

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Bianca Simeoni Tiscornia

**ALGUNS DOS DESAFIOS QUE ENFRENTAMOS EM UMA
SALA DE ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS DA
HETEROGENEIDADE**

Campinas
2008

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Bianca Simeoni Tiscornia

**ALGUNS DOS DESAFIOS QUE ENFRENTAMOS EM UMA
SALA DE ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS DA
HETEROGENEIDADE**

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto.

Campinas
2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto (orientadora)

Profa. Dra. Flávia Anastácio de Paula (2ª leitora)

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação / UNICAMP**

T524a Tiscornia, Bianca Simeoni.
Alguns dos desafios que enfrentamos em uma sala de alfabetização :
aspectos da heterogeneidade / Bianca Simeoni Tiscornia. -- Campinas, SP :
[s.n.], 2008.

Orientador : Ana Lúcia Guedes Pinto.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Alfabetização. 2. Professores. 3. Crianças. 4. Heterogeneidade. I.
Guedes - Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

08-498-BFE

Dedico este trabalho aos
meus pais, à minha irmã, ao
meu esposo e aos meus
alunos...

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, que me deu força e sabedoria para conseguir atingir meus objetivos neste trabalho...

À minha professora orientadora Ana Lúcia, que através de suas aulas despertou-me o interesse por analisar minha própria prática de trabalho, auxiliando e direcionando-me desde a elaboração até a finalização deste trabalho...

Também agradeço aos meus pais, Piero e Nádia, que, apesar de distantes, acompanharam cada fase deste percurso dando-me apoio e carinho para continuar...

À minha irmã Bruna, que, em meus momentos de decepções e desabafos assim como nos momentos de alegrias e conquistas, sempre se mostrou uma grande amiga...

A todos os meus alunos, aos amigos da faculdade Aline, Érica Simioni, Érica Doiche, Mônica, Patrícia e Ricardo, às professoras amigas Vanessa, Graciele e Joseane que talvez nem saibam o quanto me auxiliaram no decorrer desta caminhada...

Em especial ao meu esposo Henrique, que me incentivou a iniciar o curso de Pedagogia, me acompanhou durante todos esses anos oferecendo-me todo o seu amor e compreensão...

O meu muito obrigada!!

“(...) não procuro conhecer o
meu passado, procuro pensar o
meu passado; não busco o que
vivi, busco perceber o que
estava pensando quando vivi.”

Magda Soares,

RESUMO

Ao trabalhar em uma sala de 1ª série do ensino fundamental de 9 anos, despertou-me a atenção as muitas diferenças existentes entre as crianças de minha turma. Tratava-se de uma sala bastante heterogênea principalmente no que se refere aos níveis de desenvolvimento cognitivo de cada criança e ao envolvimento delas com as atividades, assim como aos modos de apreensão dos conteúdos e comportamentos / relacionamentos dentro de um mesmo espaço físico. A partir desse contexto e das muitas leituras e discussões realizadas no curso de pedagogia da Unicamp, senti-me motivada a problematizar minhas questões de trabalho.

Assumindo a postura de professora e pesquisadora ao mesmo tempo, analiso meu trabalho docente e discuto os desafios de uma professora iniciante frente à heterogeneidade, que é, por princípio, constitutiva de uma turma de crianças. Em se tratando de estudar minha própria prática pedagógica como professora dentro do meu ambiente de trabalho, levo em consideração a interação e a interlocução com meus alunos, problematizando os encaminhamentos tomados pelo meu trabalho.

Palavras-chave: formação inicial docente; relações de ensino; heterogeneidade.

SUMÁRIO

Capítulo I – Memorial	1
Voltando no tempo... Recuperando o percurso da menina-professora a professora em formação	1
O início do sonho, apesar da difícil realidade... ..	2
 Capítulo II – Introdução	6
Os primeiros desafios como professora de uma sala em processo de alfabetização	6
A “Turma do Golfinho” e suas singularidades	12
A heterogeneidade dos alunos quanto ao processo de aquisição da escrita	17
 Capítulo III – Questões Metodológicas	22
Aliando teoria e prática	22
A instituição escolar	27
 Capítulo IV – Episódios	32
As diversas formas de planejar e agir de uma professora em reflexão	32
• A heterogeneidade das crianças perante a aquisição do conhecimento da escrita e da leitura	32
▪ A busca por alternativas	37
- Realizando atividades em grupos	38
- Interação e aprendizagem a partir das brincadeiras	42
- Planejando e preparando atividades diferenciadas	44
- Levando jogos para casa	48
▪ Alguns apontamentos quase ao término do ano	52
• Os diferentes posicionamentos das crianças na “Hora da História”	53
 Considerações Finais	62
Referências Bibliográficas	64

MEMORIAL

Voltando no tempo... Recuperando o percurso da menina-professora a professora em formação.

Desde muito pequena sempre tive o desejo de ser professora. Na maioria das minhas brincadeiras a atividade de lecionar estava presente, ora com pessoas reais, como meus amigos, ora com “alunos imaginários”, aos quais eu dava nomes, organizava atividades para que “fossem realizadas por eles”, dava notas de acordo com “seus desempenhos”. Interessava-me muito por filmes e novelas infantis que abordavam temas que envolviam escola, alunos e professores. Também tinha uma tia professora e, ainda hoje, recordo-me da grande alegria que era acompanhá-la em algumas de suas aulas por volta de meus nove anos.

Passados diversos anos, em 1999, momento em que terminava o ensino médio e me preparava para prestar vestibular e concorrer às difíceis vagas para me inserir em uma faculdade, acabei optando por fazer a graduação em Turismo, um curso bastante divulgado e almejado na época. Passei no vestibular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, onde cursei o primeiro ano. Os anos seguintes cursei no UNISAL (Centro Universitário Salesiano do Estado de São Paulo) de Americana, cidade onde residia, pois, acreditava na ocasião que estudar na mesma cidade em que morava facilitaria a minha busca por um emprego na área.

Durante esse período da graduação trabalhei na Secretaria de Educação e Cultura daquele município como monitora do Projeto Raízes. O trabalho nesse projeto requeria que recebêssemos, na maioria das vezes, grupos escolares e buscássemos recuperar junto aos alunos e professores a memória da cidade e a conscientização da importância da preservação do patrimônio público. Fazíamos visitas monitoradas a diversas localidades do município. Sentia um grande prazer por ter a oportunidade de me relacionar com aquelas crianças, por contar a elas um pouco do que sabia e por ouvir seus questionamentos durante esses encontros de estudo.

Nesses rápidos diálogos com algumas crianças podia conhecer um pouco sobre suas vidas, suas preferências, seus conhecimentos prévios, suas expectativas. Isso era bastante gratificante para mim, mesmo não podendo dar

continuidade ao trabalho com elas, uma vez que se tratava de um passeio de apenas meio período.

Nessas saídas monitoradas observava muito as professoras, imaginando como seria trabalhar com aquelas crianças dentro da sala de aula, como seria a escolha do conteúdo que deveria focar com elas e de que forma o trabalharia em sala de aula.

Porém, permaneci neste trabalho por apenas quatro meses, quando então fui convidada a trabalhar em uma agência de viagens, onde permaneci por mais de três anos. Foi uma experiência bastante interessante e válida, a qual me oportunizou o relacionamento com muitas pessoas, o acesso a diversos tipos de conhecimentos, além de um grande amadurecimento pessoal e profissional.

Paralelamente a isso, a graduação que freqüentava estava terminando e eu não me sentia satisfeita com o que fazia. Parecia que faltava algo mais. Comecei a refletir sobre meu futuro e o que, possivelmente, me traria uma realização profissional. Recordava-me sempre das minhas brincadeiras como professora, do prazer em lidar com crianças, da vontade de ensinar. Lembrava-me também do período agradável de trabalho no Projeto Raízes que tinha me proporcionado um contato próximo com a escola e as crianças. Conversei com algumas estudantes do curso de Pedagogia da mesma universidade que cursava, as quais muito me motivaram. Foi quando resolvi que queria ser professora de verdade – não mais a dos sonhos ou das lembranças de infância – e dar aula para crianças.

Para isso, precisei realizar novamente os processos seletivos das faculdades / universidades, quando, em 2005, iniciei o curso de Pedagogia noturno na Unicamp em Campinas.

Eu estava bastante disposta a começar a trabalhar e meu maior interesse desde o início era atuar no segmento da Educação Infantil. Então, enviei meu currículo para diversas escolas particulares da cidade de Americana.

O início do sonho, apesar da difícil realidade...

Antes mesmo de iniciar o curso de Pedagogia e nem ao menos ter realizado o curso de Magistério, no início do ano de 2005 fui chamada para trabalhar em uma escola da rede particular de ensino da cidade de Americana, onde permaneci por

apenas quatro meses. O período de trabalho nessa primeira escola foi curto, pois a direção estava exigindo profissionais que portassem o diploma do curso de Pedagogia. No entanto, recebi uma proposta de trabalho em outra escola da mesma rede após duas semanas. Nas duas instituições trabalhei a maior parte do tempo com crianças de berçário. Passei pela experiência de trocar fraldas, de dar banho, de alimentar e, também, de brincar com bebês. Apesar do pouco conhecimento, gostava muito do que fazia.

Em nenhuma das escolas eu cheguei a participar das reuniões pedagógicas, as quais eram destinadas às professoras titulares das turmas de maternal, jardim I, jardim II e pré-escola. Nesse período, eu não tinha idéia do que vinha a ser um planejamento pedagógico, nem mesmo conhecia as diversas teorias que exploram as possibilidades de trabalhos com bebês. No entanto, era um trabalho que me trazia grandes satisfações e eu me realizava observando o desenvolvimento daqueles bebês a partir de nossas interações.

No início do ano de 2006 fui convidada para trabalhar como professora auxiliar no complexo da educação infantil de uma grande escola da rede particular de ensino de Americana, a qual atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, além de oferecer cursos técnicos e estar atualmente em construção o prédio onde futuramente será instalada a faculdade. Trabalho lá até os dias de hoje.

Desde que iniciei o trabalho nessa instituição, freqüentei dois cursos da área de formação de professores, além do que freqüento regularmente na faculdade, que me ajudaram muito.

No ano de 2006, freqüentei o PROEPRE (Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental)¹, um curso de extensão universitária que trabalha os fundamentos teóricos e a prática pedagógica para a Educação Infantil através dos princípios da teoria piagetiana. Tendo como objetivo geral o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, social, afetivo e físico das crianças, busca contribuir para a formação de indivíduos autônomos e capazes de criticarem, de fazerem escolhas, de opinarem, e não simplesmente acatarem o que lhes é proposto.

A freqüência a este curso aconteceu em função de uma exigência colocada por parte da coordenação da escola, a qual se baseia em muitas das teorias e práticas assumidas por aquela perspectiva. Dessa forma, este curso me auxiliou

¹ O PROEPRE oferece duas possibilidades de curso: um voltado para a educação infantil e outro voltado para o ensino fundamental. Eu realizei a primeira opção.

bastante no processo de aprendizagem do funcionamento da escola, uma vez que, inicialmente, me surpreendi com a rotina utilizada pelas professoras, diferente das outras duas em que eu havia trabalhado e também das minhas recordações de aluna.

Apesar de um pouco mais segura e confiante em meu trabalho, no ano de 2007, já com uma sala de 1ª série, dentro da nova organização do ensino fundamental de nove anos, ainda sentia que precisava de mais conhecimento da área. Precisava de um apoio teórico, de um auxílio perante as diferenças das crianças e suas necessidades. Precisava de “explicações” e idéias sobre as atividades, o que era mais viável ou não em minha prática pedagógica como professora.

Então, soube a respeito de um curso de “Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil e Ensino Fundamental”, oferecido por duas formadoras do PROFA², as quais utilizavam boa parte do material deste curso. O tema abordado interessou-me sobremaneira. Realizado em uma sala de um colégio da rede particular de ensino de Santa Bárbara d’Oeste, teve como objetivo, a partir do aprofundamento de conteúdos e procedimentos didáticos, orientar os professores e propiciar-lhes maior conhecimento a respeito do processo de alfabetização de crianças. Este curso também acrescentou muito aos meus conhecimentos e à sustentação de minha prática pedagógica, pois dava grande ênfase ao processo de alfabetização das crianças. Assim, muito do que aprendia como aluna naquelas aulas, procurava adaptar à realidade de minha sala de aula experimentando-me com meus alunos, em propostas de trabalho diferentes.

Neste período, eu já cursava o 3º ano do curso de Pedagogia, quando comecei a refletir sobre qual seria o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Interessava-me muito pelas disciplinas de Práticas de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e de Estágio Supervisionado I. Líamos textos e tratávamos de assuntos relacionados à minha prática de trabalho dentro de sala de aula e ao meu dia-a-dia como professora. A partir das leituras e discussões propostas pela professora, criávamos um espaço de trocas de experiências e aprendizados. Senti-

² O PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) “é um curso de aprofundamento destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/a/apres.pdf>> Acesso em 05 agosto 2008.

me motivada a problematizar minhas questões de trabalho na monografia final de curso.

Atualmente estou concluindo o curso de Pedagogia e preocupada em discutir as questões sobre a heterogeneidade que é constitutiva do grupo de alunos com quem trabalho. Têm me chamado atenção as diferenças entre as crianças nos modos de envolvimento com o conteúdo trabalhado nas aulas e nas atividades mais sistematizadas de ensino dirigidos.

Procurarei, então, focar como minha atuação como professora tem buscado responder às diferentes demandas dos alunos. Também buscarei problematizar os efeitos produzidos por minha atuação na dinâmica de trabalho da sala de aula.

INTRODUÇÃO

Os primeiros desafios como professora de uma sala em processo de alfabetização

Quando iniciei meu trabalho nessa instituição que atuo até os dias de hoje, minha primeira função era auxiliar as três turmas do jardim II do período da tarde. No entanto, estranhei a rotina e a “liberdade” das crianças. Parecia que faltavam regras e disciplina: as crianças podiam ir ao banheiro sem pedir, não faziam fila para saírem ou entrarem na classe, as atividades eram dispostas em cantos e as crianças podiam escolher o que gostariam de fazer naquele dia e o que deixariam para fazer nos dias seguintes.

Através de minha observação e vivência com o grupo e da contribuição trazida pelos estudos do PROEPRE, curso citado anteriormente, fui percebendo alguns pontos bastante positivos sobre a independência e a autonomia das crianças, além da oportunidade de liberdade de escolha dentro de regras e combinados pré-estabelecidos pela professora e pelos alunos de forma coletiva.

Auxiliando as três salas, podia acompanhar as maneiras de trabalho de três professoras diferentes, as quais propunham as mesmas atividades para as crianças. O planejamento pedagógico se organizava por nível, ou seja, todas as professoras da mesma série trabalham o mesmo conteúdo e as mesmas atividades, adequando-as às necessidades específicas de seus alunos. Apesar dessas similaridades observadas no planejamento do trabalho, quando era realizado junto às classes, saltavam aos olhos as diferenças entre as professoras e também entre os alunos! E como eu me sentia satisfeita por estar com aquelas crianças, auxiliando-as no processo de reconhecimento das letras e dos números e em outras atividades! Encontrava-me com esse amplo leque de realidades com que trabalhava.

Ali eu participava das reuniões pedagógicas que ocorriam quinzenalmente. Em um primeiro momento a coordenadora pedagógica costumava dar os informes da escola em um âmbito geral: passava os recados necessários, realizava a leitura de algum texto que considerava interessante, solicitava as opiniões das professoras e auxiliares. Num segundo momento, todas as professoras e auxiliares de cada série se agrupavam para discutirem o planejamento das semanas seguintes.

No final de junho desse mesmo ano, ainda sem ter concluído o curso de Pedagogia, a coordenadora pedagógica me propôs um grande desafio: assumir como professora titular uma sala de pré-escola. No período da manhã, a sala da professora Raquel³ estava com 26 crianças, o que dificultava o seu trabalho em conjunto com as duas professoras do período da tarde. Além disso, o espaço físico da sala em que estava não era adequado e suficiente para esse número de alunos.

Aceitei a proposta e iniciaria minha turma com metade dos alunos da professora Raquel no retorno às aulas, depois das férias de julho. Aproveitei aquele mês de férias para ler alguns livros e estudar um pouco mais sobre alfabetização. Eu nunca havia trabalhado com essa série e também não tive a oportunidade de conversar com a professora Raquel sobre os alunos que viriam para a minha turma. Portanto, estava repleta de dúvidas e questionamentos. Quem seriam meus primeiros alunos? O que as crianças já saberiam? Será que já conseguiam ler e escrever? Como estariam no processo de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático? Quais atividades eu deveria propor para esta série? Como seria a rotina das crianças da pré-escola? Será que me aceitariam como professora, já que metade das crianças permaneceria com a professora Raquel?

A leitura do livro de Smolka, “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, auxiliou-me bastante, deixando-me mais segura, uma vez que analisa o processo de alfabetização e como se dá a aquisição da língua escrita pelas crianças, fornecendo-nos vários elementos para direcionar o trabalho.

Esse livro também trazia alguns exemplos de atividades propostas aos alunos que estavam em processo de alfabetização. Assim, durante a leitura fiz diversas anotações. Tentava planejar pelo menos a minha primeira semana de aula e ensaiava o quealaria para os meus primeiros alunos. Sentia uma grande alegria, afinal, seria a minha primeira turma! Mas também mesclei muitos sentimentos, como medo, satisfação, insegurança, prazer e dúvidas.

No retorno às aulas, a professora Raquel me recebeu muito bem. Deu-me boas vindas e agradecia por eu ter aceitado assumir metade de seus alunos. Nos dois primeiros dias procuramos fazer juntas uma transição. Ela assumiu a sala e eu apenas a auxiliei, afim de que eu e as crianças nos conhecêssemos e nos

³ Visando resguardar as identidades dos sujeitos citados neste trabalho, todos os nomes são fictícios.

aproximássemos. No terceiro dia dividimos a sala. Algumas crianças sentiram-se assustadas e estranharam a mudança de sala e de professora.

Lembro-me de um aluno que aparentou ter ficado bem durante toda a manhã: realizava as atividades, divertia-se no parque ou durante as brincadeiras propostas no pátio pela professora. No entanto, quase não se aproximava de mim e pouco interesse demonstrava em conversar comigo. Ainda na primeira semana de aula, quando sua mãe chegou à porta da sala para buscá-lo, ele disse:

- Eu não quero mais ficar nesta classe.
- Por que meu filho? – perguntou sua mãe.
- Eu quero voltar para a sala da Raquel. – ele respondeu.
- Carlos, está acontecendo alguma coisa que você não está gostando? – eu perguntei.
- Eu não quero ficar aqui. – disse ele.
- Olha, além de ser sua nova professora, gostaria muito de ser sua amiga, então, se você não estiver gostando de alguma coisa, você pode me falar para que eu possa tentar te ajudar, ok?

Estava bastante chateada, pois estava tentando ser uma professora “legal”. Buscava formas de me aproximar e de despertar confiança nos “meus primeiros alunos”. Mas, o que será que eu estava fazendo de errado? Não estava conseguindo oferecer-lhes uma aula interessante e proporcionar-lhes momentos envolventes?

Segundo Hébrard (2000, p.6), pesquisador francês que estuda a história das práticas escolares, “a pedagogia é um discurso vazio”. Para ele, na história das práticas pedagógicas identificamos o surgimento de invenções discursivas em curtos espaços de tempos. Os discursos pedagógicos são renovados de forma rápida. A presença de um modismo na pedagogia é algo que não ajuda em nada as mudanças nas práticas pedagógicas. Afirmo ainda que o discurso pedagógico é marcado pela moral e pela prescrição, ou seja, busca dizer o que é certo ou errado, explica e justifica certos fazeres, e, no entanto, não possui outra função, nem mesmo dá conta de algumas práticas escolares que, essas sim, persistem no tempo e que são muito lentas. Por isso assistimos ao descompasso entre os discursos pedagógicos e as práticas escolares. Diz ele:

O trabalho da universidade é fazer essa invenção permanente de um discurso pedagógico novo para falar de organização política, que é muito lenta, e da prática, que é imóvel. É a prática. Unicamente. Anne-Marie Chartier e eu usamos muito a noção de forma escolar. Anne-Marie fala que é preciso trocar o discurso de maneira muito rápida para se ficar na moda. Para isso, usamos o termo *dispositivo* (Hébrard, 2000, p.8).

Dessa forma, afirma que o grande desafio do professor de hoje é garantir o interesse de seus alunos. Apoiando-se nos estudos da filósofa Hannah Arendt, assevera:

A questão é como fazer da transmissão do patrimônio algo que possa interessar a essa cultura “selvagem”. Como fazer? O grande desafio de hoje é reinventar uma escola que seja capaz de assumir uma posição adulta. (Hébrard, 2000, p.9).

O autor, assim, recoloca o papel social da instituição escolar. Segundo sua perspectiva, ela deve estar comprometida com o passado. Comprometida em preservar o acesso ao conhecimento construído pelo homem na sua história. No caso específico da alfabetização, esse passado se concretiza no acesso dos alunos ao conhecimento do sistema da língua oral e escrita.

Hébrard nos desvela o desafio. Para enfrentá-lo, precisamos de possibilidades. Achar caminhos. Sabemos que as crianças são portadoras de conhecimentos prévios, mas como fazer uso dessa informação? De acordo com Silva (2004), pesquisadora das práticas de leitura das crianças e das famílias da escola em que era professora, mesmo sem dominarem a leitura e a escrita, os sujeitos já se utilizam da escrita nas práticas sociais que as envolvem.

Fontana (2001), professora e pesquisadora da área de Educação, a qual dá ênfase ao processo de ensino e à formação de professores, traz importantes contribuições ao problematizar a aula. A autora, baseada em Barthes, crítico literário dos anos 50 do século XX, destaca o fato de a fala professoral ser “pública”. Portanto, “*expomo-nos à recusa e à aceitação*”. Ainda diz que:

Pelo tom que imprimimos a nossos dizeres, damos a ver emoções, concordâncias e discordâncias apaixonadas que o texto suscita em nós e também nossa relação com o grupo a quem nos dirigimos. Nosso titubear, nossas correções, nossas imprecisões e nossos acertos são acompanhados, acolhidos, desdenhados por nossos interlocutores, entre sussurros, sorrisos, cara feia, deboche. Quantas e quantas vezes, no pleno exercício da aula, percebemos a fragilidade do lugar que ocupamos! (Fontana, 2001, p.34).

O trecho acima traduz como eu me sentia naquele momento: ocupando um lugar bastante frágil. As crianças dispunham de um senso crítico, de forma que avaliavam meus comportamentos, minhas atitudes, minhas falas, minhas formas de organizar a rotina. E eu sentia esse poder de avaliação por parte das crianças, o que me deixava mais insegura.

Eugênio (2003), antropóloga e pesquisadora que problematiza as subjetividades envolvidas nas pesquisas de campo, discute essa situação de termos de nos familiarizar em um lugar onde somos “diferentes”. Era isso que acontecia na minha sala: os alunos ainda não confiavam em mim. Viam-me como a única diferente dentro da sala de aula. Não me reconheciam como professora, afinal, eu pouco conhecia a rotina da sala e os combinados que já tinham se estabelecido com a outra professora. No entanto, eu era diferente da Raquel e precisava conscientizá-los disso. Assim, propus que juntos déssemos um nome para a nossa nova turma⁴, que fizéssemos novos combinados e, aos poucos, fomos concretizando a idéia de uma nova turma, de um novo grupo formado por uma professora e treze alunos.

Inclusive meu aluno Carlos, com o passar das semanas, foi se aproximando e passando a enxergar-me como sua nova professora, algumas vezes contando-me espontaneamente sobre seu final de semana, a respeito de sua família.

No ano seguinte, em 2007, permaneci com a mesma série, porém não mais chamada de pré-escola, mas sim de 1ª série do ensino fundamental de nove anos. Éramos seis turmas deste mesmo nível, sendo duas no período da manhã e quatro no período da tarde.

Quanto às implicações pedagógicas das mudanças com o ensino de nove anos, nós, professoras desta série, não tínhamos claros quais eram os objetivos didáticos colocados para a série com a qual trabalharíamos, mas fomos orientadas a darmos ênfase na alfabetização, além de desenvolvermos um trabalho com as outras áreas do conhecimento, como o raciocínio lógico-matemático, o conhecimento social e físico.

Dessa forma, em nossas reuniões quinzenais continuamos realizando nossos planejamentos a partir do que compreendíamos de nossas leituras e aprendizagens particulares, trocando conhecimentos e experiências.

⁴ No início do ano todas as turmas criam um nome como forma de identificação. Esta atividade é realizada de forma coletiva entre professores e alunos.

A escola trabalha com projetos trimestrais, ou seja, a cada três meses desenvolvemos com as crianças um determinado tema a partir de um projeto realizado por todas as professoras parceiras da mesma série. Como afirmam Guedes-Pinto et al (2006) sobre o planejamento no trabalho de ensino da professora:

Esses planejamentos de longo prazo são necessários para definirmos a forma da abordagem e da abrangência dos conhecimentos que serão trabalhados. Eles ajudam a escola a definir a linha pedagógica a ser seguida. (Guedes-Pinto et al, 2006, p.27).

A escola exige que as turmas “caminhem” juntas e que evitemos disparidades entre os conteúdos e as aprendizagens dos alunos. Assim, em 2008 nossas reuniões pedagógicas passaram a ser semanais, o que facilitou bastante a comunicação, a organização e o planejamento entre nós, professoras. Utilizávamos esses momentos para a realização dos projetos e escolha dos conteúdos do programa, para o planejamento das atividades de acordo com o tempo que dispúnhamos, para a definição de algumas datas.

Outra grande oportunidade desfrutada nestes momentos era a troca de conhecimentos e experiências a respeito de nossa prática cotidiana. Cada uma de nós, professoras, tínhamos algo a contribuir, afinal, havíamos vivenciado diferentes situações durante as nossas vidas e, inclusive, em nossas práticas pedagógicas. Como afirma Fontana (2001, p.33), “nosso ensaio é afetado pela memória”:

As lembranças dos alunos que já tivemos, dos alunos que fomos e de nossos professores inesquecíveis nos vêm misturadas às receitas que buscamos nas prateleiras das estantes. Alguns dos ingredientes de que lançamos mão trazem-nos seu perfume e ao temperarmos o agora de depois, por vezes voltamos a adivinhar em nós alguns dos restos do sabor, amargo ou doce, dos momentos que compartilhamos com eles. (Fontana, 2001, p.33)

Os momentos compartilhados em aula, aos quais a autora se refere, eram bastante importantes para mim, uma professora aprendiz, com apenas um ano e meio de experiência, a qual estava consciente de que ainda tinha muito a aprender. Nos bate-papos sobre alguma atividade já realizada com nossos alunos, discutíamos as diversas formas de se trabalhar uma mesma atividade e os diferentes resultados que se podiam obter a partir delas, o que me auxiliava bastante ao realizar os planejamentos seguintes.

Levando em consideração as idéias de Batista e Codo *apud* Ribeiro⁵, a aprendizagem do professor se dá desde o momento em que escolhe essa profissão e durante toda a sua formação acadêmica.

A “Turma do Golfinho” e suas singularidades

Como citado anteriormente, no início do ano cada turma escolhe um nome para ser chamada. Assim, através de sugestões por parte das crianças e de votação, o nome escolhido para a nossa classe foi “Turma do Golfinho”.

A realidade dessa sala de aula era bastante diferente da do ano anterior e também das demais professoras, afinal, cada sala é composta por diferentes sujeitos, e esses, cada qual com suas especificidades e particularidades. Como afirma Vygotsky, pesquisador russo das funções psíquicas superiores, desde quando a criança nasce já é inserida em um contexto histórico e cultural, o qual será bastante influente na construção de seu desenvolvimento. Esse terá como bagagem as experiências, os hábitos, as atitudes, os valores e a própria linguagem de seu grupo familiar e também daqueles com quem interage, como a escola, a igreja ou outras instituições.

Agora eu tinha uma sala mais numerosa. Eram vinte alunos em um espaço físico pequeno. Fomos adaptando e nos organizando quanto ao melhor local para deixar as mochilas, como as mesas e as cadeiras dos alunos deveriam ficar dispostas, onde faríamos a roda da conversa e da avaliação do dia, onde colocaríamos o calendário e os cartazes que deveriam ficar de fácil acesso para as crianças.

Pela primeira vez em minha experiência profissional também encontrei muitos problemas de brigas, conflitos, discussões e momentos de agressões físicas e verbais. Isso acontecia freqüentemente nos momentos de atividade independente⁶, principalmente com jogos que envolvem regras, como quem joga primeiro, por

⁵ Priscila Dayane Ribeiro, em seu Trabalho de Conclusão de Curso pela Faculdade de Educação da Unicamp descreve a análise a sua própria prática docente ao inserir-se no ensino fundamental.

⁶ A atividade independente acontece assim que as crianças chegam à escola e entram em suas salas, momento em que escolhem o que querem fazer, desde que cumpram as regras e os combinados pré-realizados coletivamente, entre professora e alunos. Assim, podem optar por brincarem com os jogos disponíveis na sala de aula, com brinquedos que envolvem a função

exemplo. Também nas idas ao banheiro, os meninos costumavam voltar brigando, contando para a professora que um havia espiado o outro enquanto faziam xixi, que um havia chutado, o outro cuspidido. Durante as rodas (momentos destinados para a organização da rotina do dia, para conversarmos sobre algum assunto, para lermos história ou para avaliarmos o dia que tivemos) ou durante os momentos de organização das carteiras pela classe também surgiam muitas discussões:

- Eu sentei aqui primeiro!
- Não foi, fui eu!
- Não quero você do meu lado!
- Eu queria ficar do lado dela, mas ele sentou.
- Ela ergueu a cadeira e bateu na minha cabeça!!

Essas reclamações estavam se tornando muito freqüentes e estavam cada vez mais desgastantes tanto para mim, pois precisava sempre parar o que estava fazendo para solucionar esses “problemas”, quanto para aqueles alunos que conseguiam resolver suas dificuldades através de conversas e de forma tranqüila.

Esse período de alterações e adaptações dentro da organização da rotina do trabalho pedagógico ocupou um tempo significativo do início do nosso ano. Naquele momento eu desejava que essas questões se resolvessem de forma mais rápida e simples. Ilusão de professora iniciante. Sentia que minha aula não rendia o quanto precisava render, ou seja, precisava trabalhar os conteúdos e realizar as atividades planejadas na reunião pedagógica. No entanto, muitas vezes precisava parar o andamento do trabalho em sala para resolver algum conflito entre as crianças ou para solicitar atenção e respeito comigo ou com os demais colegas. Assim, constantemente sentia a necessidade de alterar minhas atividades planejadas.

Procuro realizar meu planejamento diariamente, pois, assim como afirmam Guedes-Pinto et al (2006), o considero como uma forma de antecipação da aula:

Planejam-se viagens, mudanças, rumos, construções. Planeja-se encontrar pessoas queridas, ter filhos, conhecer novas pessoas. Os acontecimentos que vivenciamos no nosso dia-a-dia, na maioria das vezes, mostram os resultados ou os efeitos dos planejamentos e das escolhas que fizemos. Na escola não é diferente: para colocarmos em prática nossas escolhas,

simbólica, o lúdico e a imaginação (ferramentas, médico, salão de beleza, entre outros), desenhar, recortar e colar.

utilizamos instrumentos. (...). O planejamento, ao reunir uma série de procedimentos que pretendemos desenvolver com nossos alunos, dá uma direção ao nosso trabalho. (Guedes-Pinto et al, 2006, p.25).

Fontana (2001), ao referir-se à aula, destaca o quanto o planejamento é fundamental para a organização da professora. Ele nos fornece as diretrizes sobre o que falar, o que fazer e o que é preciso preparar. Assim, esquematiza cada item de acordo com o tempo disponível. Como diz a autora, a aula, mais do que um produto é um acontecimento. Na verdade, tem início desde o nosso planejamento, das nossas antecipações, das nossas expectativas. Da mesma forma, os alunos também chegam à escola repletos de expectativas, desejos e vontades.

Na “Receita de ambrosia”⁷ a aula é ensaio e rito, preparação e entrega a um processo interativo (...).

Muito antes do gesto de abrimos o livro, muito antes de proferirmos nossas primeiras palavras, a aula começa. Começa como antecipação, como expectativa. Nossos atos, dizeres e gestos são projetados, ensaiados, porque mais do que seres humanos colocados face a face, a relação de ensino instaurada pela aula implica o reencontro e o confronto entre sujeitos que ocupam lugares sociais distintos – o lugar de professor e o lugar de alunos. (Fontana, 2001, p.32).

Apesar das experiências nos auxiliarem muito, cada turma é uma e a cada ano as necessidades são diferentes. Dessa forma, é muito importante que se tenha um planejamento, para que, a partir dele, sejam feitas as “improvisações”. Como afirmam Guedes-Pinto et al (2006), observei que apenas conseguia realizar as alterações nas atividades graças ao planejamento que já possuía. Isso por que, a partir do que tinha previsto, conseguia alterar e reorganizar, o que as autoras citadas chamam de improvisação, diferenciando-a de espontaneidade.

Espontâneo corresponde a algo não pensado, inédito, feito sem premeditação. Já a improvisação não, ela se baseia em experiências anteriores. (...) No nosso caso, conseguimos improvisar durante a aula quando já possuímos uma experiência mais ampla. A improvisação se realiza à medida que temos repertório, que temos vivências acumuladas”. (Guedes-Pinto et al, 2006, p.26).

O meu planejamento precisava ser freqüentemente alterado, ora em função das necessidades dos meus alunos, mas também devido às cobranças e solicitações por parte da própria escola, o que nem sempre é realizado com

⁷ A “Receita de ambrosia” é um texto escrito em três atos pela professora Maria do Rosário Magnani em resposta a pergunta de seus alunos: “Professora, como você prepara suas aulas?”. Pertence ao

antecedência. Assim, a partir de minhas leituras realizadas para algumas disciplinas da faculdade, fui valorizando cada vez mais a importância do planejamento como um recurso do trabalho pedagógico.

É esse encontro entre professor e alunos, referido por Fontana, que proporciona o acontecimento da aula, a qual é muito complexa e dinâmica quando consideramos o relacionamento imprevisível entre os indivíduos.

Baseando-me nas idéias de Guedes-Pinto et al (2006), é a partir do planejamento que podemos observar quais são as prioridades do professor, o que considera relevante em sua rotina, quais são seus valores e princípios quando se trata de sua prática pedagógica e seus anseios pelos resultados de seu trabalho com os alunos.

Tendo em vista que trabalho com uma turma em fase de alfabetização, uma das minhas prioridades durante a rotina é a “Hora da História”, momento em que realizo leituras de livros, contos, poesias, reportagens de jornais ou revistas, histórias em quadrinhos, entre outros. Na maioria das vezes, as leituras eram escolhidas por mim, pois, assim como assinala Guedes-Pinto (1996, p.5) em relação a sua experiência como professora das séries iniciais, “escolhia baseada na preocupação de resgatar o prazer, a emoção e o envolvimento com o texto”, ou ainda com o objetivo de enriquecer o trabalho referente a algum tema em discussão. No entanto, algumas vezes, as próprias crianças traziam de suas casas algo que consideravam interessante e que acreditavam valer a pena compartilhar com os amigos.

Essa atividade acontecia diariamente, assim que, em roda, organizávamos a rotina do dia⁸ e preenchíamos o calendário. Mas, no início do ano percebia que algumas crianças não se envolviam com as leituras, o que muito me incomodava. Ficavam conversando, brincando com o amigo que estava ao lado, saíam da roda e ficavam se arrastando pelo chão. Com o passar dos meses, a prática da leitura foi sendo incorporada na rotina das crianças, pois, rapidamente buscavam o crachá da “Hora da História” e colocavam-no adequadamente no momento determinado para esta atividade. Esses momentos foram mobilizando o interesse das crianças como algo prazeroso, além de favorecerem a expansão do repertório de suas leituras.

livro *Em sobressaltos*, resultante de sua tese de doutorado, no qual narra sua formação como professora. Fontana se utiliza da “receita” como epígrafe de seu artigo.

No mês de maio, eu lia um livro que contava a história de um trem e algumas crianças comentaram que o conheciam, pois já o haviam retirado da biblioteca. Mesmo assim quiseram ouvir a história novamente. No momento em que a história conta que o trem foi ficando velhinho, o Luiz fez um comentário:

- Eu lembro dessa parte. É muito triste!
- É mesmo. Eu também lembro. Ele vai ficar velhinho e ninguém vai mais ligar pra ele. – complementou o Matheus.

No relato de Guedes-Pinto (1996, p.6) sobre a atividade de “Hora do Conto” que desenvolvia com seus alunos, a autora destaca a importância de dedicar um momento para a realização dessa atividade: “Além de se constituir um tempo/espço para se ler e se ouvir boas histórias, passou a ser um momento de conversar sobre histórias lidas. A sala ganhou mais vida ainda”.

Assim como relata a autora a respeito de sua prática, também fui percebendo as diversas possibilidades de conversas e trocas de conhecimento durante os momentos em que eu e meus alunos estávamos sentados em roda no chão, principalmente porque eles eram bastante participativos e gostavam muito de fazer comentários que enriqueciam o nosso trabalho. Assim, como considero ser de muita relevância levar em conta que a criança é um sujeito de interação e de interlocução, como ressalta Smolka (1988), citada anteriormente, procurei valorizar esses momentos.

Então, em meus planejamentos passei a considerar um tempo maior para a conversa em roda, além de estabelecer junto com as crianças algumas regras para aquele momento, como por exemplo, erguer a mão para falar e evitar os comentários que fogem do assunto tratado, o que estava acontecendo com frequência⁹.

⁸ Coletivamente e sentados em roda, programamos a sequência de todas as atividades que serão desenvolvidas durante o dia.

⁹ Conversamos e, juntos, concluímos que os momentos de roda estavam se estendendo demais em função de alguns comentários que, apesar de interessantes, muitas vezes não faziam referência ao que estávamos trabalhando naquele momento. Portanto, combinamos que os faríamos em momentos de atividade independente, do lanche, do parque, pelo corredor da escola, ou seja, quando não estivéssemos em uma atividade dirigida.

A heterogeneidade dos alunos quanto ao processo de aquisição da escrita

Outra questão que sempre me despertou inquietações e questionamentos foram as grandes diferenças que pude observar nos níveis de escrita das crianças que compunham a sala.

Em minha turma de alunos, no início do ano havia uma criança que já estava conseguindo escrever praticamente de forma alfabética convencional¹⁰ e já se interessava por começar a ler. Outras crianças começavam a perceber a necessidade de mais de uma letra para cada sílaba. Havia aquelas que já identificavam uma das letras de cada sílaba (ora vogal, ora consoante), outras que sabiam da necessidade de escrever utilizando-se de letras, no entanto, ainda não conseguiam relacionar o som da fala com a escrita. Mas a minha grande surpresa foi encontrar crianças na 1ª série que ainda não conseguiam reconhecer as letras do alfabeto, nem mesmo as do próprio nome, além de não diferenciá-las dos números. Ou seja, havia uma grande diversidade entre as crianças nos processo de alfabetização.

Valorizando a importância de a criança ter contato com a escrita das palavras mesmo antes de saber ler e escrever, nossos materiais (como tinta, lantejola, fita crepe, folha sulfite, lápis) e alguns objetos da sala são identificados com seus respectivos nomes (como lousa, porta, espelho, prateleira, armário). Também são expostos cartazes com a data do aniversário de cada criança, o calendário (que preenchemos diariamente), os combinados realizados no início do ano de forma coletiva, além do alfabeto e dos números de 1 a 31.

Em março, auxiliando o Murilo durante a escrita de algumas palavras, eu falava as sílabas de forma intensificada, a fim de que, a partir do som, identificasse as letras.

- “Leão”. Vamos lá: le, le, le... – eu acentuava o som de cada letra.
- É essa? – ele apontou para o número 3 exposto na parede.

Esse episódio em que essa criança identifica o número 3 no lugar de uma letra me preocupou muito, pois eu sabia da importância de trabalhar com todos os

¹⁰ Baseio-me nas fases de aquisição da língua escrita apresentadas por Ferreiro e Teberosky. Segundo as autoras as crianças passam por fases no processo de apreensão desta.

alunos de forma a promover seus conhecimentos e aprendizagens. No entanto, como eu atenderia as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos em seu processo de alfabetização? Quais atividades eu deveria propor para uma sala tão heterogênea, tendo em vista que precisam ser desafiadoras e ao mesmo tempo de possível realização por parte das crianças?

Para Vygotsky (1987, p.101) a aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções mentais: “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Assim, apesar de reconhecer que a aprendizagem ocorre antes da criança ingressar na escola, Vygotsky (1987, p.95) ressalta a importância da aprendizagem escolar para o seu desenvolvimento alegando que “produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança”. Para compreendermos melhor essa relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o autor traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Existem algumas tarefas que a criança consegue realizar sozinha e de forma independente, ou seja, não precisa do auxílio de outro sujeito. Para Vygotsky, o aprendizado já consolidado corresponde, abstratamente, à zona de desenvolvimento real. No entanto, existem algumas tarefas que a criança ainda depende de outros parceiros mais experientes para conseguir realizá-las. Essa tarefa que a criança não consegue fazer sozinha, mas a faz com ajuda, revela, segundo o autor, que ela tem um potencial a ser trabalhado e atingido. Ele a denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal. A partir disso, Vygotsky considera que a Zona de Desenvolvimento Proximal 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. (Vygotsky, 1987, p.97)

Portanto, o nível de desenvolvimento mental de um aluno não pode ser avaliado apenas pelo que consegue realizar de forma independente. Também é preciso levar em consideração aquilo que executa mesmo com o auxílio de outra pessoa. Esse é um importante papel do professor: conhecer o processo que cada

um de seus alunos utiliza para chegar às respostas, já que nem sempre o “acerto” revela uma operação significativa, podendo ser apenas uma resposta mecânica.

Em minha rotina, procuro explorar as possibilidades de leitura e de escrita em todo e qualquer momento, como durante os momentos de lanche, por exemplo. As crianças costumavam levar um suco de caixinha, em cujo rótulo trazia diferentes personagens e suas respectivas características. Diariamente as crianças se aproximavam de mim e pediam-me:

- Bi, lê pra mim?

Sentavam ao meu lado e iam acompanhando a minha leitura.

No entanto, existem alguns momentos em minha rotina que são destinados a atividades dirigidas, as quais são planejadas em função de um objetivo pré-determinado. Esses momentos são chamados de “Cantos”, os quais ocorrem diariamente, e de “Atividade Coletiva”, realizados geralmente três vezes na semana.

As atividades coletivas são realizadas com as carteiras em forma de “U” e voltadas para a lousa. Neste momento todos os alunos realizam a mesma atividade e a professora intervém com todos ao mesmo tempo. Com este tipo de atividade é mais difícil observarmos as necessidades de cada aluno, uma vez que geralmente alguns se destacam mais devido à participação intensa. No entanto, é uma oportunidade de troca de conhecimentos e informações entre todos, o que favorece as relações interpessoais de aprendizagem e as interações entre todos.

Durante a realização dos “cantos”, as carteiras da sala de aula são organizadas em pequenos grupos (geralmente com quatro carteiras) e em cada um desses grupos fica disposta uma atividade, um jogo ou um brinquedo que envolva a função simbólica (como fantasia, ferramentas, médico, casinha). Dessa forma, as crianças precisam passar por todos os cantos em um determinado tempo, o qual varia de acordo com a necessidade da atividade proposta.

Os cantos sempre possuem atividades que trabalham o processo de aprendizagem da leitura e da aquisição escrita, e os que envolvem o raciocínio lógico-matemático. Depois, podemos organizar cantos da pintura, do desenho, do recorte, da colagem, do alinhavo, da perfuração, entre outros, de acordo com o conteúdo trabalhado e o objetivo que se pretende atingir.

De acordo com Geraldi (2004), pesquisador na área da lingüística,

As aprendizagens construídas ao longo do processo de escolaridade podem ser diferentes entre a turma A, B ou C: isto não importa, o que importa é aprender a aprender, para construir conhecimentos. Ensinar não é mais transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto, só se pode partir de perguntas. (Geraldi, 2004, p.21).

Conversando com a afirmação do autor, a professora auxiliar e eu passamos a ser agentes mediadoras, intervindo, estimulando, propondo desafios aos alunos e auxiliando-os nas resoluções.

Tendo em vista essa necessidade de intervenção do professor para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos, torna-se fundamental que o professor conheça bem quem são seus alunos, o que eles já sabem e o que pretende que eles saibam.

Portanto, uma vez por mês é realizado o “Canto da Professora”, no qual cada criança passa pelo que, na escola, chamamos de “sondagem”, uma avaliação diagnóstica de leitura e de escrita. Isso por que, durante a participação nos cantos em grupo, é possível observar muitas trocas de informações e conhecimentos entre as crianças no que se refere à execução das atividades propostas, muitas vezes havendo crianças que apenas copiam as respostas dos amigos. Assim, nós, professoras, sentimos a necessidade de realizarmos uma atividade individual, na qual a professora dita algumas palavras (pré-escolhidas pelas professoras durante as reuniões pedagógicas) e a criança as escrevem espontaneamente, ou seja, da forma como conseguirem. Neste momento, é possível termos acesso direto aos conhecimentos já adquiridos pelas crianças, a fim de nos auxiliar quanto às necessidades de cada aluno.

No entanto, a partir dos resultados que obtenho de cada aluno e da minha análise na função de professora, como devo reorganizar as experiências de aprendizagem, a fim de que sejam realmente significativas para as necessidades de cada aluno? Esta ainda era uma questão bastante desafiadora e ao mesmo tempo incitante para mim.

Antes de realizar o curso de “Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”, em 2007, acreditava na necessidade de se ter uma sala homogênea para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico. No entanto, alguns textos sugeridos pelo curso traziam idéias de que, em turmas

bastante heterogêneas, as situações de aproveitamento das individualidades de cada aluno poderiam ser bastante significativas em um contexto de sala de aula.

Porém, acredito na importância de um bom planejamento e organização por parte do professor quando se trata de aproveitar essa heterogeneidade e proporcionar situações favoráveis ao desenvolvimento e a aprendizagem de cada aluno.

Conforme descrito anteriormente, tenho me deparado com a heterogeneidade entre meus alunos com relação aos modos de se inserirem nas atividades de sala de aula e aos modos de apropriação do conhecimento trabalhado.

Dessa forma, tendo em vista que “a pesquisa busca explicar situações problemáticas que estuda e analisa, apresentando, ao final, inferências e conclusões” (Vianna¹¹, 2003, p.13), a partir da observação do meu próprio fazer pedagógico, da descrição de episódios que considero relevantes e da análise dos mesmos, pretendo focar nesse texto a problematização dos encaminhamentos que tenho dado ao meu trabalho como professora no enfrentamento desse cotidiano de ensino.

¹¹ Heraldo Marelim Vianna é um pesquisador que aborda os trabalhos de pesquisa através da observação.

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Aliando teoria e prática

Conforme descrito anteriormente, eu estava diante de uma sala composta por crianças muito diferentes no que se refere à aprendizagem, à apropriação dos conteúdos trabalhados e mesmo aos modos de se inserirem nas atividades propostas.

Levando em conta minha ainda pequena experiência como professora de 1ª série do ensino fundamental de nove anos, trabalhar com esta classe passou a inquietar-me e a gerar-me diversos questionamentos.

Acreditei na possibilidade de aliar as teorias estudadas no curso de Pedagogia à minha própria prática como docente. Dessa forma, assim como fez Machado (2007) em seu TCC, iniciei um período de muitas leituras e estudos de trabalhos acadêmicos, cujos autores também centralizaram suas problemáticas em seus próprios fazeres pedagógicos.

Alguns autores apresentaram em suas pesquisas muitas semelhanças com o que eu vivenciava na minha prática. Ribeiro (2006, p.2) me despertou a atenção no que se refere à escolha do enfoque de sua pesquisa no âmbito do seu trabalho em sala de aula: "... eu não precisava buscar um problema de investigação. Eu vivia um problema real, que ocupava os meus dias e desejava compreender o que estava vivendo".

Com uma sala bastante heterogênea e tendo em vista que não há um modelo e uma única forma de ensinar, como professora e pesquisadora, pretendia através desta pesquisa analisar meu trabalho docente durante aquele ano, levando em consideração a interação e a interlocução com meus alunos e, como não poderia deixar de ser, com toda a equipe escolar.

Assim como no estudo de Ribeiro (2006), utilizo-me das idéias de Vygotsky (1987) no que se refere à perspectiva histórico-cultural, a qual me auxiliou bastante no processo e no desenvolvimento dessa pesquisa.

Segundo este autor, o desenvolvimento humano é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura. Discordando do método de experimentação estímulo-resposta, cuja idéia é de que "apenas a natureza afeta os seres humanos, e de que somente as condições

naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico” (69), ele afirma que “o comportamento humano” tem uma “reação transformadora sobre a natureza” (70). Dessa forma, em sua abordagem de estudo discute o papel do experimentador como aquele que estimula a criança diante de algo que ainda não é capaz de resolver. No entanto, não aguarda uma resposta direta, ou seja, “oferece simultaneamente uma segunda série de estímulos” (85) a fim de que a própria criança “aplique algum método auxiliar ou símbolo novo” (84) e então incorpore os meios em suas operações.

Com a postura de uma professora-pesquisadora buscando compreender o processo de apropriação do conhecimento e das diferentes formas de atuação das crianças durante os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, não bastava me ater apenas nos resultados finais após a realização de determinadas atividades. Era preciso um método que, de acordo com Mendes (2004, p.40), tendo em vista sua preocupação com a apropriação dos conceitos matemáticos de crianças pré-escolares, possibilitasse “condições reais de realização”.

Vygotsky (1998) considera a importância de se realizar uma pesquisa pautada na investigação e análise dos processos, entendendo que, ao estudarmos algo na sua forma histórica, temos condições de acompanhar as mudanças em processo. Ressalta a necessidade de explicarmos os fatos e não apenas de descrevermos, a fim de que possamos compreender as reais relações dinâmicas ou causais, ou seja, de percebermos não apenas as manifestações externas, mas também as diferenças internas geradas a partir de estímulos externos. Para isso, “devemos deixar de basear-nos nas aparências fenotípicas e mover-nos para um ponto de vista de análise do desenvolvimento” (Vygotsky, 1987, p.77).

Passei a observar os episódios que ocorriam em minha sala de aula em momentos não determinados, ou seja, momentos que afluíam durante a roda da conversa, na hora da história, durante a realização das atividades coletivas ou em formas de cantos, e em outros momentos. Procurava atentar-me às relações ocorridas entre as crianças e eu, além das relações que elas estabeleciam entre si, registrando-as em um caderno de campo. Minhas observações e registros não se fixavam em comportamentos específicos e determinados, mas sim nos diferentes fatos e ocorrências que considerava relevantes para serem analisados, permitindo-me, ou até mesmo, exigindo-me um processo de reflexão.

Uma das vantagens deste tipo de observação é que o pesquisador pode provocar situações que, naturalmente, não ocorreriam, testando suas hipóteses. O pesquisador vai se tornando cada vez mais participante e a observação vai se tornando “cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder às questões da pesquisa” (Vianna, 2003, p.53). É o que Machado (2007, p.22) também cita quando relata que Vygotsky, ao realizar suas pesquisas, interagia com os sujeitos pesquisados, o que o permitia levantar questões específicas ao que desejava conhecer a partir de seus objetivos de estudo. Se não pudesse interagir com tais sujeitos, essas questões talvez permanecessem desconhecidas.

Esse modo de assumir uma posição de atuação e intervenção direta na pesquisa se assemelha à proposta de pesquisa participante preconizada pela perspectiva etnográfica. Ezpeleta e Rockwell (1986) definem a pesquisa participante como:

processos que em si mesmo podem ou não ser políticos e sempre expressam história ou histórias acumuladas, mas que seu entrelaçamento com os grandes processos sociais sucede através de uma articulação política (...) Nesses processos são constituídos os sujeitos que por sua vez os protagonizam. São sujeitos construídos em e por relações sociais específicas, por tradições e histórias variadas que amiúde carregam também normativas diferentes. (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p.92).

Trazendo essa discussão para o campo da Educação, a pesquisadora Dauster (1989) afirma que, sendo o educador um profissional de ensino, está agindo e participando, seguindo também procedimentos de um pesquisador. Assim, analisa sua prática pedagógica e seus resultados, fazendo as alterações quando acredita ser necessário. A partir do “olhar relativizador” (*grifo da autora*), o professor não mais percebe o aluno através da “privação cultural” (*grifo da autora*), ou seja, questiona os valores, os conhecimentos, os modos, os códigos dominantes e as atitudes etnocêntricas, deixando de lado os estereótipos e as percepções homogeneizadoras. Conhecer mais cada aluno possibilita uma aproximação entre o mundo da escola e a vida das crianças.

No entanto, encontrei algumas dificuldades, afinal a observação é uma técnica que demanda tempo e exige um envolvimento pessoal do pesquisador, o que é bastante difícil para uma professora-pesquisadora.

Como Mendes (2004, p.42) relata em sua pesquisa a respeito de nós professores, “nem sempre temos condições de assumir o papel de pesquisador e

observador, podendo estar apenas registrando o que escuta, o que entende sobre conversas e situações criadas pelos próprios alunos”. Estamos inseridos em salas de aula com crianças muito diferentes no que se refere à aprendizagem, às idéias e aos comportamentos, além de, muitas vezes, sermos sobrecarregados com compromissos e cobranças de conteúdos e de outras questões determinadas pela escola, como datas comemorativas, preenchimento de cadernetas e realização de semanário¹².

No início de minhas observações, algumas vezes ocorreram fatos que rapidamente eu imaginava uma possível discussão em minha pesquisa. No entanto, por estar envolvida em alguma situação paralela, acabava não o registrando naquele momento e, conseqüentemente, esquecia-me de seus detalhes ao tentar transcrevê-los tempos depois.

Ezpeleta e Rockwell (1986) ressaltam a importância de descrevermos as situações o mais breve possível do ocorrido, a fim de não nos esquecermos de detalhes significativos para a pesquisa. Também Vianna (2003), traz algumas ressalvas sobre a realização das anotações, alertando que devem ser escritas:

(...) imediatamente, na medida do possível. Evita-se, assim, escrever com base exclusivamente na memória dos fatos, face à ocorrência de prováveis lapsos que prejudicariam de forma bastante efetiva o trabalho que está sendo realizado. É bom lembrar que muitos observadores, durante o processo de observação, fazem apenas simples anotações para mais tarde desenvolvê-las, detalhando os diferentes aspectos que foram observados. (Vianna, 2003, p.31).

Algumas vezes utilizei-me deste procedimento. Em seguida à ocorrência do fato, apenas escrevia algumas palavras para não me esquecer e, assim que possível descrevia-o com maiores detalhes.

A fim de evitar alterações nos comportamentos das crianças, procurava registrar os fatos que considerava relevantes nas oportunidades em que me afastava das mesmas. Tomando como referência as idéias de Vianna, optei por esse procedimento, pois em alguns casos, pode ocorrer o fator da reatividade, ou seja, as crianças podem se sentir constrangidas por estarem sendo observadas ou ainda por talvez criarem uma situação não habitual, “maquiando” sua imagem. Também,

¹² A coordenação da escola solicita o preenchimento de um semanário, no qual devem constar as atividades e momentos planejados pelas professoras para a semana seguinte. Ao término da semana já planejada e executada a professora realiza uma avaliação, descrevendo fatos que lhe chamou atenção ou que merecem ser destacados.

quando estou observando, auxiliando ou questionando meus alunos, penso que dificultaria a exploração desses momentos e o registrar ao mesmo tempo.

Há situações que impedem o registro imediato, por quebrar a naturalidade da ocorrência ou perturbar as pessoas envolvidas no ato da observação. Além disso, é preciso considerar que o constante registro pode, em muitos casos, contribuir para comprometer a qualidade da observação, pois o observador, sem dúvida, dividirá as suas atenções entre o ato de observar e o de registrar as suas percepções, perdendo, dessa forma, elementos que poderiam ser significativos para os objetivos do seu trabalho (Vianna, 2003, p.59).

Percebendo a impossibilidade de observarmos todos e tudo, passei a selecionar e a delimitar as ocorrências que descrevia em meu caderno de campo, com o intuito de focalizar melhor as questões que envolviam meu interesse perante a pesquisa. Esta observação seletiva pode ser utilizada “como técnica exploratória, em que o observador tenta restringir o campo de suas observações e proceder a mudanças que se fizerem necessárias no planejamento inicial” (Vianna, 2003, p.26). Os registros dessas observações e suas interpretações podem auxiliar o professor a notar as “falhas” e as necessidades de melhorias no contexto escolar, favorecendo a tomada de providências.

Vianna (2003) ainda ressalta que é possível utilizarmos outros sentidos além da visão, como o tato, a audição e o olfato, pois é possível encontrarmos significações em expressões não-verbais, como por exemplo, em um gesto, em um olhar e até mesmo em um silêncio.

Algumas vezes, “observamos” o que realmente desejamos “ver”, mas em outras situações simplesmente ignoramos ou deixamos de ver aquilo que não queremos enxergar. Essa é a realidade dos fatos no dia-a-dia, que pode igualmente ocorrer ao se efetuar observações em sala de aula, ambiente bastante familiar a pesquisadores educacionais (Vianna, 2003, p.73).

Analisando minha pesquisa tendo como embasamento teórico as contribuições de Ezpeleta e Rockwell (1986), podemos considerá-la uma pesquisa etnográfica, uma vez que realizo o levantamento de dados empíricos a fim de conhecer a “realidade concreta” (49) peculiar, “delimitada no tempo e no espaço” (32).

Apesar de muitos retratarem a etnografia como uma mera descrição de caráter empírico e ateórico, Ezpeleta e Rockwell (1986) trazem como

fundamentação antropólogos que afirmam que, antes de realizar um trabalho etnográfico o pesquisador já dispõe de perguntas iniciais, as quais são provenientes de discussões teóricas. Assim afirmam que:

a descrição etnográfica não é um reflexo da cultura estudada, mas um objeto construído e que o antropólogo carrega uma perspectiva teórica para a tarefa de observação e interpretação das realidades desconhecidas. (...) Se a descrição etnográfica não é nem óbvia, nem necessariamente relativa (na perspectiva subjetiva), torna-se insustentável considerá-la *mera descrição*, desprovida de teoria. (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p.34).

Assim, para que o processo de observação e das anotações referente às interações e às relações ocorram em um pequeno espaço como a sala de aula, são necessárias a “elaboração conceitual e a precisão da relação entre os conceitos gerais e os fenômenos observáveis”. A partir daí é possível avançar teoricamente. (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p.49).

Creio que esta pesquisa poderá gerar novos conhecimentos para mim, uma professora iniciante e que muito tem a aprender e experienciar. Também para aqueles que buscam esclarecimentos, alternativas ou comparações a partir da relação entre teoria e prática, levando em consideração seus devidos interesses.

A instituição escolar

A instituição onde atualmente trabalho como professora trata-se de uma grande escola da rede particular de ensino, a qual encontra-se localizada em uma das principais avenidas da cidade de Americana, em um bairro de classe média alta. Atende desde o segmento da Educação Infantil até o Ensino Médio, além de oferecer cursos técnicos e estar em construção o prédio onde futuramente será instalada a faculdade da mesma mantenedora. Completou vinte anos de atuação na área e possui mais de 2000 alunos matriculados, os quais são, em sua maioria, de camada social mais abastada do município.

É possível encontrarmos funcionários que trabalham na escola desde a sua fundação, além de alguns professores que já foram alunos da instituição. Também, muitos pais de alunos estudaram aqui. Com isso, o ambiente escolar torna-se bastante familiar para quem vive na cidade.

As dependências da Educação Infantil estão separadas das demais, contando com dez salas de aula, pequena sala da coordenação, uma sala de contos de histórias, uma sala para uso das professoras e professoras auxiliares (onde se encontram 2 computadores, 1 impressora e telefone), almoxarifado (onde ficam guardados os materiais escolares e de limpeza trazidos pelas crianças no início do ano), refeitório, parque e pátio. Há um banheiro masculino e outro feminino com adaptações infantil, e, neste último, encontra-se um box destinado às professoras. Os livros de leitura ficam expostos em uma prateleira no corredor, os quais são retirados semanalmente pelas crianças. No entanto, também é possível utilizarmos as demais dependências do colégio, como salas de informática, biblioteca, quadras, pátio.

No ano de 2007, a escola adotou o cumprimento da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, instituindo o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de 6 anos de idade. Dessa forma, passei a lecionar na 1ª série do Ensino Fundamental de 9 anos, mas as condições de trabalho não tiveram grandes alterações. Continuamos a utilizar as dependências da instituição de educação infantil da escola, a fim de que as crianças de 6 anos ainda pudessem usufruir os momentos de parque e de pátio, uma vez que a escola considera importante manter o aspecto lúdico para o desenvolvimento dos mesmos.

No ano de 2008 aumentou significativamente o número de alunos da escola, principalmente no período da tarde. Assim, foi necessário que as quatro turmas de 1ª série utilizassem as salas pertencentes ao espaço destinado aos alunos do ensino fundamental, médio e técnico da escola. No entanto, permaneceram utilizando as dependências da educação infantil, não alterando a rotina de frequentar o parque, o pátio, o refeitório e a biblioteca.

Somos assistidas por uma equipe de coordenação composta por duas coordenadoras (sendo uma delas a filha do diretor da escola) e uma auxiliar.

Atualmente minha sala é composta por dezoito crianças, das quais dez são meninos e oito são meninas¹³. Considero relevante destacar as diferenças de idade das crianças quando ingressaram neste nível: duas crianças com 5 anos, que já

¹³ No início do ano nossa sala era composta por 20 alunos. Porém, no mês de agosto dois meninos egressaram por motivos que não serão tratados nesse trabalho. No início do ano um deles tinha 5 anos e o outro 7 (este último chegava de uma escola pública, com dificuldades e aprendizagem, segundo a mãe adotiva, e havia passado por muitos problemas sociais, sendo solicitado pela mãe que permanecesse na 1ª série).

havia cursado o Jardim II em outra escola e, por solicitação das mães, avançaram para o nível seguinte; uma criança com 7 anos, a qual havia realizado duas vezes o Jardim I; e as demais completariam 6 anos no primeiro semestre.

Todos possuem os pais como responsáveis, mesmo quando não moram na mesma residência. A maioria reside na cidade de Americana. As demais residem nas cidades de Nova Odessa e Santa Bárbara d'Oeste, as quais fazem fronteira com a cidade de Americana. O meio de transporte mais utilizado por eles é o veículo particular, mas temos seis crianças que se utilizam de vans, chegando à escola do horário de início da aula, às 07h15 e ainda permanecem na escola após as 12h15, horário do término da aula¹⁴.

Infelizmente acabo tendo pouco contato com os pais desses alunos, uma vez que me utilizo dos momentos de entrada e saída para conversar com os responsáveis (na maioria são os pais, mas alguns casos são os avós, tios ou irmãos que levam e buscam as crianças). Na entrada, as crianças são deixadas no portão da escola por seus responsáveis, dirigindo-se desacompanhados até a sala de aula. Já na hora da saída, os pais os buscam na porta da sala.

Pelo fato de a escola trabalhar com períodos trimestrais, são realizadas, durante o ano, três reuniões com os pais de forma individual e com dia e hora marcada¹⁵. Para a concretização desse momento, os professores realizam as “Fichas de Observação do Aluno” (FOA's), nas quais constam descrições a respeito das crianças, como desenvolvimento cognitivo, aprendizagem do conteúdo e relacionamento. As FOA's são lidas aos responsáveis de cada criança, sendo um momento bastante válido para o estabelecimento do relacionamento entre a escola e a família, para a troca de informações entre ambas e para o desenvolvimento de um trabalho de forma conjunta.

Defini minha rotina já no início do ano e tenho descritas as atividades e o tempo que posso destinar a cada uma delas. Assim, levo em consideração os horários fixos e determinados pela escola, uma vez que as idas ao parque, as aulas

¹⁴ A escola dispõe de funcionárias que chegam antes do início da aula e permanecem após o término para acompanharem essas crianças.

¹⁵ A escola determina em seu calendário escolar os dias em que essas reuniões acontecerão. Neste dia não há aula para as crianças.

de informática¹⁶ e as disciplinas lecionadas por professoras especialistas¹⁷ são organizados pela coordenação.

Alguns momentos da rotina são fixos e ocorrem diariamente, como:

- Atividade independente: assim que as crianças chegam à escola, organizam seus pertences e, desde que esteja dentro das regras e combinados pré-estabelecidos pela turma de forma coletiva, podem escolher alguma coisa para fazer. Assim, podem optar pela realização de desenhos utilizando materiais que ficam dispostos nas prateleiras da sala de aula, como giz de cera, lápis de cor, cola, durex e outros, ou podem brincar com jogos e brinquedos que envolvem a função simbólica, como ludo, trilha, quebra gelo, jogo da memória, monta-tudo, ferramentas e bijuteria;
- Hora da roda: ao término da atividade independente, as crianças organizam a sala (guardam os jogos, brinquedos, folhas sulfite, lápis, entre outros) e formamos uma roda no chão da sala. Neste momento organizamos a rotina do dia em um mural próprio e que fica exposto na parede durante todo o período, realizamos o calendário, o qual fica pendurado em um varal da sala¹⁸, e verificamos as crianças presentes e ausentes. Também é neste momento que retomamos as tarefas, que conversamos sobre os diversos conteúdos trabalhados, além de conversarmos livremente sobre alguns assuntos;
- Hora da história: diariamente realizo leituras de livros, revistas, jornais, até mesmo as pesquisas trazidas por eles ao trabalharmos um conteúdo;
- Cantos: neste momento são dispostas diversas atividades (dirigidas ou não), jogos e brinquedos em espaços denominados “cantos”. As crianças devem passar por todos em um determinado período de tempo;

¹⁶ As aulas de informática são quinzenais e lecionadas pela própria professora. Utilizamos o laboratório de informática do colégio e contamos com o auxílio de uma das funcionárias deste departamento. No entanto, o planejamento das aulas e o conteúdo a ser trabalhado são definidos pelas professoras da série durante as reuniões pedagógicas.

¹⁷ Na escola, semanalmente temos disciplinas lecionadas por professoras especialistas em horários fixos e determinados pela coordenação. São elas: Biblioteca (na qual as crianças ouvem história e retiram um livro da biblioteca para levarem para casa), Inglês, Expressão Corporal, Educação Física, Artes e Música.

- Lanche e escovação dos dentes: os lanches são preparados e enviados à escola pelos responsáveis das crianças. Preocupada com a má alimentação das crianças, no início do ano, a escola determinou a proibição de alguns tipos de lanches, como salgadinhos, frituras, balas e chocolates. Neste momento as crianças são acompanhadas por suas professoras. Ao terminarem o lanche, vão escovar os dentes;
- Parque: diariamente temos um horário já estabelecido pela escola para utilizarmos o parque, onde as crianças brincam de forma independente;
- Avaliação do dia: para encerrarmos nossas atividades, sentamos nas cadeiras (em roda), cada criança com seu material, e realizamos uma conversa a respeito do dia e dos acontecimentos. Cada criança expõe suas idéias e opiniões.

Outros momentos não são diários, ocorrendo de acordo com o meu planejamento ou a determinação por parte a escola, como é o caso das aulas com os especialistas, das brincadeiras no pátio, das comemorações em função de algumas datas, atividades coletivas, vídeo / DVD, culinária, entre outras.

Procuro, a partir dessa rotina, estabelecer momentos que atendam as expectativas das crianças, que possibilitem a produção do conhecimento (não apenas nas crianças, mas também em mim), além do cumprimento das determinações exigidas pela escola.

Minha prática pedagógica se organiza mais ou menos dessa forma. Apesar de ter enumerado vários procedimentos e a maior parte deles serem devidamente planejados, isso não significa que não levo em consideração as diversas disparidades em relação à idade, constituição familiar, níveis de desenvolvimento cognitivo e envolvimento com as atividades que o grupo apresenta. Muito pelo contrário. Os aspectos da heterogeneidade que envolvem minha turma, interpelam-me a todo momento em minha aula.

¹⁸ Diariamente, o ajudante traz o calendário para o meio da roda a fim de que todos possam visualizar o momento em que coloca a data e que fazemos referências sobre datas comemorativas ou, de alguma forma, significativas para o nosso cotidiano.

EPISÓDIOS

As diversas formas de planejar e agir de uma professora em reflexão

A partir dos meus registros vou refletindo a respeito de minha prática como professora de uma sala de alfabetização. Assim, diante de minhas análises, muitas vezes senti necessidade de alterar meu planejamento e repensar minha forma de agir frente às situações com que me deparava. Trago neste capítulo a descrição de alguns momentos e fatos que considero significativos no que tange ao meu processo de aprendizagem como professora.

A heterogeneidade das crianças perante a aquisição do conhecimento da escrita e da leitura

No início do ano realizamos um projeto denominado “Projeto Amizade”, cujo objetivo era o de possibilitarmos uma maior integração entre as crianças que ingressaram naquele ano na escola e aqueles que já eram alunos desta instituição no ano anterior. Buscávamos conhecer um pouco mais sobre cada criança em seu contexto social, uma vez que as atividades trabalhavam com os nomes, sobrenomes, idades e familiares das crianças, além do reconhecimento dos nomes e características dos amigos da sala. Procurando também conhecer o aspecto cognitivo de cada aluno, primeiramente trabalhamos as letras iniciais das palavras avançando para a escrita de palavras como um todo. Quanto ao raciocínio lógico-matemático, além das atividades que envolviam a numeração, provocávamos situações-problemas durante a roda, como:

- Quantos meninos têm na nossa sala?
- E meninas?
- Quantos somos ao todo?
- Quantas crianças faltaram? Quantas vieram?
- Que dia é hoje?
- Quantos dias faltam para acabar o mês?

Passei a registrar em meu caderno os dizeres das crianças, suas participações ou não com o assunto trabalhado.

Conforme relatei anteriormente, as professoras de 1ª série realizam mensalmente uma sondagem, atividade que acontece individualmente entre cada criança e a professora. Todos devem passar pelo “canto da professora”, quando ela, por determinação da coordenação da escola, dita algumas palavras para que sejam escritas de forma espontânea pelas crianças, ou seja, sem intervenções nem questionamentos por parte da professora. Realizar essa atividade ainda no mês de fevereiro também contribuiu bastante para que eu pudesse perceber as diferentes formas de atuações das crianças enquanto escreviam e quais eram suas hipóteses de escrita.

Algumas crianças quiseram rapidamente passar pelo canto da professora, demonstrando disposição e interesse por esta atividade. Outras precisaram ser chamadas, pois havia passado dias e ainda não tinham procurado por esta atividade.

Ao realizar a sondagem com Paulo, expliquei que eu falaria algumas palavras que eram objetos que tinham na nossa sala de aula. Ele, por sua vez, iria escrever essas palavras da forma que conseguisse, se atentando ao som de suas letras. As palavras eram: PRATELEIRA, BORRACHA, CADERNO, ESTOJO, LÁPIS E GIZ. Então eu disse:

- PRATELEIRA.

- É o A?

- O que você acha?¹⁹

- Acho que é.

- Então coloca o A e depois a gente lê para ver se é isso mesmo ou se você acha que precisa mudar alguma coisa.

Ele escreveu a letra A e ficou me olhando.

- É só o A ou tem mais alguma letra?

- É o S? É o M?

Então ele começou a “chutar” letras, esperando que eu concordasse ou não. Continuei perguntando o que ele achava, se acreditava que aquelas letras faziam

¹⁹ Como já informei, a orientação da coordenação da escola é de que nesses momentos de sondagem nós, professoras, não devemos interferir nas hipóteses explicitadas pelas crianças.

parte das palavras. Ele ficava se mexendo na cadeira, derrubava o lápis no chão, olhava para os demais amigos...

- Vamos, Paulo! Vamos escrever para vermos se está certo. O que você já escreveu? O que falta?

- Calma! Estou pensando!

No entanto, não demonstrava estar concentrado, nem mesmo pensando em uma possibilidade para a escrita daquelas palavras.

Apesar de ter em sala uma professora auxiliar que me acompanha durante a realização dos cantos, muitas das crianças ainda não a viam como uma possível solucionadora de suas dúvidas e dificuldades, portanto, dirigiam-se até mim para que eu as auxiliasse. Trazendo as referências de Eugênio (2003) sobre as dificuldades de inserção de pessoas estranhas ou menos familiarizadas com as situações de uma instituição, é possível dizer que as crianças não confiavam ainda na professora auxiliar, pois esta muitas vezes não sabia responder suas dúvidas, como onde colocar as atividades desenvolvidas, se podiam ir ao banheiro, como poderia intervir em determinadas atividades. Isso por que ela pouco conhecia a mim e aos meus costumes, o que justifica perguntar a mim antes de responder a eles. As crianças percebiam essa “não-autonomia” da professora auxiliar, passando a dirigirem-se diretamente a mim. O que fazer para atender todas as crianças ao mesmo tempo? Como trabalhar com Paulo para que se concentrasse e realizasse de forma mais rápida a atividade?

Esta atividade com o Paulo durou por volta de 50 minutos. Mas eu ainda o estava conhecendo melhor. Então, pensei na possibilidade de não ser um de seus melhores dias. Observá-lo-ia melhor em outras atividades e momentos.

Ao acompanhar o Murilo na realização de suas atividades, eu já havia notado o não reconhecimento das letras, nem mesmo as do seu nome. Assim, ao realizar a atividade de sondagem com ele, pude observar o que conseguia fazer de forma espontânea. Procurei ir conversando com ele, a fim de ouvi-lo enquanto raciocinava sobre a escrita das palavras.

- Vamos escrever PRATELEIRA?

- É o A?

- O que você acha? Tem o A?

- Eu acho que sim.

- Então escreve.

- “PA” – “TE”. É o T?

- Você acha que é o T? Então coloca. Depois a gente lê para ver o que você acha.

Neste momento ele colocou o P.

- Que letra é essa? – perguntei.

- O T?

- Olha lá no alfabeto (que fica exposto na parede da sala). Qual é o T?

Ele começa a falar o alfabeto em voz alta desde o A e se “perde” na altura do M, mais ou menos.

Ao terminar a atividade, pude observar que ele já estava conseguindo identificar em sua fala o som das letras, nomeando-as. No entanto, ainda não conseguia relacioná-la com a grafia. Era também o Murilo que, conforme citei anteriormente, no mês de março demonstrou ainda não conseguir diferenciar as letras dos números, apontando para o número 3 quando tentava escrever a palavra “LEÃO”. Isso tinha me preocupado muito naquela ocasião.

Do outro lado desse desafio, estava o Marcelo, cuja mãe me procurou logo nas primeiras semanas de aula. Ele era a única criança alfabética de minha sala e sua mãe estava preocupada com seu interesse. Disse que desde o ano anterior o Marcelo já estava conseguindo escrever e tentando ler as palavras. Mas ficou um pouco desanimado, pois já sabia fazer todas as atividades propostas e a professora até pedia que ele não respondesse suas perguntas, pois ele já sabia e os demais amigos não. Eu respondi que já havia percebido que o Marcelo estava bastante animado por aprender mais e que certamente estaria buscando formas de promover avanço em seu processo de aquisição da escrita.

Eu tinha vinte alunos matriculados em minha turma e em relação aos níveis de conhecimento da escrita²⁰:

²⁰ Apresento esses níveis de conhecimento da escrita baseada nas idéias de Ferreiro e Teberosky (1999). As autoras consideram que as crianças passam por fases no processo de apreensão da escrita, as quais são classificadas da seguinte forma:

- *Pré-silábica*: é considerada a fase icônica, na qual a criança relaciona a escrita com a imagem do objeto, como por exemplo, objetos pequenos escreve com poucos caracteres, já objetos grandes utiliza muitos caracteres. Ora a escrita pode ser representada por letras, ora por desenho ou ainda por ambos. Ainda não consegue identificar quantas e quais letras são necessárias para escrever.
- *Silábica*: quando a criança inicia a fonetização da escrita, ou seja, já consegue relacioná-la à fala. Ao escrever utiliza uma letra para cada sílaba, podendo ser vogais ou consoantes. A

- um apresentava escrita alfabética, confundindo-se apenas quanto às questões ortográficas
- três apresentavam escrita silábica-alfabética, ora utilizando-se de 2 letras para a escrita de uma sílaba, ora utilizando-se apenas de 1
- seis apresentavam a escrita silábica com valor sonoro, colocando apenas 1 letra para cada sílaba, relacionando-a com o som
- cinco apresentavam a escrita silábica sem valor sonoro, colocando 1 letra para cada sílaba, sem relacioná-la com o som
- cinco estavam na hipótese pré-silábica, utilizando-se de letras aleatórias para a escrita das palavras.

Durante minha pouca experiência como professora de sala de alfabetização, eu nunca havia me deparado com uma sala composta por crianças com toda essa diversidade com relação ao nível de apropriação e de conhecimento da escrita. Passei a questionar-me sobre como deveria seguir com as atividades. Como conseguiria fazer com que as atividades fossem desafiadoras aos alunos mais avançados no aspecto da escrita, mas que ao mesmo tempo, não fossem atividades tão difíceis e desestimuladoras ao serem realizadas por aqueles que ainda estavam iniciando a aprendizagem das letras do alfabeto?

A partir da observação, da análise e da reflexão de meus registros, fui buscando meios e alternativas que atendessem às necessidades de meus alunos, mesmo porque, conforme Kleiman (2005) traz em seu texto, não há uma metodologia única e perfeita para trabalhar o processo de letramento, já que cada criança possui um conhecimento prévio e, de acordo com Silva (2004), mesmo sem dominarem a leitura e a escrita, as crianças utilizam-se de práticas sociais que as envolvem. Kleiman (2005) revela que as práticas de letramento são bastante complexas e demandam diversas habilidades, uma vez que abrangem o processo de desenvolvimento, as mudanças e o uso do sistema de escrita nas sociedades.

criança que consegue identificar o som de uma letra da sílaba e se utiliza de sua grafia é considerada *silábica com valor sonoro*. Já a criança que utiliza uma letra para cada sílaba, mas não a relaciona com o som, considera-se *silábica sem valor sonoro*.

- *Silábica-alfabética*: é uma fase em que a criança está em transição da escrita silábica para a escrita alfabética. Relacionando a escrita ao som das sílabas, ora se utiliza apenas de uma letra para cada sílaba, ora se utiliza de duas.
- *Alfabética*: a criança já consegue escrever as palavras. Compreende que cada caractere corresponde a uma unidade menor que a sílaba e suas dificuldades passam a ser apenas relacionadas a questões ortográficas.

Um sujeito letrado é aquele que conhece as funções sociais da leitura e da escrita, sabendo fazer seu uso quando imerso na sociedade. Dessa forma, considera a alfabetização como uma das práticas constituintes do letramento, a qual compreende a aquisição do conhecimento do código, decifração das palavras e apropriação do escrito.

Ainda de acordo com seus apontamentos, é preciso que o professor conheça as diferentes possibilidades de trabalho e cabe a ele que sejam aplicadas nas diversas situações que ocorrem no dia-a-dia da sala de aula. Complementando com as idéias trazidas por Ramos (2005), no cotidiano da sala de aula vamos estranhando aquilo que nós mesmas fazemos e vamos modificando de acordo com nossas necessidades.



Professora: intervenções e questionamentos enquanto crianças realizam atividades²¹

A busca por alternativas

Conforme descrevi anteriormente, nós, professoras da escola, trocávamos muitas experiências e conhecimentos durante as reuniões pedagógicas. Assim, comentava sobre as minhas preocupações relatando alguns episódios ocorridos em minha sala. Esses momentos eram bastante significativos para mim, pois juntas buscávamos alternativas e possibilidades, mesmo reconhecendo que as salas são compostas por indivíduos distintos e que não há receitas para a função de professor. Também utilizava-me do pouco conhecimento e experiência que tinha como professora dessa faixa etária e iniciei o enfrentamento de meus desafios.

Trouxe para a minha prática de aula alguns conhecimentos adquiridos no curso realizado no ano anterior, “Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil e Ensino Fundamental”. Lembro-me de como consideravam significativo ter uma sala heterogênea, uma vez que as crianças poderiam compartilhar os conhecimentos que possuíam, e a partir dessas interações, diziam as formadoras, seria possível que confrontassem suas idéias e fizessem novas descobertas. Mas como isso seria possível?

- ***Realizando atividades em grupo***

Conforme mencionado, trabalhamos na escola organizando as atividades em cantos, sendo que cada um desses cantos dispõe de uma atividade diferente e as crianças podem escolher o que fazer naquele dia, lembrando que precisam passar por todos eles em um determinado período de tempo (dependendo do grau de dificuldade das atividades). No entanto, tinha minhas dúvidas com relação à produtividade e eficácia na aprendizagem das crianças a partir dessa forma de organização do trabalho pedagógico.

Assim como Machado (2007) percebe em sua pesquisa que não detinha o controle de tudo que acontecia em sua sala de aula, presenciei diversas vezes situações semelhantes com minha turma. Algumas vezes as crianças, ao iniciarem uma atividade dos cantos, apenas acatavam ou simplesmente copiavam as idéias dos demais enquanto a professora não estava por perto. Talvez isso acontecesse pela insegurança de expor o que cada um sabia, confrontando suas idéias com a dos colegas ou simplesmente pela facilidade de apenas copiar, a ter que refletir. Assim, onde estaria a interlocução desejada? Quais seriam as trocas de conhecimento entre as crianças ao trabalharem em grupo?

Mendes (2004), baseada nas idéias de Oliveira²², afirma em seu trabalho que o professor tem o duplo papel “de reconhecer sua responsabilidade no processo de aprendizagem das crianças” (p.30) interferindo nas atividades de forma que isso afete o estágio de desenvolvimento dos alunos. Além de também “garantir a

²¹ Os momentos foram registrados por Joseane, professora-auxiliar de minha turma.

²² Oliveira, M.K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. SP, Scipione, 1997.

interação entre as próprias crianças”, permitindo que se ajudem mutuamente e que troquem diferentes saberes (p.31).



Trabalhando de forma coletiva com as crianças

Procurei atuar, buscando como alternativa a realização das atividades em grupos, ou seja, permitindo que trocassem informações e que desenvolvessem juntos as propostas trazidas nos exercícios. No entanto, procurava estar próxima deles durante esses momentos, de forma a intervir e também gerar questionamentos e dúvidas entre as crianças, evitando que alguns realizassem a simples cópia. Esforçava-me para que todos participassem e colaborassem com suas idéias, não simplesmente acatando as dos amigos. Pude perceber que em alguns momentos essa proposta foi bastante interessante e que realmente houve o enriquecimento e a troca de conhecimento entre as crianças, como no episódio a seguir, ocorrido no final do mês de março.

Certa ocasião, nas atividades propostas nos cantos, os alunos Paulo, Vinícius, Lucas e Murilo estavam atrasados, uma vez que permaneceram por muitos dias apenas nos cantos de jogos e brincadeiras, esquecendo-se da necessidade de passarem pelos demais cantos²³. Propus que juntos realizássemos uma atividade que envolvia a escrita de palavras correspondentes às figuras retiradas de uma caixinha surpresa. Eles acharam legal a idéia, afinal, eram amigos e estavam sempre próximos durante as brincadeiras. Dentre eles, apenas Lucas possuía a hipótese de escrita silábica com valor sonoro, às vezes já conseguindo identificar

²³ Isso vinha acontecendo frequentemente com essas crianças, portanto, nos últimos dias em que as atividades estariam dispostas nos cantos, eles precisavam realizá-las, perdendo o direito de escolha.

mais de uma letra para cada sílaba. Paulo e Murilo se encontravam na fase pré-silábica e Vinícius na fase silábica sem valor sonoro.

Uma das figuras retiradas foi “CABELO”. Então, Lucas rapidamente disse:

- É o C e o A.

- É o K – disse ao mesmo tempo Murilo.

- Não é. O K é só o nome da letra. Para ficar CA é o C e o A. – respondeu o Lucas. – BEEEEEE...é o B, né, Bi? – questionou-me.

- Não...é o E – Vinícius, que conseguia identificar com mais facilidade o som das vogais.

- Ah...Então é o B e o E. Fica BE. – Lucas.

Creio que esse episódio revela o quanto as crianças, em situação de trabalho colaborativo garantido pela professora, conseguem, juntas, solucionar suas questões de escrita. Tal como Mendes (2004) mostra em sua sala de pré-escola, meus alunos, naquele grupo, estavam alcançando uma cooperação no processo de elaboração do conhecimento sobre a escrita.

Fui acompanhando a realização da atividade, a qual levamos dois dias para concluir a escrita de 10 palavras. No entanto, percebi o quanto permaneceram envolvidos e como foi interessante a troca de conhecimento entre eles.

Vinícius estava demonstrando muito interesse por aprender a ler e a escrever, aproximando-se sempre daqueles que “sabiam mais do que ele” no processo de construção da escrita. Contava-me que estava treinando as letras em sua casa, inclusive, sua mãe comentou na primeira reunião de pais, ocorrida no início do mês de abril, que assim que chegava em casa ele queria fazer a tarefa, além de estar sempre questionando a escrita de diversas palavras.

Murilo, apesar de já estar identificando o som de algumas letras, principalmente das vogais, ainda não demonstrava reconhecimento da grafia das letras. Ao escrever palavras de forma espontânea e individualmente, acabava colocando diversas letras aleatórias, não as relacionando com o som da fala.

Paulo pouco participou. Mesmo com minha presença, questionando-o e incentivando-o a trazer suas idéias, permanecia em silêncio, apenas aguardando a resposta dos amigos. Ele ainda demonstrava bastante dependência no que se refere à tomada de iniciativas, autonomia e concentração, além de falar de forma infantilizada. Então, para realizar as atividades, por exemplo, aguardava meus

questionamentos sobre quais materiais utilizaria, onde se encontravam, para onde deveria se dirigir. Também, gostava muito que eu permanecesse ao seu lado enquanto fazia as atividades, chamando-me freqüentemente mesmo que fosse para contar algum fato alheio ao conteúdo da atividade. Em uma conversa com sua mãe, ela me contou que no período da tarde o Paulo permanecia com sua avó, a qual o tratava como bebê, oferecendo-lhe “papa”, dando “banhinho” e fazendo tudo o que ele queria²⁴. Assim, pediu-me rigidez para trabalhar com ele, dizendo que eu precisava ser dura, senão ele não me obedeceria.

Ribeiro (2006, p.41) traz para a discussão que “a atividade de trabalho de educar e cuidar da criança exige um envolvimento afetivo do profissional para que se concretize”. Segundo ela:

Esse trabalho rotulado pelos autores como “trabalho paciente”, é cheio de contradições, pois trata-se de um tipo de trabalho que exige competência profissional e estabelecimento de vínculo afetivo-emocional típico de situações que dizem respeito à vida privada (Ribeiro, 2006, p.41).

Percebia que precisava investir mais na relação com Paulo. Assim, durante o ano todo mantive contato com sua mãe, pois ela mesma havia me solicitado que fosse posicionando-a quanto ao seu desenvolvimento. Trabalhei o ano todo com o ele essa questão da autonomia e independência, incentivando-o a tomar as iniciativas necessárias para realizar aquilo que desejava, deixando de aguardar que os outros realizassem por ele. Freqüentemente perdia seu lápis de escrever e borracha. Então, permanecia parado até que alguém perguntasse o que estava acontecendo e resolvesse esse problema para ele. Assim, conforme esses fatos foram se repetindo, passei a questioná-lo sobre quais seriam as possibilidades de solução para seus problemas, com o objetivo de fazê-lo refletir que, permanecendo parado, não conseguiria obter sucesso. No mês de outubro, Paulo já havia realizado boas conquistas: já sabia que poderia recorrer aos “achados e perdidos” de nossa turma quando perdia algum de seus pertences, conseguia organizar melhor o seu material e já havia diminuído a freqüência da fala infantilizada. No entanto, até o final do ano continuou precisando de orientação quanto ao controle do tempo, uma vez que permanecia apenas nos cantos livres (de jogos ou brincadeiras), esquecendo-se da necessidade de passar pelas atividades.

²⁴ Expressões utilizadas e enfatizadas pela mãe de Paulo ao me contar o fato.

- ***Interação e aprendizagem a partir das brincadeiras***

Mendes (2004) chama nossa atenção para a importância dos momentos destinados às brincadeiras:

Essas brincadeiras podem ser de duas naturezas: livre, com as crianças escolhendo seus objetos e companheiros ou dirigidas, sendo planejadas pela professora ou com os alunos, que envolvam o grupo todo. O brincar é uma linguagem infantil que implica em domínio da linguagem simbólica. Enquanto brincam, as crianças exercitam seu pensamento, aprendem a pensar, a se comunicar com as outras pessoas e a elaborar a realidade de si próprias como sujeitos (Mendes, 2004, p.48-49).

Eu percebia o grande prazer que muitas das crianças tinham ao brincar de médico²⁵ durante a atividade independente e mesmo durante os momentos de canto. Então, procurando unir as duas naturezas das brincadeiras, elaborei uma atividade de escrita através da mesma.

Antes de propô-la, conversei com eles a respeito dessa profissão. Perguntei se já haviam ido a uma consulta médica e fomos conversando sobre os procedimentos.

- O médico pergunta o que a gente tem e depois coloca a gente na “cama” para ver aonde dói. Aí ele vai perguntando: Aqui dói? E aqui? – Marcelo.

- Aí ele descobre o que a pessoa tem. – Junior.

- E depois? O que ele faz? – perguntei.

- Ele fala pra gente tomar remédio. – Bruno.

- Ou ele manda tomar injeção – Junior.

- Puxa. Então, dependendo do nosso problema o médico receita coisas diferentes? – continuei.

- É. – Junior.

- Que tal fingirmos que somos médicos de verdade enquanto a gente brincar? Para isso, quem for o médico vai precisar escrever algumas coisas para o paciente, igual quando vamos ao médico. O que vocês acham? – questionei.

- Legal!! – muitos responderam.

²⁵ Em nossa sala temos um kit-médico, uma maleta composta por diversos equipamentos plásticos utilizados por médicos, como seringa, termômetro, estetoscópio, entre outros.

Aí então apresentei a atividade e expliquei que deveriam escrever o nome do médico, o nome do paciente, quais eram os sintomas e quais seriam as medicações que o paciente deveria tomar.

Como se tratava de uma atividade que envolvia a função simbólica e a imaginação das crianças optei por deixá-los trabalhar de forma espontânea, escrevendo como quisessem, sem minhas intervenções e questionamentos. Mas fiquei a observar.

Brincando em duplas, revezavam quem seria o médico e quem seria o paciente. Percebi que se ajudavam no preencher da atividade, trocando informações e conhecimentos com relação ao papel social do médico e suas formas de atuação. Também interagiam quanto ao processo de escrita das palavras. Adriano e Lara trabalhavam em dupla, ele era o médico e ela a paciente. Ele queria escrever “dor de cabeça”.

- Começa com DO. E depois? – Adriano.

- Não é DO...É DORRRRR. – Lara intensifica o som da letra R, assim como costumo fazer quando os questiono durante as atividades.

- Ah. Tem o R depois. – Adriano.

E assim seguiram realizando a atividade, expondo as suas opiniões, mas também refletindo sobre a opinião do outro, causando um conflito interno e proporcionando novas descobertas. Questionaram-me apenas quando discutiam se o “ÇA” de “CABEÇA” era com “SS” ou “Ç”, o que demonstrou saberem quais seriam as possibilidades, tratando-se apenas de uma questão ortográfica.

Assim como Machado (2007) re-planejava a todo momento seu trabalho como professora a partir do que observava e vivenciava com sua turma de alunos, por meu turno eu também procurava, através da observação das especificidades de interesses que apareciam entre as crianças, alterar as atividades. Creio que, ao me utilizar do interesse que percebi na brincadeira de médico, consegui aproveitá-la em outras situações, como a de escrita, sem com isso “matar” aquele brincar que acontecia em aula.

- ***Planejando e preparando atividades diferenciadas***

Nas minhas muitas conversas e trocas de experiências com as demais professoras de 1ª série, recebi sugestões de preparar atividades diferenciadas para os alunos em diferentes níveis de conhecimento da escrita. Poderiam ser atividades que abordassem o mesmo assunto, no entanto, com diferentes níveis de dificuldade.

Inicialmente eu recusava essa possibilidade, uma vez que acreditava que as crianças perceberiam as diferentes propostas em circulação nas aulas e o grau de dificuldade, podendo considerar-se melhores ou piores do que os demais. Eu era contra a categorização de agrupamentos, como o grupo dos “mais avançados” e dos “menos avançados”. Em hipótese alguma essa seria a minha intenção de encaminhamento.

Mas, tendo em vista meus registros e análises sobre as diferenças entre as crianças, fui passando a considerar necessário e importante diversificar os graus de dificuldades das atividades, acreditando que, para ocorrer incentivo e favorecer a motivação das crianças quanto à aprendizagem, era preciso propor atividades que fossem desafiadoras, mas ao mesmo tempo possíveis de serem realizadas. Oliveira (2006), baseada nas idéias de Vygotsky, assegura que a escola apenas desempenhará seu essencial papel

quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir, o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. (OLIVEIRA, 2006, p.62)

Meus registros muito me ajudaram nesse processo, possibilitando-me conhecer melhor os meus alunos. No final do mês de março iniciamos um novo projeto, através do qual trabalharíamos os insetos e suas características. Foi denominado “O curioso mundo dos insetos” e seria desenvolvido dentro dos próximos três meses. Levando em consideração a importância de adequar as atividades às necessidades de aprendizagem dos alunos, optei por elaborar atividades diferenciadas, ou seja, preparei duas propostas de atividades sobre o mesmo conteúdo: o registro do nome desse projeto, mas com graus de dificuldades diferentes.

Portanto, para as crianças que já compreendiam a hipótese de escrita silábico-alfabética e alfabética, as letras do nome do projeto foram separadas de forma que recortassem uma a uma, misturassem e as reorganizassem colando em seus cadernos.

O	C	U	R	I	O	S	O	M	U	N	D	O	D	O	S	I	N	S	E	T	O	S
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Já para as crianças que compreendiam a hipótese de escrita pré-silábica e silábica com ou sem valor sonoro, a atividade foi elaborada com a separação das palavras.

O	CURIOSO	MUNDO	DOS	INSETOS
---	---------	-------	-----	---------

Também me preocupei com a organização do espaço, pensando em uma forma de favorecer a interação entre os alunos e a conseqüente aprendizagem. Assim, organizei as crianças em grupos de quatro alunos, já determinando quais seriam os componentes de cada grupo. As crianças estranharam essa minha atitude de escolher os componentes. Por que não podiam escolher com quem realizariam a atividade? Lucas me questionou e eu não havia pensado previamente em uma resposta que não resultasse em um julgamento por parte das crianças. Mas respondi:

- É que eu pensei em dois tipos de atividades para ficar diferente do que fazemos todos os dias. Então, também pensei em dividí-los para que um possa ajudar o outro enquanto fazem a atividade.

Orientei-os que, apesar de cada um ter que fazer a sua atividade, todos do grupo precisariam se ajudar, realizando a atividade de recorte e colagem de letras formando as palavras juntos. Eu estaria passando pelos grupos auxiliando no que precisassem.

Talvez não os tenha convencido com minha resposta, tampouco agradei a todos, já que faziam “caras feias” quando eu dizia quem ficaria com quem.

Pude observar que dois grupos compreenderam bem a proposta e realizaram juntos a atividade toda, desde o recorte até a colagem em seus cadernos.

- CURIOSO, CURIOSO...Só pode ser essa que tem U – disse Ricardo apontando a palavra MUNDO.

- Não é essa? – perguntou Junior apontando para a palavra CURIOSO.
- É essa mesmo, porque CURIOSO começa com C e U. – colaborou Carla.
- Ah é... – concordou Ricardo.

Foi muito interessante observar essa troca de informações! Ricardo conseguia identificar melhor o som das vogais, reconhecendo o som da letra U. No entanto, Junior reconheceu o som da consoante C, letra inicial da palavra. Depois de opinarem e ouvirem as idéias dos amigos, o grupo chegou a um consenso e conseguiu realizar a atividade de forma significativa.

Já o grupo de Marcelo iniciou a atividade individualmente. Marcelo parecia ter pressa de acabar antes que seus parceiros. Orientei-o de que se tratava de uma atividade em grupo e que o seu grupo precisaria de sua colaboração. Mesmo assim ele continuou fazendo sozinho e, quando terminou, me chamou para ver se estava certo. Notei que sobravam duas letras, as quais não estavam compondo a frase: um “N” e um “S”.

- Mas e essas 2 letras? – perguntei.
- Sobrou. – respondeu.
- Mas essa frase precisa de todas as letras para ficar certo o nome do nosso projeto. Não pode sobrar nenhuma. Que tal você ler devagar e tentar descobrir onde elas devem entrar?

Esse trabalho de revisar o que havia feito permitiria um refazer do seu raciocínio e uma reflexão sobre o caminho percorrido. Marcelo, devagar, já conseguia ler. Foi colocando o dedinho embaixo de cada parte das palavras que lia e identificou onde faltavam as letras, colando-as em seguida. Ficou muito satisfeito por ter terminado primeiro e foi se levantando para guardar seu material. Então, eu disse:

- Mas, Ma... Seu grupo ainda não terminou e como eu disse, precisam de sua colaboração. Antes de guardar seu material é preciso que você os ajude.

As demais crianças do grupo do Marcelo realmente estavam precisando de ajuda. Ainda era difícil para elas encaixarem todas aquelas letras, pois algumas vezes percebiam a necessidade de mais de uma letra para cada sílaba, ora

identificavam apenas uma. O que para Marcelo foi aparentemente mais fácil. No entanto, também passou por muitas tentativas, precisando realizar a leitura e identificar onde havia errado, já que sobraram duas letras. Marcelo voltou ao grupo e começou a ajudar cada criança de uma vez.

- Olha Lucas...O, O, O....repetindo a letra.
- É o “O”?
- É – colocou sobre a folha o O para Lucas.
- CU, CU, CU...
- O U?
- Não...CUUUU. Antes tem uma letra.
- Ah...é o C e o U.

E assim seguiu até o final. Ora questionando as crianças de seu grupo, ora apenas dizendo quais eram as letras.

Quanto às crianças que já estavam praticamente alfabéticas e algumas que já se arriscavam na leitura, fui encontrando algumas alternativas durante o ano. Geralmente elas terminavam as atividades em um menor tempo do que os demais, quando então poderiam se dirigir aos cantos livres, de jogos e brinquedos. Apesar de alguns sentirem-se “livres” das atividades obrigatórias, outros não se davam por satisfeitos. Queriam mais. Então, passei a solicitar a ajuda dessas crianças para com os amigos que precisassem, principalmente aqueles que faltavam à escola e perdiam as atividades trabalhadas naqueles dias. Assim, orientavam seus amigos durante a realização dessas atividades, o que também proporcionava momentos de aprendizagem, uma vez que precisavam ler os enunciados das atividades, questionar seus amigos e identificar seus possíveis erros, auxiliando-os na correção.

Algumas vezes, para aqueles que já haviam terminado as atividades propostas nos cantos e ainda quisessem realizar outras, eu “abria” um novo canto, geralmente propondo a escrita de frases ou histórias a partir de algumas figuras, adesivos (o que eles adoravam!!) ou quadrinhos de gibis. Esses cantos eram sempre preenchidos pelas crianças e aqueles que não conseguiam tempo para realizá-los acabavam reclamando, pois também queriam passar por lá. Mais uma vez tive dúvida: será que esta seria uma boa alternativa? No entanto, para solucionar um problema de “falta” de atividade para uns e “excesso” para outros, eu não poderia abrir exceção: só poderiam se dirigir a esse canto extra quem tivesse terminado as

demais atividades dentro daquele espaço de tempo determinado. Ou seja, não podia abrir mão do meu papel de professora, de conduzir o processo de ensino. Como estava com uma turma de alunos que se encontravam em estágios diferenciados da escrita, tinha que encontrar formas de conseguir que todos passassem por certas etapas.

- ***Levando jogos para casa***

No final do mês de março eu continuava bastante preocupada com a aprendizagem das crianças que ainda não reconheciam as letras do alfabeto: Paulo e Murilo. Procurava acompanhá-los enquanto faziam as atividades, questionando-os, observando-os e buscando compreender seus raciocínios durante esses momentos.

Por diversas vezes observei que eles se esqueciam dos nomes das letras que acabávamos de utilizar na escrita de determinadas palavras, como quando, ao escrever BOLA e logo em seguida BONECA. Para a escrita de BOLA, eu acentuava o som de cada letra e, na maioria das vezes, quando questionados, eles conseguiam nomear as letras correspondentes ao som, mas mesmo olhando para o alfabeto que temos colado na parede de nossa sala de aula, não conseguiam identificar quais eram as letras. Ao conseguirmos a escrita de BOLA iniciamos a escrita de BONECA. Esta também começa com a letra B, seguida pelo O. Mas, apesar de reconhecerem o som e dizerem que era a letra B, novamente não sabiam qual era a sua grafia. Como Guedes-Pinto et al (2006) afirmam:

é difícil para as crianças enxergarem na cópia do alfabeto algo além do que ela é: o aprendizado do traçado convencional das letras. Um aprendizado necessário, mas longe de ser suficiente para alguém que deseja ler e escrever. (GUEDES-PINTO et al, 2006, p.14).

Eu não concordava com a idéia de pedir que simplesmente essas crianças fizessem cópias do alfabeto, pois tornar-se-ia uma atividade sem sentido para as mesmas, sendo, portanto, “um tipo de investimento, que quanto mais prolongado for durante o dia escolar, mais afasta a criança das práticas sociais de escrita” (Guedes-Pinto et al, 2006, p.14).

Conversando com a coordenadora pedagógica sobre esse meu desafio, ela me disse que a única forma de aprender a grafia das letras era através do treino e da memorização. Orientou-me a mandar alguns jogos que envolvessem letras para

casa dos alunos, a fim de que brincassem com seus familiares e, que estes pudessem nos auxiliar no processo de aprendizagem dessas crianças.

Considerei uma boa alternativa. Sempre me interessei por jogos durante minha infância e também via esse interesse por parte dos meus alunos. Muitos optavam por jogos durante a atividade independente e durante os cantos, quando muitas vezes era preciso lembrar algumas crianças sobre a necessidade de passar pelas outras atividades, uma vez que permaneciam por muito tempo nos jogos. No curso do PROEPRE que realizei também era bastante incentivado o trabalho com jogos. Assis et al (2003, p.270) consideram sobre o uso dos jogos: “Jogos em grupo promovem o desenvolvimento intelectual das crianças ao engajá-las em oportunidades de exercitar o raciocínio, tornando-as mais lógicas em pensamento”.

Eu tinha diversos jogos em minha sala, alguns confeccionados por mim mesma e outros trazidos pelas crianças junto com os materiais solicitados pela escola no início do ano. Utilizava-os em sala de aula durante os momentos de canto e costumava passar por esses cantos para observar como as crianças jogavam, para questionar suas jogadas, para analisar suas estratégias.



Crianças jogando durante a atividade independente

Acreditei na possibilidade de auxílio do uso de jogos no processo de aprendizagem dessas crianças se continuassem praticando a escrita em casa, acompanhadas por seus familiares e de forma prazerosa. Então, conversei com Paulo e Murilo, perguntando se gostariam de levar para casa alguns jogos para que

pudessem brincar com seus pais²⁶ e para que tivessem mais tempo para treinarem as letras. Neste momento achei importante explicar-lhes meu objetivo, pois tinham consciência de que apenas eles não sabiam as letras e eu gostaria que também soubessem da importância de sabê-las para que pudessem avançar no processo de aprendizagem da escrita. Eles se animaram e rapidamente cada um escolheu um dos jogos que eu havia separado²⁷ e guardaram em suas mochilas. Combinamos que permaneceriam com os jogos por uma semana e depois trariam novamente para a escola quando, então, escolheriam outro.

Assim ocorreu. Nas primeiras semanas eles pareciam bastante interessados e eu percebia que realmente brincavam em casa, pois faziam comentários sobre as jogadas com seus pais ou sobre o que haviam conseguido aprender. Acreditei estar sendo produtivo, afinal, aos poucos iam demonstrando reconhecimento de algumas letras, relacionando-as com os jogos. Mas com o passar de algumas semanas fui percebendo que foram ficando desanimados e que nem tiravam o jogo da mochila para brincarem em casa. Perguntei se estavam jogando e se estavam gostando, mas eles acabavam dizendo que não tinha dado tempo de jogar, apesar de quererem continuar levando os jogos para casa.

Conforme descrevi anteriormente, utilizava o momento em que os pais buscavam seus filhos na porta da sala, para conversar, tirar alguma dúvida, esclarecer algum fato ou para tratar de algum assunto que considerasse necessário. Foi então que conversei com a mãe de Paulo, a qual me disse que não estava conseguindo jogar com ele durante a semana, pois estava trabalhando até tarde e quando chegava em casa ele já estava com sono. Disse que tinham alguns jogos em casa e que ia procurar incentivá-lo a jogar aos finais de semana. Orientei-a de que não precisava ser apenas com jogos, podendo trabalhar com ele a partir dos próprios acontecimentos do dia a dia, como por exemplo, pedindo-lhe auxílio ao escrever uma lista de supermercado. Ou com os objetos de casa mesmo, questionando as letras iniciais, como escova, pasta, sabonete, tapete, toalha, depois pedindo que escrevesse em uma folha as letras. A mãe de Paulo era coordenadora de uma escola pública de ensino fundamental e demonstrava conhecimento a

²⁶ Os dois eram filhos únicos, mas Paulo morava com o pai e a mãe e Murilo morava apenas com a mãe, visitando seu pai durante alguns finais de semana.

²⁷ Eu havia separado jogos da memória de letras iniciais e figuras, dominó de letras, loto-letra, bingo e trilha das letras.

respeito do trabalho de alfabetização, comprometendo-se a trabalhar mais com seu filho em casa.

Também conversei com a mãe de Murilo, demonstrando minha preocupação quanto a sua aprendizagem no processo de escrita e dos números (ele não contava nem reconhecia os números de 1 a 10). Comentei que havia observado certo interesse do Murilo nas primeiras semanas que havia levado os jogos para casa, mas depois foi se desanimando e novamente não estava apresentando evolução quanto ao aspecto cognitivo. Ela disse que não conseguia entender por que ele não aprendia, por que esquecia o nome da letra ou do número que ela tinha acabado de dizer. Então, comentou que perdia a paciência, que ficava brava, nervosa e que desistia de jogar. Alertei-a de que trabalhar com ele fora dos horários de aula poderia auxiliar bastante o seu processo de aprendizagem. Sugeri o trabalho com uma psicopedagoga e ela comentou que nos anos anteriores, quando ele freqüentava o Jardim I e II em outra instituição, as professoras comentavam sobre suas dificuldades e já tinham pedido para que ela o levasse em uma profissional da área. Mas afirmou que não levou muito em consideração, afinal, ele ainda era tão pequeno! Agora, estava ciente da necessidade de auxiliá-lo, mas, por motivos financeiros não poderia contratar uma profissional da área. Assim, dispôs-se a tentar mudar suas atitudes e formas de lidar com ele enquanto realizasse as atividades em casa. Coloquei-me à disposição para ajudá-la no que fosse preciso e disse que seria interessante irmos conversando a respeito das dificuldades e/ou avanços do Murilo.

Acabei me surpreendendo com Murilo, mas também com ela, sua mãe. Fomos trabalhando juntas, ou seja, eu na escola e ela em casa. Eu continuei a mandar jogos para que brincasse em casa, às vezes, mandando junto uma atividade como registro daquela brincadeira. Na sala, pedia seu auxílio para que explicasse as regras dos jogos que colocaria nos cantos e ele parecia ficar todo orgulhoso por poder colaborar e ensinar os demais amigos. Conversava com sua mãe diariamente na hora da saída e trocávamos informações sobre os avanços que ele havia demonstrado, sobre o que ainda não conseguia realizar, como poderíamos proceder. Íamos juntas buscando soluções e alternativas. Em algumas semanas Murilo já conseguia reconhecer grande parte das letras do alfabeto, confundindo-se ainda com as letras M e N e ainda utilizando-se do alfabeto que tínhamos fixado na parede da sala. A partir de meus questionamentos e acompanhamento durante a realização de suas atividades, ele conseguia escrever boa parte das palavras, uma

vez que já relacionava o som da fala com as letras e agora já sabia quais eram suas grafias.

Alguns apontamentos quase ao término do ano

No mês de outubro, Murilo demonstrava-se muito mais seguro e confiante durante as atividades de escrita. Já conseguia reconhecer a importância de mais de uma letra para cada sílaba, escrevendo algumas palavras de forma convencional e sendo bastante participativo durante as atividades coletivas, quando, espontaneamente ia me ajudando a escrever as palavras e frases na lousa.

Quanto a Paulo, durante o ano todo apresentou variações quanto à sua autonomia e independência, até mesmo quanto ao interesse e disposição nos momentos de realização das atividades. Havia dias em que se demonstrava bastante participativo, arriscando-se nas tentativas de escrita das palavras e ajudando-se em suas próprias aprendizagens. Também conseguia resolver suas dificuldades, como quando saía em busca das possibilidades de encontrar seus pertences, perguntando aos amigos se tinham visto e procurando em nosso espaço destinado aos “achados e perdidos”. No entanto, em outros dias parecia não ter vontade de fazer nada, apenas esperando os minutos passarem durante os momentos de atividades ou quando precisava tomar alguma iniciativa.

Marcelo manifestou por todo o ano muito interesse e ânsia por aprender cada vez mais. Queria ser sempre o primeiro a acabar, o que conseguia escrever melhor, o que conseguia ler melhor. Apesar de eu não exaltar esse seu potencial, talvez suas atitudes tenham contribuído, de certa forma, positivamente para o avanço de algumas crianças. Essas começaram a perceber o que também poderiam conseguir alcançar conforme o avanço de suas aprendizagens. Passaram a se interessar mais pelas atividades propostas em sala e conteúdos trabalhados, inclusive envolvendo seus familiares em suas casas, quando então, solicitavam auxílio durante a realização das tarefas, das leituras de livros e na realização de pesquisas.

Vale à pena ressaltar que me preocupei com a possibilidade de acabar resultando em uma competitividade entre as crianças. No entanto, fui percebendo que todo esse interesse com os conteúdos trabalhados não tinham esse intuito de disputa e vantagem. Na verdade, demonstravam curiosidade e envolvimento com o que aprendiam, ocasionando o enriquecimento cotidiano do nosso trabalho.

No início do mês de novembro eu estava com 18 crianças matriculadas em minha turma. A partir da realização da sondagem com cada criança e da observação de seus processos de escrita, podíamos encontrar:

- onze crianças com a hipótese de escrita alfabética, conseguindo escrever as palavras convencionalmente, apenas confundindo-se com algumas questões ortográficas;
- três crianças com a hipótese de escrita silábica-alfabética;
- três crianças podiam ser consideradas em processo de transição da hipótese de escrita silábica com valor sonoro para a silábica-alfabética, pois, apesar de reconhecerem os sons das letras, ora identificavam apenas uma letra para cada sílaba, ora identificavam mais de uma;
- apenas uma criança em processo de transição da hipótese de escrita silábica sem valor sonoro para a silábica com valor sonoro, variando no reconhecimento ou não do som de uma das letras de cada sílaba.

Esses apontamentos fizeram-me perceber que todas as crianças avançaram no que se refere ao processo de aquisição da escrita. No entanto, ainda era possível perceber aspectos da heterogeneidade da turma, o que já não era mais considerado por mim um problema, mas sim, uma oportunidade de integração e troca de conhecimentos entre todos, a partir do que já sabiam ou não, cada qual oferecendo suas contribuições. Nesse momento, a questão da heterogeneidade constitutiva da turma passou a ser compreendida por mim como algo mais positivo, em que podia atuar de forma a explorar as diferenças de modo integrado, tal como aprendi nos cursos que havia frequentado. Não se tratava mais de uma heterogeneidade acentuada quanto ao processo de apropriação da escrita, o que me preocupava inicialmente. Houve mudanças nessa questão.

Os diferentes posicionamentos das crianças na “Hora da História”

Conforme descrevi anteriormente, a partir das minhas muitas leituras como estudante do curso de Pedagogia e tendo em vista o trabalho com uma turma em fase de alfabetização, uma das maiores prioridades de minha rotina era a “Hora da História”. Neste momento realizava leituras de livros, contos, poesias, reportagens

de jornais ou revistas, histórias em quadrinhos, entre outros. Na maioria das vezes, as leituras eram escolhidas por mim, pois, assim como assinala Guedes-Pinto (1996, p.5) em relação a sua experiência como professora das séries iniciais, “escolhia baseada na preocupação de resgatar o prazer, a emoção e o envolvimento com o texto”, ou ainda com o objetivo de enriquecer o trabalho referente a algum tema em discussão. No entanto, algumas vezes, as próprias crianças traziam de suas casas algo que consideravam interessante e que acreditavam valer a pena compartilhar com os amigos.

Essa atividade acontecia diariamente, assim que formávamos a roda e organizávamos a rotina do dia. Eu conhecia o que estava lendo e sabia que era algo significativo para o conteúdo que estávamos trabalhando em sala de aula ou era apenas interessante, mas que valia a pena prestar atenção.



Em roda para a “Hora da História”

Porém, no início do ano percebia que algumas crianças não se envolviam com essas leituras, o que muito me incomodava. Ficavam conversando, brincando com o amigo que estava ao lado, saíam da roda e ficavam se arrastando pelo chão. Isso acabava atrapalhando a mim e àqueles que estavam interessados em ouvir o que eu lia. Mas esse momento era uma prioridade de minha rotina. Trazendo as contribuições de Guedes-Pinto et al (2006), a partir dos meus registros e análises, eu poderia verificar as possibilidades de alterar meu planejamento, buscando encontrar o interesse das crianças e alcançar os objetivos previstos com a atividade proposta.

Como alternativa, pensei na possibilidade de alterar o momento destinado à “Hora da História”. Talvez, em outra situação as crianças estariam mais calmas e se interessariam mais. Isso porque, quando fazíamos a roda no início da manhã, geralmente as crianças estavam agitadas e falantes, querendo contar diversos fatos e acontecimentos do dia anterior ou experiências por elas vivenciadas. Também era o momento em que organizávamos nossa rotina, completávamos o calendário, retomávamos as tarefas realizadas pelas crianças em casa. Assim, permanecíamos muito tempo ali sentados.

No dia 24 de março sugeri que fizéssemos a “Hora da História” um pouco antes da saída, quando também estávamos em roda. Mas, no dia 27 de março, com apenas três dias de experiência, percebi que não estava sendo viável, uma vez que acabávamos de voltar do parque e as crianças pareciam estar ainda mais agitadas. Novamente replanejei esse momento para a roda do início do dia.

Algumas crianças continuavam a conversar, a se mexer, a incomodar os amigos e a mim. Mas não desisti dessa prática. Eu não gostava de interromper as minhas leituras para chamar a atenção de uns e outros, deixando esse momento para quando terminasse a leitura proposta. No entanto, algumas vezes parecia indispensável. As crianças incomodadas tentavam resolver sem a minha intervenção, mas acabavam criando conflitos e discussões, o que tornava inviável a continuação da leitura. Assim como aconteceu no dia 03 de abril, quando o Bruno, sentado ao lado de Júnior, ficava provocando e empurrando-o. Júnior pediu por diversas vezes que Bruno parasse, quando então gritou:

- Olha o Bruno, Bianca. Ele não para de me provocar!!

- Bruno, escutei o Júnior pedir diversas vezes para você parar. Você não ouviu? – eu perguntei.

Bruno não respondeu.

- Quantas vezes ele ou eu precisamos pedir para você parar? Você está incomodando um amigo que quer ouvir a leitura. Já disse que se não quiser prestar atenção, tudo bem, mas não fique atrapalhando as pessoas que querem.

Fatos como esse aconteceram por diversas vezes. Mas, algo me motivava a continuar com esse momento: a participação da maioria das crianças.

Enquanto eu lia as histórias, reportagens ou outros textos diferentes, algumas crianças ficavam a fazer comentários a respeito, às vezes até fazendo-me perguntas. Mas, se eu parasse para responder a todas as perguntas ou se eu abrisse um espaço para discussões antes de terminar a leitura, acreditava que perderíamos o fio da meada e seria difícil retomar a leitura. Também sabia que seria impossível terminar o que lia dentro do tempo planejado, uma vez que cada comentário os fazia lembrar de outro, e de outro... Penso que se pudéssemos um dia ficar apenas conversando, nossa roda poderia virar um livro! Como seria gostoso poder ouvir todos aqueles comentários!!

Dessa forma, evitava responder suas perguntas durante esses momentos, apenas fazendo um olhar como quem dizia:

- Espera um pouquinho...

Mas percebi que eu não poderia nem deveria conter seus comentários a cada virar de página. Afinal, aqueles comentários eram referentes àquela página e, portanto, pertinentes àquele momento. Assim, estava presente apenas como leitora e deixava que falassem e comentassem o que quisessem, pois quando passavam a incomodar ou a falar demais, os próprios amigos os pediam para parar.

Fui percebendo que, aos poucos, cada um foi percebendo seu lugar e como deveriam se comportar enquanto eu lia. Sabiam que eu não gostava de ter que interromper a leitura para chamar a atenção e que eu não respondia suas perguntas enquanto lia. Assim, cada vez mais esses momentos foram sendo respeitados e a leitura foi se tornando um momento muito prazeroso e participativo, mas agora essa participação estava moldada por regras e limites.

Era muito gostoso ouvir o que as crianças tinham a dizer e, apesar de não conversar com eles enquanto lia, eu os escutava.

Como quando, no dia 26 de maio, eu levei para a “Hora da Leitura” o livro “O Trenzinho do Nicolau”, de Ruth Rocha. Algumas crianças disseram que já conheciam, pois já haviam pego na biblioteca. Mesmo assim quiseram ouvir a história novamente. Na parte em que o livro relata que a Maria-fumaça foi ficando velhinha, Lucas disse:

- Eu me lembro dessa parte. É muito triste!

- É mesmo, tadinha! – complementou Marcelo.



Livro: O Trenzinho do Nicolau, Ruth Rocha

Também, como no dia 18 de agosto, eu lia o título do livro que estaria lendo: “A Guerra dos Bichos – cordel para crianças”, de Luiz Carlos Albuquerque.

- Ah! Que pena! Quando eu crescer não vou mais poder ler esse livro! – disse Lucas.

- Por quê? Perguntei sem compreendê-lo.

- Ué... Porque é só para crianças.

- Mas eu sou adulta e estou lendo esse livro.

- Tá, mas você é professora da gente.

- Mas e os pais de vocês? Será que eles não poderiam ler esse livro? Sabe o que é pessoal... Nem todos os adultos têm o costume de ler esses livros que são feitos para as crianças. Mas, na verdade qualquer um pode ler o livro que quiser. Eu, por exemplo, gosto muito desses livros infantis e quando vou numa livraria adoro ficar folheando e os manuseando. É uma questão de gosto e preferência. Lu, você acha que seus pais iam gostar de ler esse livro?

- Não sei.

- Então, eu tenho uma idéia. Por que você não pega esse livro na biblioteca e leva para casa para ler junto com seus pais? Aí você pergunta para eles se eles gostaram ou não.

Assim Lucas fez. Quando foi retirar um livro da biblioteca, escolheu esse e levou para sua casa. No dia seguinte chegou à escola me contando que sua mãe tinha lido para ele e que ela adorou a história. Então ele disse:

- É só o nome dele que fala que é para criança, mas os adultos também podem ler!

- Que bom, né Lu?! Assim vamos poder ler esses livros de criança para sempre! – respondi.



Livro: A Guerra dos Bichos – Cordel para Crianças, Luiz Carlos Albuquerque

Stoppiglia (2002), em seu TCC sobre o humor na literatura infantil, traz em seu texto uma afirmação de Machado que pode nos explicar as diferenças entre os livros e seus respectivos leitores:

O que acontece é que alguns livros são complexos demais para a compreensão infantil. Só admitem níveis de leitura mais profundos, são para gente grande. Outros são acessíveis também para crianças. O importante é o livro ser bom. O livro infantil que não seja capaz de interessar ao adulto provavelmente não é bom (STOPPIGLIA, 2002, p.20. IN: Machado, IN: Villardi, 1997, p.13)

Ao fazer uso dessa citação, Stoppiglia (2002) discutia os vários sentidos para o humor, que eles dependem muito da relação do leitor com o texto e o contexto cultural. O que eu estava tentando discutir com as crianças é que a categoria “infantil” também era muito relativa. Não dependia só do texto, mas de todos os aspectos fora do texto também.

Esse momento de leitura que praticava com as crianças parecia ter repercussão apenas ali, naquele momento, naquele contexto. No entanto, me surpreendi quando a professora de biblioteca, a qual contava semanalmente histórias para as crianças, me perguntou ao término de sua aula:

- Hoje eu contei para eles a história “Fracas Fracola, Galinha D`Angola. Você já tinha lido para eles, né?

- Eu já. Adoro esse livro.

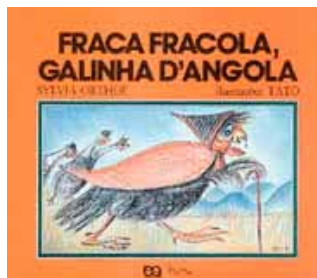
- Eles queriam que eu fizesse a voz da galinha igual a você, mas definitivamente, não consegui! A história até perdeu a graça para eles, acredita?

Então, complementou:

- Você gosta de ler para eles, né Bi?

- Eu adoro. Leio todos os dias. Pelo menos, procuro ler. Poucas vezes falho.

- Eu percebi. Sabe que a sua sala é a única que sempre diz que a história que eu vou ler você já contou para eles. Mas aceitam e até gostam que eu conte novamente, mas aí ficam falando o que vai acontecer em cada parte da história.



Livro: Fraca Fracola, Galinha D'Angola, Sylvia Orthof

Fiquei muito satisfeita por saber que as histórias que eu contava aos meus alunos estavam de alguma forma sendo marcantes em suas vidas e, provavelmente, faziam algum sentido. Passei a perceber o cuidado que tinham ao manusearem os livros, o interesse que tinham por ouvir histórias, a ansiedade por lerem em casa o livro que haviam retirado na biblioteca da escola. E sempre vinham me mostrar, querendo ouvir a minha opinião. Como diz Guedes-Pinto (1996), quando conseguimos realizar um trabalho com leitura que envolve os leitores, eles se tornam independentes e acabam adquirindo um gosto específico por certas leituras. Requistam seu repertório.

- Olha, Bi, o livro que eu peguei!! – Tomas.
- Adoro esse livro! Acho que você também vai gostar.
- Olha o meu, Bi. – agora Emília.
- Esse eu não conheço. Depois que você ler, você me conta se é legal?
- Conto. – respondeu.

Acredito que todo esse envolvimento favoreceu as crianças em seus processos de aquisição da escrita, além do interesse por se inserirem no mundo da leitura, pois estariam tornando-se independentes para lerem o que desejassem. Guedes-Pinto et al (2006), ao discutirem o depoimento de uma professora sobre sua história escolar afirmam que:

as crianças chegam à escola desejosas de aprender, ansiosas por escrever e ler. Afinal, convivem com a escrita fora da escola, com maior ou menor intensidade, sabem de sua importância em nossa sociedade, sabem que têm algum conhecimento sobre ela, mas que também desconhecem muitos de seus segredos. Elas têm expectativa de que os adultos lhe ensinem e usem a escrita com elas. (...)

Em suas experiências com as práticas sociais da escrita elas percebem que quem lê e escreve fora da escola, o faz com alguma finalidade, como registrar idéias, documentar fatos, anotar lembretes, comunicar-se com alguém, etc. (GUEDES-PINTO et al, 2006, p.13-14).

Era isso que meus alunos esperavam: poderem fazer uso da leitura e da escrita conforme observavam as possibilidades em seus cotidianos.

Depois que fazia minhas leituras era muito comum as crianças pedirem para ver o material, que na maioria das vezes se tratava de livros de história, podendo ser também revistas, jornais ou apenas um texto. Muitas vezes até discutiam para definirem quem seria o primeiro a manusear. Assim, tomei a iniciativa de disponibilizar esses materiais que eu lia durante os momentos de canto, denominando, portanto, de “Cantinho da Leitura”. Colocava alguns colchonetes no chão e todos os livros que lia durante aquela semana. Era um canto bastante disputado pelas crianças, principalmente quando tinham livros de histórias que as crianças haviam considerado engraçadas. Como Bourdieu e Chartier (1996) apontam em seu texto, dependendo do que lemos, nos comportamos de diferentes maneiras. Assim, quando há mudança no suporte material, há mudanças nas formas de leituras quanto às posições corporais, atos e gestos que as acompanham. Notei essas diferentes formas de leitura em meus alunos quando freqüentavam o “Cantinho da Leitura”: alguns deitavam de barriga para cima, outros de barriga para baixo; alguns preferiam apenas folhear os livros individualmente, outros em grupos (conversando e trocando conhecimentos); alguns se atentavam às figuras, outros tentavam ler o que realmente estava escrito.



Crianças no “Cantinho da Leitura”

No mês de agosto já havia diversas crianças que estavam se arriscando e fazendo tentativas de ler os livros, estimulando e incentivando uns aos outros. Assim, começaram a solicitar-me espaços para que lessem os enunciados das atividades em voz alta ou ainda alguns livros ou informativos que traziam de suas casas. De acordo com Guedes-Pinto et al (2006),

Essa familiaridade que as crianças demonstram em relação à leitura, nos mostra como o acesso à biblioteca e a participação em momentos coletivos de leitura favorecem e as levam a se aperceberem de que estão se apropriando dessa prática e de suas funções sociais". (GUEDES-PINTO et al, 2006, p.15).

No entanto, tínhamos os minutos contados para o cumprimento de todas as atividades programadas em nossa rotina e deixar que eles realizassem as leituras, certamente exigiria mais tempo. Por isso, reorganizei o planejamento de minha rotina, aumentando o tempo para as atividades coletivas e os momentos de roda, quando surgiam as solicitações de leitura. Mas com o passar dos meses e do encorajamento de alguns, muitos pediam para ler. Então, passamos a fazer sorteios com os crachás, deixando livre a opção de querer ler ou não. Dessa forma, se sorteássemos alguém que ainda não se sentia seguro para realizar a leitura ou que simplesmente não estava disposto naquele momento, fazíamos um novo sorteio. Ao final do mês de outubro, tínhamos doze crianças que torciam muito para que fossem sorteadas e dessas, dez liam fluentemente.

Apesar de todo esse interesse e envolvimento com os livros, ao término do ano percebi uma grande falha em meu planejamento: eu não havia reservado um tempo para que as crianças pudessem contar as histórias dos livros lidos em casa e se tinham gostado ou não. Penso que teria sido mais uma oportunidade de trocas de conhecimentos entre as crianças em um momento em que a heterogeneidade proporcionaria dar visibilidade aos aspectos de preferências, gostos, lembranças e bagagens culturais e sociais que cada uma carrega consigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Experimentar, arriscar, re-planejar, foram muitas das tentativas que fiz durante esse ano em busca de conseguir proporcionar avanços na aprendizagem da escrita e da leitura de meus alunos, os quais se encontravam em fase de alfabetização. Trata-se de um período de muitas dúvidas, preocupações e exigência dos pais e da comunidade. Era bastante comum ouvir dos pais o seguinte questionamento:

- Agora meu filho vai aprender a ler e a escrever?

Hoje posso dizer que, como professora de uma sala de alfabetização, procuro meios que favoreçam e auxiliem nesse processo de aquisição do conhecimento da leitura e da escrita

Posso dizer também que os registros sistemáticos que fiz do meu trabalho permitiram-me apropriar-me com mais densidade de minha atuação como professora. Através do acompanhamento constante de minha própria prática pedagógica, tive condições de me re-posicionar frente aos alunos e re-organizar minha ação. Como quando alterei deliberadamente a composição dos grupos das crianças em aula ou quando mexi nos cantos de atividades e os modifiquei.

Percebi com este TCC, que apropriei-me mais do controle sobre minhas ações como professora, procurando explorar, sempre que possível, as oportunidades para garantir que meu trabalho de ensino se efetivasse. Por exemplo, quando vislumbrei a possibilidade de mandar jogos para casa de Murilo e Paulo para que pudessem se familiarizar mais rapidamente com a escrita, percebo que estava “atenada” em suas demandas e dificuldades. Pude, então, mobilizar-me para encaminhar propostas de trabalho que pudessem auxiliá-los em seu desenvolvimento.

Busquei usar dos espaços e ocasiões que surgiam no cotidiano e aproveitá-los em favor de garantir mais oportunidades para que as crianças aprendessem, tal como fiz utilizando-me dos encontros com os pais possibilitados pela entrada e saída das crianças da escola para me aproximar deles e combinar trabalhos em parceria. O replanejamento que elaborei da Hora da História também se deu em virtude da postura que assumi de auto-reflexão constante sobre o andamento do meu trabalho como professora.

Acredito que consegui inserir-me na dinâmica de minha turma que, inicialmente, apresentava-se com aspectos muito heterogêneos em relação à

aquisição da escrita. Ao longo do tempo, com esse mergulho na apropriação de minha atuação docente, obtive o estabelecimento de uma outra relação com esta heterogeneidade, a ponto de, ao final do ano, poder usufruir das potencialidades que ela pode oferecer em uma sala de aula.

Considerando que todas as pessoas são únicas, portadoras de experiências de vida sem igual, nos tornamos indivíduos bastante diferentes quanto aos modos de agir, falar, pensar, compreender, apreender. Assim como os adultos, as crianças são seres particulares, repletos de expectativas, desejos, anseios, limites, além de sentimentos. Cada sala é uma sala, cada ano é um ano. Assim, esse ano foi mais uma oportunidade de aprendizagem, conhecimento e experiências para mim, uma professora iniciante. Junto das crianças eu pude aprender muito. A convivência de um ano com um mesmo grupo de crianças nos ensina a cada dia, uma vez que trazem consigo diversos conhecimentos e formas de agir, sempre nos surpreendendo.

Os anos que virão certamente também carregarão consigo novidades e desafios, o que pretendo encarar com a intenção de estar novamente iniciando a minha carreira como professora. Assim, estranhando a cada dia meu trabalho e tomando meus alunos como únicos, evitando cair no comodismo de me considerar uma professora experiente. Procurarei manter-me uma professora sempre imersa em um cotidiano que nos reserva a todo momento surpresas e desafios a enfrentar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Luiz Carlos. **A Guerra dos Bichos** – Cordel Para Crianças. São Paulo: Brinque Book, 2003.

ASSIS, M. C. de e ASSIS, O. Z. M de (orgs.) **PROEPRE: Prática Pedagógica**. 3ª ed, Campinas, SP: Graf. FE; LPG, 2004.

BATISTA, S. A; CODO, Wanderley *apud* RIBEIRO, Priscila Dayane. **A organização do processo de ensino**: a inserção de uma jovem professora no ensino fundamental (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BOURDIEU, P. e CHARTIER, R. **A leitura**: uma prática cultural. In CHARTIER, R. (org.) *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DAUSTER, Tânia. **Relativização e Educação**: Usos da Antropologia na Educação. Caxambu / MG, 1989. (Trabalho apresentado no XIII Encontro Anual da ANPOCS).

EZPELETA, J. ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

EUGÊNIO, Fernanda. **De como olhar onde não se vê**: ser antropóloga e tia em uma escola especializada para crianças cegas. In: VELHO, G. e KUSCHINIR, K. (orgs.) *Pesquisas Urbanas – desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Traduzido por: Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. (Edição comemorativa de 20 anos de publicação)

FONTANA, R.C.A. **Sobre a aula: uma leitura pelo avesso**. In: *Presença Pedagógica*, v.7, n.39, mai/jun. 2001, pp.31-37.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia et al. **A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. Universidade Estadual de Campinas. 2006. 31p. (Coleção: PRÓ-LETRAMENTO. Fascículo 02).

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **“Hora do Conto: Momentos de prazer, trocas, aprendizagem e cumplicidade”**. In Revista da Educação, nº 3. Campinas: Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, 1996.

HÉBRARD, Jean. **O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma**. In: Presença Pedagógica. v.6, n.33, Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.

MACHADO, Ana Francisca Cordeiro de Andrade. **Na escuta das crianças o re-planejar da professora: os sentidos em circulação no processo de apropriação do conhecimento**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação / Unicamp. Campinas, SP: 2007.

MENDES, Lucinéia Aparecida. **Crianças Pré-escolares e a apropriação de conceitos matemáticos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação / Unicamp. Campinas, SP: 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 2006.

ORTHOF, Sylvia. **Fraca Fracola, Galinha D’Angola**. São Paulo: Ática, 1998.

PROGRAMA de Formação de Professores Alfabetizadores. In: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>> Acesso em 05 agosto 2008.

RAMOS, Leila Aparecida. **A produção de textos com crianças na fase inicial da alfabetização.** 2005. (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação / Unicamp. Campinas, SP: 2005.

RIBEIRO, Priscila Dayane. **A organização do processo de ensino:** a inserção de uma jovem professora no Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação / Unicamp. Campinas, SP: 2006.

ROCHA, Ruth. **O Trenzinho do Nicolau.** São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, Leila Cristina Borges da. **Práticas de leitura na infância:** do limite a transgressão. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação / Unicamp. Campinas, SP: 2004.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez e Editora da Unicamp, 1988.

STOPPIGLIA, Bianca Elisa. **O humor na literatura infantil:** despertando o gosto pela leitura. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação / Unicamp. Campinas, SP: 2002.

TAILLE, Yves et Alii. **Piaget, Vygotsky e Wallon.** São Paulo, Summus, 1992.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1987.