

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A (Des)Constituição, De Uma Professora A Partir Da Reflexão Do Próprio  
Trabalho Pedagógico. Ou, Da Provisoriedade Das Certezas Pedagógicas...**

**Autora: Ivanda Alexandre Pereira**

**Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado**

**CAMPINAS  
2003**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A (Des)Constituição, De Uma Professora A Partir Da Reflexão Do Próprio Trabalho Pedagógico. Ou, Da Provisoriedade Das Certezas Pedagógicas...**

**Aluna: Ivanda Alexandre Pereira**

**Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado**

**Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Ivanda Alexandre Pereira e aprovada pela comissão julgadora.**

**Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_**

**Assinatura: \_\_\_\_\_**

**Comissão Julgadora:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2003

## **AGRADECIMENTOS**

Pela oportunidade, a Deus.

Pela escolha e orientação, ao Guilherme.

Pela idéia da constituição de um grupo em que abre a oportunidade de professoras saírem do cotidiano de sua atuação e ocuparem um outro espaço como a Academia, à Corinta Maria Grisolia Geraldi.

Pelo carinho, leituras e interlocução, a Adriana Varani.

Pelo espaço de discussão, ao GEPEC Pesquisa, GEPEC de Terça e Banca do Exame de Qualificação, e, especialmente, a Antonio Carlos Rodrigues de Amorin, pelo empréstimo e sugestão de literatura que me auxiliou na conclusão deste trabalho.

Pela compreensão nos momentos de ausência, ao João Ricardo, Adriano e a Ana Paula.

Pelo apoio no Laboratório de Informática, ao Ademilson.

Pelas trocas e aprendizagens, às professoras com as quais trabalhei nos anos de 1999 e 2000.

Em especial, as crianças com as quais trabalhei nos anos de 1999 e 2000, por fazerem do meu trabalho, um lugar de constituição da minha identidade profissional.

A elas dedico este trabalho.

(...)

**Morre Lentamente**

**quem não vira a mesa quando está infeliz com  
seu trabalho, ou amor,**

**quem não arrisca o certo pelo incerto para ir  
atrás de um sonho**

**quem não se permite, pelo menos uma vez na  
vida, fugir dos conselhos sensatos...**

**Não se deixe morrer lentamente!**

**Não se esqueça de ser feliz!**

**(PABLO NERUDA)**

## **RESUMO**

Este trabalho tem por objeto o meu próprio trabalho nos anos de 1999 e 2000. Meu universo de pesquisa é a sala de aula, lugar em que sou a professora e sou a pesquisadora. Impõe-se para mim narrar e compreender o meu esforço em ser professora diante das precárias condições de trabalho do/no cotidiano de escolas públicas no município de Campinas. Impõe-se a mim, portanto, compreender o meu desenvolvimento a partir do contato com as crianças e a partir da reflexão que fui fazendo na condição de pesquisadora. As reflexões que possibilitaram compreender meu desenvolvimento, se configuraram com outras vozes que se ancoraram nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e suas implicações metodológicas de pesquisa. Em interlocução com Vigotsky, Bakhtin e outros pesquisadores, discuto uma concepção de homem/mulher e de ser professora como ser que significa e se constitui em condições sociais específicas de produção.

## **ABSTRACT**

This text has for aim the reflection about my teacher's activities during 1999 and 2000. The focus of my research is the classroom where I am the teacher and, at the same time, the researcher. The analysis that I carried out took me to describe and to understand my effort of being a teacher in the precarious conditions of daily work in public schools in the city of Campinas. Therefore, I try to understand my professional development from the contact with the pupils and the reflections that I was producing in that researcher condition. The reflections that made possible to understand my development was configured along other voices and it was based in the cultural historical perspective and its methodological implications for research. Interlocuting with Vigotsky, Bakhtin and other researchers I point out a conception of man/woman and a conception of being teacher that signifies and constitutes himself in a specific social conditions of production.

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS</b> .....	13
Sobre o percurso construído da pesquisa.....	15
<b>I. UMA NOVELA DE FORMAÇÃO, EM FORMAÇÃO; TRAJETÓRIA INACABADA DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA</b> .....	20
Prólogo.....	21
Primeiro fragmento: insatisfação com os modos de falar da escola, como professora.....	23
Segundo fragmento: autoconsciência, como coordenadora.....	26
Terceiro fragmento: expulsão do paraíso quando professora coordenadora.....	32
Quarto fragmento: paradoxos da auto-consciência de uma professora pesquisadora!.....	35
Quinto fragmento: autenticidade de uma pesquisa, de uma pesquisadora.....	40
Sexto fragmento: quem escolheu? Ou foi escolhido?.....	44
Sétimo fragmento: marcas da infância de uma mulher professora.....	48
Epílogo: de criança a professora pesquisadora.....	50
Moral.....	51
<b>II. DE UM EPISÓDIO EM UMA REUNIÃO DE PROFESSORAS A UMA QUESTÃO A APROFUNDAR</b> .....	53
Discursos pedagógicos: linguagem portadora de normas e valores que historicamente funcionam para incluir ou excluir.....	58
Desviando o foco: visualizando possibilidades.....	62
A opção metodológica: pesquisa-ação.....	67
De um propósito e até onde foi possível chegar.....	72
<b>III. SALA DE AULA – UM OLHAR INVESTIGATIVO FRENTE À “ARIDEZ” DO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA</b> .....	78
Fragmentos do processo pedagógico de 1999.....	80

A memória como documento.....	88
O hábito faz o monge.....	91
Reconstituindo o processo vivido.....	95
“Tia, eu te amo”... mas.....	99
“Isso tá cum barulhinho de xis!”.....	109
“Tia, eu não sei... me ajuda?”.....	114
Inclusão ou exclusão? – outro Carlos.....	119
Valorizando o processo de elaboração individual.....	124
Reflexão sobre a ação de 1999.....	127
O papel do outro – o grupo de professoras.....	133
<b>IV. SALA DE AULA: ESPAÇO DE INQUIETAÇÕES... REFLEXÕES... RETRATOS E AUTO-RETRATOS.....</b>	<b>140</b>
O caminho percorrido.....	144
Fragmentos do processo pedagógico do primeiro semestre de 2000.....	148
O papel da família.....	160
Normas de convivências: os famosos combinados.....	163
Reflexão na ação – primeiro semestre de 2000.....	166
Redimensionando a dinâmica da sala de aula.....	171
Reflexão sobre a ação – primeiro semestre de 2000.....	174
O cenário muda – o elenco muda.....	184
Fragmentos do processo pedagógico do segundo semestre de 2000.....	187
Reflexão na ação – segundo semestre de 2000.....	199
Reflexão sobre a ação – segundo semestre de 2000.....	207
<b>V. PALAVRAS A INCIAR E, PROVISORIAMENTE, ENCERRAR A PRODUÇÃO DESTE TEXTO E POSSIBILITAR A SUA CONTINUAÇÃO.....</b>	<b>211</b>
<b>VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>216</b>
<b>VII. ANEXO .....</b>	<b>221</b>

## PALAVRAS INICIAIS

Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si. (PAULO FREIRE)

O que mobiliza uma professora a pesquisar sua própria prática? Que ressonâncias ecoam no cotidiano da escola que a levam a questionar-se no sentido de se compreender enquanto sujeito histórico, inserido num coletivo social? Que vozes atravessam a constituição do sujeito no seu coletivo de trabalho? Seria possível apagar as marcas adquiridas no seu ofício na tentativa de acompanhar o movimento histórico que a constitui?

Estas perguntas se fazem pertinentes quando uma professora, no caso eu, ingressante no ano de 2000 no curso de mestrado, e faz a opção de participar do GEPEC<sup>1</sup> na condição de aluna do curso de pós-graduação e busca compreender fragmentos da própria trajetória profissional. Este grupo de pesquisa da UNICAMP problematiza o trabalho docente a partir das condições socioeconômicas nas quais ele se realiza. Uma de suas linhas de pesquisa tematiza a epistemologia da prática, nos concebendo como profissionais que refletem sobre a prática docente. As discussões nesse grupo, nas disciplinas que fiz no primeiro semestre de curso de pós e leituras acadêmicas, me fizeram pensar nas condições em que cheguei a ser professora e problematizar a minha prática nas condições concretas em que ela acontece.

Fiz minha opção pelo magistério já na idade adulta. Ser professora era o ofício que eu sabia não querer quando da época de optar por uma profissão. Entre as lembranças, uma que ficou guardada foi que, ao decidir por uma profissão,

---

<sup>1</sup> Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Continuada.

escolhi primeiro aquela que eu não queria ser. A relação de poder estabelecida por minha professora alfabetizadora, frustrava qualquer sonho em optar por essa profissão.

Escolhi ser química de laboratório para ficar entre quatro paredes, isolada do contato com outras pessoas. Estudei apenas o primeiro ano desse curso. Casei e fui ser dona de casa. Com o passar dos anos, cerca de três, a vida de esposa e mãe frustrava minhas expectativas, eu não queria ser apenas o que esperam de uma mulher. A "incompletude" me mobilizava por algo mais.

O que fazer? Com três crianças pequenas, requerendo atenção e cuidados, trabalhar com/em quê? As condições em que eu vivia me mobilizaram a escolher ser professora, uma profissão que pode ser exercida por meio período, ausente de casa. Fui fazer magistério aos vinte e três anos de idade. Redimensionei minha condição de mulher diante do projeto que sonhara para mim, muito embora eu tenha encarado, por muito tempo, o magistério como algo transitório. Muitas vezes, por não compreender os embates e os conflitos vividos no cotidiano da escola, fui invadida pelo desejo de mudar de profissão.

Nas aulas de prática de ensino, na minha turma do Curso de Magistério, era uma das melhores alunas. O professor da disciplina me disse que eu tinha o maior jeito para ser professora e que valia a pena investir na profissão. Terminei o curso e fui estudar Pedagogia. Em fevereiro de 1987, após ter concluído a graduação, estava diante de uma turma de alfabetização e não sabia como exercer o meu trabalho. Fui me tornando professora mediada pelas experiências de professoras que estavam no exercício da docência há mais tempo do que eu. E através, também, de alguns cursos que fiz, muito embora eu saiba hoje que a maioria deles viessem carregados do caráter tecnicista, uma concepção dominante na educação "oficial" brasileira, uma perspectiva que nos considera, sobretudo, como técnicos e, que, portanto, cabe a nós aplicar aquilo que outro pensou e produziu teoricamente. Procurava superar o não-saber me aproximando de conhecimentos possíveis de respostas às minhas indagações e inquietações vividas no cotidiano da escola.

## **Sobre o Percurso Construído da pesquisa.**

Você, leitor e leitora deste trabalho de dissertação, não encontrará um texto com uma discussão conclusiva ou afirmações seguras sobre as alegações e proposições que estão sendo apresentadas aqui. Os argumentos expostos são, antes de tudo, provisórios e estão abertos à contestação e a novas reflexões. A descrição problematizadora da minha trajetória nos anos de 1999 e 2000 permitiu apontar os limites e contradições do meu trabalho em escolas públicas no município de Campinas. Essa descrição delineia uma possível identidade de uma professora de escola pública.

O que pode ser tomado como uma motivação desencadeadora dessa pesquisa foi a fala de uma professora alfabetizadora, minha colega no ano de 1999. Essa professora, durante uma reunião entre nós, professoras da primeira série da escola, argumentou que “criança pobre não aprende mesmo” e que se não aprendiam o problema não era dela. Quando pensei no projeto de pesquisa para ingressar no mestrado, o foco do trabalho seria olhar para a relação com a aprendizagem das crianças e argumentar a favor da aprendizagem de crianças pobres. Porém, à medida que o outro, que é imprescindível para a minha constituição, conforme argumenta Bakhtin e Vigotsky, autores com os quais convivi nos espaços que frequentei na Universidade e nas leituras que fiz, me fizeram olhar e compreender o contexto do trabalho nas escolas públicas de um outro mirante. Nesse diálogo com esses e outros interlocutores, as vozes anunciavam/denunciavam a perversidade da exclusão social e as condições de expropriados possíveis de serem visualizados dentro dos muros da escola, vividos não só pelas professoras, mas também pelas famílias das crianças com as quais trabalhamos.

Dessa múltipla interação verbal, diferentes sentidos na minha consciência me mobilizaram a pensar o meu trabalho nas condições concretas em que ele acontece; objetivamente pensar como aconteceu a constituição, e/ou desconstituição, de uma professora – eu mesma – no trabalho pedagógico em uma rede municipal de ensino; a relação com a aprendizagem das crianças se

torna pano de fundo para a compreensão do meu desenvolvimento como sujeito histórico no contexto das escolas em que trabalhei nos anos a que me referi anteriormente. A relação de ensino é dialógica, ensino e aprendo. Aprendo com o desconhecimento, que na sala de aula aparece, quando a criança nos surpreende com alguma coisa inusitada ou desconhecida e buscamos aprender com a situação apresentada. O cotidiano de uma sala de aula é feito de atividades e conflitos, e, é neste lugar que penso o meu trabalho, o meu desenvolvimento e o desenvolvimento das crianças, considerando as condições de produção desse trabalho e o contexto socioeconômico, político e cultural no qual estamos inseridos.

Para conhecer e procurar compreender a minha constituição, antes de iniciar o processo da pesquisa, mostro-me, no capítulo inicial, nas relações vividas em contextos historicamente constituídos, com o (des)propósito de provocar no leitor, na leitora, uma compreensão das escolhas que fiz como professora, sujeito dessa pesquisa, ser histórico e que faz a história, nas condições concretas em que o momento histórico foi/é vivido.

Acreditava, no início do processo da pesquisa que, ao optar por pesquisar a minha própria prática, trilharia um caminho fácil e tranquilo pelo fato de ser o sujeito da pesquisa e a minha prática ser o objeto de estudo. Não foi bem assim!

Ao lançar um olhar de compreensão para o meu esforço em ser professora em escolas públicas no município de Campinas, nos anos de 1999 e 2000, deparei-me, no início da observação do meu trabalho docente, com a imagem de uma professora que não se encaixava na imagem que eu pensava ter construído como profissional. Isso produziu em mim uma sensação de "perda da identidade". O estranhamento foi inevitável e impulsionava-me a redimensionar o meu trabalho na tentativa de ver a minha intervenção modificada e reencontrar a identidade que parecia que eu não tinha ou que a havia perdido.

O ato figurado de olhar para um espelho, já que eu olhava para o cotidiano da minha atuação, provocou alguns questionamentos... Antes do momento em que comecei a observar e documentar a minha prática, acreditava que gostava e

tinha um compromisso político com o meu trabalho. Mas as minhas ações enquanto professora foram se revelando contraditórias e parecia que negavam a minha constituição como tal. O que elas revelavam? Quais as marcas do meu ofício me constituíam?

Ao questionar o meu próprio trabalho, as marcas que adquiri do e no meu ofício foram (re)construídas com a reflexão, pode-se dizer, mais sistemática.

O estranhamento em relação ao meu trabalho também foi provocado pelo meu orientador de pesquisa. Nas sessões iniciais de orientação, conhecendo as condições de meu trabalho, provocava indagações em relação aos modos como eu me via no mundo e como eu o significava. Problematizava a forma com a qual eu olhava para a relação com a aprendizagem das crianças e a minha atuação, de modo que eu ficava sem chão e buscava conhecimentos que me auxiliassem na compreensão do drama vivido a cada dia com as crianças no contexto concreto da escola.

Como nossos horizontes concretos não se coincidiam, ele foi o outro de que eu necessitava para ver e saber aquilo que eu não estava vendo e sabendo, ou não “queria” ver e saber. (BAKHTIN, 2000)

Narro minhas dificuldades, angústias e dores provocadas pela relação dicotômica entre o saber/fazer e fazer/saber, tanto como professora quanto como pesquisadora.

Como professora, vivi a singularidade e especificidade dessa profissão, ao trabalhar em três escolas públicas, nos anos de 1999 e 2000, também com suas singularidades e especificidades. Busquei compreender a fala daquela professora muito mais para compreender a mim mesma, pois queria entender em que medida essa voz me atravessava. Tentando evidenciar o meu testemunho da relação com a aprendizagem das crianças, no ano de 1999, elegi algumas delas para compor minhas lembranças do processo vivido naquele ano, tendo como suporte da memória os bilhetes que delas recebi em determinados momentos do ano.

Em 2000, vivi o conflito de me deparar com situações do cotidiano da sala de aula em que eu não “dava conta”, por viver a experiência naquele contexto pela

primeira vez, constatando a fragilidade na nossa identidade enquanto professoras. O objetivo, inicialmente, ainda era olhar para a relação com a aprendizagem das crianças na tentativa de compreender o que e como elas aprendiam. Mas o meu olhar de pesquisadora se deparou com a imagem de uma professora que, ao vivenciar novos/velhos dramas, não teve respostas prontas e se sentia impotente diante de situações que revelavam a complexidade da ambiência da escola, situações estas, que serão relatadas nos capítulos III e IV desta pesquisa.

O olhar investigativo possibilitou enxergar aspectos importantes a serem considerados na construção de uma dinâmica de sala de aula mais democrática e perceber que o desafio maior é colocá-la em prática, por demandar uma aprendizagem outra e necessitar de muito esforço docente.

Na condição de pesquisadora tinha um percurso a descrever. A interpretação do meu próprio trabalho foi sendo elaborado/construído no processo. “A ilusão do saber/fazer e a ilusão quanto ao alcance do trabalho pedagógico também foram sendo desfeitos” (FONTANA, 2000, p. 110) no percurso da descrição. A proposta de registrar a própria prática surgiu em discussões no GEPEC. Esse ato constitui-se um exercício de investigação e reflexão sobre meu próprio trabalho.

Nas palavras de Paulo Freire, ao fazer da minha prática objeto de reflexão, é possível eu construir conhecimento sobre a docência e também, a mim mesma enquanto docente. Freire (1994) propõe para essa prática o registro como instrumento de apoio à reflexão, tanto da professora quanto do/da aluno/a. “...A prática de registrar nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas. Educadora e educandos se obrigariam, diariamente, a anotar os momentos que mais os haviam desafiado positiva ou negativamente durante o intervalo de um encontro ao outro” (Idem, p. 83). O pressuposto é que nós assumimos uma postura reflexiva diante da nossa prática ao realizarmos o registro da mesma.

O novo nos desafia e amedronta. A observadora é professora. Dois papéis que, ao mesmo tempo em que são antagônicos, se imbricam. O quê, como e quando registrar? Por onde começar?

Comecei registrando o movimento da sala de aula, as ações e reações, tanto das crianças quanto da professora. Foi nesse movimento em que me deparei com a minha imagem, que me inquietei e comecei a narrar o processo vivido em busca da minha identidade. Ao mesmo tempo, busquei aprofundar as leituras iniciadas em 1999, sobre a concepção histórico-cultural, um referencial teórico que discute aprendizado e desenvolvimento associados ao compromisso com um ensino mais democrático. Era angustiante viver aquele processo de ser professora e pesquisadora da própria prática. Eu sentia a necessidade de redimensionar o meu trabalho de forma que atendesse minhas expectativas, superasse as limitações sentidas e produzisse uma aula que fosse prazerosa tanto para mim quanto para as crianças.

O ato de registrar exigiu uma disciplina sistemática. A “resistência” ao ato de escrever é muito grande, isso ocorre não só pelo fato do observador estar olhando para ele mesmo, mas acredito que mais por conta da divisão social do trabalho que nos tirou o direito de pensarmos sobre o nosso próprio trabalho.

Construir o percurso foi tão difícil quanto viver como protagonista desta pesquisa. Precisei do outro muitas vezes para que me auxiliasse na produção de um *excedente de visão*, face a meu próprio trabalho. Em alguns momentos vi, através dos olhos do outro, que problematizava meus argumentos e afirmações.

A professora Roseli Fontana, uma das professoras que tive no curso e uma das primeiras leitoras desse texto que dei conta de produzir no final do primeiro semestre de 2000, chamou-me a atenção para o lugar de que falaria como pesquisadora, já que mesmo criticando a postura de alguns pesquisadores que não conseguem ver positividade na escola, eu também iniciava esta narrativa com argumentos de críticas às minhas colegas professoras. Ela questionou, problematizando: “Você também vai falar mal das professoras?”

Busquei uma compreensão mais ampla sobre essa e outras questões e

decidi falar sobre a (des)constituição da minha/nossa identidade<sup>2</sup>, do meu lugar de professora que pesquisa a própria prática. A pesquisa mostra uma imprevisibilidade pelo fato de que no cotidiano da escola, emergem situações que exigem reflexão. Um processo que não ocorre simultâneo à realização do meu trabalho, cometi erros e procurei acertar, fiquei decepcionada diversas vezes comigo mesma, porque fiz algo que não deveria, mas fiz. Muito embora eu tenha feito a opção de mostrar aquilo que a escola tem de positivo, há momentos em que mostro as impossibilidades com as quais nos deparamos diariamente no nosso fazer pedagógico, e, ainda que alguns pesquisadores que analisam de um outro lugar entendam isso como incompetência, essas impossibilidades aparecem como possibilidade de reflexão e aprendizado, quando transformo aquilo que é obstáculo em desafio e apresento a possibilidade de construção do novo.

A pesquisa revela experiências aparentemente corriqueiras, como a expectativa de que as crianças que vêm da educação infantil, deveriam saber a rotina de uma sala de aula e a experiência revelou o contrário. Ouvimos a experiência narrada por colegas com determinadas situações, como essa, e pensamos que entendemos, mas só compreendemos verdadeiramente, quando vivenciamos a experiência de fato, e é aí, que o conhecimento se dá.

---

<sup>2</sup> Para fortalecer a construção desta narrativa, no sentido de que o processo é singular, mas que se conecta a uma série de outros, temos uma vasta literatura sobre a constituição de identidade e identidade docente das quais cito: HALL, E. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro – 7. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003. FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998.

## **I. UMA NOVELA DE FORMAÇÃO<sup>3</sup>, EM FORMAÇÃO: TRAJETÓRIA INACABADA DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA**

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu. Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou; (ECLESIASTES, 3:1-2)

Tornou-se produtora para a pesquisa que me propus realizar, imprimir fragmentos da minha trajetória de vida pessoal e profissional na tentativa de orientar a compreensão do meu trabalho desenvolvido em sala de aula. E também explicitar o quanto as decisões tomadas no processo de ensino foram determinadas por minhas concepções teóricas tanto quanto por minhas crenças políticas e filosóficas.

No delineamento dessa trajetória foi possível perceber que, desde a graduação, eu já estava preocupada com a superação das minhas limitações teóricas e práticas, acreditando que é com a teoria que vamos lidar e refletir sobre a complexidade do cotidiano escolar. Recorria à teoria, em grande medida, na tentativa de preencher as lacunas que ficaram na minha formação, dando a ela um caráter aplicativo, ranço que carreguei/carrego do tecnicismo. Acreditava que somente a teoria é que me ajudaria a compreender para atuar em um cotidiano mutante e exigente, como é o da escola pública.

Nesse caminho percorrido, foi possível perceber que o confronto maior foi com as teorias referentes à escola, que serviram de canal da expressão do pensamento dominante sobre os assuntos relativos à educação. Essas teorias provocaram, no decorrer da minha carreira profissional, uma insatisfação com a parte da teoria social que poderia dar conta da escola.

---

<sup>3</sup> Na escritura desse capítulo fui influenciada pelas idéias filosóficas de Jorge Larrosa (2000). Por isso, apropriei-me de suas palavras para escrever parte dos sub-títulos desse capítulo, como se estas fossem minhas.

Por mais que eu tentasse ver minha imagem de professora e o meu trabalho refletidos nessas teorias, não os encontrava. Como diz Ezpeleta e Rockwell, “o intrincado conceitual existente para observar a escola, para abordá-la como unidade do sistema escolar, servia normalmente para comunicar o que nela não existia, para elencar suas deficiências e carências” (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 10). Talvez por isso minha insatisfação.

Por essas inquietações e frustrações é que optei por imprimir nesta pesquisa minha trajetória de vida pessoal e profissional. Imprimir também uma intencionalidade política e pedagógica, já que durante décadas, nós, professoras e professores, participamos de um movimento em busca de reconhecimento profissional como categoria e, ainda que sejamos múltiplos, temos uma identidade como trabalhadoras e trabalhadores em educação, “...carregamos todas e todos uma história feita de traços comuns ao mesmo ofício”. (ARROYO, 200, p. 13)

No entanto, tem um grande contingente de pesquisadores e pesquisadoras que insiste em não reconhecer esta nossa luta social e política, não nos enxergam como profissionais que refletem na e sobre sua própria prática. “... E, talvez nessa história em que um homem (mulher) se narra a si mesmo, nessa história que talvez não seja senão a repetição de outras histórias, possamos adivinhar algo daquilo que somos”. (LARROSA, 2000)

Narro-me, para, quem sabe, construir um pouco aquilo que sou/somos.

## **Prólogo**

Uma vez na condição de pesquisadora, quando da minha inclusão no programa de mestrado na Faculdade de Educação, meus questionamentos encontraram eco com outras vozes. Zeichner (1998), como pesquisador acadêmico, também observa que

Outra razão para a falta de entusiasmo dos professores pela pesquisa acadêmica sobre educação é a frequência com que eles se vêem descritos de forma negativa. É comum ler na literatura acadêmica, descrições de

ações que prejudicam as crianças e as mantêm oprimidas. Professores têm sido referidos como tecnocratas, sexista, racistas, incompetentes e mediocrementemente superficiais (Noddings, 1986). (ZEICHNER, 1998, p. 210)

Eu pude constatar e vivenciar esses dizeres de Zeichner nos cursos e leituras que fiz, pois, quanto mais eu buscava a face que eu acreditava ter(ser), mais a sensação de incompletude aumentava. As descrições dos/as professores/professoras eram feitas de forma negativa, as imagens refletidas eram ora de incompetente e autoritária, ora de despolitizada e reprodutora do sistema. Cagliari (2000), no livro “Alfabetização sem bá-bé-bi-bó-bu” se refere a nós como “incompetentes” ou que “não temos competência técnica”, várias vezes. Caracterizo seus dizeres citando um de seus argumentos “...Os professores, atormentados com tantas mudanças, vítimas da própria **incompetência**. Foram experimentando todos os pacotes”. (CAGLIARI, 2000, p. 33)

Reconheço que nossa impossibilidade de contribuir com a aprendizagem de muitas crianças pobres é real, mas isso não caracteriza nossa incompetência, caracteriza, sobretudo, o nosso desconhecimento sobre como trabalhar com elas. Isso longe de nos desqualificar, nos qualifica, uma vez que o desconhecimento de como trabalhar com essas crianças me mobiliza a pensar e refletir sobre a minha prática, as experiências que elas trazem para dentro da escola e as condições sociais, e encontrar saídas que me possibilite contribuir para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa.

Agora, será que a afirmação de que o/a professor/professora é incompetente, em vários discursos, não seria uma forma de exclusão? De produzir o nosso silenciamento enquanto profissionais? Nessa tensão entre competência e incompetência, há uma disputa de poder.

Chauí (1980) diz que a competência é uma regra ditada por nossa sociedade, regra esta que

decide de antemão quais são os excluídos do circuito de comunicação. E reafirma também a separação entre os que sabem e os que “não sabem”, estimulando nestes últimos o desejo de um acesso ao saber por intermédio da informação (isto é, por meio do discurso sobre). (CHAUÍ, 1980, p. 27)

Essa separação que é provocada pela divisão social do trabalho, acaba estimulando uma corrida com a preocupação em nos qualificar, querendo adequar nossa função social aos novos tempos, novos conhecimentos, novas tecnologias, em busca de reconhecimento e valorização. Ou seriam estratégias opressivas? Ou mesmo de exclusão?

No meu caso, inscrevia-me em cursos, oficinas, seminários, congressos, em busca de aprendizado para realizar o meu trabalho. No entanto, parece que essa busca individual por qualificação não garante a nossa valorização enquanto professoras e professores. Nossa imagem social continua difusa, sem contornos!

Em muitos desses cursos presenciei momentos em que nossa figura servia, muitas vezes, como anedota para ilustrar determinadas palestras. Estava sempre a perguntar: será que não existiria palestrante que houvesse se deparado com alguma/algum professora/professor, que quisesse compreender as dificuldades encontradas em sala de aula? Não existiria professora/professor que refletisse sobre o que faz?

Como professora, sou uma profissional que busca explicações para as situações adversas, na tentativa de superar as dificuldades com as quais me deparo no cotidiano escolar, mas parece que essa imagem que visualizo está apenas dentro dos muros da escola. De que lugar essas pessoas visualizam a escola?

### **Primeiro fragmento: insatisfação com os modos de falar da escola, como professora**

O conflito ficou maior durante um congresso de educação infantil, organizado pela OMEP (Organização Mundial de Educação Pré-Escolar) em Campo Grande-MS, no mês de julho/96. Houve um momento em que um dos convidados, um professor, fez duras críticas à/ao professora/professor, e a platéia, constituída de professores e professoras, o aplaudiu em pé.

Não seria esse movimento incoerente? Era difícil entender e aceitar tal atitude, tanto por parte de quem criticava, quanto das/dos professoras/professores que o ouviram. Como alguém, que se intitula professor, se acha no direito de tecer críticas ao meu trabalho? Não me conhece, não sabe da minha prática, não conhece a realidade da escola em que trabalho. E os professores e professoras que legitimam essa fala, o que eles estariam sinalizando?

Estes e outros momentos geraram-me inquietação e “insatisfação com as formas usuais de falar da prática escolar”. (ROCKWELL e EZPELETA, 1989, p. 9)

Será que esses professores, que estão na Academia, nunca erram? Nunca vão para uma sala de aula sem preparar/planejar? Nunca estão sobrecarregados de fazeres? Zeichner (1998), citando Luke (1992), a respeito das relações de gênero na profissão docente, parece responder a estas questões quando escreve

Como a maioria dos professores é do gênero feminino, a despeito de uma retórica em sentido contrário, as pesquisas educacionais, algumas vezes inconscientemente, têm se juntado às outras pesquisas das Ciências Sociais para desvalorizar e silenciar as perspectivas das mulheres no mundo social. (ZEICHNER, 1998, p. 210)

Seria possível abandonar velhos padrões de dominação acadêmica? Dominação essa também reproduzida pelas relações de gênero na produção de conhecimentos acadêmicos acerca da educação? A quem interessa que as professoras<sup>4</sup> sejam consideradas incompetentes? A quem interessa que os movimentos de recorte, pesquisa e interlocução de uma sala de aula sejam considerados “bagunça”? A quem interessa que a professora eleita “a melhor” da escola, pelos pais, seja aquela em cuja sala os/as alunos/as não dão um “piu” e enchem cadernos com cópias e repetição? A regra do jogo não foi dita por aqueles que pensam para nós, que estamos na escola, executarmos?

---

<sup>4</sup> Neste texto de dissertação de mestrado, fiz a opção de usar o gênero feminino – as professoras – circunscrevendo a maioria das professoras com as quais convivi/convivo, nas séries iniciais do ensino fundamental. O gênero masculino – os professores – foi usado para circunscrever uma categoria de profissionais.

Essa inquietação não é um privilégio só meu, enquanto professora. Nos grupos de professoras que eu convivi/convivo, os questionamentos desta ordem eram/são partes constitutivas das discussões.

Professoras estão a se perguntar: Que escola queremos? Qual a concepção de escola e sujeito que nós, professoras/professores temos? Qual o papel da escola hoje? A escola que temos dá conta de atender o aluno com as características que ele apresenta hoje? Nosso olhar tem se voltado para as transformações ocorridas na sociedade, na dinâmica familiar, nas relações de convivência e poder? Percebemos que essas transformações sociais “..vêm gerando, dentre outras conseqüências, sujeitos insatisfeitos e, muitas vezes, menos passivos, mais agressivos e violentos? (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998, p. 83)

Se estamos, ainda que em minoria, questionando essas coisas é porque queremos mudar o quadro que estamos observando dentro dos muros da escola. Professores/professoras, alunos/alunas e pais/mães estão descontentes com o currículo prescritivo que ignora as diferenças culturais ou diversidades sociais. Convivo com um coletivo<sup>5</sup> na escola que anseia por encontrar formas de trabalho que possibilitem relações cooperativas e humanizadas, para que possamos realizar nosso trabalho de forma que nós, e nossos alunos, sintamos prazer em ir/estar na escola a produzir outros conhecimentos. Queremos encontrar propostas alternativas que supere a exclusão das crianças pobres com as quais trabalhamos.

Como professora, sonho com uma escola onde crianças respeitem umas às outras e à professora, pais e mães participando da aprendizagem dos filhos e das filhas e das decisões tomadas na e pela escola, todas as professoras e todos os professores buscando alternativas de superação das dificuldades encontradas na ambiência da escola.

---

<sup>5</sup> Nesta pesquisa, não vamos encontrar um coletivo harmônico, em concordância, mas a escola é um lugar de trabalho coletivo, queiramos ou não. O coletivo que vemos na escola não corresponde ao padrão idealizado, é, antes de tudo, briga, disputa, poder, são pequenas alianças, grandes rupturas, possibilidades e impossibilidades. (Contribuição da Prof<sup>a</sup> Maria Teresa Esteban quando da defesa da dissertação em 18/08/03).

Assim como alunos e alunas, quero uma escola com prédios bonitos e com bastante espaço para as crianças brincarem durante os intervalos, ou para a professora realizar uma atividade extra-classe sem atrapalhar as outras crianças que ficam na aula dentro da sala.

Contudo, o que temos são prédios improvisados e, como a demanda aumenta a cada ano que passa, mais e mais salas são construídas nos espaços existentes que antes eram ocupados como área de lazer das crianças. Com isso, ficamos também sem a opção de realizarmos atividades extra-classe dentro dos muros da escola. Atividades que enriqueceriam a dinâmica da aula e quebrariam com a rigidez do modelo em que aula é produzida entre quatro paredes, com professora “ensinando” e criança “aprendendo”.

Como exemplo dos meus dizeres, na escola em que trabalho atualmente, ficamos com a porta fechada o tempo todo, para evitar o barulho que vem da aula de Educação Física que é feita no pátio, por não ter outro espaço onde pudessem ser realizadas essas aulas.

## **Segundo fragmento: autoconsciência, como coordenadora**

Viver a Educação como Coordenadora Pedagógica (de 1989 a 1997), em uma escola da Rede Estadual, no Mato Grosso do Sul, foi um processo que também provocou muita angústia. No ano de 1989 tive a oportunidade de prestar concurso e ingressar como funcionária pública da Rede Estadual, ocupando o cargo de Orientadora educacional, uma função que tinha respaldo no curso de graduação que fiz, Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional. Esse cargo foi transformado posteriormente, através de Resolução, no cargo de Coordenador Pedagógico, em detrimento àquilo que escolhi para ingressar como profissional. Ao escolher o cargo, fiz a opção de continuar trabalhando, ainda que fora da sala de aula, com alunos/as. Contudo, a Resolução me tirava esse direito de opção e, como eu não quis deixar o cargo, assumi a função de trabalhar com as professoras.

Quando comecei a trabalhar como coordenadora, assessorando as professoras do ensino fundamental, me deparei com uma questão. Percebendo as diferenças de cada criança, pensava ser possível fazer muita coisa com elas, do ponto de vista pedagógico, para que saíssem do nível de aprendizagem em que se encontravam. Entretanto, as professoras não acreditavam nisso, questionando as mudanças político/pedagógicas propostas por aquela Rede de Ensino. Por mais que houvesse discussões e estudos, elas não acreditavam nas “descobertas teóricas”, apontadas por Ferreiro e Teberosky (1989).

Na década de oitenta, o “grande achado” na educação era o “construtivismo” e a pesquisadora da vez em alfabetização era Emília Ferreiro<sup>6</sup>. Seus textos eram leitura obrigatória nos locais de trabalho e cursos de capacitação oferecidos pelas Secretarias de Educação daquele Estado.

Tanto as Secretarias Municipais quanto as Estaduais determinavam os “pacotes”, com um jargão que ouvi pelos cursos de treinamento que fiz: “Cria-se um ambiente alfabetizador (cartazes, letras, textos etc.), em sala de aula e deixa-se a criança construir seu conhecimento”. Naquele momento *nos* foi negado o direito a uma reflexão que nos possibilitasse um olhar sobre o cenário pedagógico e compreendêssemos a necessidade de discussão de propostas que atendessem à população de baixa renda que cada vez mais passava a fazer parte do contingente de alunos da escola pública. Nós, professoras e professores, fomos “convidados” a conservar o silêncio. Quem se manifestasse contrário, era taxado de “tradicional”, o modelo de ensino com o qual o “construtivismo” se contrapunha, contestando a concepção de escrita que trazia subjacente.

Nesse modelo, dito tradicional, a escrita é conceituada como mera representação da fala e, em conseqüência, o ler e o escrever são entendidos como atividades de codificação e decodificação. Nessa perspectiva, o trabalho da professora é ensinar o código escrito e posteriormente habilitar o aluno a utilizá-lo. A criança é compreendida como sujeito receptor de conhecimento, organizado nos parâmetros de uma lógica adulta.

---

<sup>6</sup> Ferreiro (1987, 1989) realizou uma pesquisa levantando suspeitas com relação aos métodos de alfabetização. Sua pesquisa revelava o processo de construção da escrita pela criança.

Com a divulgação dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1989), amparadas na psicogenética piagetiana, a criança passou a ser entendida como “sujeito-cognoscente” que compreende o mundo que a cerca, é capaz de formular hipóteses sobre os objetos de conhecimento. A contribuição desses estudos foi mostrar como a criança organiza e constrói o conhecimento, trabalhando intelectualmente com o material escrito.

Todavia, na divulgação e circulação de seus estudos em excessivo respeito ao erro, criou-se o equívoco de que a aprendizagem ocorria pela livre descoberta, negando à professora o papel de planejadora das situações de ensino, negando a interação com a criança, pois a tese que mais foi debatida era de que a criança constrói o conhecimento interagindo com o objeto a conhecer.

Tais fundamentos teórico-práticos da atividade educativa aparecem muito mais relacionados com as mudanças de relações de poder, ocorridas no cenário político-econômico, do que com o desenvolvimento profissional das professoras.

A propósito da adoção de propostas político-pedagógicas na década de oitenta, Nogueira (1993), em sua dissertação de mestrado sobre as diferentes versões institucionais das políticas pedagógicas no Estado do Paraná, na década de oitenta, argumenta que os primeiros estados brasileiros que tentaram produzir transformações a partir das divulgações dos estudos de Ferreiro e Teberosky foram, justamente, aqueles em que a oposição ganhara as eleições no início dessa década. Segundo ela, para se diferenciar do governo federal, nos estados em que as oposições venceram. Em São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, entre outros, as propostas curriculares foram imputadas para as/os professoras/professores através de intensas ações emanadas da Secretaria Estadual de Educação. Os órgãos centrais as apresentavam como salvadoras da educação. No caso de Mato Grosso do Sul não foi diferente e, o que é pior, o efeito cascata atingiu as Secretarias de Educação de alguns municípios também, como foi o caso de Campo Grande, a cidade em que eu morava e trabalhava.

A minha inexperiência profissional motivou a crença em tal proposta e eu, não querendo ficar alijada do processo e ouvindo esse discurso por várias vezes, comecei a querer ser "construtivista", e como professora eu buscava compreender

e adotar esta proposta teórica em sala de aula com meus/minhas alunos/alunas, revelando hoje o quanto o programa de treinamento, que abordava essa concepção teórica, estava impregnado de influência das concepções tecnicistas acerca do trabalho pedagógico ou o quanto nós, especialmente eu, não entendemos o discurso da implantação da proposta, que não foi compreendida como tal e sim como uma metodologia de trabalho.

Do lugar de Coordenadora Pedagógica eu acreditava com convicção que as professoras com as quais eu trabalhava tinham que concordar e “querer” adotar a proposta curricular imputada pela Secretaria de Educação daquele Estado, também. Nesta função, carregava comigo uma visão muito próxima à perspectiva de empresa: adequação ao mercado de trabalho, obediência, competência. Essas foram palavras de ordem!

Eu queria que as professoras engolissem os textos dessas pesquisadoras goela abaixo e deixassem sua prática considerada “tradicional” para serem, a partir das discussões e estudos, “construtivistas”.

Como se fosse possível abandonar o que elas vinham fazendo para começar uma prática nova. Acreditava eu, influenciada pelo discurso de implantação da proposta político-pedagógica, que apenas com as discussões seria possível banir do território pedagógico todo tipo de prática considerada não condizente e provocar as mudanças necessárias.

Nas reuniões das horas/atividade<sup>7</sup>, durante as leituras e discussões, tinha professora que bocejava em sinal de protesto, descaso, sinalizando que aquela sessão de estudo era muito mais uma sessão de tortura. Outras diziam que já tinham recebido crianças que foram alfabetizadas com o processo “construtivista” e escreviam tudo errado e contra-argumentavam que se “construtivismo” era isso seria melhor ser “tradicional” e a criança aprender a ler e escrever “corretamente”.

Por mais que eu tentasse argumentar usando o discurso de Ferreiro e Teberosky, dizendo-lhes que é a criança que constrói o conhecimento e que cabia à professora respeitar as características individuais e o desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização, e que o erro é construtivo, as palavras caíam

---

<sup>7</sup> Aqui em Campinas tem o nome de HTPC para a Rede Estadual e TDC para a Rede Municipal de Ensino.

em terreno árido, talvez porque fosse árida a minha “opção”. E eu também estava em processo e ainda não estava claro o que era “construtivismo”.

Elas contra-argumentavam que as colegas que se diziam “construtivistas” tinham suas turmas de alunos/alunas que eram uma “bagunça”, se referindo ao movimento de interação e interlocução nas classes e que, por isso, era preferível trabalhar com as crianças uma atrás da outra e dar conta de cumprir com a tarefa de ensiná-las a ler e escrever, ao invés de ficarem esperando que elas construíssem o conhecimento.

As discussões teóricas também tinham como objetivo superar as limitações que o grupo estava sentindo na relação professor/aluno, pois num dado momento, o meu papel passou a ser o de anotadora de advertências, porque os alunos estavam sendo encaminhados para a coordenação constantemente por indisciplina na sala de aula. Ao encaminhá-los, elas pediam pela suspensão e até mesmo a expulsão de alguns alunos. Quando eram questionadas a refletirem sobre sua prática, o discurso da maioria era que estavam “dando” suas aulas iguais há anos, e que com determinados/as alunos/as estava dando certo, e porque com esses não? Alegavam que os alunos teriam que mudar, se adequando às normas estabelecidas, eximindo-se da responsabilidade de produzir inclusão.

E a questão não era encontrar um culpado e, sim, possibilidades de superação das dificuldades vividas. No decorrer de nossas discussões, eu trouxe um texto de Weiz, prefácio de um dos livros de Ferreiro (1987) que diz

À medida que um contingente maior de crianças passou a ter acesso à educação, os números do fracasso foram se tornando mais alarmantes. Diante da derrota, impôs-se a necessidade de mudanças radicais. Uma unanimidade nacional que – na ausência de instrumentos para repensar a prática falida – converteu-se em caça aos culpados. Ninguém escapou do banco dos réus: os alunos, por serem subnutridos, carentes, deficientes. A escola, por ser uma inexorável máquina de reprodução das relações de poder. O professor, por ser mal pago, mal formado, incompetente. (WEIZ, prefácio, FERREIRO, 1987)

Acreditava, enquanto Coordenadora Pedagógica, ser esse texto excelente para discutirmos as questões que estávamos vivenciando naquele momento,

tanto os embates quanto a (não)aprendizagem dos/das alunos/alunas. A escola convivia com uma expressiva parcela da população de baixa renda e talvez estivesse aí o mote da nossa discussão, uma vez que com essa parcela da população nossas responsabilidades profissionais são outras, os nossos parâmetros pedagógicos não davam mais conta de atender os problemas emergentes. Precisávamos olhar para nosso contexto e compreender que a Escola há menos de duas décadas atendia a poucos, diferente daquele momento em que tentava atender a todos.

Azanha (1995) oferece um cenário que possibilita compreender os meus argumentos. Segundo ele, com a expansão de vagas ocorridas a partir de 1967, a escola sofreu o impacto da presença de um número grande de crianças com as quais não estava acostumada a conviver e que trouxe problemas de ensino até então inéditos. Anteriormente a isso ela vinha cumprindo o seu papel de instituição social que atendia os interesses sociais e políticos dominantes, porém com o ingresso da população de baixa renda ficamos sem referencial no que diz respeito a procedimentos de ensino.

Um dos objetivos pensados para o momento da discussão do texto da Weiz era abordar as relações de poder que acontecem no interior da escola, produção da sociedade em que estamos inseridos, e lembrar que nós fomos preparados para trabalhar em ambientes homogêneos, com alunos ideais. O que de fato acontece é que trabalhamos com alunos/alunas reais e, portanto, não existia culpado. Eu percebia a necessidade do grupo em encontrar um caminho que superasse as dificuldades vividas por nós, naquele momento, porém, mais uma vez convivi com o desânimo e a “resistência”. Quanto mais eu discutia teoria, mais eles/elas encaminhavam alunos indisciplinados para a coordenação, alegando que a culpa era tão somente dos alunos.

A propósito das relações de poder, Foucault (1994) oferece-me alternativas para supor que seria necessário reconhecer que a “resistência” que as professoras vivenciavam em relação à teoria, as crianças a vivenciassem na condição de alunos/as em relação ao trabalho das professoras na forma em que ele estava dado. As relações de força estabelecidas constituía modos de

subjetivação entre os sujeitos envolvidos no processo. Pode ser que, assim como elas não aceitavam ser objeto *dócil-e-útil* para aqueles que pensam a escola de um outro lugar, seus/suas alunos/as lançassem mão do poder que tinham em relação ao trabalho docente, manifestado na “indisciplina”.

Neste mesmo sentido, Fonseca (1995), no livro “Michel Foucault e a constituição do sujeito”, argumenta que “as relações de força agem em muitos sentidos, podendo ser consideradas multidirecionais, uma vez que operam de baixo para cima e de cima para baixo. Esse caráter difuso lhes garante uma capilaridade que atinge todos os indivíduos” (FONSECA, 1995, p. 31). É possível que a “indisciplina” fosse produzida pelas crianças em detrimento da disciplina que, investida de poder, atua como forma de dominação e repressão e pode estar investida por um mecanismo sutil que povoa toda a malha das relações de poder. As forças que se opõem se definiriam pela oposição de ações contra ações.

Como eu ocupava um outro lugar, investida do poder que me era instituído socialmente, sem me dar conta, muitas vezes saía em defesa da teoria e me colocava contra as professoras, esquecendo que era uma delas e estava querendo que fizessem na sala de aula aquilo que provavelmente alguns teóricos não conseguiriam realizar na prática, caso ficassem diante de uma sala de aula com crianças de baixa renda. Crianças que vêm sendo excluídas da/na sociedade.

Por ainda não compreender que o espaço pedagógico também é espaço político, exerci o meu papel como representante dos gestores da educação, tentando divulgar entre os professores a “Proposta Construtivista”, uma tentativa de reestruturação curricular naquele Estado na década de oitenta.

Diante dessa tentativa imposta pelos órgãos centrais, as professoras “resistiram”, evidentemente, tentando garantir a autonomia intelectual em relação ao trabalho pedagógico.

Hoje eu sei que substituir um referencial teórico sem reflexão crítica por parte do professorado não garante as mudanças qualitativas para a intervenção e que a “resistência” é a expressão de uma condição de trabalho alienante e

alienadora e, que é muito mais produtivo partir das iniciativas de discussão que estão ocorrendo com o coletivo dentro da escola.

### **Terceiro fragmento: expulsão do paraíso quando professora coordenadora**

Por ser um ser inquieto, que vive em constante busca do novo (IFRAH, 1989), naquela época, eu precisava compreender a trama em que estava inserida. Precisava tentar superar pelo menos algumas limitações sentidas. A reflexão sobre o meu próprio trabalho proporcionou um certo desconforto. Senti a necessidade de recomeçar. Em 1997, pedi exoneração do cargo, decidi nunca mais ser Coordenadora Pedagógica e mudei de Estado. Queria estudar mais, ouvir outras vozes que fizessem eco com a minha, precisava encontrar outras pessoas que, assim como eu, estão sempre inquietas e insatisfeitas com a idéia vigente de que os problemas relacionados ao ensino justificam-se pela incompetência profissional do/da professor/professora.

Como eu tinha/tenho parentes que moram na região de Campinas, pedi-lhes que verificassem na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) se haveria inscrição para algum curso na área da Educação. Após alguns dias, minha irmã informou-me que estavam abertas as inscrições para o Curso de Especialização na Formação de Professores na Área de Educação Especial.

Esse curso seria subsidiado pela CAPES, portanto gratuito. Por conta da demanda para o ingresso, seria feita uma seleção. Inscrevi-me pelo Correio e na data viajei, fiz a prova e retornei para Campo Grande-MS. Daí a alguns dias recebi a notícia de que tinha sido aprovada e que a CAPES estava oferecendo bolsas de estudo, enviei a documentação e fui selecionada como bolsista.

Mudei no início de 1998, pois já estava inscrita em um concurso (que foi cancelado) para professores/as da Rede Municipal de Campinas. Nesse ano, em março, comecei o curso e em abril estava trabalhando como professora substituta da Rede Municipal de Campinas.

Concluí o curso em março de 1999, com a entrega da monografia e já estava pensando em ingressar no programa de mestrado na mesma universidade. Comecei então a olhar para a complexidade da sala de aula, o cotidiano da escola, para tentar selecionar um dos muitos problemas que vivenciara como professora nesse ano, para que este fosse o meu objeto de estudo.

Foi durante uma reunião realizada por nós, professoras da 1ª série, na escola em que eu trabalhava, que encontrei o meu “dado achado”<sup>8</sup>. No decorrer da reunião, uma colega disse: *“Pobre não aprende mesmo, a culpa não é minha”*. Tentei contra-argumentar, uma vez que trabalhávamos em uma escola de periferia, constituída por crianças consideradas pobres, mas ela não quis discutir a questão. A idéia que eu tinha naquele momento era defender a tese de que essas crianças aprendem, sim, e que essa professora estava errada ao fazer tal afirmação.

Em julho de 1999 liguei para a professora Roseli, que tinha sido minha professora de Metodologia de Ensino no curso de especialização, buscando informação a respeito do processo de seleção para ingresso no programa de mestrado. Na oportunidade, eu conversei com ela sobre o projeto de pesquisa que eu tinha e que estava pretendendo participar do processo de seleção naquele ano num dos grupos da Faculdade de Educação da Unicamp.

Ela disse que conhecia a Coordenadora do grupo em que eu estava interessada e que acreditava que ela não estivesse pesquisando sobre o tema do meu projeto, mas que entraria em contato com ela e me daria maiores detalhes noutro dia marcado por ela.

Quando eu liguei, ela confirmou que, realmente, meu tema, inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular, não fazia parte das discussões do grupo em que eu estava interessada. Foi quando ela me fez o convite para que eu me inscrevesse no GEPEC (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Continuada), um grupo constituído de professores/as-pesquisadores/as,

---

<sup>8</sup> COUDRY (1996), diz que o “dado-achado” é construído nos processos de significação. A análise dos dados incita outros movimentos teóricos contribuindo para a resolução do problema e a colocação de outros; o que é avaliado é o processo de significação e não parte do código ou tipos de comportamento verbal, “...tratando a linguagem como atividade significativa, podendo perceber que os processos de significação é que estão alterados”. (p. 25). O investigador, como parceiro na interlocução, intervém nesses processos de significação.

que buscam tematizar possibilidades políticas e teóricas para uma epistemologia da prática.

Na oportunidade, perguntei-lhe se alguém no grupo estava pesquisando sobre o assunto do meu projeto e ela disse que não, mas que eu era professora e era nisso que o grupo estava interessado. Queria também saber o que o grupo estava discutindo naquele momento e ela disse para eu ler o livro “Cartografias do Trabalho Docente”, escrito e organizado pelo/no grupo. Nessa leitura é que fui “apresentada” à pesquisa-ação.

É interessante que quando comecei a ler o livro fui me identificando com cada artigo. Os meus questionamentos de professora estavam sendo ali discutidos. A minha imagem de professora estava lá, descrita nos dizeres de cada autor, os escritores eram unânimes em afirmar que nós, professoras, refletimos sobre nossa prática à medida que nos deparamos com situações com as quais não sabemos como atuar. À medida em que eu lia, constatava que há pesquisadores acadêmicos que valorizam minha profissão, problematizando o meu trabalho a partir das condições socioeconômicas nas quais ele se realiza.

Um dos pesquisadores com quem me identifiquei e que defende a pesquisa-ação foi Zeichner, e é possível que o que nos aproximou tenha sido sua história profissional. Argumenta ele que por sua experiência como aluno em escola pública, professor e formador de professores, tem escola onde as coisas só podem ocorrer normalmente se houver muita reflexão por parte das professoras. Em uma citação de Geraldi (1998) ele diz que

Desde meus dias de aluno no liceu, rodeado por guerras entre bandos rivais, protestos, apatias e desespero, até meus dias de professor em escolas onde ninguém podia fingir que tudo ia bem, porque era nítido que tal não acontecia... (GERALDI et al, 1998, p. 242)

Os argumentos desse pesquisador se identificavam/identificam com o contexto das escolas em que trabalhei/trabalho, por isso decidi elaborar outro projeto para me inscrever na seleção do mestrado. Naquele momento meu desejo era ser aprovada e fazer parte do grupo para saber mais sobre pesquisa-ação,

uma metodologia de pesquisa que sinalizava possibilidades de uma compreensão mais ampla do meu trabalho.

Passei por todo o processo de seleção e fui aceita. No momento em que vi meu nome na lista dos aprovados, era difícil acreditar que ia fazer parte desse lugar.

#### **Quarto fragmento: paradoxos da auto-consciência de uma professora pesquisadora!**

Com todos os meus questionamentos e inquietações de professora, cheguei na Academia no ano de 2000 e descobri/entendi com as leituras sobre o movimento da Ciência, que epistemologia não fazia parte do meu universo de conhecimento. Aconteceu um desmonte dos saberes construídos na minha trajetória, ao interagir com muitas vozes que ora me animavam, ora me perturbavam. Marques (1998), uma das leituras sugeridas em uma das disciplinas que fiz, ajudou-me a compreender, ao afirmar que os meus saberes anteriores se configuram agora outros, pelo fato de vivenciar um momento de aprendizagem.

Tanto é verdade que, quando cheguei nesse lugar com minhas inquietações e frustrações com a Ciência, e até então a culpa recaía sobre a mesma em sentido genérico, teve início um processo de construção/desconstrução de conceitos, ou/a educação do olhar, com a "...possibilidade de ler de novo o mundo com olhos limpos e de lhe dar de novo um sentido". (LARROSA, 2000, p. 54)

A sensação era de estranhamento e deslocamento. Quando me dei conta do que isto significava, assaltou-me a mesma sensação do caipira que chega na cidade grande e quando se depara com o movimento de carros e pedestres na rua, assusta-se e quer voltar correndo para a roça. Assim estava eu, que por não fazer parte desse lugar sentia-me deslocada e queria voltar para o espaço da escola. "Lugar de que eu não deveria ter saído", pensava naquele momento.

Era como se a mesma voz que me intimidou a calar por tanto tempo dissesse: “Agora você é capaz, você tem a palavra, fale!”. Mas, uma voz silenciada por tanto tempo, quando é emitida seu som soa estranho, e todos que estão ao redor se voltam para ouvi-la, seja para tecer críticas de estranhamento, ou simplesmente comentarem que é perceptível que aquela voz vem de outro lugar, pois o meu vocabulário não era constituído por categorias ou “jargões”, algo comum entre os que se dizem desse lugar.

Com os estudos, as leituras, as discussões e os debates promovidos pelas disciplinas que fiz, no primeiro semestre, “Epistemologia e Pesquisa em Educação” e “Métodos do Trabalho Docente”, como exigência parcial do programa, é que pude entender e fui descobrindo que a minha “briga” era com uns “poucos iluminados” que falam/escrevem em nome da Ciência, para tecerem comentários negativos sobre o nosso trabalho, comentários estes que na maioria das vezes servem para baixar a auto-estima da/do profissional, refletindo de forma negativa no nosso trabalho na sala de aula.

No primeiro semestre, as indagações eram muitas ao sujeito que tem a necessidade de buscar respostas e acreditava/acredita que toda/todo professora/professor necessita estar em permanente educação. Precisava vivenciar mais esse processo de inquietação? Não seria melhor ficar com as minhas frustrações na ambiência da escola e continuar olhando a Ciência à distância?

Estávamos em meados de maio. Transcorreram-se apenas dois meses de curso e como eu não desisto tão facilmente dos desafios que tenho enfrentado, não seria desta vez. Eu dizia a mim mesma: “Não serei vencida neste enfrentamento”. Retomei minhas preocupações para vencê-las.

A esta altura, a professora que tinha trabalhado comigo no ano de 1999 e havia se disposto a realizar a pesquisa em parceria desistiu, alegando que estava com uma turma de repetentes e estava tendo muita dificuldade em lidar com isso. Sua turma estava muito tumultuada e era melhor que eu procurasse outra professora porque com ela não seria possível.

Mesmo sem conhecer a realidade da qual ela estava falando, via grandes possibilidades de pesquisa para a qual eu me propunha. Trabalhamos juntas em 1999, eu sabia que ela era uma profissional que se indignava com as contradições da existência humana e que apostava na infância como produtora de um mundo diferente e, portanto, encontraria alternativas que dessem conta de resolver aquela situação vivida por ela e seus/suas alunos/alunas. Tentei argumentar, dizendo-lhe que estaria olhando para aquilo que ela fazia para dar conta de superar as dificuldades que estava alegando, e que, por questões éticas, ela teria conhecimento do que seria relatado na pesquisa, mas mesmo assim recebi um “não” como resposta. (DC130400)

As professoras que trabalhavam comigo no ano de 2000, numa outra escola, também não aceitaram o convite que fiz para serem parceiras da minha pesquisa. Percebi desconfiança. A mesma que até então eu tinha em relação à forma de documentar as pesquisas, sob o olhar de alguns pesquisadores, ou seja, alguns pesquisadores apenas revelam as falhas das escolas e dos/das professores/professoras, obtendo, assim, vantagens em suas carreiras acadêmicas. (ZEICHNER, 1998)

Lembrei-me de outra professora que conhecia e que trabalhava com primeira série. Entrei em contato por telefone e recebi um convite para ir até a escola em que ela trabalhava para conversarmos. No dia marcado, quando iniciamos nossa conversa, a primeira informação que ela queria saber era o que ficaria documentado em minha pesquisa. “Não serão as minhas falhas? O que eu não dou conta”? perguntou-me ela. Expliquei-lhe que a minha proposta é que a professora produz conhecimento, quando encontra alternativas para lidar com as dificuldades do cotidiano. (DC140400)

Mais uma vez tive que lidar com a desconfiança. Era preciso conquista, argumento e, novamente, eu me desequilibrei. Marquei um novo encontro: iríamos conversar, trocar experiências vividas na nossa prática, eu também era professora de 1ª série. Combinamos que quando ela se sentisse segura, faria o convite para que eu entrasse na sala de aula para observar sua turma de alunos e documentar minha pesquisa. (DC180400)

Nas nossas conversas eu relatava as minhas dificuldades de adaptação com os meus/minhas alunos/alunas, todos vindo de uma pré-escola e que, na minha concepção, deveriam estar acostumados com a rotina da sala de aula – entrar, sentar, ir ao banheiro, prestar atenção, etc. – mas tudo isso foi preciso ser retomado, pois o que estava acontecendo era criança o tempo todo pedindo para ir ao banheiro. Quando uma voltava, outra queria sair, e combinamos que as idas ao banheiro seriam para atender às necessidades fisiológicas, senão não havia necessidade de sair para ir ao banheiro. As crianças não estavam prestando atenção durante as explicações/informações para realização das atividades propostas, e eu tinha que explicar no individual cada atividade. (DC240400)

Nessas conversas, trocávamos experiências vividas em sala de aula. Um dia convidei-a para visitar minha classe para ver que sou uma professora que às vezes acerta, às vezes erra também. Uma professora que tem muitas dúvidas e incertezas, e que muitas vezes se depara com situações na sala de aula que não dá conta. Não por ser incompetente, mas por vivenciar situações singulares que nos tiram o chão, e que por estar envolvida emocionalmente acaba deixando as emoções sobreporem a razão<sup>9</sup> (DC180400). Parecia que a professora tinha suas razões, que, em princípio, eu não compreendia.

É neste ínterim que, no decorrer do processo, as inquietações cedem lugar à angústia. Como eu sabia, desde o início, que o objetivo do curso Epistemologia e Pesquisa em Educação era tirar o chão do pesquisador, tentei me preparar para este embate e não consegui. Nas segundas-feiras, durante as aulas de Epistemologia e Pesquisa em Educação, desequilibrava. Verdade. De quem? Identidade. Quem tem? Linhas de fuga. Senso comum. Documentado. Não Documentado. Filmes. Músicas. Poesias, e durante a semana buscava o reequilíbrio.

Larrosa (2000) era leitura obrigatória nessa disciplina. Era preciso desconstruir as “verdades” que eu e meus colegas de curso tínhamos e que cada

---

<sup>9</sup> Até o dia que lhe comuniquei que documentaria a minha prática (07/07/00), eu não havia recebido sinal verde para entrar em sua sala de aula.

um pensava ser a única. Éramos convidados a fazer nossas leituras com os corações abertos, voltados para nós mesmos, e assim encontrarmos nossa própria forma. A palavra era o conteúdo básico do ensino, no sentido de converter alguém do seu caminho. Esse autor filosoficamente nos diz

trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma. (LARROSA, 2000, p. 52)

Nossas reflexões eram feitas a partir de textos como este, poesias, músicas, textos que tratavam da prática pedagógica em que o ser Homem estava em destaque. As pessoas estão ao meu redor, e o que eu tenho feito? Em que eu tenho contribuído para que tenhamos um mundo melhor? Antes de ser professora sou mulher/gente/agente, também perdida neste Universo, em busca de respostas para minhas dúvidas, inquietações.

A cada encontro – quando estava começando a me reequilibrar(?) – acontecia o desequilíbrio. Mestrado é isto? Não queria. Entendia o quanto tinha sido difícil chegar até o ponto em que estava – elaborar o projeto de pesquisa, vivenciar o processo da seleção para ingresso na Universidade – mas a vontade de desistir, gerada pelo desequilíbrio, é maior. Naquele momento eu não sabia lidar com isto, e não queria ouvir ninguém contra-argumentar que o processo era assim mesmo. Correu-me uma sensação de medo e pensei

que há coisas que é preferível deixá-las como estão e ser como são, porque caso contrário há o perigo de que os outros percebam, e, o que seria pior, que percebamos também nós pelos olhos deles, esse oculto desvio que nos torceu a todos ao nascer e que espera, mordendo as unhas de impaciência, o dia em que possa mostrar-se e anunciar-se. Aqui estou. (SARAMAGO, 2002, p. 28)

### **Quinto fragmento: autenticidade de uma pesquisa, de uma pesquisadora**

No começo do ano de 2000, foi muito complicado encontrar o caminho para a minha pesquisa. Em meio a este conflito todo, encontrar nova parceria e adaptação com a minha turma de alunos/alunas, solicitei um encontro com meu orientador de pesquisa, e pedi para mudar a metodologia da minha pesquisa para pesquisa-ação e ele disse “não”, argumentando que essa dificuldade com a minha classe era um problema pedagógico, portanto, essa discussão deveria ser com a Orientadora Pedagógica. Isso me deixou confusa, como eu queria documentar o cotidiano da minha sala de aula, acreditava, portanto, que os estranhamentos provocados no/pelo meu trabalho, faziam parte da pesquisa que me propunha realizar, e estava querendo mudar o seu rumo porque não estava sabendo lidar com a pesquisa e a minha prática naquele momento.

Saí do encontro mais confusa do que já estava e fui para o banheiro da Universidade e chorei para aliviar a angústia e tirar o nó da garganta. Era isso que eu já estava fazendo a cada final de semana, quando me dispunha a fazer minhas leituras e me deparava com um número grande de textos que tinha que dar conta e o tempo era curto. (DC130400)

Em meados de maio, a Universidade entrou em greve e eu estava decidida a abandonar o Mestrado. A greve possibilitou minha volta à calma. Saí das trevas. Isso aconteceu porque deixei de lado tudo que dizia respeito ao mestrado, primeiro porque o desejo de desistir continuava e, segundo, eu precisava estudar para o concurso de professores/professoras da Rede Municipal de Campinas, oportunidade que eu tinha para me efetivar. (DC260500)

Logo em seguida à greve da Universidade, nós, professores/as da Rede Municipal de Campinas também entramos em greve e eu encontrava minha parceira de pesquisa nas assembléias e setoriais promovidas pelo sindicato da categoria, oportunidade que tinha para discutir com ela nossas dificuldades e nossas lutas por melhores salários e condições de trabalho. Esse parar provocou o distanciamento do curso e a vontade de seguir adiante venceu a inquietude e segui em frente, em busca da continuidade do Mestrado. (DC290500).

O fato de ter me distanciado do curso fez com que eu olhasse para a situação de fora dela. Nos momentos de reflexão e interlocução com as leituras que eu estava fazendo, encontrei saídas, tanto para os encontros com minha parceira de pesquisa, quanto para as dificuldades com minha turma da 1ª série e também para o Mestrado.

Schön ajudou neste momento, quando diz que

Só se pode ter uma nova perspectiva sobre alguma coisa após termos nos afastado dela. Mas isto significa que a aprendizagem requer que se passe por uma fase de confusão. E há algo mais incômodo ou mais marcante do que a confusão? (SCHÖN, 1992, p. 85)

Realmente, quando retornamos da greve eu tinha uma nova perspectiva em relação à minha pesquisa. O distanciamento também me deu a possibilidade de escolher, com as leituras que estava fazendo: Geraldi (1998), Zeichner (1997), Nóvoa (1995) e os debates promovidos na disciplina “Epistemologia e Pesquisa em Educação”, uma outra metodologia de pesquisa. A compreensão dos textos lidos e a leitura de Ezpeleta e Rockwell (1989) sobre a etnografia, a categoria que elegi como metodologia de pesquisa do meu projeto, e ainda a professora que não me convidava para entrar em sua sala de aula, fizeram com que eu optasse por pesquisar o meu próprio trabalho. Ao elaborar o Projeto de Pesquisa, decidi por esse modo de pesquisar, por querer uma metodologia que andasse na contramão ou que rompesse com os modelos dominantes. Queria uma metodologia que me ajudasse a entender a realidade concreta da escola e suas relações com a sociedade.

A etnografia, como diz Ezpeleta e Rockwell, surgiu num momento de inquietação e insatisfação daqueles que buscavam a construção do objeto de estudo, pois entendiam que os conceitos dominantes de pesquisa não mostravam a escola como de fato ela é. Até então, esses modelos serviam para retratar uma imagem fragmentada da realidade multiforme da escola; um retrato que refletia suas deficiências e carências. (EZPELETA e ROCKWELL, 1989)

A realidade de cada escola é única, individual, mesmo dentro de uma única escola é possível perceber diferentes realidades. Quem está imerso no cotidiano

da escola já ouviu, vez ou outra, da equipe técnica pedagógica, que esta convive com tantas escolas, quantos são os períodos/turnos existentes na escola. Cada período tem professores/professoras, alunos/alunas e pais/mães diferentes, compondo realidades com características de "...sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriam em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos". (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 28)

Esse modo de pesquisa tem como tarefa básica documentar o não-documentado; em outras palavras, segundo Ezpeleta e Rockwell, coexiste com a história documentada, uma outra história e existência da escola, não documentada,

através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola. (idem, p. 13)

A versão não-documentada mostra o movimento real, tanto o pedagógico quanto o político, pois a realidade escolar exige que se considerem as dimensões políticas entre aquelas que a constituem, segundo essas pesquisadoras. Para compreender o cotidiano como momento do movimento social, busca-se, no presente, os elementos estatais e civis com os quais a escola se construiu. "Na trama peculiar que daí resulta, a escola pode tomar variados sentidos de acordo com determinadas conjunturas em nível nacional ou local." (ibidem, p. 14)

Os meus primeiros contatos com a etnografia foram no curso de Especialização em 1998. Como aluna do programa de mestrado, tive a oportunidade de participar de seminários de discussão que abordavam esse tema, aprofundando assim os meus conhecimentos sobre esse modo de pesquisa, e mesmo assim a pesquisa-ação tornou-se o centro do meu interesse.

O meu interesse pela pesquisa-ação começou com a leitura do “Cartografias do Trabalho Docente” (GERALDI et al, 1998) e tive a possibilidade de continuar as discussões nos encontros realizados pelo GEPEC e na disciplina “Metodologia e Pesquisa em Educação” que cursei no segundo semestre de 2000, e por ser professora queria que a minha prática pedagógica fizesse parte do processo de pesquisa, pois estava pensando também no meu desenvolvimento profissional. (DC080700)

Argumenta Stenhouse (DICKEL, 1998) que o desenvolvimento profissional é um processo educativo que se concretiza à medida em que eu, como professora, busco compreender as situações concretas que se apresentam em meu trabalho, e é dependente da minha capacidade de investigar a minha própria prática. A pesquisa-ação, nesse sentido, traz a possibilidade de melhorias no ensino, pois aponta hipóteses de trabalho e pode contribuir na elaboração das teorias educacionais.

No primeiro encontro com o meu Orientador de Pesquisa, após a greve, eu o comuniquei que tinha decidido pela pesquisa-ação, uma vez que eu queria refletir sobre o meu ensino e as condições que possibilitaram/possibilitem sua produção.

A minha proposta, então, era pesquisar o cotidiano do meu trabalho, analisando e interpretando a minha ação enquanto professora e a relação com a aprendizagem das crianças, nos anos de 1999 e 2000, com base nos meus registros, em alguns documentos e referencial teórico. Meu universo de pesquisa seria a sala de aula, lugar em que sou professora e pesquisadora.

### **Sexto fragmento: Quem escolheu? Ou foi escolhido?**

Decidi ser professora quando meu casamento chegou ao fim, após sete anos em que eu era dona de casa e tinha deixado de exercer o papel profissional fora da mesma. O fato de não ter que me dedicar em tempo integral no ambiente de trabalho, pois poderia trabalhar meio período e ficar o outro com os meus

filhos, facilitou minha decisão. Cursei o Magistério e quando terminei fui fazer Pedagogia.

A memória retrocede no tempo e traz à tona o tempo do curso de graduação. Reconheço que naquela época, em momento algum parei para refletir sobre um teórico, que fizesse sentido para minha carreira profissional, ou com o qual eu me identificasse. Lembrei-me de Piaget como leitura “obrigatória” na disciplina Psicologia Educacional, mas sem discussão que ressaltasse a importância da articulação entre teoria e prática. No decorrer da graduação ouvi por várias vezes o discurso por parte de quem já atuava como professora que “teoria era uma coisa e prática era outra”.

Esta voz ecoa ainda nos dias atuais em seminários/cursos de que participo e dentro dos muros da escola também, configurando um palco de tensões entre teoria e prática, ou melhor, entre professores/as e acadêmicos, que insistem em nos reduzir à condição de técnicos que apenas tomam conhecimento das teorias produzidas nas Universidades para aplicá-las em nossa prática, na escola. Como professora constato também que o conflito ocorre por conta dos argumentos teóricos serem organizados em sentido genérico, simplificando as situações inusitadas com as quais nos deparamos no cotidiano escolar, e que só possibilitará uma experiência quando vivenciarmos a situação de fato.

Terminei o curso de Pedagogia em 1986 e no ano seguinte iniciei minha carreira profissional em uma classe de 1ª série – as séries que sobram para quem está iniciando a carreira. Descobri que não sabia alfabetizar. As crianças foram as “cobaias”, neste laboratório. Começaram as inquietações: E agora, como alfabetizar? O curso de graduação não teria que dar conta da minha formação? O fato de ser graduada não garante a competência?

O que se espera de nós, professoras das séries iniciais? Que assumamos de forma competente e responsável a nossa tarefa de ensinar, a fim de que nossos/as alunos/as, apropriem-se de conhecimentos essenciais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade. É, sem dúvida uma tarefa extremamente difícil e desafiadora, principalmente, quando se trabalha em escolas públicas com cotidianos tão diversificados e mutantes. Cada escola está inserida

em um contexto específico e exige formas diferentes de atuar. O dia-a-dia da sala de aula, exige decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre dá tempo para refletir e atuar simultaneamente, muitas vezes, a ação ocorre antes da reflexão. É importante que aprendamos a observar, a formular questões e hipóteses que nos ajudem a elucidar os problemas, e a encontrar caminhos alternativos na nossa prática docente. Nosso cotidiano é marcado pela urgência e pela incerteza, requerendo de nós, professoras e professores, que saibamos desenvolver uma atitude vigilante e indagativa, que nos leve a tomar decisões sobre o que e como fazer nas situações de ensino.

Nesse particular os cursos de formação e formação continuada, até aqui, pouco têm contribuído. No meu caso específico, a Universidade não conseguiu dar a formação necessária para que eu iniciasse a minha carreira profissional em escolas públicas de modo que soubesse atuar em ambientes surpreendentes e exigentes. Gostaria de ter participado de discussões que problematizassem esse ambiente tão heterogêneo de experiências, e, quem sabe me sentir capaz para trabalhar com crianças das classes populares. Como isso não aconteceu, busquei respostas às dificuldades encontradas no cotidiano da classe com colegas mais experientes, que alfabetizavam com o modelo tradicional tão contestado pelo “construtivismo”.

Busquei também, alternativas de trabalho em um Curso de Extensão que fiz no final do curso de Pedagogia. Durante a graduação o discurso já era a condenação do bá-bé-bi-bó-bu, ou seja, quem alfabetizasse com as tais “famílias silábicas” que fazem parte do método das cartilhas era tradicional e a novidade era ser “construtivista”. Mas ninguém dizia o que fazer para abandonar a “boa e velha cartilha” e, nas entrelinhas, ficava subentendido que éramos nós quem deveríamos dar conta de encontrar uma saída para esse impasse, mas como? A partir do quê? Como dar início à alfabetização se o que eu sabia era a silabação, uma experiência que vivenciei como aluna?

Esse curso foi oferecido pelo fato de nós, alunas/alunos, começarmos a criticar o curso de graduação à medida que começamos o estágio e estávamos percebendo como o ambiente escolar é permeado de experiências que muitas

vezes não sabemos como agir –, eu levei um tapa na cara de uma criança de quatro anos, numa creche em que realizava o estágio e na hora fiquei sem ação/reação. Nesse episódio comecei a entender a fala das minhas colegas, que não acreditavam no poder da teoria, pois ao ser agredida fiquei inerte, sem saber como reagir, uma vez que fato como esse não tinha sido discutido até então no curso de graduação. Por conta de relatos de experiências vividas que denunciavam a complexidade do cotidiano da escola, a Universidade achou por bem oferecer um Curso de Extensão com o título de “Qualificação Profissional”, no final da tarde, antes do início do curso (como a maioria já atuava como professores/as, poucos puderam freqüentar o curso), na tentativa de responder às nossas angústias e inquietações.

O referido curso era um Programa oferecido pela TVE em que a aula era uma situação construída e a professora e os alunos eram atriz e atores. Ainda assim, esse curso foi quem muito me ajudou no início da carreira, pois apontava possibilidades de trabalho sem o suporte da cartilha. Buscou-se, com essa ação formativa, suprir as carências e superar as dificuldades metodológicas e de conteúdos denunciados por nós, alunos/as do curso de graduação, aproximando-se muito da perspectiva de formação baseada na racionalidade técnica.

Escolhi ser professora, mas não me reconhecia como tal, porque quando adolescente, o meu projeto de vida era terminar o Curso de Laboratório em que estava cursando o primeiro ano, prestar vestibular e tornar-me uma química de laboratório conhecida entre muitos. Casamento não fazia parte do meu projeto, até conhecer o rapaz que se tornou meu marido posteriormente, foi paixão à primeira vista, queríamos ficar juntos vinte e quatro horas por dia, e no prazo de um ano e meio estávamos casados e esperando o primeiro filho. Deixei o emprego porque mudaria para outra cidade e passei a ser dona de casa, cuidando do marido e aguardando a chegada do filho.

Mesmo mulher, eu não queria continuar exercendo apenas o papel culturalmente instituído de esposa e mãe, faltava alguma coisa para me reconhecer como sujeito. Faltava outro papel para se acrescentar a estes, a atividade profissional, que exerci até o casamento e que abandonei para ficar com

o papel de dona de casa. Busquei por uma identidade profissional e reorganização das minhas convicções.

Carreguei durante anos a frustração de ser professora, um papel que nunca havia desejado. Vislumbrava apenas e tão somente o final da carreira – não via a hora de me aposentar. Com isso, o trabalho muitas vezes era sacrificante, estressante, exigindo um esforço profissional muito grande e uma luta interior maior ainda, pois a atividade profissional era exercida com um sentido de ocupação e não como auto-realização.

Nesta batalha solitária desejei e busquei deixar a profissão, fiz concurso em outras áreas, estudava muito e não tinha êxito quando realizava as provas. Então, desisti de lutar contra a profissão escolhida por mim quando já era adulta e decidi investir nela. Já que eu era professora, queria ser uma profissional que fizesse diferença nos lugares em que estivesse e decidi dar um outro sentido para a minha escolha profissional.

O contraponto é que, sem perceber, eu era meio às avessas como professora, nos espaços em que ocupava como profissional; enquanto a maioria das minhas colegas não aceitava as mudanças “novidadeiras”, eu continuava estudando e tentando entender o ambiente complexo da escola, me sentindo muitas vezes “um peixe fora d’água”, recebendo críticas quando me perguntavam se eu recebia mais do que elas, pois muitas vezes comprava material e recursos pedagógicos com dinheiro do próprio bolso e, quando não comprava, eu confeccionava. Faço isso até hoje!

Enquanto Coordenadora Pedagógica, a sensação de frustração era a mesma. Queria contagiar as professoras com o meu entusiasmo e tinha como resposta a indiferença. Queria discutir propostas de trabalho e textos que dessem conta de atender suas dificuldades encontradas na sala de aula, e elas diziam ser perda de tempo. A minha frustração era porque com as crianças que eu trabalhava, como professora, eu constatava a viabilidade da proposta, e quanto mais eu lia/refletia, mais leve era o fardo. Eu apresentava nas reuniões possibilidades que deram certo com os/as meus/minhas alunos/alunas.

A possibilidade de “olhar para trás” em busca da constituição sujeito/professora teve início com diferentes diálogos. Na disciplina Métodos do Trabalho Docente, em que Bakhtin e Vigotsky eram o foco das discussões, com a professora Roseli Ap. Cação Fontana, como “fruto de muitas vozes”, aconteceu a reflexão interior em busca de minhas memórias. Por que Professora? Ao decidir por narrar o processo vivido por mim nos anos de 1999 e 2000, na sala de aula, fui-me descobrindo como professora. (DC110700)

À medida que o “outro” falava, descobri que a escolha pelo magistério não foi obra do acaso, pois não nascemos, mas nos tornamos professoras, no exercício da docência e nas buscas de aprendizado. Foi na interação, no curso de nossas relações – Roseli Fontana, colegas e leituras – que houve a possibilidade da compreensão de minha constituição como sujeito/professora, promovendo a constatação de que o desenvolvimento é algo em permanente construção. Precisei do outro para entender como esta constituição foi acontecendo. O outro ofereceu elementos de conhecimentos para que o processo fosse ganhando sentido.

Para Bakhtin, “...A palavra vai à palavra...”,

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. (BAKHTIN, 1999, p. 147)

Com o outro, através da linguagem que é processo de significação, foi possível recuperar a trajetória de um sujeito que é histórico e social, que vive experiência, constitui-se na diferença, na singularidade, mediante as interações, nos processos de significação. Esta trajetória foi fazendo sentido na constituição da mulher/professora, gerando uma satisfação muito grande e um alívio, maior ainda, por ser professora.

Ao lançar um olhar retrospectivo sobre minha própria vida, posso constatar que minha maneira de me ver nesses momentos já não são os mesmos. Novos conhecimentos foram construídos.

## **Sétimo fragmento: marcas da infância de uma mulher professora**

Ao abrir meu baú de memórias, fui tirando coisas novas – as descobertas – agora me compreendo mais que na época em que iniciei minha carreira profissional. Nestas descobertas eu encontrei o meu trajeto vivido na infância. Trajeto tão parecido com tantos com os quais eu convivi e convivo nos dias de hoje. E descobri o quanto fatos que aconteceram lá foram se tornando significativos. Ler histórias e escrever composições foram um deles.

Nasci no interior de Mato Grosso do Sul, no ano de 1957. Éramos quatro irmãos, um menino, duas meninas e o caçula. Vivi na roça até os dez anos de idade, quando meu pai decidiu que tínhamos que mudar para a cidade, pois ele estava cansado daquela vida e queria que nós, os filhos, estudássemos em uma escola de “verdade”. Nós já estudávamos numa escola rural, mas nem eu ou meus irmãos sabíamos ler e escrever.

As imagens de “replay”, na ambiência da escola rural, são de crianças atrás da porta, ajoelhadas ora em milho, ora em tampinhas de garrafas, ou com os braços abertos colados na parede. Não queria que acontecesse comigo. Silenciei-me. O silêncio usado como mecanismo de rebeldia. Enquanto silenciada, eu me dava o direito de ser respeitada. A minha luta com aquela que se achava no direito de reprimir era interior. Eu me calava como forma de protesto. O silêncio significava confronto.

Meu pai decidiu que iríamos embora da roça em busca de melhores oportunidades econômicas. Vendeu o pouco que tínhamos, não me lembro o quê, e migramos para a cidade. Com o dinheiro comprou uma casa para morarmos. Há coisas da minha infância que a memória se recusa a abrir a gaveta em que estão trancadas. Não sei porquê, logo que chegamos na cidade meus pais se separaram. Meu pai foi embora e não tivemos notícias dele por um bom tempo, até que soubemos que ele havia se casado novamente e tinha outros filhos desse casamento. Ele nunca nos procurou e provavelmente sabia notícias nossas através de outras pessoas.

A nossa vida ficou muito difícil após a separação dos meus pais; minha mãe teve que lavar roupas de outras pessoas para nossa sobrevivência e muitas vezes meu irmão mais velho teve que engraxar sapatos para comprar um quilo de arroz e assim não passarmos fome. Quantas vezes a “mistura” do almoço era cebolinha verde colhida no fundo do quintal. Em meio às dificuldades, minha mãe não abriu mão da escola. Nós tínhamos que estudar, trabalhar só se fosse meio período, caso contrário a vida seria levada conforme os acontecimentos, o estudo vinha em primeiro lugar. Ela acreditava que o conhecimento ia nos tirar daquele buraco.

No Grupo Escolar, a escola da cidade, o confronto ficou maior com a descoberta da escrita. A professora conseguiu dar-me o que ela tinha de melhor, o conhecimento. Nessa arena, conhecer é poder (controle) e luta (resistência). Agora eu não precisava mais de alguém que cumprisse o papel de quem ensina, busquei o conhecimento nos livros didáticos, muito embora hoje eu saiba que eles fazem mais mal do que bem. Fui alfabetizada na cartilha “Caminho Suave”. As lições estão “salvas” na memória, como se fosse em um disquete que basta inserir no computador que o texto armazenado aparece na tela. Lembrei-me dos desenhos contextualizando cada “lição”, o “b” da barriga, o “c” do cachorro e todos os outros, tantas foram as vezes em que eu lia cada “lição”.

Já naquela época, eu havia entendido que quem é pobre precisa conquistar seu espaço. Eu lia muito, escrevia muita “*composição*”, nome que era dado à produção de texto. Tornei-me a escritora e a leitora da classe, ainda que tivesse que passar por humilhação pelos colegas, diante da leitura de palavras novas, como ler “álcool” sem acento. Escrevia textos considerados excelentes pelas professoras. A menina entendeu o jogo e decidiu participar dele. Quem é o “melhor”, tem vez e voz, conquistando espaço neste território de quem tem a palavra.

## **Epílogo – de criança a professora pesquisadora**

As marcas deixadas na menina trouxeram conseqüências desastrosas para a mulher, que hoje tem uma certa facilidade para lidar com a escrita; porém, quando é exigida a oralidade frente a alguma circunstância de avaliação ou apenas para expressar suas idéias, tem dificuldades em articular as palavras para ordenar o pensamento por medo de não dar conta. Ainda assim, a menina pobre cresceu, “virou” professora e foi trabalhar com crianças pobres.

Nesse percurso procurei estar comprometida com uma prática educativa concebida sob uma perspectiva política. A experiência ia estabelecendo a relação entre conhecimento e vida humana, reconhecendo a educação como um processo político. Fiz a opção de mediar a formação de homens livres, provocando a reflexão crítica a partir dos conflitos que caracterizam o cotidiano, possibilitando a compreensão do caráter histórico e mutável das relações sociais, reconhecendo-se como sujeito na construção de si mesmo e da realidade. (FREIRE e MACEDO, 1990)

Foi na condição de aprendiz, reconhecendo o conhecimento como algo em permanente movimento histórico, que cheguei na Universidade na condição de pesquisadora.

As disciplinas que eu cursei geraram possibilidades para que eu transformasse as minhas inquietudes em uma história. Contando apenas com fragmentos descosidos das histórias e palavras que me constituem. Cada um deles configura possibilidades do que sou, e nessa configuração é possível perceber múltiplos sujeitos, com múltiplos olhares que incorporam e por sua vez negam essas histórias e palavras.

As digressões foram inseridas na tentativa de dar explicações aos interlocutores da narrativa no decorrer de minha escritura.

O estudo e as discussões sobre Formação Continuada de Professoras e Professores possibilitaram a escritura da minha novela de formação. “...A novela de formação, que é sua articulação narrativa, conta a própria constituição do herói através das experiências de uma viagem que, ao se voltar sobre si mesmo,

conforma sua sensibilidade e seu caráter, sua maneira de ser e de interpretar o mundo...” (LARROSA, 2000, p. 53). Foi como apoderar-me da chave que abria a porta que possibilitava o relato da minha formação. Neste caminho de retorno, de suposta tomada de consciência, em busca da “criança de espírito”, renovei(?) meu olhar e as palavras, para falar sobre a minha formação enquanto professora que faz parte da história coletiva de formação de outras/outros professoras/professores.

## **Moral**

Quando eu era criança e morava na roça, lembro-me que o dia de marcar o gado que chegava na fazenda era dia de festa. Praticamente todos os moradores dirigiam-se para a sede (a casa grande), para presenciar tal feito. O que me chamava a atenção era o fato de o animal, ao receber uma marca aquecida em um fogo de cerca de 900º C, emitir um urro doloroso e sair em disparada porteira afora. Com o tempo o pêlo do gado crescia e tampava parcialmente aquela marca, mas era possível perceber que ela estava lá, como se fosse uma cicatriz que muitas vezes não sai nem com uma cirurgia plástica. Muitos animais carregavam impresso em seu corpo o sinal de várias marcas, denunciando quantos “donos” ele teve.

As lembranças que possibilitaram a escritura dessa fábula vieram à minha memória em um momento de distanciamento para análise de momentos vividos como professora nos anos de 1999 e 2000. Enquanto eu olhava para a minha imagem refletida no diário de campo, foi possível enxergar vestígios das marcas que o conhecimento, como efeitos de poder, imprimiram na minha trajetória, denunciando os “donos” que tive nesse percurso. Nesse movimento surgiram outros questionamentos.

Partindo do pressuposto de que é através de nossas relações com outros sujeitos que nos tornamos nós mesmos, quais as marcas que me constituíram até aqui, que podem ser vistas na minha prática? Defende Vigotsky (1989) que ao

longo de nossa existência vivemos distintos papéis e lugares sociais, carregados de significados que nos chegam através do outro na dinâmica interativa. Mediado pelo outro, integramo-nos gradativamente nas relações sociais. No entanto, essa modulação é contraditória, entre os homens-do-dizer e nós, professoras/es, situamo-nos, no viés do confronto, vivemos momentos que ora se harmonizam e ora se rejeitam, que ora se afinam e ora se contrapõem.

Esse texto procura mostrar, na medida do possível, um pouco dessas marcas, desse movimento contraditório, desse momento constitutivo de uma pessoa que se pretende professora-pesquisadora.



## II. DE UM EPISÓDIO EM UMA REUNIÃO DE PROFESSORAS A UMA QUESTÃO A APROFUNDAR

O que precisa de investigação (...) não é quem atinge o sucesso, ou como o sucesso ou o fracasso acontecem, mas os sistemas de raciocínio incorporados nas maneiras como nos referimos ao sucesso ou fracasso. (POPKEWITZ, 2001, p. 9)

Frente ao que expus sobre minha formação, um processo que ainda continua, quero apresentar nesse capítulo a trajetória que foi constituindo minhas opções pelo que pesquisar. Antes, penso ser necessário contextualizar e justificar o que motivou a realização desta pesquisa.

No ano de 1999 trabalhei como professora substituta na Rede Municipal de Campinas<sup>10</sup>. “Escolhi” para trabalhar uma escola na periferia da cidade onde havia três turmas de 1ª série no período intermediário, das onze às quinze horas. Quando iniciei o ano letivo, fiquei com a impressão de que haviam formado uma turma com o “resto”: alunos repetentes, considerados portadores de necessidades educativas especiais, a maioria filhos de “invasores” de um local perto da escola. Constatei posteriormente que o critério de agrupamento dos alunos da 1ª série obedecia as normas da Secretaria Municipal de Educação, respeitando a legislação (Portaria de Matrícula), conforme Projeto Político-Pedagógico de 1999. Nessa escola havia uma turma de alunos com menos de sete anos, outra de alunos com sete anos e a minha, que era constituída com uma heterogeneidade de faixa etária, com crianças de seis a doze anos.

Conforme a descrição do diagnóstico contida no Projeto Político-Pedagógico, de 1999, é possível ter uma perspectiva da realidade dessa escola.

A grande maioria de nossa clientela escolar reside na região sudoeste da cidade, considerada uma das mais pobres, localizando-se ao lado da

---

<sup>10</sup> Nesse ano trabalhei como professora substituta na EMEF Virginia Mendes Antunes de Vasconcellos, no bairro Maria Rosa, na periferia de Campinas.

Rodovia Santos Dumont. Nossas crianças e adolescentes vêm do próprio bairro onde está localizada a Escola, mas também do Jardim Telesp – uma área de invasão, e ainda do jardim Itatinga, Jardim Nova Mercedes, Parque São Paulo, Jardim São José, Bacuri, Mauro Marcondes e Jardim Santa Terezinha. De um modo geral, nesses bairros citados existem poucas ruas asfaltadas (apenas o caminho do ônibus). Nesses bairros o comércio é precário, com a presença de poucos estabelecimentos. Há ainda o núcleo do Jardim Maria Rosa, que recebe alunos em horário diferente daquele que freqüentam aula e se propõe a dar um acompanhamento escolar, bem como a assistência que pais e mães não dão por estarem em seu horário de trabalho. ( PP, 1999, p. 15)

A família dessas crianças é predominantemente do Estado de São Paulo, mas, também, de alguns estados da região nordeste, Minas Gerais e Paraná. “...O nível de renda das famílias é pequeno, cujas funções têm rendimentos pouco significativos como: pedreiro, motorista, guarda-noturno, servente, jardineiro, jornaleiro, doméstica, faxineira, cozinheira, lavadeira, babá, além de muitos estarem desempregados”. (PP, 1999, p. 15)

Imersa nessa realidade, no início do trabalho a madrugada era minha companheira de estudo e pesquisa, quando perdia o sono, pensando no que fazer para que as crianças chegassem ao final do ano letivo lendo e escrevendo. A maioria tinha pouquíssima experiência com o mundo letrado, por conta da ausência de pessoas mais experientes como seus informantes. Busquei saída na teoria, por querer e precisar dialogar com outras vozes que acreditam que toda criança aprende, ainda que inserida no contexto de escola pública, porque era frustrante olhar para o resultado do processo na relação de ensino com as crianças que eu trabalhava naquele ano. O tempo estava passando e aparentemente elas não estavam aprendendo.

Até aquele momento eu sentia que havia uma lacuna na minha formação no que diz respeito à fundamentação teórica sobre aprendizado e desenvolvimento associados a um compromisso com um ensino mais democrático. No curso de Especialização que fiz na Unicamp em 1998, tive a oportunidade de iniciar uma discussão mais sistematizada com a concepção de homem como ser histórico-cultural, com uma história de desenvolvimento psíquico na qual o movimento se faz do funcionamento interpessoal para o intrapessoal. Portanto, para superar as dificuldades e impotência, retomei minhas leituras de Vigotsky (1989/1981).

O diálogo com esse autor, no início, ficava apenas no campo teórico. Eu estava com dificuldades para associar seus argumentos à minha prática, por isso busquei por outros autores que pesquisavam situações de dentro da escola, e em sala de aula, abordando pressupostos vigotskyanos, como: Smolka (1996), Fontana (1996) e Padilha (1997). Essas pesquisadoras foram minhas professoras no curso de especialização, e suas pesquisas faziam parte da bibliografia sugerida no referido curso.

Com a leitura e noites de sono perdido, encontrei algumas possibilidades e alternativas de trabalho que poderiam ajudar as crianças a avançarem na aprendizagem, propiciando situações para que elas construíssem conhecimento e começassem a ler e escrever, e assim alcançar o objetivo da alfabetização e cumprir com a responsabilidade e compromisso do meu trabalho com aquelas crianças.

A proposta do trabalho foi apresentada às crianças, destacando a realização das atividades em grupo, só que todos os dias eu tinha que resolver problemas de brigas entre elas; as brigas eram inevitáveis ao se agruparem. Em geral, a briga acontecia na divisão do material que tinham para trabalhar: lápis de cor, cola, tesoura, material que era de uso coletivo... nesses momentos, eu era invadida por uma vontade de voltar a trabalhar com elas enfileiradas uma atrás da outra porque dava menos problema, porém o enfoque de Vigotsky (1989), ao argumentar que todos os homens participam de uma realidade social, e é somente através da interação entre sujeitos que estes se constituem como ser, apontava indícios para que eu insistisse no trabalho em grupo.

Fontana (1986), com base nos pressupostos de Vigotsky, apontava o papel do professor como mediador intencional e explícito na relação de ensino. Com seus argumentos, eu resgatava, assim, meu papel que, sem ser diretivo, é que sistematiza o processo de apropriação da escrita pela criança na dinâmica da sala de aula. Cabe à professora, como adulto mais capaz na sala de aula, dar continuidade ao processo de alfabetização que se iniciou muito antes da criança entrar na escola.

Como eu tinha uma criança portadora de necessidades especiais, Padilha (1997) apontava a zona de desenvolvimento proximal, como caminhos possíveis no processo de desenvolvimento, tanto para as crianças consideradas normais, como para aquelas consideradas portadoras de necessidades especiais. Ela discute esse pressuposto a partir do argumento de Vigotsky que defende que aquilo que a criança não consegue realizar sozinha pode ser realizado com ajuda de outras pessoas mais capazes, para que posteriormente ela possa realizar sozinha.

Esse movimento, diálogo com a teoria, uma leitura um pouco mais aprofundada sobre mediação, conceito central para a compreensão do fundamento histórico cultural do funcionamento psicológico, possibilitou-me a compreensão do que Vigotsky argumentava; que a relação homem-mundo é uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. (VIGOTSKY, 1989)

Smolka (1996) contribuiu para que eu compreendesse a necessidade e construção do ambiente letrado na dinâmica da sala de aula, uma vez que nesse trabalho ela propõe a uma professora, trabalhando com uma turma em início de alfabetização, dinâmicas diferentes daquelas que essa realizava em sala de aula. Propunha, entre outras coisas:

- trazer a escrita para dentro da sala de aula, trabalhando as funções da escrita em todas as suas possibilidades: utilizando crachás, calendários, livros, revistas, bilhetes, rótulos de produtos e embalagens, etc.;
- dar espaço e encorajar as crianças a falarem, formando pequenos grupos de crianças, o que facilitaria o diálogo e o trabalho em conjunto;
- ler e escrever para as crianças;
- expor os trabalhos das crianças de forma organizada, utilizando a escrita para organização;
- esclarecer e informar as crianças sobre a escrita, respondendo às perguntas que as crianças fizessem. (SMOLKA, 1996, p. 41)

A partir das propostas dessa pesquisadora, comecei organizando o espaço de modo que as crianças tivessem recursos para consultar e pesquisar. As paredes foram cobertas com as letras do alfabeto, figuras com seus respectivos nomes, calendário e textos que eram substituídos periodicamente. Organizei uma

biblioteca de classe em que tinha livro de literatura infantil, gibis e revistas diversas. Eu lia histórias variadas para as crianças e dava oportunidades para que elas recontassem oralmente a história ouvida. Fui por muito tempo a escritora da classe quando a proposta era produzir um texto, as idéias eram das crianças e eu as ia organizando na forma de escrita. Mesmo atividades simples sistematizadas em folhas sulfite eram realizadas junto com o outro.

Pautada na concepção histórico-cultural, dei início ao trabalho naquele ano, porém muitas vezes em que eu analisava a aprendizagem das crianças ficava desanimada, pois parecia que as respostas positivas eram mínimas. O meu desejo era desistir e trabalhar com a silabação! Mas eu insistia nas leituras na tentativa de ampliar meus conhecimentos, com a intenção de encontrar forças e continuar com o propósito de realizar uma prática mais participativa e coerente em relação à concepção de alfabetização escolhida.

Em meados de maio, ficamos preocupadas, nós, as professoras de 1ª série, ainda genericamente ancoradas numa concepção psicogenética de leitura e escrita, com um número grande de alunos/as “emperrados/as” em um nível de aprendizagem chamado “silábico”, conceito usado por Ferreiro e Teberosky (1989) para crianças que estão num nível de aprendizagem em que escreve uma letra para cada sílaba. Decidimos nos reunir para encontrarmos uma saída que lhes possibilitasse a aprendizagem. Precisávamos descobrir onde tínhamos falhado e o que fazer a partir daí. Foi durante essa reunião que ouvi a professora dizer: “Pobre não aprende mesmo, a culpa não é minha”.

Essa fala trouxe constrangimento no grupo e inquietou-me. Meus/minhas alunos/alunas eram pobres e estavam aprendendo, não com os parâmetros que eu tinha, mas era possível perceber que elas estavam se apropriando do sistema de escrita, pois nas atividades de escrita espontânea arriscavam a escrever de acordo com a hipótese de escrita de cada uma. A produção de cada criança era indicativo de que estavam aprendendo, ainda que o esperado para uma primeira série não fosse visível naquele momento de avaliação.

Na hora em que ela disse essa frase tão contundente, eu queria debater a (não)aprendizagem das crianças pobres, mas minha voz não encontrou ressonância.

Vim para a Academia com o objetivo de observar e analisar a relação com a aprendizagem das crianças pobres, aprofundando o debate. Os incômodos suscitados pelas discussões e leituras, no início do curso de mestrado, motivou a busca por compreensão. Eu queria entender, saber mais, buscar o sentido. O que, tanto na voz da professora, quanto na minha, podiam revelar em relação às compreensões do aprendizado e da infância de crianças em condições sócio-econômicas tão adversas?

Afinal, essa professora era respeitada como profissional pela comunidade escolar e não escolar. Por várias vezes ouvia as professoras da 2ª série, que estavam com seus/suas alunos/alunas do ano anterior, repetirem que eles/elas eram excelentes, estavam acompanhando a série sem grandes dificuldades. As mães, no início do ano, vinham pedir para que seus/suas filhos/filhos estudassem com ela.

Na condição de aluna do programa de pós-graduação, à medida que eu dialogava com a literatura sugerida nas disciplinas que cursei no primeiro semestre de 2000, como o foco do meu olhar estava voltado para a minha prática, procurei entender o sentido dessa voz, muito mais para compreender a mim mesma. O que ela poderia revelar? O que estava subjacente a essa voz em relação ao fracasso ou sucesso das crianças na escola? Onde estava o problema, nas crianças ou no raciocínio da professora? Até que ponto o raciocínio da professora me atravessava?

Para me aproximar de possíveis respostas a essas questões e resolver esses aparentes paradoxos, procurei por literaturas que têm se preocupado com as questões de exclusão social e as injustiças relacionadas ao ensino.

## **Discursos pedagógicos: linguagem portadora de normas e valores que historicamente funcionam para incluir e excluir**

A literatura é extensa, minhas escolhas se configuram dentro do gênero crítico que suscita reflexões sobre as questões da educação como um empreendimento político, com o objetivo de entender como as práticas pedagógicas funcionam para qualificar ou desqualificar as crianças nos aspectos sociais. (POPKEWITZ, 2001)

Geraldi et al (1998), analisando o pensamento de Zeichner, apontam um aspecto relevante para início dessa reflexão.

No mundo educacional, existem várias definições de realidade. Enquanto as coisas prosseguem sem grandes rupturas, essa realidade é percebida sem qualquer problema. O modo como o professor percebe a realidade serve de barreira, impedindo-o de experimentar pontos de vistas alternativos. Os professores e as professoras que não refletem sobre seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas e concentram seus esforços na procura de meios mais eficientes para atingir os seus objetivos e para encontrar soluções para problemas que outras pessoas definiram no seu lugar. (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p. 247)

Esses argumentos me levam a pressupor que a professora minha colega estava percebendo naturalmente a realidade ao nosso redor ali naquela escola, o modo como ela entendia o processo de construção do conhecimento das crianças naquele contexto a impedia de problematizar a não aprendizagem de algumas crianças que estudam na escola pública. Porém, nesse mesmo artigo, essas autoras alertam para o fato de que não cabe à escola e nem a uma professora a responsabilidade de reverter questões sociais, econômicas e políticas tão profundas, o que equivale atribuir culpa às vítimas de um sistema que tenta instituir um controle regulador, legislando sobre o que deve ou não ser ensinado, quando e por quem.

E depois, esta maneira de pensar a educação por essa professora está marcada na apreensão de uma perspectiva teórica que se instalou no pensamento

educacional brasileiro, na década de sessenta. Patto (1995) diz que até início dessa década,

enquanto filósofos da educação e alguns pedagogos voltaram-se predominantemente para análises e recomendações referentes a aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino, visando melhorar sua qualidade, pedagogos e, sobretudo, psicólogos fecharam seu diagnóstico do fracasso escolar em torno da avaliação das características biológicas, psicológicas e sociais da clientela escolar. (PATTO, 1995, p. 90)

Nas palavras de Patto (1995), acabou predominando a segunda perspectiva, e, cada vez mais, as causas do fracasso escolar eram buscadas no aluno, consolidadas com a teoria da carência cultural, uma teoria que explicava o fracasso escolar da criança da classe popular pelas diferenças de ambiente cultural no qual ela estava inserida.

Como se sabe, segundo essa autora, esta compreensão do fracasso escolar se instalou no pensamento educacional, generalizando-se nos meios acadêmicos e técnicos, revelando a aceitação acrítica a esse tipo de teoria que apontava uma condição negativa, degradante e estática a que está sujeita a população de baixa renda, enquanto que o mais coerente seria dizer que a condição social é um processo sofrido por essa parte da população. (PATTO, 1995)

No início da década de setenta, essa teoria da educação compensatória, afirmava que, "...a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar" (idem, p. 94). A aceitação dessa teoria, segundo Patto (1995), é compreensível por vários motivos: continha uma visão não negadora do capitalismo, atendia aos requisitos da produção científica, e como também ressaltava a pobreza e suas mazelas

...atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer a crítica deste discurso ideológico. (ibidem, p. 94).

Naquela época, baseadas na carência cultural, as pesquisas apontavam a pobreza como culpada pelo fato de as crianças estarem fora da escola, argumentando que elas não se matriculavam por necessidade de trabalhar, desinteresse pela escola, doenças e deficiências físicas e mentais, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a esse tipo de aluno.

Diante do exposto até aqui, a fala da professora minha colega possibilita interpretar o quanto ainda estamos sujeitos a cair nessa armadilha ideológica da teoria da carência cultural. Com esse discurso que pode ter base científica, a professora abre a possibilidade de não engajar a escola num processo de reconstrução social.

Patto (1995) diz que na época em que ela realizou sua pesquisa, nas pesquisas daquele período os pressupostos da carência cultural eram muitas vezes encontrados num mesmo artigo/texto, e que ao mesmo tempo em que denunciavam a precariedade da escola pública, afirmavam que as dificuldades de aprendizagens da criança pobre decorrem de suas condições de vida.

Meu argumento é que a visão negativa em relação a essas crianças é anterior ao nosso contato com elas. O estigma é produzido de fora para dentro da escola. A literatura contribuiu na formação de representações sobre a condição que a criança necessita para aprender. Patto (1995), se referindo às pesquisas diz que, “no período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural”. (PATTO, 1995, p. 123)

Pelo exposto até aqui, com base nas proposições de Popkewitz (2001), posso deduzir que o conhecimento como efeito de poder funciona para modelar a maneira como nós participamos como sujeitos ativos e responsáveis do processo educativo na escola. Para ele, “...o conhecimento que organiza o ensino, a aprendizagem, o manejo de classe e o currículo, imprime uma certa seletividade naquilo que os professores “vêm”, pensam, sentem e conversam sobre as crianças” (POPKEWITZ, 2001, p. 13).

O pensamento de que “criança pobre não aprende” é construído a partir de sistemas de conhecimento especializados e podem ser assumidos como naturais, mas não são! O conhecimento que estrutura a organização da escola imprime a seletividade, a qual se refere Popkewitz, naquilo que vemos, pensamos, sentimos e conversamos sobre o que diz respeito às crianças e à escola, gerando princípios que qualificam ou desqualificam as crianças das classes populares da ação e participação no âmbito escolar.

As crianças consideradas pobres vêm sendo excluídas da/na sociedade. Como parte dessa sociedade a escola vem participando desse processo excludente, à medida que elas ficam anos e anos na mesma e se deparam com a nossa impossibilidade de contribuir para com a sua aprendizagem; isso é real, e passa, também, pelo nosso desconhecimento sobre como lidar com suas experiências. No entanto, se temos um compromisso com essas crianças, é necessário que se olhe e busque entender em que medida o nosso trabalho não está possibilitando o acontecimento dessa aprendizagem. O que está ocorrendo na dimensão macro, a Sociedade, o Estado, tem contribuído para o processo de exclusão, mas parece que é importante buscarmos saídas nas pequenas relações. Como é que nós participamos desse processo coletivo de exclusão?

A aprendizagem das crianças relatadas nesta dissertação, só será aceita, por aqueles/as que compartilham um determinado conceito de aprendizagem. É possível que alguns/mas professores/as, tomem os bilhetes como evidência de que crianças pobres não aprendem mesmo, uma vez que ficaram um ano na escola, e não se apropriaram do código ortograficamente “correto”, revelando o quanto o ambiente escolar é contraditório e vem contribuindo para o processo excludente.

O desafio, portanto, que se coloca a nós, professoras e professores é repensar nossos referenciais teóricos, para assim podermos vislumbrar novas possibilidades de conceber a escola numa sociedade de classes, entendendo que muitas vezes servimos a um sistema macro na estrutura social e que nem sempre nos damos conta de que tentamos gerar uma escola reprodutora das desigualdades sociais.

As crianças pobres estão na escola, e têm o mesmo interesse das outras crianças para com a educação, pois quando chegam na escola é possível ver/entender que acreditam que a escola lhes possibilitará um futuro melhor, pela motivação e desejo que apresentam em aprender.

### **Desviando o foco: visualizando possibilidades**

É importante ter uma visão ampla da questão para que deixemos de procurar o problema nas cabeças de cidadãos pobres e nos erros que acontecem dentro dos muros da escola. Historicamente, as conquistas dos grupos pobres aconteceram somente através de mobilização e agitação social. Argumenta Connell (1996) que foi por conta da luta de uma série de movimentos sociais; por exemplo, o Movimento dos Direitos Civis, que em meados do século XX os sistemas educacionais tornaram-se mais abrangentes e acessíveis. Em 1959, com a Declaração dos Direitos da Criança pelas Nações Unidas, se materializou o direito à educação, constituindo, ainda que no discurso, igualdade de acesso para todos. Porém, garantir uma vaga não basta, isso representou uma meia vitória. Entrar e sentar nos bancos escolares não garantiu aprendizagem. (CONNEL, 1996)

No interior das escolas as crianças pobres continuavam a ter desempenho inferior em testes e exames, em relação às crianças ricas, e estavam mais sujeitas a reprovações e evasão escolar. A resposta a essa situação veio com os programas de educação compensatória.

Com uma postura crítica semelhante à assumida por Patto (1995), Connell (1996) argumenta que foi no cenário urbano que se desenvolveu a “cultura da pobreza”. Para ele, essa idéia teve um efeito profundo sobre o conceito de educação compensatória. Embora nem todas as crianças pobres sejam alcançadas pelo fato desses programas terem como alvo uma minoria de crianças que são selecionadas através de uma linha de pobreza estimada, é para elas e suas necessidades educacionais que esses programas são dirigidos, o ensino

destinado aos pobres é planejado para resgatar a criança da sua condição de pobreza. Esse autor aponta nesse estudo mais um problema em relação a esses programas. Eles têm, sobretudo, “complementado o currículo hegemônico, adicionando atividades extras ou o ensino em grupos a áreas centrais do conhecimento convencional” (CONNEL, 1996, p. 26), e isso não muda os padrões de ensino e aprendizagem na escola.

“O que podemos oferecer no lugar disso?” Questiona. “Há alguma porta secreta que leve à solução do problema?” Enquanto aguardamos pela execução de uma política para o sistema educacional que assuma a elaboração de um currículo do ponto de vista daqueles que estão em desvantagem, Connell (1996) faz uma proposição instigante. Ele sai em defesa de um currículo mais negociado e uma prática de sala de aula mais participativa, propondo um currículo multicultural para que se valorizem outras experiências e outras formas de organizar o conhecimento. O desafio, portanto, é romper com o currículo hegemônico. Eu argumentaria, portanto, em favor de uma organização do currículo em ação (GERALDI, 1995), construído a partir do que a criança já sabe, uma prática que penso eu, algumas professoras e alguns professores vêm exercendo nas escolas públicas.

Aborda Connell (1996) uma outra questão que cabe aqui nessa discussão: a escola é uma instituição literalmente poderosa. Para as/os mães/pais das crianças pobres, restam poucas possibilidades de influir nas decisões tomadas pela escola.

Isto porque, no ano de 1999, por exemplo, um dos entraves apontados pelo Projeto Político- Pedagógico da escola onde trabalhei era a falta de um guarda/vigilante para abrir e fechar os portões. O portão de entrada dos alunos era aberto por uma servente, e não era permitido que os/as pais/mães/avós entrassem na escola acompanhando as crianças. No decorrer do ano, comecei a receber queixas de mães que me aguardavam no portão, reclamando dessa dificuldade e que gostariam de falar comigo no dia em que achassem necessário e não quando fosse agendado. Por isso, eu combinei com eles/elas para que me

mandassem um bilhete quando tivessem algo para dizer que eu iria até o portão na saída da aula, para atendê-los/las.

Eu entendia, embora não concordasse com a direção, que por uma questão de organização e controle de quem entrava ou saía, impunha essa norma, e entendi e concordava com os/as pais/mães que questionavam o fato de só poderem entrar com horário marcado. Esses, por sua vez, reivindicavam um direito: o de entrar para conversar com a professora quando achassem necessário, pois há situação que requer o diálogo no momento que acontece, se for noutro dia/hora não faz mais sentido, por isso tentei contornar o embate com o bilhete.

Entrar na escola era um direito que as mães reconheciam, mas ainda assim elas “desistiram”, não lutaram, não se mobilizaram, reivindicando por ele. Nas escolas em que trabalhei/trabalho, os responsáveis estão geralmente do portão para fora ou são “convidados” a participarem da vida escolar das crianças para dar conta de resolver/educar suas atitudes que não são condizentes com as normas/regras da escola.

Em geral, os responsáveis pelas crianças não são convidados a participarem das discussões que buscam melhorias no ensino para que possa atender às expectativas dessa população. Quando são convidados, ficam constrangidos, não têm voz, não se manifestam, reconhecendo que “...estão enfrentando a lógica de uma instituição que representa o poder do estado e a autoridade cultural da classe dominante” (CONNEL, 1996, p. 25), ou quando seus desejos e anseios são manifestados, são ignorados no grupo, na discussão. Presenciei isso enquanto era elaborado o Projeto Político Pedagógico para o ano de 1999 no início do ano, nessa escola. Durante uma reunião, um dos pais presentes questiona a ausência dos funcionários administrativos que haviam se retirado da reunião, e sua voz ecoou no vazio, pois a reunião continuou como se ele não tivesse se pronunciado.

Eu poderia encerrar a discussão por aqui, mas o assunto é vasto e complexo. Smolka (1996), em sua pesquisa, revela alguns aspectos que nos leva a romper com uma certa imagem que construímos sobre as crianças pobres.

Uma entrevista com cada criança durante os primeiros meses de aula revelou que:

- todas tinham experiências diversas com a escrita:
- porém não tinham esclarecimentos ou conhecimentos sobre a escrita:
- sabiam que não sabiam: - Eu não sei ler. Tem coisa escrita mas eu não sei ler. - Não dá para ler porque eu não sei muito bem usar letra.
- Tinham expectativa de aprender, de que alguém (a professora) lhes ensinasse... (mas isso lhes havia sido negado a priori). (SMOLKA, 1996, p. 40)

Ao nos referirmos às crianças que têm experiências diferentes das nossas, nosso vocabulário é permeado implicitamente de pressuposições que podem se transformar em preconceito. Como elas não correspondem às nossas expectativas, argumentamos que elas têm problemas, são desorganizadas, não sabem pegar no lápis direito, não prestam atenção..., legitimando o jogo das formações imaginárias em que estão implícitos preconceitos ideológicos.

Com esses aspectos apontados, Smolka (1996) nos convida a pensar e reconhecer a necessidade de olharmos para as crianças, sobretudo, com alguma crença em sua capacidade de aprender a ler e escrever, buscando alternativas de trabalho, assumindo o papel de mediadora na relação de ensino, trabalhando o funcionamento da escrita, ensinando implícita ou explicitamente os aspectos mecânicos e estruturais da escrita e abrindo espaço para a elaboração individual. Respeitando, principalmente, o seu ritmo nesse processo, pois como têm pouca experiência com a leitura e escrita, o processo é mais lento, as respostas positivas são mais demoradas em relação à imagem que temos das crianças que têm experiências de vida parecida com a nossa, tais como visitas a cinema, shopping, bibliotecas, exposições, Mac Donalds, têm mais contato com o mundo letrado, o dialeto é o esperado pela norma padrão.

Na mesma linha de preocupação temos as pesquisas sobre formação de professores a que Zeichner (1993) se refere. Reconhece ele que nas escolas freqüentadas por crianças pobres as necessidades são maiores e o trabalho é mais exigente, por isso, ele nos aponta alguns aspectos que caracterizariam um ensino bem sucedido numa escola democrática, inclusiva e plural.

1. Os professores acreditam que toda criança aprende e comunica isso a ela, estão pessoalmente empenhados para conseguir o êxito de seus alunos.
2. Os professores criaram um elo pessoal entre si e os seus alunos e deixam de os ver como o outro.
3. É proporcionado aos alunos um programa curricular academicamente estimulante e tarefas de aprendizagens consideradas significativas pelos estudantes.
4. Os professores criam uma ponte que liga um programa curricular inclusivo e academicamente estimulante aos recursos culturais que os alunos levam para a escola.
5. Os pais e os membros da comunidade são encorajados a participar na educação dos alunos e têm voz nas decisões escolares.
6. Os professores estão envolvidos em lutas políticas, fora da sala de aula, visando alcançar uma sociedade mais justa e mais humana. (ZEICHNER, 1993, p. 94)

Ao abordar esses aspectos, Zeichner(1993) nos desafia a visualizar o futuro. É indispensável enxergar possibilidades e olhar dialeticamente para os fenômenos sociais. A criança não é pobre por si só, a pobreza está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social. As normas que diferenciam a criança das outras não são expressas, mas estão presentes no discurso através das separações feitas. “Elas estabelecem uma ordem moral que coloca as crianças em espaços sociais diferenciados que funcionam para interná-las e fechá-las” (POPKEWITZ, 2001, p. 140). Cabe a nós questionarmos as normas, as distinções e as diferenciações pelas quais os compromissos são moldados e adaptados, para que as crianças pobres tenham possibilidades de ficar dentro da escola.

Argumenta Zeichner (1993) que devido aos males da nossa sociedade que estão presentes no cotidiano escolar, há escolas em que as coisas só podem acontecer se houver muita reflexão por parte da/do professora/professor. A escola e comunidade têm papel importante na busca de superação de conflitos.

Ele aponta a necessidade da/do professora/professor pensar sobre as dimensões sociais e políticas pelo fato de fazerem escolhas que afetam a vida e as oportunidades da criança. Refletir sobre os objetivos e as conseqüências do seu próprio ensino possibilita à professora provocar mudanças em uma sociedade tão carente de justiça social.

Nessa perspectiva, olhando a escola como lugar para transformação social, como professora, quero sentir-me capaz de provocar em meus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo, buscando no campo teórico subsídios que possibilitem a reflexão de minha prática para transformação das relações dominantes que também perpassam as relações humanas na sala de aula.

### **A opção metodológica: pesquisa-ação**

As discussões e leituras sistemáticas pautadas no discurso de que podemos ser agentes ativos na reconstrução de uma sociedade desigual como a nossa, de que há lugar para a ação humana na escola e que a sala de aula pode abrir-se para um trabalho crítico, motivou minha escolha pela pesquisa-ação. A exigência para tal propósito seria o registro da própria prática, um exercício que exigiria um esforço contínuo de ação e reflexão para uma teorização da prática.

Minha escolha está pautada em um dos argumentos de Stenhouse (apud DICKEL, 1998). Segundo ele, a pesquisa-ação tem por objetivo documentar e fortalecer a capacidade de perceber e avaliar a prática docente.

A proposta de documentar a minha prática foi uma alternativa sugerida na disciplina “Epistemologia e Pesquisa em Educação” e no meu grupo de pesquisa, o GEPEC, pois favorecia a reflexão sobre o trabalho docente e oferecia grandes possibilidades para o meu desenvolvimento profissional. Interessada em desenvolvê-la, iniciei meus registros no Diário de Campo.

Portanto, nesta pesquisa, preocupo-me com o cotidiano da minha atuação, analisando e interpretando a minha ação como professora, com base em registros e documentação. Minha própria prática tornou-se foco de uma investigação sistematizada, depois da reflexão que fiz como professora e pesquisadora de momentos vividos em um contexto de escolas públicas no município de Campinas.

Argumenta STENHOUSE que

a capacidade de investigar do professor depende de estratégias de auto-observação semelhante a um artista que, consciente do que faz, está sempre alerta para o seu próprio trabalho, o que lhe permite utilizar-se a si como instrumento de investigação. (Apud DICKEL, 1998, p. 57)

Com base nesse pressuposto, meu universo de pesquisa é a sala de aula, lugar em que sou a professora e sou pesquisadora. A docência e a pesquisa são possibilidades de ações integradas que se interpenetram e se imbricam. O trabalho docente, a aula, é o objeto de pesquisa. Eu, enquanto professora, posso ser docente e pesquisadora ao mesmo tempo, produzindo conhecimento na complexidade do cotidiano da sala de aula.

Em diálogo com as duas principais tradições que orientam as Ciências em seu tempo, Stenhouse propõe uma mudança de paradigma, argumentando que,

As aulas são o laboratório ideal para a comprovação da teoria educativa do ponto de vista de um experimentalista; o professor é um observador participante potencial nas aulas e nas escolas, do ponto de vista da observação naturalista; e de qualquer ponto de vista, o professor é rodeado por oportunidades de investigar. (Apud DICKEL, 1998, p. 53)

Nesse sentido, ele nos coloca no centro da pesquisa educacional, por acreditar que estamos rodeados de oportunidades de investigar, e afirma esse autor que a perspectiva experimental e analítica não é confiável para o ensino, pois produções baseadas em experimentos em laboratório não podem ser aproveitados por nós, uma vez que eles não se repetem em sala de aula. Em contra partida, a perspectiva naturalista/etnográfica permite a descrição das capacidades dos atores envolvidos, expondo as razões da investigação e submetendo-as à crítica à luz de critérios práticos. (DICKEL, 1998)

É pela experiência e pelo caráter de resistência que me aproximo dos dizeres de Kenneth M. ZEICHNER (1993), pesquisador americano e integrante desse movimento que a partir da década de 60 passa a questionar a relação tradicional e dicotômica entre acadêmicos e práticos. Esse movimento propõe a formação do professor-pesquisador, na tentativa de romper com a hegemonia do tecnicismo, cuja ênfase é a formação de um técnico capaz de agir conforme

regras e técnicas pensadas e estruturadas por especialistas, advindos da esfera acadêmica.

O movimento da pesquisa-ação defende

a importância da formação profissional atentar para a prática como referência para compreendê-la e (re)construí-la; a relevância de descrever e compreender o cotidiano da escola pública típica; a necessária associação ensino/pesquisa na formação inicial; o respeito aos saberes dos professores e das professoras produzidos em seu trabalho; a necessidade de construir caminhos coletivos na escola pública. (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p. 262)

Zeichner (1993) chegou à hipótese do professor como prático reflexivo porque sua experiência como aluno, professor e formador de professor, foi em escolas onde as coisas só poderiam ocorrer normalmente se houvesse muita reflexão por parte dos professores. Como aluno, ele viveu entre guerras de bandos rivais, protestos e apatias e, como professor, esteve constantemente envolvido em situações em que os males da nossa sociedade estavam bem presentes e nas quais os professores, os pais e a comunidade tinham um papel muito importante. Argumenta ainda que

O único papel que conheço bem, e no qual me sinto à vontade, é aquele em que os professores se afirmam relativamente aos que estão fora da sala de aula e trabalham apaixonadamente para a realização de seus objetivos. (ZECHNER, 1993, p. 24)

Ao assumir a “perspectiva da reconstrução social”, Zeichner (1993) argumenta que a reflexão é uma das dimensões do trabalho, daí a necessária vinculação com o exercício de um ensino como atividade crítica, realizado com base em princípios éticos, democráticos e favoráveis à justiça social. A proposição dessa perspectiva é formar professores capazes de refletirem criticamente sobre o ensino e o contexto social, político e econômico de sua produção.

A pesquisa-ação para ele é tanto um instrumento de desenvolvimento profissional para nós, professoras e professores, quanto um instrumento fundamental para reformas educacionais ou de transformação da escola. Nesse movimento, pesquisamos sobre nossa prática (estratégias de ensino, organização

de sala de aula, opção metodológica e outros), as condições sociais de nosso trabalho e seu contexto de produção. Refletimos sobre temas definidos por nós na complexidade do nosso trabalho, ampliando, assim, nossa compreensão a partir de análises, críticas, reestruturação e incorporação de novos conhecimentos que poderão respaldar o significado e a escolha de ações posteriores. (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998)

Tanto Stenhouse quanto Zeichner discutem a tensão que há entre professores e acadêmicos. Stenhouse desafia os acadêmicos a superarem as barreiras que os afastam da prática educativa, reconhecendo que nós produzimos conhecimento enquanto realizamos o nosso trabalho. Em relação ao argumento de que nós somos teoricamente ingênuos, ele defende que o que nos falta é confiança e experiência em relacionar teoria com a organização e a realização do trabalho de pesquisa, e que o maior empecilho para a realização desse propósito é a escassez de tempo, devido à jornada de trabalho. (STENHOUSE, 1996)

Zeichner (1993) considera que, assim como ocorreu com a pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação só será aceita no meio acadêmico, historicamente. Defende ele que nossa ação produz saberes que em nada ficariam a dever aos conhecimentos produzidos no meio acadêmico.

A prática de todo professor é resultado de uma ou outra teoria, quer seja ela reconhecida ou não. Os professores estão sempre a teorizar, na medida em que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados. Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado é tanto teoria como as grandes teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura? Ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais. (ZEICHNER, 1993, p. 21)

Esse autor argumenta que a diferença entre teoria e prática é, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do pesquisador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática. Quando pensamos sobre a diferença entre nossas expectativas e os resultados, estamos a criar saberes. A crítica que ele faz aos pesquisadores acadêmicos é em relação às pesquisas que se limitam a

descrever os “horrores” que acontecem nas escolas e a falta de honestidade para com aqueles que abrem as portas da sala de aula para os pesquisadores acadêmicos realizarem suas pesquisas. Isso tem provocado o distanciamento da maior parte dos professores que sentem que as pesquisas realizadas pelos acadêmicos são irrelevantes para suas práticas e não procuram a pesquisa educacional para instruir e melhorar o seu trabalho.

Para além das dicotomias entre pesquisadores acadêmicos e pesquisa de professores, minha contribuição com este trabalho é no sentido de que a/o professora/professor entenda que

...quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interação da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem. No contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem. (GOMEZ, 1992, p. 104)

Nas suas proposições, Gomez (1992) defende que toda ação requer um tipo de conhecimento, ainda que esse conhecimento, fruto de reflexão passada e da experiência, se tenha consolidado em esquemas semiautomáticos ou em rotinas. Para ele, na atividade prática não existe apenas um tipo de conhecimento, e considera que é fácil verificar que, na vida cotidiana, freqüentemente pensamos sobre o que fazemos, ao mesmo tempo em que atuamos, propondo caminhos possíveis de superação das dificuldades encontradas no nosso dia-a-dia. Nós, cotidianamente, nos deparamos com situações que não têm respostas pré-elaboradas e o diálogo com o problema deixa transparecer aspectos ocultos da realidade e cria novas formas de perceber e de reagir frente a uma situação problemática.

É a partir desses conhecimentos que começarei a pensar o meu próprio trabalho.

## De um propósito e até onde foi possível chegar

Neste trabalho de dissertação de mestrado tomo como objeto de análise a minha prática, tentei compreender as marcas que carrego do meu ofício e o quanto eu, como pesquisadora, ao perguntar a mim, enquanto professora, vou transformando o meu trabalho nas condições concretas de escolas públicas no município de Campinas, nos anos de 1999 e 2000.

Nos próximos capítulos, uma vez que meu argumento era contraponto da fala da professora, para que se evidenciasse a relação com a aprendizagem das crianças com as quais eu trabalhei, tornou-se necessário rememorar a minha trajetória vivida no ano de 1999, tendo como suporte de memória<sup>11</sup> os bilhetes que eu guardei das crianças (BC), a cartilha adotada (CA), uma cópia do Projeto Político-Pedagógico (PP) e do planejamento anual (PA) elaborado por nós, professoras da 1ª série, com base na Proposta Pedagógica da Rede Municipal. Procurei reconstituir o caminho por mim percorrido naquele ano.

No ano de 2000, de posse do Diário de Campo (DC), caderno de planejamento (CP), planejamento anual (PA), fotos da turma (FT), Projeto Político Pedagógico da escola (PP), produções espontâneas (PE), bilhetes das crianças (BC), e transcrição de fita (TF), o estudo centrou-se na relação de ensino. Como professora, envolvi-me e tomei a minha ação, como objeto de pesquisa, assumindo a dupla tarefa de atuar como professora e como pesquisadora, tornando-me sujeito da própria pesquisa, contribuindo para a melhoria na relação de ensino, deixando transparecer possibilidades e limites do meu trabalho.

Nesse caso, estarei fazendo a análise *a posteriori* sobre as características e processo da minha ação em 1999 e 2000 que, segundo Gómez, “...é a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores” (GOMEZ, 1992, p. 105). Sendo assim, posso aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da minha prática.

---

<sup>11</sup>O conjunto de dados que serviram de material empírico está registrado no anexo 1

Como professora em 2000, estava mergulhada na ação, e como observadora colocava-me fora da ação apreendendo o meu trabalho com o olhar. O esforço centrou-se na articulação entre ação e observação, e olhando para o meu próprio trabalho, eu registrava os momentos e as situações que julgava relevantes para interpretar e apreender. O ato de registrar foi um aprendizado que demandou muito esforço e determinação.

Ao assumir a condição de observadora, registrava meus incômodos e estranhamentos, pois enxergava uma professora que não refletia a imagem que eu construí no decorrer da minha trajetória profissional. Enquanto lia as anotações feitas durante a aula e acrescentava outros dados ocorridos retidos na memória e que eu não havia anotado, constatava que não sabia lidar com a linguagem das crianças, que falavam todas ao mesmo tempo, perguntavam tudo, sobre tudo, queriam sair várias vezes para ir ao banheiro ou beber água, e me peguei muitas vezes irritada e impaciente diante dos impasses enfrentados.

O mais problemático foi o sujeito observador e não o fato observado. Comecei a suspeitar e a duvidar do meu próprio trabalho. O que fazer? O que registrar? Como, e o que interpretar do trabalho? O que fazer a partir do momento em que me vi em situações de incômodo e desconforto? Era um problema pedagógico? Se era um problema pedagógico, também não seria um problema da pesquisa? Com quem e onde discutir meus estranhamentos?

Nos espaços de discussão a mim aberto nos grupos de pesquisa dos quais participo, GEPEC e GEPEC de terça, nas sessões de orientação e banca de qualificação, foi possível perceber que o processo de pesquisa desenvolvido acenava para o estudo do processo de constituição, e/ou desconstituição, do sujeito através das significações produzidas na dinâmica interativa. À medida que eu me observava, o diálogo com a teoria e nos espaços que eu tinha para discussão era inevitável, eu precisava entender o que estava ocorrendo, esse diálogo motivava a escritura do processo que não coincidia com o objetivo inicial, que era observar a relação com a aprendizagem das crianças e construir contra-argumentos à fala da professora, minha colega do ano de 1999, que disse que criança pobre não aprende.

No entanto, o processo de desconstrução que eu vivi no primeiro semestre de 2000, exposto no capítulo inicial, provocou muito mais um olhar de compreensão para a minha colega e para mim mesma do que propriamente a problematização de que criança pobre não aprende. Na tentativa de compreender a professora, passei a buscar a compreensão de mim mesma, já que ao olhar e refletir sobre o meu trabalho, também estaria olhando e refletindo sobre o conjunto de vivências que, enquanto professores, experimentamos coletivamente. E desse conjunto de vivências, entender as experiências forjadas na dinâmica histórica do pertencer ao coletivo de professores e do participar de interações sociais com meus pares.

Ao me observar como professora descobri, por detrás da minha imagem, as marcas impressas pelos lugares onde passei, tanto no campo profissional quanto no campo pessoal. Observei marcas que pensei não existirem, mais por acreditar que outras experiências as apagariam por completo. Ia esquadrinhando a imagem e percebendo marcas no tortuoso campo da minha identidade profissional. O meu desconcerto maior foi por constatar que até então eu olhava apenas para a relação com a aprendizagem das crianças e não me percebia como parte do universo observado. Por quê? Identidade não é movimento? Não é um devir? Uma metamorfose? Não seria natural eu me olhar e me perceber no contexto de escolas públicas?

Alerta Bakhtin (2000) que somos os menos aptos para perceber o todo da nossa pessoa. Observar a própria prática, olhar o contexto do lugar de professora, imprimiu uma certa dificuldade em construir uma *vigilância epistemológica* que me auxiliasse na compreensão do que vira, ouvira e sentira. A colaboração veio nas sessões de orientação, no diálogo com meu orientador de pesquisa, que assumiu o papel do meu outro. Ele tornou-se o meu *outro num diálogo*, assumindo uma posição muito específica para que eu pudesse organizar minha reflexão. Muitas observações eram compreendidas por meio da reflexão e diálogo durante nossas reuniões, quando ele problematizava a intenção, o sentimento e a motivação da ação. O horizonte concreto que meu orientador possuía, permitiu-me ver e saber coisas que somente ele, pela posição que ocupava poderia ver e saber. É

importante dizer que esse movimento não foi harmônico e linear, mas cheio de contradições e rupturas; vivi momentos de amor e ódio.

Também a dinâmica interativa que ocorreu nos grupos de pesquisa e na banca de qualificação, nas conversas com a comunidade especialmente convidada para o debate em torno do tema desta pesquisa e o tempo transcorrido até o momento de análise, auxiliou-me na produção de um *excedente de visão* face ao próprio trabalho. Argumenta Bakhtin (2000) que o acontecimento estético pressupõe duas consciências que não se coincidem.

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nos dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que situa fora de mim e à minha frente, não pode ver... (BAKHTIN, 2000, p. 43)

O meu desdobramento em dois papéis, o de protagonista e de observadora da minha própria atuação, possibilitou a ocupação de posições apropriadas. Como observadora da minha própria prática, ocupava um lugar que sou a única a ocupar no mundo, todos os outros se situam fora de mim, eu olhava para a professora que é um outro-para-mim. O excedente de visão, com relação ao outro, instaura um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde não pode completar-se. Isso, no entanto, não se opõe necessariamente ao horizonte de visão do outro, uma vez que devo me identificar com o outro, colocar-me em seu lugar e ver o mundo através de seus sistemas de valores e assim criar-lhe um ambiente que o acabe, ainda que seja impossível concluí-lo no mundo ético (BAKHTIN, 2000). Procurei construir esse excedente de visão, ainda que o saiba inconcluso e em devir, me aproximando das questões que expus anteriormente, na tentativa de compreender a constituição do ser professora, inserida no cotidiano que é espaço de experiência e também é histórico.

Você, leitor, leitora, já pode ter inferido que o problema subjacente a esta pesquisa trata-se da (des)construção da minha identidade enquanto professora.

Impõe-se para mim, neste trabalho, narrar e compreender o meu esforço em ser professora diante das precárias condições de trabalho do/no cotidiano de escolas públicas no município de Campinas. Cabe a mim, portanto, compreender o meu desenvolvimento a partir do contato com as crianças e a partir da reflexão que fui fazendo enquanto pesquisadora.

Como pesquisadora, ocupei um lugar distinto do meu lugar de professora e figurei como o outro que foi me ajudando a ver os meus erros e acertos e avaliava minhas intervenções. A tarefa de tornar sistemático o registro da minha prática exigia de mim como professora desenvolver um olhar crítico para o meu trabalho na sala de aula e propor alternativas, de modo que eu descobrisse a melhor forma de conduzir o trabalho pedagógico.

Supõe Bakhtin (2000) que

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito (um tu). A explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a explicação carece de modalidades dialógicas (outras que não puramente retóricas). A compreensão sempre, é em certa medida, dialógica. (BAKHTIN, 2000, p. 338)

Nas suas proposições, esse autor diz que há uma diversidade de formas e de aspectos da compreensão, argumentando que na prática, “não há fronteiras, e passa-se de uma forma de compreensão para outra”.(idem, p. 338). É possível que compreender a mim como sujeito histórico e cultural enriqueça igualmente a compreensão de outras professoras inseridas em contextos concretos de escolas públicas.

As reflexões que possibilitaram compreender meu desenvolvimento se configuraram com outras vozes que se ancoraram nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e suas implicações metodológicas de pesquisa. Em interlocução com Vigotsky, Bakhtin e pesquisadores que discutem a concepção do homem como ser que significa e se constitui em condições sociais específicas de produção, compreendi minha constituição nos espaços concretos em que sou professora e pesquisadora.

Argumenta Vigotsky (apud Pino, 2000) que o homem é um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo.

É uma história contada pela professora que viveu o processo com seus/suas alunos/as, por isso escrita em forma de narrativa. Aquele que narra compartilha os seus saberes, seus sonhos, estranhamentos e sentimentos de amor, ódio, angústia e raiva, que muitas vezes escapam ao observador que não viveu a trama, o drama, e seus leitores/ouvintes se reconhecem, inserindo-se na história narrada que admite possibilidades de diversas interpretações. (BENJAMIN, 1987)

### III. SALA DE AULA – UM OLHAR INVESTIGATIVO FRENTE À “ARIDEZ” DO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam. (VIGOTSKY, 1989)



**Figura 1 – Esta era minha turma de 1999. (FT000099)**

Quando a professora no ano de 1999 disse que “criança pobre não aprende”, eu era testemunha do contrário. Com uma turma de 1ª série constituída pelo “resto”, podia constatar que a aprendizagem estava acontecendo, de acordo com as possibilidades de cada um/uma, e não estava concordando, naquele momento, com aquela afirmação. Como o pressuposto é que crianças aprendem, sejam elas pobres ou ricas, tornou-se relevante narrar o processo vivido com meus/minhas alunos/alunas daquele ano. Rememoro, de modo resumido, a nossa

caminhada, observando a relação de ensino e os elementos que contribuíram para a aprendizagem das crianças e o meu desenvolvimento nesse momento histórico.

Para tanto, seria necessário encontrar os documentos e registros daquele ano. Registros? Nós, professoras, temos o hábito de registrar nossa prática de um modo muito singular. Um documento que meu orientador de pesquisa, elencou foi o caderno de planejamento e lembrei-me que fiz alguns registros das minhas aprendizagens com as crianças nesse caderno. Nele anotava o que eu aprendia com elas, quando cada uma respondia positiva ou negativamente diante de determinadas situações de aprendizagem, mas de antemão já sabia que eu o jogara fora quando fiz a faxina no armário da classe no final do ano, ao organizar minhas coisas pessoais para levar para casa, uma vez que, provavelmente, eu não voltaria para aquela escola no ano seguinte, pelo fato de ser substituta.

O ato de jogar fora meus cadernos de planejamento tem uma história para explicar tal ação (sic!). Quando eu era Coordenadora Pedagógica, algumas professoras do grupo que eu coordenava usavam o caderno de planejamento de anos anteriores, e alguns estavam amarelados, denunciando o tempo que cada um tinha e, na época, eu condenava tal procedimento, por entender que a cada ano trabalhamos com turmas diferentes, estas têm características e necessidades singulares, portanto não faz sentido usar planejamento de anos anteriores, e nesse caso não havia necessidade de guardá-lo, mas hoje ele seria um documento importante para o que me propus, pesquisar.

Procurei remexer em meus guardados. Encontrei um livro produzido por nós, pensado e discutido coletivamente, escrito e reestruturado por mim, e ilustrados pelas crianças (PC000099), bilhetes e recados que eram endereçados a mim a cada dia, e eu ia guardando cada um com carinho, reconhecendo a importância de cada um para a criança que o escreveu, duas fotografias de momentos significativos, cópia do Planejamento Escolar e do planejamento anual que nós, professoras, das 1<sup>a</sup> séries, elaboramos em conjunto e cópia da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Campinas.

## **Fragmentos do processo pedagógico de 1999**

No ano de 1999, mesmo imersa em um contexto de desesperança, rodeada de conflitos, procurei realizar meu trabalho de uma forma que desse prazer tanto a mim quanto àqueles/as alunos/as. Crianças inseridas no contexto de escolas públicas, e que mais precisam do conhecimento para que possam, quem sabe, contestar no futuro, as visões das elites elaboradoras de políticas públicas, já que seus pais têm poucas possibilidades, pelo pouco conhecimento que têm do poder que possuem para se mobilizarem e exigirem uma pedagogia que contemple a inclusão e permanência daqueles/as que procuram na escola a “possibilidade de superar a exploração e de transformar a trama de relações que define seu modo de existir na sociedade”. (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 57)

Iniciei o trabalho ancorada numa concepção psicogenética, marca constitutiva do processo vivido na década de oitenta com o construtivismo, mas no decorrer do ano procurei redimensionar o trabalho pedagógico ancorada numa concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, na tentativa de construir uma dinâmica de sala de aula mais democrática, o outro mais capaz estava por perto para ajudar quando houvesse uma dificuldade ou necessidade.

Vygotsky (1981), como um dos representantes dessa concepção, escreve que a relação homem/mundo é uma relação mediada, a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente pelo outro e pelos signos. Para ele, todas as funções mentais especificamente humanas têm origem social. Com base nesse pressuposto, eu planejava atividades que possibilitassem uma dinâmica interativa entre os sujeitos envolvidos no processo, basicamente essas atividades eram compostas de produções individuais ou coletivas e como as crianças estavam agrupadas ou em dupla, a interação era instantânea.

Argumenta ele que a professora tem o papel de desencadear o processo ensino-aprendizagem, provocando e interferindo na zona de desenvolvimento proximal, pois a trajetória do desenvolvimento humano se dá de fora para dentro, onde as interações sociais são centrais. A intervenção deliberada dos membros da cultura é essencial no processo de desenvolvimento.

A professora trabalha interferindo na zona de desenvolvimento, abrindo caminhos possíveis de serem percorridos pela criança, inclusive aquelas consideradas portadoras de necessidades educativas especiais (PEREIRA, 1999b). Cabe à professora se adiantar ao desenvolvimento da criança, oferecendo pistas, instruções, para ela percorrer o caminho do aprendizado, uma vez que ela não tem condições de percorrê-lo sozinha.

Na concepção de Vigotsky, a professora precisa ter conhecimento do que a criança já sabe realizar sozinha – seu nível de desenvolvimento já conquistado – para poder intervir no seu nível potencial – esfera de um funcionamento emergente – agindo deliberadamente como mediadora na zona de desenvolvimento proximal, que passa por constante transformação, pois muitas tarefas que a criança não consegue realizar sozinha podem ser realizadas com a ajuda de outra criança ou adulto, para que posteriormente venha realizá-las conseguindo um resultado mais avançado.

A zona de desenvolvimento proximal, para ele

é a 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. (VIGOTSKY, 1989, p. 112)

Como o aprendizado é um resultado esperado pela/na escola, a intervenção da professora é um processo privilegiado. A criança vai reconstruir, recriar o que for observado nos outros, criando algo novo a partir do que observa no outro. A interação entre os/as alunos/alunas provocará intervenções no desenvolvimento destes, por serem heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido.

Postula esse pesquisador que a zona de desenvolvimento proximal é um instrumento através do qual se pode entender o curso interno de desenvolvimento.

Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão

apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (VIGOTSKY, 1989, p. 113)

Ancorada nesse pressuposto, no ano de 1999 pensei numa prática pedagógica em que o outro estivesse presente durante a realização de cada atividade. No início, comecei os trabalhos com grandes grupos, para as atividades iniciais não havia a necessidade de uso da lousa, por isso os grupos eram dispostos aleatoriamente dentro da sala, carteiras dispostas uma em frente à outra, ora a classe se organizava com seis grupos, ora quatro, ora um único grupo. Essa organização favorecia para que acontecessem as trocas, as interações entre as crianças, e dessas comigo.

Na primeira semana de aula entregava-lhes lápis, lápis de cor e papel, para que as crianças escrevessem ou desenhassem o que sabiam fazer. O começo exigiu muito estímulo, pois a maioria dizia que não sabia escrever ou desenhar. O meu papel foi estimular e propiciar-lhes alguns procedimentos que os motivassem a realizar o que fora pedido. O ambiente criado na sala de aula com letras, calendário, textos, cartazes, desenhos e números mediou o processo, servindo de referência para quem ainda se sentisse inseguro.

Elas recortavam letras e figuras em revistas, jornais e panfletos, identificando as semelhanças e diferenças de cada letra, e para muitos foi o primeiro contato formal com as letras que compõem o alfabeto e o sistema de escrita.

O nosso ano letivo começou com os nomes de cada um sobre as mesas, nossas identidades se misturavam. Buscávamos nossas semelhanças e diferenças, nossos gostos e desgostos. Quem tinha o nome que começava ou terminava como o meu, que tinha o mesmo número de letras, como soletrar cada nome. Na lista dos nomes, cada criança procurava onde estava o seu, o do colega que estava à sua direita e à sua esquerda. Descobriam o nome de cada um no caça-palavra. Copiavam os nomes na palavra cruzada.

Pensando em provocar o conhecimento de si mesmo e do outro, tinha música no início da aula. A proposta era cantar e dar um abraço apertado no colega escolhido para compartilhar esse momento. Eu sugeria a eles/elas que ao cantar ficassem olhando no olho do colega com um sorriso bem grande no rosto. Nesses momentos, era possível perceber as dificuldades de relações com o outro e consigo mesmo, havia exagero no abraço, provocando quedas e dores no corpo do outro, uns não “gostavam” de abraços, recusando-se a abraçar ou serem abraçados. Após a música, quando eles/elas voltavam para suas carteiras, eu conversava, discutia, abordando a necessidade que temos do contato físico com o outro e o bem que ele faz. Cada um falava o que pensava, sentia, sobre a importância ou não do outro na vida de cada um.

Nos grupos grandes, os conflitos eram maiores. Muitas vezes tive que separar brigas e, às vezes, eles se estapeavam. O nosso convívio exigia constantes negociações e renegociações. Quantas vezes pensei em desistir de trabalhar com grupos e colocá-los enfileirados um atrás do outro. A solução encontrada no decorrer do ano foi o trabalho com duplas, os embates eram menores e menos constantes. No começo eu deixei livre, cada um/uma formava dupla, se quisesse e com quem quisesse, porém poucas crianças acataram esta sugestão e a maioria permanecia sozinha.

Comecei a compor as duplas, pensando no aprendizado e na importância das trocas que haveria entre eles/elas, e porque não acreditava mais na organização em que as crianças passam o tempo todo enfileiradas umas atrás das outras num trabalho solitário. A criança aprendia com a professora e com o colega mais capaz, que já havia entendido o processo que estavam vivendo. À medida que as crianças foram se acostumando/entendendo a importância do outro na aprendizagem, elas tinham a liberdade de escolher o colega para a dupla, ou a opção de ficarem sozinhas.

E percebi o quanto é complicada a questão da liberdade em escolher ficar ou não no grupo. Pude constatar que aquelas crianças que mais precisavam estar interagidas eram as que mais se isolavam, por terem dificuldades de se integrarem, conversar, expor suas idéias, trocar experiências. Cabia a mim, enquanto

professora, ter sensibilidade para lidar e compreender essas dificuldades, possibilitando à criança a superação dessas limitações. Quando ela se isolava, eu lhe pedia para que se agrupasse, se houvesse resistência eu não insistia, respeitando sua vontade.

Ao se agruparem, a interação era instantânea, eles/elas começavam a conversar e isso às vezes atrapalhava, principalmente quando eu queria interagir com a classe como um todo. Com o tempo, por conta dos embates quando eu exigia silêncio e elas continuavam conversando, decidi que haveria momentos em que trabalhariam individualmente, isso acontecia quando eu queria ser a interlocutora/mediadora do aprendizado ou quando a atividade a ser desenvolvida exigia mais atenção e concentração: quando eu ia ler uma história ou conto, quando íamos produzir um texto coletivo e cada um dava sua colaboração, quando eu tinha uma informação ou explicação a dar, ou quando era para fazer o registro de um texto produzido coletivamente escrito no quadro.

Nesses momentos era possível reconhecer que é importante em alguns momentos, a criança estar sozinha durante a realização do trabalho, principalmente quando eu queria ser a interlocutora da classe como um todo, pois à medida que ela se agrupa, quem vai interagir com ela são os membros do grupo ou o/a parceiro/a de dupla e há momentos em que a mediação da aprendizagem tinha que ser feita por mim. Constatei também que, a partir do momento em que a criança começava a fazer a atividade, não prestava mais atenção nas informações que eu apresentava para a classe como um todo, por estar elaborando seu discurso interior no sentido de encontrar respostas para concretizar o que foi proposto, a não ser que ela perguntasse; por isso, decidi então apresentar primeiro o planejamento do nosso trabalho para o dia, explicava a atividade proposta, e então entregava a folha e aguardava as ações e reações, as perguntas, as trocas e fazia a mediação da aprendizagem quando a criança solicitava a minha ajuda.

E, por reconhecer a importância do discurso interior durante a realização das atividades, é que compreendo que por mais que eu tente bloquear a fala, não conseguirei bloquear o diálogo consigo mesmo. Constatei isso durante um curso

de Capacitação que foi oferecido a nós, professoras da Rede Municipal de Valinhos-SP, no primeiro semestre de 2000. Estávamos em grupo discutindo e confeccionando material didático que nos ajudaria na sala de aula no processo de alfabetização. Quem ministrava o curso pediu silêncio e solicitou nossa atenção. Quando ela começou a falar, achei que não era importante o que estava dizendo e continuei concentrada no recurso didático que eu estava fazendo e, se isso estava acontecendo comigo, que sou adulta e sabia da necessidade de parar para ouvir o outro e não fiz, com a criança não seria diferente.

No caso da turma de 1999, havia ainda aqueles casos de crianças que não paravam de falar. Por mais que eu pedisse silêncio, porque a conversa estava atrapalhando não só a ela, mas aos colegas também, e o trabalho que estava sendo realizado não era concluído no tempo previsto, a criança “resistia” em silenciar. Nesse caso, se a criança insistisse em conversar, eu a separava para realizar a tarefa sozinha, discutindo com ela o motivo de estar sozinha, pois era necessário ela perceber que há momentos em que a conversa atrapalha também. Era um dialogar constante.

Uma atividade significativa para a concretização da alfabetização de algumas crianças foi o trabalho com o “alfabeto móvel”. Recortamos as letras para fazermos este “alfabeto móvel” de jornais; não tinha problema se não eram do mesmo tamanho, usamos folhas de revistas para fazermos o envelope em que seriam guardadas. Bastava colar as laterais de cada folha. Com um nome ou figura sugeridos, cada um “caçava” as letras que compunham a palavra sugerida, quem terminava ajudava o colega que estava com dificuldades, e posteriormente a criança soletrava a palavra.

Considereei importante essa atividade porque nas minhas observações como professora, a hora em que a criança reconhece todas as letras do alfabeto, ela caminha com mais segurança rumo à aquisição da escrita alfabética. Daí a minha insistência em trabalhar com atividades de metalinguagem, mais especificamente, exercícios que abria espaços para a reelaboração da criança, tais como letra/sílaba. Paralelamente a isso, eu lia notícias de jornal, contos de fadas, histórias da literatura infantil, poesias, enfim, textos que mostrassem a

necessidade de se usar a língua escrita como forma de comunicação, de interlocução. E cabia a elas representar o texto lido fosse com desenho ou com a hipótese de escrita de cada uma.

Com o passar do tempo o “alfabeto móvel” se tornou “brinquedo” para quem terminasse a atividade. As crianças tinham a opção de escolha à medida em que cumpriam as “tarefas” propostas, podiam escolher jogo da memória, dominó com figuras, “ler” livros infantis ou gibis da biblioteca da classe<sup>12</sup>. Com o alfabeto móvel, à medida que a criança foi dominando o processo da leitura e escrita, o interesse pelo “brinquedo” diminuiu.

O “bingo de letras” fazia parte das nossas atividades diárias, era um jogo coletivo, em que cada criança recebia uma cartela com letras no início da aula. Por ser um jogo que tinha como objetivo a identificação e associação som/letra, era preciso ser realizado coletivamente, por isso se fazia no início e não no final da aula. Optei por começar a aula com esse jogo, por ter constatado em anos anteriores que o desempenho da criança difere uma da outra e se for esperar terminar a atividade muitas vezes há criança que não termina e não participava do jogo e assim, no começo, todas participavam.

O meu trabalho com o alfabeto foi realizado praticamente o ano todo. A maioria demorou até setembro/outubro para reconhecer cada letra, associar som/letra, ou lê-las na seqüência. Eu estava sempre em busca de atividades que contemplassem essa dificuldade. Houve um dia em que eu estava tão ansiosa porque elas não saíam do nível de aprendizagem em que se encontravam, já que a maioria ainda estava no nível silábico (FERREIRO e TEBEROSKY, 1989), escrevendo uma letra para cada sílaba, que eu assumi a posição de responsável pelo processo de alfabetização, cabia a mim, ensiná-las a ler e escrever, exercendo o papel social que me é atribuído.

Escolhi algumas “famílias silábicas” (ba-bé-bi-bó-bu), escrevi no quadro e fiquei “lendo” várias vezes com as crianças, em seguida fiz um ditado de palavras escritas com as sílabas “estudadas”, para verificar a aprendizagem. A decepção foi grande, pois as crianças continuaram escrevendo com as hipóteses que tinham

---

<sup>12</sup> Os jogos foram confeccionados por mim e o acervo da biblioteca da classe era meu.

antes de realizarmos esse “estudo”. Não é preciso dizer que naquele dia fiquei com vergonha do meu retrocesso. Hoje eu olho com mais tranquilidade para aquela cena, pois compreendo que as marcas que me constituem como profissional estão lá guardadas no fundo do baú e que precisa um certo cuidado para que elas não venham à tona quando menos se espera.

O trabalho no sentido de mediar a formação do cidadão crítico foi feito com aquelas crianças, eu senti a necessidade de possibilitar a elas o desenvolvimento da consciência ingênua em direção à consciência crítica (FREIRE, 1997). Isso estava sendo feito com a reflexão crítica da realidade social em que elas estavam inseridas, quando fazíamos painéis ou murais de figuras com diferentes tipos de moradia, as necessidades do bairro onde elas moravam, a alimentação que cada um necessita para que tenha um organismo saudável ou que queremos comer pelo simples prazer que esse alimento nos proporciona entre outros.

Nesses momentos, enquanto as crianças recortavam e colavam as figuras, elas iam fazendo comentários em relação a essa figura: “*Quiria morá nessa casa*”, “*Tia, você mora em casa ou apartamento?*”, “*Qui lanchi grandi!*”. A partir da fala delas eu ia puxando fios que tecessem uma compreensão “política” das diferenças sociais existentes em nossa sociedade.

Na oralidade era possível estabelecer o diálogo e a reflexão, mas quando eu pedia uma produção escrita, a “resistência” por parte das crianças era grande e desanimadora. Eu não queria vê-las fazerem parte da estatística dos analfabetos funcionais<sup>13</sup>, por isso eu insistia nas conversas para que provocassem a reflexão no sentido da criança compreender a importância de se apropriar do código escrito.

Era possível “discutir” com elas o sentido de uma poesia ou de uma história infantil, mas quando eu pedia para que a reescrevessem ou recontassem escrevendo um dos contos de fada de que mais gostavam, a resposta da maioria

---

<sup>13</sup> LEITE (2001), criticando o modelo tradicional de alfabetização, nos esclarece o que é o analfabeto funcional. Diz ele: “O modelo tradicional tem sido duramente criticado desde os anos 60, quando os países desenvolvidos detectaram a condição do analfabetismo funcional em parcelas significativas das suas respectivas populações: aquele indivíduo que passa pela escola durante alguns anos, tem contato com o código escrito, mas, depois que sai, não se utiliza da leitura e da escrita como instrumentos de inserção social e desenvolvimento da cidadania”.

era sempre a mesma: *“Não sei iscrevê, tia”, “Iscrevi você”,* sendo assim, continuei lendo e escrevendo para elas até o final do ano, muito embora houvesse um número grande de crianças lendo e escrevendo textos dirigidos.

Agora, cabe uma crítica ao meu trabalho, e eu reconheci isso durante o processo. Eu trabalhei nesse ano apenas com a letra bastão, e isso foi um entrave quando as crianças começaram a ler, porque em nosso universo letrado a maioria da escrita é constituída de letra de forma minúscula, portanto trabalhar apenas com esse tipo de letra restringiu o universo de leitura daquelas crianças.

### **A memória como documento**

A falta dos registros sistematizados não inviabiliza a minha pesquisa. Eles podem ter se perdido, mas a minha memória não. Nessas circunstâncias, a opção é recordar os fatos vividos por mim e os/as meus/minhas alunos/alunas no ano de 1999, tendo como suporte de memória os bilhetes das crianças, as fotos, o livro e os documentos oficiais que eu guardei, narrando os elementos que contribuíram para que as crianças construíssem seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

Tomo a minha prática reconstituindo o tempo. Rememorando para dar vida e significado ao processo vivido naquele ano. Procurando reconstituir o processo vivido por mim e as crianças. Aguiar (1998), em sua pesquisa a respeito das memórias de Pedro Nava, partiu do pressuposto de que na narrativa do memorialista, o que retoma não é o passado propriamente dito, e sim as imagens gravadas na memória e ativadas por ela num determinado presente.

A fonte principal deste processo sou eu mesma, e o meu Orientador de Pesquisa busca por minha “memória involuntária”, através das interlocuções que ele faz nas leituras do texto que vou produzindo no decorrer da pesquisa. Nessas interlocuções, ele me questiona com o propósito de resgatar os acontecimentos retidos na memória “atirados/esquecidos” no abismo, pois é impossível recontar em série exata os fatos vividos por nós, ali na EMEF Virgínia Mendes Vasconcellos, porque há aqueles fatos que nunca serão esquecidos, que sempre

serão trazidos à memória, e há outros que parecem desaparecer, que a memória os atira nos abismos.

Para Aguiar (1998), “memória involuntária” é recordação provocada,

Alguma coisa se dá no presente que retira dos abismos o que parecia esquecido, mas que na verdade estava guardado nos subterrâneos do inconsciente. A esse processo costumava-se dar o nome de memória involuntária, por oposição à outra, chamada de voluntária. (AGUIAR, 1998, p. 21)

O entrecortado das lembranças impede o encadeamento lógico das imagens. Meu Orientador questionava, tentando me ajudar a reconstituir os espaços para voltar o tempo, bem como confessar coisas difíceis de serem confessadas.

O tempo vivido naquele ano ganhou vivacidade, ao escrever minhas memórias. Nelas está a imagem da primeira reunião realizada com os/as pais/mães/tias/avós no início do ano, na primeira semana de aula. As histórias de vida de cada criança retratavam seres destinados ao fracasso escolar. Os responsáveis relatavam histórias de repetência, evasão, mães prostitutas, pais presidiários, abandono e outros.

Esses relatos não foram motivo para que eu desacreditasse do potencial de cada criança; muito embora eu tivesse percebido, durante os relatos, que algumas mães acreditavam que isso pudesse interferir na aprendizagem. Pode ser que tenha refletido na convivência, pois as primeiras dificuldades encontradas no ano de 1999, na sala de aula, foram em relação à convivência em grupo. Repartir, cooperar, aceitar o outro com suas características e individualidades não faziam parte do universo das crianças, as brigas entre eles e elas eram constantes, era meu papel lembrá-los a cada dia quando aconteciam os desentendimentos, de que era importante aceitar as diferenças do colega para que houvesse um certo clima para o trabalho coletivo.

Naqueles momentos, o que me ajudou a refletir sobre o meu trabalho foram as teorias. As reflexões foram feitas a cada dia em que aconteciam os embates, as dificuldades na sala de aula. Quando precisava dialogar com o meu trabalho,

recorria a Smolka (1996), Padilha (1997), Fontana (1996) Vigotsky (1989, 1981). Esses pesquisadores, ainda que estranhos ao meu cotidiano, pesquisaram e discutiam casos semelhantes aos que eu vivia. Recorria a eles na tentativa de interpretar o meu próprio trabalho, e como tinham pesquisado e falavam das dificuldades de aprendizagem que eu estava vivenciando com as crianças, eu enxergava indícios de superação.

Smolka (1996), ancorada na concepção histórico-cultural, apontava possibilidades para que eu organizasse situações em que a literatura, de modo geral, fizesse parte da organização do nosso trabalho. A minha preocupação era fazer com que a linguagem estivesse presente por ser mediadora homem-mundo, o movimento se faz do interpessoal para o intrapessoal. Citando Vigotsky, ela diz: "...as funções psicológicas aparecem duas vezes, ou seja, em dois planos. Primeiro aparecem na relação da criança com as pessoas, como uma categoria interpsicológica, e, então, dentro da criança, como uma categoria intrapsicológica" (SMOLKA, 1996, p.16). Em sua pesquisa, ela apresenta uma proposta político-pedagógica de alfabetização como processo discursivo, potencializa a função transformadora da linguagem, que é vista como uma forma de interação no contexto da escola.

Fontana (1996) ajudou-me na compreensão do pressuposto de que a intervenção deliberada é um processo privilegiado na escola, pois apenas o contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem. A intervenção da professora, fornecimento de pistas, orientação, demonstração, tem um papel singular no desenvolvimento da criança. A mediação explícita foi uma característica do trabalho pedagógico que se perdeu com a implantação do construtivismo na década de oitenta, quando o discurso predominante era que a interação da criança acontece com o objeto de conhecimento.

Enquanto Padilha (1997) mostra, em seu estudo, que junto às dificuldades das crianças consideradas portadoras de necessidades educativas especiais, existem muitas possibilidades de trabalho na classe regular, com ênfase nas contribuições de Vigotsky, essa pesquisadora analisa o estudo de caso de uma criança que tinha grandes possibilidades de ser encaminhada para uma classe

especial. Juntas, ela e a professora da classe alteraram a organização do trabalho pedagógico, possibilitando a troca de saberes entre os sujeitos do processo, o trabalho foi pensado de modo que a sala de aula se tornasse espaço, onde o conhecimento pudesse ser efetivamente partilhado. E como eu tinha uma criança multirepetente e considerada portadora de necessidades especiais, esse estudo apontava possibilidades de trabalho que atendessem não só essa criança, bem como as demais.

Essas leituras apontavam outras possibilidades de reorganização do trabalho pedagógico dentro da sala de aula, levando em conta as diferenças percebidas em cada criança.

### **O hábito faz o monge?**

Na condição de pesquisadora, busquei por interlocutores que me ajudassem a entender a ausência dos registros mais sistemáticos. Marques (1998) parte do pressuposto de que historicamente há razões para a resistência ao escrever. Observa ele que, com o recente interesse da Antropologia por tradições orais “nos leva a perceber que as vantagens da escrita não são assim tão óbvias e indiscutíveis” (idem, p. 73). Nas sociedades não letradas, a oralidade é tratada como cultura por seus povos, daí a importância em preservá-la. Gandhi, por exemplo, pôs restrições à alfabetização generalizada da Índia, por considerar que isso seria um instrumento que exporia a população a formas de pensamento ocidental, e provocaria, portanto, uma ruptura com a cultura indiana.

Numa relação dialógica com a comunidade argumentativa que ele traz para seu texto, argumenta que grandes pensadores ocidentais, como Sócrates, também se recusava a escrever, por considerar que uma vez escritos, os discursos circulam por todo lugar, já na partida não se sabe a quem se destinam. Acreditava esse pensador que ao fazer o registro não se sabe qual dano ou proveito pode esta escrita trazer aos que dela fizerem uso.

A História nos mostra, segundo esse autor, que muitas são as expressões dessas recusas à escritura. Lacan, por exemplo, fez a opção pelo discurso à viva

voz, demonstrando que as resistências ao ato de escrever são comuns mesmo entre os que a ele se dedicam de forma acentuada. Acredita ele que “...Pretendia Lacan uma forma mais livre de construir seu próprio pensamento, e, é revolucionária e altamente significativa a contribuição dele aos estudos da psicanálise...” (MARQUES, 1998, p. 79)

Com uma postura crítica, pois vivemos numa sociedade grafocêntrica, os estudos de Fontana (2000) nos remetem a uma outra compreensão sobre a nossa resistência ao ato de documentar a nossa prática. Observa ela que o registro se materializa com a escrita, papel conferido a uma/um observadora/observador na divisão social do trabalho de interpretação. Alguns estão autorizados a interpretar, a falar e escrever sobre o nosso trabalho, legitimando a reprodução das relações de trabalho capitalista.

Como incluir-se nessa organização? Interpretar o trabalho do outro é algo que já está consolidado, mas como observar e interpretar o próprio trabalho? Como romper com essa organização se, no contexto da escola, são coisas raras ou até impensáveis as possibilidades de pesquisar e de discutir os alcances e limites do nosso próprio trabalho, observando-o e compreendendo-o no próprio movimento de sua constituição? Em geral, quando isso acontece é pensado e organizado para atender todo um coletivo de professores de uma rede de ensino, e como os responsáveis pela capacitação vêm de um outro lugar, o que é discutido, debatido, permanece estranho às nossas indagações do cotidiano.

O registro da própria prática abre a possibilidade de romper com essa organização do trabalho, o/a professor/a se desloca do seu lugar de ensinar/fazer e ocupa, “ainda que momentaneamente, um espaço vedado a sua participação e que lhe permite estabelecer uma outra relação com o trabalho” (FONTANA, 2000, p. 170). Abrir o espaço para sua elaboração exige articulação entre ação e observação e re-elaboração do papel de observador/a.

Fontana (2000) sintetiza, em seu texto, a multiplicidade dos sentidos da atividade do registro. As professoras que compuseram com ela o grupo de estudo e pesquisa pensaram juntas e cada uma delas, a seu modo, trazia para a discussão aspectos da atividade do registro que a organização do trabalho tenta

nos retirar. Amparadas em referências e objetivos distintos, cada uma delas acabou tematizando e dando lugar à manifestação de distintas possibilidades de significá-lo: "...possibilidade de aproximação e de compreensão do próprio fazer e possibilidade de avaliação do próprio trabalho; possibilidade do exercício intelectual de análise e possibilidade de reconhecimento no trabalho, espaço de resistência e espaço de reprodução". (idem, p. 152)

Pelo registro, eu avaliava o meu trabalho na tentativa de re-organizar o fazer, de modo que atendesse às minhas expectativas em relação à aprendizagem das crianças e como forma de superação das dificuldades encontradas a cada dia. Eu registrava, quando percebia que as minhas ações na mediação do processo de alfabetização, muitas vezes, não provocavam avanços na aprendizagem de muitas crianças. Ao registrar, os "erros" das crianças eram indícios significativos para que eu percebesse a necessidade de buscar novas estratégias de ensino. Os dados mais significativos eu registrava diariamente no caderno de planejamento que estava sobre a mesa. É interessante destacar que eu olhava e percebia apenas as crianças nas suas relações com a aprendizagem, mas não me via como parte do processo, não olhava para as minhas reações diante das atitudes e perguntas das crianças e não relacionava essa interpretação com meu desenvolvimento profissional.

Como observar a própria prática e o que registrar? E o tempo gasto para realizar esta tarefa? São perguntas que pairam no ambiente da escola, quando o assunto é sobre o ato de registrar a própria prática como alternativa que favorece a reflexão sobre o nosso próprio trabalho e traz possibilidades para o nosso desenvolvimento profissional. O tempo gasto é uma das dimensões do registro, uma vez que implica escrever e refletir. A dificuldade do tempo é um dado real a ser considerado, pois pode impedir o começo e a manutenção do registro.

Optar ou não pelo registro caracteriza os nossos modos "conflitantes de viver a condição profissional e de perceber como sujeitos na trama das relações de uma sociedade pragmática que, desvalorizando todo trabalhador, empurra-nos na direção da sobrevivência sem projeto". (FONTANA, 2000, p. 154)

O interesse pelo registro demanda aprendizado. Para se constituir coletivamente no espaço da escola, é preciso, antes de tudo, buscar um sentido para o feito. Com que objetivo registrar? Para que ou para quem registrar? Como expus anteriormente, nós não documentamos nossa prática. Para que isso aconteça é preciso clareza de que vamos exercer dois papéis concomitantes, o de protagonista e o de observadora/observador de nossa própria atuação, vamos articular ação e observação e interpretar nosso próprio trabalho, decifrar os dados observados, lendo "... neles indícios e pistas de possíveis sentidos e significados à luz de objetivos e de referências teóricas explícitas, acercando-se do movimento da interpretação, reconhecendo-o e compreendendo alguns de seus aspectos". (FONTANA, 2000, p. 146)

O registro possibilita reconhecer nossas necessidades, enquanto professoras e professores na sala de aula, possibilita documentar e compreender o movimento que acontece na escola e que interfere na aula, no nosso fazer, na aprendizagem das crianças, o registro é a possibilidade de emissão de nossas vozes silenciadas, explicitando e possibilitando a discussão das questões e dificuldades enfrentadas por nós. O registro possibilita o reconhecimento de que somos produtores de conhecimento nesse complexo movimento que acontece na escola; possibilita, também, a construção/documentação da história do fazer/dalida da professora.

Esse espaço do conhecimento pode ser ocupado por nós, na tentativa de recuperar o gosto por escrever, e escrever uma prática que é comum, coletivo. Provido de experiência, narrando nosso fazer, revelamos uma história coletiva do ponto de vista daqueles que a produzem. Fala-se muita da escola de fora dela, o registro da própria prática traz a possibilidade de falar da/na escola.

Ao não registrar o feito, as coisas vão se perdendo pelo caminho. Como memória e elaboração do próprio trabalho, o registro ganha sentido e deixa de ser tarefa instituída para ser uma atividade para si próprio, converte-se em atividade voluntária. "Na atividade voluntária, o controle sobre o comportamento do outro e o controle do próprio comportamento pelo outro, vivido nas relações sociais, é internalizado e transferido para o próprio indivíduo, que controla, regula seu

próprio comportamento” (FONTANA, 2000, p. 153). No relato para si, a gente reflete sobre a matéria da experiência e esforça-se para compreender o sentido do vivido.

A pergunta teimosa paira no ar: O que registrar? O movimento, a vida, o processo, a dinâmica da sala de aula. É importante registrar as reações das crianças e da professora. Prestando atenção nas crianças, escrever o que elas falaram, perguntaram, como resolveram a atividade proposta, vislumbramos as professoras que estamos sendo. Mas, também como nós, professoras e professores, reagimos diante dessas situações. Registrar a própria prática implica se perceber como parte do processo, como parte da sala de aula, entramos ali, parafraseando Fontana (2000), com nossos sentimentos de alegria e de tristeza, de competência e incompetência, com nossas frustrações, inseguranças, raivas, desconfianças, irritação com nossos saberes e com o que ainda não sabemos e, muitas vezes, nem sabemos que não sabemos.

Nesse sentido é que o registro aparece como alternativa que favorece nossa reflexão sobre o nosso trabalho e possibilita nosso desenvolvimento profissional.

### **Reconstituindo o processo vivido**

A reconstituição do processo vivido será feita com o auxílio dos dados presentes, que no caso desta pesquisa são os bilhetes e os documentos que foram guardados por mim. Ao olhá-los sobre a mesa, as imagens da trajetória vivida por nós vieram à tona.

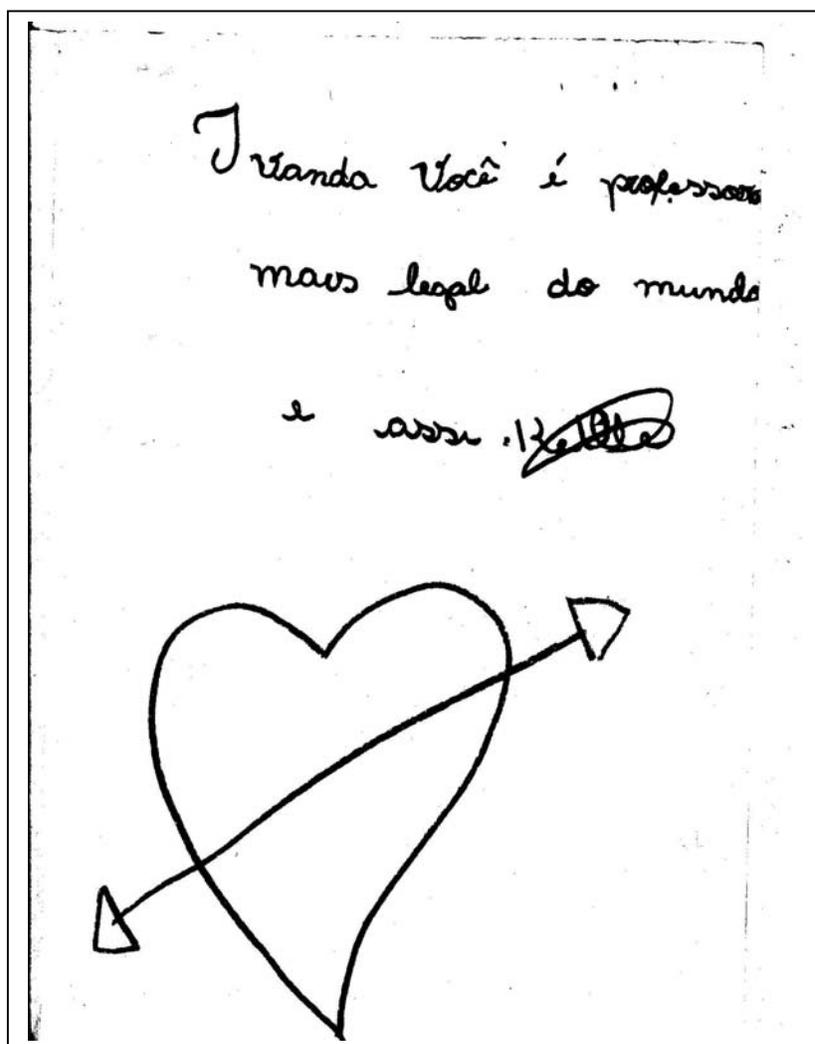
Elegi, para tanto, algumas crianças para compor as minhas memórias. As crianças eleitas me auxiliam como pesquisadora a me enxergar melhor como professora, elas podem revelar mais sobre o que eu sou do que outras; elas podem mostrar a minha singularidade. Essa heterogeneidade é constitutiva da sala de aula, e revela a heterogeneidade que me constitui. Revelam marcas diferentes de diferentes momentos históricos que estão presentes na minha

constituição de professora. Nossas relações mostram o quanto o espaço da sala de aula é contraditório e singular. Ao mesmo tempo em que eu apresento crianças com as quais me relacionei sem conflitos e elas se apropriaram da leitura e escrita, há outra em que tive que lançar mão de uma régua para conseguir realizar o meu trabalho.

Ao olhar para os bilhetes de todas as crianças, não demorei muito para encontrar o caminho e recompor resumidamente uma história enroscada por várias histórias, tentando evidenciar o meu testemunho da relação com a aprendizagem das crianças com as quais eu convivi como professora no ano de 1999. Os bilhetes, como instrumentos de evocação do passado, são indícios de que elas conseguiram compreender o processo da leitura e escrita, através da escrita espontânea de cada bilhete.

Com os bilhetes espalhados sobre a mesa, veio à minha memória o rosto, fragmentos de história de vida e os lampejos de desenvolvimento de cada criança. Algumas demoraram para compreender o processo da leitura e escrita, outras caminharam independentes, sem muita necessidade da minha mediação no processo de leitura e escrita.

Esse foi o caso da Ketlen. Muito antes de terminar o primeiro semestre, ela já estava lendo e escrevendo e chegou no final do ano escrevendo textos sem muitas dificuldades e em letra cursiva, uma grafia de letra que não foi proposta às crianças naquele ano porque eu pensava não ser necessário naquele momento, e que esse trabalho poderia ser feito pela professora da 2ª série.



**Figura 2 – Bilhete da Ketleen – (BC000099a)**

A Ketleen foi uma criança que não teve muitas dificuldades, no contato com a leitura e escrita, dentro da sala de aula. Ela entendia a proposta de trabalho apenas com a explicação que eu dava para as crianças como um todo, e, às vezes, como ela já sabia ler, não precisava nem que eu explicasse. Seu caderno era impecável, limpo, organizado, as folhas todas no lugar. Sua mãe, por causa de trabalho, nunca foi a uma reunião e nem compareceu na escola naquele período. As outras professoras diziam que seus irmãos também não tinham problemas de aprendizagem ou comportamento.

A autonomia da Ketleen, ao mesmo tempo em que me tranquilizava, pois eu tinha uma aluna que não precisava da minha intervenção, me incomodava. Ela não escondia sua indiferença tanto para comigo como para com as outras crianças. As colegas, normalmente eram meninas, e nessa faixa etária os gêneros não se misturam, a escolhiam como companheira de dupla, mas a interação não ocorria. Quando eu solicitava sua participação, fosse para ajudar um/uma colega ou dar sua opinião em uma discussão, ela mostrava uma certa “resistência”.

Com o distanciamento produzido pelo tempo transcorrido, na condição de pesquisadora e professora, defendo a possibilidade das crianças de escolas públicas aprenderem, considerando o fato delas estarem inseridas num ambiente letrado e conviverem com práticas de leitura e escrita muito antes de entrarem na escola.

Discutindo com Popkewitz (2001), retomo o argumento de que o discurso pedagógico organiza uma materialidade através das regras e dos padrões que diferenciam as crianças em aquelas que aprendem e as que não aprendem. É possível que esse mesmo discurso construído historicamente nos faça enxergar a Ketleen, ainda que ela esteja inserida num ambiente aparentemente com poucas possibilidades de contato com a leitura e a escrita antes de ingressar na escola, como uma criança que pertence “à média”. As “outras”, que não são referidas nos discursos do ensino, aquelas que têm bom desempenho, têm sonhos, que pensam no futuro.

As normas discursivas, em certo sentido, “constrói um espaço oposicional para a criança cujas qualidades são diferentes de outras que não estão explicitamente mencionadas nos discursos do ensino, mas estão presentes em toda a classificação da escola e da criança” (idem, p. 11). As diferentes práticas discursivas sobre o ensino e as crianças disciplinam nossas escolhas e inibem as possibilidades de participação das crianças na escola, a não ser que elas pertençam “à média”.

Agora, olhando esse contexto com a lente teórica de Vigotsky (1989), que parte do pressuposto de que a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros membros mais capazes, de que a trajetória do

desenvolvimento se dá “de fora para dentro”; em outras palavras, para haver desenvolvimento tem que haver aprendizagem e para haver aprendizagem é necessário a intervenção específica de pessoas mais experientes, posso considerar então que essa criança aprendeu com mais facilidade e autonomia a ler e escrever, participando de situações e práticas sociais que propiciaram esse aprendizado, por estar em contato com um determinado ambiente cultural, fora da escola.

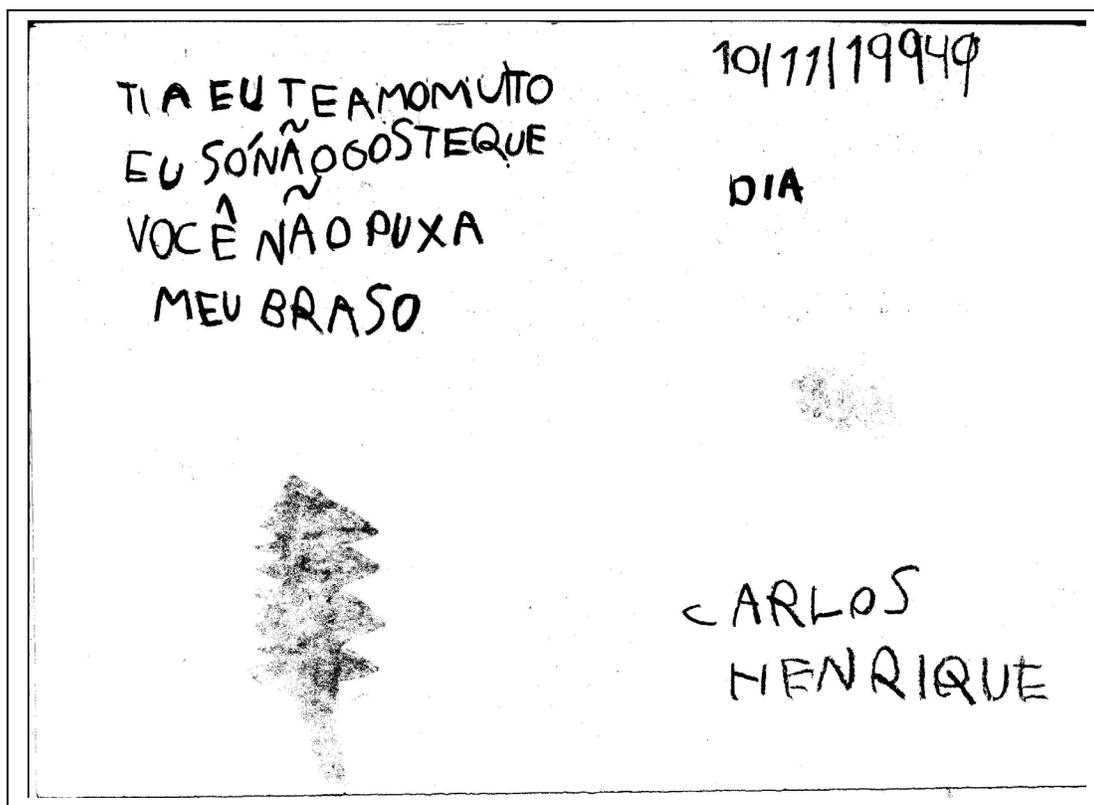
Pelo fato de estar imersa em um ambiente cultural, a presença do outro pode se manifestar por meio da organização do real, dos objetos, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o sujeito. Porém, apenas o contato não garante o aprendizado, a intervenção deliberada dos membros mais experientes da cultura é essencial ao processo do desenvolvimento, e no caso da alfabetização a criança depende de processos deliberados de ensino. A mediação do outro é essencial para provocar o domínio desse sistema culturalmente criado e desenvolvido pelo homem.

Imersa em uma sociedade letrada, onde ler e escrever alcança certos fins em situações determinadas e que são incorporadas ao discurso verbal das pessoas em certos contextos, a criança internaliza o significado de ler e escrever sem necessitar, para isso, de um processo explícito de alfabetização, e depois, postula Vigotsky (1989) que o aprendizado começa muito antes de ela freqüentar a escola. A criança está inserida em um ambiente grafocêntrico, e quando começa a estudar já teve experiências prévias que somente professoras “míopes podem ignorar”.

### **“Tia eu te amo”... mas,...**

O Carlos foi a criança que mais chamou minha atenção, nessa turma. Sua inquietação incomodava a todos nós na classe. Ele subia em carteiras, passava por sob a mesa, batia nos colegas, “urrava” como bicho acuado, não respeitava nenhuma das regras estabelecidas por nós. Falar com ele nesses momentos era

como se ele fosse surdo, pois me/nos ignorava completamente. Havia momentos em que eu insistia para que ele sentasse e fosse fazer a atividade, e ele “resistia” em atender minha solicitação. Quando eu andava em sua direção ele saía correndo e zombando na minha cara. Era como se eu voltasse no tempo em que realizei meu estágio da graduação, e a criança bateu no meu rosto, o sentimento era o mesmo. Professora tem que passar por isso?



**Figura 3 – Bilhete do Carlos Caetano (BC000099b)**

Recebi esse bilhete quase no final do ano, e no momento da análise me fiz uma pergunta: será que não haveria realmente uma outra saída? Essa criança não atendia minhas solicitações, gostava de ficar em pé olhando pela janela para ver o que estava acontecendo fora da sala de aula e não atendia aos meus pedidos para sentar. O que eu poderia fazer? Havia momentos em que eu o

pegava pelo braço e o conduzia até sua carteira. Com o tempo decidi colocá-lo sentado ao lado da janela. Resolvi esta questão, mas, quando ele não atendia meu pedido para sentar e ficar quieto, eu o pegava pelo braço e o conduzia até sua carteira, mesmo porque os colegas ficavam aguardando para ver qual seria minha postura para resolver essa questão de “rebeldia”.

A atitude dele era incomum e incomodava-me bastante. A teoria não ajudou muito, não encontrei pesquisador que abordasse a “resistência” da criança como indicativo de defesa. Encontrei Foucault (1994), posteriormente, na condição de pesquisadora e talvez isso tenha dificultado o nosso relacionamento. É possível que, se eu tivesse a compreensão que tenho hoje sobre “resistência” manifestada em sala de aula, eu tivesse vivenciado essa situação de um outro modo. A criança também lança mão do “poder” que tem dentro da sala de aula, que pode ser manifestado na “rebeldia” ou “resistência” à organização do trabalho.

Essa experiência provocava-me um desconforto e um conflito muito grande, havia momentos em que pensava em desistir, abandonar aquela escola, aquela classe, pois esse seu comportamento era freqüente. A tensão era muito grande, o desgaste emocional também. A frustração passava quando eu olhava para as outras crianças, suas carinhas sorridentes, e olhinhos brilhantes com sede de saber. Seguia em frente; afinal, eu estudei/estudo para ser professora e gosto do que faço.

As brigas que Carlos provocava durante as aulas de Educação Física faziam com que ele sempre ficasse de fora das brincadeiras, a professora o colocava sentado, apenas observando as outras crianças brincarem. Eu aproveitava essas oportunidades para conversar, questionar, oferecendo possibilidades para ele entender que o outro é importante nas nossas relações. Era preciso que ele aceitasse o pressuposto de que precisamos uns dos outros para nossa sobrevivência, ele precisava do outro para brincar, jogar, aprender. Perguntava para ele se criança gosta de apanhar, e ele respondia negativamente, mas estava batendo nos colegas. Perguntava-lhe se não seria por isso que eles não queriam brincar com ele e lhe dizia que se queria participar das brincadeiras,

era necessário brincar, as atitudes dos/das colegas em rejeitá-lo nas brincadeiras estavam dizendo que briga não era uma boa saída.

Na aula seguinte de Educação Física, lá estava ele fora das brincadeiras, tinha brigado novamente. Eu conversava, questionava suas atitudes, como ele estava se comportando, como ele gostaria que fosse, fazíamos combinados para que o seu relacionamento com as professoras e os colegas melhorasse, mas quando voltávamos para a sala de aula ele ignorava o combinado, as promessas e “aprontava”.

Nos momentos em que estávamos a sós – nas aulas de Educação Física, no recreio – Carlos era uma criança dócil, dava carinho, abraço, beijo, e eu retribuía. Quantas vezes ouvi-o dizer no início da aula: “Eu gosto de você”. “Você é legal, tia”. retribuía os elogios e pensava que daquela hora em diante ele iria mudar, e ficava decepcionada porque suas atitudes continuavam as mesmas durante a aula. Eu entendia que ele queria carinho e atenção, mas eu tinha mais vinte e nove crianças que também precisavam da minha atenção.

A primeira vez que a mãe dele veio à escola para falar comigo, atendendo ao meu “convite”, a sensação que tive é que ela veio “armada” para se defender contra os possíveis “ataques” que seu filho sofreria. À medida que eu ia conversando com ela, explicando as atitudes de seu filho, como ele estava se comportando, suas expressões faciais carregadas iam se desfazendo, dando lugar a um semblante de serenidade e calma. Perguntei-lhe em que ela poderia ajudar-me, para que este quadro se revertesse ou amenizasse.

Suas primeiras palavras foram para dizer que estas eram as atitudes dele na creche no ano anterior, e que ela ouviu reclamações o ano inteiro; ia ver em que poderia estar me ajudando. Mas estava adiantando, de antemão, para que eu não esperasse muita coisa. O ambiente em sua casa estava sendo “restaurado”, disse-me ela. O marido bebia até então e, com a ajuda de pessoas da igreja, estava deixando o vício da bebida. Carlos presenciou muitos momentos de violência, pois quando o pai chegava bêbado em casa, provocava um “quebra-quebra”, destruindo o pouco que tinham. Não criei muitas expectativas, por

entender que a mãe também não estava sabendo o que fazer para ir além de suas possibilidades. O meu sentimento naquele momento era de solidão.

Estávamos no final do semestre e o comportamento dele continuava o mesmo. Sentia-me impotente. O que fazer? Já havia lançado mão dos recursos teóricos que tinha, e toda vez que ele provocava uma briga, batia em alguém, ficava fora das atividades da aula de Educação Física, eu conversava, problematizava suas atitudes, negociava o recreio e sua participação nas aulas de Educação Física, mas não via resultado positivo. Desabafava minhas frustrações e inquietações com minhas colegas, quando estávamos juntas nas horas do recreio, na entrada, enquanto rodávamos atividades no mimeógrafo; foi durante um desses momentos que a OP<sup>14</sup> soube do caso e perguntou-me se podia ir até a sala de aula observar as atitudes do Carlos. “Claro, quando quisesse”, eu lhe disse.

O momento que ela presenciou foi logo após a entrada do recreio, durante a realização de um jogo que era feito no quadro. As crianças organizavam as equipes, cada líder do grupo ia compondo seu time para jogar o “juntando letras” (JJ000099). Um jogo “construído” com o objetivo da criança estabelecer relações entre consoante e vogal.

Criei este jogo a partir de uma experiência narrada por Biscolla (1991). Na experiência dessa pesquisadora, as crianças recebiam uma folha de papel almaço em que ela, como professora, escrevia nas primeiras quadrículas horizontais as vogais e nas primeiras quadrículas verticais as consoantes. Segundo ela, “o campo era montado através do recorte das sílabas de palavra-chave que deveriam ser coladas nos respectivos lugares. As crianças tinham que estabelecer relações adequadas, entre consoante e vogal e coordená-las inclusivamente no respectivo campo”. (idem, p. 70)

Quando eu comecei a trabalhar conforme ela sugeria, percebi que, da forma como ela propunha a atividade, era muito abstrato para meus/minhas

---

<sup>14</sup> Na Rede Municipal de Campinas a figura da/do profissional que exerce o papel de Coordenador Pedagógico, recebe este título de OP – Orientador Pedagógico, exercido aqui nesta escola pela Prof<sup>a</sup> Regina Célia da Silveira Melo de Vera, que também era substituta, pois seu cargo era de professora de Geografia na EMEF Floriano Peixoto, na Vila Orozimbo Maia.

alunos/alunas. Como eu não trabalhava com a silabação e as crianças demonstravam ainda uma certa resistência em escrever, parece que elas não estavam entendendo o que era proposto.

A minha preocupação, naquele momento, era organizar atividades específicas para as crianças aprenderem a escrever, e como elas já estavam fazendo atividades com o objetivo de identificar e diferenciar letra/sílaba, atividades que eram apresentadas a elas com a clareza de que não eram atividades de produção de textos, e sim atividades de aprendizagem ortográfica, a proposta de Biscolla (1991) propiciou a criação do jogo.

Pensei em criar uma situação de brincadeira, para que as crianças cumprissem o objetivo que eu queria, estabelecer relações entre consoante e vogal, de forma lúdica. Eu desenhava o campo na lousa. Pela ordem da chamada, ia convocando os líderes de cada time, e estes eram quem escolhia os parceiros para compor o time. Durante o jogo os colegas ajudavam, falando, para quem estivesse na lousa, qual era a letra que deveria escrever na quadrícula.

À medida que elas iam entendendo o processo de “juntamento de letras”, após o jogo, eu buscava junto à classe a compreensão de que as sílabas eram partes das palavras, partes estas ordenadas e compostas necessariamente de vogais e consoantes, apresentando uma palavra-chave e eu ia circulando suas respectivas sílabas no campo que elas haviam preenchido na lousa, durante o jogo.

Esse jogo era realizado em grupo e, com essas crianças, o trabalho em grupo demandou um certo tempo, para que acontecesse dentro do permitido pela escola, que pensa o trabalho dentro da sala de aula com pouco barulho, crianças em silêncio ou falando baixo, respeitar uns aos outros. A ética dessas crianças é diferente da minha, e conseqüentemente, daquela que a escola exige, elas não são habituadas a compartilhar, respeitar. Aliás, o respeito na comunidade onde elas vivem muitas vezes é conquistado com a violência, confundido com receio, temor. A OP presenciou esses momentos de embates, acertos, desacertos, momentos que refletem as relações existentes na sociedade, mas que a escola oculta, distorce.

O Carlos era o último a ser “convidado” para compor o time, assim mesmo porque uma das regras era que o jogo só começaria quando todas as crianças estivessem nos times para jogar. Esta regra, arbitrária, foi criada por mim, pensando nas crianças que são rejeitadas pelo grupo e que necessitam da intervenção da professora para promoção da interação na sala de aula.

Enquanto ele aguardava para ser chamado, subia em carteiras, cutucava um, batia na cabeça do outro, andava pela sala, se enfiava embaixo da mesa, e cada vez que ele fazia uma dessas atitudes, lançava um olhar na direção da OP. Ela observou o jogo por cerca de quinze minutos, quando disse: “Não sei como você agüenta isso!” E saiu da sala dizendo que iríamos conversar sobre o assunto posteriormente. É possível que o seu espanto se justifique pela maneira como ela olhou para a interação das crianças. Para a concretude do jogo, as crianças do grupo faziam torcida para que o/a colega que estava na lousa escrevendo terminasse rápido ou aquele/aquela que ainda não havia entendido o processo elas gritavam tentando ajudar, orientando como era para ser feito. Quando o primeiro grupo terminava, elas comemoravam a vitória, promovendo uma algazarra que, na idade delas, eu considero saudável.

Quando retomamos nossa conversa, o que ela sugeriu era o que eu já estava fazendo, que era conversar com a criança e a mãe, negociar o recreio e as aulas de Educação Física, ou seja, ele só participaria dessas atividades caso respeitasse o que fosse combinado.

Houve uma vez em que ele bateu numa criança no final da aula de Educação Física, e eu o encaminhei para a Direção porque achava que era papel da professora dessa disciplina resolver o caso antes de trazê-los para a classe, ao invés de agir como se nada tivesse acontecido, e mesmo porque eu já estava cansada de resolver os problemas dele. A Diretora disse que não poderia atender-me naquele momento porque estavam em horário de almoço, ela, a Secretária e o Vice-diretor.

Quando terminou o horário do almoço ela veio até a classe para saber o que havia acontecido, eu lhe disse que não precisava mais, porque eu tinha conversado com as crianças e o caso estava encerrado. Fiz isso por entender que

nós, professoras e professores, muitas vezes, mesmo estando em uma comunidade tão grande quanto a escola, nos sentimos ilhadas, sem muitas alternativas que nos auxiliem nas dificuldades encontradas no cotidiano.

Nesses momentos eu era invadida por um sentimento de solidão, frustração e ansiedade, parece que as dificuldades encontradas na sala de aula são responsabilidade tão somente da/do professora/professor, com isso, deixei de buscar apoio nos serviços que a escola oferecia, mesmo porque muitas vezes em que buscamos apoio junto a esses serviços, somos rotuladas/os de professoras/professores que não têm domínio de classe. Como professora substituta, o isolamento é maior, a sensação é de perda de identidade, parece que não somos tão profissionais quanto os efetivos.

Estava sozinha na sala de aula vivenciando minha tristeza e insatisfação, pois as atitudes do Carlos continuavam as mesmas. Na mesma hora em que ele dizia que me amava e eu lhe pedia um beijo, ele “virava a sala de aula às avessas”. Pensei que os recursos haviam se esgotado.

Até que um dia, durante a leitura global de uma poesia, eu estava com uma régua de sessenta centímetros na mão “lendo” com as crianças e o Carlos “aprontando” pela classe. Apontei aquela régua enorme em sua direção e solicitei, brava, que ele se dirigisse até sua carteira e sentasse, caso contrário eu iria até onde ele estava e lhe mostraria onde era seu lugar. É interessante observar que eu já havia falado brava com ele em situações anteriores, e ainda assim não surtia efeito. Nesse momento, olhando com medo para a régua, ele se dirigiu para sua carteira e sentou. Naquele momento entendi que a figura da régua tinha um significado negativo para ele, mas, ao mesmo tempo, tinha resolvido a questão da linguagem entre nós. Como nossas conversas não haviam surtido efeito, parece que a régua ia dar conta da situação.

Daquele dia em diante, quando ele “aprontava”, eu pegava a régua e olhava em sua direção e ele voltava para seu lugar. Uma solução pouco ortodoxa, que me trazia desconforto, e que com certeza só deu certo neste caso, por conta do significado da figura da régua para a criança. Não busquei saber o sentido da régua ou o que ela representava para ele, mas foi a solução que encontrei, ainda

que sem a intenção. Ele acalmou um pouco a partir daí, exigindo muita conversa e negociação, e chegou no final do ano lendo e escrevendo e suas atitudes melhoraram bastante.

A régua é uma criação do homem e, como tal, faz parte da ordem cultural de que escola tem régua e, nesse episódio, serviu como instrumento simbólico para manutenção da disciplina. O objeto régua se investia de um sentido social internalizado e a reação de Carlos caracteriza o sentimento que ele tem em relação ao signo que a régua representa. Vigotsky (1989) caracteriza os signos como instrumentos psicológicos, ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos, referem-se ao controle das ações psicológicas, seja pelo sujeito ou pelo outro. Para ele, “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho” (Idem, 1989, p. 70). O signo é utilizado como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes, como trocar um anel de uma mão para outra para não esquecer um compromisso, por exemplo.

O sentido, por sua vez, que no caso refere-se ao significado da palavra para o Carlos, diz respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas dele. A palavra régua tem o significado objetivo de instrumento usado socialmente para traçar linhas retas. O sentido, entretanto, variará conforme a pessoa que a usa e o contexto em que é aplicada. Nesse caso, o sentido está associado com a imagem que ela representa para a criança. Os sentidos não se exprimem somente através de palavras, podem se expressar também em gestos, gritos, olhares, silêncios, movimentam os sujeitos envolvidos. (BAKHTIN, 2000)

A palavra dirigida ao Carlos produziu um efeito também em mim nesse contexto enunciativo, “...a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1999, p. 95). Cada vez que eu saía da escola e tinha vivido uma situação de confronto com ele eu ficava em conflito e me sentia impotente, o uso da régua era constrangedor e não se adequava a uma proposta de trabalho democrática como a que eu tentava desenvolver. Hoje, olhando para aquele contexto, eu ainda não sei se conseguiria encontrar outra saída que não a da régua. Mesmo com outra compreensão do

enfrentamento por parte do Carlos, eu ainda acredito que com o diálogo é possível o consenso, porém isso não mudou o quadro daquela situação.

Agora, em relação à pergunta que fiz enquanto vivia o processo – “Professora tem que passar por isso?” É como sujeito histórico, que imprime marcas na escola e fora dela é que respondo: Tem, sim, professora, tem que passar por isso, os sobressaltos são marcas da vida, é um processo constante de fazer, desfazer e refazer. Esse dilema configura o dinamismo de uma realidade sempre em movimento e

o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos factores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritária prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pela características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social. (GOMEZ, 1995, p. 92)

Isso significa reconhecer, por um lado, que as contradições estão presentes na escola e que não basta recorrer à teoria em busca de solução como eu fiz, configurando o ranço que carrego do tecnicismo, mas que cada unidade escolar abra espaço para que nós possamos falar e refletir coletiva e constantemente sobre nossa prática e busquemos na teoria o redimensionamento da nossa atuação. Os Carlos estão presentes em nossas salas de aulas, e o que fazer? A discussão no coletivo fará emergir nossas experiências sufocadas pela civilização moderna.

“Isso tá cum barulhinho de xis!”<sup>15</sup>

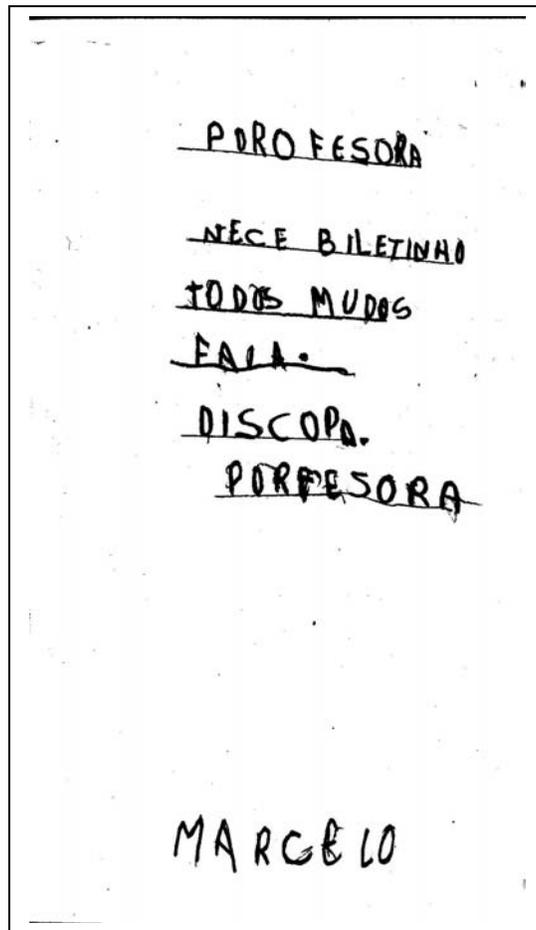


Figura 4 – Bilhete do Marcelo (BC000099c)

O Marcelo é daqueles alunos que você quer levar para casa, esperto, inteligente, curioso, amigo, companheiro, participativo, mas nada dele entender o processo da leitura e da escrita, e eu já tinha feito de “tudo” – ensinar o alfabeto, as relações entre letras e sons, os diferentes sistemas de escrita que temos no

---

<sup>15</sup> A Língua Portuguesa se concretiza em diferentes dialetos regionais e a escola é o primeiro lugar público em que o/a aluno/a se expõe como locutor, portanto, tenho respeitado a variedade lingüística deles/delas. Primeiro, por me considerar uma delas, muitas vezes ainda me pego falando numa linguagem constituída pela modalidade que não tem prestígio social. Segundo, porque como professora aprendi que na fase inicial, a escrita tenta representar a fala e meu papel é estimular e valorizar a escrita espontânea para identificar em que estágio do processo de apropriação do sistema ela se encontra e daí propiciar-lhe atividades de reflexão sobre a linguagem, levá-la a confrontar suas hipóteses com as convenções do sistema e só então conduzi-la à escrita ortográfica. (SOARES, 2001)

mundo em que vivemos, leitura global, pesquisas em revistas e jornais, e nada, ele não entendia. Tinha criança que havia chegado na escola sem hipótese de escrita e já havia entendido o processo, e ele não. A mãe dele estava angustiada, cobrava um avanço na aprendizagem, vinha na escola, perguntava o que poderia ser feito em casa para ajudá-lo, eu lhe dizia que ela já estava cooperando, uma vez que as atividades para casa ele estava fazendo e que era preciso aguardar e acreditar na aprendizagem dele.

Os níveis de hipóteses de Ferreiro e Teberosky ainda predominavam nos momentos de avaliação das crianças. O que tinha de positivo era o fato de levar em conta os processos de elaboração do conhecimento da criança sobre a escrita. Nesse sentido foi Vigotsky (1989) e Fontana (1996) que contribuíram com suas proposições a respeito do meu papel, não só para o caso do Marcelo, mas para as outras crianças que estavam com a mesma hipótese de escrita dele.

Na tentativa de compreender a especificidade do meu papel na alfabetização, aproximei-me das ciências lingüísticas para compreender o processo lingüístico e psicolingüístico da aprendizagem da língua escrita, e assim identificar em que estágio do processo de apropriação do sistema a criança se encontrava, e organizava e selecionava atividades para que ela compreendesse e chegasse à escrita ortográfica.

No caso do Marcelo, bem como as outras crianças que estavam operando com as mesmas hipóteses dele, a partir de escritas espontâneas de listas de palavras, reescrita de textos da literatura infantil ou de nomes de personagens de uma história, eu fazia um trabalho individual no sentido de confrontar as hipóteses da criança com as convenções e regras do sistema; em outras palavras, eu problematizava a escrita da criança diante da leitura do que ela tinha escrito, demonstrando para ela que, muitas vezes, uma letra não pode representar uma sílaba. Para conduzir a criança à escrita ortográfica, muitas vezes propicie atividades no quadro em que ela tinha que completar a escrita de uma palavra e fazer a leitura posteriormente no sentido de constatar, com a minha mediação, a necessidade de duas ou mais letras para uma sílaba ou preparava atividades em folhas também para que fossem preenchidos os espaços em que a letra não

estava escrita, a referência para a criança era a representação com desenho ao lado da palavra.

Além disso, eu também problematizava a escrita da criança oralmente enquanto eu andava pela sala observando as produções de cada uma e respondia todas às vezes em que uma criança perguntava quais as letras para escrever tal sílaba ou como escrevia tal palavra.

Agindo assim, um dia, durante a realização de uma atividade numa folha com algumas figuras para escrever os nomes, diante da figura de uma xícara, o Marcelo grita, literalmente: “Professora, isso tá cum barulhinho de xis! Ah, é? – disse eu - Então escreva! E agora, que letra vem? Ele escreve “i”, vou questionando, ele escrevendo, e quando terminou abriu um sorriso de orelha a orelha, dando início ao seu processo de leitura e escrita.

É possível constatar nesse episódio vivido com o Marcelo, o que a literatura psicológica dedicada a estabelecer a lista das aptidões ou habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever provocou no decorrer da minha formação. Essa literatura me fez ter uma expectativa equivocada em relação à aprendizagem dessa criança no início do processo, ou seja, como essa literatura diz que se uma criança está bem lateralizada, seu equilíbrio emocional é adequado, se tem uma discriminação visual e auditiva, é provável que, sem muita dificuldade, aprenda a ler e escrever, uma vez que essas habilidades são condições necessárias para iniciar essa aprendizagem. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1989)

Esse pressuposto motivou o meu sentimento de ansiedade em relação à aprendizagem do Marcelo, já que ele chegou na 1ª série, com essas aptidões, e ainda assim, apresentava dificuldades para compreender o processo da leitura e escrita e se apropriar do código. Assumo com Ferreiro e Teberosky (1989), “...que a aprendizagem da língua escrita seja um problema complexo, estamos de acordo. Contudo, que para se vencer tal complexidade tenhamos que recorrer a uma lista de aptidões, parece-nos discutível” (idem, p. 26). Tenho procurado compreender a aprendizagem, considerando que o sujeito nasce e cresce num ambiente histórico-cultural, e que portanto, tem uma idéia desse objeto que é cultural e está inserido nesse ambiente em panfletos, outdoors, placas, sacolas,

TV etc., torna-se, portanto, desnecessário considerar se a criança tem ou não habilidades para iniciar o processo de aprender a ler e a escrever sistematizado pela escola.

E depois o argumento de que a criança constrói o conhecimento interagindo com o objeto, que no caso é a língua escrita, sem a interferência da professora, também, de certa forma, contribuiu para essa expectativa equivocada, pois muitas vezes, ao invés de mediar a compreensão do Marcelo, eu o estimulava a refletir com o objeto de conhecimento. Esse pressuposto fazia parte do meu universo de conhecimentos, anterior ao Curso de Especialização que fiz em 1998, na UNICAMP, e, de certa forma, contribuiu nesse contexto, porque com a expectativa de que num determinado tempo ia ocorrer o “insight”, eu continuava propiciando oportunidades para que a “descoberta espontânea” de Marcelo acontecesse.

No movimento da sala de aula era possível perceber o fenômeno da “correspondência figurativa”, reconhecido em situações em que a escrita da criança era proporcional ao tamanho do objeto, quando se pedia para que a criança lesse a sua escrita, a leitura era global, pois ela não fazia a análise entre parte e todo. Num outro momento eu percebia a mudança qualitativa em que a criança supunha que a escrita representa partes sonoras da fala, escrevendo uma letra para cada sílaba, e era nesse momento em que ocorre o “conflito cognitivo”, a que se refere Ferreiro e Teberosky (1989), que nem todas as crianças conseguiam interagir sozinhas com a escrita. Ela percebia a necessidade de ir além, mas como? Na hora de reelaborar as formas de pensar o objeto ela recorria ao adulto, que na sala de aula era eu. O que fazer, esperar que a descoberta ocorresse?

Entra em cena, então, o Curso de Especialização que fiz em 1998. Esse curso vai apontando questões no meu trabalho como as que eu me referi acima, e me mobilizou a olhar para o meu trabalho e enxergar a necessidade de buscar um outro aporte teórico que me auxiliasse a compreender o movimento da sala de aula nas suas condições concretas e redimensionar o meu próprio trabalho.

As dificuldades e inquietações que eu vivia como professora motivaram minha escolha pela concepção histórico-cultural, cujos representantes mais

importantes são Vigotsky e Bakhtin, que assumiram em seus pressupostos que a atividade cognitiva é intersubjetiva e discursiva, o pressuposto é que ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento é mediado pelo outro e pelos signos, possibilitando, assim, uma outra compreensão sobre desenvolvimento humano e aprendizado. Pressupõe Vigotsky que “...o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VIGOTSKY, 1989, p. 20). Assumindo a natureza mediada da cognição, para ele, o objeto de conhecimento não existe fora de relações humanas, e eu constatava isso na prática.

Como eu já havia lido Vigotsky algumas vezes para concurso, fiz a opção de começar o meu diálogo com ele, entendendo a necessidade de junção das teorias desses dois pesquisadores, uma vez que algumas professoras nos chamavam a atenção para um aspecto que Vigotsky não aborda em suas pesquisas e que é abordada por Bakhtin: a dimensão ideológica na elaboração conceitual. Bakhtin, numa abordagem que se aproxima da de Vigotsky, argumenta que todo enunciado refere-se a pelo menos dois sujeitos, a palavra revela-se múltipla e inter-individual revestida de um sentido ideológico. (FONTANA (1996) e SMOLKA (1996)

Para o Marcelo entender a relação sons/letras, foi necessário sua interação com outros sujeitos mais capazes – a mãe, eu, os colegas – sujeitos que produziram com ele ou lhe possibilitaram o uso da língua. Só a atividade e o contato dele com o objeto não garantiu sua aprendizagem. O pressuposto para Vigotsky é que a criança precisa do adulto ou um colega mais capaz, por não ser capaz de criar signos mediadores, marcas externas que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção, para construir uma situação nova.

Vigotsky partiu do pressuposto de que o sujeito reconstrói internamente os modos de ação externos compartilhados entre sujeitos. Ele deu a essa reconstrução interna o nome de internalização, que consiste numa série de transformações. Primeiro, “...uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”. Segundo, “...um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal... - ...primeiro entre pessoas, e, depois, no interior da criança...”. E por último, “...a

transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento...” (VIGOTSKY, 1989, p. 75)

No caso de Marcelo o processo de reconstrução interna estava apenas começando, quando ele fez a descoberta da escrita, sendo portanto necessária a continuidade da interação com sujeitos mais capazes por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente, uma vez que a “progressão construtiva” não ocorre apenas com a criança imersa, solitariamente, no mundo da escrita.

Hoje, refletindo e retomando esse mesmo olhar da professora junto com o da investigadora sobre o próprio trabalho que acontecia nesse ano, especificamente com o Marcelo, os bilhetes e fragmentos das histórias também podem revelar situações que não são condizentes com uma concepção que discute a necessidade de uma dinâmica de sala de aula mais democrática, porém aquela professora, mesmo marcada por uma concepção psicogenética, busca tecer novas relações a partir de uma outra compreensão de mundo, o que gerou seu encontro com as ciências psicolinguísticas, mais especificamente, Cagliari (1993 e 1999) no sentido de entender a especificidade do seu papel como alfabetizadora e o aprofundamento no estudo da concepção histórico-cultural na tentativa de compreender o homem enquanto sujeito que é histórico, simbólico e cultural, mas não completamente a mudança do próprio processo de trabalho como um todo, pois não era tão tranquilo quando a criança requeria a minha mediação na hora em que ela tinha que reelaborar as formas de pensar o objeto.

### **Tia, eu não sei... me ajuda...**

Mesmo não tendo seu bilhete, lembrei-me de outra criança que esteve no centro do foco do meu olhar, no ano de 1999, a Tamires. Ela era pequenininha, vivia atrás de mim, solicitava minha atenção o tempo todo, e quando eu não ia até sua carteira, vinha até onde eu estava e puxava-me pela roupa. As frases que

faziam parte do seu vocabulário em sala de aula eram: “Eu não sei fazê”, “Eu não dou conta”, “Me ajuda”. Eu mediava sua compreensão, e tinha que ser eu. Ela não aceitava a ajuda dos colegas, mesmo eles se oferecendo para ajudá-la. Eu pegava em sua mão, explicava de novo o que era para ser feito, mas ela não avançava na aprendizagem e não deixava de ser “dependente”.

Algumas vezes reclamava que seu pai havia lhe batido – a mãe abandonara a ela e um irmão mais velho com o pai. Um dia ela chegou toda roxa, com marcas de espancamento. Escrevi um bilhete solicitando a presença do pai na escola. Perguntei-lhe qual o motivo do espancamento e ele alegou que ela era muito difícil de se relacionar, e que a madrasta estava sempre se queixando dela. Disse-lhe que, assim como eu procurava entendê-la sem castigo, ele deveria fazer o mesmo. Caso contrário, se ela voltasse com marcas de espancamento na escola, eu o denunciaria ao Conselho Tutelar. A ameaça aparentemente deu certo, pois nunca mais ela reclamou que tinha apanhado.

Mesmo oferecendo situações propícias ao aprendizado, o desenvolvimento dela não saía do nível em que se encontrava. Fiquei um semestre dizendo-lhe que ela era capaz, que dava conta, continuava pegando na sua mão, mesmo com ajuda a cada dia ela não saía das primeiras linhas da folha em que estava escrevendo. Dificilmente estava com lápis e borracha, estava sempre trocando de caderno, vez ou outra chegava na escola com um caderno novo, mesmo sem ter terminado o caderno que estava usando anteriormente.

Um dia, quando a Tamires solicitou minha ajuda, fui até sua carteira e disse-lhe: “Não vou ajudar mais, tenta que você consegue!” Nesse dia, ela ficou emburrada o tempo todo. Era a reação dela quando contrariada. No outro dia ela disse que não ia escrever porque não tinha lápis, providenciei e ela deu início à realização de uma atividade que teria que copiar da lousa, mas não concluiu, seu comportamento diante dos nossos trabalhos era esse, normalmente ela começava as atividades e não concluía.

Com essa atitude de não ajudá-la, eu queria na verdade que ela começasse a cumprir suas tarefas com mais independência. Com as leituras que eu estava fazendo sobre desenvolvimento e aprendizado (VIGOTSKY, 1989), entendi que a

sua “resistência” em sair do nível de desenvolvimento em que estava era para continuar tendo minha atenção e não somente porque não desse conta de realizar sozinha as tarefas propostas. Eu estava fazendo o que propunha Vigotsky: demonstrava o que era para ser feito, dava instruções, fornecia pistas, pegava na mão para escrever. A interação com um sujeito mais capaz estava acontecendo.

Assim, comecei a estabelecer acordos, ela precisava realizar as atividades junto com os colegas para ir brincar com eles na hora do recreio ou na aula de Educação Física. Esses acordos nem sempre eram respeitados, nem por ela, que não realizava as atividades, e nem por mim, que penso que criança tem direito a brincadeiras nos horários estabelecidos, independente de ter feito a “lição” ou não, algumas tarefas ela concluía, outras só começava.

Ela brigava às vezes, mas nada que não fosse contornável. Mas, no último dia que ela veio na escola – eu não sabia – ela estava irreconhecível, brigou com os colegas, bateu em alguns, chorou, e quando eu ia falar com ela, se recusava a me ouvir. Não entendi suas atitudes daquele/naquele dia. Sua madrasta já havia dito que eles estavam mudando de bairro, mas que ela freqüentaria as aulas até o último dia, mesmo sabendo que ela não seria aprovada para a 2ª série.

Quando, na semana seguinte, ela começou a faltar e os colegas disseram-me que ela já havia mudado para outro bairro, pude entender seu comportamento daquele dia. Como ela não sabia lidar com a despedida, o rompimento dos nossos contatos, as atitudes do último dia foram a maneira de dizer que não queria se afastar de nós.

Ao analisar esse fragmento do processo vivido, Zeichner (1993) me ajudou a ter uma nova compreensão para o comportamento da Tamires. Ao apontar algumas características para um ensino bem sucedido com crianças pobres, ele argumenta que os professores depositam, “...muitas esperanças no êxito dos alunos, mas estas não são expressas de maneiras a eliminar a preocupação e os cuidados que são cruciais para o desenvolvimento da auto-imagem positiva e do sentido de eficiência do aluno (ZEICHNER, 1993, p. 85). Parece que faltou eu trabalhar a segunda parte do pressuposto desse autor.

Ao compor uma analogia para expressar a necessidade de olharmos para essas crianças com a idéia de que elas conseguem aprender, seja qual for o contexto escolar, esse pesquisador nos aponta a necessidade de nos preocuparmos com os destinos dos nossos alunos como nos preocupamos com os destinos dos nossos filhos, pois, acredita ele que ficaria mais fácil compreender a finalidade da educação numa sociedade democrática.

Na condição de pesquisadora, reconheço que, como professora, diferente do Marcelo, eu desisti da Tamires, comecei o processo a que Zeichner se refere, mas sua “dependência” às vezes me incomodava, gerava momentos de tensão entre eu e ela, que esperava que eu lhe desse a atenção que uma criança requer na sua idade. Que sentimento é esse que nos leva a desistir das crianças que requerem uma outra postura, além do papel de ensinar? Como lidar com a diversidade de sentimentos, emoções, atitudes, com os quais nos deparamos na sala de aula e que são mais aparentes nos dias de hoje?

Leontiev (1988) esclarece o que determina o caráter psicológico da personalidade e me auxilia a problematizar e aprofundar essas questões. Suas idéias são uma forma de apropriar-me de uma reflexão que me permite compreender as conseqüências da ausência do adulto no desenvolvimento intelectual, afetivo e social da criança, para que assim eu encontre possibilidades de lutar contra esse sentimento que nos motiva a uma atitude de abandonar a criança nesse início do processo escolar, pois demanda muito esforço, é necessário romper com referenciais pré-concebidos, dói.

Argumenta esse autor que a criança reconhece sua dependência dos adultos que a cercam diretamente, seu mundo se constitui em um grupo de pessoas que ocupam lugares junto a ela, pai, mãe, outros que exercem esse papel, as relações com essas pessoas estabelecem suas relações com o grupo mais amplo, que é formado pelas demais pessoas, “sendo que as relações com essas são mediadas pelas relações que ela estabeleceu no primeiro círculo” (LEONTIEV, 1988, p. 60). Isto não é tão simples como parece, quando uma criança entra na escola, psicologicamente sua atividade permanece dentro de seus limites básicos, ainda que seu modo de vida pareça que mudou

radicalmente. A criança, nessa idade, requer a atenção da professora, freqüentemente recorre à sua mediação em relações com as outras crianças, quando sente uma dificuldade/necessidade. (LEONTIEV, 1988)

“Em casos normais”, argumenta ele, a transição de um estágio de desenvolvimento para o subseqüente ocorre vinculado com a presença da criança na escola, as obrigações adquirem uma forma muito concreta, sob a forma de exigências da professora. A criança sabe, muito antes de entrar na escola, que tem obrigações para com o mundo social que a rodeia. “Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda sua vida futura”. (idem, 1988, p. 61)

A interação social é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, que internaliza os elementos de sua cultura, construindo seu universo intrapsicológico a partir do mundo externo. A compreensão do contexto cultural em que ocorre a atividade é essencial para a compreensão dos processos psicológicos. No caso da Tamires, tenho que considerar que ela viveu a interação social com o primeiro grupo a que se referiu Leontiev, ainda que tenha experimentado concretamente o abandono da mãe, cuja significação social da relação mãe/filha é instituída socialmente, e vive também a experiência, junto com os pais, do descaso e da ausência do Estado em suas vidas. Na escola, ela vive um novo lugar no sistema das relações sociais, sua vida adquiriu novo conteúdo, seu desenvolvimento, entretanto, depende de suas condições reais de vida. É dessas condições que o conteúdo dos estágios dependem primariamente.

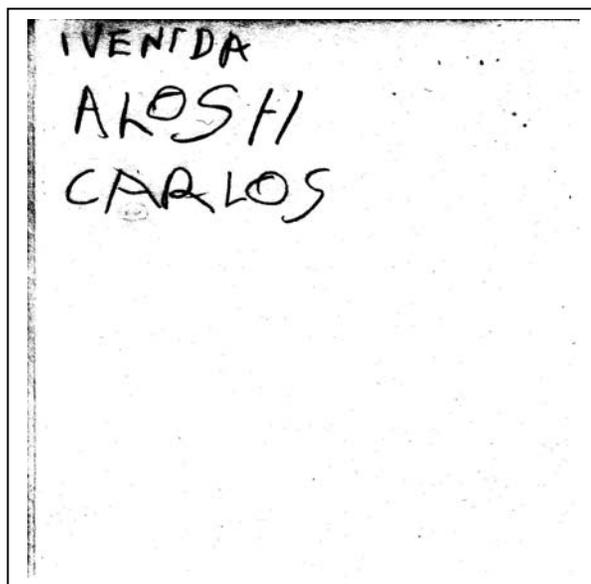
Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições históricos-sociais. (Ibidem, 1988, p. 66)

Ancorada nos pressupostos desse pesquisador, chama-me a atenção o fato de que desisti no momento em que ela tentava reorganizar a atividade para superar essa contradição e passar para um novo estágio. É possível que ela tenha manifestado uma “resistência”, justamente, num momento em que se dá conta “de que o lugar que costumava ocupar no mundo das relações sociais humanas que a

circunda não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo”. (Ibidem, 1988, p. 66).

Reconheço, mediada pelos dizeres de Freire (1994), que é preciso não nos fecharmos à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. O mundo afetivo das crianças das classes populares brasileiras é roto, essas crianças estão imersas na violência, por isso mesmo precisam de professoras sensíveis face à dor imposta a elas, professoras abertas à manifestação de carinho e estender a mão. Conforme a experiência que vivi, não é tarefa fácil e Freire (1994), reforça, “querer é fundamental mas não é suficiente. É preciso também saber querer, aprender a saber querer, o que implica aprender a saber lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos”. (idem, 1994, p. 70). Muitas vezes nos esquecemos de que a prática cognitiva não pode prescindir do conhecimento das condições sociais, culturais, econômicas do contexto concreto dos/as alunos/as.

### **Inclusão ou exclusão? – Outro Carlos**



**Figura 5 – Bilhete do Carlos Henrique2 – (BC000099d)**

Nessa turma tinha mais um Carlos. Esse era “considerado portador de necessidades educativas especiais”. Não tive muitas dificuldades para lidar com ele; o Curso de Especialização em Formação de Professores na área de Educação Especial muito contribuiu para que eu entendesse e começasse a aceitar as diferenças, não só do Carlos, mas de todas as crianças. Ele tinha doze anos, grande, “desengonçado”, por estar em fase de crescimento, destoava em idade e altura da maioria da turma. Era o líder da garotada, “o Carlos falou, tá falado”. Sua liderança despertava a admiração do grupo.

Quem o escolheu para ser seu parceiro de dupla foi o Nickolas, uma criança que não tinha dificuldade em lidar com o conhecimento escolar. Um ponto a seu favor. O outro ia ajudar o Carlos na construção de seus conhecimentos. Quando o Carlos queria escrever uma palavra ou um numeral, perguntava para o parceiro e este ia nomeando letras e números ou escrevia na carteira ou mostrava nos cartazes da classe.

O Nickolas cooperava quando surgia uma dificuldade manifestada pelo Carlos, configurando os pressupostos de Vigotsky (1989), que diz que a trajetória do desenvolvimento humano se dá de fora para dentro, onde as interações sociais são centrais, nas ações do sujeito, mediações estão presentes e são necessárias, o sujeito se constitui na/pela linguagem, nos processos de significação (VIGOTSKY, 1989). Assim como o adulto, uma criança pode funcionar como mediadora entre uma outra criança. O Nickolas cooperava quando surgia uma dificuldade manifestada pelo Carlos.

Tal como enfatiza Vigotsky (1989), a intervenção de outras pessoas é fundamental para o desenvolvimento do sujeito, a criança não tem condições de percorrer sozinha o caminho do aprendizado, pois os processos mediados não estão presentes na criança, esses serão construídos ao longo do seu desenvolvimento. Nessa fase, o sujeito é capaz de lidar com representações que substituem o real, fazendo relações mentais na ausência das coisas, imagina, planeja, estabelece relações.

Com a interação, a amizade dos dois ficou tão forte que a mãe do Nickolas veio falar comigo. Ela estava preocupada, principalmente, pelo fato da diferença

de idade e porque todo lanche que ela mandava para o Nickolas, ele dava para o Carlos. Eu lhe disse que não percebi nada que fosse de preocupar em relação à amizade dos dois e que ia conversar com eles sobre o lanche. Quando sentei com os dois para falar a respeito, expus-lhes o problema e questionei qual a atitude que deveria ser tomada. O Carlos disse que o lanche era do Nickolas e que ele não ia mais aceitar a doação dele. O Nickolas não quis opinar. Perguntei-lhes: "Que tal dividir?". Os dois sorriram e aceitaram a sugestão. Eu não fiquei policiando para ver, mas a mãe não reclamou mais.

Ainda usando para avaliação os níveis de hipóteses de escrita usadas por Ferreiro e Teberosky (1989), vivenciei um grande conflito como professora em relação à aprendizagem do Carlos. Ele experimentou todas as fases no início do processo junto com as outras crianças. No período em que a maioria vivenciou a hipótese de uma letra para cada sílaba da palavra, com ele não foi diferente, sua hipótese era a de que precisava de uma letra para cada sílaba, com a diferença de que não vinha acompanhada com o valor sonoro, ele não identificava letras, todas às vezes que ele recorria a alguém para lhe informar, a ajuda tinha que vir acompanhada de demonstração, era preciso mostrar a letra para ele.

Nas outras disciplinas ele demonstrava mais facilidade, recortava, colava, dava opiniões, sugestões, ajudava o grupo quando tinha competições, e muitas vezes o grupo ganhava graças à ajuda dele. Na matemática, com materiais concretos, entendeu o processo de adição e subtração, tinha uma certa dificuldade com a seqüência dos numerais, mas com ajuda ele conseguia realizar as atividades propostas.

As dificuldades e os desafios eram com a leitura e escrita. Mesmo trabalhando individualmente, como eu estava fazendo com as outras crianças com atividades que tinha por objetivo a criança aprender a escrever, ele não conseguiu entender o processo, pois os recursos, as atividades que eu estava propondo, não estavam ao alcance de sua compreensão.

A Professora Itinerante<sup>16</sup> pouco pôde nos auxiliar. Ela vinha uma vez por semana e ocupava o lugar do parceiro de dupla que o Carlos tinha, ajudando na realização das atividades. Quando pedi ajuda no sentido de superar as dificuldades que ele estava apresentando, ela trouxe modelos de atividades para serem aplicadas para a classe como um todo, e isso eu já estava fazendo. A ajuda que eu estava querendo era no sentido de entender o que estava ocorrendo no processo de desenvolvimento individual dele, para assim oferecer uma assistência que o ajudasse nas limitações sentidas por ele e percebidas por mim. Contudo, ela também não tinha respostas para as minhas angústias, mesmo tendo feito o Curso de Graduação na área de Educação Especial.

O Carlos estava entendendo que tinha uma limitação, mesmo ninguém da classe lhe dizendo isto, ele se percebeu diferente, pois quando pedia explicação, por mais que eu desse exemplos, ele não entendia. Tínhamos vários jogos de encaixe, quebra-cabeça, dominó e outros explorando a relação figura-palavra e havia momentos em que ele lia uma palavra sozinho e participava do jogo. Daí a pouco, se perguntasse, ele não lia mais. Tinha hora que ele escrevia a palavra que queria escrever, num outro momento, se solicitado, não sabia escrever novamente. Quando ele precisava de uma letra, era capaz de identificar o som, mas não sabia a grafia. A maioria das vezes que ele conseguia escrever ou ler era com ajuda, e o Nickolas estava sempre por perto para ajudá-lo.

No final do ano, quando nos reunimos para decidir os destinos de cada criança, num momento chamado Conselho Final,<sup>17</sup> sugeri que o Carlos fosse promovido para a 2ª série, consciente de que ele teria dificuldades, dependendo da prática pedagógica ou do referencial teórico da professora, mas pensando no processo vivido por ele junto com seus companheiros de turma e o que ele foi capaz de realizar durante esse ano e os anteriores. Um grande número de colegas

---

<sup>16</sup> Em Campinas, trabalhamos com o processo de Inclusão da criança considerada portadora de necessidades educativas especiais. A Itinerante é a profissional com habilitação em Educação Especial, que presta assessoria à professora que trabalha com as crianças incluídas.

<sup>17</sup> No decorrer do ano, a cada bimestre era realizado o Conselho de Classe e Série, onde eu relatava as aprendizagens e as dificuldades dos/das meus/minhas alunos/alunas para minhas colegas da mesma série. No Conselho Final, transparece as relações de poder existentes na escola, pois nesse momento nós, professoras/professores de todas as séries, nos reunimos para decidir quem estava apto ou não, para ir para a série seguinte.

professoras não concordava, achava que ele deveria aguardar até completar catorze anos e ir para o supletivo, uma vez que ele não tinha os pré-requisitos para uma segunda série. Na hora eu fiquei decepcionada, mas felizmente houve uma votação e a maioria decidiu promovê-lo.

É interessante observar, já na condição de pesquisadora, que emerge, aqui, o poder que temos no interior da escola e da sala de aula. A avaliação não era uma prática da sala de aula, pois era contraditória com a metodologia proposta, mas era/é uma prática que “visa aumentar o controle do poder simbólico do aparato escolar sobre a população escolarizável” (FREITAS, 1995, p. 227). A cada bimestre eu tinha que entregar a nota das crianças na secretaria da escola, e no final do ano, eu, como professora que trabalhou com a criança todo o ano letivo e sabia dos seus progressos, não decidia sozinha a aptidão dela para a série seguinte.

A avaliação seria um processo importante no ensino, à medida que revelasse as diferenças reais entre os/as alunos/as e seus diferentes níveis de aprendizagem para servir como diagnóstico que possibilitasse a reorganização do trabalho pedagógico. Entretanto, quando ela é usada para manutenção ou não da criança na escola, ela revela a contradição que há dentro da escola capitalista, ela se eleva a essa categoria quando passa a explicar a exclusão da classe trabalhadora da escola, ocultando, assim, a inserção da escola numa sociedade de classes (FREITAS, 1995). Nesse jogo a criança acaba levando a pior.

Para além da progressão/retenção (capital/trabalho), as diferenças entre os/as alunos/as existem, as práticas que legitimam a exclusão dessas crianças também, e estão estreitamente articuladas com a organização do trabalho escolar. No caso do Carlos, sua exclusão era explícita, algumas companheiras concordavam em mantê-lo na primeira série até completar a idade permitida para freqüentar o ensino supletivo, uma vez que era considerado portador de necessidades educativas especiais; dito com outras palavras, era uma criança que não se encaixava na “média”, portanto, não tinha chances de aprender a ler e escrever. A escola consegue, nesse caso, desempenhar o seu papel de ensinar somente àquelas crianças que “podem” aprender sem dificuldades.

Padilha (1997), argumenta ainda que

Não se está negando que algumas crianças tenham necessidades especiais e, portanto, exijam mediações especiais para sua constituição enquanto aprendizes. À escola cabe, porém, dispor de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidades de caminhar além de seus limites. (PADILHA, 1997, p. 60)

Hoje, quando olho para as dificuldades do Carlos, recorro a esse argumento de Padilha (1997) para pensar na possibilidade de ser esse o caso daquela criança ou que ela tivesse dificuldades em aprender da forma em que eu propus a ação pedagógica, porque é possível perceber no relato que suas dificuldades se manifestavam quando lhe era solicitado uma resposta esperada. O trabalho pedagógico propiciou experiências para que o Carlos tivesse a oportunidade de trabalhar de acordo com suas possibilidades, nas condições concretas, para que elaborasse os conhecimentos esperados. O tempo todo procurei valorizar seus avanços e também reconhecer as necessidades para o que parecia não consolidado, mas ainda assim a aprendizagem efetiva não ocorreu.

## Valorizando o processo de elaboração individual

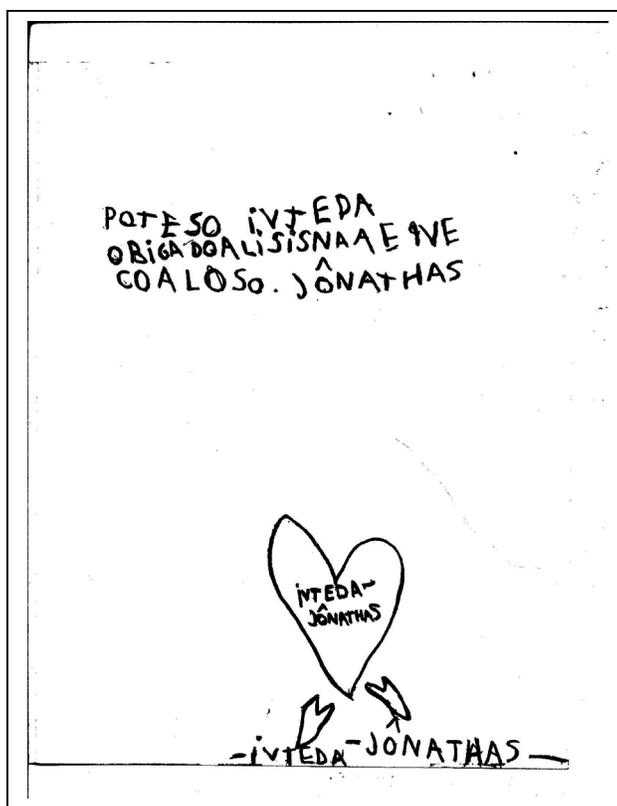


Figura 6 – Bilhete do Jônathas – (BC000099e)

O Jônathas era um forte candidato a repetente na minha turma no Conselho de Classe, no final do ano, mas ainda que a maioria das minhas colegas não concordasse, por não aceitarem esse tipo de escrita e por acreditarem que o fato de ele freqüentar mais um ano na 1ª série seria mais uma “oportunidade” que a escola daria a ele para aprender a escrever “corretamente”, eu o promovi para a 2ª série. Alguns fatores motivaram minha decisão em aprová-lo, primeiro, por uma questão de justiça, pois uma criança que produz uma escrita no nível dessa do bilhete, não é justo que ela retome o início do processo de alfabetização. Segundo, ainda que pareça estranho, ele tinha o que dizer e para quem dizer. Quando eu recebi o bilhete, pedi-lhe que lesse o que havia escrito e ele balançou a cabeça negativamente. Eu insisti:

Pr.: Não quer ler?

Ele repetiu o gesto.

Pr.: Posso ler?

Ele balançou a cabeça positivamente.

Pr.: Professora Ivanda, obrigado por me ensinar a ler e escrever. Com um abraço. Jônathas.

Quando eu terminei a leitura, ele apenas sorriu.

Pr.: É isso?

Ele balançou a cabeça positivamente e foi sentar.

Essa criança tinha dificuldades para interagir tanto com adultos quanto com as crianças. Sua mãe agendava reuniões periódicas para solicitar que eu ficasse cuidando para que ele não brincasse com as outras crianças na hora do recreio. Esse “cuidado” era percebido no horário de entrada também. Como ele morava em frente à escola, só saía de casa quando dava o sinal da entrada. As dificuldades de convívio se manifestavam no recreio, as crianças vez ou outra reclamavam que ele tinha brigado e podia contar como certo que, no dia seguinte, a mãe viria pedir esclarecimentos porque ele chegava em casa e contava a sua versão dos fatos e em geral ele era “inocente” no enredo da história.

Naquele momento, como professora, analisei a escrita desse bilhete, ainda com a concepção psicogenética. Com essa concepção eu aprendi a “ler” o que a criança tenta escrever, e naquele ano, ao avaliar a escrita desse bilhete, levei em consideração os aspectos investigados por Ferreiro e Teberosky (1989). Segundo as hipóteses propostas por essas pesquisadoras, o Jônathas estava no período intermediário entre o nível silábico e o alfabético, um momento da escrita da criança, que elas chamam de conflito cognitivo. Argumenta Ferreiro que

o período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido”. (FERREIRO, 1987, p. 27)

Naquele ano, mesmo lendo e acatando algumas sugestões para o trabalho pedagógico que sugeria Smolka (1986), algumas das suas proposições, entre outras, possibilitar a construção do conhecimento na interdiscursividade, a análise da escrita em sua gênese, não estava muito claro, requerendo outras leituras, outros diálogos, e o meu trabalho de reflexão na ação era solitário.

Smolka (1996), hoje, me possibilita uma compreensão mais crítica para analisar a escrita desse bilhete. Argumenta ela que por ser uma escrita inicial, as hipóteses de Ferreiro não dão conta da análise dessa escritura, considerando significativa a questão pedagógica na relação de ensino, nesse momento. Portanto, ao sistematizar essa reflexão, considerei também o processo e as circunstâncias de produção desse bilhete, além, é claro “...das condições do cotidiano da criança, aspectos de sua atividade mental, discursiva, bem como a relação que ela vai desenvolvendo com a própria escrita.” (SMOLKA,1996, p. 79)

Essa autora argumenta, tendo como suporte a concepção Histórico-cultural, que quando a criança começa a escrever o que pensa, ela escreve fragmentos do discurso interior, diálogo consigo mesma ou com o outro. E, à medida que a escrita passa pelo discurso interior, esta revela as marcas do discurso social internalizado, ou seja, discurso e linguagem escrita interagem e se constituem.

Ao escrever esse bilhete, ele escreveu sob o ponto de vista do conhecimento que ele tinha do convencional, porque a organização do trabalho abria espaço para a elaboração individual, e as crianças sabiam que não havia restrições ao ato de escrever. Eu acreditava na capacidade que cada uma tinha para aprender a ler e escrever, e ainda que essa forma de escrita não seja aceita na/pela escola, ela revela uma aproximação com a escrita convencional, e abria possibilidades para que eu trabalhasse a convenção com a escrita, com jogos, reestruturação de textos e palavras, numa dimensão interdiscursiva, conforme aponta Smolka (1996).

No caso do bilhete do Jônathas, é possível encontrar pistas do discurso social que ele tem internalizado quando ele escreve “...lisisná a e ive...”, (“...insiná a lê i iscrevê...”), revelando variedades nos modos de dizer, e que foge dos padrões dominantes que a escola exige. Considero, portanto, que o papel da

continuidade da alfabetização dessa criança é o trabalho com a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura. Nesse caso é relevante a presença do interlocutor (professora ou colega mais capaz), um elemento chave no processo de elaboração e organização do conhecimento. Ao falar com o outro há uma troca de saberes, a criança elabora e organiza o pensamento e consegue representar através da escrita partes e momentos do discurso. (SMOLKA, 1986)

É preciso considerar que eu, enquanto professora, intuí que as palavras produzem movimento. Li para que a criança se fizesse ouvir. Ao interpretar a escrita do bilhete, produzi a interação que a criança queria estabelecer com seu interlocutor. A criança escreveu motivada por um objetivo, uma necessidade de interação. A sua despreocupação com “erros” revela a perspectiva com a qual eu trabalhava; a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, a ênfase era na escrita espontânea, porém não deixei de reconhecer a necessidade de submeter a criança “ à regulamentação que a ortografia impõe ao uso dos símbolos, que aprenda as convenções ortográficas e escreva de acordo com elas” (SOARES, 2001, p. 65). Como o Jônathas não conseguiu compreender as convenções ortográficas eu entendi/entendo que isso poderia ser feito no decorrer das séries seguintes.

### **Reflexão sobre a ação de 1999**

A análise que faço hoje é que todas as vezes em que eu sugeria uma tarefa de escrita espontânea, as crianças revelavam indecisão e medo de errar. Elas não queriam enfrentar o enigma da escrita; em outras palavras, elas entendiam que ainda não sabiam a regulamentação que a ortografia impõe, e estavam entendendo que existe uma “...exigência da natureza social de um sistema de escrita de base alfabética” (SOARES, 2001, p. 57); ainda assim, como professora, eu estimulava para que elas comesçassem a escrever com as hipóteses de escrita que elas já tinham construído.

Por estar impregnada da concepção psicogenética da aquisição do sistema de escrita, a minha concepção de sujeito aprendiz é a de um sujeito que aprende, atuando com/sobre a língua escrita, levantando e testando hipóteses sobre o sistema dessa escrita. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1989) muito contribuíram com a minha formação, pois com elas entendi que a criança aprende a escrever, *escrevendo*. Foi com elas que aprendi que os “erros” são considerados “construtivos”, revelando as hipóteses com as quais a criança está atuando. Ferreiro e Teberosky(1989), naquele ano de 1999, contribuiu para que eu olhasse para os “erros” das crianças como indícios para que eu percebesse as dificuldades de cada uma e, assim, buscasse outras dinâmicas e atividades que possibilitassem o avanço delas rumo ao mundo letrado.

Como elas continuavam resistindo a escrever, a intuição motivou-me a ser a escriba nas produções iniciais e buscar atividades que contemplasse essa dificuldade. Como nós tínhamos a cartilha enviada pelo MEC<sup>18</sup>, aproveitei o primeiro texto sugerido de uma história em quadrinhos (PC000099), extraída do livro “O amigo da bruxinha”, de Eva Furnari, para começar as nossas produções de textos coletivos. Esse também foi o momento disparador para o primeiro contato com a cartilha, uma das cobranças dos pais. As crianças, vez ou outra, perguntavam pela cartilha, que do meu ponto de vista era inadequada para crianças que estão iniciando seus primeiros contatos com a leitura e escrita; como as outras classes já estavam trabalhando com a cartilha, a comparação era inevitável.

O que marcou nosso trabalho com a cartilha foi a coletividade e a interação. Como a realização das atividades que eu elegi exigia muita leitura, era feita coletivamente, um ajudava o outro, eu era a leitora e muitas vezes a escritora da turma. À medida que a compreensão do processo foi aumentando, eu comecei a soletrar para elas como se escrevia essa ou aquela palavra.

---

<sup>18</sup> Os livros didáticos são escolhidos pelo grupo de professoras de cada série e enviado anualmente pelo MEC para as escolas. Para esse ano de 1999, a cartilha escolhida no ano anterior, para as primeiras séries, foi: BRAGANÇA, Angiolina Domanico; CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta de Papel**. São Paulo: FTD, 1996.

Uma atividade que nos ajudou muito foi a palavra-cruzada. No começo eu escrevia a palavra sobre a figura e a criança “copiava” nos quadrinhos, que tinham o mesmo número da figura. Conforme elas iam avançando na aprendizagem, era possível perceber isso pelos bilhetes que comecei a receber e ver as crianças escrevendo também para as professoras de Educação Física e Educação Artística e a maioria estava mais independente para realizar suas tarefas, mesmo “errando”. Comecei então a escrever a palavra faltando letras. A criança tinha que primeiro completar a palavra para depois transcrever na cruzadinha. No final elas já estavam fazendo a palavra-cruzada normalmente só com figuras e quadrados e, à medida que tinham dúvidas, buscavam superá-las na interação ora comigo, ora com seus pares.

O grupo de professoras possibilitou o estranhamento da organização do trabalho. Diante de uma atividade que eu estava “rodando” no mimeógrafo, a primeira palavra cruzada em que a criança ia copiar a palavra de uma lista que estava logo abaixo e transcrever nos quadrinhos de acordo com a quantidade de letras, uma colega me disse: “seus alunos conseguem fazer isto? É muito difícil, eles não vão conseguir” – professora. “Será?” – pensei. Ela conseguiu me desequilibrar naquele momento, seria uma expectativa muito elevada? A OP que estava junto intervém, perguntando: “Você sabe o que está fazendo? Tem segurança? Eu não tinha segurança, mas queria experimentar uma atividade em que as crianças compreendessem a categorização funcional das letras, ou seja, compreendessem que as letras têm valores funcionais fixados pela história das letras, e que não se pode escrever qualquer letra em qualquer posição numa palavra, de forma lúdica.

Quando cheguei na classe e apresentei a atividade, uma das crianças disse: “Isso vai ser moleza, professora!”. No começo, demorou para elas entenderem como funcionava a proposta da atividade e as minhas intervenções eram individuais, mesmo elas estando em dupla, mas depois ficou moleza mesmo. As crianças começaram a confiar e a acreditar nelas mesmas, uma entendia a proposta de trabalho, ajudava as outras na compreensão do trabalho e a minha mediação ficou menos intensa, iniciando as trocas entre elas, através da palavra-

cruzada. Essa era uma atividade prazerosa para as crianças. Todas as vezes em que eu entregava a folha e dizia o que era, o “oba!” era geral.

O texto como tarefa escolar não era bem aceito; nestes momentos eu voltava a ouvir os discursos do não saber escrever. Foi então que resolvi estimular a escrita dos bilhetes a partir de alguns que eu estava recebendo e continuar sendo a escriba da classe nas horas de registros de textos coletivos. A escrita de textos individuais dirigidos aconteceu quase no final do ano e nem todas as crianças se dispunham a escrever.

Já no caso dos bilhetes, a escrita estava permeada por um sentido, um desejo e implicava sempre um interlocutor. Ao invés de as crianças escreverem o que eu pedia, elas escreviam para registrar uma mensagem endereçada a alguém, escreviam pelo prazer de comunicarem-se ou interagir comigo. O modelo e a referência estava nos bilhetes que os pais/responsáveis endereçavam-me quando surgia uma necessidade. Nesse caso a escrita fazia sentido, pois o interlocutor estava presente, diferente de uma escrita dirigida/orientada em que a criança recria e representa uma situação, em que o interlocutor é imaginário, está ausente (SMOLKA, 1996).

Smolka (1996) e seus colaboradores de pesquisa perceberam que no período inicial da escrita há “um processo de simbolização e conceitualização das experiências na interação e na interlocução” (SMOLKA, 1996, p. 73). Cabe considerar aqui, nesse caso dos bilhetes, que as crianças viam pessoas mais experientes escrevendo bilhetes com uma função específica, a de se comunicarem. Aos poucos elas foram tentando escrever, incorporando o papel social de leitor e escritor para o outro, até serem capazes de ler e escrever para si e para o outro da forma convencional.

No caso do bilhete do Jônathas, no momento da análise, as pistas foram delineando-se, e os bilhetes que a professora de Educação Artística fez com as crianças no “Dia do Professor” tornaram-se relevantes, uma vez que tinham sido desprezados inicialmente como documento da pesquisa, pelo fato de serem cópias e todos terem os mesmos dizeres.

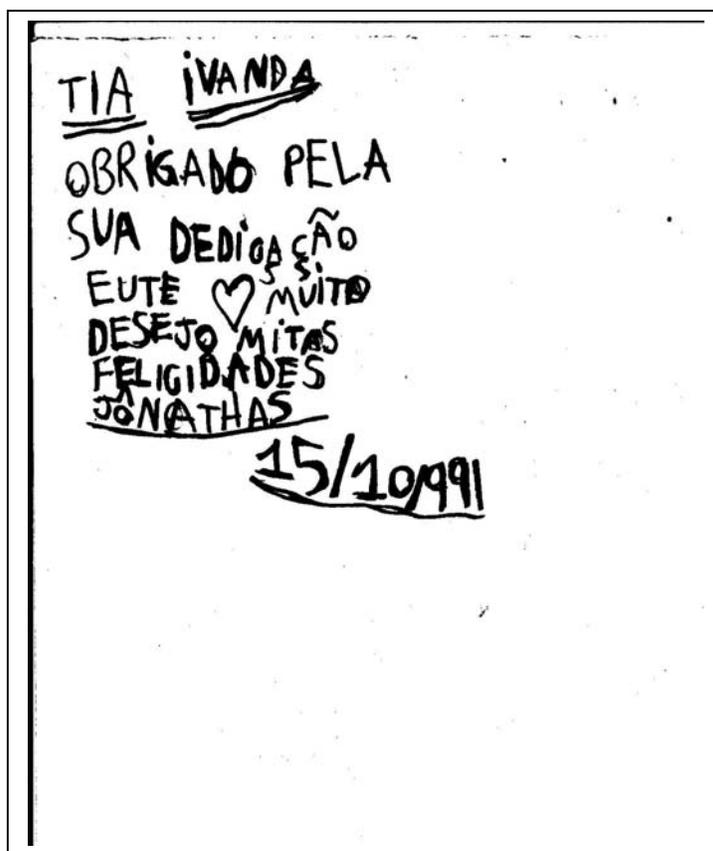


Figura 7 – Bilhete do Jônathas2 – (BC000099f)

Os dizeres iniciais do bilhete do Jônathas era um fato que eu considerava e não encontrava resposta, pois no decorrer do ano eu procurei construir junto com elas a formação política e procurava deixar bem claro que eu não estava lá fazendo um favor e sim desempenhando um trabalho, e que, portanto, esse trabalho deveria ser realizado da melhor maneira possível. Inicialmente, a expressão “obrigado por me ensinar”, era inaceitável e tornou-se instigante. Ao analisar o pacote dos bilhetes que a professora de Educação Artística construiu com elas, essa expressão fazia sentido.

A linguagem usada por ele estava marcada pelo modelo de um momento que talvez tenha sido significativo para ele. No dia do professor, eu recebi um envelope que continha os bilhetes com uma mensagem das crianças homenageando-me por esse dia. Quando eu abri, todos os bilhetes tinham a

mesma mensagem, a professora teve a preocupação de entregar um trabalho “bonito e organizado”, escrevendo a mensagem no quadro para as crianças copiarem. Pelas manifestações das crianças, “Tia, você leu meu bilhete?”, “Tia, você viu meu bilhete?”, “Tia, gostou do meu bilhete?”, e os desenhos que elas fizeram para ilustrar o nosso relacionamento, é possível constatar que aquele momento foi singular. Mesmo depois de algum tempo ainda, tinha criança pedindo para ver o bilhete, pois elas sabiam que eu tinha guardado o envelope no armário.

Argumenta Smolka (1996) que

a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do outro como constitutivo do conhecimento é de maior relevância e significado (**o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento**). (SMOLKA, 1996, p. 61. Os grifos são meus)

No enunciado do bilhete, Jonathas evidencia o dizer do outro nas relações elaboradas pelo sujeito. A criança apreendeu os sentidos em circulação, na sala de aula, quem está “autorizada” a escrever? Para que e para quem? A professora ocupa no imaginário social, um lugar de autoridade. O lugar por ela ocupado é institucional. Em seu enunciado, ele utilizou o discurso da professora de Educação Artística na sua íntegra. Os dizeres faziam parte de uma atividade deliberadamente instaurada pela professora.

Ele inicia o enunciado, sem explicitar marcas de individualização, nenhum toque especial, o final da escrita é o clássico de outros bilhetes em circulação. Ele escreveu se apropriando dos dizeres em circulação, evidenciando o lugar por ele ocupado na relação de ensino. Nos diz Bakhtin (1999) “quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras, e menos acessível ser[á] ela à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário.” (BAKHTIN, 1999, p. 153)

E esclarece Fontana (1996)

O dizer da professora ocupando uma posição semântica determinada, representa o saber escolar. Esse saber tem um valor social distinto de outras formas de saber. Ele tem legitimidade. A posição institucional de onde as crianças ouvem o que a professora diz e as imagens que elas fazem desse dizer, reafirmam-no como saber legítimo. (FONTANA, 1996, p. 125)

O sentido é constituído pela situação, pelos interlocutores, o dizer da professora produz um efeito que inibe a transmissão da elaboração individual dessa criança. Sua enunciação marca o lugar por ela assumido na interlocução.

Hoje, posso argumentar, mediada pelos dizeres de SMOLKA (1996), que o processo individual do desenvolvimento das noções da criança sobre a escrita é dependente das relações sociais e das relações de ensino. A produção do sentido ocorre de acordo com a experiência de vida e de linguagem do sujeito que o produz na relação com o outro.

### **O papel do outro – o grupo de professoras**

Ao organizar minhas memórias eu não poderia deixar de tecer algumas considerações em relação ao meu grupo de colegas professoras. Uma questão importante e significativa a considerar, primeiro porque eu não estou sozinha neste universo tão complexo que é a escola e o que acontece fora da sala de aula acaba interferindo na prática pedagógica, segundo porque é no grupo que podemos apoiar e sustentar umas às outras.

Quando os professores trabalham sozinhos são mais fracos, quando eles trabalham em grupo se tornam mais fortes dentro da instituição”. (ZEICHNER, apud GERALDI, 1998, p. 259). O grupo oferece a vantagem de os professores poderem apoiar-se e contribuir para o conhecimento uns dos outros. Além disso, os professores vêem que os seus problemas não são só seus e têm relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educacionais. (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p. 259)

As discussões do trabalho coletivo eram feitas nos horários de TDCs<sup>19</sup> e RPI,<sup>20</sup> e principalmente na entrada, quando chegávamos minutos antes da aula, para “rodar” as atividades, preparadas em casa, no mimeógrafo. Enquanto uma esperava a outra “rodar”, confessávamos nossas dificuldades com nossos/as alunos/as. Era nesses momentos, também, que aconteciam as trocas de atividades que se adequavam a cada turma.

Nossas conversas continuavam nos horários de “recreio”. Descobri, enquanto fazia as análises, que o melhor lugar para se fazer uma “leitura” da realidade de cada escola é a sala dos professores, durante os intervalos entre uma aula e outra, quando a/o professora/professor tem “janela”<sup>21</sup> e o “recreio”. Os comentários tecidos, por mais que você tente falar de experiências vividas fora da escola, são os fatos que acontecem dentro da sala de aula, que predominam nas conversas.

Nos horários de TDCs, a Orientadora Pedagógica coordenava as reuniões, repassando os avisos, decisões e resoluções vindos da Secretaria Municipal de Educação. Apatias, resistência, desinteresses são manifestados por nós, professoras; queríamos discutir as dificuldades encontradas na sala de aula, que eram consideradas perdas de tempo, ou um problema que dizia respeito a cada uma e a seus alunos. Mesmo quando a ansiedade era maior e o problema vinha à tona durante uma discussão, uma colega ou mesmo a OP dizia que naquele momento não era hora para tratar sobre esse ou aquele problema.

Como a Rede Municipal de Campinas estabelece os Componentes Curriculares e diz que “os currículos do Ensino Fundamental terão uma base nacional comum a ser completada em cada Sistema de Ensino e Estabelecimento

---

<sup>19</sup> Na Rede Municipal de Educação do Município de Campinas, nós recebemos por duas horas/aula semanais, para realizarmos junto com a/o OP este momento chamado Trabalho Docente Coletivo, é um encontro com os/as professores/professoras do mesmo período para discutirmos temas que possam nos ajudar diante de dificuldades encontradas na nossa prática em sala de aula, mas o maior descontentamento do nosso grupo é que este momento, muitas vezes, ficava nos informes repassados pelo/pela OP.

<sup>20</sup> Reunião de Planejamento e Integração, este momento era promovido e organizado por toda a equipe técnico-pedagógica da escola e tinha como objetivo reunir professores/professoras, funcionários/funcionárias, diretores/diretoras e OP, para integração da equipe e discussão das dificuldades da escola.

<sup>21</sup> Horário em que nós, professoras, ficamos afastadas da sala de aula porque os/as alunos/alunas estão em aula com a professora de Educação Física ou Educação Artística, e aproveitamos para preparar atividades e muitas vezes é possível se reunir com outra colega que também tem uma dessas professoras com sua turma.

Escolar...”,<sup>22</sup> havia um número grande de professoras das séries iniciais cobrando conteúdos como pré-requisitos para que o/a aluno/aluna fosse para a série seguinte. A Orientadora Pedagógica tentou promover discussões para que o trabalho pedagógico acontecesse de forma integrada e houvesse uma certa unidade no grupo.

Ela arrumou os horários para que nós, professoras de 1ª a 4ª séries do período da manhã e intermediário discutíssemos o currículo dessas séries. Nas reuniões organizadas por ela não houve consenso, porque nós, professoras de 1ª série, apresentamos uma proposta em que as professoras da 2ª série deveriam retomar o processo de alfabetização de onde as turmas de 1ª série tivessem conseguido chegar, mas as professoras das demais séries foram unânimes e acordaram que alunos/alunas de 1ª série só iriam para a 2ª série se estivessem lendo e escrevendo pelo menos as “sílabas simples”.

Nesse caso, o pressuposto é que a alfabetização é vista como um fim em si mesma, mas se pensarmos que o objetivo geral, cobrado da alfabetização, é a formação do bom leitor e produtor de texto, é óbvio que isto não é tarefa para uma única professora realizar em um ano. Implica em um trabalho coletivo do grupo de professoras das séries iniciais e porque não dos/das professores/professoras que atuam na área de Língua Portuguesa. “...Neste ponto, a questão deixa de ser teórico-pedagógica e assume um caráter essencialmente político-institucional, pois dependerá de formas efetivas de organização e funcionamento do corpo docente da instituição”. (LEITE, 2001, p. 40)

E o nosso argumento se embasava no fato de estarmos trabalhando como alfabetizadoras de crianças com as quais temos primeiro que romper com modelos pré-concebidos, conhecermos a cultura na qual elas estão inseridas, e isso demanda tempo. Então, quando a criança começa a entender, o ano está acabando. Como professora alfabetizadora eu não trabalho sílabas simples e complexas, o ponto principal do meu trabalho é ensinar a criança a decifrar a escrita e, em seguida, aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita, assumindo “...que o ponto de partida e de chegada é o texto: trecho falado

---

<sup>22</sup> Conforme Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Campinas, 1999, p. 9.

ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva”. (LEITE, 2001, p. 25)

E o meu aluno, a minha aluna que deu um passo além do que já sabia? Começa tudo de novo? Algumas colegas, durante esse encontro, disseram que sim, era melhor para a criança, pois se ela não conseguiu desenvolver seu processo construtivo “adequadamente”, não vai acompanhar o desempenho da série seguinte. Proponho, então, assumirmos, enquanto escola, as diferenças entre a história cultural e a psicogênese da língua escrita, nos moldes de Smolka (1996), que em sua pesquisa nos convida a uma reflexão para

as constantes mudanças e a incessante elaboração dos sistemas simbólicos levam a uma contínua reestruturação da atividade mental dos homens no processo histórico. Essa constante reestruturação não é apenas formal e individual, ela é fundamentalmente sócio-cultural, constituída, trabalhada e produzida na interação social. (SMOLKA, 1996, p. 56)

Resumindo, até aqui procurei evidenciar a relação com a aprendizagem das crianças e os momentos de tensão vividos por nós, caracterizados nos fragmentos das histórias do Carlos e da Tamires, com o propósito de esclarecer o quanto isso interfere no tempo que deveria ser para o trabalho com a instrução formal da escrita. Em outras circunstâncias, com turmas em que as crianças estão habituadas a conviverem em grupos e que sabem lidar com as diferenças, é provável que a convivência fique mais suave, os embates sejam menores e o trabalho da professora em mediar a alfabetização seja mais leve. Por outro lado, se considero a criança na sua condição de sujeito da história, alguém que pensa, que age sobre o real, que constrói interpretações; que ela está inserida numa classe social, numa cultura, numa etnia, numa história concreta, que são diferentes, que estão em momentos diversos em termos de desenvolvimento psicológico; que os hábitos, valores e ética de seus familiares interferem na sua maneira de ver o mundo, as possibilidades de aprendizagens são muitas e são possíveis, depende do mirante do meu olhar e da (des)construção do que é para mim ensinar e aprender. Isso nos remete aos dizeres de Smolka (1996), citados anteriormente.

Acreditar nas crianças e nas suas capacidades intelectuais implica uma organização do trabalho pedagógico de modo que elas se sintam motivadas, acreditem no seu potencial e participem ativamente do processo de construção de conhecimento. Retomo os dizeres de Zeichner (1993), que ao apontar algumas características para um ensino bem sucedido com crianças pobres, ressalta a necessidade de termos sobre as crianças expectativas elevadas, proporcionando-lhes um ambiente em que elas se sintam valorizadas e desafiadas a resolverem atividades cada vez mais complexas e exigentes.

Concretamente, acredito como professora e pesquisadora que a escola precisa se organizar de forma que a alfabetização não seja tarefa para uma única professora, mas implica necessariamente no trabalho coletivo de pelo menos todas as professoras das séries iniciais e, porque não, das/dos de Língua Portuguesa das séries posteriores. Cabe à escola se organizar de forma que desenvolva seu projeto de alfabetização, considerando que o trabalho seja planejado e desenvolvido a partir de diretrizes teórico-pedagógicas comuns, sem o que dificilmente serão formados bons leitores e produtores de textos. (LEITE, 2001)

Além disso, cabe considerar que a sala de aula é um ambiente rico em elementos para reflexão e que por sua vez oferece alternativas para a prática. Compete, portanto, à instituição criar condições para que nós possamos refletir sobre nossa prática, em termos coletivos. O exercício contínuo ação–reflexão–ação oferece uma relação dinâmica e dialética entre teoria e prática, gerando possibilidades de reorganização do trabalho pedagógico.

Esse movimento provocaria o investimento na nossa zona de desenvolvimento proximal, que nos possibilitaria o nosso desenvolvimento profissional. Ao olharmos para nossa própria prática em discussões com companheiras de trabalho e em cooperação com elas, o aprendizado provocaria processos internos de desenvolvimento que, uma vez internalizados, despertariam processos de desenvolvimento que, aos poucos, iriam se tornar parte das funções psicológicas consolidadas do sujeito envolvido nesse processo.

Argumenta Vigotsky (1989) que, desde o nascimento, o aprendizado está relacionado com o desenvolvimento, e que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento provocado no contato do indivíduo com um certo ambiente sócio-cultural. Isso não ocorre sem o suporte de outros indivíduos, daí a importância do outro no desenvolvimento do indivíduo. Sem o suporte do outro o indivíduo não se desenvolve plenamente.

Agora, no meu caso, não foi possível olhar para a relação de ensino na qual eu estava inserida como professora e buscar uma outra compreensão do meu trabalho com a cooperação das minhas colegas professoras alfabetizadoras, do ano de 1999. No entanto, em 2000 iniciei um processo em que figurei como o meu outro, ao lançar novas questões na condição de pesquisadora à professora que passa a pensar sobre o que lhe ocorreu eticamente e imaginar outros futuros possíveis.

Com a pesquisadora eu aprendi a olhar para a professora e compreendi alguns aspectos da minha constituição. Na condição de professora, a minha ação pedagógica ainda estava muito marcada pela concepção psicogenética, uma concepção imputada para as professoras das redes por meio de intensas ações emanadas das Secretarias Estaduais e Municipais na maior parte do Brasil na década de oitenta, engessada em uma proposta curricular chamada “Construtivista”.

No processo de rememoração, tive a oportunidade de rever-me atuando como professora com os aportes do modelo dito tradicional no momento em que eu propus às crianças repetirem as famílias silábicas com a crença de que com isso elas iriam entender o processo de leitura e escrita. Mesmo naquele momento, eu percebi que não cabia mais retrocessos como esse, e como a teoria construtivista pautada numa concepção psicogenética não dava conta de responder algumas questões, uma delas dizia respeito à mediação pedagógica, e por mais que eu negasse pistas ou informações, as crianças insistiam em recorrer a mim em busca de orientações a respeito da atividade proposta, o que me mobilizou, mesmo sem me dar conta na época, a investir na minha zona de desenvolvimento proximal.

Recorri a outras vozes, pesquisadores que me antecederam (cf. VIGOTSKY (1989 e 1981), SMOLKA (1996), FONTANA (1996) e PADILHA (1997) forneciam pistas para que eu redimensionasse o meu trabalho. Hoje eu compreendo que não poderia deixar de ser “construtivista” num passe de mágica e adotar uma outra abordagem teórica, que no caso era a histórico-cultural. Argumenta Vigotsky (1989) que não é qualquer pessoa que pode se beneficiar da colaboração do outro, é um processo, isso vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, não antes. O aprendizado sobre essa concepção teórica teve início no Curso de Especialização em 1998 e o processo de reconstrução interna está se constituindo.



#### **IV – SALA DE AULA: ESPAÇO DE INQUIETAÇÕES... BUSCAS... REFLEXÕES... RETRATOS E AUTO-RETRATOS**

O homem(mulher) se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem(mulher) se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. (LARROSA, 2000, p. 41)

Nesse capítulo o enfoque estará centrado na investigação sobre o meu trabalho e a relação com a aprendizagem das crianças, no ano de 2000.

O fio condutor também passa pela idéia de que um olhar da professora provido de investiga-ção, aponta aspectos importantes a serem considerados na construção de uma dinâmica de sala de aula mais democrática. Ao longo da investiga-ção, foi possível constatar que o desafio foi colocá-la em prática, uma vez que romper com os modelos construídos que nos constituem demanda, como já anunciado, muita aprendizagem, muito esforço.

O ano de 2000 era esperado por mim, nos meus fragmentos de memória, como marco de grandes acontecimentos.

Quando eu era criança, ouvia muitos “causos” do que aconteceria neste ano. As imagens guardadas, além das catástrofes apocalípticas, eram que nós viveríamos num mundo parecido com o dos “Jetsons”, um desenho animado que eu assistia com meus filhos na década de oitenta, cujos personagens se locomoviam de um lugar para outro em naves espaciais.

Mesmo morando ainda na Terra, iniciei aquele ano sem chão, com um grande conflito interior e uma desconstrução de conceitos e ruptura de paradigmas maior ainda. Um dos fatores que gerou o meu desequilíbrio foi o tempo. Além da dupla jornada de trabalho, eu tinha o mestrado, com os créditos e as muitas leituras que eu teria que dar conta. Precisava estudar, ler, registrar, refletir, parar

para olhar, escutar, pensar. Como dar sentido ao que somos e ao que nos acontece? Faltava tempo.

Como sujeito da formação continuada, fruto da ideologia dominante, da constante atualização, quero seguir o passo veloz do que se passa, correndo atrás da retórica destinada a nos constituir como sujeitos informados. Mas parece que, com o fazer coisas em busca do sujeito competente, acabamos impregnados por uma obsessão pela novidade, gerando sujeitos eternamente insatisfeitos. Estamos sempre acelerados, desejando fazer algo. O fazer coisas se torna a razão de nossa existência. Queremos estar informados para emitir nossa opinião sobre algo e, com isso, corremos contra o tempo e cada vez mais temos menos tempo. (LARROSA, 2001)

Ingressei no mestrado em busca de informação, acreditando que apenas isso era suficiente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Com as discussões e os debates promovidos pelas disciplinas que fiz, pude perceber que esse processo poderia ir além da informação. Havia grandes possibilidades do mestrado se tornar uma experiência singular para o meu desenvolvimento profissional, mas viver essas experiências exigia tempo e esforço.

A desconstrução dos conceitos começou logo no início do curso. Ao participar das discussões iniciais nas disciplinas em que eu estava matriculada, “Epistemologia e Pesquisa em Educação” e “Métodos do Trabalho Docente”, fui reconhecendo que estava impregnada de vozes dominantes que se contrapõem às vozes que geram conflitos a respeito da escola. Ao mesmo tempo em que eu estava insatisfeita com os modelos dominantes de pesquisa, que serviam mais para elencar o que a escola não dá conta, considerava-me um ser diferente no espaço que ocupava como profissional.

Considerava-me como uma professora competente, que dava conta de realizar o trabalho e pensava sobre ele e, em contrapartida, considerava a maioria daquelas que estavam à minha volta como profissionais que não sabiam, não refletiam sobre a prática.

Eu também julgava, minhas colegas, incompetentes!

Como aluna daquelas disciplinas, pude perceber que iniciei aquele ano pensando que, revestida com o “poder” de pesquisadora, penetraria os portões da escola e falaria sobre ela de um outro lugar, pois o modelo de pesquisa que predominava na minha constituição ainda era aquele em que o/a observador/observadora é alguém de fora da sala de aula. Mesmo sendo professora, eu acreditava que tinha que olhar e interpretar o trabalho de outra professora. Daí a minha busca incessante por uma parceira de pesquisa.

No entanto, eu tinha como certeza, ao elaborar o meu projeto de pesquisa, que entraria na escola com o olhar desarmado para aquilo que a escola não dá conta, queria olhar o que não é visível e, sem querer ser ingênua ou romântica, muito embora às vezes seja nossa ingenuidade e romantismo que nos mantêm com os pés firmes no propósito de continuarmos sendo professoras e professores, dizer o que já foi dito com palavras do caminhante que viveu o processo. (DC030400)

Após a recusa da minha colega que tinha trabalhado comigo no ano de 1999, em meados de abril de 2000, comecei a indagar às professoras de 1ª série que trabalhavam comigo naquele ano, quem gostaria de participar da minha pesquisa. Elas me olhavam com desconfiança e perguntavam: “não são as falhas da professora que vão aparecer na sua pesquisa, são?” Diante de cada pergunta eu apresentava a minha defesa: a professora é produtora de conhecimento quando busca e encontra estratégias de intervenção, superando as dificuldades encontradas no cotidiano, e era para isso que eu estaria olhando. Ainda assim, a resposta era “não”!

Fui procurar parceria com outra colega numa outra escola. Ficamos conversando sobre nossa prática por cerca de três meses e eu, aguardando que ela me convidasse para entrar em sua sala de aula e realizar a observação. O seu silêncio, para mim, era indício de uma possível negação. (DC130400)

Um dia, enquanto analisava minhas anotações e observações da pesquisa, decidi pela análise da minha prática: primeiro, porque considerava (considero-me) uma professora que reflete sobre o trabalho docente; segundo, a outra professora que havia se disposto a pesquisar comigo não me convidava para entrar em sua

classe; por último, as leituras que eu estava fazendo sobre pesquisa-ação fortaleciam essa decisão (DC160600), além, é claro, das provocações também feitas pelo meu orientador de pesquisa.

Na condição de pesquisadora, enquanto professora, parte constitutiva desse ambiente, mergulho num espetáculo de olhares. Como espectadora desse lugar específico, faço parte do espetáculo. Permutam-se o que olha e o que é olhado? Sou observadora ou estou sendo observada? Sou constrangida a dar-me a ver. Estou observando e sou observada, envolvendo “toda uma rede complexa de incertezas, de trocas e de evasivas” (FOUCAULT, 1987, p. 20). Passo a confessar coisas inconfessáveis, ainda que fosse para o Diário de Campo ou meu caderno de planejamento. Como professora-pesquisadora tinha um percurso a descrever. Olhava para o pedagógico construído na sala de aula, na escola, explorando o conjunto de circunstâncias e procurando entender as múltiplas relações que produziam determinados resultados.

No trabalho docente e no trabalho de pesquisa vou explicitando e procurando sistematizar as relações educativas que vão se constituindo.

Esse olhar para a minha prática desencadeou outros momentos de desequilíbrio!

No início da investigação sistemática sobre o meu trabalho do ano de 2000, retomei os registros iniciais que fiz da coleta de dados em sala de aula e na escola, que foram registrados no caderno de planejamento e, posteriormente, no Diário de Campo. Os registros, inicialmente, serviram para a construção do ensino e do currículo em processo. Durante as aulas, eu anotava as situações e os acontecimentos do dia-a-dia que julgava relevantes para esse intento. As observações seriam um procedimento comum para a pesquisa, se não fosse o observador que era o observado.

A fundamentação teórica que, por sua vez, requereu seleção, leitura e análise da bibliografia existente sobre as dificuldades que encontrei na prática, ocorreu simultaneamente às aulas que ministrei. Como sujeito da pesquisa, ao fazer os registros, a reflexão era inevitável, já que olhava para o meu objeto de estudo – a minha prática docente.

A minha irritação com as crianças que não estavam prestando atenção, o entra e sai destas para irem ao banheiro ou beber água, era indício de que eu não sabia alguma coisa, mas, o quê? Havia a necessidade de estabelecer limites, mas, como?

Surgiu a necessidade de transitar entre a teoria e a prática no sentido de compreender e redimensionar a minha prática.

Na tentativa de ser objetiva, a análise e interpretação dos dados acontecia nos momentos em que produzia um certo distanciamento, seja ele espacial – longe da escola, ou temporal – passados alguns dias do acontecimento a ser analisado.

A análise dos registros tornou-se muito mais difícil e complexa do que eu previa inicialmente, pois enquanto eu registrava, percebia a professora que eu estava sendo através das crianças. No desenrolar das análises é que surgiram os conflitos e os questionamentos. Algumas perguntas foram delimitando o "objeto de investigação": eu. Como professora, não tinha que dar conta da minha prática em qualquer circunstância? O que os meus "desconfortos" e os embates na relação de ensino poderiam revelar? Como eu estava vendo as crianças? O que eu sabia sobre o seu processo de desenvolvimento, da construção de seus conhecimentos? O que elas conheciam sobre a escrita e como estavam interagindo com ela? Como eu estava exercendo o meu papel nesse processo? Tinha poucas crianças em condições de pobreza extrema, seria possível fazer a análise da fala da professora de que criança pobre não aprende?

## **O caminho percorrido**

Retomo, agora neste texto, retrospectivamente, o processo vivido, procurando apontar os aspectos que marcaram a construção da investigação do meu trabalho no ano de 2000.

Ao iniciar o ano letivo, escolhi uma classe – como professora substituta – em uma escola mais próxima de minha casa, mesmo sem conhecer a realidade do

entorno dessa escola. Na hora da escolha tinha todas as séries e várias escolas, inclusive a do ano anterior, para serem atribuídas, porém escolhi uma turma de 1ª série na EMEF Leonor Savi Chaib, no bairro Jardim New York e assinei um contrato para trabalhar nessa escola até o final do ano. É justamente desse bairro que provém a maioria dos/das alunos/alunas, conforme o Projeto Político-Pedagógico dessa escola. Segundo dados levantados na “Caracterização da Clientela Escolar”, os alunos provêm de uma classe sócio-econômica “média-baixa”, sendo que grande parte da “clientela escolar” reside próxima à escola, facilitando assim o seu acesso. A maioria mora com a família em casas de alvenaria (própria ou alugada) e um número reduzido de alunos mora em favelas. O Projeto Político-Pedagógico assim caracteriza,

Frente à realidade econômica atual do nosso país, em nossa comunidade, muitos pais estão empregados, outros com subempregos e alguns eventualmente desempregados...grande parte das crianças que ingressam na 1ª série de nossa U.E. já freqüentaram a pré escola, apresentando algum conhecimento sobre a leitura e a escrita... (p. 13)

Para não apresentar extensivamente dados quantitativos, que quando limitados em si mesmos podem traduzir uma “frieza” para a pesquisa, tento trazer um pouco das informações que tenho através das observações que fiz nas semanas iniciais deste semestre e durante a recepção e acolhimento para a adaptação dessas crianças na escola.

Escolhi classe na semana em que as professoras efetivas estavam avaliando e discutindo a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico. Essa prática acontece nessa rede de ensino a cada início ou final de semestre. Uma outra coisa que elas já haviam feito quando eu cheguei foi a lista do material escolar que seria pedido aos pais; portanto, não participei desse processo. Cheguei na escola já com a recepção das crianças para o primeiro dia de aula. Nas primeiras conversas com pais/mães, constatei que estas advinham de escolas de Educação Infantil, algumas de turmas onde, em algumas escolas, as

professoras sistematizavam a alfabetização, e as menores, de sete anos, vinham de turmas em que as professoras priorizavam o lúdico. Apenas uma criança não tinha feito a pré-escola, seus pais migraram da região nordeste e tinham chegado recentemente a Campinas. Essa criança ficou na escola cerca de um mês apenas, porque seus pais se mudaram e foram trabalhar na zona rural de Valinhos, uma cidade vizinha de Campinas.

Nas observações iniciais realizadas através de conversas com os pais/mães, durante a entrega do material escolar solicitado, e com professoras que trabalhavam na escola há alguns anos e conheciam a sua realidade, foi possível constatar que, de uma turma de trinta e uma crianças, a maioria era filho de pais trabalhadores, com carteira assinada, tinham casa própria, alguns eram moradores do bairro desde sua fundação, enquanto que de um número pequeno de crianças os pais faziam “bicos” ou estavam desempregados e não moravam no bairro Jardim New York. Uns moravam no Jardim Tamoio, outros no Jardim São Fernando, bairros próximos, sem muita infra-estrutura.

Essas informações iniciais eu já tomara em anos anteriores de outras escolas. Nesse ano, como eu queria entender a afirmação daquela professora, minha colega, de que criança pobre não aprende, minha atenção estava voltada para as condições sócio-econômicas das crianças.

Na primeira semana de aula, além da curiosidade dos/das pais/mães em me conhecer, alguns deles, constrangidos, se sentiram na obrigação de justificar o fato de não estarem trazendo o material solicitado, pois estavam desempregados ou não tinham condições de comprá-lo naquele momento. Eu lhes dizia que iríamos trabalhar em sala de aula de acordo com as possibilidades de cada criança. (CP070200)

Naquele ano aconteceu um fato que gostaria de ponderar para que possamos refletir o quanto aqueles que decidem pela organização da escola interferem no processo pedagógico. Os Supervisores de Ensino, na hora da atribuição, não “autorizaram” a escolha de classe às professoras que já tinham uma jornada na Rede Estadual de Ensino, alegando que caracterizaria acúmulo de cargo. As professoras que se sentiram prejudicadas recorreram à Justiça e

ganharam a causa. Isso aconteceu em meados de março e a Secretaria Municipal de Ensino teve que atribuir novamente todas as classes que já tinham sido atribuídas na primeira semana de fevereiro. Aquelas professoras que não estavam satisfeitas com os alunos ou porque a escola era longe de suas casas decidiram mudar de escola.

Nessa escola em que eu estava, no meu período, duas fizeram a opção por outra escola. Uma alegou que escolheu uma escola mais próxima de sua casa, esta também estava com uma 1ª série; a outra não disse nada, mas o grupo de professoras, inclusive eu, achou que foi porque ela estava tendo problemas de disciplina com alguns alunos de sua classe, pois suas queixas eram constantes na hora do recreio e vez ou outra ela levava crianças para a Diretora resolver a questão.

Através de conversas com colegas tomei conhecimento de escolas em que na maioria das primeiras séries as professoras optaram pela troca. E as crianças, como ficaram nesse processo?

Quando eu soube da nova atribuição, de antemão decidi não trocar de escola, a não ser que a minha classe fosse escolhida antes que chegasse a minha vez. Pensei primeiro nas crianças que, bem ou mal, tinham estabelecido um vínculo afetivo comigo e vice-versa, e depois a troca poderia prejudicar o processo de alfabetização. Conversei com elas sobre o que estava acontecendo, alertando para a possibilidade de troca da professora e elas ficaram chateadas e na torcida para que isso não acontecesse.

Quando eu retornei elas fizeram uma festa pela minha volta e considerei essa recepção um fato relevante, que poderia ser um indício de que eu era aceita pela turma, já que considero o vínculo afetivo muito importante para o processo de aprendizado da criança.

## **Fragmentos do processo pedagógico do primeiro semestre de 2000**

Ao iniciar o trabalho com as crianças procurei observar o que elas já sabiam, para tentar compreender a realidade a partir da experiência delas. Eu queria, com isso, construir o ensino e o currículo no processo da interação e na observação do que ocorria em sala de aula.

Quando cheguei na escola, pensei que tinha autonomia para conduzir o processo de ensino e pretendia realizar um trabalho não reprodutivo, mas não foi bem assim, os/as pais/mães começaram a questionar a metodologia e a sistematização do trabalho<sup>23</sup>.

No início do processo, tomei como ponto de partida para o nosso trabalho a mesma dinâmica realizada no ano anterior. Entreguei papel, lápis e lápis de cor e pedi para que as crianças fizessem o que sabiam fazer com esse material. As perguntas individuais foram inevitáveis: “O que que é p’ra fazer?” “Posso desenhar, tia?”, “É desenho livre?” “Não sei iscrevê.” Como estávamos organizados em um único grupo, as carteiras estavam uma de frente para a outra, um respondia e encorajava o outro antes que eu respondesse: “Pode desenhá e iscrevê.”, “É qualquer coisa.”, “É o que você sabe.” Não senti “resistência” em relação à atividade, como aconteceu no ano anterior, parecia que lápis e papel não seria problema para aquelas crianças. Durante essa atividade, foi possível perceber que já se conheciam, por serem vizinhos ou terem estudado na mesma classe/escola.

Nos primeiros dias priorizei a leitura de histórias da literatura infantil, transformando a sala de aula numa prática em que eu era a leitora da turma. Após a minha leitura eu dava a palavra para quem quisesse fazer o relato da história que ouviu e, posteriormente, elas tinham um tempo para “ler” um livro ou gibi que haviam escolhido na biblioteca da classe. Nesse ano, a caixa de livros era da escola e eu poderia retirá-la na secretaria quando fosse usá-la. O termômetro para o tempo de duração dessa atividade era a motivação das crianças; enquanto

---

<sup>23</sup> Explorarei isso detalhadamente no próximo bloco.

houvesse interesse e participação da maioria, esse seria o tempo de duração desse momento.



**Figura 8 – compartilhando a leitura – (FT230300)**

Além de recontar a história oralmente, nesse momento eu explorava a história lida, ora com a representação com desenho, ora com a escrita. Nesse começo fui a escriba, escrevia e ajudava a organizar o pensamento das crianças, de forma que o texto tivesse uma seqüência de idéias, e posteriormente elas copiavam no caderno. Aproveitava então para ajudar na organização em relação ao uso do caderno, tal como começar a escrita na folha onde parou da última vez em que usou o caderno, usar a linha até o final, ainda que a escrita da lousa tivesse mudado de “linha”.

Inicialmente, em nossos trabalhos, dei preferência para atividades que explorassem pictogramas usados de modo geral na sociedade moderna: símbolos, logotipos de marcas famosas etc., explicando às crianças que a essas

formas gráficas se pode associar uma palavra, que muitas vezes era escrita por mim no quadro. Fazíamos o fechamento desses momentos com painéis de figuras, que eram expostos no mural da classe e atividades em folhas mimeografadas. (CP070200 a CP110200)

Proporcionei debates, com a possibilidade de discussão sobre as idéias que as crianças tinham a respeito do universo da leitura e escrita e suas diferentes funções sociais. Com a mesma preocupação do ano anterior, procurei propiciar a construção de um ambiente letrado, com materiais que ficariam expostos na classe para consultas e pesquisas dos alunos e alunas, tais como textos de parlendas, poesias e letra de música, o alfabeto organizado numa cartolina com quatro tipos de letras, um alfabeto na forma de bastão, que foi exposto num varal acima do quadro, um calendário fixo, os números e suas respectivas quantidades.

Ao apresentar o alfabeto promovi a observação das características topológicas das letras: linhas, curvas, linhas retas, linhas curvas e retas, e a classificação pelo critério consoantes e vogais. Tive essa preocupação por ter me deparado com a dificuldade que as crianças do ano anterior tiveram para ler textos que não eram escritos com letra bastão, a letra de forma maiúscula. Percebi que ao trabalhar apenas com esse tipo de letra, sem ter a preocupação de apresentar/mostrar a diversidade de letras que temos no universo letrado, limita o contato da criança com esse universo. Nesse ano a minha preocupação seria apresentar a letra e suas inúmeras formas no sentido de ampliar os horizontes para que a criança não encontrasse dificuldades diante da leitura de um texto.

A familiarização das crianças com as letras do alfabeto foi feita por meio de jogos: bingo de letras e o alfabeto móvel, explorando nomes e o dicionário ilustrado que nesse ano foi feita em um espaço próprio que a cartilha<sup>24</sup> oferecia. Nesse ano a cartilha enviada pelo MEC, escolhida no ano anterior, foi uma das cartilhas que eu sugeri junto com as outras professoras para a outra escola.

---

<sup>24</sup> Essa cartilha foi organizada pelas autoras: MELO, M. da C. S. e BARAUSKAS, C. M. T. **Eu chego lá – no mundo da leitura e da escrita.** SP: Ática, 2000.

Houve, portanto, uma identificação minha com a cartilha adotada, e muito embora ela não tivesse um papel de destaque na organização do trabalho, foi possível trabalhar com ela paralelamente com as atividades que eu planejei e organizei. Propicie atividades para que as crianças estabelecessem as diferenças entre números e letras, letras de palavras e palavras de símbolos. Os nomes das crianças e o meu foram usados como recurso para a reflexão das crianças sobre a função comunicativa da língua escrita. (CP070200 a CP180200)

Após o período de sondagem em busca do conhecimento prévio das crianças, suspendi alguns conteúdos sobre os quais havia pensado inicialmente, tais como trabalhar com o nome e explorar cada letra do alfabeto. Como as crianças ou eram repetentes ou passaram pela pré-escola, todas sabiam escrever o nome e a maioria sabia soletrá-lo. Ainda que eu visse possibilidades de trabalhar com a identidade explorando o Ensino de História, abandonei essa idéia. Penso hoje que foi pelo fato de acreditar na facilidade de trabalhar com o Ensino da Língua Portuguesa e ter a preocupação com o domínio do código escrito. Eu pensei em trabalhar com atividades que atendessem o nível de conhecimento da maioria, e dar uma atenção especial para as crianças que ainda não identificavam as letras do alfabeto que, de acordo com as minhas observações, eram as crianças que vieram do infantil, um nível abaixo do pré-escolar e que recentemente haviam completado seis anos, próximo a seu ingresso na 1ª série. As outras crianças tinham mais experiências com o conhecimento escolarizado.

Essa escola tinha uma quantidade grande de jogos que ficavam na biblioteca e que podiam ser usados sem restrição. Como as outras professoras não os usavam, eu planejei um período da aula e todos os dias, durante o mês de fevereiro, tinha a hora do jogo, e nos meses subseqüentes trabalhei a hora do jogo apenas às sextas-feiras. Priorizei o horário da entrada para não correr o risco de alguma criança ficar fora dessa atividade, caso ficasse atrasada ao realizar uma atividade proposta antes do jogo. As crianças recebiam com entusiasmo esse momento e a variedade facilitava a participação.

Nesse momento também o termômetro de controle do tempo era o interesse; quando eu percebia que elas haviam perdido o interesse eu encerrava a atividade e propunha a atividade planejada para após o jogo.

Paralelamente às atividades que planejei para que as crianças se apropriassem do código escrito, tais como caça-palavras, palavras-cruzadas, escrita espontânea de textos, frases e nomes, a partir de março comecei a trabalhar com textos da literatura infantil.

Inicialmente em grupo, após a minha leitura, reelaborávamos os possíveis sentidos para o texto, as crianças recontavam a história que ouviram para os/as colegas. Eu só interrompia o relato quando sentia a necessidade de pontuar “faltas” ao que estava sendo contado, na tentativa de organizar o que seria relevante para a compreensão da narrativa. Eu conduzia a discussão no sentido de que as crianças estabelecessem comparações com a época, as pessoas, os costumes, o lugar em que se passa a história narrada. Além disso, elas emitiam opiniões, sugestões, emoções, enfim, marcavam a relação autor-texto-leitor. (MATOS, 2001)

Nesse sentido, argumenta Smolka (1996) que a atividade mental da criança no processo de alfabetização é discursiva, ganhando força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela linguagem. Nesse processo

...as crianças internalizam papéis, funções e posições sociais, apreendendo modos de agir, de pensar e de as coisas. Como se lê, para que se lê, o que se pode e não se pode ler, quem lê, quem sabe, quem pode aprender, são procedimentos implícitos, não ensinados, mas internalizados no jogo das relações interpessoais. (SMOLKA, 1989, p. 34)

Sendo assim, a leitura passa a ser entendida como atividade de linguagem constitutiva da interação com o outro e a apropriação do código escrito ocorre na interação especificamente humana, socialmente fundada e historicamente desenvolvida. (SMOLKA, 1989)

É interessante observar que com essa turma eu já não estava tão preocupada em constatar em que estágio da apropriação da escrita a criança

estava. A concepção histórico-cultural ia apontando que as funções mentais superiores são construídas e reconstruídas nas condições concretas de produção e que, portanto, não é possível definir estágios nesse processo. Presenciei diferentes momentos que as crianças vivenciaram no processo de apropriação do código escrito. As que tinham pouca experiência com o conhecimento escolar iniciaram o processo de escrita, reproduzindo letras que foram memorizadas, imitando a atividade do adulto e sem a preocupação do caráter de que a escrita se serve, que é lembrar do conteúdo que motivou a produção. Conforme eu me referi anteriormente, essas crianças “ganharam” uma atenção especial da minha parte. Eu estava sempre por perto, garantindo a reconstrução no plano interindividual, ia ajudando, oferecendo pistas, falando, apontando as letras, escrevia no quadro a palavra faltando letras e ia problematizando, para que a criança reconstruísse a relação entre sons e letras.

Observei momentos em que a fala regulava e organizava a ação de escrita; os segmentos gráficos registrados correspondiam a determinados segmentos sonoros produzidos. Com essas crianças a minha intervenção ocorreu durante momentos de produção da criança e o processo de apropriação do código da escrita aos poucos ia se internalizando, com a escrita ajudando a recordar o conteúdo registrado. Em outras palavras, a criança conseguia ler o que escreveu. (MATOS, 2001)

Nessa turma, tendo como parâmetro a do ano anterior, o que me chamou a atenção foi a forma positiva como as crianças reagiam diante das atividades planejadas. Toda atividade que eu apresentava era bem aceita. Não convivi com tantas “resistências” quanto as do ano anterior. As crianças com as quais tive uma certa dificuldade em relação ao desempenho – elas, em geral, não concluíam o que começavam – foram as crianças que elegi para pensar sobre a aprendizagem das crianças pobres.

Não é intenção desse estudo discutir pobreza, porém, como o foco inicial dessa investigação seria olhar para como as crianças pobres reagem na relação com a aprendizagem, e dizer o que e como elas aprendem, eu busquei, desde o

início do semestre, identificar as crianças mais pobres da minha turma. Cabe ressaltar que eu me ative apenas a aspectos aparentes para detectar a condição de pobreza dessas crianças - falta de material, estado das roupas, informes sobre alimentação etc.

Nas conversas iniciais, na primeira semana de aula, as mães da Isabel, Bethânia e Priscila vieram falar comigo da falta de condições financeiras para comprar o material escolar solicitado, se comprometendo a comprar assim que houvesse condições para isso. Entretanto, até o dia em que deixei a escola, apenas a mãe da Priscila havia entregado o material e alegou que não havia comprado todo o material da lista.

Elas vinham, muitas vezes, para a escola sem lápis, borracha, às vezes sem o caderno. Se eu providenciava dando-lhes esse material, no dia seguinte não tinham mais o que haviam “ganhado”, alegando que haviam esquecido em casa, perderam ou o irmão pegou. Quando elas estavam sem lápis ou borracha, se eu não mediasse o empréstimo, dificilmente se dirigiam até um colega para pedir emprestado. Ao observar porque isso acontecia, presenciei momentos em que elas tentavam emprestar algum material, e a resposta que recebiam era sempre um “não”. Ao questionar a turma sobre isso, uma vez que a maioria não tinha essa dificuldade; em outras palavras, quando pediam emprestado o outro emprestava, algumas crianças disseram que era porque elas não devolviam o que emprestavam ou quando emprestavam lápis elas ficavam apontando até acabar.

Na sala de aula elas eram quietas, tímidas, não tinham “interesse” em fazer o trabalho escolar, em geral começavam a fazer a atividade proposta e não concluíam; mesmo oferecendo ajuda, fornecendo pistas, elas não terminavam o que haviam começado. Quando, após a leitura de uma história ou texto, eu abria para discussões, enquanto as outras crianças participavam, comentavam, elas ficavam observando, sem falar. Elas eram mais arredias, requerendo uma atenção mais sistemática, eu precisava “convidá-las” a participarem em todas as atividades, principalmente quando eram realizadas em grupo.

Elas se destacavam das demais em relação à minha mediação. Enquanto as outras crianças, diante de dificuldades, solicitavam a minha ajuda, essas eram

“mudas”. Isso me incomodava e fugia à minha compreensão, por mais que eu tentasse não conseguia estabelecer um vínculo – a minha presença era aceita com indiferença.

A presença sistemática às aulas para essas crianças e seus responsáveis não tinha muita importância. O índice de faltas era muito alto. Quando eu solicitava a presença do responsável para uma justificativa ou perguntava à criança o motivo de suas faltas, os motivos eram os mesmos, não importava quem fosse: a criança, a mãe, o/a irmão/irmã estava doente e a mãe foi levar ao médico, perdeu a hora (o horário de entrada era às onze horas), foi para a “cidade” (centro de Campinas), acompanhou o pai ao serviço.

Há um silêncio velado nessas atitudes. Indícios do quê?

No currículo eram oferecidas aulas de reforço para os/as alunos/as que estavam com notas abaixo da média. Na minha turma, as crianças que estavam com o conceito “I” (insuficiente), cerca de cinco, e entre essas estavam a Maria Isabel e a Priscila, mas dificilmente elas compareciam, não tinha quem as trouxesse, ou não vinham porque perderam a hora. Quando eu solicitava a presença dos pais ou responsável, alegavam que não sabiam, que a criança não mostrou o bilhete que avisava sobre esse momento, enfim, as justificativas não eram diferentes das que a criança tinha dado.

Permitam-me deixar o relato por um momento, e começar uma pequena digressão para narrar, resumidamente, o processo vivido com cada uma dessas meninas, na tentativa de compreender as suas (não)aprendizagens.

A Maria Isabel era uma menina muito bonita. Ela vinha para a aula impecável, sempre uniformizada, se preocupava, como a maioria das meninas, em usar batom e perfume, o cabelo estava sempre muito bem penteado, em geral preso num rabo de cavalo. Era dócil e tranqüila.

Ela era a segunda filha de uma turma de quatro irmãos. A mãe era doméstica, separada do marido, e sobrevivia com a ajuda de pessoas da igreja que ela freqüentava. Morava num barraco alugado de um único cômodo nos fundos de uma casa no bairro Tamoio. Em um dia em que fui levá-la em casa, tive

que descer uma longa escadaria improvisada ladeira abaixo até chegar ao barraco.

Na sala de aula, ela não abria a boca, não participava das nossas discussões, sua interação era só com a Bethânia, a única com quem ela formava dupla. No desempenho escolar, não saía das primeiras linhas, dificilmente concluía uma atividade, estava sempre sem lápis e borracha.

Como ela faltava muito, um dia chamei sua mãe para saber sobre o motivo de tantas faltas. Esta alegou que a Isabel tinha ido com ela para a cidade e que às vezes perdia a hora. Quando isso acontecia, ela não mandava as crianças para a escola, a Isabel e o irmão mais velho. Em relação às faltas nas aulas de “reforço” (TDI), que era às dez horas, ela disse que era porque não tinha quem a trouxesse, pois ela vinha com o irmão e vizinhos.

Já a Bethânia, em meados de maio, mesmo tendo faltado por cerca de um mês, para acompanhar a mãe em uma viagem para resolver problemas particulares, estava lendo e escrevendo como a maioria, mesmo “resistindo” em realizar as atividades. Como ela formava dupla com a Maria Isabel, as duas estavam sempre conversando e não concluía o trabalho. Quando eu lhes chamava a atenção, ela me ignorava por completo. Não adiantava insistir, fazia as atividades quando queria.

Sua única companheira era a Maria Isabel, na classe, no recreio, nas aulas de Educação Física. Ela agredia verbalmente e fisicamente os demais colegas, vez ou outra eu recebia queixas, e quando eu tentava me aproximar para conversar a respeito ela me tratava com indiferença.

Estava sempre perdendo seu material, desde a cartilha até a borracha. Alguns eu recuperava na caixa de “achados e perdidos” da Secretaria da escola. Como ela esquecia embaixo da carteira, outras crianças entregavam para guardar, outros eu tinha que providenciar, pois tinha dia em que ela vinha para a escola com a mochila literalmente vazia.

Registrei um episódio ocorrido com ela na sala de aula que serviu para análise das marcas que a miséria imprime nas crianças consideradas pobres. Na hora em que ocorreu esse episódio, eu estava na carteira de uma criança que

estava na fileira lateral encostada à parede, portanto eu estava de costas para as demais crianças. Não percebi sua presença, mas ela estava parada atrás de mim, aguardando que eu me virasse. As crianças me chamaram a atenção quando disseram: “Tia, a Bethânia”!

Ao virar-me, ela vomitou em cima dos meus pés. A minha primeira reação foi ficar brava, mas ela não tinha culpa por ser tão submissa diante de algumas situações. Tomei-a pela mão e levei-a para fora, esperando que ela terminasse de vomitar. Depois a conduzi até o bebedouro para que se lavasse. Peguei um balde para encher de água e lavar-lhe não só os pés que estavam sujos, mas os meus também.

Ainda fora da sala de aula, eu lhe disse que deveria ter me avisado, quando chegou, que não estava bem e que se ela sentisse vontade de vomitar novamente podia sair da sala sem “minha autorização”. (DC300600)

Agora, a Priscila, era pequenininha, franzininha, parecia que se eu pegasse em seu braço, ele se quebraria. Também era a segunda filha de três irmãos e estava sempre impecavelmente arrumada. Uma trança em seus cabelos era marca registrada. Parecia que ela havia encontrado uma forma de ser o centro das atenções. Desde o primeiro dia de aula, ela fazia birra para não entrar na sala de aula e, às vezes, na escola.

A mãe relatava que algumas vezes ela voltava do portão para casa porque se recusava terminantemente a entrar na escola. Dificilmente entrava sem problemas. Às vezes eu tinha que agarrá-la e puxá-la para dentro da classe, mas esse drama todo acontecia fora da sala de aula. Quando eu conseguia colocá-la para dentro, ela se sentava na carteira sem problemas. O problema surgia se outra criança estivesse sentada no lugar que ela elegeu como se fosse seu. Caso isso acontecesse, quem estivesse sentado tinha que levantar e dar o lugar, pois ela se postava ao lado e não saía até que o/a colega saísse. Ela entrava em geral atrasada, depois da insistência e ameaças da mãe no portão.

Em relação à aprendizagem, parecia que ela nada sabia, pois em geral também não concluía seus trabalhos. Quanto à organização do caderno, era um conflito entre nós. O dia em que eu esquecia de “fiscalizar” onde ela estava

começando a escrita do dia, ela escrevia em qualquer lugar, sem a preocupação de sistematizar uma organização. Em meados de junho, como eu levei encarte de supermercado para a hora da leitura, sugeri a elas que escrevessem uma lista de compras. Mais uma vez ela se recusou em agrupar-se, mas se dispôs a escrever. Quando eu li sua escrita, enquanto circulava entre elas, ao mesmo tempo em que fiquei feliz por estar “lendo” o que ela tinha escrito, eu queria entender o sentido da sua escrita (coisa de professora). Nesse episódio, como algumas crianças começaram a dizer que não sabiam escrever, eu propus que consultassem o encarte ou que escrevessem nomes de produtos que elas já soubessem escrever ou que perguntassem, que eu soletrava.

Ao questioná-la sobre sua lista de compras, que parecia não fazer muito sentido, não consegui um diálogo que possibilitasse uma análise, mas ele é instigante. Ao sugerir essa atividade, eu esperava que as crianças escrevessem nomes de produtos de interesse da criança, mas parecia que não foi o caso da lista da Pri, que escreveu: pijama, HVTA (gaveta), BIHG (bexiga), AZDO (azedo), OTE (noite). Esses nomes eu confirmei com ela. O nosso diálogo, se não fosse pela intervenção de um colega, teria sido um monólogo.

– Você compra pijama no supermercado? – Pr.

Ela balançou a cabeça afirmativamente, e eu concordei com ela, porque também compro pijama no supermercado.

– E gaveta? Tem gaveta para comprar? – Pr.

Diante do seu silêncio, um colega disse:

– Tem sim, tia, no guarda-roupa, e tem guarda-roupa no supermercado - P.

Concordei com ele, e voltei a perguntar para ela.

– Mas, aqui você escreveu azedo (AZDO). Por quê? – Pr.

Não obtive resposta e o colega insistiu.

– Tem limão no supermercado, tia, e limão é azedo – P.

Desisti de buscar um sentido para o que ela escreveu, valorizando sua produção. Considerando que ela apenas começava o trabalho e não concluía, o que ela deu conta de fazer estava excelente. (DC300500)

Mas continuemos. Antes da digressão, eu disse que tentaria compreender as (não)aprendizagens das crianças que apresentei acima. Antes de qualquer análise, chamo a atenção para o fato de que, como professora, nada fiz para integrá-las ao grupo, percebi que elas se sentiam “diferentes” e não eram aceitas pelas demais crianças, porém não procurei reverter esse quadro e elas se isolaram do grupo e “resistiram” à organização do trabalho.

No começo do processo vivido com elas, com o meu olhar informado, parecia que realmente as crianças pobres não aprendem. Contudo, a literatura, mais especificamente Foucault (1994), me ajudava a enxergar que o “silêncio”, a “resistência”, percebidos nas atitudes dessas crianças eram formas de manifestação de poder. É provável que essas manifestações fossem mecanismos de defesa, que fossem uma forma de se posicionarem contra a forma de organização do trabalho escolar.

Agora, não creio que se sustente a afirmação de que a condição sócioeconômica seja impedimento para que o sujeito aprenda. Analisando todo o contexto, é possível perceber que elas estavam aprendendo de acordo com o seu nível de desenvolvimento real. O nível a que se refere Vigotsky (1989), “de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (idem, p. 111), cabendo a mim a tarefa de investir na zona de desenvolvimento proximal, proporcionando ajuda, informação, para que elas pudessem realizar as atividades propostas com a minha ajuda ou de companheiros mais capazes. Eu tinha crianças menos pobres do que estas a que me referi que tinham as mesmas dificuldades dessas, a diferença estava na atitude diante do objeto de conhecimento. Enquanto a maioria reagia “positivamente” à organização do trabalho e buscava ajuda tanto a mim quanto com colegas, as crianças que elegi como as mais pobres tinham outra reação diante da apropriação do código escrito, e não buscavam por ajuda. É importante dizer que, dessa turma, apenas a Maria Isabel não conseguiu se apropriar do código escrito e foi reprovada.

## O papel da família

Estranhei, tendo como parâmetro a experiência do ano e escola anteriores, em que as mães ficavam do portão para fora, a presença das mães das crianças dentro da escola. A maioria era trazida por elas até a porta da classe. Nos primeiros dias de aula, algumas delas ficavam dentro da sala, ao lado da criança, e só saíam quando eu entrava. Algumas pediam para que seu/sua filho/filha sentasse na primeira carteira, e sempre perguntavam como a criança estava se comportando, e em que poderiam ajudar para facilitar a alfabetização do/da filho/filha.

A postura de me aguardar dentro da sala de aula estava me incomodando, mas não que não fosse contornável. Comecei a conversar com elas que não havia essa necessidade, que poderiam deixar a criança no portão, a não ser que ela tivesse algo a tratar comigo, caso contrário era aconselhável que a mãe comesse a propiciar uma certa independência à criança e que isso também ajudaria no processo de aprender a ler e a escrever, uma preocupação que em algumas mães eu considerava excessiva. Algumas mães acataram a minha “sugestão”, porém teve aquelas que insistiam em aguardar até que eu chegasse. Como era uma ou outra, eu deixei, até elas decidirem por conta própria a deixar a criança no portão.

Na primeira reunião de pais, outro estranhamento: a participação foi maciça, com a presença até do pai da criança, a maioria dos meus alunos e alunas tinha uma família “legalmente” constituída. Em anos anteriores a família das crianças com as quais trabalhei se resumia na figura da mãe, avó, tia, madrasta, e nessa reunião tinha muitos casais e alguns pais, porque a mãe estava trabalhando e não pôde vir. A preocupação maior foi com a aprendizagem da criança e como estava se comportando diante da organização do trabalho. Um pai questionou a metodologia que eu estava usando, uma vez que sua criança quase não tinha escrita no caderno e queria saber porque o meu trabalho era diferente do das outras classes.

Essa fala motivou outros a questionarem também o pouco uso do caderno, que ainda estava praticamente vazio, enquanto o/a filho/filha da vizinha, que estudava em outra classe, na mesma escola, estava usando o caderno regularmente. Queriam que eu adotasse a “letra-de-mão”, ao invés da letra bastão, alegando que depois a criança ficaria preguiçosa e ia querer escrever somente com letra de forma e queriam também que eu mandasse “lição de casa”, para que eles pudessem ajudar na aprendizagem da criança. (CP280200)

Ouvi todos os argumentos e falei da minha proposta de trabalho. A literatura era a base do trabalho, porque como professora eu acreditava/acredito que a criança aprende a partir da interação com a língua. Dizia-lhes que, pelo pouco tempo de contato com suas crianças, era possível perceber que antes de ingressarem na escola tiveram contato com a escrita, primeiro por estarem inseridas em uma sociedade letrada e, segundo, conforme relato das crianças, no ambiente familiar estavam participando de eventos que lhes possibilitavam elaborar hipóteses sobre a escrita, como ver os adultos lerem revistas ou jornais, escreverem listas de compras, localizar telefones ou endereços. Essa rotina cotidiana possibilita algo que é importante para a criança aprender a ler e escrever que é observar, agir sobre objetos, organizar o pensamento e situar-se no mundo, e depois, a maioria tinha experiência com o conhecimento escolar.

O trabalho com textos se justificava para que a criança compreendesse que um dos objetivos da escrita é a comunicação, e que a criança teria o domínio do código, mas que também saberiam fazer uso da escrita em atividades comunicativas e culturais. Deixei claro que as crianças não fariam exercícios repetitivos de cópia das “famílias silábicas”, como alguns sugeriram. Pedi-lhes que me dessem um voto de confiança e que, se ao final do primeiro bimestre eles não estivessem percebendo que as crianças estavam aprendendo, retomáramos nossa conversa.

Em relação à letra-de-mão, eu lhes disse que as crianças escreveriam com esse tipo de letra, mas que isso iria acontecer no decorrer do processo e que eu assumiria um compromisso de que até o final do ano todas estariam escrevendo com letra cursiva e que elas continuariam escrevendo com a letra bastão;

primeiro, por ter um traçado fácil para a criança nesse começo e segundo, porque esse tipo de letra também evita equívocos na hora de identificar onde começa e onde termina cada letra.

Quanto à lição de casa, eu argumentei que não era favorável, porque algumas crianças não têm a presença do adulto em casa para ajudá-las na hora da realização da atividade, mas que seria possível trabalhar lição de casa com atividades que elas realizassem com uma certa independência e que não tomasse muito tempo, seria apenas para que se estabelecesse um horário de estudo em casa. Para minha surpresa, todas as crianças trouxeram a primeira lição de casa pronta, no dia seguinte.

No final da nossa conversa, me pareceu que eles não ficaram muito convencidos, por isso fui falar com a Orientadora Pedagógica em busca de respaldo. relatei as cobranças dos pais, e ela propôs que eu desse um pouco de cópia para contentá-los. Eu não concordei com ela, pois a escola tinha a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino, que dava autonomia para que cada escola construísse seu currículo, portanto, eu acreditava que o melhor seria discutirmos com eles, apresentando-lhes a proposta, porém eu me calei, eu era minoria. Fui até a professora citada pelos pais e mães e pedi para ver o que os/as seus/suas alunos/alunas estavam registrando no caderno, e constatei que eram exercícios de repetição. Ela escrevia as vogais ou uma família silábica (bá-bé-bi-bó-bu) e a criança copiava várias vezes. Como professora eu já havia abandonado esse tipo de atividade. O que fazer?

Como eu queria realizar meu trabalho em parceria com os/as pais/mães, reconhecendo que a família tem um papel fundamental para a ocorrência do processo de mediação da criança com a escrita, comecei a pensar em atividades que pudessem ser feitas no caderno e que não fossem tão diferentes da nossa prática; atividades que estavam sendo feitas sem o registro no caderno: jogos, pesquisas, recortes, leituras e recontos de histórias infantis e poesias, na oralidade. Mas os nossos registros no caderno não refletiam nosso cotidiano.

As atividades ali registradas foram ficando com cara de cópia e repetição, e eu ficava incomodada cada vez que olhava para ele, mas os pais pararam de

perguntar pelo seu uso. Na prática, eu assumi o meu papel ativo de formar bons leitores e produtores de textos, lendo histórias, contos, textos de jornais e revistas, discutindo com as crianças os possíveis sentidos de cada texto, e escrevendo nossos recontos, textos e intertextos, enquanto os registros das crianças eram a cópia desses textos, escrever numerais, letras, listas de palavras e muitas vezes ditado de palavras explorando a letra inicial e posteriormente escrever a mesma palavra com letra cursiva, uma das cobranças dos pais e festejado pelas crianças quando eu escrevia com letra de mão. (CP070200 a 110700)

### **Normas de convivências: os famosos combinados**

No primeiro dia de aula, conversei com as crianças, entreguei os crachás, apresentei minha proposta de trabalho. Disse-lhes que iríamos trabalhar em grupos e que a maior parte do trabalho seria realizado em duplas. Para tanto, seria necessário estabelecermos alguns combinados, normas de convivência discutidas e aprovadas por elas ou registro de regras, para que nossos trabalhos fossem realizados com uma certa ordem e fossem concluídos nos horários estabelecidos, evitando assim que algumas crianças ficassem conversando somente sobre experiências do seu cotidiano, embora não fosse proibido, e a tarefa escolar ficasse por fazer. (CP070200)

No decorrer do processo, vivenciamos fatos que se constituíram em pontos de tensão e aprendizagens para o grupo. Duas das regras estabelecidas inicialmente inquietaram a todos/todas: sair para ir ao banheiro ou tomar água e escutar quando alguém fala.

Em relação às saídas, combinamos que não havia necessidade de “pedir autorização” para sair, bastava comunicar que estava saindo e que saísse uma criança de cada vez. Essa regra tinha sido discutida e acordada junto com as demais regras. Eu retomei a discussão dessa regra com elas, a partir do que a Direção da escola havia dito na primeira reunião de elaboração do Projeto Político-Pedagógico, no dia 16 de fevereiro. Ela nos disse para evitar crianças circulando

pelo pátio. Para tanto, seria necessário que nós não deixássemos criança sair da sala a toda hora, e que nós deveríamos orientá-las para que fossem ao banheiro e tomassem água somente na hora do recreio.

Durante o momento da discussão dessa regra ficou combinado que a criança sairia somente quando tivesse uma necessidade fisiológica, caso contrário não tinha motivo para sair. Os meus incômodos começaram porque a partir do momento em que a primeira criança pedia para sair, muitas continuavam pedindo, e quando ela voltava, o movimento de entra e sai não parava. Eu lhes chamava a atenção para o combinado e o quadro continuava o mesmo.

Em um dia em que avaliamos esse processo, pude constatar que a cada ano a professora vivencia uma crise quanto à sua formação, à sua prática e à sua existência. Com novas turmas, vive-se o conflito de quebrar modelos estabelecidos, a professora é quem sabe e o aluno não, e precisa aprender. É ela quem determina o que fazer e o aluno obedece.

A maioria achava que tinha que mudar esse combinado, porque para elas era eu quem deveria decidir se era hora da criança sair ou não. Durante a discussão, como não houve consenso, uma criança vira e diz: “A tia é quem manda”. Essa afirmação é que prevaleceu, e não era isso que eu queria, meu objetivo era estabelecer limites sem que houvesse repressão e autoritarismo. (DC090300)

Propus-lhes mais quinze dias de teste, pois entendia que era um processo de aprendizagem que demandaria um certo tempo, uma vez que alunos/alunas de 1ª série ainda sentem a falta do adulto determinando o que devem ou não fazerem. E por mais que se converse com eles/elas, dizendo-lhes para fazerem suas necessidades fisiológicas na hora do recreio, quando chega esse horário elas querem correr, brincar e nem se lembram que existe banheiro e que deveriam procurá-lo.

Enquanto olhava para os registros desse momento, lembrei que CAGLIARI (1999), no livro “Alfabetizando sem o bá-bé-bí-bó-bu”, se referindo à atitude autoritária da instituição escolar, argumenta que, “... A autoridade escolar funciona melhor depois que os alunos estão “domados”. Porém, nas primeiras séries, as

crianças resistem mais porque ainda não aprenderam a se submeter a tudo que ouvem e vêem.” (CAGLIARI, 1999, p. 32)

Parecia que o fato delas não terem que pedir “autorização” era motivo para saírem, quando e quantas vezes quisessem; por isso dosei as saídas. Cada criança podia sair apenas uma vez, sem a necessidade de pedir. Bastava avisar e sair. Nas nossas conversas eu estava sempre lembrando a elas que o banheiro é lugar de fazermos nossas necessidades fisiológicas, usando um vocabulário de compreensão delas e que, portanto, não havia a necessidade de sair da sala de aula várias vezes, usando isso como argumento.

No decorrer desses quinze dias, as próprias crianças “policlavam” umas às outras. Se um colega insistisse em sair mais de uma vez, elas faziam a denúncia: “Tia, o fulano já saiu uma vez!” Para minha decepção, a maioria continuou pedindo minha “autorização” para sair. Eu aproveitava o momento e reforçava o combinado: “Não precisa pedir!”

Decorrido o prazo, chamei-lhes a atenção para a avaliação desse combinado. Um grupo de crianças ainda afirmava que era eu quem deveria dizer sim ou não, caso alguém quisesse sair para ir ao banheiro ou beber água, porque tinha criança saindo mais de uma vez. Ouvi as crianças que queriam se manifestar sobre o caso e sugeri que quem quisesse podia continuar pedindo para sair e quem achasse que não, bastava avisar e sair. (DC230300)

A outra regra que causou um mal estar na classe foi a de prestar atenção quando/enquanto eu estivesse falando ou explicando uma atividade. O combinado era prestar atenção para ouvir minha explicação, se não tivesse entendido era para conversar com o/a colega de dupla para saber o que ele/ela tinha entendido, e caso os dois continuassem com dúvidas, era para me chamar na carteira. Isso não estava acontecendo, cada vez que eu propunha uma atividade no início da aula, o tumulto era geral, perguntavam todos ao mesmo tempo, se inquietavam, e vinham até onde eu estava em busca de informações, porque não tinham entendido o que era para fazer.

Mesmo sendo uma turma heterogênea, a maioria iniciando o processo de leitura e escrita e algumas que não sabiam por onde começar, a maioria tinha

experiência escolar, por isso, eu pensava que elas estavam acostumadas com a rotina da sala de aula.

O pressuposto inicial que eu tinha de crianças que passam pela Educação Infantil era que essas crianças deveriam saber como se comportar dentro da sala de aula. Estavam habituadas a trabalharem em grupos, sabiam trocar, repartir, respeitar o colega, a professora, mas não era isso que estava acontecendo. Elas não correspondiam às minhas expectativas.

Nesse momento, como professora, entrei em crise e me senti incomodada com o olhar da pesquisadora. Olhar-me fazendo não me agradava. Eu não tinha que saber lidar com a prática em qualquer circunstância?

No momento da análise desses episódios, olhando para a outra que fui naquele momento, lembrei-me das minhas leituras de Ferreiro e Teberosky (1989). Nessa pesquisa, elas dizem que nós, professoras, esperamos que as crianças cheguem na escola sabendo. E percebi que, além do fato de esperar que as crianças chegassem sabendo, pois vinham de uma escola de Educação Infantil, eu não estava entendendo que, pelo fato de ser uma proposta com a qual elas não estavam acostumadas ou porque haviam criado a expectativa de que numa sala de aula toda professora tem que decidir pelas crianças, era meu papel insistir com a proposta de uma dinâmica mais democrática, sem a manifestação de irritação com elas. Se era um processo, seria necessário que eu considerasse que o processo de internalização constitui-se numa série de transformações. Para Vigotsky (1989) é por meio das relações interlocutivas que os sentidos são construídos e reconstruídos e que o sujeito se constitui; sendo assim, para que as crianças reelaborassem com precisão essas relações, seria necessário a minha intervenção intencional e deliberada.

### **Reflexão-na-ação – primeiro semestre de 2000**

Buscando transformar esse quadro, como professora, assumi a postura de analisar a minha própria prática observando os meus registros no Diário de

Campo e Caderno de Planejamento, na tentativa de compreender as relações que se estabeleceram no meu ambiente de trabalho, com o intento de transformar qualitativamente a minha ação junto aos alunos/alunas e o grupo de pais/mães/professoras/professores naquela escola.

O que mais me incomodava eram as minhas atitudes. Eu estava sendo uma professora irritada com as crianças, que diante de uma atividade proposta, perguntavam todas ao mesmo tempo. Mesmo estando em duplas, não havia trocas entre elas, a criança muitas vezes se levantava e ia até onde estava um outro colega para pedir ajuda.

O “tumulto” maior era na segunda-feira: chegavam falantes, queriam conversar, contar as novidades, e eu, querendo ver acontecer produção de conhecimento sistematizado em folhas, no caderno e em silêncio. Havia a possibilidade de conversar com o colega de dupla, mas isso só podia acontecer se fosse em um tom baixo, para não atrapalhar. (DC240300)

Era hora de retomar o processo, essa não era a professora que eu queria ser. Recorri, novamente, à teoria no sentido de redimensionar o trabalho e a dinâmica da sala de aula. Smolka (1996) contribuiu no sentido de que eu compreendesse que a minha crença já era de que a criança elabora o seu conhecimento a partir das interações que estabelece com o outro. Bastava olhar para a minha proposta de trabalho. Porém, havia um equívoco. Ao mesmo tempo em que eu queria trabalhar com as crianças num ambiente de interação e interlocução, eu exigia silêncio, preocupada com a “ordem” estabelecida na/pela escola. A dimensão dialógica estava se diluindo na questão disciplinar, eu estava desconsiderando algo que eu mesma estava propondo. E as experiências de vida e de linguagem das crianças? Como ficaria o processo de construção do conhecimento sobre a leitura e escrita, se nossas relações continuassem assim?

Mais uma vez, eu considerei que pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento humano e aprendizagem me ajudariam na reflexão das dificuldades que eu estava enfrentando naquele momento. Resolvi retomar minhas leituras de Vigotsky (1998), Smolka (1996) e Fontana (1996).

Vigotsky (1998) chamou-me a atenção para dois aspectos do desenvolvimento humano, que eu considere importantes, para poder repensar a minha prática naquele momento.

(1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.

(2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (VIGOTSKY, 1998, p. 34)

Para ele, à medida que a criança se envolve cada vez mais na tentativa de solucionar um problema, a fala adquire um caráter de “planejamento”, “...expressando possíveis caminhos para a solução do problema. Finalmente, ela passa a ser incluída como parte da própria solução” (idem, p. 33). Ele concluiu suas observações dizendo que as crianças resolvem suas atividades práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos, das mãos, enfim, pelos movimentos. Nessa fase que ele chama de atividade prática, o papel do adulto é dar sentido a esses movimentos, respondendo a essas reações para que as crianças se apropriem, tornem seus os objetos e os dizeres dos outros que com elas interagem. A criança precisa do outro para construir o seu conhecimento do mundo. É na interação que se desenvolve uma forma humana e significativa de perceber o mundo.

E o que estava faltando era eu assumir esse papel privilegiado de interlocutor, e esses argumentos de Vigotsky fizeram com que eu começasse a prestar mais atenção nas conversas das crianças, em suas perguntas e suas “dependências”. Sobre o que elas perguntavam? Porque e para quê perguntavam? Em que momentos aumentava a tensão? É interessante destacar que eu também estava inquieta com o silêncio existente quando elas estavam

trabalhando com atividades copiadas do quadro no caderno. Nesse momento, era possível ouvir uma ou outra pergunta, mas não tantas quanto diante de atividades preparadas a partir de textos literários.

Diante dessas atividades é que as crianças movimentavam-se. Essas atividades, ainda que tivessem o mesmo objetivo, nunca eram iguais. Quais os sentidos que permeavam esses momentos? Será que caderno e lousa fazia parte do imaginário social e, portanto, sua realização exigia silêncio? Ou será que a atividade da folha era mais complexa e sua realização menos direta?

Ao observar esses momentos de tensão, senti-me vítima do “mito da autonomia”, pois pressupunha que independente e autônomo é aquele que realiza suas tarefas sem perguntar. Nesse sentido, Smolka (1996), que também trata sobre essa questão, argumenta

...A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a “ilusão da autonomia” (“autônomo” é aquele que entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que “não precisa perguntar”, é aquele que não “precisa dos outros”...). (SMOLKA, 1986, p. 50)

Hoje, na condição de pesquisadora, olho para aquele contexto com uma outra compreensão. É possível que as crianças soubessem que a escola é espaço de interação e interlocução e esperassem que isso iria continuar acontecendo, caso tivessem vivido essa experiência na Educação Infantil. Quem não tinha isso muito claro era eu, a professora.

Eu, naquele momento, precisava do outro para apontar pistas, demonstrar como se faz, por isso ainda recorria a Fontana (1996), que me apontava a ausência do “...papel do professor como mediador, intencional e explícito, do processo de elaboração dos conceitos sistematizados na relação de ensino” (idem, p. 43). Esse é um dos argumentos de Vigotsky que partiu do pressuposto de que a elaboração conceitual é uma prática social imersa nos contextos institucionais e enunciou claramente o papel da mediação pedagógica e dialógica.

Nós vivenciávamos uma relação de ensino, com uma finalidade imediata, ensinar e aprender. “Nessas condições, a mediação do adulto é deliberada. Ele compartilha com a criança sistemas conceituais instituídos, procurando induzi-la a utilizar-se das operações intelectuais, das possibilidades sógnicas e dos modos de dizer neles implicados”. (FONTANA, 1996, p. 21)

É interessante observar que essa relação de mediação era explícita apenas para as crianças. Eu ainda carregava o ranço do “construtivismo”, crie um ambiente alfabetizador e deixe a criança construir seu conhecimento, e de concepções de “...linguagem e aprendizagem que não levam em conta o processo de construção, interação e interlocução das crianças” (SMOLKA, 1996, p. 49). O meu papel, socialmente estabelecido, estava claro para elas, que quando vinham perguntar sobre as atividades propostas, esperavam seguir as indicações e explicações que seriam dadas por mim para que cumprissem o papel que era esperado delas naquele contexto.

Nesse processo, a criança precisa de elaboração inter-pessoal, na tentativa de transformar sua atividade cognitiva. As crianças imitam a análise intelectual, mesmo sem compreendê-la. No processo de elaboração da criança, os conceitos espontâneos e os conceitos sistematizados propostos na/pela escola, articulam-se dialeticamente. “...Os conceitos sistematizados criam estruturas para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos em relação à sistematização, à consciência e o uso deliberado, que são características de um tipo de percepção da própria atividade intelectual que é novo para a criança em idade escolar”. (FONTANA, 1996, p. 22)

Ainda Fontana (1996) alertava para o fato de que a mediação pedagógica imprime uma direção, apontando um ou outro aspecto e recebe como resposta uma heterogeneidade de percursos e sentidos nas respostas/compreensão dos interlocutores. A influência da mediação é percebida nas respostas dos interlocutores, que são ativas e inseparáveis das ressonâncias ideológicas, porque para Bakhtin

Na realidade, não são apenas palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1999, p. 39)

O processo pelo qual o sujeito elabora as informações que recebe constitui formas de compreensão, carregadas de um sentido ideológico. É na interação, nos processos discursivos, que a linguagem se torna criadora e constitutiva do conhecimento e, ao mesmo tempo, transformadora no curso da interação.

Diante do que a teoria estava apontando, assumi o meu espaço com a mediação pedagógica na interação, com objetivos explícitos, redimensionando o meu papel na relação de ensino.

### **Redimensionando a dinâmica e o trabalho da sala de aula**

O “caos” aparente, instalado na sala de aula, contribuiu para que os problemas, os conflitos, as diferenças e as contradições viessem à tona. Comecei a perceber que isso fazia parte do processo e que este precisava de alguns “acertos”. Decidi conversar com as crianças, explicando o que eu estava percebendo e disse-lhes que havia a necessidade de considerarmos algumas coisas. Naquele dia eu pedi para que voltassem as carteiras para os lugares de onde elas tinham tirado, desfazendo as duplas. Esperei que elas se organizassem e comuniquei-lhes que a partir daquele dia nós teríamos uma outra rotina para começarmos o dia.

A escola dava dois sinais para a entrada dos alunos. O primeiro cinco para as onze horas, que era para os/as alunos/alunas entrarem e se organizarem, beber água ou ir ao banheiro; o segundo, às onze horas, que era para que nós, professoras, fôssemos para nossas classes.

Como eu lhes disse no primeiro dia de aula que a maior parte do trabalho seria feito em duplas, quando eu chegava elas já estavam agrupadas, esperando a minha entrada. Foi durante a análise dos registros para entender o que estava acontecendo, que constatei que a entrada era um momento esperado por elas, pois quando dava o segundo sinal elas corriam para sentar em suas carteiras e faziam silêncio que, se fosse quebrado, elas mesmas exigiam que o/a colega ficasse calado, ficavam quietas, esperando eu entrar e dar um bom-dia bem sonoro, que era correspondido num tom mais sonoro ainda.

Essa entrada, um momento lúdico, tornou-se uma representação para elas. Muitas vezes eu chegava e ficava escondida atrás da porta e ia aparecendo aos poucos ou entrava bem rápido e as cumprimentava. A beleza do momento era isso, a brincadeira.

Era a partir desse momento que começavam as conversas, uma vez que estavam em duplas, e a maioria não prestava mais atenção naquilo que eu falava. O início da aula era marcado com a leitura de uma história da literatura infantil. Nas primeiras semanas de aula eram as crianças que escolhiam o livro na caixa da classe. Decorrido um certo tempo eu comecei a escolher também outros livros na biblioteca da escola e levava para a classe para aquele momento. Durante a leitura, eu tinha que parar várias vezes por causa de conversa. E na hora da discussão em que buscávamos os possíveis sentidos da história havia pouca participação, porque poucas crianças tinham prestado atenção.

Após a leitura, os jogos constituíam-se num outro momento de rotina para nós. Esse momento começou com os jogos da escola, que tinha um acervo grande e diversificado. Após algumas semanas de aula, introduzi o “juntando letras” que se tornou o preferido das crianças, e acredito que essa preferência se deu por conta da interação que havia entre elas, e da possibilidade de escrever no quadro, e isto era prazeroso para elas, pois estavam sempre pedindo para escrever no quadro.

Uma outra rotina para nós era o momento da “leitura” individual. As crianças ditavam um texto (frase) e eu escrevia no quadro, para que cada um/uma fosse “ler”. É importante observar que apenas um aluno, o Guilherme, tinha

conhecimento sistematizado da língua escrita. Ele lia e escrevia sem dificuldades. Quando eu comecei a trabalhar com essa atividade, poucas crianças participavam, a maioria dizia que não sabia ler, e eu não insistia, argumentando, ainda pautada em pressupostos psicogenéticos, que se aprende ler, lendo. A exigência era “ler” apontando com a régua, e tinha criança que “lia” mais de uma vez porque terminava de “ler” o texto, mas faltava apontar palavras com a régua. A própria criança sentia a necessidade de “ler” de novo, pois havia entendido o processo.

Quando a rotina era quebrada, começavam os embates. Ao entregar uma atividade ou dizer que íamos trabalhar com a cartilha, elas não prestavam atenção nas informações/orientações que eu dava para a turma como um todo, pois ficavam conversando entre si, e eu tinha que ficar repetindo a mesma coisa individualmente. Mesmo pedindo silêncio para me ouvirem, elas ignoravam-me por completo e, ao iniciarmos a tarefa, ficavam angustiadas porque não sabiam o que era para fazer. Nesses momentos perguntavam todos ao mesmo tempo, não tinham paciência para me aguardar na carteira, vinham até onde eu estava, e eu ficava irritada.

Na hora da análise de toda essa rotina, é que constatei que a entrada no início da aula tinha se tornado uma representação no imaginário das crianças. E percebi um ponto positivo, tinha aqui um resquício de afetividade, coisa com a qual eu estava preocupada, pois sempre valorizei a qualidade na relação professora/alunos, e nesse momento era possível perceber que eu era aceita por elas. A expectativa desse momento era gerado pela brincadeira. Eu precisava, então, encontrar uma saída que resolvesse o momento de transição da rotina para as atividades que em geral eram novidades.

No momento da análise das cenas de embates, lembrei-me de um fato do ano anterior que poderia nos ajudar naquele momento. Todas as vezes em que eu queria ser a interlocutora da turma, as crianças nunca estavam agrupadas, porque à medida que elas se agrupavam, seu/sua interlocutor/interlocutora era seu/sua colega de dupla/grupo. Eu só interagia se fosse solicitada minha intervenção.

Diante disso, propus-lhes que a partir daquele momento elas aguardariam a minha entrada na classe, tínhamos o momento da leitura do livro de literatura que eu trouxesse ou que elas escolhessem, comentaríamos a história, elas faziam o jogo e o calendário, e somente quando eu desse as informações/explicasse as atividades propostas para o dia e esclarecesse as dúvidas é que elas se agrupariam, e eu ficaria circulando entre elas a fim de esclarecer as dúvidas que surgissem.

Num primeiro momento, essa foi a solução para nossas dificuldades. Estabeleci uma nova rotina para começarmos nossos trabalhos, mas isso não garantiu silêncio absoluto (ufa!), e nem era essa a minha intenção. As crianças continuaram buscando informações comigo ou com o/a colega mais capaz. A interação não acontecia apenas com o colega de dupla, era possível percebê-la na classe como um todo. Essa rotina trouxe uma certa harmonia ao grupo. O fato de ter dialogado com a realidade e a teoria ajudou-me nesse processo, pois, a partir das leituras, comecei a observar as reações das crianças e compreender melhor o processo, dando mais liberdade para se movimentarem pela classe. Quando precisavam de uma informação, eu estava mais tranqüila e segura para conduzir o processo de alfabetização.

### **Reflexão sobre a ação - primeiro semestre de 2000**

Eu interrompi esse trabalho no final de julho. Conforme eu expus no primeiro capítulo deste trabalho, eu participei do concurso para ingresso como professora efetiva nessa Rede de Ensino. Fui aprovada e tive que assumir classe numa outra escola, porém, antes de falar dessa outra escola, olhei para a professora que fui no primeiro semestre desse ano de 2000, e busquei compreender como me relacionei com as diversas instâncias de organização do meu trabalho. Vou me permitir, como pesquisadora, com um certo aporte teórico, dizer o que eu (não)aprendi e como fui me organizando reflexivamente naquele período.

Confesso que tive dificuldades para sistematizar esse capítulo, pois eu olhava para o processo vivido e enxergava apenas as minhas dificuldades iniciais. Durante uma reunião, meu orientador de pesquisa perguntou-me se eu não tinha escrita espontânea das crianças. Essa pergunta me fez lembrar dos bilhetes que elas escreveram na época de nossa despedida no começo de julho. Esses bilhetes deram indícios para que eu olhasse para as coisas significativas que aconteceram no primeiro semestre daquele ano.

O que chamou minha atenção para o fato de que eu estava olhando para o que não dei conta, foram duas linhas do meu Diário de Campo, onde eu escrevi que, como pesquisadora, eu olharia apenas para aquilo que a escola dá conta, uma vez que as pesquisas que servem de canal de expressão da ideologia dominante documentam com um olhar soberano nossas dificuldades e aprendizagens como se não soubéssemos fazer nosso trabalho.

Quando eu “caí nessas duas linhas”, fui analisar os dados e documentos que eu tinha, começando pelos bilhetes. Ao lê-los, fui percebendo nos dizeres e desenhos que elas fizeram o retrato de uma relação professora/aluno muito significativa, e isso chamou-me a atenção para o vínculo afetivo que se estabeleceu entre nós.

A frase “você é linda”, vinda de uma criança para uma pessoa adulta que não tem nenhuma beleza física do ponto de vista de beleza padrão, revela que ela estava se referindo a uma outra beleza que fazia parte do seu imaginário, por conta da qualidade que houve nos momentos que passamos juntas naquele semestre. Se os dizeres e desenhos das crianças revelavam essa qualidade, cabia a mim encontrá-las nos dados e documentos que eu tinha.

Um outro dado que me chamou a atenção foi a entrada no início da aula, um ato que para mim era sem importância e que para as crianças ganhou um sentido relevante. Eu me dispus a trabalhar com elas até a outra professora assumir a classe, uma vez que a professora efetiva que se removeu para essa turma fez a opção de permanecer na escola em que estava até o final do ano, e a classe foi enviada para a Secretaria Municipal de Educação para ser atribuída a uma professora substituta. Por questões burocráticas, a atribuição acontece uma

vez na semana, e como o horário em que funcionava a classe, das onze às quinze horas, não favorecia a quem dobra período, no dia da atribuição a classe não era escolhida e ficava para a semana seguinte.

Resumindo, a professora substituta assumiu a classe no final de agosto, e eu fiquei trabalhando com as crianças até essa data. Para dar conta dessa tarefa, eu saía da outra escola dez para às onze e chegava dez minutos atrasada. Ou era assim ou as crianças ficariam sem aula, pois a escola não estava conseguindo substituta eventual.

Mesmo parando de trabalhar com elas como professora, eu sempre arrumava uma desculpa para voltar lá. Numa dessas idas, era hora do recreio, uma criança vira e diz: “Tia, eu tenho uma saudade do seu bom-dia! Vai lá e dá um bom-dia p’ra gente? Eu concordei na hora. Disse-lhe que quando desse o sinal eu iria até a classe, e qual não foi minha surpresa, ao me dirigir para a classe logo após o sinal (eu não queria que a professora presenciasse esse momento, parecia que ela estava incomodada com a minha presença), a Vanessa tinha avisado as crianças, e todas estavam aguardando o meu bom-dia. Quando eu percebi isso, fiz o mesmo jogo de ficar por um tempo atrás da porta e ir aparecendo aos poucos e entrar correndo na sala e dizer um bom-dia bem sonoro e ser correspondida. Como virou uma algazarra e todas queriam me abraçar, fui pega em flagrante pela professora.

Esse momento da entrada, os bilhetes e alguns episódios registrados retratam um certo modo de organização do meu trabalho, revelam como que eu, como professora, fui pensando o meu processo de trabalho a partir de algumas dúvidas que tive. Ainda na condição de professora, fui percebendo a necessidade de compreender o que era uma relação de ensino, pois o que eu queria mesmo era superar a monopolização do espaço na sala de aula. Eu busquei compreender qual era o meu papel numa relação de ensino. Quem ensinava quem, quando e por quê? Essa busca gerou um conflito muito grande. Fui invadida por um sentimento de incapacidade e comecei a concordar com aqueles pesquisadores que falam da escola de um outro lugar, julgava-me uma incompetente, muito embora até aquele momento me considerasse uma professora que não tinha

dificuldades para superar os conflitos que surgem nas relações pedagógicas. Parecia que não era bem assim.

Constatei, em primeiro lugar, que a minha irritação com as crianças não era porque elas perguntavam muito, mas pelo fato de que não correspondiam à minha expectativa de realizarem as atividades com “autonomia”, pois, após minha explicação, a maioria solicitava minha ajuda ou queria saber individualmente o que era para fazer. A minha reação, nesses momentos, que não tinha a compreensão do que estava ocorrendo, era de irritação e impaciência. Em segundo lugar, percebi que o problema não era com as crianças, e sim comigo, que não sabia como superar as dificuldades encontradas, muito embora parecesse que o movimento de interação e interlocução constituísse uma situação nova para aquelas crianças, que vinham de lares onde os pais entendiam que cabia à professora a tarefa de ensinar.

Para mostrar como fui buscando esse aprendizado, optei por transcrever um trecho de uma observação feita em sala de aula. Trata-se de um recorte que faço para analisar a questão. Elegi esse episódio por entender que foi um momento prazeroso e significativo para as crianças, uma vez que essa poesia foi marcante na construção da aprendizagem, porque elas estavam sempre “se convidando” para recitar a poesia “A flor amarela”, de Cecília Meireles, mesmo depois de terem sido apresentados outros textos ou poesias. (CP110400 a CP200400)

É possível que essa identificação das crianças com esse texto tenha sido sua dimensão lúdica e estética, e os possíveis sentidos reelaborados pelas crianças durante o tempo em que trabalhamos com ele.

Por que texto?

O texto, (que pode ser literário, jornalístico ou outro)

...como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social: ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de trocas de saberes, convocando os ouvintes/leitores a

participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece. (SMOLKA, 1996, p. 80)

Por meio de textos com temas relacionados com as práticas sociais, é possível a problematização da realidade, gerando a transformação da mesma, “...uma vez que estes propiciariam ao professor as condições para desenvolver as práticas de leitura e escrita a partir de assuntos potencialmente geradores de reflexão crítica” (LEITE, 2000, p. 28). Ele possibilita a nós, professoras, trabalhar o maior número de informação sobre um determinado assunto e, a partir das informações coletadas dos textos e entre si, a criança constrói o seu texto.

Esse texto foi apresentado às crianças com a escrita em letra de fôrma maiúscula e minúscula, escrito numa folha de papel “craft” afixado no quadro no início da aula durante o tempo em que estivéssemos trabalhando com ele, depois ficava por um tempo no mural da classe até ser substituído. Assumindo o meu papel ativo na formação das crianças como leitoras, eu lia o texto e elas repetiam, recitando a poesia, e só quando elas se sentiam seguras é que eu as convidava para a leitura global, pressupondo que a criança aprende a ler lendo.

Após o momento em que reelaboramos em conjunto os sentidos possíveis para o texto, cada criança recebeu uma cópia do texto poético para colar no caderno, e assumi o meu papel de possibilitar a elas a construção do código escrito. Mostrei os textos apresentando a forma gráfica de cada um, estabelecendo a diferença das letras nos dois cartazes. A partir dos cartazes que estavam colados no quadro, eu ia explorando junto com elas o texto colado no caderno: “Pinte de vermelho a palavra AMARELA”. Quantas vezes aparece escrito essa palavra? Circule a palavra JANELA. Quantas letras tem essa palavra? Ela começa com que letra? Termina com qual? Após a exploração oral tinha as atividades que possibilitavam que as crianças estabelecessem a relação entre leitura e escrita: desenho, pintura, recorte e colagem, cópia e pesquisa. No caso desse texto trabalhamos com a pesquisa de alimentos e remédios possíveis com flores e, posteriormente, produzimos um intertexto. E é um desses momentos que narro a seguir.

No dia em que aconteceu esse episódio, terminada a leitura global, entreguei uma cópia do texto com as palavras misturadas para as crianças. Elas teriam que recortar e organizá-las de forma que escrevessem o texto na ordem original. Expliquei o que era para ser feito e comecei a circular entre elas. Quando passei pela carteira da Priscila, que “resistia” em sentar em dupla, ela ainda não tinha começado.

– O que está esperando, Pri? – Pr.

– Nada.

– Entendeu o que é para fazer? – Pr.

Ela balançou a cabeça negativamente.

– O que você não entendeu? – Pr.

– Eu não entendi, eu só recortei só.

Ela ainda não tinha recortado nenhuma palavra.

– Agora que é para organizar a poesia você não entendeu? – Pr.

– Não.

– O que você quer perguntar? – Pr.

– Nada.

– E como você vai fazer para trabalhar? – Pr.

– Eu não sei.

– Posso explicar de novo? – Pr.

Ela concordou e eu assumi meu papel do outro mais capaz, que poderia ser um colega, caso ela estivesse agrupada.

Na década de oitenta, aprendi com a concepção psicogenética que é o sujeito quem constrói o conhecimento, independente das condições de interação social e das situações de ensino. Isso gerou um entendimento de que bastava proporcionar um momento como este que a criança interagia com o objeto, que no caso é a escrita. Nessa concepção, a questão da linguagem permanece marginal e ainda há ênfase no fato de que quando se ensina alguma coisa à criança, impedimos que ela realize uma descoberta por si mesma; mas, no exemplo citado, a criança requeria ajuda para realizar a tarefa em questão. Como ela ia interagir com o objeto, se não sabia por onde começar?

Nesse caso, foi Vigotsky (1989) quem forneceu argumentos e indicou alternativas para considerar a questão. Para ele, todas as funções especificamente humanas se originam nas relações entre indivíduos. As funções psicológicas superiores, especificamente humanas, aparecem primeiro na relação da criança com as pessoas, como uma categoria interpsicológica e, depois, dentro da criança, numa reconstrução interna, como uma categoria intrapsicológica. Então a linguagem é mediadora de toda essa relação.

Sendo assim, assumi o meu papel privilegiado de interlocutor, considerando a zona de desenvolvimento proximal defendida por Vigotsky, que diz que a tarefa que a criança não consegue realizar por si mesma e sozinha podia ser realizada com a minha ajuda, e no futuro ela faria autonomamente, frente a situações em que, naquele momento só conseguiria resolver em colaboração. A zona de desenvolvimento proximal para esse autor refere-se a caminhos possíveis no processo de desenvolvimento, que poderão ser percorridos ou não, dependendo da atuação do grupo social. Nessa situação, caso eu deixasse a Priscila interagir com o objeto de estudo sozinha, é possível que ela não saísse do ponto inicial. Olhando para o episódio, parece que ela não conseguiu nem expressar o que havia entendido, “eu só recortei, só”, mas ela ainda não havia iniciado o recorte, então posso supor que a única coisa que ela havia entendido é que era para recortar, mas o que fazer a partir daí?

Como ela não buscava ajuda, algo que a maioria fazia, ficou paralisada diante do objeto de conhecimento, sabe quanto iria ocorrer a interação com o objeto? A hora que o outro interferisse no processo, apontando pistas, demonstrando como o problema poderia ser resolvido, e foi o que fiz. Tive que retornar outras vezes em sua carteira e possibilitar outras pistas para que ela concluísse a atividade.

O exemplo a seguir ilustra também a linguagem percebida como forma de ajuda.

– Ô, professora, você tá falano assim, é para recortá assim, ó? – P.

Ele mostra na linha onde era para recortar.

– Isso! Tá certo! – estimulei. (TF110400)

Eu não dei idéias concretas que o auxiliasse na realização do seu trabalho, mas minha resposta foi sentida e percebida como forma de ajuda. A fala deu ênfase e credibilidade ao seu “planejamento” inicial. O tom da voz estimulando, e o conteúdo, possibilitaram à criança retornar para sua carteira e realizar a tarefa com segurança e tranqüilidade.

Impressionava a quantidade de crianças que requeriam a minha ajuda, mesmo sem solicitá-la. A criança do próximo episódio só se dirigiu a mim quando eu me aproximei.

– Tia, tá certo? – Adr.

Ele já estava próximo ao quadro.

– Confere no texto. – estimulei na tentativa da criança buscar por outros elementos que as auxiliasse diante de suas dúvidas e não ser a única fonte de ajuda para elas. Enquanto ele confere, eu intervim: Essa letra é do outro texto.

– Tá certo? É a mesma palavra? – Pr.

– Não - Adr.

– Então deixa essa na carteira e procura a outra – Pr.

Ele volta para sua carteira e fica olhando para o quadro em direção ao texto.

– Posso ajudar você? Deixa eu ver qual que você tá procurando – Pr.

– É aquela ali, ó! Essa daqui – Adr.

Ele estava procurando a palavra OLHA.

– Cadê o título do texto? – Perguntei. O título estava incompleto.

– Eu não sei – ele responde.

– Não sabe? Olha aqui, ó, você colou A FLOR, não colou? E cadê AMARELA? – Pr.

– Eu tô achando - Adr.

– Vira a folha (ela estava de cabeça para baixo). Ele vira a folha várias vezes, e as letras continuam de cabeça para baixo – Pr.

– Tá certo? É assim que a gente lê? As letras podem ficar de qualquer jeito para ler? Como elas têm que ficar? – Pr.

– O que qui tá escrito aqui, tia? – Patrick.

- Arabela, respondi e voltei minha atenção para o Adriano.
  - Tá certo, Dri? É assim que a gente lê? – Perguntei.
- Ele balançou a cabeça negativamente e pôs a folha virada do outro lado.
- É assim? Perguntei e ele confirmou com a cabeça.
  - Agora tá certo é assim que a gente lê, né? Vamos achar onde tá a palavra AMARELA?
  - Pr.
- Ele pegou a tesoura e apontou acidentalmente na palavra sem que ele percebesse.
- Achou, né? Ta vendo AMARELA, aí? – Pr.
  - É aqui? – Ele mostrou outra palavra.
  - Aí não tá escrito AMARELA, não. Ela começa com que letra? – Pr.
  - Cum A – ele respondeu.
  - Essa daí começa com A? – Pr.
  - Não - Adr.
  - Então ache uma palavra que comece com A - Pr.
  - É aqui? – Adr.
  - Não. Essa palavra não começa com A, olha aqui onde tá a palavra – Pr.
  - Essa? Ele apontou com a tesoura para confirmar.
  - Isso! – Pr. (TF110400)

Um outro elemento que quero considerar aqui nesse episódio é que atendi o P., mesmo ele interferindo na mediação ao Adr. Em outras circunstâncias, antes de buscar entender minhas dificuldades na relação de ensino, eu teria lhe chamado a atenção para o fato de estar atendendo outra criança, e ele estar “atrapalhando”, e que teria que aguardar a vez.

No caso do Adriano, ainda que ele não solicitasse, eu fui em sua ajuda para evitar que desanimasse ou desistisse de realizar a tarefa. A análise possibilita perceber que ele estava com dificuldades para encontrar a palavra AMARELA. A linguagem foi usada para fornecer pistas e dar apoio. O estímulo trouxe suporte para que a criança se sentisse capaz e segura para continuar realizando a tarefa.

O episódio a seguir me fez perceber que paralisei um momento de interação e interlocução entre as crianças. Isso fez com que eu refletisse mais uma vez sobre os “combinados”. O momento de interação era naquela hora em

que a Janaína estava precisando de ajuda e não quando o Pablo terminasse o seu trabalho. O “combinado” era uma regra que eu estabeleci, pensando numa organização que não existe para a criança que precisa da fala para transformar uma atividade prática, conforme argumenta Vigotsky (1981-1989).

Ela pede ajuda na tentativa de apropriar-se dos dizeres, analisar os modos de dizer do outro, transformando o que foi dito para construir seus conhecimentos, de acordo com as condições sócio-históricas. A interação é um processo que possibilita à criança reconstruir internamente uma operação externa compartilhada. (VIGOTSKY, 1989)

A Janaina estava olhando para o texto que estava no quadro, ela olha por alguns minutos e se volta para a carteira do Guilherme. Conversa com ele por alguns minutos, se volta para o texto que está no quadro, e se volta para a carteira do Gui. O Pablo, parceiro do Gui, está em pé ao lado da mesa, ouvindo a conversa. Ele fala algo para a Janaina, e vai até a carteira dela. Antes que houvesse qualquer interação eu intervim.

– O que o Pablo está fazendo na carteira da Janaina? Já recortou? Já colou tudo?

Rapidamente, ele volta para sua carteira e recomeça seu recorte.

– O combinado não é ajudar quando terminar o trabalho?

Ele apenas olha para mim e continua recortando. (TF110400)

Todos(as) estavam envolvidos(as) com a atividade. Algumas recortavam a palavra e iam até o quadro para conferir, outras estavam consultando o texto colado no caderno. O movimento era intenso, mas tranquilo. Durante a realização da atividade procurei expressar palavras de incentivo, elogio e apoio para que fizessem o trabalho com segurança e tranquilidade. Naquele momento eu começava a me policiar mais no sentido de cuidar do tom da voz e no conteúdo propriamente dito.

Diante desse episódio, que pode representar outros vividos por mim naquele semestre, cabe considerar, com base nos pressupostos de Vigotsky (1989 e 1981), que presenciei muitas vezes situações em que a criança, diante de uma atividade de escrita, precisa da fala para organizar a própria ação de escrever. No início do processo de alfabetização, na tentativa de estabelecer uma

simbolização entre os segmentos gráficos e os segmentos sonoros, a atividade vem acompanhada da fala, e a sala de aula vira um “burburinho”. Cada letra grafada era o resultado da análise que a criança fazia do segmento sonoro que considerava correspondente.

Ainda no início de 2000, eu acreditava que o silêncio, durante a realização da atividade, é fundamental para que ocorra a aprendizagem, porém minha própria prática me mostrou que não é bem assim, a criança elabora o seu conhecimento na interação com o outro, por isso o diálogo, a conversa nesse processo é inevitável. Agora, é importante destacar que se “a reconstrução interna de uma operação externa é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”, a internalização sobre a concepção histórico-cultural no meu desenvolvimento está apenas começando, cabendo, portanto, a mim, continuar investindo na minha zona de desenvolvimento proximal. Para tanto, tenho que dar continuidade à minha formação continuada, agora olhando para a teoria sem um caráter aplicativo e valorizando as minhas aprendizagens com a minha própria prática, compreendendo que as crianças são minhas parceiras, nessa relação.

### **O cenário muda – o elenco muda**

No último dia de aula do primeiro semestre, fiz minha despedida com as crianças da EMEF Leonor Savi Chaib, nada de especial, parecia que a aula transcorria normalmente e apenas eu era invadida por uma sensação de estar partida ao meio, olhava para elas com um aperto no coração e uma vontade de chorar, mas me contive, afinal eu tinha que transmitir segurança diante de uma situação de despedida, de forma que aquelas que iam ficar não se sentissem inseguras frente ao que viria pela frente.

Elas se posicionaram contra, em relação à minha troca, não queriam se separar, eu lhes disse que elas deveriam aguardar a outra professora e que valeria a pena acreditar na possibilidade da construção de um relacionamento

parecido com o que foi estabelecido entre nós. Deixei a conversa para o final da aula, dizendo-lhes que queria um beijo e um abraço. Elas se organizaram em fila e qual não foi minha surpresa ao constatar que após me abraçarem e me beijarem, elas entravam na fila novamente. Como eu já havia antecipado a minha saída da escola, ganhei vários presentes, o Paulo me deu um “banner”, me parabenizando pelo meu aniversário, que só aconteceria no final do mês, o Guilherme, torcedor fanático do Corinthians, desenhou o símbolo do São Paulo, meu time do coração, e me deu de presente. Para muitas crianças o presente foi um bilhete em que os recados e desenhos eram cada um mais significativo que o outro. Em meio à euforia da despedida, me deparei com as carinhas sorridentes da Bethânia e da Isabel, que no decorrer do semestre pareciam “arredias” e “indiferentes” à minha presença. (DC070703)

Passsei os dias do recesso de julho, cerca de dez dias, com a representação dessa imagem na minha mente, e no começo de agosto fui me apresentar na escola<sup>25</sup> que “escolhi” para trabalhar como professora efetiva. Mesmo sendo aprovada com a classificação do primeiro lugar, deixei a contragosto a EMEF Leonor Savi Chaib para assumir cargo em uma outra escola. Antes dos candidatos aprovados nesse ano assumirem os cargos, a Secretaria Municipal de Educação ofereceu a oportunidade para que as/os professoras/professores efetivos se removessem de suas respectivas escolas, atendendo a uma reivindicação da categoria. Quando fui tomar posse, as vagas oferecidas, que sobraram, eram de escolas da periferia e eu estava inconformada porque não queria voltar para lá e acreditava que pela minha classificação eu merecia trabalhar numa escola mais central, as ditas “escolas ideais”.

---

<sup>25</sup> Fiz a opção de trabalhar na EMEF Humberto de Sousa Mello, no bairro Bandeiras II, na região Sul. De acordo com o Projeto Pedagógico 2000, a situação sócio-econômica dos/das alunos/as, assim se caracteriza: “...40% das famílias possuem apenas um trabalhador para sustentar a casa, 35% tem duas pessoas trabalhando, 20% tem três ou mais pessoas trabalhando e 5% estão desempregados. Deste número, podemos ter uma base da renda familiar de nossa clientela: 10% tem uma renda de 1 salário mínimo, 30% tem uma renda de 2 salários, 40% tem uma renda de 3 a 5 salários, 15% contam com uma renda de 5 a 10 salários, e 5% recebem mais de que 10 salários” .

No dia da atribuição, “escolhi” a escola menos longe da minha casa, distante cerca de vinte quilômetros, no período da manhã. Antes da posse, como as vagas oferecidas tinham sido publicadas no Diário Oficial do Município, liguei na escola para saber qual a série que seria atribuída, e não obtive essa informação, uma vez que me disseram que a escolha é de cargo e não de série. Então, perguntei à pessoa que me atendeu quais as séries que a escola oferecia no período da manhã, e fui informada de que eram 1ª e 2ª séries. Um ponto a meu favor, uma vez que gosto de trabalhar com alfabetização. A minha preocupação era ficar com uma 2ª série, por saber que nas escolas de periferia a maioria dessas séries são constituídas de pré-adolescentes e adolescentes remanescentes da repetência; poucas são as crianças que estão dentro da faixa etária prevista para essas séries. Minha preocupação se justificava porque não tenho muita afinidade com essa faixa etária.

Enquanto eu me dirigia para a nova escola, diante de um semáforo, lembrei-me da minha pesquisa e fiquei com vergonha da minha “resistência” para voltar a trabalhar em escola da periferia. Uma coisa que eu queria compreender era o que mobilizava a professora, minha colega, que disse, no ano de 1999, “que criança pobre não aprende e que o problema não era dela”, a continuar trabalhando em escolas da periferia, onde só têm crianças pobres. Por um momento, me coloquei no seu lugar. Eu não estava voltando por opção própria, e sim porque precisava continuar trabalhando, queria sair da condição de substituta e tornar-me efetiva nessa Rede de Ensino, e é possível que com ela tenha ocorrido o mesmo. (DC020800)

Quando cheguei à escola, fui recebida pela diretora, que me informou que a OP que trabalhava com as séries iniciais não se encontrava e que, portanto, eu deveria retornar no dia seguinte, às sete horas da manhã, para que ela repassasse as informações concernentes à minha turma, adiantando que seria uma 2ª série, justamente a série que eu não queria.

Ao chegar na escola, no dia seguinte, enquanto eu aguardava a OP, fui passear pela escola e não gostei do espaço físico. Tudo era pequeno e apertado: o espaço para as crianças brincarem na hora do recreio, a quadra, o

estacionamento para carros, algumas salas. Quando ela chegou, convidou-me para uma reunião na biblioteca, uma sala minúscula.

É interessante observar que, de acordo com seu olhar e os relatos da professora que trabalhou com a turma no primeiro semestre, as crianças eram consideradas excelentes, tanto na aprendizagem quanto na disciplina. No seu relato ela disse que a turma era heterogênea na aprendizagem e na faixa etária, havia crianças de oito a treze anos de idade e oito eram repetentes. Ela me comunicou que eu seria apresentada para a turma, mas não daria aula naquele dia, para que me inteirasse do planejamento e do Projeto Político-Pedagógico da escola, e que no dia seguinte haveria uma reunião para uma avaliação desse projeto. (DC030800)

Ao ser apresentada, enquanto olhava para as crianças, considerei-as “feias”, no sentido de preconceito mesmo, porque eu as estava comparando com as crianças da EMEF Leonor Savi, que tinham outro estilo de vida, e as mães se preocupavam em apresentá-las sempre “bem arrumadas”. Na verdade, elas eram diferentes daquelas com as quais eu as estava comparando. Os olhares que se permutaram naquele momento foram de desconfiança e estranhamento.

### **Fragmentos do processo pedagógico do segundo semestre de 2000**

No primeiro dia de aula, saí da sala das professoras, após o sinal de início da aula, e me deparei com uma aluna me aguardando, para dizer que um colega tinha batido nela. Antes que ela concluísse a frase, eu lhe disse que não ficaria resolvendo problemas de brigas, que ela procurasse pela diretora para resolver a questão, e fui para a sala de aula. Ela ainda foi ao banheiro e só depois que iniciei a aula é que entrou.

Entrei na sala, aguardei todos se acomodarem, cumprimentei a todos/as muito séria – eu estava insegura –, expliquei a metodologia do trabalho, disse-lhes que iríamos trabalhar em grupo, com duplas, músicas, poesias. Pedi para que formassem duplas com quem quisessem, para iniciarmos uma atividade que eu

havia planejado para aquele dia. Como era o primeiro dia de aula comigo, pensei em trabalhar com o texto da música “Aquarela”, de Toquinho e Vinicius, que, na minha avaliação, possibilitaria um momento lúdico e prazeroso para todos nós.

Iniciei o trabalho com duplas para conhecê-los, ver suas reações diante da atividade, já que eu os conhecia sob olhar da OP e da professora anterior, analisando relatórios e os conceitos/notas registrados no diário de classe. Não houve muita resistência para se agruparem, apenas três crianças permaneceram sozinhas, e eu não insisti para que se agrupassem. (DC070800)

Entreguei o texto da música e pedi para que fizessem a leitura silenciosa individualmente, e que depois faríamos a leitura em voz alta, no coletivo. Expliquei, também, que o texto dessa música abria a possibilidade para a discussão dos nossos projetos pessoais, afinal eu estava interessada em perceber quais seriam os sonhos de cada um/a. Como eu acredito que a escola é um espaço possível de se tornar o humano mais humano, e que isto não está dado, mas tem que ser construído, pensei ser este texto preñado de possibilidades de pensar na construção de um mundo melhor.

Após o período da leitura individual, momento em que poucas crianças se dispuseram à leitura, perguntei quem gostaria de ler o texto para a classe e recebi como resposta o silêncio. Eu lhes disse, então, que faria a leitura e quando terminei, fiz comentários sobre o tema abordado. Na tentativa de uma aproximação, eu as convidei para virem até a mesa onde estava o globo terrestre, para lhes mostrar onde ficavam os lugares citados na música: fiquei com a sensação de estar participando de um abalo cósmico, elas saíram desabaladas de suas cadeiras, empurrando, se acotovelando, derrubando cadeiras, eu fiquei imprensada contra o quadro, porque todas queriam ficar perto do globo terrestre. Mesmo eu pedindo para se afastassem, elas não arredavam pé. Pedi para retornarem para seus lugares e a muito custo elas voltaram, então organizei pequenos grupos para virem até a mesa para que elas explorassem o globo e eu apontasse os lugares citados na música.

No momento em que abri espaço para que elas participassem, opinando sobre o que entenderam sobre o texto, poucas prestavam atenção ao que eu

estava falando, conversavam entre elas, outras se queixavam das atitudes do colega, dizendo em alto e bom tom: “Ô, Dona, ó o fulano aqui!”. Como não houve quem se pronunciasse, sugeri que perguntassem, na tentativa de que as possíveis perguntas provocassem uma conversa sobre o tema, mas as perguntas que surgiram frustraram minhas expectativas.

- “U que qui é pá fazê na foia, dona?” – J.
- “Nóis vai cantá?” – B.
- “Posso colá a foia no caderno, dona?” – R.
- “E a discussão sobre o texto, ninguém diz nada?” – Pr.
- “Ih, dona! Fala logo u que qui é pá fazê...” – D. (DC070800)

Mesmo assim, com esse aparente desinteresse diante da atividade, liguei o aparelho de som e constatei que poucas crianças conheciam a música, convidei-as para cantarmos e a participação foi muito pouca. No momento considerei que a discussão poderia acontecer à medida em que elas fossem entendendo o objetivo do trabalho com texto, que naquele momento era estudar a Língua Portuguesa, (fala e escrita) e a formação integral do ser humano. Entendendo como Gallo (2001), que “...educação e instrução não se excluem, mas se complementam. Ou melhor, a educação abarca a própria instrução e a completa, formando o indivíduo intelectual e socialmente, duas realidades na verdade indissociável”. (GALLO, 2000, p. 18)

A proposta de trabalho com textos se justifica pelo fato de que o texto explora idéias, fantasias, emoções, informações, possibilitando a identificação com personagens e lugares. Estabelece o contato com e possibilita a reflexão sobre a língua falada e escrita. Além disso, cria um espaço para a utilização do jogo simbólico como fonte de equilíbrio afetivo e intelectual nas relações do sujeito com o mundo. Ele possibilita múltiplas leituras e produz diferentes sentidos.

Mas todos os textos que eu levava, buscando trabalhar a diversidade e a singularidade, eram recebidos com “apatia” e “indiferença”. A partir do momento em que eu entregava uma cópia do texto com as atividades propostas, a reação da maioria era querer saber o que era para fazer/responder, diante do enunciado

de cada questão, ainda que eu apontasse a necessidade da leitura individual, para que cada um/a compreendesse os dizeres e assim pudessem participar da discussão sobre o tema abordado. Esses momentos eram angustiantes, a proposta não era apenas propiciar exercícios que preenchessem o tempo em que elas ficariam na escola, mas muito mais que isso, socializar valores de justiça, respeito e solidariedade.

A minha dificuldade não era só com a “resistência” ao texto. Os problemas eram muitos. As brigas entre eles eram constantes e eu “gastava” boa parte do tempo para resolver/discutir os conflitos e não surtia o efeito esperado, que era pelo menos diminuí-los, já que não era possível saná-los, uma vez que não é apenas a escola que mostra ao homem como relacionar-se com seu espaço e as pessoas, isso é conhecimento anterior ao contato com a escola “...já na família e nas diversas instituições sociais a criança vai tomando contato com uma série de realidades que a levam a assumir determinadas posturas”. (GALLO, 2000, p. 19)

Parecia que as conversas entre eles retratavam o ambiente em que viviam, e provocava um desencanto, uma descrença em superar exclusões e maldades.

- Ô, dona, o Caio falô que teve briga nos predinhos. – E.
- Veio até pulícia. – B.
- O pai do (nome) foi preso porque bateu na mãe dele. – C.
- Lá na trinta e oito só tem ladrão. – E.
- Meu tiu tem uma trinta e oito. – B. (DC050900)

Nos primeiros dias, os embates eram constantes. Havia dias em que enquanto eu escrevia no quadro, ou atendia um colega na carteira, eles se socavam às minhas costas. Após o recreio, dificilmente eu trabalhava com atividades, pois tinha que resolver as brigas ocorridas fora da sala de aula. Tinha criança que não voltava e ficava batendo nas portas das outras salas até alguém “flagrá-las” e levá-las para a sala de aula. Nossa classe não formava fila no pátio, mas havia um grupo de crianças que só entrava para a classe depois que todos já tivessem entrado, pois eles ficavam encostados no muro, junto com a fila das outras classes, e por mais que eu conversasse, insistiam nessa atitude. Muitas

vezes os embates só se resolviam quando eu alterava a voz ou firmava o olhar na direção da criança, até ela voltar para seu lugar, ou parar de agredir o colega com palavras e às vezes fisicamente. (DC220800 e DC050900)

Houve dias em que eu entrava na classe e algumas crianças já estavam brigando por conta de lugar para se sentar. Quando eu comecei a trabalhar com elas os lugares já estavam demarcados e acredito que era, justamente, para evitar embates como esse. Havia criança que não se importava, se chegasse e o lugar estivesse ocupado, sentava em outra carteira, mas outras faziam questão de sentar no mesmo lugar. (DC200900)

Difícilmente havia um dia em que os grupos/duplas não eram desfeitos porque brigavam entre si, ou porque ficavam conversando sobre outro assunto e a atividade proposta não era concluída. Nesses momentos eu ficava em conflito, como discutir ética com essas crianças? Meus valores e os da escola são diferentes daqueles com os quais elas convivem no seu cotidiano. Quando eu comecei a trabalhar com elas, na semana anterior à minha chegada a escola tinha feito um levantamento de regras com cada classe, na tentativa de encontrar normas de convivência possíveis entre elas. E as regras tiradas das crianças não eram diferentes das regras esperadas pela escola; em outras palavras, elas tentam fazer o jogo da escola, só que na prática o reflexo é da realidade em que vivem. Um lugar que encontrou uma outra forma de organização para sua sobrevivência.

Ao questionar o grupo sobre suas atitudes, as respostas eram as esperadas, elas sabiam o que tinham que fazer, mas não faziam. O que estava acontecendo? Se elas sabiam o que era para fazer e não estavam fazendo, começar de onde? Adiantaria eu reconhecer a incompletude, que no mundo ético o sujeito nunca está pronto, que está em constante mutabilidade? E a maioria das companheiras que trabalhavam comigo naquela escola, ainda defenderem a possibilidade das crianças respeitarem as regras e normas arbitrárias da escola, sem olharem para o que acontece na realidade em que trabalhamos, e tentar compreender o que acontece?

Outra coisa que me inquietava era o “baixo desempenho”, pois as crianças não concluíam o trabalho que começavam. Eu não conseguia fazer com que elas concluíssem metade daquilo que eu tinha planejado para o dia. Planejar o quê e para quê? Constantemente, fui invadida pela vontade de deixar de planejar, uma vez que não conseguia atingir o interesse daquelas crianças.

Mas era instigante, pois ao mesmo tempo em que elas não concluíam suas tarefas, toda manhã, antes que eu desse bom dia, tinha sempre uma criança perguntando: Qual caderno, Dona? Se poucas eram as crianças que se dispunham a fazer o trabalho, a maioria se ocupava de outras coisas: conversar sobre o cotidiano, apontar lápis, pedir lápis e borracha emprestados (a maioria vinha sem lápis ou borracha) ou simplesmente ficar sem fazer coisa alguma. O que os motivava a fazer tal pergunta?

Essa pergunta me levou a constatar, na primeira semana em que comecei a trabalhar com elas, que tinham um caderno para cada disciplina, mas não sabiam selecionar o caderno, caso eu dissesse a disciplina que seria o foco do trabalho, pois, à medida em que eu circulava entre elas, era possível perceber que o caderno continha atividades de todas as áreas do conhecimento, caracterizando a dificuldade que tinham em identificar esta ou aquela disciplina. Como eu tento superar a segmentação do conhecimento, pois é possível discutir uma questão abordando uma única área de conhecimento, um texto, ainda que eu queira abordar apenas a área de Língua Portuguesa, é atravessado por outras disciplinas que não podem ser ignoradas por nós, professoras. Não é possível discutir cidadania sem se trabalhar com a História, a Ética, a Língua Portuguesa, as sensações que podem ser Ciências, Arte e por que não Matemática, enfim, uma área de conhecimento sendo atravessada pela outra, abrindo possibilidades de trabalho em que os conhecimentos dos alunos dialoguem permanentemente com os conhecimentos historicamente construídos. Assim, propus a elas o uso de um único caderno, mas ainda assim, a pergunta, “qual caderno, Dona?”, nos acompanhou por um bom período de tempo.

A tensão chegou num ponto insustentável quando nós, professoras dessa escola, decidimos participar de um concurso promovido pela Transportadora

Americana, uma empresa que fica nas imediações da escola. No convite, fomos informadas de que o assunto abordado seria sobre a prevenção ao uso de drogas, com o tema: “A escolha do melhor caminho”. Aceitamos o convite por julgarmos o assunto abordado pertinente para provocar um estudo preventivo ao uso de drogas. O “kit” para cada criança continha um livro, jogo de quebra-cabeça e uma folha para desenhar e escrever um texto que seria analisado por uma comissão julgadora para premiar as crianças que conseguissem abordar o assunto com uma certa criticidade. (DC260900)

Antes de apresentar o projeto às crianças, elegi o livro “Agora não, Bernardo” (MCKEE,1994)<sup>26</sup>, para iniciar a discussão sobre esse conteúdo. É importante dizer que eu já trabalhava com esse livro em reuniões de mães, para abordar a relação pai/mãe/filho, por acreditar que ele possibilita uma reflexão individual, de acordo com os sentidos que cada leitor/ouvinte queira dar ao texto e às figuras.

À medida que eu lia e mostrava as figuras, mesmo as crianças que demonstraram pouco interesse pelo livro enquanto eu o apresentava foram atraídas para o grupo como um todo, e percebi uma participação maior que das outras vezes em que apresentava uma história pela primeira vez, o silêncio diante do texto e da apresentação das figuras, também. A hora em que abri para a discussão do levantamento de possíveis sentidos, o diálogo se tornou praticamente em um interrogatório.

– Existe monstro de verdade? – perguntei.

– Não! – responderam em um coro.

---

<sup>26</sup> Texto na íntegra do referido livro: – Oi, pai – disse o Bernardo/ – Agora não, Bernardo – disse o pai/ – Oi, mãe – disse o Bernardo/ – Agora não, Bernardo – disse a mãe/ – Tem um monstro no jardim e ele vai me devorar – disse o Bernardo/ – Agora não, Bernardo – disse a mãe/Bernardo foi para o jardim/ – Oi, monstro – ele disse para o mostro/O monstro devorou o Bernardo inteirinho, pedacinho por pedacinho/Então o monstro entrou na casa/RUAUR – fez o monstro, por trás da mãe do Bernardo/ – Agora não, Bernardo – disse a mãe do Bernardo/O monstro mordeu o pé do pai do Bernardo/ – Agora não, Bernardo – disse o pai do Bernardo/ – Seu jantar está pronto – disse a mãe do Bernardo/E ela pôs o jantar na frente da televisão/O monstro jantou/Depois ele viu televisão/leu uma revistinha do Bernardo/e quebrou um brinquedo dele/ – Vá para a cama. Já deixei seu leite no quarto – gritou a mãe do Bernardo/O monstro subiu para o quarto/ – Mas eu sou um monstro – disse o monstro/ – Agora não Bernardo – disse a mãe do Bernardo. (MCKEE, 1994)

– Se não existe monstro de verdade, então que monstro é esse que devorou o Bernardo?  
– perguntei.

Silêncio.

– Existem monstros no Bandeiras? – insisti.

– Ladrão. – J., que respondeu e se retraiu.

– O que mais? - continuei insistindo.

Silêncio.

– Se você sair da escola, fora do portão, que monstro poderá encontrar? – interroguei.

– Leão, urso. – R.

– Esses bichos estão aí fora? – insisti.

– Não. – responderam em um coro.

– Então, que outros monstros podem ter, além de ladrão? – continuei insistindo.

Silêncio. (TF051000)

Desisti de tentar construir com elas os possíveis sentidos do texto, e fiquei me perguntando sobre a inviabilidade da discussão e pensei em duas possibilidades: uma era que o texto poderia ser complexo, muito filosófico, outra poderia ser que o assunto drogas fosse uma conversa proibida em certos lugares. E fiquei com a segunda hipótese, afinal, pode se criticar drogas e violência e não correr o risco de ser recriminado por isso, dependendo do lugar onde o sujeito está? Sugeri então a leitura da história em quadrinhos que elas ganharam no “kit” do concurso. Poucas se interessaram, algumas disseram que iriam pintar os desenhos, outras perguntaram se já podiam escrever o texto do concurso. Eu devolvi a pergunta, como produzir um texto com um conteúdo crítico se não houve uma discussão produtiva? Propus então que eu faria a leitura e elas concordaram. O texto não fazia referências a drogas. É a história de uma família com dois filhos, o mais velho começou a chegar tarde em casa, a “matar” aulas, trocou os amigos e um dia que esses novos amigos trataram mal seu irmão, ele decidiu mudar seu comportamento e sua personagem sai de cena na história. É uma fala da mãe dele que dá a entender que ele está fazendo tratamento para se livrar das drogas. Após a leitura, abri para comentários, opiniões e elas não se pronunciaram.

- O que aconteceu com o Dadão? – perguntei.
  - Silêncio.
  - Por que a história tem esse título? – (A escolha do melhor caminho) – perguntei.
  - Porque ele estava indo para um caminho ruim. – Jon.
  - E o que tinha nesse caminho que era ruim? – perguntei.
  - Bandido. – M.
  - O que mais? – insisti.
  - Amigos malvados. – D.
  - O que são amigos malvados? – se eu parasse com o interrogatório a conversa se encerrava.
  - Que leva pro mau caminho. – B.
  - Oferece drogas. – Jen.
  - Vocês acham que os amigos do Dadão ofereceram drogas para ele? – perguntei.
  - Ofereceram. – B.
  - O que a droga pode fazer para quem usa? – perguntei.
  - Mata. – M.
  - A gente vai preso. – E. que parecia não estar nos ouvindo, pois conversava com o C.
  - Rouba. – R.
  - O que temos que fazer? – perguntei.
  - Dizer não para as drogas – Jon.
  - Vocês acham que o monstro que comeu o Bernardo pode ser droga?
  - Silêncio.
  - Muito bem, gente! Vamos tentar escrever o texto para o concurso? Pensem, porque é importante dizer não para as drogas, o que acontece com quem usa drogas, e escrevam, quem não quiser participar, pode terminar de pintar a revista da história em quadrinhos.
- (TF051000)

Frustrada comigo mesma, por não ter entendido o que de fato ocorreu, dei a conversa por encerrada. É interessante observar que é possível que eu tenha tido dificuldades para produzir uma discussão produtora no sentido das crianças perceberem a importância de se evitar o uso de algo que nos é prejudicial, se pensarmos nas consequências posteriores. Quanto a mim, os sentidos possíveis foram produzidos à medida que eu lia a história. No momento em que o menino da

história encontra o monstro e é devorado por ele, me dei conta de que eu poderia ser o monstro para algumas daquelas crianças. Será que elas não estariam me enxergando como um monstro, pelo fato de estar ocupando o lugar da outra professora e não estar sabendo conduzir o processo? O estranhamento e o desconforto seria só meu? Como elas estavam se sentindo com a mudança? Quais as conseqüências da qualidade nas nossas interações?

No mesmo dia, como a OP sabia que eu estava com esse livro, me pediu emprestado para trabalhar com o grupo de professoras na hora do TD. Talvez ela também quisesse produzir possíveis sentidos em relação à nossa prática e a alfabetização, o assunto que estava em discussão desde o encontro anterior. As reflexões das minhas colegas não foram muito diferentes das minhas, o que me inquietou ainda mais.

- “O Bernardo pode ser meu aluno que está com dificuldades e como professora não estou dando a devida atenção”. – Isa
- “Meu aluno pode estar se sentindo um monstro”. – Arl.
- “Por que eles viram monstros?” – MH.
- “Possivelmente para chamar nossa atenção”. – Isa. (DC051000)

Enquanto eu as ouvia, pensava no que fazer para reverter a situação. Pensei então em avaliar com as crianças no dia seguinte o processo vivido, muito embora eu percebesse, antecipadamente, que precisava redimensionar a relação professora/aluno/a, algo com o qual sempre me preocupei e parecia que ali naquela escola, com aquelas crianças, eu “resistisse” em estabelecer um vínculo afetivo.

Tomei consciência da necessidade de melhorar nossa convivência, se a proposta do meu trabalho estava ancorada na concepção histórico-cultural que defende a tese de que o sujeito constrói o conhecimento a partir de um intenso processo constituído nas relações sociais, cabia considerar, portanto, a qualidade da minha mediação, considerando que em alguns aspectos eu era o sujeito mais capaz naquela relação. No dia seguinte, cheguei na escola e iniciei uma conversa com as crianças buscando indícios de como era a dinâmica da aula no primeiro

semestre. A partir de alguns comentários que ouvi vez ou outra durante as aulas, perguntei:

– Vocês disseram que a C. era boazinha. Como eram as aulas dela?

Silêncio.

– Contem, por que as aulas com a C. eram legais? – Insisti.

– Porque ela era boazinha e passava pouca lição – M.

– Boazinha como? – perguntei.

– Boazinha porque quanto tinha briga ela falava “pode pará” e todo mundo parava – R.

– Quantas brigas tinham? – perguntei.

– Uma briga só – R.

– É mentira, Dona, tinha muitas brigas. Ela não agüentava mais falar com o C. e o E. – J.

– Ela era boazinha porque dava pouca lição, dava ditado, não passava nada na lousa – B.

– O Rafael tirava dez – R.

– Ela pegava quem ficava lá fora e punha de castigo para fazer cópia lá fora – J.

– Ela era muito difícil chamar minha atenção – R.

– E como você se comportava? – perguntei.

– Bem. Porque eu ficava quieto, era muito difícil chamar minha atenção. Quase todo dia ela fazia festa – R

– Quase todo dia? – perguntei.

– Não, ela fez uma vez para a gente ficar quieto – R.

– Tinha bastante passeio – R.

– É mentira, teve só um passeio – B.

– A Dona estava passando lição e a J., ia tampando o nariz, falando que queria ir no banheiro – D.

– O R. ficava batendo toda hora e a Dona C. mandava ele pedir desculpas – J.

– Mas o R. falou que ela quase não chamava a atenção dele. – comentei.

– É mentira, quando ele batia ela mandava ele pedir desculpas – R.

– O Carlos fazia lição, lia a cartilha – D.

– Cartilha? Qual? - perguntei, porque elas não tinham livro didático.

– “Essa daqui” – R. Ela mostrou a Cartilha “Caminho Suave”.

– Que cartilha é essa? – perguntei.

– A cá gente istudô u ano passado. – C.

– O P. não fazia lição, o J. e o D. também – R.

- Tem gente que ainda não falou porque a aula era legal – instigui.
- Quando ela passava lição na lousa a gente gostava, às vezes – A. (TF061000)

Nossa avaliação foi interrompida pela professora de Educação Física que veio buscá-los para a aula. Enquanto as crianças estavam na quadra, peguei o mimeógrafo e fui “rodar” atividades que preparei em casa. Em pouco tempo entrou o R., desconfiado, cabisbaixo, e sentou em sua carteira. Nem bem comecei a perguntar porque ele estava de volta, entrou a OP dizendo que ele estava suspenso da aula de Educação Física até ele conseguir conviver em grupo sem brigar e que levaria uma advertência por escrito. Exigiu ainda que sua mãe viesse à escola no dia seguinte para tomar ciência do ocorrido, e disse também que na hora do recreio ele pegaria o lanche e ficaria sentado na porta ao lado da diretoria.

- O que houve? – perguntei.
- A culpa é da A., foi ela que começou. – R.
- Já percebeu que você nunca tem culpa de nada, quando se envolve numa briga? Quem está errado/a é sempre o/a outro/a? – Ele estava debruçado na carteira e não respondeu. Insisti, mas ele não quis conversa. (DC061000)

Após a aula de Educação Física, reiniciei a conversa.

- Vocês disseram que a C. dava pouca lição, o que vocês ficavam fazendo depois que terminavam? – perguntei.
- Desenho de vez em quando – J.
- Desenho na folhinha para pintar – B.
- Recortar figura para fazer história – J.
- Assistia filme – R.
- Nós fazia bastante desenho – M.
- Deixa a gente bebê água – B.
- Dava doces pá gente – R.
- É mentira, Dona, foi só uma vez – B.
- Fazia brincadeiras – R. (TF061000)

Como chegou a hora do recreio, dei a conversa por encerrada, pois julguei que tinha informações suficientes para compreender o processo vivido e redimensionar o trabalho pedagógico, de modo que fosse possível realizar uma prática que atendesse também às expectativas daquelas crianças.

Aproveitei o horário do recreio no momento em que estávamos na “sala dos professores” para comentar a minha conversa com as crianças, dizendo que antes dessa nossa conversa, ouvi algumas vezes as crianças dizerem que a professora C. era “boazinha” e que, se era uma comparação, eu seria uma professora “má”, sob o ponto de vista das crianças.

– A C., boazinha? Ela fazia um trabalho centrado nela, diferente (?) do seu. Ela dava muita gramática. Os alunos viviam p’ra fora ou eram encaminhados para serem advertidos. – E.

– Ela era excelente! Controlava as crianças só com um olhar. Não davam um piu. – N.  
(DC061000)

A questão não era julgar a professora, e sim buscar compreensão do processo vivido, considerando que as experiências em sala de aula se internalizam através da mediação do outro mais capaz e passam a fazer parte da história individual daqueles envolvidos na interação. Essas experiências determinarão a natureza afetiva da relação da criança com o objeto de conhecimento.

### **Reflexão na ação – segundo semestre de 2000**

À medida que as crianças falavam, fui percebendo que eu precisava, antes de tudo, aceitar que era professora daquela escola, daquelas crianças, que elas não tinham culpa se o sistema fez a remoção das professoras no meio do ano, e terem “sobrado” para serem oferecidas como cargo de escolha às professoras recém concursadas.

Olhar para as semanas iniciais do nosso convívio foi inevitável. Desde a nossa apresentação, eu fiz questão de manter um distanciamento; primeiro, por insegurança em trabalhar com a heterogeneidade de faixa-etária, segundo, porque “resisti” em voltar para a periferia, lugar em que eu teria que reconstruir/desconstruir os modelos de prática pedagógica que eu conhecia, para atender a diversidade cultural que há na ambiência da escola.

Eu queria, naquele momento, não só que as crianças aprendessem, mas que tivessem vontade de aprender. Nesse sentido, eu tinha que considerar, também, o aspecto afetivo na relação pedagógica, para tentar superar a “resistência” que elas tinham em fazer o trabalho escolar. Um dado relevante tinha que ser considerado, elas foram alfabetizadas na mesma cartilha que eu “aprendi” a ler e escrever, há quase quarenta anos, e continuavam “lendo” nessa cartilha para a professora que me antecedeu. O caderno de algumas crianças continha uma grande quantidade de atividades de metalinguagem e ditados de palavras soltas. Com a fala das crianças foi possível perceber a dinâmica de sala de aula estabelecida antes da minha chegada; enquanto a outra professora propunha exercícios de gramática e leitura de palavras e textos da cartilha, eu propunha uma dinâmica interativa, mais democrática e textos de diferentes gêneros.

A abordagem histórico-cultural chamava minha atenção para o aspecto de que a construção do conhecimento acontece a partir dos processos de interação constituídos nas relações sociais e que, portanto, o outro é importante, não só no processo de construção do conhecimento, mas de constituição do próprio sujeito e suas formas de agir. Isso implica dizer que conhecer/aprender envolve a mediação pelo outro.

No caso das experiências vividas em sala de aula, estas ocorrem, inicialmente, no plano interpessoal, entre os sujeitos envolvidos. Com a mediação pedagógica (ajuda da professora ou colega mais capaz), elas vão se internalizando, ganham autonomia e passam a fazer parte da história do sujeito, nesse caso

pode-se supor que as experiências vividas em sala de aula determinarão a natureza afetiva da relação do aluno com o conhecimento. A qualidade da mediação desenvolvida pelo professor pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação do aluno com tal objeto. O trabalho que o professor realiza concretamente – como ele interage, como trata o conteúdo, que tipo de atividades utiliza, como corrige, como avalia etc. – influenciará a construção dessa relação. (TASSONI, 2000, p. 227)

Partindo desses pressupostos considerei a relevância da afetividade nas nossas relações e tinha que começar comigo, considerando que eu era o sujeito mais capaz no processo, mas de trabalhar com textos eu não abria mão.

Outro aspecto que reconsiderarei foi a maneira que eu estava discutindo ética, pois Gallo (2000) chamava a atenção para a questão de que não se adquire postura por meio de discurso. Segundo esse autor

A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microssocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano. Uma aula de qualquer disciplina constitui-se, assim, em parte do processo de formação do aluno, não pelo discurso que o professor possa fazer, mas pelo posicionamento que assume em seu relacionamento com os alunos, pela participação que suscita neles, pelas novas posturas que eles são chamados a assumir. (GALLO, 2000, p. 20)

Uma postura que eles foram chamados a assumir era entrar para a sala quando soasse o sinal e não estavam cumprindo. A partir da análise dos dados, decidi começar a “convidar” o grupo, que insistia em ficar junto com as demais filas, quando eu estivesse indo para a sala de aula. O meu esforço foi grande, a vontade era desistir, porque fiquei o restante do semestre “convidando-os”, havia dias em que eu insistia no convite para que eles entrassem e quando eu questionava ou sugeria a fila para nossa turma, as crianças desse grupo eram as primeiras a se posicionarem contra.

Como eu não abri mão de trabalhar com textos, elegi um trabalho que fizemos no mês de dezembro e que considerei significativo para nós, porque foi um momento em que presenciei as crianças interagindo com o objeto de conhecimento com prazer e alegria. Planejei um trabalho com jornais e como naquele dia não havia aula de Educação Física, propus a elas trabalharmos na quadra da escola, pois facilitaria a dinâmica que eu havia pensado. Para mim foi significativo porque contrariou minhas expectativas, acreditava que pelo fato de ser uma atividade extra-classe, o “tumulto” seria maior que aqueles que eu vinha presenciando dentro da sala de aula. Fui surpreendida porque todas se envolveram com o trabalho e desta vez não houve brigas entre elas.

O contentamento foi demonstrado logo quando apresentei o planejamento para elas. Ansiosas, queriam sair correndo para a quadra, mas lhes disse que em respeito às outras séries, sairíamos devagar e em silêncio, mas é claro que teve criança que saiu correndo.

Ao chegar na quadra, pedi-lhes que formassem um círculo e sentassem. Entreguei uma folha para cada criança e lhes disse que a observassem:

- O que tem escrito na sua folha? – perguntei.
- Notícia.
- Anúncio.
- Preço.
- Jogo.
- Propaganda.
- Fotografia. Falavam todos ao mesmo tempo.
- Isso mesmo! Agora, fechem os olhos. De olhos fechados, segurem a folha do jornal aberta. Movimentem os braços. Ouçam o barulho. O que ele parece? – continuei o processo.
- Chuva! – todos gritam ao mesmo tempo.
- Isso! Então vamos mexer os braços bem devagar, para parecer com uma chuva bem fraquinha. A chuva vai aumentar. Olha o temporal, está destelhando a casa.

A algazarra era contagiante, mas todas estavam sentadas participando.

- Isso! A chuva está diminuindo... diminuindo... parou! – continuei.
- Ô dona parecia de verdade! – B.
- É mesmo! – C.
- Ô, dona, o meu rasgou! – J.
- Não faz mal, pegue outra! – estimulei. (TF111200)

Esperei que voltassem à calma e sugeri que fizessem uma “escultura” com aquela folha. Disse-lhes para pensarem na possibilidade de fazerem um brinquedo, animal de estimação, algo que estivesse na quadra, na escola ou em casa, o que elas quisessem.



**Figura 9 – alunos da EMEF Humberto de Sousa Mello – (FT111200)**

A maioria disse que faria uma bola, quando viram outras crianças tentando fazer outras coisas, mudaram de idéia, foi um faz e refaz. Teve criança que criou várias coisas, mas a “escultura” que predominou foi de armas em modelos variados. A minha surpresa foi ver o envolvimento daquelas crianças, até aquelas

que “resistiam” em trabalhar na sala de aula estavam participando. Quando eu percebi que elas estavam satisfeitas com sua produção, convidei-as para retornar para o círculo para que cada uma falasse da sua “escultura”.

Falar sobre o que fez foi mais difícil. Criança pode falar na escola? Expor suas idéias para/no grupo? Sugerir a elas que dissessem porque fizeram aquela escolha, o que era, onde era usado, quem usava... A maioria produziu uma arma. Podia falar sobre arma naquele lugar? Podia falar sobre quem a usava? Sugerir que se organizassem em duplas e pensassem juntas sobre um texto que produziriam juntando as esculturas da dupla. Após um período de conversa entre elas, convidei-as para irmos para a sala de aula, a reclamação foi geral, houve “resistência”, o desejo da maioria era ficar na quadra para brincar, mas a didatização do trabalho prevaleceu, pois elas tinham que produzir o texto sobre o que tinham feito e havia a necessidade de carteiras, e as carteiras estavam na sala de aula.

Na sala de aula, poucas foram as crianças que se dispuseram a escrever o texto, pois eu lhes dei essa liberdade. Quem não quisesse escrever podia ler livro de literatura ou gibi da nossa caixa de leitura, uma caixa que eu reorganizei com o material que eu tinha do ano anterior. Nos dias posteriores dei continuidade ao trabalho com jornal, explorando com elas o texto de anúncios, propagandas, manchetes e figuras.

Mesmo vivenciando momentos como esse, foi muito difícil concluir o semestre, os embates eram constantes, todo dia tinha um problema de briga entre elas. Parecia que depois da discussão do livro “Agora não, Bernardo”, os conflitos entre elas aumentaram, houve dias em que eu saía da escola chorando, porque estava difícil encontrar uma saída que diminuísse os embates e eu desse conta de realizar meu trabalho.

Em meio a tudo isso, aceitei um aluno que a professora da outra 2ª série pediu para expulsar da escola, porque não tinha mais jeito. Eu, com meus ideais de que esse espaço é lugar de inclusão dessas crianças, que são marginalizadas pela sociedade, pensei que daria conta da situação, uma vez que já tinha me deparado com situações parecidas e consegui contornar o caso. Mas com essa

criança vivi uma experiência singular. Ela ficou cerca de duas semanas “dentro dos limites da normalidade”, fazia os trabalhos, quando os colegas reclamavam eu conversava com ele e era atendida. Teve um dia, enquanto realizávamos uma gincana na quadra, ele vira e diz: “Puxa, é legal istudá ca dona” e pensei que estava dando certo.

Mas não demorou para ele se integrar ao grupo daqueles que não entravam para a classe quando soava o sinal e quando estava dentro da classe não concluía as atividades propostas. Como ele era primo de uma das crianças, se achava no direito de dar ordens a ela e exigia obediência. Não adiantava eu falar com ele, pois me ignorava, fingindo que não estava ouvindo. Os colegas reclamavam porque estavam se sentindo intimidados com as suas ameaças.

Houve uma mãe que reclamou dois dias consecutivos, pois seu filho estava com medo de suas ameaças. Numa manhã ela veio reclamar de uma situação que eu tinha tentado contornar no dia anterior. O filho dela veio com um relógio novo, e as crianças estavam encantadas. Pediam para usá-lo. Quando chegou a vez do D. experimentar o relógio, ele não quis emprestar, por isso foi ameaçado de apanhar quando a aula terminasse.

Nesse dia em que ela veio na escola, durante a aula, seu filho reclamou várias vezes por estar sendo ameaçado pelo D. e a questão ainda era o relógio. Após o recreio, recebi várias queixas sobre suas atitudes. Enquanto eu problematizava suas ameaças, ele simplesmente levantou-se do seu lugar e foi até a criança, dona do relógio, e deu um violento tapa em sua cabeça, retornando calmamente como se nada tivesse feito. A outra criança, intimidada, não reagiu, mas eu reagi por ela.

Fui até a carteira do agressor, chamei a criança que apanhou e quando ela chegou perto, disse-lhe para bater nele. A criança para quem dei a ordem olhava para mim sem entender o que estava acontecendo, seu olhar refletia uma indagação, como se perguntasse se realmente era isso mesmo que tinha que fazer. Repeti a ordem pela segunda vez, e as outras crianças aguardavam o desenrolar do impasse.

A criança, sem entender e possivelmente intimidada dos dois lados, deu-lhe um tapinha de leve, voltou para sua carteira, sentou e ficou cabisbaixo, enquanto o D. resmungava em sua carteira. Em seguida, tocou o sinal, mesmo porque não havia clima para dar continuidade à aula. Quando saí portão afora, chorava inconformada com o episódio, parecia que não era real.

No dia seguinte, antes que eu apresentasse o planejamento do dia para as crianças, percebi a presença da referida mãe na porta da sala. Fui atendê-la, prevendo qual seria o assunto (aquele que eu não queria lembrar nunca mais). Para ela, era inadmissível a minha atitude (para mim também, não precisava ela dizer), ouvi-a e lhe disse para procurar a direção, que eu não ia discutir com ela sobre o fato. Todas as crianças estavam com a atenção voltada para nós ali na porta, uma vez que a mãe falava alto e em tom ameaçador.

Naquele momento, como a vice-diretora estava presente, pedi-lhe que aguardasse e chamei o D. para ir com ela e resolver sobre o que fazer, uma vez que as minhas tentativas não tinham dado certo. Como professora, eu estava arrasada, e os meus ideais de inclusão? Por que não deu certo? O que eu teria que ter feito e não fiz? É possível lutar em minoria imersa numa sociedade permeada pela exclusão?

Nesse dia eu tinha encontro do GEPEC de terça, um grupo de professoras e professores que vêm para a academia discutir as angústias e dificuldades vividas no cotidiano da escola. Como minha angústia não cabia em mim, ainda que tivesse uma convidada para o seminário, eu tinha que compartilhar o que estava sentindo, mesmo não tendo palavras que me dissessem.

O grupo me acolheu e pude narrar o ocorrido. Com a diversidade de argumentos e sugestões, aumentou a reflexão. Será que aquela criança estava se percebendo um monstro? Eu não estaria com o foco do olhar centrado num grupo pequeno de crianças? E as outras, que não tinham problemas de “indisciplinas”, será que não era maioria?

A questão não era só as crianças, parecia que as mães contribuíam para esse quadro, pois, enquanto as mães da EMEF Leonor Savi Chaib vinham reivindicar que a escola exercesse o seu papel histórico, transmitindo os

conhecimentos construídos historicamente, na EMEF Humberto de Sousa Mello elas vinham exigir que eu cumprisse o papel de boa professora, aquela que cuida das crianças, que é dedicada e amorosa, acompanha as crianças em tempo integral, pois suas falas refletiam a minha culpa pelo fato do filho/a ter brigado/apanhado na hora do recreio. Ouvi mãe dizer que na escola eu exercia o papel de segunda mãe daquelas crianças, mas eu era professora, ou não?

Uma mãe disse que me denunciaria junto à Secretaria de Educação, caso seu filho continuasse se queixando de ter apanhado na escola. Respondi-lhe que era um direito seu e que eu estava conversando com elas sobre seus conflitos na hora do recreio, na tentativa de encontrarmos alternativas de convivência de forma que não houvesse tantas brigas entre elas. Adiantei-lhe que demandaria um certo tempo.

As mães, normalmente, recebiam a notícia da briga do filho por outra criança e, quando pedia esclarecimentos, ele contava sua versão dos fatos, sempre estando com a razão, por isso elas vinham cobrar seus direitos. Quando eu narrava a versão dos fatos, após ter ouvido as duas partes envolvidas, elas reagiam com ameaças de bater ou colocar a criança de castigo quando essa chegasse em casa.

Uma mãe, preocupada com o desempenho do seu filho, sugeriu que eu adotasse o mesmo procedimento da professora anterior, que dava notas quando a criança terminava o trabalho, e que acreditava que esse era o estímulo que estava faltando para que seu filho voltasse a concluir as atividades. Naquele dia acatei sua sugestão, fiz o teste e, realmente, o desempenho melhorou. As crianças exibiam suas notas como se fossem troféus, mas eu não acreditava mais nesse tipo de trabalho. Como fazê-las entender que tinham que aproveitar o momento que passavam na escola para construirmos juntos o conhecimento e que para isso não havia a necessidade de recompensa?

## **Reflexão sobre a ação – segundo semestre de 2000**

Busquei por um momento deter a cena para compreender o processo vivido no segundo semestre de 2000. O que eu faria diferente do que fiz?

Na condição de pesquisadora, vejo a possibilidade de enxergar que o cenário mudou, o elenco mudou, mas, inicialmente, continuei impassível a essa mudança. Cheguei com o currículo pronto, ao contrário do que fiz com as crianças da EMEF Leonor Savi Chaib. Foi somente nos dois últimos meses desse segundo semestre que comecei a perder algumas convicções diante da mudança de cenário. Mesmo porque eu não tinha outra opção! Ou eu parava e avaliava as tensões vividas e resignificava o meu papel ou convivía com as tensões diárias até o encerramento do ano letivo. Como acreditava/acredito que o contexto daquela sala de aula era de minha responsabilidade, fiquei com a primeira opção. O incômodo com as reações das crianças e de suas mães foi maior e me mobilizou a compreender o processo.

É possível que, se eu tivesse me preocupado em estabelecer um vínculo afetivo com aquelas crianças desde o primeiro dia, talvez a dinâmica do processo tivesse sido diferente. Se eu tivesse entrado “desarmada” na sala de aula, entendendo que a escola pode ser vista como espaço de encontro de gerações, de cultura, de sujeitos em tempos diferentes de desenvolvimento, de socialização, interação e aprendizagens, talvez as tensões tivessem sido menores. Diversidade e conflito são inerentes ao contexto escolar, que por ser uma instituição social reflete os conflitos e os interesses em disputa pelas diferentes classes e grupos sociais (FRIGOTTO, 1997). O cotidiano escolar é plural, complexo, multifacetado, tanto quanto todo convívio entre gerações.

Reagir politicamente diante desse cotidiano implica estar atento à construção social e cultural dos sujeitos, implica encontrar estratégias para tornar os tempos da infância menos desumanos, menos deformadores. Para tanto

Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na

autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade. E dizer, tal como Juan de Mairena a seus alunos: “não é fácil que eu lhes possa ensinar a falar, nem a escrever, nem a pensar corretamente, porque eu sou a incorreção mesma, uma alma sempre em rascunho, cheia de riscos, de vacilações e de arrependimentos. (LARROSA, 2000, p. 165)

Lutar pela humanização nos remete ao dizeres de Freire (1987), que argumentava, já na década de sessenta, a necessidade da humanização no ato de educar. Ele conseguiu enxergar a realidade pouco humana em que estamos inseridos, teve sensibilidade para ver sujeitos concretos, e sua procura de humanidade, suas indagações mais existenciais. O movimento concreto ali naquela escola denunciava o caráter do movimento histórico de humanização e desumanização que acompanha os seres humanos desde a infância. Talvez o que nos falta é ver a realidade histórica da desumanização e intervir nesse movimento, de forma que esses sujeitos possam superar as condições concretas que os impedem de serem seres humanos.

No entanto, as escolhas que fiz enquanto vivia o processo foram as que eu daria conta naquele momento. Os “erros” que cometi foi tentando acertar, porém, convivendo com aquelas crianças, roubadas do direito de serem humanos, elas foram meu espelho e me ajudaram a redefinir a minha imagem e o meu trabalho. Para aprender como elas sobrevivem à barbarie, comecei a ouvi-las nas conversas dos corredores, do pátio durante o recreio, nas mesas, enquanto comiam o lanche oferecido pelo sistema, durante os embates e as tensões que continuaram ocorrendo vez ou outra.

E talvez a minha “resistência” em assumir o meu cargo nessa escola tenha sido, na verdade, pelo fato de ter que abandonar um trabalho que, de certa forma, estava dando certo e se encaixava dentro das artes do meu ofício que eu havia construído. E enfrentar o novo, o desconhecido, trazia insegurança, pois

começava a internalizar a necessidade da reconstrução da minha (nossa) identidade diante de cada contexto de escola pública.

Aprendi com a “resistência” das crianças a pronunciar uma palavra mais humana e balbuciante, para assim começar a gostar e continuar gostando da escola, das crianças que estudam nessa escola. Hoje as enxergo cada uma mais bonita que a outra, e não quero trocar essa escola por outra. O que mudou?

Aprendi a reinventar as artes do meu ofício a cada dia, pois consegui enxergar que, no tempo escolar, estamos em permanente relação com pessoas, que se relacionam, convivem entre iguais e diferentes, têm sentimentos, valores, enfim, se expressam na sua totalidade de sua condição humana. (ARROYO, 2001)



## **V – PALAVRAS A INICIAR E, PROVISORIAMENTE, ENCERRAR A PRODUÇÃO DESTE TEXTO E OUTROS CONTINUARÃO...**

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida –, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade. (BAKHTIN, 2000, p. 33)

Neste trabalho de dissertação tentei fazer algo comigo mesma que eu sei que não pode ser feito, o acabamento estético. E porque sei que esse acabamento não pode ser feito é que sei que necessita de um fim ético, de uma forma acabada. Essa forma não é o que sou, não diz tudo que eu quero dizer, mas diz algumas coisas que em princípio julguei importantes outros saberem. Esforçome, nesse momento, reconsiderando as páginas precedentes, para retomar os acontecimentos que ocorreram em cada capítulo, na tentativa de delinear os vestígios das marcas que o movimento social e educativo do qual fiz parte tentou imprimir na minha trajetória pessoal e profissional.

Só foi possível delinear esses vestígios a partir do momento em que comecei a duvidar e questionar a minha própria prática. À medida em que eu me observava no cotidiano da minha atuação, as certezas que eu tinha sobre o meu papel foram perdendo forças, cedendo espaços para as incertezas e o repensar do meu papel em tempos de exclusão da infância e de uma cultura política seletiva tão arraigada em nossa sociedade.

Meu olhar, inicialmente, provocou um certo desconforto que produziu a necessidade de resignificar a minha própria prática. Para tanto, foi necessário compreender-me como sujeito histórico, compreender que ao longo da minha existência vivi distintos papéis e lugares sociais, carregados de significados que me chegaram através do outro.

Olho para trás e vejo a outra que fui em determinados momentos da minha trajetória profissional. Vejo a outra que fui, constrangedoramente acrítica, aderindo à “Proposta Construtivista”, na década de oitenta. Uma concepção teórica amparada na psicogenética piagetiana, e que se contrapunha ao modelo de alfabetização dominante naquela época, um modelo que considerava/considera o ato de ler mera decodificação dos sinais e a escrita uma habilidade a ser adquirida mediante treinamento, repetição e imitação.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1989) assumem a escrita como dimensão simbólica, evidenciando o papel do conflito cognitivo como desencadeador do esforço da criança para construção de hipóteses mais elaboradas, e estes apontavam a criança como sujeito que procura, de maneira ativa e inteligente, compreender o mundo que a rodeia, sendo capaz de formular hipóteses, suposições, idéias e teorias próprias sobre o objeto de conhecimento.

Entretanto, ao abordar o “erro” como parte constitutiva do processo construtivo de leitura e escrita, uma vez que ele permite compreender como a criança está operando intelectualmente com o objeto de conhecimento, isto gerou o equívoco da livre descoberta, relegando o papel da professora a um plano secundário. Caberia a esta criar o “ambiente alfabetizador” e aguardar a criança interagir com o objeto e construir o conhecimento. A propósito do assunto, é interessante considerar que essa concepção teórica representou um avanço em relação à concepção mecanicista que a precedeu.

Ainda no capítulo inicial, vejo a outra que fui, lutando pela positividade que há dentro dos muros da escola, caminhando na contramão dos discursos negativistas sobre o público. Vejo a outra que fui, sendo sujeito de sua formação.

Talvez tentando compreender e superar as tensões vividas no cotidiano da sua atuação, apostando nas possibilidades de ressignificação dos sentidos da educação e da escola, talvez tentando encontrar respostas às perguntas que geram angústias existenciais. Afinal, quantas vezes perguntamos a nós mesmas, qual o sentido do nosso trabalho, se não conseguimos, além da troca de saberes, potencializar as esperanças daqueles com os quais convivemos na ambiência da escola? Ou talvez acreditando nos discursos pedagógicos de alguns “iluminados”

que defendem que o que nos falta é a competência técnica para darmos conta de realizarmos nosso trabalho sem os embates e conflitos com os quais nos deparamos no nosso cotidiano.

Vejo a outra que fui, em conflito, ao me deparar com a minha imagem concreta. A tarefa de pesquisar a minha própria prática me levou à tomada de consciência de mim mesma. Vi-me como realmente eu era. Descobri que eu não era o que pensava que era. Que enganei-me até aquele momento e decidi converter-me numa pessoa crítica e auto-crítica, tanto em relação às opiniões do meu tempo quanto em relação a mim mesma. E pensei na possibilidade de convencer cada um/a que ler este texto a reconhecer que não é o que pensa que é, e tentar, como eu, descobrir-se a si mesmo. (LARROSA, 2000)

Esse paradoxo da autoconsciência permitiu que eu descobrisse a minha própria inexistência, descobrindo assim o gosto ácido do devir, da metamorfose. Encontrei-me em uma identidade aberta e desestabilizadora. E à medida que olhava para os meus outros eus, fui me reconstruindo. A tarefa foi árdua! Porém, olhar-me no contexto onde as significações são produzidas, apropriadas e veiculadas, possibilitou enxergar o movimento das transformações engendradas nas significações do ser professora.

Nessa relação com meus outros eus, transformei-me/fui transformada. Mediada por esses outros, desconstruí-me, passo a passo, produzindo uma outra em mim mesma, com os restos re-significados da professora que era. Compreender-me como sujeito que faz opções, imprimindo sua marca no contexto ao qual se insere, e que concomitantemente esse mesmo sujeito é sujeitado ao contexto que o constitui, marcou essa passagem. Resignificando a mim mesma, aprendi a re-significar a outra que fui, que se deixava enganar pelos preconceitos. Tomei consciência de algumas dimensões econômicas, sociais, culturais, políticas do meu fazer e pensar, de meu ofício e da escola. De tudo isso, hoje sei, que não é possível ter “total” consciência.

De todas essas marcas, o que tenho a dizer é que me constituí noutra mulher, noutra professora, noutra pesquisadora. Porque as palavras que foram costurando as partes desse texto e do meu texto se enredam, atualmente, de

outras maneiras, buscando outras referências, buscando outras compreensões. Ainda que num determinado momento das minhas marcas acreditei que contestava a dominação ideológica. Mas no percorrer do processo da pesquisa fui me percebendo também marcada por essa dominação. E, também, tentando desmarcar-me com ela.

O que o conjunto dessas marcas mostra é o percurso de uma professora em muitas, uma pesquisadora em muitas, uma pessoa em muitas; que a partir do momento em que questiona as próprias verdades, questiona as verdades que os outros lhe colocam. E que também se vê na contingência de construir, em determinados momentos, algumas verdades para o próprio trabalho. Verdades que levam, às vezes, para determinado lugar, como aconteceu em 1999, e verdades que mesmo naquele lugar me apontam outras coisas. E a partir dessas verdades, eu construo outras verdades, que no primeiro semestre de 2000 me mostraram determinadas coisas, mas não me deixaram ver outras; e que no segundo semestre desse mesmo ano, com outras verdades dessas duas experiências anteriores refletidas, eu tento me entender no processo de trabalho e me construo de outras maneiras, também, com outras verdades que me permitem enxergar algumas coisas, mas que não me permitem enxergar outras.

E nesta construção em que me vou fazendo consciente de mim mesma, em muitos momentos eu me engano, mas em muitos momentos eu me elucidado.

E essa trajetória profissional que foi relatada aqui desde o momento do meu ingresso no mestrado até esse momento, é que me possibilita ver o quanto o meu caminho é constituído por um conjunto de fios que eu mesma coloco em cena, e outros fios que não sou eu que coloco em cena. São tantas as minhas histórias como as histórias do lugar onde estou (a sala de aula, a escola, meu trabalho, o sistema municipal de educação, a educação brasileira e a história mais geral da sociedade). Minha história enredada na nossa história que está enredada na história social.

Ainda poderia analisar outros aspectos da minha constituição, mas privilegiei estes, e espero agora a réplica de meus interlocutores, pois aqui

terminam as minhas palavras. É preciso que surjam outras vozes, porque, de acordo com Freitas (1997), se reportando a Bakhtin,

um orador que escuta apenas sua própria voz paralisa sua enunciação, destrói o vínculo dialógico com sua audiência, restando inútil a sua intervenção. Para que nossa interlocução se efetive é preciso que à minha palavra se oponha a sua contra-palavra. Essa é a essência da compreensão, onde o já-dito será agora enriquecido e completado pelo dito de vocês. (FREITAS, 1997, p. 327)



## VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

AGUIAR, J. A. **Espaços da memória: um estudo sobre Pedro Nava**. São Paulo: Edusp, 1998.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2001.

AZANHA, J. M. P. A estigmatização da escola pública. In: **Educação temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENJAMIN, W. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas (v. 1). São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-222.

BISCOLLA, V. M. **Construindo a alfabetização**. São Paulo: Pioneira, 1991.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1993.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização sem ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CHAUÍ, M. S. Ideologia e Educação. In: **Educação & Sociedade** São Paulo: Cortez Autores Associados, v. 1, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1996.

COUDRY, M. I. H. O que é o dado em neurolinguística. In: CASTRO, M. F. P. (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 33-71. (Coleção Leituras no Brasil).

IFRAH, G. **Os números: a história de uma grande invenção**. Tradução Stella M. de Freitas Serra. São Paulo: Globo, 1989.

EZPELETA, J.; ROKWELL, E. **Pesquisa Participante**. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

FONTANA, R. A. C. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1994.

\_\_\_\_\_. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1997.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, Papirus, 1995.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotsky. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

FRIGOTTO, G. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, A. et al. (org.) **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997, p. 139-150.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (org.). **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARCIA, R. L. Do baú da memória: histórias de professoras. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (org.). **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GERALDI, C. M. G. **A produção do ensino e pesquisa na educação**: um estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia – FE/UNICAMP. 1993. Tese (Doutorado em Educação - Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 237-274. (Coleção Leituras no Brasil).

GOMEZ, Pérez A. O Pensamento Prático do Professor. In: NOVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote Ltda, 1992.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 7. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rede Municipal de Educação de Campinas-Fumec. Campinas, 2001. Mimeo.

LEITE, S. A. da S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para a prática pedagógica. Campinas: Komed; Arte Escrita, 2001.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Seleção e apresentação José Cipolla-Neto...[et al.]. Tradução Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Icone; EDUSP, 1988.

LUDKE, M. Pesquisa em Educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 23-32. (Coleção Leituras no Brasil).

MCKEE, D. **Agora não, Bernardo**. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MARQUES, M. O. **Escrever é Preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí-MG: Editora UNIJUI, 1998.

MATOS, H. A. V. de. O texto e a produção da leitura na escola: novos rumos e desafios. In.: LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para a prática pedagógica. Campinas: Komedi; Arte Escrita, 2001.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 73-104. (Coleção Leituras no Brasil).

NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do Paraná**: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos 80. 1993. Dissertação (Mestrado)-PUC, São Paulo, 1993.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário**: ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 1997.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 153-181a. (Coleção Leituras no Brasil).

PEREIRA, I. A. **A criança portadora de necessidades educativas especiais**: um estudo de caso. Campinas: [s. n.], 1999b.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotsky. In: **Educação & Sociedade**, n. 71, 2000, p. 45-78.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOARES, B. M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

SMOLKA, A. L. B. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças. In: SMOLKA, A. L. B. et al (org.). **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

\_\_\_\_\_ **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1996.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza.** 3. ed. Madrid: Morata, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_ **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1981.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998, p. 207-236. (Coleção Leituras no Brasil).

\_\_\_\_\_ **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.



## VII. ANEXO 1. REGISTRO DOS DOCUMENTOS QUE INTEGRAM O CORPUS DA PESQUISA

### Tipos de documentos

DC – Diário de Campo

BC – Bilhetes das crianças

CP – Caderno de Planejamento

PP – Projeto Político Pedagógico da escola

PA – Planejamento Anual

FT – Fotografia da turma

CA – Cartilha Adotada

JJ – Jogo Juntando Letras

LC – Leitura Compartilhada

PC – Produção Coletiva

AC – Atividades das Crianças

TF – Transcrição de Fita

<b>Tipo de Material</b>	<b>Código</b>	<b>Data</b>	<b>Descrição</b>
DC	DC090300	09/03/00	Discussão da reorganização das regras de convivência
DC	DC230300	23/03/00	Fechamento das regras de convivência
DC	DC130400	13/04/00	Telefonema para a Leda e encontro com o Guilherme
DC	DC140400	14/04/00	Telefonema para a Helô
DC	DC180400	18/04/00	Primeiro encontro com a Helô
DC	DC240400	24/04/00	Segundo encontro com a Helô
DC	DC260500	26/05/00	Greve na UNICAMP
DC	DC290500	29/05/00	Encontro de setorial no período da greve dos trabalhadores da Prefeitura Municipal de Campinas

DC	DC070700	07/07/00	Despedida das crianças da EMEF Leonor Savi Chaib
DC	DC080700	08/07/00	Opção pela pesquisa-ação
DC	DC110700	11/07/00	Registro da aula da disciplina “Métodos do Trabalho Docente”
DC	DC020800	02/08/00	Minha apresentação na EMEF Humberto de Sousa Mello
DC	DC030800	03/08/00	Meu primeiro dia de trabalho na EMEF Humberto de Sousa Mello
DC	DC070800	07/08/00	Meu primeiro dia de trabalho com as crianças da EMEF Humberto de Sousa Mello
DC	DC050900	05/09/00	Conversa entre as crianças
DC	DC200900	20/09/00	Reflexão sobre os meus desconfortos vividos na EMEF Humberto de Sousa Mello
DC	DC181000	06/10/00	Trabalho Docente Coletivo – TDC – Humberto de Sousa Mello
BC	BC000099a	00/00/99	Bilhete da Ketleen
BC	BC000099b	00/00/99	Bilhete do Carlos Caetano
BC	BC000099c	00/00/99	Bilhete do Marcelo
BC	BC000099d	00/00/99	Bilhete do Carlos Cardoso
BC	BC000099e	00/00/99	Bilhete do Jônathas
BC	BC000099f	00/00/99	Segundo Bilhete do Jônathas
BC	BC000099g	00/00/99	Bilhetes de outras crianças da EMEF Virgínia Mendes Vasconcellos
BC	BC070700	07/07/00	Bilhetes das crianças da EMEF Leonor Savi Chaib
CP	CP070200	07/02/00	Primeiro contato com os pais das crianças da EMEF L. Savi Chaib
CP	CP070200 a CP070700	07/02/00 a 07/07/00	Atividades planejadas e realizadas no primeiro semestre de 2000
CP	CP070200 a CP110200	07/02/00 a 11/02/00	Atividades realizadas na primeira semana de fevereiro de 2000
CP	CP070200 a 180200	07/02/00 a 18/02/00	Atividades realizadas na primeira quinzena de fevereiro de 2000
CP	CP280200	28/02/00	Primeira reunião de pais da EMEF Leonor Savi Chaib
CP	CP110400 a CP200400	11/04/00 a 20/04/00	Trabalho realizado com o texto “A flor amarela” de Cecília Meireles
PP	PP000099	00/00/99	Projeto Político-Pedagógico da EMEF Virgínia Mendes Vasconcellos
PP	PP070200	07/02/00	Projeto Político-Pedagógico da EMEF Leonor Savi Chaib

PP	PP030800	03/08/00	Projeto Político-Pedagógico da EMEF Humberto de Sousa Mello
PA	PA000299	00/02/99	Planejamento anual da EMEF Virgínia Mendes Vasconcellos
PA	PA070200	07/02/00	Planejamento Anual da EMEF Leonor Savi Chaib
FT	FT000099	00/00/99	Foto da turma da EMEF Virgínia Mendes Vasconcellos
FT	FT190400	23/03/00	Foto da turma da EMEF Leonor Savi Chaib
FT	FT280700	28/07/00	Outras fotos das crianças da EMEF Leonor Savi Chaib
FT	FT111200	11/12/00	Foto da turma da EMEF Humberto de Sousa Mello
CA	CA000299	00/00/99	Cartilha Porta de Papel
CA	CA000200	00/02/00	Cartilha Eu Chego Lá
JJ	JJ000099	00/00/99	Modelo do jogo juntando letras
LC	LC001000	00/10/00	Livro: Agora não, Bernardo
PC	PC000099a	00/00/99	Livro produzido coletivamente
PC	PC000099b	00/00/99	Produção coletiva de histórias em quadrinhos
AC	AC000099	00/00/99	Atividades das crianças da EMEF Virgínia Mendes Vasconcellos
AC	AC000000a	00/00/00	Atividades das crianças da EMEF Leonor Savi Chaib
AC	AC000000b	00/00/00	Atividades das crianças da EMEF Humberto de Sousa Mello
TF	TF110400	11/04/00	Trabalho com o texto "A flor amarela" de Cecília Meireles
TF	TF051000	05/10/00	Trabalho com o projeto: a escolha do melhor caminho
TF	061000	06/10/00	Avaliando o trabalho na EMEF Humberto de Sousa Mello
TF	TF111200	11/12/00	Trabalho com jornal