto de Bruno com seus animais de estimação, por Luiz Fernando.



Também compusemos um texto coletivo, relatando o passeio. Os alunos ditavam para mim o texto, enquanto eu o registrava numa folha. O trabalho que realizamos com este texto coletivo foi semelhante ao empreendido com as histórias produzidas a partir dos desenhos dos alunos. Fiz cópias e as distribuí aos alunos. Lemos e releemos o texto (usando a estratégia de circular palavras conhecidas), fizemos atividades e exercícios enfocando primeiro as unidades significativas e, posteriormente, as unidades não significativas, que não me deterei em discutir, aqui, pois já o fiz durante a narrativa da atividade anterior. Aproveitei, também, para comparar esse texto (relatório) com aqueles que havíamos escrito anteriormente (narrativas). A estrutura de ambos apresentava importantes diferenças, especialmente no que tange aos objetivos pretendidos com cada um.

O passeio, as fotos e o relatório que escrevemos sobre o passeio possibilitaram que refletíssemos, mais detidamente, sobre as questões sociais enfrentadas pelos alunos. E não apenas sobre as dificuldades, mas também sobre outros aspectos que faziam parte de suas vidas. Através das fotos, as crianças puderam se ver de um outro e novo ângulo; puderam reparar nos detalhes de seu cotidiano que, normalmente, passavam despercebidos, como mostra este diálogo:

Felipe: *Quanto coelho o Fabinho tem. Acho que ele tem mais bicho do que eu.*

Bruno: *Como o Cenourinha ficou bonito na foto, né sora? Não sabia que ele era tão maneiro.*

Romário: *Viu que baita lixão tem na Castelo? A valeta é bem maior do que aparece aí.*

A reflexão realizada conjuntamente, mediada pelas fotos, pelas histórias que as envolvem e pelas escritas que produzimos, traziam para a sala de aula os saberes dos alunos, os quais vinham sendo, provavelmente, ignorados pela escola. As singularidades da vida de cada um eram desveladas e partilhadas, constituindo-se naquilo que Esteban (2002, p.27) chama de troca de fundos de conhecimento. Segundo a autora, esses fundos de conhecimentos são os saberes construídos pelos grupos sociais que, ao serem partilhados, fazem emergir as culturas silenciadas das classes populares. Nesse movimento, se instituem novos modos de compreender a realidade, para além daqueles instituídos e aceitos pela ordem hegemônica (ESTEBAN, 2002) e daí a sua importância.

Embora estivesse certa da necessidade de trazer para a sala de aula as vidas e contextos dos alunos, reconheço que não foi nada simples lidar com os rumos que o trabalho e as discussões foram tomando. Dois aspectos destacavam-se: 1) o discurso dos alunos a respeito do bairro onde moravam se mostrava ambivalente, oscilando entre o orgulho de serem moradores da Castelo (onde todo mundo se conhece) e a vergonha de viver num bairro reconhecido, no município, pela violência e 2) meu enfrentamento das exigências pedagógicas de um trabalho desse tipo que, de modo peculiar, impunha questões que desafiavam minhas concepções e, até mesmo, meus preconceitos mais arraigados. Via-me com a função de colaborar com os alunos na superação de qualquer percepção ingênua que tivessem de seu bairro. Entretanto, percebia que também tinha concepções ingênuas a rever. Mais adiante, retomo esta discussão.

Após as atividades com o texto, propus ao grupo a produção de um mapa do bairro (usando como modelo o mapa pertencente ao posto de saúde do Caic). No mapa, eles assinalaram suas residências, as casas dos amigos e alguns pontos importantes para eles, como a locadora de games, as vendas e bares e, também, os locais onde costumavam brincar. Trabalhamos com o mapa do bairro Castelo Branco II, feito pelos alunos, e o do município, disponível na escola.

A discussão decorrente da observação dos mapas foi muito interessante. Eles estavam ansiosos para encontrar determinados locais, no mapa: *Onde fica o centro? Onde é o Big? E a Praça Saraiva? A praça que se pega o ônibus?* (pontos localizados no centro de Rio Grande) e percorriam com os dedos o trajeto de seu bairro até o centro. Perguntei o que sabiam sobre o centro e eles disseram: *Lá tem um monte de loja com brinquedo barato, de um real, tem bastante policial, só mora rico*. Perguntei o que é ser rico e as respostas foram várias: *Ah, é ter carro, bastante dinheiro, morar no centro*. Novamente indaguei, por que achavam que as pessoas que moravam no centro tinham mais dinheiro e Felipe foi categórico em afirmar: *Porque eles trabalham um monte*. Não resisti e questionei se na Castelo as pessoas não trabalhavam e eles responderam: *Trabalham menos, tem muito marginal por aqui*. Problematicamos essas opiniões e pensamos se as pessoas da Castelo realmente trabalham menos. Acabamos falando de política e políticos. As crianças contaram que, na última eleição, alguns candidatos foram às suas casas e ofereceram banheiros e tijolos, *só que depois não voltaram mais*.

Aqui, não há como deixar de retomar a discussão da auto-estima. Cabe questionar: Como se percebe alguém que cresce e mora num lugar que *tem muito marginal*? Quem são os marginais? Uma vez que o bairro é pequeno e praticamente todos os moradores se conhecem, seriam os marginais seus vizinhos? Parentes? Amigos?

Embora não tenha acompanhado a iniciação escolar desses alunos, ao analisar a situação extra-escolar deles, tenho elementos para crer que já possuíam baixa auto-estima antes mesmo de ingressarem na escola. Isto porque todos residiam, desde o nascimento, na periferia da cidade e, por isso, possivelmente, enfrentavam preconceito por parte da população de outras localidades. O fato de residir na periferia já imprimia, em cada um, o estigma marginalizador. Os discursos e estereótipos que costumam pesar sobre as camadas mais pobres da população, posso deduzir, acabavam por ser assumidos pelos moradores da periferia, no caso as famílias de meus alunos, desencadeando a construção de auto-conceitos e auto-estimas baixos nas crianças. Diante de tais estereótipos, os alunos acabaram por incorporá-los, tal como evidenciam suas falas, endossando o discurso opressor que deveriam combater.

Além da discriminação, sofrida desde a tenra idade, as crianças viviam em ambientes familiares não letrados. Todos os meus alunos eram filhos de analfabetos ou de adultos com baixa escolaridade, que também possuíam história de fracasso, tendo se evadido da escola logo nas primeiras tentativas frustradas e passando a atribuir, a si próprios, a causa desse fracasso. Atribuíam, inclusive, o não aprendizado de seus filhos a fatores genéticos. A mãe de Juliana L., diante das dificuldades da menina para ler, certo dia, deu-me suas justificativas para o que ocorria: *Ela é igual a mim, professora. Eu também não consegui aprender a ler. Até bolsa de estudos eu ganhei pra estudar numa escola particular, mas eu não conseguia nem falar com a professora.* Ou seja, a ela foi dada a grande oportunidade, que não soube aproveitar por incapacidade pessoal.

A análise empreendida pela mãe de Juliana L. para compreender a situação de não-aprendizagem da filha, e dela própria, está vinculada a uma percepção individualista do fenômeno, descartando a influência dos fatores sociais e culturais que concorrem para sua ocorrência, fenômeno já denunciado nas obras de Esteban (2002), Oliveira (1993), Patto (1993) e Franchi (1984). Pode-se imaginar o que significaria para uma menina negra, pobre e moradora da periferia, estudar, com

auxílio, numa escola particular junto a crianças pertencentes às camadas mais favorecidas e que dispunham de todo arsenal acadêmico para estar na escola: uniforme, material escolar variado, de boa qualidade e “da moda”, merenda... artigos que uma bolsa de estudos não cobre. Talvez por conta disso não conseguisse *nem falar com a professora*. De qualquer forma, a explicação que encontrava para o fracasso, e que estendia a sua filha, não estava na escola ou na ordem social injusta, mas nela mesma. E esta situação não se restringia à família de Juliana L., mas se repetia nos lares de todos os alunos.

A fragilidade da auto-estima das crianças tornava-se evidente na já citada postura ambivalente que apresentavam, ao falar de seu bairro. Os seguintes trechos de meu diário demonstram isso:

Romário: *Se eu tivesse bastante dinheiro eu me mandava da Castelo.*
 Professora: *Mas por que Romário? Tu não gosta daqui?*
 Romário: *Ah, tem muita briga, muito assalto, tem muita arma. O cara nem pode ficar até tarde na rua. Se bem que eu fico...*
 Professora: *Mas tens bastante amigos na Castelo. Isso não é bom?*
 Romário: *É, mas dá muita confusão. Eu queria é ser que nem os riquinhos do centro, que têm dinheiro e uns bonés ‘da hora’. Deve ser mais legal morar no centro, lá é menos perigoso.*

O mesmo aluno, dois dias depois, ainda se referindo ao bairro, dizia:

Romário: *Bá sora, to tri cansado. Fiquei até tarde na rua, ontem.*
 Professora: *E o que tu tava fazendo até tarde na rua?*
 Romário: *Eu fui no Cocobongo.[casa noturna] Tava tri bom. Teve uma hora que faltou luz e acho até que deram uns tirinhos...*
 Professora: *Mas Romário, o que que tu foi fazer lá? Tu ainda é muito novo pra sair em festa, não achas? Tua mãe sabe que tu foi?*
 Romário: *Ah, não dá nada sora. A minha mãe não se importa. E eu não fui sozinho, fui com os malandros lá da vila.*
 Professora: *Como assim?*
 Romário: *Fui com os malandros de lá de perto de casa. A gente foi no Cocobongo da vila, o do centro eu não gosto.*
 Professora: *Por que não? Qual a diferença?*
 Romário: *Lá só vai boizinho metido, tem segurança na porta e eles cobram mais caro pra entrar.*
 Professora: *E no Cocobongo da vila não tem segurança?*
 Romário: *Até tem, né sora, mas os caras são menor que eu.*
 Professora: *E tu gosta mesmo assim, Romário?*
 Romário: *Eu gosto. Acho mais legal. Toda a galera se conhece e se diverte.*

Luiz Fernando também denotava a ambivalência que encontrei na fala de Romário. Na ocasião do passeio, como já relatei, Luiz manteve-se distante, fugindo todo o tempo. Sempre que eu olhava em volta, não o via. O menino ficava

transtornado com a mínima possibilidade de irmos à sua residência, o que jamais aconteceria sem seu consentimento. Quando questionado sobre as razões de seu comportamento, restringia-se a, rispidamente, responder: *Não quero saber de ninguém na minha casa, lá não pode ir*. Mesmo minhas recorrentes explicações de que isso não aconteceria não serviram para acalmá-lo. Parecia constranger-se de sua residência, de sua família e de sua condição social. Por outro lado, no dia seguinte, quando levei as fotos para mostrar aos alunos, Luiz ficou encantado, com ar arrependido, olhando cada uma delas, especialmente a que tiramos na frente da igreja junto à irmã Maria. Lamentou profundamente não ter participado e, como quem pensa em voz alta, disse: *A minha mãe ia gostar de receber visita também. Pena que eu fugi. Podia ter tirado foto no meu pátio*.

Diante disso, estava cada vez mais convencida da urgência de um trabalho pedagógico que mobilizasse a turma. Sem desejar que mantivessem ou desenvolvessem um olhar ingênuo sobre sua condição social (antes de tudo, injusta), não gostaria, por outro lado, de contribuir para a desvalorização social e cultural que aquela comunidade sofria. Estava disposta a travar um diálogo franco e que respeitasse os limites da turma. Encontrei este sentido nas palavras de Esteban (2002, p.35)

Como todo ato pedagógico é um ato político (FREIRE), nos parece fundamental para a construção de relações humanas mais justas e solidárias desenhar uma prática pedagógica capaz de contribuir para que as pessoas cheguem a “saber que sabem”, com sua razão, sentimentos e afetos.

Nesse processo, tive de me defrontar com meus próprios preconceitos, como comentei anteriormente. Por muitos momentos, enquanto tentava construir meu lugar de professora – não apenas na escola, mas na sociedade – me via angustiada e profundamente envolvida com as questões sociais dos alunos. Não raro, durante as aulas, me peguei prostrada, olhando atentamente para suas figuras: a higiene precária; os pés descalços; a roupa apertada, rasgada, curta demais ou muito comprida; as irônicas camisetas (provenientes de doações), estampadas com os logotipos de escolas particulares da cidade, que as tornavam “crianças-propaganda” de uma realidade que as oprimia; as mãos e até os lábios infestados de bichos-de-pé.

Era desafiador, reconheço, evitar que um certo sentimento de piedade rondasse minhas relações com a turma. Especialmente durante o passeio, em que conheci mais de perto a vida dos alunos, incomodou-me a situação de descaso e abandono em que viviam tantas famílias. E este era meu dilema: como evitar desprezar a capacidade de superação e resistência demonstradas por meus alunos, sem cair numa visão romântica que idealizasse a discriminação social e a situação de pobreza a eles impingida?

Procurava transformar aquela incômoda sensação de pesar em respeito, fazendo da sala de aula um espaço de discussão e problematização de suas condições de vida, de suas histórias, numa tentativa de aproveitar os ensinamentos de Freire (1987, 1998), acerca da educação popular. Buscava na escrita e leitura, um meio para os alunos falarem de si, dizerem a sua palavra. Apesar de todas as angústias que me cercaram neste primeiro ano como alfabetizadora, considerava inconcebível (e isto é algo que trago de minha formação inicial) submeter as crianças a exercícios “bobos” de escrita e leitura. Não pretendia ensinar-lhes uma letra de cada vez, tampouco fazê-las repetir, por horas a fio, palavras que não tivessem significado para elas, que não mobilizassem seus desejos e sua cognição. Confesso que tive dificuldades e muitas dúvidas de como fazer isto de forma adequada, mas os desafios não me fizeram mudar de idéia. Não poderia, jamais, desprezar os conhecimentos que meus alunos já haviam construído na área de alfabetização, inclusive, nos anos de repetência.

Curioso e surpreendente foi perceber a disposição e seriedade com que as crianças tratavam de temas difíceis. Era, de fato, tocante a sensibilidade com que atentavam para as agruras vividas por sua comunidade, denunciando-as com convicção. Sobre esta questão, Eglê Franchi (2001, p.231) faz o seguinte alerta:

Deve-se desfazer a imagem de uma criança tola e irresponsável, para quem não existe nada além de divertir-se e brincar: muito ao contrário disso, as crianças trazem para a escola, [...] preocupações precoces com dificuldades pessoais, familiares, sociais, e econômicas.

E, habilmente, a autora conclui afirmando:

E muito melhor do que dar de presente às crianças frases estereotipadas sobre essas situações ou ditar normas de comportamento social é abrir-lhes a possibilidade de se expressarem livremente em relação a esses problemas. É outro lado do comportamento criativo.

Esta preocupação me acompanhou por todo o trabalho, como demonstra esta reflexão registrada em meu diário de campo.

Acredito que é importante dar oportunidade para que eles falem sobre aquilo que incomoda ou machuca. A vida das crianças não é o limbo que se imagina. A idéia de ingenuidade, pureza e ausência de dor é mito. Elas também têm experiências difíceis a compartilhar, também possuem dores e questões mal-resolvidas. Por que não admitir isso? Nas crianças tudo isso também está presente. Por que não admitir? O que há de errado em fazer falar tudo isso? Acho que é meu dever propor espaço para essas manifestações. (20/09/2005)

Cabe aqui uma digressão. No trecho de meu diário, apresentado acima, concluo afirmando ser meu dever propor espaço para as manifestações dos alunos. Como já disse antes, essa não foi uma tarefa das mais simples, o que abre precedentes para que discuta a formação de professores. A partir de minha experiência com aquele grupo, a despeito das dificuldades que enfrentei ao me deparar com os problemas sociais dos alunos, pude refletir sobre o tipo de formação, inicial e continuada, que recebem as professoras para lidar com as contingências de seu ofício. Tornar-se professora não é uma tarefa exclusivamente técnica, é, sobretudo, uma ação ética. Exige um olhar inquieto e inconformado com as injustiças sofridas pelas crianças das classes populares que freqüentam a escola pública. (ARROYO, 1997; ESTEBAN, 2002) Exige que se pense e elabore propostas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento desses alunos, a partir da crença de que podem aprender.

De volta à proposta que desenvolvíamos, uma das idéias que me ocorreu foi contar com a associação de moradores da Castelo Branco II para discutir, com as crianças, o lugar social que ocupavam na sociedade. Atuante e respeitada, a associação se mostrava um cenário fundamental onde se poderiam travar estes diálogos. A sala de aula e a escola já pareciam pequenas. Numa tarde, fomos até lá para mostrar nosso painel com as fotos, conforme havíamos prometido ao André. Fomos muito bem recebidos por todos, inclusive pela mãe do Romário, que era alfabetizadora de adultos e dava suas aulas naquele espaço (era ela a responsável pela decoração escolarizada da associação, onde se encontravam alfabetos e cartazes dependurados, conforme se pode visualizar na figura 33).

Depois de apresentar o painel, sentamos num círculo para conversar. O André contou sobre a história do bairro (e mostrou fotos antigas), que começou há

dez anos atrás quando um grupo de moradores, oriundos de diversas áreas da periferia da cidade, resolveu assumir o espaço, construindo casas ali. André explicou que, inclusive, *fomos nós que fizemos as primeiras casas e até as ruas. Nós mesmos medimos as ruas*. Esclareceu também uma dúvida, de Juliana A., sobre de onde teria surgido o nome Castelo Branco II, que foi escolhido por ser contíguo ao bairro Castelo Branco I que, naquela época, já existia.

A narrativa de André retomava as origens daquele bairro e, com isso, fazia reviver as histórias de homens e mulheres que, a despeito de todos os estigmas sociais sofridos, não desistiam de construir um lugar para sobreviver e criar seus filhos. Chamou a atenção dos alunos saber que o bairro foi construído através da luta e do esforço de pessoas que precisavam de um lugar para morar e não mais podiam esperar pela boa vontade de políticos que tratavam com descaso suas reivindicações. Portanto, o principal era isto: o bairro Castelo Branco II era fruto de organização e mobilização popular, era a prova irrefutável da capacidade de realização de quem teve (e tem) sua voz silenciada. Juliana L., ao ouvir o relato de André e observar as fotos, externava o orgulho que parecia sentir: *Meu pai devia estar nessa foto. Meu pai e minha mãe vieram pra cá bem no começo*.

Ao retornarmos para sala de aula, avaliamos nossa ida à associação e o que lá aprendemos: a história do bairro, os projetos que a associação já estava conseguindo pôr em prática e aqueles ainda idealizados e, também, a importância da associação de moradores para a comunidade. Nossa ida à associação foi marcante para a turma, conferindo-lhes um explícito sentimento de orgulho. No meio da conversa, dentre tantos assuntos, Herick sugeriu que repetíssemos a experiência do gibi, desta vez, tendo como cenário o bairro. Mostrava-se ansioso por registrar o que vínhamos discutindo. A turma logo se empolgou.

O fato é que fizemos, juntos, um livrinho contando a história de um casal de moradores da Castelo Branco II. Nas próximas linhas, detenho-me em narrar e analisar este momento do trabalho, sistematizando-o da seguinte maneira: 1) a criação das personagens; 2) a invenção da história e seu registro e 3) o trabalho com a história.

1. A criação das personagens

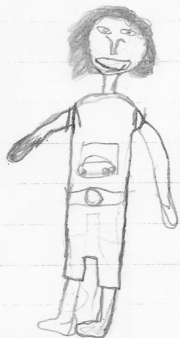
Como eu ia dizendo, toda a turma gostou da idéia de fazermos uma historinha. Bruno não perdeu tempo e sugeriu que os personagens da história

fossem os alunos da turma. Felipe deu a idéia de um casal como personagens principais e, maliciosamente, lançou os nomes de Suelen e Fernando, que não aprovaram a brincadeira de jeito nenhum. Antes que se armasse a maior confusão, sugeri que as personagens fossem inventados. Com isso, se evitariam as “saías justas”.

Confabulamos e, após intensa discussão, surgiram Didi Mocó Tavares e Jéssica Rosa. Divididos em dois grupos, os alunos escolheram e registraram algumas características dos dois, conforme se pode evidenciar nas figuras 36 e 37.

Figura 36: Ficha contendo informações sobre a personagem Didi, criado pelos alunos.

DESENHO DO NOSSO AMIGO



NOME: DIDI MOCÓ TAVARES
 IDADE: 12
 ONDE MORA: Rio Grande - CTE do Bonco II
 ANIVERSÁRIO: DIA 12 DE SETEMBRO
 O QUE FAZ: ESTUDANDO TIC

FAMÍLIA: TAVARES, DEDE, MARIOLB

TEM NAMORADA? _____

AMIGOS: FABIO, ELIPE, BRUNO, ALDIMAR, HERICK, LUIZ, ROMARIO

CABELO: DE LOIRO OLHOS: VERDE
 PELE: BRANCO ROUPAS: VERDE

DO QUE GOSTA: JORNAL E NAMORA

Figura 37: Ficha contendo informações sobre a personagem Jéssica, criada pelos alunos.

DESENHO DA NOSSA AMIGA



NOME: JÉSSICA MACHADO ROSA
 IDADE: 11
 ANIVERSÁRIO: 1994 Dia 11
 ONDE MORA: CASTELO, D
 O QUE FAZ: ITUDA CAIC
 FAMÍLIA: MÃE PAI IRMÃO
 AMIGOS: JULIANNA VERIANA
 TEM NAMORADO? DIDI

CABELO: PRETO
 PELE: MOLENA
 OLHOS: AZUL
 ROUPAS: SAIA
 DO QUE GOSTA: BRINCA

DO QUE NÃO GOSTA: FUMAR

Depois de determinar as características das personagens, sugeri que os desenhassem em papel pardo, mas eles tiveram uma idéia melhor: fazer os bonecos com sucata. Aceitei a idéia e ajudei a turma a colocá-la em prática. Em primeiro lugar, faltava-nos o essencial, ou seja, a sucata. Fizemos uma relação do material que pensávamos ser necessário (garrafas pet, tampinhas, palha, rolos de papelão, sacos de estopa, etc) e discutimos como e onde os conseguiríamos. Para arrecadação do material, levamos cerca de três dias. Pedimos materiais na escola e fizemos rápidas coletas em seus arredores. Os alunos também se comprometeram a trazer materiais de casa.

E foi assim, com sucata, que demos vida à Jéssica Rosa, 11 anos, e ao Didi Mocó Tavares, de 12 anos. Já havíamos criado uma identidade para cada um: eram vizinhos na Castelo, namoravam e se conheceram no CAIC, onde estudavam. Como

se vê, os personagens compartilhavam de muitas características dos alunos. Não apenas devido a residirem no mesmo bairro ou a freqüentarem a mesma escola, mas também perceptível em outros detalhes: Jéssica era o nome da irmã de Juliana L., Didi Mocó era o nome de uma personagem de tv muito querido pela turma. Didi ganhou um boné (acessório preferido dos meninos) e Bruno fez nele uma série de desenhos, simulando tatuagens, iguais as de seu irmão mais velho.

Feitos as personagens, incentivei a turma a começarmos a elaboração da história. Como seria? Herick (sempre ele!) propôs que escrevêssemos uma história de amor contando como Didi e Jéssica se conheceram. Todo mundo, em meio a risadinhas, concordou com a sugestão do colega. E, assim, começou a segunda etapa do trabalho.

2) Invenção da história e seu registro.

Nesta fase do trabalho, seguimos a mesma lógica da atividade descrita anteriormente (produção de histórias a partir de desenhos). Entretanto, desta vez, as idéias eram registradas de duas formas concomitantes: desenho (por eles) e escrita (por mim). Combinamos, então, que à medida que criavam a história, eles a ditariam para mim, que a iria escrevendo numa folha. Enquanto eu escrevia a história, cada aluno faria, em folhas de ofício, desenhos ilustrando a parte da narrativa que eu registrava.

Mesmo já conhecendo suas paixões por desenhar, não deixei de me surpreender com seu entusiasmo. Eles ficaram completamente absortos no trabalho. Com as mesas dispostas num grande círculo, eles conversavam, tinham idéias criativas, falavam de suas vivências (cruzando com a história que ia sendo inventada), participavam das produções uns dos outros com um respeito e disposição impressionantes. Mesmo as meninas, mais reservadas estavam entregues ao trabalho e contavam fatos durante sua execução, tal como demonstra o seguinte trecho de meu diário de campo.

Juliana L.: Meu irmão também tem moto. A moto dele é bem nova e a minha mãe diz que a namorada dele só tá com ele por causa da moto dele.
 Suelen: É, eu conheço ela. A minha mãe também conhece.
 Romário: Então o Didi tem que ter uma moto. A Jéssica vai gostar mais dele assim.
 Luiz Fernando: Tem que ser uma moto que anda a duzentos por hora.

(diálogo ocorrido no momento em que os alunos decidiam se a personagem Didi deveria ter uma moto ou um carro)

Esta etapa de criação levou três dias inteiros para ser concluída e só não levou mais tempo, porque eu pedi que dessem um fim à história. Eles não cansavam de desenhar. Era incrível como essa linguagem mobilizava as crianças. Os desenhos, enredos e escritas inventados eram exteriorizações de sua vida interior que, projetada em personagens fictícios, tornavam-se mais acessíveis. A este respeito, trago a seguinte passagem de meu diário de campo:

Através de nossa arte, nos expressávamos sobre temas delicados e dividíamos experiências dolorosas usando a ludicidade do desenho, a diversão do faz-de-conta, a suavidade da pintura. Assim ficava mais fácil falar sobre assuntos complicados ou polêmicos. É certo que o envolvimento nessas atividades nos tornava mais receptivos, abertos e sensíveis, possibilitando a fruição de temas que, de outra maneira, se tornariam inacessíveis, impronunciáveis. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2005)

Mas deixe-me reproduzir, aqui, a história criada pela turma.

♥ DIDI E JÉSSICA ♥

Na Castelo mora muita gente boa. Tenho dois amigos que são namorados e moram na Rua B. Agora vou contar como eles se conheceram.

Eles se conheceram no CAIC, durante o recreio. Eles estavam brincando na praça e começaram a conversar. Na hora de ir embora, Didi levou a Jéssica em casa. Quando foram se despedir ele deu um selinho na menina. Ela ficou com cara de boba. Os dois se apaixonaram.

O Didi pediu para Dona Carla se podia namorar com a Jéssica. Ela disse que sim, mas que Didi tinha que cuidar bem da menina, se não, nunca mais o Didi veria a Jéssica.

No outro dia, Didi e Jéssica foram para a escola juntos. Ele buscou a namorada em casa de moto. A mãe dela ficou espiando na janela.

Neste dia tinha festa na escola. Didi estava indo para o banheiro quando uma guria achou ele muito bonito e deu um beijo nele a força. A Jéssica chegou bem na hora e viu tudo e saiu correndo chorando. O Didi viu e foi correndo atrás dela, mas ela não quis ouvir. Ele foi pedir desculpas e ela deu um tapa na cara dele.

Mais tarde, Didi foi de moto na casa da Jéssica para levar umas flores. Quando chegou lá a mãe dela jogou um balde de água no Didi. Enquanto isso ela estava no quarto chorando.

O Didi ficou triste e resolveu buscar a guria que agarrou ele para contar a verdade para a Jéssica. Aí ela acreditou, eles fizeram as pazes e se beijaram.

Alguns anos depois, eles ficaram noivos e se casaram. O casamento foi lindo. Os pais da Jéssica morreram e eles se mudaram para a casa dos falecidos.

A Jéssica ficou grávida de gêmeos. Um casal muito lindo, chamado Samuel e Andressa. Para sustentar os filhos, eles abriram uma venda chamada Eles e Elas. A venda era um sucesso. Tinha fila na porta todo dia. Com o dinheiro que ganharam, compraram um carro. As crianças adoravam jogar bola no campinho que ficava perto da casa deles.

Muitos anos se passaram e os dois ficaram velhinhos. Samuel e Andressa cresceram e começaram a trabalhar na prefeitura. Ele dirige a patrôla e ela é limpadora de rua.

Um dia aconteceu algo terrível: Didi e Jéssica sofreram um acidente de carro e morreram. Andressa e Samuca ficaram muito tristes. Seguiram suas vidas, casaram e tiveram filhos.

FIM

Aqui, novamente, podem-se perceber vários elementos que constituem a vida das crianças. Os dramalhões típicos das novelas (muito apreciadas pela turma), a ocupação profissional escolhida para as personagens (a venda de Jéssica e Didi, símbolo de prosperidade para os alunos que, quando mencionam o nome dos proprietários de comércios da Castelo Branco, sempre frisam que eles são *cheios da grana*), a Andressa, limpadora de rua, e o Samuel, motorista de uma patrôla (ofícios comuns entre seus familiares). Mesmo o nome dos filhos de Jéssica e Didi foram inspirados na irmã de Juliana A. e no irmão de Luiz Fernando. A história também demonstra as preocupações típicas de pré-adolescentes, com namoros, casamentos, filhos. Criar a história, ilustrá-la e discuti-la dava aos alunos a oportunidade de que essas preocupações e fantasias sobre elas fossem ventiladas.

Avaliando o enredo desta narrativa, percebe-se o quanto é mais detalhada e complexa que as demais criadas pelo grupo; cheia de reviravoltas e bem encadeada. Mas Romário não deixou escapar um detalhe: *Sora, no final da história, do jeito que a gente escreveu, até parece que o Samuel casou com a irmã dele, a Andressa. Acho que não ficou muito bom isso aí.* E ele tinha razão.

Desta vez, não esquecemos de criar um título para a história que, apesar de não ser muito original, foi resultado do esforço da turma por sintetizá-la. Aliás, a

palavra esforço está profundamente atrelada à outra importante palavra: criatividade. Baseando-me na perspectiva Histórico-cultural, entendo que a atividade criativa é resultado da reorganização das experiências prévias já existentes no repertório das pessoas. Portanto, a criatividade não é privilégio de poucos, mas passível de desenvolvimento. Uma vez que está atrelada à riqueza das experiências e conhecimentos prévios do sujeito, quanto mais oportunidades tiver de aprender, mais desenvolverá a imaginação criativa, como explicou Moysés (1997).

Desta forma, ao criar, cada aluno lançava mão dos conhecimentos já internalizados e das experiências que já havia vivenciado e, na interação com os demais, aprendia e ensinava novos sentidos e saberes. Cabia a mim, como professora, a tarefa de coordenar esses múltiplos aprendizados.

3) O trabalho com a história

Depois que concluíram os desenhos e a história, organizei, para cada aluno, um livro em que se encontravam retângulos em branco  . Cada retângulo referia-se a uma palavra e foram dispostos em seqüência, para que os alunos escrevessem a história neles. Na primeira página (como se pode evidenciar na figura 38), eu mesma escrevi nos retângulos o início da história para que servisse de modelo aos alunos. Já nas páginas seguintes, alguns retângulos vinham preenchidos, mas a maioria estava em branco, para que os completassem (ver figura 39).

Eu, que havia registrado tudo numa folha, inverti o processo e passei a ditar aos alunos a história para que a escrevessem nas folhas que lhes entregara. Essa atividade criou uma excelente oportunidade para uma discussão sobre a língua. Eu ditava a palavra, eles escreviam no retângulo em branco. Depois, eu colocava no quadro todas as formas escritas das mesmas palavras que haviam aparecido. Discutíamos sobre elas e tentávamos chegar à forma correta. Quando a escrita estava incorreta, eu pedia que não a apagassem, mas escrevessem abaixo do retângulo a versão correta. Envolvemo-nos nessa atividade por cerca de quatro dias inteiros e eles sequer enjoaram, mesmo que tenhamos feito a discussão, palavra por palavra, de toda a história apresentada acima. Após concluir a escrita da história, os alunos colaram seus desenhos nas páginas, ilustrando-a (a versão completa do livro encontra-se no anexo E) Com isto, concluímos nosso livro e cada um ficou com uma

cópia. Os trabalhos ficaram muito bonitos e os alunos bastante orgulhosos. A figura 38 traz a primeira página de nosso livro.

Figura 38: Primeira página do livro.

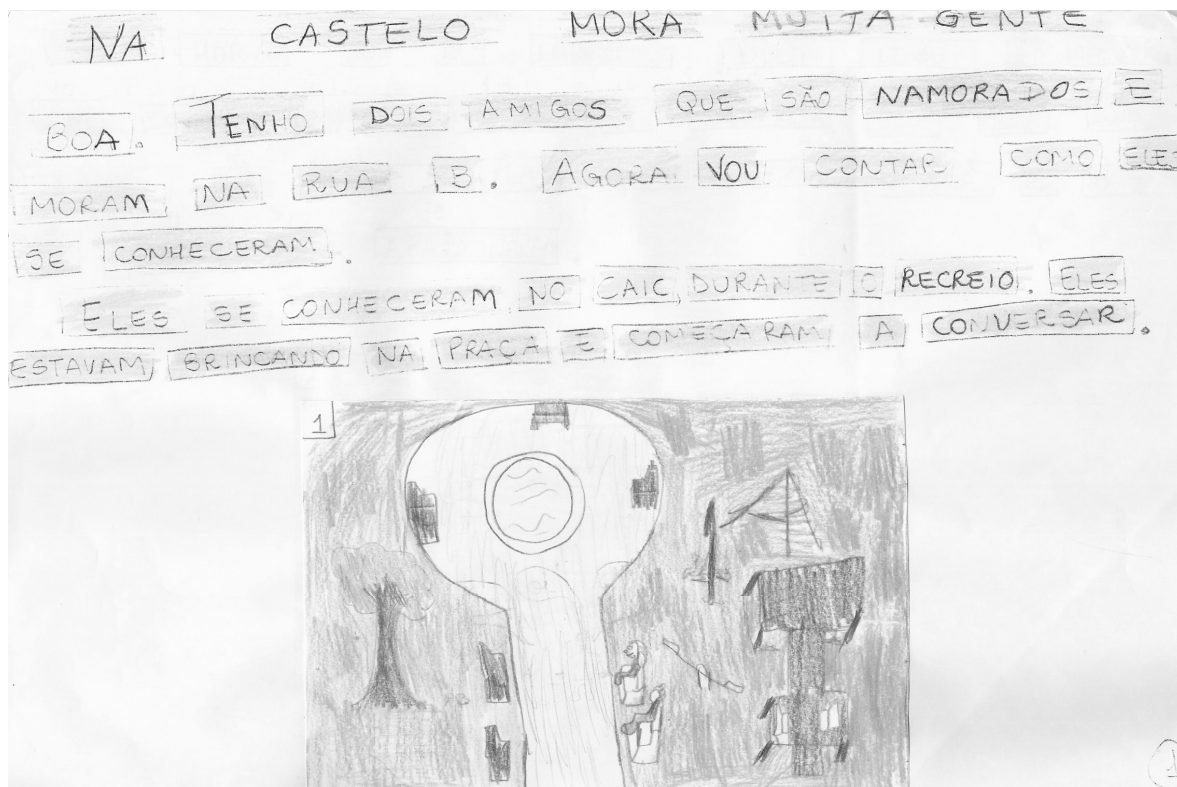
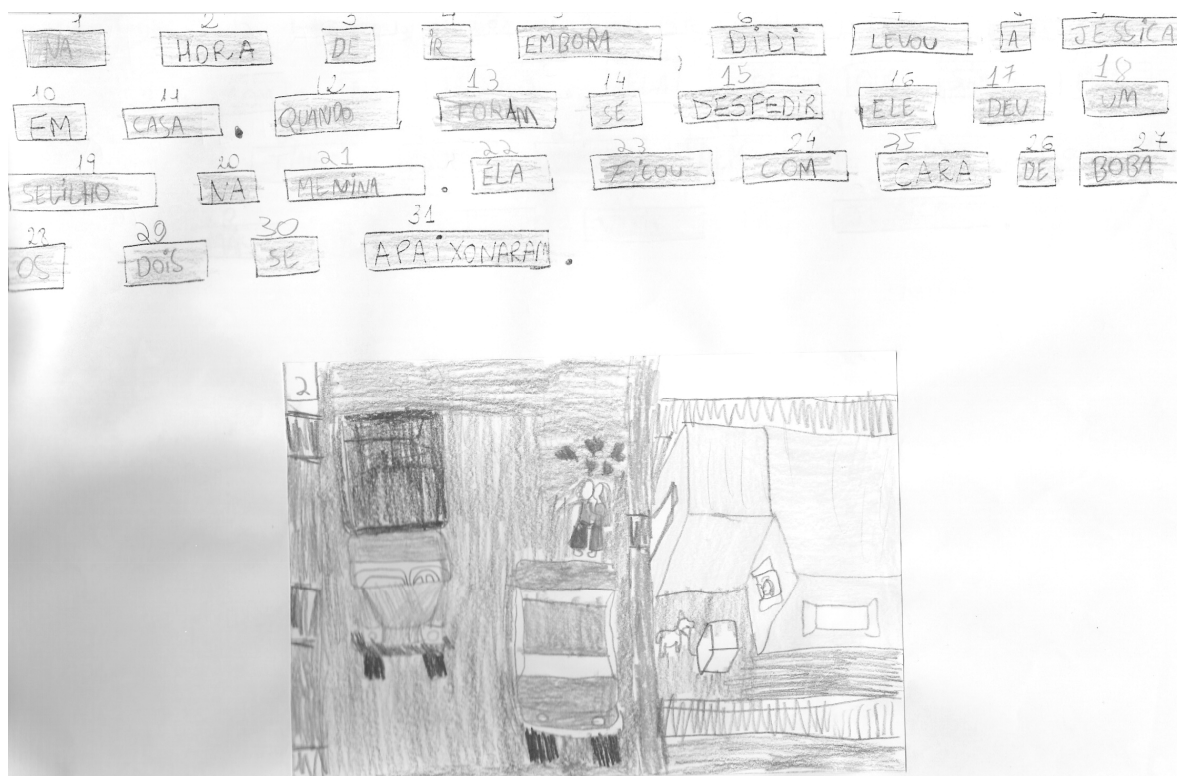


Figura 39: Segunda página do livro, com escritas do aluno Luiz Fernando.



A última etapa deste trabalho foi a exposição que fizemos das fotos, dos personagens Didi e Jéssica e dos livros de história em nossa sala de aula. Recebemos colegas de outras turmas e, também, algumas pessoas da equipe diretiva da escola. A idéia da exposição foi minha. Entretanto, me preocupei em ter certeza de que todos concordavam em ter seus trabalhos e, principalmente, suas fotos expostos.

Assim, encerro a descrição e análise do trabalho realizado com a turma, certa de que avanços significativos, em termos de auto-estima e desenvolvimento da leitura, foram alcançados pelos alunos. Nas próximas linhas, realizo uma síntese desses avanços, apontando alguns princípios metodológicos abrangentes elaborados a partir da relação que estabeleci entre a teoria e meu trabalho pedagógico.

Últimas considerações

No decorrer do trabalho, à medida que descrevia a experiência e trazia os fundamentos teóricos a ela subjacentes, acompanhados de ilustrações dos trabalhos dos alunos, foram sendo delineados alguns avanços em suas aprendizagens de leitura e escrita, principal foco desta dissertação, assim como na modificação da auto-estima do grupo. Neste momento, gostaria de apresentá-los mais detidamente.

A mudança mais relevante está relacionada com a auto-estima dos alunos. O medo de escrever e o desânimo, percebidos, no início do ano letivo, diante de qualquer tarefa envolvendo leitura e escrita, parecem ter sido superados. Acredito que essa superação ocorreu através do estabelecimento, em sala de aula, de um ambiente lúdico, incentivador da criatividade e, especialmente, voltado para o resgate da auto-estima dos alunos. Em decorrência dessa elevação de auto-estima e do incremento de sua disposição para aprender (ler e escrever deixaram de ser uma ameaça), aconteceram grandes desenvolvimentos e progressos no processo de alfabetização do grupo. Alunos que participavam de classes de alfabetização há quatro anos e apresentavam muita dificuldade para ler ganharam fluência em poucos meses. As crianças, que antes empurravam os cadernos e se negavam a sequer tentar iniciar uma leitura, agora estavam mais atentas, seletivas e organizadas; preocupavam-se em pensar e levantar hipóteses sobre a escrita. Constantemente, faziam comentários entusiasmados, como os que seguem, sobre suas descobertas e sobre como estavam percebendo seus próprios aprendizados.

Romário: *Sora, antes eu lia que nem gago, né? Demorava um monte pra conseguir ler uma frasesinha. Agora eu olho e eu consigo ler bem rapidinho. Agora eu leio melhor.*

Bruno: *Essa palavra a gente já leu antes. Eu vou procurar.*

Felipe: *Agora eu tô conseguindo ler os cartazes e as placas que tem lá na Castelo. Esses dias eu consegui ler um que dizia que vendia gás.*

Suelen: *Sora, eu não tenho mais medo de pegar o ônibus sozinha. Antes eu só ia pro centro de ônibus com a minha mãe. Já pensou seu eu me perdesse? Como é que eu ia pegar o ônibus de volta se eu não conseguia ler a placa? Ia ter que ficar perguntando pros outros. Que vergonha!*

Como não dar importância a estas palavras que vinham substituir outras, como: *Não sei fazer! Não gosto de ler! Eu nunca aprendi!*

Os alunos mostravam-se mais confiantes! Pareciam não mais ver o erro com vergonha ou como a confirmação de suas incapacidades. Agora o viam como parte do processo de aprender: *Todo mundo erra, né sora?* O equívoco e o imprevisto ganharam novos olhares e geraram novas posturas.

É preciso comentar, no entanto, que nem todos os alunos tiveram o mesmo aproveitamento. A maioria do grupo apresentou grandes avanços, obtendo visível melhora na leitura e escrita, como se pode observar nos trabalhos apresentados ao longo desta dissertação. Entretanto, alguns, tiveram menores desempenhos, demonstrando menores progressos em seu processo de alfabetização. Este foi o caso de quatro alunos: Veridiana, Fabio, Juliana L. e Rafael, que não foram promovidos para o ano seguinte, pois, ao final do ano letivo, ainda apresentavam grande dificuldade para ler palavras compostas por sílabas simples. Porém, no que tange ao aspecto motivacional, penso que os dados apresentados possibilitam pensar que toda a turma se beneficiou da proposta.

A experiência realizada sugere que, apesar de difícil, é viável ajudar crianças multirrepetentes (mas não somente elas) a se perceberem como sujeitos capazes de aprender. E isto depende de sensibilidade, profissionalismo e, sobretudo, de confiança, por parte do professor. Todos os passos dados, apesar das angústias que cercavam o trabalho de uma iniciante, como eu, foram fortemente marcados por esta palavra.

Enfim, apesar dos desafios com que me deparei em minha primeira vivência como alfabetizadora, nunca perdi a fé em nossas possibilidades de superação.

Acreditava em minha capacidade para ensinar, apesar da inexperiência e, também, na capacidade das crianças para aprender, apesar de todo histórico de insucesso.

Problematizações finais

Para finalizar, trago uma pequena lista de desafios que, acredito, podem estar presentes nas pautas de discussão de escolas, de cursos de formação docente e de educadoras que se dedicam às infâncias. Esta lista foi suscitada pela experiência pedagógica analisada e enfoca aspectos que podem ser problematizados e operacionalizados, quando se visa a uma educação de qualidade, sobretudo na rede pública de ensino. São eles:

- A valorização, no contexto educativo, das linguagens, que constituem as culturas infantis, como meios privilegiados de aprendizado e de produção de sentidos, para as crianças;
- A criação de espaços, nos cursos de formação docente, para a discussão e o estudo dessas culturas e da relevância da utilização de diversas linguagens no trabalho escolar;
- A construção de alternativas que visem a romper com as descontinuidades existentes entre a cultura das crianças das camadas populares e a da escola, de modo a trazer a cultura popular para dentro da instituição (e valorizá-la), sobretudo nas classes de alfabetização;
- A superação de concepções epistemológicas tradicionais, movidas pela visão adultocêntrica das infâncias, para que se possa perceber as crianças como possuidoras de lógica diferente, mas não inferior a dos adultos;
- A criação de práticas significativas, prazerosas e que encaminhem os alunos para a auto-regulação e o aprender a aprender;
- O investimento na auto-estima dos alunos, como condição fundamental para mover a aprendizagem;
- O fortalecimento do movimento de investigação-ação, entre os professores da Educação Básica, para que eles possam ser incentivados a assumirem o papel de profissionais reflexivos e produtores de conhecimento.

É assim que, acredito, se poderá fazer da escola um *lócus* de ação e discussão séria e comprometida sobre ensino-aprendizagem, políticas públicas,

avaliação e metodologias, de forma a integrar estes temas e, sobretudo, estabelecer relações que realizem o movimento prática-teoria-prática.

Por fim, é preciso desejar e trabalhar, juntamente com as crianças, em prol de uma escola que não tenha medo, para ouvir frases como...

Bruno: Quê sora, já bateu! Pô, passou rápido, né?!

A GUIA DE CONCLUSÃO. CONCLUSÃO?

Aventura, conhecimento, descoberta, novidade, expectativa e ansiedade. O trabalho que aqui compartilhei está, da primeira a última linha, atravessado pelos significados destas palavras. O estudo que me propus a realizar, neste curso de Mestrado, e que me empenhei em apresentar e analisar até este momento, teve por motivação: o desejo de aprofundar o entendimento dos referenciais teóricos com que me havia deparado, ainda na graduação; ampliar meu repertório de conhecimentos, através da construção de saberes acerca de questões e temas que me eram novos; e, principalmente, qualificar minha ação educativa.

Dois grandes aprendizados estiveram (e permanecem) em construção e transformação durante a realização deste trabalho. Um, diz respeito à dimensão pedagógica, ao ensino, demarcando meu lugar de professora. O outro está relacionado à dimensão investigativa, à minha atividade de pesquisadora. Este último é, sem dúvida, o mais novo em minha trajetória, pois, tal como boa parte dos estudantes de graduação, tive poucos envolvimento com pesquisa. Minha formação inicial foi inteiramente voltada para as questões do ensino.

Nesta investigação, portanto, desejei mapear e analisar os passos que dei como professora e investigadora. Mais do que isso, pretendi fazer estes dois papéis convergirem, não a ponto de se tornarem um (isso seria impossível, já que cada qual guarda suas especificidades), mas de modo a fazer surgir a professora-pesquisadora – aquela que possui duas formas de olhar e abordar os acontecimentos de seu cotidiano, duas maneiras associadas, ainda que não sinônimas. E, é aí que estava posto meu grande desafio: colocar-me nesse ponto de convergência entre a docência e a pesquisa, tornar-me professora-pesquisadora.

Como professora-pesquisadora, pude vislumbrar os benefícios de todo processo. Com minha turma, aprendi mais sobre esta complicada atividade de ensinar e aprender; descobri uma série de coisas que não sabia que era capaz de fazer (por exemplo, que posso ser muito disciplinada); aventurei-me pelos caminhos da pesquisa; tornei-me mais reflexiva e consciente de mim mesma; conheci um mundo novo, apresentado pelos alunos, um mundo com dificuldades, às vezes dolorosas para todos nós, mas sempre enriquecedoras. Também me diverti demais ouvindo suas histórias e compartilhando brincadeiras ao som de suas risadas.

Nesta convivência, fui, a cada dia, refletindo e descobrindo minhas fragilidades e pontos fortes. Percebi o quanto gostava de priorizar as linguagens próprias das crianças, o quanto me preocupava com suas histórias de vida (aí incluindo suas histórias escolares) o quanto precisava planejar as aulas para me sentir segura durante o trabalho, o quanto o registro escrito de minhas atividades era uma ferramenta importante (motivava-me e ajudava-me a encontrar caminhos para os desafios que apareciam), o quanto é desafiador organizar a dinâmica da sala de aula e encontrar um equilíbrio entre disciplina e liberdade. Coisas de quem está procurando seu lugar de professora.

Durante o processo de análise, esforcei-me para justificar as escolhas e caminhos que optamos trilhar. Com isto, pretendia aproveitar e valorizar as questões surgidas no grupo. A partir dos temas importantes para a turma, eu organizava o ensino de habilidades e também de conceitos. Embora precise de alguns ajustes, acredito ter conseguido fazer isto bem... Já posso adiantar que, como professora, estou feliz e satisfeita com os resultados que alcançamos. Há muito ainda por fazer, mas tenho orgulho de afirmar que o ano letivo de 2005 foi marcado por uma palavrinha muito especial, quase mágica: superação! Superação aliada à reflexão constante; de todos nós, cada qual a sua maneira.

Embora não pretenda generalizar os achados de minha pesquisa – circunscrita por condições históricas, espaciais e temporais – creio que é possível fazê-los dialogar com as pesquisas e experiências realizadas em outros espaços. Ou seja, ao falar de minha escola e prática, não pretendo falar de todas as escolas, mas penso ser possível contribuir com o grande debate que se tem promovido acerca do trabalho das professoras de Educação Básica, nos últimos tempos – trabalho esse marcado por profundas dificuldades e insucessos. Minhas contribuições (provisórias!) são as discussões e análises que aqui apresentei, produzidas na dialeticidade entre teoria e prática.

Enfim, esta foi uma história real, construída com muita luta e sem pieguices, por esta professora e seus doze alunos que aprenderam, juntos, a não ter medo. E quem souber que conte outra...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirrepetentes? In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Para Além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ALARCÃO, Isabel. Continuar a formar-se, renovar e inovar. A formação contínua de professores. **Revista da escola superior de Educação de Santarém**, 1992.

_____. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org): **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto editora, 1996.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-59, julho/2001.

_____. **“Fracasso escolar”**: representações de professores e de alunos repetentes. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Caxambu. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED: Novo Governo. Novas Políticas? 2003.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho/2001.

_____. Tendências atuais do ensino na escola. **Cadernos CEDES**, v.18, n.43, Campinas, Dez 1997.

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?!**: em minha sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. Fracassados aos sete anos? Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 10/03/2006.

_____. Para superar o fracasso escolar. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 10/03/2006.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Para Além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AVERY, Carol S. Aprender cómo se investiga / Investigar cómo se aprende. In: OLSON, Mary W. (comp.) **La Investigación-acción entra al aula**. Buenos Aires: Aique Didáctica, 1991.

BARON, Sandra C. Brincar: espaço de potência entre o viver, o dizer e o aprender. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BARTH, Britt-Mary. **A aprendizagem da abstracção**. Métodos para um maior sucesso escolar. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1987.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: O cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **Da ação a operação**: o caminho da aprendizagem em Paulo Freire e Jean Piaget. Rio de Janeiro: DP&A Editora e Palmarinca, 1997.

BRANDSFORD, J. D., BROWN, Ann L., COCKING, R. R. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School Committee on Developments in the Science of Learning. Washington. **National Research Council**, 2000, 319p.

BROWN, Ann L. Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. **The Journal of the Learning Sciences**, 1992, 141-178.

BRUNER, Jerome. Piaget e Vygotsky: Celebremos a divergência. IN: HOUDÉ, O.; MELJAC, C. **O espírito piagetiano**. Homenagem Internacional a Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

CANDAU, Vera Maria. (org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1989.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, Elis Regina da. **As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do Ensino Fundamental:** implicações para a prática educativa. 2000. Dissertação (Mestrado em educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino-pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passas de A. (org.) **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta T.; FILHO, Luciano M. F.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.) **500 Anos de Educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAMIANI, Magda F. Fracasso escolar no Ensino Fundamental: da identificação dos fatores de risco extra-escolares ao entendimento dos processos intra-escolares. **Anais da 22a Reunião Anual da ANPEd: Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século.** Caxambu, 1999. v. 1, p. 1-23.

_____. **Academic failure among Primeiro Grau children in Southern Brazil: from extra-school risk factors to intra-school processes.** Tese de Doutorado defendida no Institute of Education, University of London, Inglaterra, 1998, 301p.

DELVAL, Juan. Vygotski, Piaget: a formação do conhecimento e a cultura. IN: Pedagogia, docência e cultura. **Educação e Realidade.** vol. 6. n.º 2. Porto Alegre, Jul/Dez 2001

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. **Pesquisa – Princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 1991.

DÍAZ, Rafael; NEAL, Cynthia; AMAYA-WILLIAMS, Marina. As origens sociais da auto-regulação. In: MOLL, Luis. **Vygotsky e a Educação:** implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 2.ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade.** Nº 71. Porto Alegre, 2000.

ENGERS, Maria Emília A. O papel dos professores no mundo de hoje. In: **Anais do CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS**

PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS – Linhas de rumo em formação de professores. Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores, Universidade de Aveiro, Portugal, 1993.

ESTEBAN, Maria T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria T.; ZACCUR, Edwirges (orgs.). **Professora pesquisadora, uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DPA, 2002.

FADIMAN, Frager. **Teorias da personalidade.** São Paulo: Harbra, 1986.

FIGUEIRA, Ana Paula C. (s.d.). Metacognição e seus contornos. Disponível em <<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/446Couceiro.pdf>>. Acesso em 11/06/2005.

FINO, Carlos N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. Universidade do Minho: **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, pp. 273-291.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização:** da oralidade à escrita. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **E as crianças eram difíceis...** A redação na escola. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1994.

_____. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez Editora, 1985.

FULLAN, Michael. **Change forces:** the sequel. London, Falmer Press; Bristol, PA, Falmer Press, 1999.

GALLIMORE, Ronald; THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luís. **Vygotsky e a Educação:** implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARCIA, Regina L. Formação de professoras alfabetizadoras – reflexões sobre uma prática reflexiva. In: GARCIA, Regina L. (org.) **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAMACHEK, Don. **Encontros com o self**. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

HARSTE, Jerome. Prólogo In: OLSON, Mary W. (comp.) **La Investigación-acción entra al aula**. Buenos Aires: Aique Didáctica, 1991.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-78.

KATO, Mary. Estratégias cognitivas e metacognitivas na aquisição da leitura, 1984.

_____. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KRAMER, Sonia. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: Uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEITE, Maria Isabel. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, S; LEITE, M. I. (orgs). **Fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

LÜDKE, Menga. Pesquisa e formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.125, p. 11-12, maio/agosto 2005.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, XXII, nº 74, Abril/2001.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro Editora, 1987.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

McLANE, Joan. A escrita como um processo social. In: MOLL, Luis. **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

McNAMEE, Gillian Dowley. Aprendendo a ler e escrever na área central da cidade: um estudo longitudinal de mudança na comunidade. In: MOLL, Luís. **Vygotsky e a Educação**: implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MELLO, Sílvia. Prefácio. In: PATTO, Maria Helena de S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

MOLL, Luís; GREENBERG, James. A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução. In: MOLL, Luís. **Vygotsky e a Educação**: implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MONTEIRO, Hilda M. Aprendizagens de uma professora alfabetizadora após sua formação inicial. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu. Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED: **Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?** Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 08/03/2006.

MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **A auto-estima se constrói passo a passo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Educação**: redes que capturam, caminhos que se abrem... Vitória: EDUFES, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José A.; FERREIRO, Emília; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget – Vygotsky**: Novas contribuições para o debate. 6.ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

OLSON, Mary W. (comp.) **La Investigación-acción entra al aula**. Buenos Aires: Aique Didáctica, 1991.

OXFORD, Rebecca L. **Language Learning Strategies**. Boston, Heinle & Heinle, 1990.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

PATTO, Maria Helena de S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

_____. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

PAZOS, Mercedes Suárez. Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. Vol. 1, nº 1, 2002.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar formação e auto-formação: a professoralidade produzida nos caminhos da subjetivação. In: Vera Maria Candau. (Org.). **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro, 2000, p. 23-42.

PEREZ, Lúcia Maria V. Os dramas do “não-aprender”: fracasso, distúrbios ou oscilações cognitivas? In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Para Além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, 296p.

RIBEIRO, Celia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, vol 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

ROCHA, Gladys. **A apropriação das habilidades textuais pela criança**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ROSÁRIO, Pedro S. L.; TRIGO, João; GUIMARÃES, Carina. Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-reguladas na sala de aula. Universidade do Minho: **Revista Portuguesa de Educação**, 2003, pp. 117-133.

SANTOS, Bettina Steren dos. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. In: Jorge La Rosa (org.). **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. 6.ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1993.

SFORNI, Marta Sueli de F. **Aprendizagem Conceitual e Organização do ensino: Contribuições da Teoria da Atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professores de 1º grau: identidade em jogo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.
SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 10.ed. São Paulo: Editora Ática, 1993

_____. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena de S. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

TEDESCO, Juan Carlos. Los nuevos desafios de la formación docente. **Tecnologia Educativa**. Santiago, Chile. Centro de Aperfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, v. 14, n. 3, p. 323 a 337, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escogidas II: Problemas de Psicologia Geral**. Madrid: Gráficas Rogar, 1982.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. São Paulo, Paz e Terra, 1993, 235p.

WELLS, Gordon. **Indagación Dialógica: hacía una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona, Paidós, 2001, 374p.

ZAKRZEWSKI, Sonia B.; SATO, Michèle. **Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação de professor@s em educação ambiental**. Anais: II Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental, I Encontro da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental, I Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul. 7 a 10 de dezembro de 2003 - UNIVALI / Itajaí, SC.

ZEICHNER, Kenneth. O professor como prático reflexivo. In: _____. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisas dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**. V.35, n. 125, São Paulo, maio/agosto, 2005.

APÊNDICES

ANEXOS