

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

CARLA SUZANA FRANTZ

**AÇÃO E REFLEXÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NO CONTEXTO DE
UMA TURMA DE PROGRESSÃO**

São Leopoldo

2007

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

CARLA SUZANA FRANTZ

**AÇÃO E REFLEXÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NO CONTEXTO DE
UMA TURMA DE PROGRESSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2007

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

F836a Frantz, Carla Suzana
Ação e reflexão docente: contribuições para os processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita no contexto de uma turma de progressão / por Carla Suzana Frantz. -- 2007.
127 f. : il., 30cm.
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2007.
"Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Cátia de Azevedo Fronza, Ciências da Comunicação".
1. Linguagem - Ensino - Aprendizagem. 2. Escrita - Aprendizagem. 3. Turma - Progressão - Educação. 4. Prática pedagógica. I. Título.

CDU 800:37

Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

Às crianças, que lutam diariamente pelo direito de serem crianças.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Cátia de Azevedo Fronza, pelos ensinamentos que me ajudaram a construir este trabalho, pela sensibilidade em ouvir as minhas angústias pedagógicas, pela profissional sempre exigente que não me deixou vacilar nos momentos difíceis, pelo carinho e amizade com que sempre me acolheu e, principalmente, pela paciência com o meu processo de produção escrita e com os meus silêncios.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada, pela competência e ética profissional que me servem de exemplo, pelos conhecimentos que me possibilitaram um novo olhar para o mundo da linguagem e pelos questionamentos, sempre presentes nas aulas, que desacomodaram minhas certezas e me desafiaram a uma reflexão crítica do meu universo de pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, pela troca de experiências, pelo diálogo e pela parceria em compartilhar frustrações, sonhos e conquistas do cotidiano escolar.

Aos meus alunos por terem compartilhado suas histórias de vida. Agradeço pela confiança, pelo carinho, pelo desafio de ser professora de cada um e pelas aprendizagens que esta ação pedagógica me proporcionou.

Ao meu amado esposo, Geremias de Christo Figueiredo, pelo apoio, paciência, companheirismo e, principalmente, pelo incentivo na realização deste sonho.

Ao meu pai, Lauro Moacir Frantz, pelo exemplo de honestidade e bondade e, em especial, à minha mãe e amiga, Vitalina da Silva Frantz, pelo exemplo de força, luta e fé na vida. Os valores que me ensinaram norteiam a minha vida pessoal e profissional.

Aos meus amigos, Sirlene Schefer Salmoria e Carlos Adriano Salmoria, por ouvirem as minhas histórias, por me apoiarem nesta caminhada e por me presentear com a convivência do Vinícius, meu afilhado querido.

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para o conhecer.

(FREIRE, 1996, p 153)

RESUMO

Este estudo é decorrência de uma ação pedagógica desenvolvida em uma escola da periferia de Porto Alegre, objetivando a alfabetização de alunos que não conseguiram aprender a ler e a escrever em turmas regulares pelos mais diversos motivos (FRANTZ, 2004). Em razão disso, integraram uma Turma de Progressão (TP), durante o ano de 2004. Dentro desse contexto, participei como professora e como pesquisadora, uma vez que, além de assumir o papel de professora referência da turma, protagonizando com os alunos os processos de ensino e de aprendizagem, exercitei uma atitude investigativa, analisando os relatórios da prática docente e os textos produzidos pelos alunos, além de refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida. Para a realização deste estudo, foram retomadas estratégias metodológicas que buscaram reconhecer os interesses e as necessidades específicas das crianças daquela Turma de Progressão. A análise das estratégias e dos resultados obtidos a partir delas contribuiu para reflexões acerca da intervenção da metodologia da professora no avanço dos alunos em relação ao processo de aprendizagem da linguagem escrita. O resultado do trabalho de 2004 mostrou que é possível alfabetizar alunos que, de certa forma, foram rejeitados pelas turmas regulares e apresentam dificuldades de aprendizagem, desde que haja um projeto que rompa com alguns preconceitos e abra o espaço da sala de aula para as reais necessidades dos alunos. Contudo, as reflexões apresentadas nesta dissertação dirigiram aos registros da professora referência da Turma de Progressão um olhar investigativo que destacou não apenas as contribuições da ação da docente para o processo de aprendizagem dos alunos, como revelou as lacunas da ação da professora na transposição da teoria para a prática. Esta análise é uma tentativa de encontrar um caminho que oportunize práticas docentes referentes ao ensino e à aprendizagem da linguagem escrita em que alfabetização e letramento aconteçam interdependentemente, favorecendo as aprendizagens, especialmente, dos alunos de classes populares.

Palavras-Chave: linguagem escrita, turmas de progressão, ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This study is the result of an educational action developed in a school in the suburbs of Porto Alegre, which aimed students' alphabetization who could neither learn to read nor write in regular groups for the most different reasons (FRANTZ, 2004). Because of those difficulties, the students joined a Progression Group (PG) in 2004. In this context, I participated as a teacher and a researcher, since, besides playing the role of reference teacher, acting in the teaching/learning process, I also exercised an investigative attitude, analyzing teaching practice reports and texts written by the students as well as reflecting about the educational action developed. For the accomplishment of this study, some methodological strategies which helped in the recognition of the interests and needs of the children in this specific Progression Group were reviewed. The analysis of the strategies and its results contributed to the reflection about the importance of the teacher's methodology in the promotion of the students' learning process of the written language. The result of this practice shows that students who present difficulties in the learning process and were somehow rejected by regular groups as long as there is a project that fights some prejudices and opens the space of the classroom to the pupils' real needs. However, the thoughts presented in this thesis provided an investigative approach to the registers of the Progression Group's reference teacher, highlighting not only the contribution of the teacher's actions to students' learning process, but also the gaps in the teacher's actions in order to turn the theory into practice. This analysis is an attempt to make possible different teaching practices on the learning process of the written language, in which the alphabetization and

literacy take place in an interdependent way, favoring learning, specially in the popular classes.

Key-words: written language, progression groups, teaching and learning.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2 O SISTEMA EDUCACIONAL DE PORTO ALEGRE	23
2.1 Organização Escolar: a Escola por Ciclos	23
2.2 Turmas de Progressão.....	26
2.3 Os Conteúdos da Turma de Progressão	28
3 CONTEXTO EM ESTUDO	31
3.1 A Turma de Progressão de 2004: movimento de classe.....	31
3.1.1 Movimento de Classe em Março	32
3.1.2 Movimento de Classe em Abril	33
3.1.3 Movimento de Classe em Maio	33
3.1.4 Movimento de Classe em Junho	34
3.1.5 Movimento de Classe em Julho.....	34
3.1.6 Movimento de Classe em Agosto.....	35
3.1.7 Movimento de Classe em Setembro	35
3.1.8 Movimento de Classe em Outubro	36
3.1.9 Movimento de Classe em Novembro	36
3.1.10 Movimento de Classe em Dezembro.....	36
3.2 A Turma de Progressão de 2004: planejamento	38
4 PALAVRAS DA PESQUISADORA SOBRE RELATOS DA PROFESSORA DE 2004	42
4.1 Alfabetização e letramento	43
4.2 O primeiro dia de aula: uma expectativa	50
4.3 O planejamento inicial: em busca de um caminho	55

4.4 O replanejamento das ações pedagógicas: novas alternativas.....	62
4.5 Saída à comunidade: em busca de evidências de escrita.....	74
4.6 De volta à sala de aula: mapeando a comunidade	80
4.7 Significando a escrita na sala de aula	83
4.8 Os escritos da comunidade na sala de aula.....	87
4.9 A rotina na Turma de Progressão	91
5 ANÁLISE DA ESCRITA DOS ALUNOS DA TP	99
5.1 Os alunos da Turma de Progressão: breve histórico escolar	100
5.2 A escrita inicial dos alunos da Turma de Progressão	102
5.3 A escrita final dos alunos da Turma de Progressão.....	107
5.4 A escrita da aluna Giovana em 2005 e 2006	112
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Produção de Giovana (04/2004)	102
Figura 2: Produção de Alexandre (04/2004)	103
Figura 3: Produção de Bianca (05/2004)	104
Figura 4: Produção de Giovana (09/2004)	107
Figura 5: Produção de Alexandre (08/2004)	109
Figura 6: Produção de Bianca (07/2004)	110
Figura 7: Produção de Giovana (2005)	113
Figura 8: Produção da Giovana (2005)	115
Figura 9: Produção de Giovana (2006)	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A Turma de Progressão de 2004	32
Quadro 2 – Movimento de classe da TP em 2004	37
Quadro 3 – Rotina da TP em 2004.....	92

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A alfabetização tem sido um assunto muito discutido e pesquisado por especialistas de várias áreas, como educação, lingüística, psicologia, fonoaudiologia. Há um incessante interesse por desvendar como as crianças aprendem, por que algumas têm tanta dificuldade em aprender a ler e a escrever, quais os melhores métodos de alfabetização, qual deve ser o papel do professor neste processo. Enfim, as questões são muitas e são complexas, exigindo dos que se dedicam a ela uma atitude ética, para que a busca por respostas não seja uma busca por culpados pelo fracasso dos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita.

Neste trabalho, proponho uma reflexão crítica a respeito do significado da intervenção do professor no avanço das hipóteses dos alunos em relação à construção da escrita, buscando indícios que evidenciem as ações pedagógicas que facilitaram e que dificultaram o processo de alfabetização das crianças.

Vygotsky pesquisou a filogênese, a história das espécies e a ontogênese, a história do desenvolvimento do indivíduo, tendo como alicerce teórico e metodológico a ênfase nos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para isso, analisou, em seus experimentos, os indícios que possibilitaram compreender como acontecem as mudanças qualitativas e quantitativas na estrutura mental da criança. Com isso, seu olhar de pesquisador se direciona principalmente para o processo e não para o produto final. Essa metodologia de pesquisa de Vygotsky também pode ser utilizada para analisar a relação entre a ação do professor e o processo de aprendizagem da escrita pela criança.

O enfoque desta pesquisa não será no produto final, analisando cada produção escrita da criança como forma de categorizar o estágio em que ela se encontra dentro do processo de alfabetização, mas no processo, refletindo criticamente sobre as ações pedagógicas que desencadearam as aprendizagens escritas dos alunos. Esta reflexão crítica possibilitará uma possível tomada de consciência dos conceitos e pré-conceitos que estão implícitos nas práticas individuais de alfabetização, mesmo sem que os professores se dêem conta disso.

Este estudo tem como local de pesquisa uma escola da rede municipal de educação de Porto Alegre, situada nas proximidades da divisa com o município de Alvorada. A escola tem o mesmo nome do Loteamento onde está localizada. As pessoas que moram neste lugar apresentam, em geral, um baixo poder aquisitivo. Em algumas áreas do Loteamento, não há saneamento básico, e o fornecimento de energia elétrica e água é bastante precário. As famílias, em geral, foram realocadas pela prefeitura, por estarem em áreas de risco. Esse aspecto pode ser relevante para a compreensão do mundo e da vida dos sujeitos em questão, pois muitas das pessoas não se identificam com o lugar, rejeitando-o como um local de moradia permanente. Há, nas falas dos moradores, a idéia de que este é um lugar de passagem, um lugar transitório, situação que se reflete nos constantes pedidos de transferência dos alunos.

A rede municipal de educação de Porto Alegre está organizada, desde 1996, por ciclos de formação, apresentando, assim, uma organização de tempo, espaço e conteúdos com uma lógica diferente das escolas seriadas. A escola por ciclos adotou uma organização curricular dividida em três ciclos de formação, cada um subdividido em três anos, com a justificativa de que tal sistema estaria de acordo com uma visão processual e dialética dos processos de ensino e de aprendizagem. Os alunos que não conseguem realizar as aprendizagens em turmas regulares dentro de algum dos ciclos de formação são encaminhados para as Turmas de Progressão (TP). Essas informações são importantes porque os sujeitos desta pesquisa são os alunos e a professora que constituíram a Turma de Progressão do 1º ciclo do ano de 2004. Por outro lado, assumo aqui o olhar de pesquisadora que se volta para si mesma, já que eu era a professora desta turma.

A Turma de Progressão de 2004 iniciou o ano letivo com 25 alunos matriculados na faixa-etária dos nove aos treze anos de idade. A maioria dos alunos já havia freqüentado a escola e, devido a diferentes motivos, apresentavam defasagem entre a idade e a escolaridade, requisito fundamental para serem matriculados em uma Turma de Progressão. Os alunos desta turma não estavam alfabetizados, inseridos em um contexto com poucas possibilidades de práticas sociais envolvendo a escrita. O desafio que assumo neste estudo é o de distanciar-me do papel de professora da Turma de Progressão de 2004 e analisar criticamente, agora como pesquisadora, as ações da professora como mediadora do processo de aprendizagem da língua escrita pelos alunos.

Assim, objetivo explicitar elementos marcantes da construção do conhecimento pelos alunos e do meu processo de aprendizagem como professora, a partir do meu olhar, no papel de pesquisadora, para o ensino e a aprendizagem da língua escrita no contexto em estudo que, posteriormente, será detalhado. Segundo Freire (1996, p. 32), não há como separar a necessidade da relação entre professor e pesquisador, no sentido de que a ação do professor teria como pressuposto a do pesquisador.

Entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32)

No cotidiano do meu trabalho como docente, as indagações, os questionamentos sempre foram uma constante. Mesmo que isto não ocorresse de forma consciente e organizada, as inquietações se revelavam de diversas maneiras, através da busca por novos planejamentos e projetos, da discussão em reuniões pedagógicas, do diálogo em forma de desabafo com outros professores, de leituras diversas, do sentimento de angústia ao escrever os relatórios de avaliação e dos conflitos com os alunos na ânsia de que a aprendizagem, de fato, acontecesse.

Desta forma, entendo como uma necessidade ao professor a atitude de ser pesquisador e, por muito tempo, vivenciei as inquietações da ação do professor sem estar consciente da necessidade de, como professora, assumir-me pesquisadora do cotidiano, com um olhar de quem está atenta, escutando, refletindo, estudando a realidade de forma planejada, com a intenção de propor atividades que desafiem os alunos em relação às suas hipóteses sobre a escrita. O fato de não me reconhecer pesquisadora limitou muito o trabalho como docente, uma vez que, sem o intuito da pesquisa, o processo de ensino ficou muito centrado na minha visão como professora. De acordo com Weffort (1996, p. 10), “não fomos educados para olhar o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira”. A educadora defende a idéia de que a ferramenta mais importante para que o professor possa construir um novo modelo, com um olhar mais sensível e pensante sobre a realidade é a observação. Essa observação é essencial ao pesquisador e, por consequência, ao professor.

Para a autora (op. cit, p. 11), “a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira”. Em seus estudos, ela vem destacando alguns movimentos na construção do processo de aprendizagem desse olhar, observado na ação dos professores:

- o movimento de concentração para a escuta do próprio ritmo, levantando questões sobre o que se quer observar, que hipóteses se quer checar, o que se intui que não se vê, não se entende, enfim, não se sabe qual o significado;

- o movimento que se dá no registro das observações, no qual o desafio está em sair de si para colher os dados da realidade significativa e não da idealizada;

- o movimento de trazer para dentro de si a realidade observada, registrada, para assim poder pensá-la, interpretá-la.

Esses movimentos que vêm sendo analisados pela autora coincidem com os movimentos vivenciados por mim nesta trajetória de pesquisa e estudos. Durante o ano de 2004, quando trabalhei como professora da Turma de Progressão, o processo de ensino e de aprendizagem não aconteceu enquanto eu não me propus a escutar, de fato, os alunos em

relação aos seus interesses e às suas histórias de vida. Desde o princípio, houve uma fala, da minha parte, que reconhecia a necessidade de escutar o que os alunos tinham a dizer. No entanto, a leitura que eu fazia desta escuta não coincidia com o que os alunos realmente diziam. Conforme Weffort (op. cit., p. 10), “em geral não ouvimos o que o outro fala; mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido imaginamos o que o outro estaria falando... Não partimos da sua fala; mas de nossa fala interna”. Foi preciso muito sofrimento de ambas as partes, através da negação por parte dos alunos, daquilo que eu propunha como atividade, para que eu me desse conta de que a leitura que estava fazendo da realidade não estava sintonizada com o contexto em questão.

O processo de aprendizagem de olhar para a realidade que ali se apresentava sem pré-conceitos, sem idealizações, não foi um processo fácil e não o é até hoje nas minhas ações como professora. Segundo Frantz (2004, p. 102), “teoricamente é fácil discursar sobre a necessidade de respeitar as diferenças culturais. Contudo, na prática, essa afirmação é muito complexa, porque implica em não fazer julgamentos de valores pelo fato de a escrita, por exemplo, não fazer parte do cotidiano das pessoas da comunidade e de esta dar pouca importância para a aprendizagem da leitura e da escrita”.

Seria hipocrisia dizer que o fato de ter percebido a leitura equivocada que fazia da realidade pudesse mudar, de um momento para o outro, toda uma concepção que tinha daquela situação. A busca por uma escuta sensível, por uma observação atenta da história do outro é um exercício diário de abertura, de rompimento com paradigmas já estabelecidos. Assim, muitas das propostas desenvolvidas com a Turma de Progressão, no ano de 2004, sofreram a interferência das limitações do meu processo de aprendizagem de ser pesquisadora. O fato de precisar observar, diagnosticar, avaliar, e ao mesmo tempo, planejar, executar propostas pedagógicas com um tempo curto entre a reflexão e a ação interferiu no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Na análise dos dados, objetivo interpretar criticamente a interferência do meu processo de aprendizagem como professora e pesquisadora no processo de aprendizagem dos alunos no que se refere à construção da linguagem escrita. Sendo assim, pretendo analisar que ações viabilizaram a alfabetização dos alunos da Turma de Progressão, quais as ações e reações dos

alunos mediante determinadas propostas de atividades e que concepções de linguagem escrita subsidiaram o trabalho de alfabetização.

Simultaneamente ao movimento de observar o outro, vivenciei o movimento de registrar as observações realizadas, o que é um exercício necessário aos pesquisadores. Contudo, cabe aqui lembrar que as observações e os registros realizados aconteceram ao mesmo tempo em que eu exercia o papel de professora da Turma de Progressão. Devido a isso, portanto, o desafio de sair de si para colher os dados da realidade exigiu muita concentração para que os sentimentos de frustração, angústia, tristeza, incompetência, raiva, alegria, satisfação, prazer, enfim, para que as emoções não mascarassem a realidade.

Os registros a respeito dos fatos significativos ocorridos durante o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita na Turma de Progressão foram momentos de intensa reflexão sobre o contexto em estudo e contribuíram não só para o planejamento de atividades mais próximas da realidade dos alunos, como para a minha própria conscientização da necessidade de enxergar o outro tal qual ele se apresenta. Porém, não posso afirmar que estes registros estejam totalmente isentos de julgamentos, de sentimentos e de emoções que me perpassaram durante a escrita dos mesmos. Os relatos escritos, por mais de uma vez, emocionaram-me, não pela forma das palavras, mas pela possibilidade de reflexão sobre a ação que estes proporcionavam a cada leitura.

Durante muito tempo, idealizei os alunos, buscando, nesta idealização, a homogeneidade e a proximidade dos valores deles com os meus, e isso fez com que eu demorasse a enxergar que as diferentes histórias de vida que se apresentam em uma turma precisam ser contadas e que estas se tornam ponto de partida para a aprendizagem de todos, alunos e professores.

O movimento de interpretar a realidade observada, nesta pesquisa, se deu em dois momentos: primeiro, durante o exercício do trabalho como professora e pesquisadora da Turma de Progressão, em 2004, quando, imediatamente à ação docente, registrava e analisava os dados apresentados, na busca por alternativas que desencadeassem o processo de

aprendizagem da escrita das crianças¹, segundo, como pesquisadora, agora mais distanciada dos dados desencadeadores de análise. O distanciamento da minha ação como professora possibilita uma interpretação mais aprofundada dos fatos, pois, como aluna do Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada desta Universidade, tive acesso a material teórico e a discussões produtivas sobre o foco deste estudo. Neste momento, consigo perceber que muitas das opções feitas por mim em relação às atividades pedagógicas proporcionadas aos alunos tinham a intenção de significar a língua escrita, de fazer com que esta tivesse um sentido para os alunos, mas, nem sempre, a intenção refletia o que realmente a atividade proporcionava.

O reconhecimento do hiato que existe entre a prática e a teoria não aconteceram nas análises realizadas em 2004. A reflexão a respeito disso está acontecendo neste momento, depois de continuar acompanhando os alunos durante os anos de 2005 e 2006 em diferentes salas de aula, depois de reler os meus registros de 2004, de retomar as escritas dos alunos e de buscar embasamento teórico. Entendo, contudo, que a interpretação dos dados percorrerá os limites da minha própria capacidade de entendê-los e relacioná-los com as teorias.

A pesquisa tem como dados o meu relato escrito de momentos considerados significativos sobre o processo de ensino e de aprendizagem da escrita durante o ano letivo de 2004 na Turma de Progressão e as produções escritas dos alunos. Também foram coletados os escritos dos alunos, já inseridos em diferentes turmas, de acordo com as aprendizagens realizadas durante os anos de 2005 e 2006, numa tentativa de analisar o desdobramento das práticas pedagógicas de 2004 na continuação da sua vida escolar. As produções escritas no ano de 2004 foram coletadas a partir de propostas decorrentes da minha ação como professora da turma, dentro do contexto de sala de aula. As produções do ano de 2005 foram coletadas, em sua maioria, fora do ambiente de sala aula, quando assumi o papel de professora-pesquisadora. As produções de 2006 foram coletadas por mim, no contexto de sala de aula, uma vez que voltei a ser professora de alguns alunos que freqüentaram a turma de progressão de 2004, numa turma de 1º ano do 2º ciclo. Infelizmente, por diversas razões, não foi possível discuti-las no âmbito deste trabalho, mas não se descarta sua análise em outros momentos.

¹ Durante o trabalho realizado com a Turma de Progressão, o objetivo foi o de estudar todas as áreas do conhecimento, escrita, leitura, lógico-matemática, ciências, sócio-históricas, porém, nesta pesquisa, serão descritos os conhecimentos relacionados, principalmente, à aprendizagem da língua escrita.

O meu relato como professora foi produzido a partir de reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida, com o objetivo de registrar momentos que, no meu ponto de vista, foram determinantes para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Assim, após as aulas, foram feitas anotações de todas as ocorrências consideradas relevantes à pesquisa de 2004, principalmente, quanto à receptividade dos alunos às propostas de atividades e quanto aos aspectos de convivência em si na sala de aula. Freire (1992, p. 72) propõe aos educadores que, em seu trabalho com educação popular, tenham a preocupação de ir “registrando histórias, retalhos de conversas, frases e expressões que pudessem proporcionar análises semânticas, sintáticas, prosódicas do seu discurso”. Para o autor, o registro da reflexão na ação é uma possibilidade de o professor distanciar-se epistemologicamente de sua própria reflexão, para melhor compreender e transformar a sua prática.

Reitero que os dados serão analisados de forma a confrontar a prática de sala de aula com as reflexões realizadas pela professora sobre esta mesma prática e a relação desta reflexão e ação com o processo de aprendizagem da escrita pelas crianças. Assim, durante o processo de análise, estarei em busca de indícios na prática docente que possam ter contribuído ou não com a alfabetização dos alunos.

Esta parte do trabalho teve como objetivo esclarecer quem são os sujeitos desta pesquisa, em que contexto estão inseridos, como foi feita a coleta de dados, quais são os dados considerados e de que maneira pretende-se conduzir a análise dos dados. Coloco, ainda, que, pelo fato de não me sentir à vontade para trabalhar separadamente as considerações teóricas por mim aproveitadas, não haverá uma seção específica de revisão teórica, mas, quando for o caso, as “falas” dos autores serão imediatamente incorporadas à discussão. As informações que considero relevantes seguirão uma seqüência que caracteriza minha inserção neste estudo, identificada no desdobramento dos capítulos seguintes.

2 O SISTEMA EDUCACIONAL DE PORTO ALEGRE

O entendimento de como funciona a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre se faz necessário porque contribui para o conhecimento do contexto em estudo.

2.1 Organização Escolar: a Escola por Ciclos

Segundo Fornos (2004, p. 2), a escola por ciclos de formação, na cidade de Porto Alegre, surgiu na década de 90, quando aconteceu um movimento de reorganização curricular, a Constituinte Escolar. Este movimento, de acordo com a equipe de séries iniciais SMED (1996, p. 10-11), envolveu todos os segmentos da escola, bem como a assessoria da Secretaria Municipal de Educação (SMED), na elaboração e discussão de princípios norteadores de uma escola transformada/transformadora: A Escola Cidadã.

Com isso, o trabalho da Administração Popular da SMED/POA, conforme explica a equipe séries iniciais SMED (1996, p. 13), pretendeu romper com formas tradicionais de administração do ensino, garantindo liberdade e autonomia às escolas, considerando suas regionalidades, incentivando as diversas modalidades de ensino, buscando o repensar do ano letivo, a reestruturação curricular, a participação da comunidade escolar nos processos educativos, a revisão da lógica avaliação/exclusão, formas alternativas de organização dos tempos e dos espaços na escola, resignificando o fazer didático, político e pedagógico.

A Constituinte Escolar, informa Fornos (2004, p.2), apontou para novos regimentos escolares, elaborados pelas escolas, com adesão a uma nova organização do ensino por ciclos de formação como contraponto ao modelo escolar excludente e seletivo, que negava acesso a uma grande parcela da população.

A partir das informações dadas por profissionais que atuam nas escolas e pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, através da publicação dos Cadernos Pedagógicos SMED, foi possível ter acesso à forma de organização da escola ciclada, bem como a seus princípios norteadores.

A escola por ciclos de formação apresenta uma organização de tempo, espaços e conteúdos com uma lógica diferente da lógica das escolas seriadas, dentro da qual busca trabalhar aspectos como o planejamento de ações coletivas para construção dos conhecimentos, tendo como ponto de partida, segundo Azevedo (2000, p. 3), as questões correspondentes aos ciclos da vida: infância, pré-adolescência e adolescência.

O tempo da escola ciclada tem uma organização que objetiva respeitar e garantir o tempo de aprendizagem para todos os alunos: são três ciclos de formação, e cada um deles tem três anos de duração, dos seis aos quatorze anos de idade.

Dentro desses ciclos, há diferentes espaços que buscam dar conta da aprendizagem dos alunos. Uma vez que não se reprova, os alunos progredem de um ano para o outro, e as progressões podem acontecer das seguintes formas: progressão simples (PS), quando o educando desenvolve suas experiências de aprendizagem sem dificuldades, em todas as áreas; progressão com plano didático de apoio (PPDA), quando o educando progride de um ano-ciclo para outro com dificuldades em alguma área do conhecimento, que deverá ser trabalhada pelos professores do ano seguinte; e progressão sujeita à avaliação especializada (PSAE), quando o educando necessita de uma avaliação mais profunda por apresentar dificuldades, precisando, então, de um trabalho individualizado por parte de profissionais especializados, como psicólogas, psicopedagogas, fonoaudiólogas. Um dos motivos que pode provocar a retenção de um aluno num determinado ano-ciclo é a infreqüência do mesmo, que deverá ser registrada em fichas de encaminhamentos para que o Serviço de Orientação Escolar realize

um trabalho junto às famílias com a parceria do Conselho Tutelar e do Ministério Público, quando necessário.

As Turmas de Progressão (TP), o Laboratório de Aprendizagem (LA) e a Sala de Integração e Recursos (SIR) são os espaços instituídos para que os alunos possam superar suas dificuldades de aprendizagem, além das salas de aula regulares.

As Turmas de Progressão² são para alunos que apresentam defasagem entre a idade e as aprendizagens correspondentes ao ano-ciclo que deveriam estar freqüentando. Estas turmas contam com um professor-referência, um professor-volante, um professor de arte-educação, um de Educação Física e um professor de línguas, caso a turma seja do 2º ou do 3º ciclo. O Laboratório de Aprendizagem que é oferecido pela escola faz atendimentos semanais, em geral, em pequenos grupos, para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que estão freqüentando ou uma turma regular ou uma turma de progressão. A Sala de Integração e Recursos trabalha com alunos com algum comprometimento psicológico e/ou neurológico e, por isso, o atendimento é feito de forma individualizada por um educador especial, geralmente, um psicopedagogo. Esse profissional pode encaminhar o aluno para tratamento médico, conforme o caso.

Para sustentar a forma de organização da escola por ciclos, cada turma do 1º ciclo tem um professor-referência que realiza um trabalho diário, um professor-volante que, em parceria com o professor-referência, desenvolve um trabalho semanal, com vistas a possibilitar a aprendizagem de todos, um professor de Educação Física e um professor de arte-educação que trabalham semanalmente com cada turma. No 2º ciclo, as turmas têm como diferencial, em relação às do 1º ciclo, o ensino de uma língua estrangeira (inglês, francês ou espanhol). E no 3º ciclo, as turmas têm o ensino de uma língua estrangeira e o ensino da disciplina de filosofia, além dos professores que trabalham com as outras áreas do conhecimento. As escolas têm Laboratório de Informática que pode ser utilizado pelos professores de qualquer área dentro de projetos desenvolvidos com as turmas, um professor na função de coordenador cultural, que organiza atividades culturais em parceria com a

² No decorrer deste trabalho, descreverei, de forma mais detalhada, as características das Turmas de Progressão e dos professores que trabalham com as mesmas.

comunidade, e um professor na função de bibliotecário, que desenvolve projetos de horas do conto, autor presente, entre outras atividades relacionadas à leitura.

O diálogo para um efetivo planejamento das ações pedagógicas coletivas se dá em reuniões semanais coordenadas pela equipe diretiva, da qual fazem parte a orientadora, a supervisora e a diretora, a partir da observação da realidade e do diálogo com os moradores locais, em visitas à comunidade que compõem a pesquisa sócio-antropológica, em reuniões de pais e em Conselhos de Classes Participativos, nos quais estão presentes alunos, pais, professores e equipe diretiva: todos com direito a fazer uso da palavra para expressar seus pontos de vista a respeito da forma como funciona a escola, buscando, com isso, significar o processo de ensino e de aprendizagem e aproximando os conteúdos escolares daquilo que realmente tem importância para os alunos.

Este trabalho não tem por objetivo verificar ou analisar se realmente esta estrutura funciona na prática e quais os resultados obtidos até o momento, mas sim contextualizar o espaço no qual estão inseridos os alunos da Turma de Progressão do 1º ciclo, sujeitos desta pesquisa.

2.2 Turmas de Progressão

Segundo o dicionário Aurélio (2000, p. 560), o substantivo progressão significa a sucessão ininterrupta dos estágios dum processo. Luft (s.d., p. 504) define a palavra como desenvolvimento constante, evolução, enfim avanço contínuo. Dentro da escola ciclada, a Turma de Progressão tem a função de resgatar e valorizar os alunos que, por diferentes motivos, têm a tendência de abandonar os bancos escolares.

A Turma de Progressão (TP) é mais um espaço diferenciado na organização da escola por ciclos e, na prática, busca relacionar os conhecimentos formais da escola com o cotidiano do aluno, fazendo com que os conteúdos escolares tenham significado. Para Allende (1998, p. 44), uma criança aprende um conteúdo só quando é capaz de lhe atribuir

significados, mais ou menos profundos, dependendo de sua capacidade de estabelecer relações de suas experiências anteriores e de suas estruturas cognitivas.

O aluno que frequenta a TP tem uma defasagem entre a faixa etária e a escolaridade, como já foi mencionado. Esta defasagem pode ter sido provocada por diferentes motivos, tais como: o trabalho infantil, a dificuldade de relacionamento e/ou de aprendizagem do aluno, a falta de um fazer pedagógico que considere a lógica da criança e que acaba por excluí-la da escola. Assim, segundo o Regime Escolar, construído em parceria com a comunidade, através das discussões da Constituinte Escolar, em todos os Ciclos, podem ser organizadas Turmas de Progressão, com o objetivo de atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade e servir para proceder à adaptação de estudos de educandos provenientes de outras escolas ou daqueles que não possuírem nenhuma escolaridade.

De acordo com Peixoto (1999, p. 40), “a Turma de Progressão não pode ser caracterizada como a turma dos fracassados, dos problemáticos, dos indisciplinados, mas sim como a turma do ciclo que tem a possibilidade de desenvolver toda potencialidade de seus alunos, por muito tempo sonogada, e de recuperar o tempo que lhes foi roubado”.

Para desenvolver um trabalho que leve em consideração as diferentes vivências escolares e de vida destes alunos, há necessidade de uma prática docente articulada com a prática de outros professores que trabalham com a turma e, principalmente, uma prática articulada com a realidade do aluno. Daí decorre a importância de um trabalho no coletivo da escola. O professor não pode agir de forma isolada, sem sustentação teórica e metodológica para que seus alunos não fiquem sem referência e cheguem ao fracasso: o fracasso do aluno é, muitas vezes, o fracasso da escola. Nery (1999, p.45) afirma que os alunos das Turmas de Progressão têm uma trajetória de vida marcada por dificuldades e insucessos, por isso necessitam ser bem sucedidos, realizando aprendizagens efetivas, à medida em que desenvolverem uma auto-imagem positiva.

A Turma de Progressão, bem como as outras turmas da escola, conta com um professor-referência, que trabalha a maior parte do tempo com os alunos, um professor-volante que, segundo a política de Recursos Humanos da SMED/POA, é um membro do coletivo escolar e não um “mero substituto”, devendo ser considerado como alguém que atua

em regência de classe. Há ainda um professor de educação física e um professor de artes. Este coletivo de professores e a equipe diretiva, através de reuniões pedagógicas semanais, buscam organizar estratégias de ensino-aprendizagem que sejam significativas para as crianças em todas as áreas do conhecimento.

Tendo a Turma de Progressão um espaço e um tempo diferenciado das turmas regulares, à medida que o aluno consegue construir e/ou resgatar a sua autonomia moral e intelectual, há possibilidade de que o mesmo avance para o ano-ciclo ou para o ciclo seguinte em qualquer época do ano letivo, permitindo, assim, que este se junte aos que têm a mesma faixa etária e com hipóteses similares em relação à construção do conhecimento. Este movimento de mudança de uma turma para outra, dentro da própria escola, é denominado Progressão.

Portanto, a movimentação é uma das características deste tipo de turma, não só a movimentação dos alunos de um ano-ciclo para o outro, mas uma movimentação que gera novas aprendizagens a partir dos conhecimentos já construídos. Há uma dicotomia em relação ao tempo, uma vez que, mesmo respeitando o tempo e o processo de cada um, estes alunos não têm tempo a perder, e o professor precisa ser ágil e propor atividades diferenciadas, em alguns momentos, para cada aluno em particular, porque as necessidades são distintas.

2.3 Os Conteúdos da Turma de Progressão

A princípio, segundo Nery (1999, p.43), as questões relacionadas com “conteúdo e metodologia” na Turma de Progressão são, em sua maioria, as mesmas das do ano-ciclo. O planejamento do trabalho da Turma de Progressão é tarefa que deve ser realizada, não só pelo professor-referência desta turma, mas pelo coletivo do ano-ciclo e do ciclo como um todo.

Conforme a autora (1999, p. 43-45), a proposta de currículo das escolas de Porto Alegre se fundamenta em quatro fontes-diretrizes que são, ao mesmo tempo, princípio e direção dos processos pedagógicos, como a própria expressão “fonte-diretriz” sugere.

a) A fonte-diretriz sócio-antropológica refere-se ao conhecimento físico e social do educando. Além disto, é um dos instrumentos pelos quais se realiza o desvelamento da realidade do aluno. A significação do trabalho pedagógico será dada pela relação com o mundo do educando, e esta relação se efetiva a partir das leituras da realidade, através da observação e do diálogo com a comunidade em seu conjunto.

b) A fonte-diretriz sócio-pedagógica fornece esclarecimentos sobre como é o processo de conhecer nas diferentes etapas do desenvolvimento do ser humano. E isto é necessário especialmente nas Turmas de Progressão que se propõem a trabalhar com os alunos que estão em defasagem entre a faixa etária e a escolaridade e estão em etapas do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo bastante diferenciadas.

c) A fonte-diretriz epistemológica faz a abordagem interdisciplinar das diferentes áreas do conhecimento, familiarizando o aluno com o saber sistematizado que favorecerá a compreensão dos fenômenos em estudo. Para isso, a organização do ensino será operacionalizada através de Complexos Temáticos. As escolas por Ciclos de Formação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, ao trabalharem a organização do ensino a partir de Complexos Temáticos, buscam contemplar dois aspectos essenciais na construção do currículo: ter vínculo com a realidade e planejar coletivamente as ações pedagógicas. O trabalho com complexos temáticos implica também numa mudança de postura de alunos e professores no sentido de torná-los pesquisadores da realidade, sendo então possível organizar as turmas como comunidades de investigação.

d) A fonte-diretriz filosófica está comprometida com as questões de concepção sobre educação que se pretende realizar, ou seja, com o projeto político-pedagógico que está se desenvolvendo e as formas de operacionalizá-lo para que haja uma coerência entre os ideais expressos no Congresso Constituinte Municipal 1995 e as práticas escolares. Para Nery (1999, p.48), “o conteúdo escolar que responde à questão - o que e como ensinar - só terá sentido se a formação da cidadania e a busca da transformação social se constituírem nas respostas às reflexões relativas ao por que e para que ensinar”, que são o foco principal da fonte-diretriz filosófica.

Após essa caracterização do que se entende por Turmas de Progressão, na proposta curricular das escolas da rede municipal de Porto Alegre, preciso destacar o contexto da turma que integra este estudo. Essas informações são apresentadas no capítulo 3, a seguir.

3 CONTEXTO EM ESTUDO

3.1 A Turma de Progressão de 2004: movimento de classe

Uma das características marcantes desta Turma de Progressão foi a constante movimentação dos alunos em relação aos processos de ingresso e transferência, ou seja, entrada e saída dos alunos da turma. Durante o ano letivo, na maioria dos meses, houve algum tipo de movimento no caderno de chamada: chegada de alunos novos vindos de outras escolas, transferência de alunos da turma para outras escolas, devido às mudanças das famílias de uma localidade para outra e progressão de alunos para outras turmas dentro da própria escola.

A progressão de alunos para outras turmas dentro da própria escola é um movimento previsto e esperado dentro de qualquer Turma de Progressão e é motivo de satisfação para os alunos que são encaminhados para as turmas regulares, uma vez que este é um dos objetivos das Turmas de Progressão.

Desta forma, é importante registrar que passaram pela lista de chamada da Turma de Progressão, ao longo do ano de 2004, 35 alunos. Destes 35, nove nunca compareceram à escola: um foi transferido para outra escola ainda no mês de março, oito alunos foram infreqüentes durante o ano todo, dos quais cinco estavam encaminhados ao Conselho Tutelar (CT) e três ao Ministério Público (MP). Estes nove alunos são considerados alunos infreqüentes. Dentre os 26 alunos considerados freqüentes, vários tiveram problemas de aprendizagem devido ao excesso de faltas. O quadro 1 sintetiza esses dados. Considero

freqüentes os alunos que foram, pelo menos uma vez, à escola e se tornaram conhecidos da turma e dos professores.

Alunos Freqüentes	Alunos Infreqüentes		
26 alunos	Encaminhados ao CT	Encaminhados ao MP	Alunos Transferidos
	5 alunos	3 alunos	1 aluno

Quadro 1 – A Turma de Progressão de 2004

Sendo a movimentação uma característica forte das Turmas de Progressão e, em especial desta turma, considero necessário, para o entendimento das ações pedagógicas que serão descritas e analisadas posteriormente, bem como as ações e reações dos alunos diante do trabalho docente, a apresentação do Movimento de Classe da TP durante os dez meses letivos de 2004, seguida de breves explicações a respeito dos motivos destas movimentações. É necessário explicar que a base dos dados em relação à quantidade total de alunos foi feita, na maioria dos meses, em relação aos alunos que se fizeram freqüentes às aulas e não aos alunos matriculados na TP. Há sempre uma diferença considerável entre a quantidade de alunos freqüentes e a quantidade de alunos matriculados na turma. Apenas no mês de março foi feita uma descrição mais detalhada para que se tivesse um panorama geral da quantidade de alunos da TP em relação aos alunos matriculados.

3.1.1 Movimento de Classe em Março

A Turma de Progressão iniciou o ano letivo com 25 alunos matriculados na faixa etária dos nove aos treze anos de idade. Destes 25 alunos, nove estavam encaminhados ao Conselho Tutelar e três ao Ministério Público, ou por infreqüência, ou por negligência da família em relação aos cuidados com a criança.

Dos nove alunos encaminhados ao Conselho Tutelar, quatro freqüentaram as aulas, cinco não compareceram, e nenhum dos três alunos com casos no Ministério Público esteve presente. Além disso, houve o caso de um aluno que, embora não apresentasse nenhuma indicação de problemas com faltas, não compareceu à escola nas duas primeiras semanas de aula, sendo transferido de escola no decorrer do mês. Assim, nos primeiros dias do mês de março, 16 alunos freqüentavam, efetivamente, a Turma de Progressão.

No decorrer do mês, houve alguns movimentos de classe, mas que não modificaram os números iniciais dos alunos que estavam freqüentando a turma: um aluno foi transferido para outra escola; outro progrediu para uma turma do 1º ano do 2º ciclo (B20), e dois alunos novos foram matriculados. Portanto, a Turma de Progressão chegou ao final do mês de março com 16 alunos, com idades de 9 a 11 anos.

3.1.2 Movimento de Classe em Abril

Dos 16 alunos que estavam freqüentando a TP em março, no mês de abril, apenas uma aluna foi transferida de turma. O motivo da transferência foi que a estudante apresentou avanços em relação ao processo de escrita e leitura e em relação a outras áreas do conhecimento. Ela foi encaminhada para uma turma regular do último ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Cabe registrar que um dos alunos encaminhados ao Ministério Público e que, até o momento, não tinha freqüentado a turma foi transferido de escola.

3.1.3 Movimento de Classe em Maio

O mês de abril finalizou com 15 alunos freqüentando a TP. Esta quantidade de alunos se modificou em maio, uma vez que uma estudante foi transferida para outra turma da escola

pelo fato de ter apresentado dificuldade de relacionamento com o irmão que também estava freqüentando a Turma de Progressão. O relacionamento entre eles era muito difícil, porque os dois reproduziam as mesmas relações existentes dentro da família através de agressões físicas e morais. Esta aluna foi encaminhada para uma turma regular do último ano do 1º Ciclo e ficou determinado que teria um acompanhamento especial por parte da coordenação pedagógica e das professoras do Laboratório de Aprendizagem. Assim, a TP terminou o mês de maio com 14 alunos.

3.1.4 Movimento de Classe em Junho

A TP sofreu com as mudanças ocorridas no mês de junho. Dos 14 alunos que freqüentavam a turma, cinco alunos progrediram para turmas regulares do 1º Ciclo durante o mês de junho. Estes alunos avançaram em suas aprendizagens, principalmente em relação ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, dois novos alunos entraram na turma. Um deles chegou transferido de uma escola estadual, e o outro veio de uma turma regular da própria escola em estudo. Este último aluno estava matriculado em uma turma regular, no turno da tarde. Ele raramente freqüentava as aulas e não avançava em suas aprendizagens. Depois de muito diálogo com a mãe, foi sugerido que o aluno freqüentasse a Turma de Progressão, que funcionava no horário da manhã. Desta forma, a TP terminou o mês de junho com onze alunos freqüentes.

3.1.5 Movimento de Classe em Julho

O reflexo das mudanças ocorridas em junho se deu no mês de julho, uma vez que a turma se desestruturou com a saída de cinco colegas e a chegada de dois alunos novos, sendo preciso reorganizá-la em relação ao grupo de trabalho. Assim, no mês de julho, houve poucos

avanços no que diz respeito às aprendizagens dos alunos. Mesmo tendo um número reduzido de alunos, onze no total, o momento não foi fácil. Cheguei a discutir, em reunião, a real necessidade de transferência dos alunos para turmas regulares quando atingissem um determinado nível de conhecimento. Segundo a coordenação pedagógica da escola, a movimentação é uma das características das Turmas de Progressão e, portanto, precisa ser discutida e trabalhada com os alunos que permanecem na turma. Em julho, não houve nenhum movimento de entrada e saída de alunos da TP.

3.1.6 Movimento de Classe em Agosto

Em agosto, um novo grupo estava constituído. Não houve a saída de nenhum aluno. Contudo, houve a entrada de três novos colegas que vieram transferidos de outras escolas. Assim, no retorno das férias de julho, a TP contava com 14 alunos. Os novos alunos conseguiram se adaptar à turma e tiveram um papel importante dentro do grupo, uma vez que se mostraram muito participativos e dispostos a fazerem parte da turma.

3.1.7 Movimento de Classe em Setembro

No mês de setembro, a TP recebeu um colega novo. Este aluno nunca havia freqüentado a escola. Ele foi bem acolhido pelo grupo, que se mostrou receptivo. Porém, pouco freqüentou as aulas durante aquele mês: teve apenas nove presenças. Então, no final do mês de setembro, a turma tinha 15 freqüentes.

3.1.8 Movimento de Classe em Outubro

A turma, naquele mês, manteve-se com 15 alunos freqüentes e recebeu dois novos colegas. Estes alunos vieram transferidos de outras escolas. Assim como o aluno que chegou à turma no mês anterior, esses alunos também tiveram poucas presenças. Portanto, os alunos freqüentes na TP, no final o mês, eram 17.

3.1.9 Movimento de Classe em Novembro

A turma manteve a mesma quantidade de alunos, não havendo nenhuma movimentação no caderno de chamada. Um aspecto relevante referente ao caderno de chamada, nesse mês, é que dentre os três últimos alunos que ingressaram na turma, apenas um freqüentou a aula, mas teve apenas seis presenças. Outro aspecto significativo é que uma das alunas que vinha freqüentando regularmente a TP não compareceu à escola nesse mês devido a um problema de doença na família. Desta forma, freqüentando efetivamente a TP, eram 14 alunos.

3.1.10 Movimento de Classe em Dezembro

Em dezembro, não houve nenhuma modificação na lista de chamada. A mesma situação ocorrida no mês de novembro se repetiu em dezembro: dos três alunos que ingressaram na turma no mês anterior, apenas um freqüentou a escola até o final do ano. A aluna que não participou das aulas em novembro por problemas familiares, também não esteve presente no mês de dezembro. Portanto, 14 alunos freqüentavam a TP no final do ano. O quadro 2 recupera essas informações.

	Progressão	Transferência	Alunos novos	Total de alunos frequentes
Março	1	2	2	16
Abril	1	1	-	15
Maiο	-	1	-	14
Junho	5	-	2	11
Julho	-	-	-	11
Agosto	-	-	3	14
Setembro	-	-	1	15
Outubro	-	-	2	17
Novembro	-	-	-	14
Dezembro	-	-	-	14

Quadro 2 – Movimento de classe da TP em 2004

O registro dos movimentos de classe ocorridos, no decorrer do ano de 2004, é significativo por dois motivos: porque reforça uma das características próprias das Turmas de Progressão, a movimentação, e revela o quanto as famílias, das quais os sujeitos desta pesquisa fazem parte, parecem não considerar o lugar onde moram como definitivo.

A movimentação de classe que aconteceu em função das aprendizagens dos alunos faz parte dos objetivos a que se propõem as Turmas de Progressão e, segundo Nery (1999, p. 39), “possibilita ao aluno, através de um trabalho específico que visa atender interesses e necessidades diferenciadas, o avanço a qualquer momento e a recuperação do tempo, minimizando os efeitos da exclusão sofridos por este grupo”. No caso, foram sete movimentos de classe ocasionados pela progressão de alunos. Conforme se pode observar, este tipo de movimentação aconteceu no primeiro semestre, não havendo nenhuma no segundo semestre.

Já a movimentação de classe ocorrida devido às mudanças das famílias de um lugar para o outro revela uma peculiaridade desta comunidade que parece estar de passagem, como

se esta localidade fosse provisória. Foram três saídas devido à transferência dos alunos para outras escolas, uma saída por situações de conflito entre a estudante e seu irmão, quando a aluna foi transferida para outra turma dentro da mesma escola e dez movimentos de classe ocasionados pela chegada de alunos novos, vindos de outras escolas. Esta característica dificulta em muito o trabalho com os alunos que, por consequência, também parecem estar na escola de passagem. Contudo, este aspecto foi considerado, no decorrer do trabalho com a TP, como um fato e como tal merecia atenção no planejamento das aulas. A dificuldade se apresentava a cada chegada e/ou saída de um aluno da turma, uma vez que os vínculos precisavam ser criados, e os conhecimentos de cada um reconhecidos nas suas diferenças para a construção de novas aprendizagens, mas estes empecilhos não inviabilizaram o trabalho. Daí a necessidade de o professor ser pesquisador, considerar o fenômeno como ele de fato acontece e não a partir de uma situação idealizada, a partir de um padrão considerado normal.

3.2 A Turma de Progressão de 2004: planejamento

Conforme Freire (1997, p. 56), “o planejamento organiza, sistematiza, disciplina a liberdade em nível individual e coletivo. Ele dá os paradigmas para o exercício da prática pedagógica. Através dele podemos agilizar respostas diante do inusitado para trabalhar a improvisação. Neste sentido, o planejamento alicerça a ação criadora”.

Para a autora (op. cit., p. 57), o desafio de todo educador na construção do planejamento é conhecer o que planeja – conteúdo da matéria e conteúdo do sujeito. Esse é seu estudo. Para isso precisa estruturar os objetivos de sua prática que nortearão a organização de sua ação. Ação organizada não significa ação estática, mas o ato constante de reflexão, de intervenção na realidade.

Dentro dessa perspectiva, a proposta pedagógica do contexto escolar em estudo propõe um planejamento coletivo, a partir do diálogo com a comunidade educativa, que compreende alunos, pais, funcionários, professores e equipe diretiva. A partir da reflexão e análise sobre as falas mais significativas da comunidade, organiza-se um planejamento que

intenciona considerar a realidade, resgatar e valorizar a cultura local e ampliar os conhecimentos e visão de mundo das pessoas envolvidas direta ou indiretamente no planejamento.

Desta forma, com o objetivo de conhecer e valorizar a cultura local para o planejamento do trabalho e de aproximar comunidade e escola, através do diálogo com os moradores, da observação do ambiente físico e das ações cotidianas da comunidade, o grupo de professores e a equipe diretiva da escola realizaram, no dia dois de março de 2004, das 8h às 10h, uma saída à comunidade. Essa atividade acontece periodicamente na escola e serve de base para o planejamento das ações pedagógicas da escola.

Os professores organizaram-se em grupos de acordo com os lugares que desejavam visitar. Como em anos anteriores, 2002 e 2003, eu já havia conhecido mais de perto os Loteamentos, próximos da escola, dessa vez optei por conhecer a área de invasão, que fica a uns 10 min da escola. Além disso, sete alunos da Turma de Progressão residiam nessa área, daí a necessidade principal de investigá-lo.

A área invadida pela comunidade carente é diferente dos Loteamentos próximos à escola. Nos loteamentos, os moradores têm suas casas doadas e/ou financiadas pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre. O lugar, segundo a fala de uma professora, era, algumas décadas atrás, visitado por moradores de outras regiões de Porto Alegre como espaço de lazer, no qual as pessoas podiam banhar-se na cascatinha que delimita o local, pescar e fazer piqueniques com a família. Em outras décadas, também havia grande quantidade de sabiás e outros pássaros no local. Ao entrarmos no beco que dá acesso às casas dos moradores da área invadida, nenhum pássaro foi avistado, porém a quantidade de lixo espalhado entre árvores e arbustos chamou a atenção do grupo de professores. À medida que avançamos pelas ruas do lugar, aumentou a quantidade de lixo, que estava presente não só em meio à vegetação, mas dentro dos pátios das casas, misturado com crianças e animais, sendo difícil distinguir um do outro.

O excesso de lixo nas casas tem relação direta com a forma de sustento das famílias, uma vez que a maioria delas recolhe lixo para revender, e o que não é comercializado fica nos pátios. Até o ano de 2003, muitos criavam porcos, e eram essas criações que geravam a renda

dentro da comunidade. A Secretaria do Meio Ambiente interveio e proibiu a criação e o comércio de porcos. Havia algumas situações clandestinas, como no caso de uma família que tinha um porco escondido, além de outros animais.

É importante considerar que os pátios das casas desse lugar são demarcados pelos próprios moradores que se apropriam de um determinado espaço e o cercam. Por isso, alguns terrenos da invasão são grandes em relação aos terrenos dos Loteamentos organizados pela Prefeitura Municipal. Talvez tenha sido esse o motivo que levou uma das moradoras a afirmar que a área de invasão é um bom lugar para viver, apesar de toda falta de saneamento básico constatada. Como hipótese para entender a fala desta moradora, os professores analisaram que aquela área tem algumas características de uma zona rural, local de onde vêm várias pessoas que lá se instalaram.

O impacto provocado pela observação da paisagem deixou o grupo de professores silencioso e, apesar de termos como objetivo dialogar com a comunidade, conversamos com poucos moradores, pois havia poucas pessoas nas ruas, e as casas estavam fechadas, provavelmente, ainda dormiam. Ao voltarmos para a escola, percorremos o Loteamento e visualizamos ainda alguns homens fazendo ligações elétricas clandestinas, aparentemente sem nenhum receio por estarem fazendo algo ilegal.

Já dentro do pátio da escola, alguns professores comentaram o quanto a mesma parecia limpa e bonita em relação às redondezas. Isso é importante, uma vez que, geralmente, as falas são outras, especialmente em relação à limpeza, pois, devido à falta de asfalto, a escola e a comunidade sofriam, até 2005, com a poeira, em dias secos, e com o barro, em dias de chuva. Possivelmente, as crianças também tenham o sentimento de que a escola seja um espaço diferente dentro da comunidade.

Os dados apresentados aqui se referem às características dos alunos que compunham a TP no início do ano letivo de 2004. Tendo esta TP como característica marcante os constantes movimentos de classe, conforme foi registrado anteriormente, não foi possível coletar alguns dados dos alunos que foram ingressando na turma no decorrer do ano, uma vez que as famílias matriculam seus filhos na escola e não fazem, na maioria dos casos, nenhum contato com a professora ou mesmo com a equipe diretiva.

Os alunos desta turma tiveram uma história escolar complexa, ou não tiveram uma história escolar, como é o caso de dois alunos, que, apesar da idade, nove e dez anos, nunca haviam frequentado uma sala de aula: um por ter comprometimento psíquico, e o outro pelo fato de a mãe estar esperando a filha menor ter idade para ir à escola, assim as duas crianças poderiam estudar na mesma época. Dos alunos que já tiveram alguma experiência escolar, quatro eram alunos infreqüentes em anos anteriores, e dez eram alunos com dificuldades de aprendizagem: destes 10 alunos, cinco já eram alunos do contexto escolar em estudo, e os outros cinco vieram de escolas seriadas.

Após visita à casa das crianças, constatei que uma aluna morava numa outra vila, havendo necessidade da utilização de dois ônibus para que ela chegasse à escola, sete alunos moravam numa área de invasão, próxima à escola, e oito nos Loteamentos nos quais a escola está inserida. As famílias vivem em condições precárias, com baixa renda salarial. A maioria não tem emprego fixo e trabalha de maneira informal. Em algumas famílias, há necessidade de que a criança também ajude na geração de renda, através da venda de lixo ou arrecadação de esmolas.

Em relação à estrutura familiar, a turma tinha duas crianças que moravam com o pai e a mãe, três que moravam apenas com o pai, um que morava apenas com a mãe, um que morava ora com o pai, ora com a mãe, e nove que moravam com a mãe e o padrasto.

O nível de escolaridade dos pais é baixo, uma vez que, pelo que se constatou em conversas com as famílias durante reuniões e entrega de avaliações, nenhum cursou além do Ensino Fundamental, além de haver um pai e duas mães que não eram considerados alfabetizados.

Assim, a realidade que se apresentava exigiria um planejamento diferenciado, uma vez que a necessidade de sobrevivência parecia concentrar todos os esforços das famílias, ficando a educação em segundo plano. Sobre esse planejamento e sua execução, apresento, no capítulo 4, relatos da professora da turma durante o ano de 2004 que, no contexto desta dissertação, considero mais importantes, acompanhados da reflexão desta pesquisadora.

4 PALAVRAS DA PESQUISADORA SOBRE RELATOS DA PROFESSORA DE 2004

Este capítulo objetiva analisar criticamente as ações pedagógicas propostas para o ensino e a aprendizagem da escrita dos alunos da Turma de Progressão que freqüentaram a escola que faz parte do contexto deste estudo durante o ano de 2004. É importante lembrar que eu era a professora-referência da turma naquela ocasião e que os dados a serem analisados são os registros escritos feitos por mim, durante daquele ano, a respeito de situações que considerei significativas durante o trabalho desenvolvido.

Estes dados fazem parte do Trabalho de Conclusão que realizei, em 2004, referente à finalização no Curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob o título de “(Res) Significando a Escrita da Criança”. Ao ser apresentada, nesta dissertação, a apresentação escrita destes dados não sofrerá nenhuma modificação em relação ao que foi redigido em seu original. Esta observação se faz pertinente à medida que, sendo eu mesma a professora protagonista destes dados e a pesquisadora com a responsabilidade de analisar as ações pedagógicas vivenciadas a partir deles, poderia haver uma tendência a qualificar algumas das escritas que não estivessem condizentes com o que atualmente penso a respeito do que foi registrado naquele momento. Porém, uma atitude destas comprometeria toda a análise do presente trabalho que lidaria com dados idealizados. Mesmo sendo, em alguns momentos, sofrido o ato de enxergar e analisar os erros³ da minha própria ação como professora, entendo esse processo de reflexão como uma forma de crescimento pessoal e profissional.

³ Dentro desta pesquisa, o erro será considerado como um subsídio para a ação, reflexão e construção de novas aprendizagens. Assim, o erro não será visto como algo negativo e que imponha culpa e castigo por uma determinada ação realizada pelos alunos, pela professora ou por quem quer que seja.

Nesta reflexão, proponho-me a assumir o olhar do outro, tomando uma distância da experiência de campo propriamente dita. Essa distância facilitará o trabalho de análise dos dados, deixando-me talvez mais lúcida para realizar análises e reflexões sobre o meu próprio fazer pedagógico. Assim, ao me referir a mim mesma como professora-referência da Turma de Progressão de 2004, utilizarei a terceira pessoa, a professora.

Antes me posicionar sobre os relatos, apresentarei considerações sobre os termos alfabetização e letramento que entendo fundamentais nesta seção.

4.1 Alfabetização e letramento

As discussões teóricas que envolvem os conceitos de alfabetização e letramento não se refletem nas práticas educacionais dos professores que têm por objetivo o ensino da língua escrita. Parece haver uma distância, em algumas situações, um verdadeiro abismo, entre teoria e prática. O que aponto como possibilidade para explicar este fato é a falta de reflexão sobre a própria ação pedagógica, a falta de diálogo consigo mesmo, com outros professores e com a teoria. Evidencio isso através das análises realizadas a partir da minha própria ação como professora. Desta forma, considero fundamental que os conceitos de alfabetização e letramento sejam discutidos a fim de contribuir com as análises realizadas sobre o fazer pedagógico direcionado para o ensino e a aprendizagem da língua escrita neste trabalho.

Soares (2006, p. 34) faz um questionamento importante a respeito do motivo pelo qual inventamos a palavra letramento, uma vez que passamos séculos sem precisar dela, utilizando o termo alfabetização para fazer referência ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita para crianças no início da fase escolar. O entendimento de que a alfabetização era a aquisição de um código, no qual as crianças precisavam aprender o nome, o som e a forma das letras era suficiente e dava conta das necessidades de uma época em que havia muitas pessoas que não sabiam ler e escrever. Segundo a autora (2006, p. 34-35),

o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele.

O fato novo referido pela autora tem relação com a história da escrita dentro da nossa sociedade e com a forma como as pessoas interagem com a mesma. A convivência com pessoas que não sabem ler e escrever não é uma novidade e, durante muito tempo, a educação brasileira vem enfrentando o desafio de alfabetizar, isto é, fazer com que as pessoas tenham uma consciência fonológica, que lhes proporcione a relação entre fonemas e grafemas, possibilitando a produção e a interpretação de palavras. Com a crescente superação do analfabetismo, palavra utilizada para designar aqueles que não sabem ler e escrever, surge, de acordo com Soares (2006, p. 45), um novo fenômeno: não basta apenas aprender a ler e a escrever, há uma necessidade de incorporar a prática da leitura e da escrita à vida. Assim, na definição da autora (op. cit., p. 45), ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” dá-se o nome letramento.

Com uma sociedade cada vez mais dependente da escrita e da leitura para realização de ações que vão desde a leitura de jornais, redação de bilhetes até o preenchimento de formulários para uma vaga de emprego, aquele que lê e escreve, mas não tem, necessariamente, condição de participar de práticas sociais que envolvem escrita e leitura fica limitado. Escrever e ler, num sentido mais restrito, pode significar a assinatura do nome e decodificação de sílabas ou palavras, mas isso não garante que a pessoa consiga estar inserida em práticas que envolvam a escrita e a leitura dentro da sociedade. Mesmo estando alfabetizada, sabendo ler e escrever, a pessoa pode estar à margem da sociedade que faz uso constante da escrita e da leitura, pelo fato de não ter se apropriado da mesma, apenas tê-la aprendido. Conforme Soares (2006, p. 39),

ter-se apropriado da escrita é diferente de *ter aprendido a ler e a escrever*: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; *apropriar-se* da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

Assim, uma pessoa alfabetizada, que conhece o código da escrita, não é, obrigatoriamente, uma pessoa letrada, que faz uso social desse código. Também uma pessoa letrada, que participa de eventos de escrita e leitura, pode não estar alfabetizada, pelo fato de não ter aprendido o código. O final do século XX se caracteriza por uma cultura da escrita de forma tão intensa que saber fazer uso da escrita e da leitura é condição de sobrevivência. E aqueles que lêem e escrevem, mas não fazem uso social destas, ficam, em determinadas situações, impedidos de exercer a sua cidadania. Assim, o reconhecimento por parte dos professores das mudanças que ocorrem dentro da sociedade, dentro do próprio contexto sócio-cultural no qual estão inseridos, é determinante para que seja possibilitado ao aluno a oportunidade de fazer parte, se este assim o quiser, de uma sociedade envolvida por ações que envolvem a escrita e a leitura. A não consciência destas transformações deixa o professor num estado de estagnação que o impede de ensinar a leitura e a escrita para além do código.

Retorno, neste momento, à idéia apresentada no primeiro parágrafo, quando questiono a distância entre teoria e prática nas ações pedagógicas quando se trata do ensino e da aprendizagem da escrita. Os conceitos de alfabetização e letramento discutidos nos meios acadêmicos por pesquisadores das áreas da pedagogia e da lingüística, quando chegam às escolas, perdem-se em práticas que tendem a centrar o ensino no código, na alfabetização, mesmo quando a intenção não é esta. Essa postura perante o ensino e a aprendizagem da escrita, quando direcionada a turmas de alunos que convivem diariamente com muitas situações de escrita e leitura em suas famílias, pode não trazer prejuízos maiores. Mas, quando essa prática é desenvolvida em turmas de alunos que têm pouco contato com o mundo da escrita e da leitura, pode representar a não apropriação do código pelo fato de a criança não conseguir significar a aprendizagem que a professora tanto quer que ela conheça.

Segundo Terzi (2002, p. 53), “numa sociedade letrada, é praticamente impossível não entrar em contato com a escrita, mas a quantidade e a qualidade desse contato dependem das

condições de vida e das características da comunidade em que as pessoas vivem”. Existem comunidades com baixo grau de letramento, que não utilizam cotidianamente a escrita pelo fato de esta não ser necessária para suas vidas. Será na escola, portanto, o local em que as crianças terão maior contato com o mundo das letras. Os estudos de Terzi (2002) revelaram que as condições com relação à escrita que antecedem o período escolar influenciaram no desempenho das crianças-sujeitos que pertenciam a comunidades carentes com pouco contato com o mundo letrado, devido ao fato de as crianças pouco saberem sobre usos e funções da escrita. Para a autora (2002, p. 147), é preciso relativizar a informação de que a criança, ao chegar à escola, já traz consigo um conhecimento sobre a escrita, uma vez que esse conhecimento difere muito de uma criança para outra, dependendo bastante do contexto sócio-cultural no qual está inserida. Isso é relevante à medida que os professores tendem a desenvolver um trabalho sobre a escrita e a leitura como se todos os alunos tivessem as mesmas vivências sobre esse conhecimento, e isso, de fato, não ocorre.

Assim, se a criança não consegue perceber o uso social que pode fazer do código ensinado na escola, este passa a ser um aprendizado sem significado, difícil de ser aprendido, um sofrimento, que pode excluir a criança do mundo escolar. O trabalho do professor centrado no ensino do código da escrita, muitas vezes dissociado do uso social que se possa fazer do mesmo, não contribui para o processo de letramento das crianças. Terzi (2002, p. 147-148) chama atenção para o fato de que a história de letramento da criança antes de chegar à escola e durante o período escolar influencia seu desenvolvimento posterior de leitura. A concepção de escrita da criança fica restrita à visão que lhe é apresentada pela escola e, se a concepção da escola for restrita ao código, a criança, posteriormente, terá dificuldades em fazer uso desta no seu cotidiano, já que entenderá, conforme Terzi (2002, p. 148), “o texto como um conjunto de palavras e sentenças cujo significado não interessa, e a leitura, conseqüentemente, é tida como decodificação”. Por isso, há necessidade de que não só os conceitos sejam discutidos, mas que as práticas educativas para o ensino da língua escrita, coloquem-se em questão para que haja diálogo entre a teoria e a prática. Na parte de análise dos dados, dentro deste trabalho, pretendo analisar criticamente a minha própria prática de sala de aula referente ao ensino da língua escrita a alunos de classes populares com pouco convívio com material escrito, na intenção de provocar questionamentos e promover um diálogo que confronte teoria e prática.

Embora os conceitos de alfabetização e letramento estejam sendo discutidos e estudados por profissionais que têm a preocupação em pesquisar o acesso à leitura e à escrita como condição para o exercício da cidadania, como Kleiman (1995), Soares (1995) e Tfouni (1995), existem professores, também comprometidos com o fazer pedagógico que tenha significado para as crianças, que vêem a diferenciação entre os conceitos de alfabetização e letramento como um retrocesso. Estes professores estiveram engajados, nos anos 80, a partir dos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro, em romper com a educação tradicional que predominava nas escolas brasileiras e que considerava o aluno como alguém a ser moldado pelos professores. Para estes professores, o termo alfabetização não inclui apenas a codificação e a decodificação do código escrito. Dentro do conceito de alfabetização estão incluídas as práticas sociais da língua escrita. Ferreiro (2003, p. 30) apresenta seu posicionamento sobre a diferenciação entre os termos alfabetização e letramento, argumentando que:

há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica.

A preocupação de Ferreiro (2003) parece ser a mesma de professores que, dentro das escolas, não querem discutir sobre alfabetização e letramento pelo fato de este ser um assunto superado e de o conceito de alfabetização, depois do movimento de estudos dos anos 80, abranger práticas do ensino da língua escrita em situações contextualizadas. A discussão entre os que reconhecem uma diferenciação entre os dois termos e os que não a vêem como necessária parece ser apenas no campo da teoria, uma vez que as bases das práticas propostas estão empenhadas em possibilitar o ensino da língua escrita de forma significativa para os alunos.

Contudo, Soares (2003, p. 1) argumenta que o acesso ao mundo da escrita se dá por duas vias: uma através do aprendizado de uma “técnica” a outra através do uso dessa “técnica” em práticas sociais que envolvem a escrita. A “técnica” está relacionada à aprendizagem que envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou decodificar, e o uso da “técnica” refere-se à aplicação desta em situações do cotidiano. Assim, distinguir o conceito de alfabetização do conceito de letramento traz à tona a importância da valorização de cada um deles para que as crianças consigam apropriar-se da escrita e fazer uso desta quando lhes for conveniente. Para a autora, os dois conceitos não são pré-requisitos um do outro, mas precisam ser aproximados no momento do fazer pedagógico.

A defesa em favor desta distinção baseia-se, principalmente, no fato de que, nas últimas três décadas, houve uma tendência de diluir a alfabetização dentro do letramento, como se o segundo fosse mais importante do que o primeiro. De acordo com Soares (2003, p. 2),

a mudança conceitual que veio dos anos 80 fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva.

Soares (2003, p. 2) não questiona essa concepção de alfabetização, mas alerta que, por equívocos e por inferências falsas, passou-se a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita: “codificar e decodificar viraram nomes feios”. Talvez seja este o motivo pelo qual as avaliações nacionais mostraram que 33% dos alunos com quatro anos de escolaridade não sabem ler e escrever. Então, para Soares (2003, p. 90),

porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

Neste trabalho, um conceito, alfabetização ou letramento, não será mais valorizado do que o outro. Compartilho da posição de Soares de que a alfabetização e o letramento são dois conceitos que, apesar de serem distintos, se complementam. Para a autora (2006, p. 47), “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”.

Além disso, Soares (2006, p. 48-49) alerta para o surgimento de uma nova questão: como diferenciar o apenas alfabetizado do letrado? A resposta para a pergunta é difícil, já que o letramento envolve dois fenômenos bastante diferentes, a leitura e a escrita, sendo estes complexos por serem constituídos de uma multiplicidade de habilidades, comportamentos e conhecimentos. Assim, “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (op. cit., p. 49).

Um estudo realizado em um bairro da periferia de São Paulo, entre 1992 e 1995, com um grupo de 14 crianças na idade entre 3 e 12 anos, revelou o que pesquisas anteriores, com grupos populares, já haviam mostrado, a cultura escrita atinge essa população, através de materiais escritos como propaganda, documentos, jornais sensacionalistas, horóscopo e apontou para presença de materiais escritos e práticas de leitura entre as crianças e famílias que se declaravam analfabetas. Uma releitura dos dados coletados em 1992, através de ampliação do referencial teórico, a partir de uma linha de pensamento da História Cultural, possibilitou, segundo Sawaya (2000, p. 4), “um questionamento sobre as teses de que os grupos populares estão excluídos das práticas de leitura e escrita, e que esse fato teria conseqüências sobre o desenvolvimento cognitivo das suas crianças”.

Conforme Sawaya (2000, p. 1), a partir dessa releitura, chegou-se a duas conclusões importantes: primeiro: “não há marginalidade cultural no sentido de não participação na cultura escrita, pois numa sociedade letrada as práticas se impõem de diferentes maneiras nas formas de existência social, definindo relações sociais”: segundo: “as relações das crianças de camadas populares com o texto escrito só podem ser compreendidas em toda sua complexidade dentro do contexto e da diversidade das formas culturais da sua produção”.

4.2 O primeiro dia de aula: uma expectativa

Após a primeira aula, a professora registrou as impressões a respeito do trabalho planejado e desenvolvido. Houve uma tentativa da parte dela de, a partir de alguns pressupostos teóricos, embasar e justificar as ações pedagógicas, aliando estas ações ao que possivelmente poderia se esperar de uma Turma de Progressão. O relato da primeira aula traz as reflexões, as preocupações e as ações da professora referentes ao primeiro dia de aula, conforme segue o texto.

Relato 1: relato e reflexões realizadas pela professora após a primeira aula com a Turma de Progressão

De acordo com Grossi (1990, p. 26), “um trabalho didático adequado repousa no equilíbrio entre o planejado e o espontâneo circunstancial, devendo o professor levar em conta, nas atividades propostas, fatos significativos localizados no tempo e no espaço e vincular a escola ao contexto de vida de seus alunos, valorizando-os”. Para a autora, decorre deste aspecto a originalidade do trabalho didático em cada turma.

O planejamento do primeiro encontro com a turma de progressão do primeiro ciclo (AP) do ano de 2004 provocou muita ansiedade, uma vez que esta turma tem características peculiares: são alunos com defasagem entre a idade e a escolaridade, provocada por diferentes motivos que vão desde a falta de relevância da escola na vida do aluno até as dificuldades de sustento da família que fazem com que a criança tenha que trabalhar desde

cedo.

A responsabilidade de estruturar um fazer pedagógico que provocasse o desejo desta criança de vir, sistematicamente, às aulas foi muito forte, por isso a necessidade de um trabalho diferenciado tornou-se iminente. Mas o que propor a esses alunos, uma vez que não se conhecia a história de cada um e como cada uma destas histórias se relacionaria com as outras histórias encontradas na turma de progressão?

A partir desta reflexão, surgiu a idéia de que o primeiro momento precisaria ser de escuta, de ouvir as histórias, de saber quais as expectativas, por que estão na escola, por que estão na turma de progressão, tendo, então, a primeira dinâmica a intenção de contemplar a fala dos alunos.

No pátio da escola, após a chamada realizada por mim, os alunos da turma de progressão, assim como todos os outros, encaminharam-se para a sala de aula com seus professores e, a partir daí, os vínculos começaram a se estabelecer: os 15 alunos presentes vieram, em sua maioria, sozinhos à escola, sentaram-se nas cadeiras que formavam um círculo previamente organizado e, silenciosamente, aguardaram a minha fala.

O primeiro dia de aula é naturalmente um dia diferente dentro da escola, há expectativas por parte dos alunos, dos pais, dos professores e da equipe diretiva, o que provoca certa euforia em todos. Mas ali naquele contexto percebi que o desafio era maior do que eu imaginava, e que a turma precisaria ser respeitada na sua complexidade. O silêncio revelava algo que eu ainda não sabia o que era. Seria preciso a intervenção diretiva e firme do professor, segundo Davini (1997, p. 27), para deixar nu o papel silencioso do aluno, pois é o professor quem vai ler o que este silêncio diz. Eu senti medo de não conseguir alcançar o objetivo de ressignificar a relação escola-aluno, de possibilitar situações de aprendizagem diferenciadas e de contribuir para o processo de alfabetização dos alunos da Turma de Progressão.

Então, sentei-me no círculo junto com eles, disse o meu nome e o quanto eu gostava de ser professora. Em seguida, solicitei que cada um também dissesse o seu nome, a sua idade, se já tinham freqüentado a escola, qual escola, o que estavam fazendo na escola e o que queriam dela.

A história da Turma de Progressão começou a ser registrada: dos 15 presentes,

apenas um aluno não conseguiu se apresentar aos colegas dizendo claramente o nome, dois não sabiam informar a idade, mas em pesquisa às certidões de nascimento soube que os alunos têm idade entre 8 e 10 anos, dois alunos disseram que nunca haviam freqüentado a escola, e todos eles expressaram que estavam ali porque queriam aprender a ler e a escrever, exceto um dos alunos que demonstrou muita dificuldade de se fazer entender através da fala.

A idéia de abrir espaço para a escuta possibilitou um maior conhecimento do grupo que se apresentava. Estes conhecimentos serviram como subsídios para organizar novos planejamentos, novas ações pedagógicas que fizessem os alunos lerem e escreverem. Os alunos afirmaram isso: estavam naquele lugar, a escola, para ler e escrever. Eu ainda não tinha, naquele momento, a certeza do desejo real de cada um, pois a fala deles poderia estar sendo a repetição da fala dos adultos com quem convivem, uma fala convencional, talvez aquilo que imaginassem que a professora, que representa uma instituição, gostaria de ouvir. Portanto, outros momentos de escuta aconteceriam. Seria necessário estar muito atenta a outras falas, a outros movimentos que realizariam a partir daquele momento para que a minha prática docente não se distanciasse do mundo dos alunos. Segundo Araújo (1996, p. 88), embora haja uma consciência por parte dos professores de que há necessidade de aproximar os conteúdos escolares e a realidade de vida dos alunos, isso pouco acontece, pois os professores preocupam-se em realizar atividades específicas e descontextualizadas sobre leitura e escrita.

Araújo (1996, p. 88-89) afirma que as atividades escolares precisam ter relação direta com os interesses dos alunos, devendo haver uma preocupação, não só com a qualidade dos conhecimentos, como também com uma metodologia que potencialize os alunos a responderem os desafios que o mundo lhes apresenta. E, teoricamente, eu entendia esta necessidade, especialmente, frente às histórias que estavam se apresentando dentro da turma, mas eu não tinha certezas quanto ao trabalho na prática, qual caminho seguir: era preciso saber mais sobre cada um, observar os interesses e as necessidades para que a escrita e a leitura aparecessem plenas de sentido para os alunos (FRANTZ, 2004, p. 35-37).

Neste registro, a professora demonstrou ter conhecimento de algumas das características gerais da turma com a qual iria trabalhar, sabendo com antecedência das

dificuldades pelas quais passavam os alunos e que, devido a isso, apresentavam uma defasagem entre a idade e a escolaridade. As informações gerais pareciam não bastar à professora. Era preciso saber mais dos alunos, conhecer a história de cada um, seus desejos e interesses em relação à escola. A estratégia encontrada para ouvir o que as crianças tinham a dizer foi a de abrir espaço para a escuta, através de uma dinâmica de grupo. Os alunos, por sua vez, fizeram uso da palavra e afirmaram que estavam ali para “aprender a ler e a escrever”.

Se o objetivo dos alunos da Turma de Progressão era o de aprender a ler e a escrever e o da professora o de ensiná-los, que conflitos poderiam surgir para que esse processo fosse de alguma forma impedido?

A professora, em seus registros, expressa a necessidade de se criarem outros espaços de escuta para os alunos, uma vez que não tem certeza do “desejo real de cada um” no que diz respeito a seus interesses referentes à escola. Os alunos disseram que queriam aprender a ler e a escrever, estariam ali na escola para isso, mas a professora parecia não ter sido convencida deste desejo, precisava ouvir mais a turma.

Para responder à questão levantada anteriormente, pretendo debruçar-me sobre a avaliação que a professora fez daquilo que ouviu dos alunos como resposta às suas perguntas. Embora houvesse uma intenção de escuta por parte da professora, ela não conseguiu ouvir algo essencial para o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, qual seria o significado da escrita e da leitura para as crianças daquele contexto. Essa resposta não foi obtida, porque, naquele momento, a professora não considerou este questionamento significativo. Essa explicação por parte dos alunos faria toda a diferença no planejamento das próximas ações pedagógicas organizadas pela docente, pois, desta forma, estaria contemplando a realidade dos alunos em relação àquilo que eles desejavam aprender naquele espaço.

A professora demonstrou receio de não conseguir conciliar teoria e prática. Ao citar Araújo (1996, p. 88), pareceu ter consciência da necessidade de aproximar os conteúdos escolares da vida dos alunos e da dificuldade de transpor a teoria para a prática. Em seu relato, algo parecia inquietá-la. Ela afirmou que a fala dos alunos, em relação ao que queriam na e da

escola, poderia ser uma fala convencional, havendo necessidade de estar atenta a outras falas dos alunos. Porém, o que a professora, naquele momento, não percebeu foi a necessidade de descobrir o universo de escrita e de leitura dos alunos, como lidavam com isso dentro e fora da escola e de compreender que o significado do ato de ler e escrever para os alunos poderia ser diferente do que ela, professora, considerava como sendo leitura e escrita. Assim, não houve o questionamento, por parte da professora, porque possivelmente não havia a dúvida. Havia uma sensibilidade para considerar e valorizar o contexto dos alunos e também uma abertura para ouvir as histórias deles, mas faltou, naquele momento, considerar, de fato, a realidade dos alunos.

Outro aspecto a ser discutido em relação ao primeiro contato entre professora e alunos da Turma de Progressão foi, logo no início da aula, o silêncio por parte dos alunos. Aquele silêncio poderia revelar expectativas e sentimentos dos alunos em relação ao que lhes seria proposto pela professora e provocou na professora o “medo de não conseguir ressignificar a relação aluno-escola”, uma vez que os alunos, em sua maioria, não estavam freqüentando a escola pela primeira vez e suas experiências escolares apresentavam históricos de fracassos.

Assim, analiso que uma das respostas para a pergunta lançada no início desta análise a respeito de que conflitos poderiam surgir para que o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita fosse impedido começa a ser desenhada, a contradição entre a fala da professora e suas ações pedagógicas. A professora quer ouvir os alunos, ela tem a sensibilidade para entender que esta escuta é essencial para o desenvolvimento do trabalho com a Turma de Progressão, mas, ao mesmo tempo, ela não faz questionamentos essenciais para os alunos em relação ao seu envolvimento com o mundo da leitura e da escrita. Talvez esta contradição, ainda não entendida pela professora, explique a frase final de seu relato sobre a primeira aula; “... teoricamente, eu entendia esta necessidade, especialmente frente às histórias que estavam se apresentando dentro da turma, mas eu não tinha certezas quanto ao trabalho na prática, qual caminho seguir”.

4.3 O planejamento inicial: em busca de um caminho

A seguir apresentarei o relato e as reflexões da professora a respeito das duas primeiras semanas de aula. Neste registro, a professora escreve sobre seu planejamento inicial, a reação dos alunos perante o trabalho proposto e reflete sobre a necessidade de reorganizar as atividades a partir da realidade dos alunos.

Relato 2: relato e reflexões sobre as primeiras duas semanas de aula

Tendo por base as idéias de Cagliari (1997, p. 102) de que ninguém escreve ou lê sem motivo e de que a maneira como muitas instituições escolares tratam o ato de escrever leva facilmente vários alunos a detestarem a escrita e, em conseqüência, a leitura, busquei organizar, juntamente com os outros professores da Turma de Progressão, um projeto no qual as primeiras palavras a serem trabalhadas fossem os nomes das próprias crianças. Isso, considerando que o nome é uma palavra significativa, uma vez que faz parte da identidade de cada um.

Sendo assim, foram organizadas atividades pedagógicas envolvendo as letras dos nomes dos alunos, através das quais seriam trabalhados conceitos elementares para a aquisição da linguagem escrita, como a diferença entre letras e desenhos, o entendimento de que se escreve com letras e não com rabiscos, o estabelecimento de relações entre o nome, o som e a forma das letras do alfabeto. As atividades eram, primeiramente, vivenciadas de forma lúdica, através de jogos como dominó, memória, quebra-cabeça, bingo e depois os alunos eram instigados a registrá-los de forma escrita. A parte lúdica, geralmente, envolvia-os; no entanto, a parte escrita, na qual se pretendia desenvolver os conceitos mencionados no início deste parágrafo, parecia não ter o menor significado para a turma e surgiam falas como: “Ah, eu não vou escrever o nome desse daí!”, ou “Eu não quero escrever isso!”, ou ainda “Eu não consigo fazer as letras!”.

Os alunos revelavam em suas falas que o trabalho não estava atingindo as reais necessidades do grupo e que precisaria ser repensado e reorganizado. Então, lembrei-me do

primeiro dia de aula, no qual um aluno chamou muito a atenção, uma vez que o ambiente escolar provocou nele grande estranheza. Ele não sabia bem como deveria proceder, aquele era um lugar que nunca havia freqüentado. Eu também achei tudo muito diferente. Ao perceber que ele estava deslocado, fui mostrando como poderia fazer para se sentar na cadeira, que deveria esperar a sua vez para falar, já que ele tentava imitar tudo o que cada um dos colegas fazia: quando um colega se pronunciava, ele tentava repetir as mesmas palavras. Ao perguntar a este aluno qual era o seu nome, ele respondeu tentando dizer o meu nome. O mesmo aconteceu quando os professores de Artes e Educação Física entraram na sala de aula para se apresentarem e conhecerem a turma: ele respondia dizendo o nome do professor que o questionava. Assim, todos nós, professores, em momentos diferentes, tivemos a mesma conduta em relação a este fato, dizendo a ele que o nome dele não era nem Carla, nem Eduardo, nem Jane e reforçamos o questionamento até que ele percebeu que deveria dizer o seu próprio nome. A lembrança dessa situação fez com que me desse conta, mais uma vez, de que a turma de progressão é diferente, porque tem alunos diferentes e, como tal, precisaria ser trabalhada de forma diferenciada. Portanto, não bastaria trabalhar com o código ou simplesmente tentar decifrá-lo. Haveria necessidade de um trabalho de alfabetização anterior ao que estava sendo proposto a partir do nome dos alunos, um trabalho de significar e/ou ressignificar a escrita e a leitura na vida deste grupo de crianças, ou ainda conhecer mais de perto o que as impedia de ir adiante.

A partir desta reflexão e do diálogo com o grupo de profissionais que trabalha com a turma de progressão do 1º ciclo (AP), em uma reunião pedagógica, houve um reordenamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas, levando em consideração o quanto os alunos têm baixa auto-estima, o quanto resolvem os problemas através de agressões e não do diálogo, o quanto a escrita é pouco utilizada em seu cotidiano e, por fim, o quanto a história de cada um precisaria ser respeitada, valorizada e resgatada.

Diferente de outros planejamentos que já havia realizado em relação à alfabetização, nos quais trabalhava com a história da escrita, com o traçado das letras, com o reconhecimento do som, do nome e da forma das letras, com a categorização gráfica das letras, com as letras dos nomes dos alunos, este projeto pedagógico exigia que os alunos sentissem vontade de aprender as letras ou que, pelo menos, sentissem que eram capazes de aprender. Até o momento, eu considerava que, como a maioria dessas crianças já havia freqüentado a escola, o desejo real de escrever e ler estivesse consolidado.

As atividades desenvolvidas nas duas primeiras semanas de março mostraram justamente o contrário: os alunos não acreditavam na capacidade que tinham para aprender, já que haviam fracassado em outras vivências escolares. A escrita e a leitura eram ignoradas e, quando eram solicitados a realizar trabalhos que envolvessem o alfabeto, escondiam-se atrás de desentendimentos e brigas com os colegas, havendo necessidade de conter fisicamente alguns alunos com aparente comprometimento psicológico e/ou neurológico. Além disso, os alunos convivem com poucos materiais escritos, não tendo a escrita e a leitura um lugar na vida destes estudantes, já que esta representava um fracasso para eles. (FRANTZ, 2004, p. 37-39)

Analisando o registro da professora a respeito da relação dos alunos com a proposta de trabalho sugerida por ela mesma, durante o primeiro mês de aula, é possível constatar que houve um processo de reflexão por parte da docente em relação à sua própria prática, pois ela percebeu que o trabalho proposto não estava contribuindo para as aprendizagens dos alunos. Mas por que os alunos não respondiam às atividades propostas pela professora, já que a idéia era trabalhar com a escrita através de palavras que fossem significativas para os alunos? Então, retorno à questão suscitada a partir do relato da primeira aula, se os alunos queriam aprender a ler e a escrever, e a professora ensiná-los, o que poderia impedir este processo?

A professora revelou, através da sua observação e sensibilidade dos fatos do cotidiano escolar, o motivo pelo qual os alunos se recusaram a realizar as atividades escritas. Para ela, as atividades propostas voltaram-se para o trabalho com o código escrito, nome, som e forma das letras, enquanto as crianças da Turma de Progressão precisariam de um trabalho anterior, um trabalho de dar sentido à escrita, de torná-la significativa para a vida dos alunos, ou de ajudá-los a reconhecer a escrita dentro de seu próprio contexto. Além disso, as atividades propostas a partir do nome dos alunos, segundo a professora, sensibilizaram os alunos para algo que lhes incomodava, a sua própria história de vida, e isso se revelou nas falas dos alunos, ao serem desafiados a escrever seus nomes e o nome dos colegas, “Ah, eu não escrever o nome desse daí!”, ou “Eu não quero escrever isso!”.

A reflexão da professora sobre o que estava impedindo o processo de aprendizagem dos alunos foi essencial para uma tomada de atitude que se reverteu em um redirecionamento

das ações pedagógicas em relação à Turma de Progressão. Considero de fundamental importância a reflexão e ação da docente, que foram feitas a partir da observação e avaliação da própria prática escolar. Segundo Freire (1996, p. 51),

nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à epistemológica, e, de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Contudo, não posso deixar de apontar alguns aspectos que poderiam ter sido analisados no redirecionamento do trabalho com a Turma de Progressão e que não foram considerados e discutidos naquele momento.

O primeiro deles refere-se à fala da professora sobre os conceitos elementares para a aquisição da linguagem escrita. De acordo com a professora, esses conceitos elementares referem-se “ao estabelecimento de relações entre o nome, o som e a forma das letras”. No entendimento da professora, tendo ela escolhido, num primeiro momento, palavras que fossem significativas para as crianças, no caso o nome delas, bastaria para que a escrita estivesse contextualizada e, então, o próximo passo seria o de debruçar-se sobre a forma da escrita. A professora avaliou a inadequação do trabalho com o nome dos alunos diante da realidade com a qual se deparava e percebeu a necessidade de organizar um trabalho que fosse anterior ao trabalho com o código escrito, um trabalho de significar a escrita para as crianças.

Porém, em momento algum, dentro deste reordenamento das ações pedagógicas, mencionado pela professora, houve uma busca por pesquisar a relação da comunidade com a escrita para que se pudesse confrontar os conceitos elementares da professora com os da comunidade. A professora afirmou que “os alunos conviviam com pouco material escrito, não tendo a escrita um lugar na vida desses estudantes”. Esta constatação por parte da professora tem como base observações, diálogos informais com as famílias. Por outro lado, não se tinha conhecimento, por exemplo, se as crianças ouviam histórias contadas pelos pais ou como as

famílias faziam para lidar com fatos do cotidiano que necessitavam da escrita ou da leitura, se o fato de não saberem ler e escrever influenciava em alguma coisa no cotidiano das famílias. Considero isso uma limitação do trabalho realizado com a Turma de Progressão, durante o ano de 2004 e uma limitação desta pesquisa, já que, nos anos posteriores, não houve nenhum diálogo com a comunidade neste sentido.

O grupo de professores da escola, na qual ainda estou inserida, faz suposições, através de observações, do diálogo com as crianças e do diálogo com alguns pais, sobre as relações da comunidade com a escrita, mas não tem dados de pesquisa que subsidiem o trabalho pedagógico da escola em relação a isso. Considero que, de alguma forma, o presente trabalho possa instigar o grupo de professores a dialogar com os pais dos alunos, em suas saídas à comunidade, organizando um material de pesquisa que colete dados que alicercem o trabalho dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem da escrita na escola. É importante lembrar que os professores realizam sistematicamente saídas à comunidade, mas até o momento, em nenhum destes contatos com os moradores do local, foram abordadas questões referentes à forma como a escrita está inserida na comunidade.

A não consideração deste aspecto, no ano de 2004, com o trabalho desenvolvido na Turma de Progressão pode ter feito com que o grupo de professores envolvidos neste desafio e, especialmente, a professora-referência insistisse no mesmo erro das primeiras semanas de aula, selecionando um assunto que a própria professora considerasse significativo para os alunos e, em seguida, utilizando-se deste como pretexto para focar o que ela, professora, considerasse como conceito elementar, a relação entre o nome, o som e a forma das letras.

Segundo Freire (1997, p. 37), “no processo de avaliação contínua o educador agiliza sua leitura de realidade podendo assim criar encaminhamentos adequados para seu constante replanejar” e é neste aspecto que considero preocupante o fato de a professora não ter apresentado em seus registros uma reflexão sobre a necessidade de investigar a comunidade local sobre a escrita presente na comunidade. A leitura da realidade feita pela professora não contemplou um aspecto importante relativo ao reconhecimento e valorização da escrita dentro da comunidade. Desta forma, os encaminhamentos, embora tivessem as melhores intenções, podem não ter sido adequados para os alunos da Turma de Progressão.

Entendo que o novo trabalho proposto não deveria se preocupar com “o pouco contato que a comunidade tem com material escrito”, mencionado pela professora, mas sim com o contato que a comunidade tem efetivamente com a escrita. Para Matencio (1994, p. 15), “freqüentemente o aprendizado do aluno fora dos limites da instituição escolar lhe é muito mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a linguagem do aluno”. Esse aprendizado que acontece fora dos limites da escola precisaria ter um lugar no planejamento dos professores da Turma de Progressão para que as diferenças entre a demanda social e a demanda escolar, conforme afirma Matencio (op. cit., p. 19), não sejam vistas como uma deficiência por parte dos alunos ou da comunidade.

No relato da professora há duas falas mencionando o fato de a escrita ser pouco utilizada no cotidiano dos alunos, e isso parece, de alguma forma, preocupar a professora, mas nenhuma discussão foi feita a esse respeito. A não discussão e reflexão sobre esse aspecto podem fazer com que os novos planejamentos dêem ênfase novamente a um aspecto técnico do ensino da escrita. Além disso, pode-se observar, nos escritos da professora, que o planejamento tende a resgatar, respeitar e valorizar a história de cada aluno, o que considero imprescindível para a realização do trabalho, porém não ficou explícito em que medida essa nova estratégia de trabalho irá transitar pelas relações entre a escrita que circula pela comunidade local e a escrita que se evidencia na sala de aula, na escola.

Assim, mais uma vez, retorno à questão inicial levantada no início desta análise: por que os alunos não respondiam às atividades propostas pela professora, já que a idéia era trabalhar com palavras que fossem significativas para os alunos? O que poderia impedir o processo de ensino e de aprendizagem da escrita se, supostamente, os alunos queriam aprender, e a professora ensiná-los?

Alunos e professora estavam empenhados e interessados em um mesmo objetivo, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, porém, sem que isso fosse perceptível, naquele momento, para a professora, a perspectiva escolhida para o desenvolvimento do trabalho com a escrita, era a perspectiva da professora, o ponto de vista, as experiências da professora como aluna e como docente. Terzi (2002, p. 22-23) explica que o que se vê normalmente, em sala de aula, é a ausência de preocupação do professor em buscar um grau maior de

intersubjetividade⁴, cabendo ao professor a definição da perspectiva sob a qual o assunto da aula deva ser focalizado, sendo rechaçadas as tentativas de os alunos assumirem outra perspectiva. Para a autora (op. cit.), “permitir a discussão do assunto sob uma outra ótica não apenas propiciaria a intersubjetividade, mas permitiria, também, que o professor conhecesse o saber que a criança traz para a escola”, porém, “esse saber não interessa ao professor, assim como não lhe interessa criar uma definição partilhada do objeto em estudo, uma vez que ele parte do princípio de que o aluno nada sabe e que cabe à escola definir o nível de ensino”.

O aspecto que preocupa, neste contexto de estudo, é o fato de a professora não ter se dado conta de que pudesse estar considerando a escrita apenas da sua perspectiva. No primeiro relato, a docente expressa da seguinte maneira a sua inquietação referente a algo que ela ainda não tem consciência do que seja e que poderia distanciar a realidade da prática: “teoricamente, eu entendia esta necessidade, especialmente frente às histórias que estavam se apresentando dentro da turma, mas eu não tinha certezas quanto ao trabalho na prática, qual caminho seguir”. Assim, a professora percebia que algo estava impedindo que o trabalho pedagógico possibilitasse a aprendizagem dos alunos, ela entendia que mudanças precisariam acontecer, mas faltava, naquele momento, subsídios teóricos que pudessem ampará-la a realizar um trabalho no qual conseguisse, de fato, compartilhar com os alunos uma definição do objeto em estudo, no caso, a linguagem escrita.

Contudo, a sensibilidade da professora em perceber que os alunos estavam se recusando a participar das atividades propostas e que isso poderia ser um indício de que um novo trabalho precisaria ser organizado, possibilitou uma nova chance para os alunos e para a professora. Esse olhar diferenciado da professora pode ter feito a diferença no processo de aprendizagem da linguagem escrita pelos alunos da Turma de Progressão, mesmo havendo limitações teóricas da professora.

⁴ Segundo Terzi (2002, p. 22), “a intersubjetividade seria um estado de efetiva comunicação em que cada interlocutor está consciente da existência do outro e com ele focaliza um mesmo aspecto de um evento, uma ação ou uma situação, ou seja, com ele compartilha a mesma perspectiva do assunto em discussão”.

4.4 O replanejamento das ações pedagógicas: novas alternativas

As atividades apresentadas, no terceiro relato, foram uma tentativa da parte do grupo de professores e, em especial, da professora-referência da Turma de Progressão de reorganizar o trabalho pedagógico, tendo por objetivo uma aproximação entre alunos e professores, entre os professores e a realidade dos alunos. Essas atividades, no texto original, não haviam sido nomeadas, mas, para uma melhor organização da apresentação do relato, nesta dissertação, cada atividade foi identificada com um nome. O relato propriamente dito não sofreu nenhuma modificação, conforme me comprometi no início desta análise.

Relato 3: relato e reflexões sobre o redirecionamento das ações pedagógicas com a Turma de Progressão

Como os alunos não respondiam às atividades relacionadas à escrita e à leitura, o planejamento foi reorganizado na tentativa de atender à demanda da Turma de Progressão, que, no entendimento do grupo de professores, dizia respeito a dois aspectos: a valorização de cada um em relação à sua própria capacidade de aprender e o resgate do significado da aprendizagem na vida destes alunos.

Para que houvesse possibilidade de que esta turma se transformasse num grupo e, sendo um grupo, trabalhasse de forma coletiva de modo a favorecer o processo de aprendizagem individual, foram organizadas atividades corporais que desencadeassem o reconhecimento e a valorização do próprio corpo e o respeito em relação ao corpo do outro, considerando as dificuldades e limitações de cada um, uma vez que a falta de respeito em relação a si mesmo e em relação ao colega estavam presentes através de agressões físicas e verbais que impediam que a sala de aula possibilitasse o processo de alfabetização.

Dentro deste replanejamento, que teve por objetivo transformar a sala de aula da TP num espaço de equilíbrio afetivo e cognitivo no qual as diferenças fossem respeitadas, visando à alfabetização, várias propostas foram desenvolvidas. Algumas destas atividades

serão descritas, buscando avaliar a sua contribuição para o desenvolvimento dos alunos.

Atividade: Caixinha Mágica

A primeira atividade organizada buscou trabalhar com as emoções das crianças para que eu pudesse observar mais especificamente que imagem demonstravam ter de si mesmos e como registravam isso de forma gráfica. O material utilizado foi bem simples, apenas uma caixa com tampa e um pequeno espelho dentro. Os alunos sentaram-se em círculo, em seguida, mostrei a eles uma caixa colorida e questionei a respeito do que poderia haver dentro dela. Após as várias hipóteses sugeridas, dei uma pista, dizendo que o que tinha dentro da caixa era a coisa mais importante do mundo e que todos teriam a oportunidade de olhar. A caixa passou de aluno em aluno e cada um pôde se enxergar através do espelho. As reações foram as mais diversas, alguns alunos sorriram, outros se mostraram envergonhados, outros decepcionados, e um deles disse: “Ah, era isso!”. A atividade continuou através de um curto diálogo no qual conversamos sobre o quanto cada pessoa é importante no mundo. Em seguida, os alunos foram desafiados a desenharem no papel aquilo que viram no espelho. O resultado foi interessante, pois alguns alunos demonstraram que não reconheciam as partes do seu próprio corpo, ao desenharem os braços saindo da cabeça, rosto sem nenhuma identificação, a falta de braços em alguns casos, ou mesmo desenhos em forma de garatujas, lembrando que nenhum aluno tinha menos do que 8 anos de idade. O objetivo desta atividade foi alcançado, uma vez que a avaliação das atitudes e dos desenhos serviu de subsídio para a organização de novos planejamentos, confirmando o conceito de Luckesi (1997, p. 118) sobre avaliação, através do qual afirma ser esta uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação.

Atividade: Espelho Mágico

A partir desta avaliação, as crianças participaram de várias outras atividades que trabalharam com o corpo. Uma das mais significativas foi a do Espelho Mágico. Levei para a sala de aula um espelho grande, no qual a pessoa pode se enxergar de corpo inteiro e, em círculo, convidei cada aluno para ir até o espelho e se olhar. Naquele momento, os risos e

atitudes que demonstravam vergonha pareciam inevitáveis: foi necessário encorajar alguns alunos que estavam muito resistentes. Depois, através de sorteio, cada um foi até o espelho para fazer um movimento que, posteriormente, os outros imitariam. Observando que os alunos estavam mais relaxados, coloquei uma música e, mais uma vez, cada um foi até o espelho realizar movimentos que eram também copiados pelos colegas. Foi proposto, ainda, que os alunos se organizassem em duplas e que um modelasse o corpo do outro frente ao espelho. Mais uma vez os alunos não conseguiram conter o riso, pois tocar o corpo do outro, sem o objetivo de agredi-lo, parecia causar estranheza ao grupo. Como registro da atividade, os alunos foram desafiados a fazer o desenho de um colega. Para finalizar, cada um levou o seu desenho para o círculo e, juntos, analisamos quais as semelhanças e diferenças entre o registro gráfico e a figura do próprio colega. Nesta atividade, constatei que há dificuldade de os alunos olharem para o seu próprio corpo, tocarem o corpo do outro de forma afetiva e representarem, através do desenho, a figura humana. Apesar dos risos, que talvez estivessem escondendo um certo nervosismo, a atividade possibilitou que os alunos, além de trabalharem a auto-estima, percebessem que em seus registros do corpo humano faltavam partes importantes.

Atividade: Esqueleto Humano

A atividade seguinte, que teve como objetivo possibilitar aos alunos o conhecimento do corpo humano, provocou muitos questionamentos e curiosidades. Eles se mostraram impressionados com um Esqueleto Humano na sala de aula e quiseram saber se era de verdade (de alguém que morreu), se era de um homem ou de uma mulher, se eles também tinham todos aqueles ossos por dentro, se os ossos quebravam fácil. Logo começaram a se tocar e a comparar o seu corpo com o do esqueleto.

Atividade: Pesquisando sobre o Corpo Humano (na biblioteca)

Com a finalidade de pesquisar sobre o Corpo Humano, dando continuidade ao trabalho iniciado em sala de aula e respondendo aos questionamentos realizados, a turma da progressão realizou uma visita à biblioteca da escola. Este trabalho rendeu muitos comentários, uma vez que os alunos tiveram contato com livros de ciências que mostravam,

além do esqueleto, o corpo humano como um todo. Os alunos fizeram descobertas que, posteriormente, foram registradas em um texto coletivo, tais como: as costelas servem para proteger órgãos como o coração e os pulmões; o crânio protege o cérebro; se não fossem os joelhos e cotovelos, andariamos como um robô.

O registro gráfico dos alunos, após a visita à biblioteca, foi a atividade escrita que, em março, mais envolveu os alunos, pois eles estiveram concentrados e demonstraram vontade de fazer a atividade. E, além de, simplesmente, desenhar, quiseram escrever o nome dos ossos e das partes do corpo: freqüentemente dirigiam-se aos livros ou aos cartazes da sala para copiarem o que lhes era interessante. Era o primeiro movimento espontâneo dos alunos em direção à escrita, por isso não foi exigido que tentassem escrever sem copiar, ou que tentassem escrever do seu jeito.

Atividade: Corpo Maluco

Outra atividade que possibilitou a participação da maioria dos alunos e que envolveu a turma foi o Corpo Maluco. De posse de revistas, tesoura e cola, cada um foi desafiado a recortar figuras de pessoas. Em seguida, deveriam fazer uma montagem, utilizando a cabeça de um, os braços de outro, até formar um corpo completo. Depois, os alunos tentaram imitar a posição em que as figuras das montagens se encontravam. Com as montagens, realizamos uma exposição. Quando alguém entrava na sala de aula, era logo desafiado a fazer algumas poses que eles consideravam mais difíceis. Observei, nesta atitude, que os alunos estavam apropriando-se do espaço da sala de aula e possivelmente entendendo-o como algo significativo em suas vidas.

Além deste trabalho, os alunos foram, constantemente, desafiados a participar de brincadeiras de roda, a cantar músicas, a dançar, enfim, a movimentar o corpo de forma a perderem o medo de se expor. Um aspecto muito importante deste trabalho foi que, mesmo que a maioria ainda estivesse demonstrando vergonha em realizar as atividades, começou a haver um certo respeito com aqueles que estavam participando ativamente dos trabalhos, e os risos debochados, as agressões, embora ainda presentes, diminuíram. Esta foi uma conquista relevante para esta turma, pois os espaços antes ocupados pelo desrespeito em relação a si mesmo e em relação ao outro e que concentravam a maioria das ações e a energia da turma

começaram a ser ocupados pela aprendizagem, objetivo maior do grupo de professores. O resultado disso foi que, no final do mês seguinte, em abril, seis alunos foram encaminhados para turmas regulares. (FRANTZ, 2004, p. 39-43)

Tendo por base os registros da professora sobre as atividades realizadas com a Turma de Progressão, neste terceiro relato, é possível constatar que a professora abriu o espaço da sala de aula para as necessidades dos alunos, uma vez que a idéia de trabalhar, inicialmente, com um projeto fechado que a professora considerava importante para a turma não se concretizou.

O grupo de professores entendia que havia necessidade de valorizar cada aluno em relação à sua própria capacidade de aprender e também de resgatar o significado da aprendizagem na vida destes alunos. E, desta forma, realizou atividades que sensibilizaram as crianças, através de jogos e brincadeiras tendo como objetivo trabalhar o corpo em sua totalidade, o cognitivo, o físico e o afetivo. A professora-referência da Turma de Progressão respeitou a turma, escutando de fato as vozes dos alunos, que vieram através de gritos, brigas, xingões e recusas em realizar as atividades propostas nas duas primeiras semanas de aula. Esse respeito foi demonstrado a partir do momento em que a professora não insistiu numa proposta de trabalho que, de alguma forma, incomodasse os alunos.

Sabendo da necessidade de, como a própria professora afirmou, “transformar a sala de aula da Turma de Progressão num espaço de equilíbrio afetivo e cognitivo, no qual as diferenças fossem respeitadas”, a professora conseguiu deixar de lado o trabalho com os conceitos que ela considerava elementares para a aquisição da leitura e da escrita, a relação entre o nome, o som e a forma das letras, pelo menos neste primeiro momento, para trabalhar com algo que parecia essencial para a Turma de Progressão, as relações dentro da própria turma. Isso fez com que a professora percorresse um novo caminho na elaboração das atividades a serem propostas aos alunos, deixando de lado os conteúdos programáticos relativos à alfabetização que ela considerava necessários ao processo de ensino e de aprendizagem, mas abrindo espaço para que os alunos pudessem estabelecer relações de respeito consigo mesmos e com os outros, buscando confiança no ambiente da sala de aula.

Os conceitos construídos pela história pessoal e profissional de cada professor do que deva ser considerado elementar para o trabalho de ensino e de aprendizagem não podem ser colocados perante uma turma de forma arbitrária e autoritária. Esses conceitos precisam ser negociados com a turma com a qual se trabalha. Caso contrário, corre-se o risco ou de a turma rejeitar de alguma forma o projeto proposto, como foi o caso da Turma de Progressão em estudo, ou de a turma aceitar o que é proposto pelo docente, mesmo que isso a incomode, numa atitude pacífica, de submissão. Mais uma vez, reforço o argumento de que, embora houvesse uma tendência da professora da Turma de Progressão que faz parte deste contexto de estudo em democratizar o espaço da sala de aula, ela não demonstrava ter o conhecimento ou a clareza de como trabalhar de forma compartilhada com os alunos o conceito da linguagem escrita.

O relato da professora sobre as reações dos alunos em relação às atividades propostas confirmou a necessidade de um trabalho voltado para as relações de afetividade dentro da turma, no qual houvesse, conforme afirmou a professora, “a valorização de cada um em relação à sua própria capacidade de aprender e o resgate do significado da aprendizagem na vida destes alunos”. A partir disso, farei algumas considerações sobre as atividades propostas que foram significativas e que contribuíram para a continuidade do trabalho com a Turma de Progressão.

A primeira atividade desenvolvida, intitulada Caixinha Mágica, sensibilizou os alunos de diferentes maneiras: uns pareceram envergonhados, outros alegres e alguns até decepcionados. Independente dos sentimentos que foram demonstrados, o importante foi que houve uma sensibilização dos alunos. Além disso, a postura da professora em dizer a eles que o que veriam dentro da caixa era a coisa mais importante do mundo e de dialogar com a turma sobre o que viram dentro da caixa indicou aos alunos a intenção da professora de se aproximar, de se vincular a cada um deles, mesmo que os alunos não se dessem conta de todas as intenções que faziam parte deste trabalho: a valorização de cada um em relação às suas aprendizagens e o resgate do significado da aprendizagem na vida deles. Ainda nesta primeira atividade, a professora, ao narrar o resultado do trabalho escrito feito pelos alunos, demonstrou a preocupação de analisar o que foi produzido como subsídio para novos planejamentos e não para julgar ou marcar os erros feitos nas produções dos alunos.

Dados de pesquisa de Terzi (2002, p. 23) revelam que “o professor não respeita o aluno como alguém que tem algo a dizer e a contribuir no processo ensino-aprendizagem”. E como consequência disso, o aluno deixa de respeitar e confiar no professor como alguém interessado em sua aprendizagem. Os alunos da Turma de Progressão, em sua maioria, tiveram experiências escolares anteriores nas quais o sentimento de exclusão foi vivenciado de alguma forma. Por isso, o estabelecimento de uma relação de confiança com a professora da Turma e com os próprios colegas não poderia ser algo fácil de ser construído. Para Terzi (op. cit.),

a afetividade implica confiança e respeito mútuos: confiança do aluno em que o professor está interessado em seu progresso e que buscará os meios necessários para ajudá-lo; confiança do professor em que o aluno deseja aprender e que, portanto, oferecerá um *feedback* contínuo para que o adulto possa adequadamente direcionar sua prática.

A Turma de Progressão, nas primeiras semanas de aula, desafiou a professora, através de atitudes que, possivelmente, poderiam fazê-la desistir de organizar um trabalho participativo, onde houvesse parceria entre todos na busca pela aprendizagem. Porém, as novas ações pedagógicas mostraram que os alunos foram escutados e considerados no planejamento das aulas, o que implicou numa mudança de postura dos próprios alunos.

Assim, nesta primeira atividade, dois aspectos foram significativos para que se desencadeasse um novo momento na Turma de Progressão: a tentativa de aproximação da professora em relação aos alunos, através de uma atividade de sensibilização, e o olhar observador da professora em relação ao trabalho dos alunos, avaliando a produção de cada um, sem julgamentos.

O primeiro aspecto mencionado trata da questão da afetividade que está intimamente relacionada às questões cognitivas. De acordo com Vygotsky (2005, p. 9), a separação entre intelecto e afeto “é uma das principais deficiências da psicologia tradicional”, trazendo a idéia de que as análises precisariam considerar o sujeito como um todo. Reforço essa idéia do autor,

dizendo que os processos de ensino e de aprendizagem também não podem considerar a criança apenas como um ser cognitivo. A criança é corpo, afeto e cognição também. Trabalhar apenas um destes aspectos não só não contribui para o desenvolvimento da criança em sua totalidade como limita possíveis aprendizagens.

Voltando ao contexto em estudo, os alunos já haviam dado indícios, através de suas atitudes, de que, se a professora tivesse insistido em investir em uma proposta de trabalho na qual o conteúdo programático fosse intensamente valorizado, os processos de ensino e de aprendizagem seriam prejudicados. O relato da professora evidencia que as atividades envolvendo a afetividade contribuíram para que os alunos tivessem uma mudança de atitude, pois, a partir do momento em que se sentiram respeitados, também tiveram a mesma reciprocidade em relação aos colegas, à professora e em relação à própria aprendizagem. Dessa forma, o reordenamento das atividades, possibilitando aos alunos a construção de relações de confiança em si mesmos, nos colegas e na professora foi um aspecto que fez a diferença no trabalho com a Turma de Progressão do ano de 2004.

O segundo aspecto mencionado refere-se à observação da professora, assumindo uma atitude de pesquisadora em relação às informações trazidas pelos alunos em seus trabalhos, utilizando-se destas observações para a continuidade e o planejamento pedagógico. Para Weffort (1996, p. 14), “observar uma situação pedagógica não é vigiá-la; mas sim, fazer-se vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica”. Neste estudo, o olhar sem discriminar, sem julgar pareceu-me uma tentativa da professora que pode ser evidenciada em seus próprios relatos, de assumir um olhar reflexivo, a fim de que as novas ações pudessem ser sustentadas não só em suas convicções teóricas, mas nos indícios que as ações dos alunos lhe forneciam.

Uma outra atividade realizada depois da reorganização das atividades com a Turma de Progressão, denominada Espelho Mágico, também mobilizou os alunos que, num primeiro momento, mostraram-se envergonhados em participar da proposta. Foi necessário que a professora os encorajasse a vivenciar a brincadeira, que mais uma vez desafiava os alunos a se olharem em um espelho. A diferença é que, nessa atividade, o espelho era grande e não estava escondido dentro de uma caixa. Além disso, precisariam interagir com os colegas, um tocando o corpo do outro. O desafio dessa atividade foi importante e necessário para que os alunos

continuassem sendo instigados a lidarem com a imagem que têm de si mesmos e a estabelecerem relações de respeito com os outros. O aspecto lúdico das atividades possibilitou que os alunos pudessem trabalhar com suas emoções, com os seus limites, com os limites dos colegas, sem que estes assuntos fossem tratados de forma direta, explícita.

É necessário lembrar que, no início do mês de março, a professora também tinha como proposta valorizar as vivências dos alunos, possibilitando que se conhecessem melhor, através do estudo da história do nome de cada um. Porém, muitos aspectos diferenciaram o trabalho inicial, que fora rejeitado pelos alunos, desta segunda proposta de trabalho. No início, a ênfase das atividades estava na escrita, a professora pretendia trabalhar a história do nome dos alunos como pretexto para o ensino e a aprendizagem do nome, som e forma das letras. Além disso, embora houvesse, uma disposição da professora para escutar os alunos, ouvir as suas histórias, os alunos demonstraram, através de suas reações, que não se sentiam seguros para se expor perante o grupo, faltava confiança por parte dos alunos, os vínculos estavam apenas começando a se estabelecer.

Já no trabalho em que houve um reordenamento das ações pedagógicas, as dinâmicas focaram a afetividade, a auto-estima, os limites e as relações. A professora pareceu estar ciente de que precisaria fortalecer os vínculos entre as pessoas que faziam parte dos processos de ensino e aprendizagem, alunos e professores, garantindo uma relação de respeito e confiança entre todos para que o ambiente da sala de aula possibilitasse que os alunos se envolvessem com a aprendizagem da linguagem escrita de maneira construtiva. E essa mudança na estratégia de trabalho repercutiu de fato no ambiente da sala de aula, nas relações entre os alunos e no engajamento dos alunos com novos conhecimentos. Isso ficou evidente no relato das atividades denominadas Esqueleto Humano e Pesquisando sobre o Corpo Humano, quando os questionamentos dos alunos conduziram a Turma de Progressão para o ambiente da biblioteca em busca de material escrito que pudesse responder às dúvidas que intrigavam as crianças. A professora relatou ainda que o registro gráfico dos alunos, após a visita à biblioteca, foi a atividade escrita que mais envolveu os alunos no primeiro mês de aula, uma vez que eles, espontaneamente, tentaram escrever o nome dos ossos do corpo humano.

Do relato das atividades que envolveram a área de ciências, considero dois aspectos fundamentais que precisam ser discutidos para que se consiga dar continuidade às questões pertinentes a este estudo.

O primeiro deles refere-se ao fato de que o redirecionamento das ações pedagógicas, a partir da recusa dos alunos em participar das atividades propostas nas primeiras semanas de aula, foi uma estratégia de sucesso, pois a professora focou seu planejamento em ações que iam ao encontro da necessidade de a Turma de Progressão ser trabalhada em relação à afetividade, às emoções e à auto-estima. A partir do momento em que os alunos começaram a sentir maior confiança em si mesmos, nos colegas e na professora, abriu-se a possibilidade de se arriscarem na elaboração de hipóteses e questionamentos sobre o corpo humano, por exemplo. Assim, evidencio que a observação, a sensibilidade e a postura reflexiva, seguida de uma tomada de atitude pela professora, que resultou na reorganização do trabalho com a Turma de Progressão, contribuiu para que os alunos se sentissem seguros e encorajados a buscar novos conhecimentos.

O segundo aspecto diz respeito ao fato de a professora não ter ressaltado, em seu relato, a atividade de visita à biblioteca como uma ação essencial para o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, sendo aquela uma situação de vivência contextualizada de leitura e de escrita. Naquele momento, os alunos fizeram uso do material escrito disponível na biblioteca com a intenção de que os livros pudessem responder aos seus questionamentos, ou seja, a linguagem escrita foi utilizada em uma de suas funções reais, a informatividade. No entanto, a professora não conseguiu, naquele momento, refletir sobre o assunto, uma vez que em seus primeiros relatórios, expressou a necessidade de ressignificar a escrita na vida dos alunos da Turma de Progressão. Com isso, evidencio que a professora, embora tivesse a intenção de realizar um trabalho contextualizado em relação à linguagem escrita, não tinha subsídios para reconhecer uma situação de uso contextualizado da escrita. É pertinente dizer que o fato de a professora não ter percebido aquela situação como sendo fundamental para que as crianças pudessem utilizar a linguagem escrita de forma significativa não impediu que as crianças tirassem dela todo o proveito que lhes era possível.

A reflexão que proponho é que, não tendo a professora reconhecido uma situação contextualizada da linguagem escrita, como ela poderia, em outros momentos, possibilitar aos

alunos novas situações e novos planejamentos nos quais a escrita pudesse ser utilizada de forma significativa, sendo que este era um de seus objetivos? O levantamento dessa questão pode ser uma das respostas para o relato angustiado da professora relativo ao primeiro dia de aula “eu senti medo de não conseguir alcançar o objetivo de ressignificar a relação escola-aluno, de possibilitar situações de aprendizagem diferenciadas e de contribuir para o processo de alfabetização dos alunos da Turma de Progressão”. O que parece estar nas entrelinhas dos escritos da professora é que os alunos precisariam ter uma nova relação com a linguagem escrita, vivenciando atividades diferenciadas, para que conseguissem se apropriar dela. Assim, a atividade da biblioteca foi proposta como uma atividade diferenciada e não como uma atividade propositadamente organizada para que os alunos pudessem vivenciar a escrita em contexto.

Um indício significativo e que pode confirmar a hipótese de que faltavam à professora informações sobre a escrita em contexto pelo fato de ela, em momento algum, fazer referência ao termo letramento ou, então, diferenciá-lo do termo alfabetização. Em seus registros, é recorrente o uso do termo alfabetização, que é mencionado como objetivo principal do trabalho a ser realizado com a Turma de Progressão.

Os três primeiros parágrafos do relato 3 revelam que o foco de toda a ação da professora foi no processo de alfabetização dos alunos. No primeiro parágrafo, a professora diz que o que motivou a reorganização das atividades foi o fato de os alunos não responderem às atividades relacionadas à leitura e à escrita: “como os alunos não respondiam às atividades relacionadas à leitura e à escrita, o planejamento foi reorganizado...”. No segundo parágrafo, a professora escreveu sobre a necessidade de a Turma de Progressão se transformar num grupo e sobre a importância do trabalho com atividades corporais para que os alunos pudessem reconhecer e valorizar o próprio corpo e, em consequência, ter respeito em relação ao corpo do outro, “uma vez que as agressões físicas e verbais impediam que a sala de aula possibilitasse o processo de alfabetização”. No terceiro parágrafo, o relato é bastante explícito, conforme é possível observar: “dentro deste replanejamento, que teve por objetivo transformar a sala de aula da TP num espaço de equilíbrio afetivo e cognitivo no qual as diferenças fossem respeitadas, visando à alfabetização, várias propostas foram desenvolvidas”. Com isso, confirmo a idéia de que as ações da professora objetivavam

prioritariamente o processo de alfabetização. Todo o planejamento, as ações realizadas, o esforço em redirecionar o trabalho tiveram como foco principal a alfabetização dos alunos.

Com isso, não estou afirmando que a professora não deveria se preocupar com o processo de alfabetização dos alunos. A alfabetização é um dos processos para os quais o olhar do professor precisa estar direcionado, porém, se o professor entender a alfabetização apenas como o ensino e a aprendizagem do nome, dos sons e das formas das letras, os alunos, especialmente os de classes populares, terão maior dificuldade para chegar a esta aprendizagem, uma vez que, assim, ela não terá sentido para eles. Por isso, ao conceito de alfabetização há necessidade de se juntar o conceito de letramento, que se refere ao uso da escrita em práticas sociais.

A professora que faz parte deste contexto de estudo não considera a alfabetização apenas como o ensino de um código, uma técnica que deva ser ensinada e aprendida fora de um contexto. Ela demonstrou, em seus relatos, que tem o entendimento de que o processo de alfabetização precisa fazer sentido para o aluno. Porém, mais uma vez, chamo a atenção para o fato de que ter este entendimento não significa que, na prática, a professora tenha conseguido, de forma consciente, proporcionar situações que fizessem o que propõe Soares (2006, p. 47) aproximar a alfabetização e o letramento e, então, “*alfabetizar letrando*”.

Retomo a idéia, apresentada na discussão teórica, de que os dois conceitos são essenciais para que os alunos possam efetivamente apropriar-se da linguagem escrita, fazendo uso social da mesma e que não considerarei um conceito como sendo mais importante do que o outro. Quando analiso o relatório da professora e constato que existe uma diferença entre as suas intenções pedagógicas e a sua prática, preciso sinalizar que, embora a docente não estivesse consciente disso, havia uma tendência a considerar a alfabetização, na prática, como ensino e aprendizagem de um código, como uma técnica que possibilita a aprendizagem da relação entre sons e fonemas, dissociando-o de sua prática social.

Os alunos da Turma de Progressão, assim como outros alunos de classes populares, fazem parte de um mundo no qual a escrita está presente, fazem parte de uma sociedade letrada, portanto, já tinham um conhecimento sobre a escrita. Porém há necessidade de se considerar, segundo Terzi (2002, p. 147), “que esse conhecimento difere, em muito, de

criança para criança, conforme as possibilidades de letramento oferecidas pela família e pela comunidade em que vivem”.

Esse contexto de estudos evidenciou crianças com poucas vivências em eventos de letramento. Além disso, muitas das famílias, conforme já foi mencionado, encaminharam as crianças para a escola por solicitação do Conselho Tutelar, demonstrando que o ensino formal não tinha tanta relevância no cotidiano. Com isso, enfatizo a necessidade de que o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, especialmente em contextos como os descritos, precisam fazer sentido para a criança. E cabe ao professor, então, o trabalho de significar a escrita para a criança, inserindo-a em eventos de letramento, além do trabalho de ensiná-las a fazer relações entre fonemas e grafemas.

4.5 Saída à comunidade: em busca de evidências de escrita

O próximo relato é o de uma saída à comunidade. Os alunos, a professora e a supervisora passearam pelas redondezas da escola com o objetivo de visitar a casa dos alunos e fotografar os escritos da comunidade.

Relato 4: saída à comunidade com os alunos da Turma de Progressão

Simultaneamente ao trabalho que estava sendo desenvolvido sobre o conhecimento do corpo, os alunos foram convidados a fazer um passeio dentro da comunidade, visitando a casa de cada um, com a finalidade de fotografar tudo o que estivesse escrito com letras no trajeto percorrido. Isso foi sugerido depois de observar o interesse das crianças pela escrita dos nomes das partes do corpo, intensificando, assim, as propostas relacionadas à escrita. A turma de progressão começou a abrir espaços para o estudo das letras, dando início ao seu processo de alfabetização.

Antes de passear com os alunos, foram feitas algumas considerações importantes

sobre o código escrito. A primeira: letra e desenho não são a mesma coisa. De acordo com os alunos, após algumas atividades surgiu esta constatação, “o desenho a gente consegue ler, as letras é mais difícil”. E a segunda: letra e número não são a mesma coisa. Para eles, “as letras são para escrever, os números para contar e fazer contas”.

No dia combinado para o passeio, alguns alunos não compareceram à aula. Surgiu o comentário, entre as crianças, de que eles estavam com vergonha de mostrar a casa para os colegas e para a professora. Com a turma organizada, a caminhada começou e, na saída, pediram que a coordenadora fotografasse o nome da escola, porque ali, segundo eles, havia muitas letras.

Nas redondezas da escola, os alunos pararam várias vezes, solicitando que as letras fossem fotografadas. A cada parada, foram instigados a tentar descobrir o que estava escrito e o motivo pelo qual as letras estavam colocadas naquele lugar. Uma constatação importante para o processo de construção da escrita foi a de que, segundo eles, “quando há letras na frente do lugar, é para avisar de alguma coisa e que os números são para saber chegar na casa”.

O grupo começou no Loteamento Timbaúva I, onde fica localizada a escola, passou pelo Timbaúva II, entrou no Recanto do Sabiá, voltou pelo Timbaúva III e retornou para a escola.

Algumas crianças, especialmente as que moram no Recanto do Sabiá, demonstraram ter vergonha da sua casa: uma aluna pediu que a coordenadora cuidasse para não fotografar o lixo que estava na frente da casa. Quando a turma estava chegando ao Recanto, foi possível ouvir os cochichos de alguns, dizendo que aquele lugar era feio e sujo. Então, de maneira informal, conversei com as crianças sobre o porquê de o lugar ser assim: “As pessoas que moram neste lugar recolhem lixo para vender. O lixo que não é vendido fica, muitas vezes, nos pátios das casas, e o vento e a chuva acabam espalhando ainda mais este material”. Comprovando o que foi dito sobre a venda do lixo como forma de sobrevivência, um dos alunos que mora no Recanto foi em casa, pegou dois sacos grandes de lixo, vendeu, ganhou dois reais e correu para entregar para a mãe. Em seguida, retornou para a caminhada junto com a turma.

A maior quantidade de material escrito fotografado foi dos Loteamentos Timbaúva I

e II, perto da escola. No Recanto do Sabiá, nenhum escrito chamou a atenção das crianças: o pouco material escrito possível de ser observado fazia parte do lixo das casas. A escrita parece não ser algo significativo para esta comunidade.

O passeio pela comunidade proporcionou muitas aprendizagens tanto para mim, quanto para os alunos. Os alunos tiveram a oportunidade de refletir um pouco sobre o significado da escrita dentro da comunidade na qual moram. Essa reflexão foi indispensável, pois, segundo Cagliari (2002, p. 101), alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte, de passatempo. Para o autor, antes de ensinar a escrever é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente. E eu tive a oportunidade de conhecer mais de perto a comunidade e um pouco da forma como os alunos interagem dentro da mesma.

A relação da comunidade com a escrita foi um outro aspecto importante que possibilitou um entendimento do quanto os alunos estão inseridos ou não no mundo das letras. Um dado significativo foi o de que sete alunos da turma moram no Recanto do Sabiá, um lugar onde há pouco material escrito visível e no qual a escrita parece não ter uma utilidade diária na vida das pessoas. Algumas das crianças que moram no Recanto do Sabiá freqüentam a escola muito mais por receio dos pais de que o Conselho Tutelar tome alguma providência em relação à infreqüência de seu filho do que por valorizar a escola como um lugar importante para o processo de alfabetização. Ao saber disso, fico consciente de que não terei apoio da família para incentivar a criança em seu processo de construção da escrita. Assim, a garantia do sucesso deste processo se dará muito mais no vínculo que a escola conseguir estabelecer com a criança, significando a escrita na sua vida, do que na valorização da família em relação às aprendizagens escolares da criança. (FRANTZ, 2004, p. 43-45)

Este relato revelou aspectos significativos do envolvimento da professora e dos próprios alunos com a comunidade na qual convivem. Um dos aspectos se relaciona ao fato da professora ter se aproximado da realidade dos alunos, visitando suas casas e observando a utilidade da escrita dentro da comunidade na qual estão inseridos. A professora verificou que

em um dos lugares, próximo à escola, no qual moram sete alunos da Turma de Progressão havia pouco material escrito visível e a escrita pareceu não ter uma utilidade diária na vida das pessoas. Com isso, a professora fez a leitura de que a tarefa de fazer com que a escrita tivesse sentido para os alunos seria uma responsabilidade da escola.

Essa disposição em se integrar e em conhecer a realidade da comunidade local possibilitou que a professora tivesse a chance de planejar ações pedagógicas que estivessem próximas aos interesses dos alunos e que, por conseqüência, facilitassem os processos de ensino e aprendizagem da escrita. Isso contribuiu para amenizar as limitações teóricas da professora frente à alfabetização e ao letramento dos alunos. Assim, mesmo que não estivesse apropriada de conhecimentos teóricos que poderiam fazer com que se sentisse mais segura em relação aos planejamentos e que facilitariam as aprendizagens dos alunos, a professora demonstrou ter uma atitude investigativa que a conduziu a uma prática mais próxima das necessidades dos alunos da Turma de Progressão.

As constatações da professora sobre a forma como a comunidade interagia com a escrita se deu através do diálogo com os alunos, das observações feitas dos escritos visíveis presentes nas redondezas da escola e do conhecimento do histórico dos alunos que, em anos anteriores, foram encaminhados ao Conselho Tutelar e ao Ministério Público devido ao excesso de faltas ocasionadas, e ao pouco valor atribuído pelos pais ao ensino formal. O registro que este estudo tem desses dados são os relatos da professora e as fotografias feitas durante o passeio acima descrito. Considero que isso é uma limitação desta pesquisa que poderia ter-se aprofundado na investigação, através de entrevistas com os pais dos alunos sobre a utilização da escrita no cotidiano das famílias dos alunos da Turma de Progressão.

O outro aspecto significativo deste relato se refere à relação dos alunos com o lugar no qual vivem. Além do fato de alguns alunos terem possivelmente faltado à aula para que nem os colegas, nem a professora se aproximassem de suas casas, ainda aconteceu um pedido dos alunos de que o lixo que estivesse no entorno das casas não fosse fotografado. A solicitação dos alunos explicita que existe uma percepção de que algo os incomoda dentro da comunidade.

A insatisfação demonstrada pelos alunos revelou uma possibilidade de intervenção pedagógica, que, naquele momento, não foi priorizada pela professora. O relato revelou que a professora se apropriou de muitas informações que a ajudaram a nortear o trabalho, principalmente, nos aspectos referentes à forma como a escrita se apresenta dentro da comunidade. Contudo, haveria possibilidade de um trabalho direcionado para a discussão sobre o que os incomoda na comunidade e sobre possibilidades de transformação da realidade a partir da participação do coletivo da escola. A partir dessa intervenção, a linguagem oral e escrita poderia ter sido utilizada em contexto, em assembleias de alunos, pais e professores, em documentos redigidos a órgãos públicos, em palestras de profissionais que tratassem assuntos da comunidade.

A utilização da linguagem em contexto pareceu ser um dos objetivos da professora durante a realização do trabalho. Ela afirmou, no final do relato, que a garantia de sucesso do processo de alfabetização se daria muito mais no vínculo que a escola conseguiria estabelecer com a criança, significando a escrita na sua vida, do que na valorização da família em relação às aprendizagens escolares da criança. Com isso, constato que a professora percebeu a necessidade de que a escrita fizesse sentido para o aluno e considero essa percepção como algo muito necessário para que haja o planejamento de ações que contribuam para o processo de ensino e de aprendizagem da escrita. Porém, ela deixou escapar a possibilidade de tentar se vincular, também, às famílias, na construção de um projeto mais coletivo e talvez mais enriquecedor para as crianças.

A crítica que faço aqui é a de que escola, muitas vezes, trabalha os conteúdos programáticos na superficialidade, apesar de todas as boas intenções que perpassam os planos e projetos pedagógicos. No caso em estudo, a professora pode não ter direcionado as suas ações para um trabalho com maior envolvimento da comunidade pelo fato de não ter enxergado essa possibilidade. A professora foi à comunidade, buscou um entendimento de como as pessoas interagem com a escrita, seu objeto de ensino, observou a relação das crianças com o lugar em que viviam e voltou para sala de aula para o trabalho de alfabetização, num esforço para que a escrita fizesse algum sentido para as crianças. Tudo isso foi muito importante e significativo, mas a professora deixou a comunidade do lado de fora da escola.

Considerando que os alunos são a comunidade, pode-se argumentar que a comunidade estava na sala de aula. No entanto, os problemas que de fato incomodam os alunos, ficaram em segundo plano. Retornando para sala de aula, o que importou para a professora não foram os problemas legítimos das crianças, mas o problema que a professora considerou relevante, a alfabetização. O processo de alfabetização é uma aprendizagem essencial para os alunos, mas se trabalhado separadamente do contexto, parece, aos olhos das crianças, uma atividade que se vivencia apenas dentro da escola. Daí a necessidade de o processo de alfabetização estar intimamente relacionado ao processo de letramento.

Neste relato, a mobilização da professora para se aproximar da realidade para buscar subsídios que contribuíssem para a sua ação docente foram aspectos que fizeram a diferença no processo de ensino e de aprendizagem da escrita dos alunos da Turma de Progressão. Toda essa disponibilidade da professora não foi suficiente para que conflitos legítimos dos alunos fossem considerados no planejamento de novas ações pedagógicas.

Para Freire (1997, p. 37), “aprender a avaliar é aprender a modificar o planejamento. No processo de avaliação contínua o educador agiliza sua leitura de realidade podendo assim criar encaminhamentos adequados para seu constante replanejar”. A professora da Turma de Progressão, neste relato, mostrou que estava num processo de aprendizagem em relação à avaliação, uma vez que exercitou a observação, a análise e o planejamento de seu cotidiano escolar. Freire afirma (op.cit. p. 37) que é dessa forma que “o educador alicerça sua disciplina intelectual para apropriação de seu pensamento teórico”. Ao analisar as ações pedagógicas da professora que estavam em busca de um caminho para possibilitar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, não posso deixar de considerar que, também, a professora estava envolvida no processo e estava, portanto, aprendendo.

A posição de pesquisadora na qual me encontro facilita o processo de análise e avaliação dos fatos, que, no decorrer do processo, foram tão angustiantes. No momento em que o processo está acontecendo é difícil suportar as falhas e lidar com as próprias limitações. Há necessidade, segundo Davini (1997, p. 34), de, no momento da avaliação, enfrentar “o narcisismo e onipotência, agüentando as próprias faltas e buracos a serem trabalhados, para que possam ser vazios a serem contornados com produções e não ponto de reclamação”. O distanciamento da ação pedagógica e a análise dos relatórios estão possibilitando uma reflexão diferente daquela realizada durante o meu envolvimento com a situação. Disso,

ênfate a necessidade de o professor organizar uma forma de registro das observaões, os fatos do cotidiano, as análises e reflexões do momento em que a ação pedagógica aconteça para que esta sirva de instrumento para uma reflexão, ação e teorização da própria prática.

4.6 De volta à sala de aula: mapeando a comunidade

O quinto relato se refere a um trabalho de sala de aula, no qual a professora e os alunos fizeram um mapeamento do caminho da casa dos alunos até a escola.

Relato 5: relato e reflexões sobre o trabalho com a localização das casas dos alunos

Para Almeida e Passini (1989, p. 90), o desenvolvimento da noção de espaço e sua representação não surge em função das tarefas dadas em sala de aula, mas o professor pode proporcionar o estabelecimento de todos os tipos de relações espaciais entre os objetos em diversos momentos. É através da ação em seu espaço cotidiano e da reflexão sobre ela que a criança terá a oportunidade de chegar à abstração reflexiva ou à concepção do espaço e sua organização.

Sendo assim, a partir da visita às casas, desafiei-os a fazerem um mapeamento da comunidade, localizando a moradia de cada um em relação à escola. Para realizar esta atividade, que lida com os conceitos de espaço e lateralidade, solicitei a ajuda do professor de Educação Física.

Primeiro, entreguei aos alunos duas figuras geométricas: um quadrado e um triângulo. Sobre estas figuras foram feitas as seguintes considerações. “Elas são diferentes: uma tem três lados e a outra quatro; separadas podem representar coisas diferentes, como o triângulo, um chapéu, e o quadrado, uma televisão; juntas, podem representar uma casa. O exercício de fazer considerações a respeito dos vários materiais trabalhados em sala de aula tornou-se uma constante, objetivando ampliar o vocabulário, trabalhar a oralidade e ensinar conhecimentos simples, pois, por mais estranhamento que possa causar, esses alunos não dominavam vocabulário básico, como o nome das cores, das formas geométricas e alguns

objetos.

Ao descobrirem que era possível montar a figura de uma casa com o quadrado e o triângulo, solicitei que cada um enfeitasse a sua casa da maneira como desejasse. Alguns alunos, além de desenharem porta e janela, representaram-se dentro da casa, porém um deles teve dificuldade até mesmo de colorir a casa, não querendo realizar a atividade.

Num segundo momento, com os alunos sentados em volta de um grande pedaço de papel pardo, refletimos sobre a diferença entre a casa real, na qual moravam e a figura da casa que tinham nas mãos. Alguns conseguiram verbalizar que a casa de papel era só um desenho para mostrar como era a casa de verdade e que era muito difícil fazer a casa do tamanho verdadeiro. Nesse momento, estava trabalhando com as crianças a idéia de representação, o que poderia auxiliar no trabalho de construção da escrita, uma vez que esta representa idéias, pensamentos, conhecimentos.

Em seguida, combinamos um lugar para colocar a escola, a qual seria o ponto de referência para localizarmos as casas. As hipóteses levantadas a respeito do lugar onde deveria ser colocada cada casa provocaram discussões, e foi preciso relembrar os caminhos percorridos no passeio, localizando assim as residências. Para não complicar a linguagem com nomenclaturas ainda difíceis para os alunos, trabalhei com as seguintes noções de espaço: frente, atrás, um lado e outro lado. (FRANTZ, 2004, p. 45-46)

Considero este relato muito importante na medida em que revelou o direcionamento dado pela professora, na sala de aula, para a atividade de saída à comunidade, descrita no quarto relato. Houve a preocupação de dar seqüência ao trabalho iniciado com a visita à casa dos alunos, de ajudá-los a simbolizar o espaço real, através da construção de um mapa que teve como ponto de referência a escola, lugar comum a todos os alunos.

As atividades que, de alguma forma, trabalham com representações e símbolos são necessárias para o processo de construção da escrita. Os estudos de Vygotsky (2003, p. 153) a respeito do simbolismo na escrita revelam que “o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado do desenvolvimento da linguagem escrita”.

Assim, a professora escolheu um caminho na organização das atividades referentes ao processo de alfabetização dos alunos, um caminho que, mesmo sem que a professora tenha percebido, voltou-se muito mais para as atividades relacionadas ao processo de alfabetização do que ao processo de letramento.

Vygotsky (2003, p. 156), ao mencionar conclusões de caráter prático a respeito do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, considerou “que a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”. Para o autor (op. cit., p. 156), “só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”.

O trabalho com a localização das casas dos alunos não está sendo desconsiderado nesta análise, pois ele pode contribuir com o processo de abstração das crianças. Esta reflexão quer discutir o fato de que não houve um aprofundamento dos assuntos que afligiam a comunidade local, embora a professora e o grupo de alunos tenham feito um mapeamento das redondezas da escola. Então, por que não conversar sobre os problemas que se faziam presentes na vida dos alunos, como a questão do lixo, por exemplo? Uma discussão e um estudo a este respeito poderiam trazer inúmeras possibilidades de atividades com a linguagem escrita, e a professora poderia aliar os conceitos de alfabetização e letramento ao projeto pedagógico realizado com a Turma de Progressão.

Retorno ao fato de que, apesar de boas intenções, a escola, como instituição, não se envolve, de um modo geral, com os problemas da realidade local. A professora, uma das protagonistas deste estudo, faz parte da escola e, embora tenha apresentado um fala de democratização do uso da palavra oral e escrita na sala de aula, teve dificuldade, assim como a instituição escolar tem, em transpor esse discurso para a prática.

Com isso, as crianças perderam a oportunidade de ter voz na sala de aula e de vivenciar a sua cidadania. Considero uma falha e uma limitação desta pesquisa o fato de não terem sido gravadas as conversas entre a professora e os alunos no momento da realização das atividades apresentadas nos relatos. A falta deste dado de pesquisa faz com que as reflexões

se atenham muito às percepções da professora da Turma de Progressão. Mais uma vez, a voz que é escutada é a da professora.

4.7 Significando a escrita na sala de aula

O sexto relato explicita e confirma o caminho escolhido pela professora da Turma de Progressão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita.

Relato 6: relato e reflexões sobre o trabalho com fotografias: a escrita dentro da comunidade

O trabalho em sala de aula, com os escritos retirados da própria comunidade, através de fotografias solicitadas pelos próprios alunos, durante o passeio pelos loteamentos Timbaúva I, II e III e Recanto do Sabiá, provocou interesse em relação à escrita. Observando que demonstravam alegria ao verem as fotografias, investi numa série de atividades envolvendo esse material escrito.

Partindo da idéia de Cagliari (2002, p. 101) de que a escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura e que a leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala, organizei a primeira atividade envolvendo as fotos: um painel com todo o material escrito e convidei os alunos a refletirem sobre o que supunham estar escrito em cada um dos textos. Os alunos conseguiram se aproximar do significado da maioria dos enunciados, sem ter a habilidade de decodificar o código escrito. Após alguns questionamentos e reflexões sobre o material analisado, verbalizaram que, para conseguir ler bem certinho o que estava escrito, era preciso conhecer as letras, como a professora.

A motivação da escrita é sua própria razão de ser; a decifração constitui apenas um aspecto mecânico de seu funcionamento. Assim, a leitura não pode só ser decifração; deve, através da decifração, chegar à motivação do que está escrito, ao seu próprio conteúdo semântico e pragmático completo. Por isso é que a leitura não se reduz à somatória dos significados individuais dos símbolos (letras, palavras etc.), mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social, histórico etc. em que o escritor

se baseou para escrever. (CAGLIARI, 2002, p. 105)

Analisando a fala das crianças, observei o quanto conseguiam entender o processo de aquisição da leitura e da escrita, pois sabiam que poderiam ter uma idéia aproximada do que um escrito significaria mas, ao mesmo tempo, precisariam conhecer e entender como decifrar as letras de modo a terem certeza daquilo que supunham estar escrito em um determinado enunciado.

Segundo Rangel (1992, p. 32), a necessidade e a satisfação da necessidade são consideradas como o motor ou o energético de natureza afetiva que impulsionam à ação, pois quando existe a necessidade, o desejo de conquistar um objeto do conhecimento, é que o sujeito busca respondê-la. Sendo assim, a próxima atividade objetivou dar conta da necessidade que surgiu dentro da turma: os alunos precisavam conhecer as letras: nome, som e forma para terem certeza daquilo que estavam tentando ler. Então, aproveitando os enunciados das fotografias, comecei a trabalhar com as letras: questionei os alunos a respeito da quantidade de letras que existiam no nosso alfabeto, se cada palavra precisava de letras diferentes, se era possível usar uma mesma letra em várias palavras. Observando as fotografias, os alunos chegaram à conclusão de que as letras podem se repetir em várias palavras, pois perceberam, por exemplo, a presença da letra A em vários textos. Na seqüência, listamos todas as letras do alfabeto e analisamos a forma como as letras se combinam para formar as palavras. As palavras estudadas foram as das fotografias.

Sendo o planejamento, de acordo Martins (1997, p. 67), alimentado pela observação, pelo registro e pela reflexão, avaliei que seria conveniente trazer ao grupo um pouco da história da escrita, através do livro *Aventura da escrita: História do desenho que virou letra*, de Zatz. A experiência de intensificar o trabalho com as letras começou a dar resultados, e algumas crianças demonstraram, através de questionamentos e comentários, que estavam acompanhando as idéias apresentadas. Contudo, alguns alunos pareciam estar apenas observando a dinâmica, sem um maior entendimento do que estava sendo discutido com os colegas. Para esses alunos, propostas que trouxessem uma reflexão fora da sua realidade eram difíceis de ser assimiladas.

Então, houve a necessidade de retornar às fotografias e focar o trabalho sobre as letras nas mesmas. A próxima atividade, apesar de parecer muito simples, foi bastante complicada para alguns: aos alunos foi proposta uma cópia dos enunciados das fotografias.

Primeiro, trabalhei a escrita de alguns enunciados no quadro, depois solicitei que os copiassem no caderno. Localizar-se na cópia, respeitar os limites das linhas ou mesmo fazer o traçado das letras exigiu muita concentração dos alunos, sendo preciso ajudá-los constantemente. À exceção do aluno I., todos se envolveram na atividade e demonstraram interesse em realizá-la.

Outra atividade realizada foi referente à categorização das letras. Cada dupla de alunos recebeu uma fotografia e tinha como desafio procurar em revistas as mesmas letras que apareciam nos enunciados, porém com formas gráficas diferentes. Para subsidiar esse trabalho, anteriormente apresentei a eles as várias formas que uma letra pode ter. Esse mesmo tipo de atividade foi feito com os alunos em outros momentos, utilizando como referência as letras do nome de cada um.

Para Petry e Quevedo (1991, p. 34), jogar com parceiros ou em grupo propicia a interação entre os mesmos, o que é um fator de avanço cognitivo, pois, durante o jogo, a criança estabelece decisões, conflita-se com seus adversários e também reexamina seus conceitos. Por isso, além das atividades citadas, muitas outras foram propostas aos alunos, buscando o reconhecimento do nome, do som e da forma das letras, através de jogos de memória, bingo e caça-palavras. (FRANTZ, 2004, p. 47-49)

A professora da Turma de Progressão, neste relato, confirmou o que as análises anteriores vinham apresentando: uma tendência a dar mais ênfase ao processo de alfabetização do que ao processo de letramento. Soares (2006, p.1) afirma que

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto *de e por meio* de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto *da e por meio* da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Considerando a afirmação de Soares (op. cit., p. 1) a respeito da relação de interdependência entre os processos de alfabetização e letramento, há necessidade de que os professores que trabalham com o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita insiram em suas práticas atividades que contemplem os dois processos, uma vez que a valorização de um em detrimento do outro pode dificultar a aprendizagem dos alunos. Possivelmente, os professores que lecionam para alunos de classe média e alta possam enfatizar mais a alfabetização do que o letramento, sem que isso incida em prejuízos maiores para as crianças, pois estas já estão inseridas num ambiente social onde ocorrem muitos eventos de letramento.

As crianças das classes populares vivenciam práticas sociais nas quais a escrita se faz presente e necessária, contudo, na maioria das vezes, essas vivências são raras. No caso desta pesquisa, os alunos da Turma de Progressão participavam, fora do ambiente escolar, de raros eventos de letramento. A saída à comunidade confirmou a existência da linguagem escrita de forma limitada e escassa: algumas placas e anúncios constituíam as poucas evidências de letras na localidade.

Por isso, reforço o argumento de que haveria necessidade de que o trabalho com a Turma de Progressão, que incluía alunos de classes populares e que tiveram fracassos em relação ao processo de alfabetização, contemplasse a alfabetização e o letramento. O desafio da professora não foi fácil de ser superado, à medida que também esta se encontrava em processo de conciliar teoria e prática, ação e reflexão: a professora estava em processo de aprendizagem. A busca por um trabalho diferenciado, que respeitasse as diferenças individuais, os interesses dos alunos e a realidade na qual estavam inseridos, não foi suficiente para superar as falhas e os vazios que se apresentaram pela dificuldade em transpor a teoria para a prática. Porém, a disponibilidade de um fazer diferente, com um olhar sensível para as necessidades do outro e que, portanto, facilita as relações afetivas tão necessárias no contato professor/a e aluno/a efetivamente contribuiu para a aprendizagem da língua escrita pelos alunos que foram para Turma de Progressão com histórico de fracasso escolar.

Esta análise discorre sobre as falhas de observação, avaliação e planejamento da professora a fim de cumprir o seu papel de refletir sobre a ação docente e suas implicações com o processo de aprendizagem dos alunos. Mesmo tendo a professora uma postura de abrir o espaço da sala de aula para a participação dos alunos, a condução e a determinação das atividades a serem realizadas é uma tarefa que a mesma assumiu para si. Com isso, muito do sucesso e do fracasso dos projetos realizados na sala de aula dependiam das opções e escolhas da professora. Isso incidiu em responsabilidade pedagógica, responsabilidade na reflexão e na ação.

Um aspecto relevante do sexto relato é o fato de que a professora, como é possível constatar através de seus escritos, considerou que, trabalhando as letras a partir das fotografias feitas na comunidade, a contextualização estaria garantida. Contudo, o que garante o interesse dos alunos para o trabalho com as fotos é o aspecto afetivo de se enxergarem nas mesmas e reconhecerem o lugar em que vivem numa atividade trabalhada pela professora. Naquele momento, a professora não teve condições de perceber a distância entre as duas possibilidades e deu seqüência às atividades com as fotografias, trabalhando a forma gráfica da escrita.

4.8 Os escritos da comunidade na sala de aula

Neste relato, a professora lista e descreve atividades desencadeadas a partir da saída à comunidade, na qual foram feitas fotografias da linguagem escrita presentes nas redondezas da escola. Acho melhor deixar todo o relato na outra página.

Relato 7: relato e reflexões sobre o trabalho com fotografia, enfocando o nome dos alunos

A partir das fotografias das casas dos alunos, foi possível retomar o trabalho proposto, em março, envolvendo o nome dos alunos. A primeira atividade consistiu numa brincadeira com música. Coloquei dentro de uma caixa as fotografias das casas e espalhei, no chão, fichas com os nomes dos alunos. Os alunos sentaram-se em círculo e, ao som de uma

música, a caixa passava de mão em mão. Quando a música parava, quem estivesse com a mesma deveria abri-la, pegar uma fotografia e colocar perto da ficha do nome daquele aluno. A brincadeira foi repetida várias vezes a pedido das crianças. Alguns alunos não conseguiram identificar nem mesmo o seu próprio nome, sendo necessária a interferência da professora ou dos colegas para realizarem a atividade.

A construção do alfabeto do nome dos alunos, utilizando as fotos dos mesmos foi mais uma atividade trabalhada e serviu como ponto de referência para o reconhecimento do nome, do som e da forma das letras. Para a realização deste trabalho, levei para a sala de aula casas de papel, nas quais o telhado tinha uma letra do alfabeto. Sentados em círculo, cada aluno recebeu a sua fotografia e foram desafiados a responder a seguinte pergunta: “Quem poderia morar na casa da letra A?” A resposta dos alunos foi a de que seriam os alunos que iniciassem o nome com esta letra. Então, intencionalmente, provoquei uma reflexão fazendo os seguintes questionamentos: “Mas só os alunos que iniciam com a letra A têm esta letra no nome? Quem mais tem esta letra? Como é o barulho desta letra? Ela só tem um barulho? Quem conhece outros barulhos da letra A? Qual é o aluno que não tem nenhuma letra A no nome? Vamos pronunciar o nome do Bruno para confirmar? E se o nome dele tivesse a letra A, como poderia ficar? Que outras palavras iniciam com a letra A? Quem consegue mostrar a forma desta letra utilizando o próprio corpo? Como fica a nossa boca quando falamos esta letra?” O mesmo foi feito com todas as outras letras do alfabeto. Devido a isso, a atividade se estendeu por vários dias. Após o trabalho com cada letra, os alunos eram convidados a registrar a letra e o nome do colega, além de colar uma foto xerocada do colega no caderno.

Além dessas, outras atividades escritas foram sugeridas aos alunos envolvendo o nome de cada um, tais como: registro da história do nome, confecção da carteira de identidade, atividades xerocadas e/ou mimeografadas como o caça-palavras, jogos de memória e de bingo. Uma situação interessante, quando sugeri o jogo do bingo, foi a fala de um aluno que fez a seguinte afirmação: “Professora, não podemos jogar bingo, o Lula proibiu”. Um outro aluno completou, dizendo: “É, e ele proibiu os “caça-mickeys” (referindo-se aos caça-níqueis) também”. A fala deles revelava que conseguiam perceber acontecimentos de fora da comunidade e opinar sobre os mesmos. Isso abria o espaço para inserir discussões para além do universo local.

É importante considerar que todas essas ações descritas aconteceram em meio a situações, por vezes, de conflito, pois, apesar de os alunos estarem se familiarizando com o

mundo das letras e a resistência estar diminuindo em relação às primeiras atividades, as influências externas foram muitas, provocando um desgaste muito grande dos professores. Em vários momentos, a energia dispensada para trabalhar com as alterações de humor, as brigas, os choros, as infreqüências, os medos e as frustrações de cada aluno envolveu muito do meu tempo, o que provocou muita ansiedade. Porém, não levar em consideração todo este contexto seria o mesmo que abrir mão da turma de progressão.

O desafio do educador é diagnosticar e dosar o nível de ansiedade com que o educando é capaz de lidar no seu processo de aprendizagem. Para isso, antes de tudo, o educador necessita estar consciente de sua própria ansiedade (desejos e expectativas) em relação ao processo de aprendizagem de seus educandos, pois suas intervenções, devoluções e encaminhamentos terão como objetivo provocar, manter ou amenizar a ansiedade existente, favorecendo o aprender. (FREIRE, 1997, p.17)

(FRANTZ, 2004, p. 49-51)

As reflexões acerca desse relato terão como base as discussões iniciadas no sexto relato, no qual a professora intensificou as atividades envolvendo o nome, o som e a forma das letras e pareceu estar bastante respaldada na sua intenção de trabalhar a escrita de forma contextualizada pelo fato de ter como apoio um material didático proveniente da realidade dos alunos, as fotografias.

Neste sétimo relato, as descrições sobre como foram feitas as intervenções evidenciam, mais uma vez, a ênfase no processo de alfabetização. Lembro que considero imprescindível o trabalho de alfabetização, uma vez que concordo com Soares (2006, p. 2), quando afirma que “ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever”.

Desta forma, o trabalho com aspectos relacionados à alfabetização não pode ser deixado de lado em função de atividades envolvendo a escrita como uma prática social, sob o risco de se cair no engano de, conforme Soares (2006, p. 2), “passar a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição técnica da escrita.”

Soares (op. cit., p. 2-3) levanta a hipótese de que a chegada ao país de uma concepção de alfabetização nos anos 80, ao mesmo tempo em que se discutia o conceito de letramento fez com que muitos professores considerassem um absurdo a idéia de relacionar a leitura e a escrita como codificação e decodificação. De acordo com a autora (op. cit., p. 2), “esse modo de ver as coisas fez com que o processo de ensinar a ler e escrever como técnica ficasse desprestigiado.”

A afirmação de Soares (op. cit., p. 3) de que “não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita” reforça a idéia de que alfabetização e letramento são processos interdependentes no ensino e na aprendizagem da escrita. Neste estudo, constato a preocupação da professora em dar sentido ao mundo da escrita. A questão que lhe desafia, no entanto, é como conciliar esses dois conceitos na prática. Neste relato, a professora demonstrou que caiu na armadilha de justificar sua prática como sendo contextualizada a partir das fotografias retiradas dos escritos da comunidade local. Contudo, os alunos envolveram-se nas atividades propostas pela professora, mas isso se deu, muito mais, por se sentirem acolhidos com atividades nas quais se reconheciam, como as fotografias, evidenciando a necessidade do aspecto afetivo no processo de ensino e de aprendizagem da escrita e, também, pelo aspecto lúdico dos jogos e brincadeiras que fazem parte do universo infanto-juvenil.

Vygostsky (2003, p. 139) alerta para o fato de que existe uma distância entre o que a escola faz com a linguagem escrita e o papel que ela fundamentalmente desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Segundo o autor (op. cit., p.139-140),

diferentemente do ensino da linguagem falada, na qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem viva a segundo plano. Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas

deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música.

No caso desta pesquisa, analiso que a dificuldade da professora não se deu no sentido de relegar a um segundo plano a mecânica da escrita ou o papel que a escrita desempenha, efetivamente, no desenvolvimento cultural das crianças, mas na transposição da teoria para a prática. Faltou consistência na teoria para que esta pudesse ser transposta para a prática.

Isso é importante porque mostra a necessidade de uma ação envolvida pelo constante exercício da reflexão e pela busca de conhecimentos teóricos. Caso contrário corre-se o risco de uma ilusão ou um conformismo com a própria prática. O entendimento dos aspectos referentes à prática da professora com a Turma de Progressão durante o ano de 2004 está sendo aprofundado pelos subsídios dados pelos registros feitos pela própria professora. Daí a importância do professor registrar a sua ação, analisá-la, buscar preencher os vazios da falta de conhecimento teórico, retornar para a sala de aula e iniciar um novo processo de registro, análise e busca de conhecimento.

4.9 A rotina na Turma de Progressão

Este último relato revelou especificidades da rotina de trabalho dos alunos da Turma de Progressão e ressaltou a importância de dois aspectos a organização de uma rotina como forma de trabalhar os limites das crianças e a importância de um espaço para brincadeiras não dirigidas na rotina dos alunos.

Relato 8: relato e reflexões sobre a rotina da Turma de Progressão

Sabendo da importância e da necessidade de uma rotina escolar bem estruturada para facilitar, organizar e se constituir num forte referencial de tempo e espaço para a criança, favorecendo sua segurança e independência, organizei atividades, dentro da semana, com dias

e horários definidos, buscando, então, delimitar tempos e espaços dentro da escola. Isso se fez necessário, à medida que as crianças não demonstravam ter limites, ou melhor, os limites que lhes eram impostos eram os da rua, em vários casos. Isso foi constatado através do diálogo com algumas famílias, que diziam não ter conhecimento de onde a criança ficava no horário em que não estava na escola. No começo, os alunos se mostravam muito contrariados quando lhes eram impostas regras, horários e limites de espaço. Aos poucos, depois de muito diálogo, algumas sanções e até mesmo contenções, a turma foi considerando a seguinte rotina:

Segunda-feira (7h 30min às 12h)	Biblioteca: hora do conto (quinzenal) com a professora responsável pela Biblioteca. Pracinha (quinzenal). Refeitório: café da manhã e almoço.
Terça-feira (7h 30min às 12h)	Sala de Artes: arte-educação (semanal) com a professora especializada. Quadra ou sala de colchões: educação física (semanal) com professor especializado. Refeitório: café da manhã e almoço.
Quarta-feira (7h 30min às 12h)	Sala de multimeios: vídeo (quinzenal). Laboratório de Informática (quinzenal). Refeitório: café da manhã e almoço.
Quinta-feira (7h 30min às 12h)	Laboratório de aprendizagem (semanal) com professoras especializadas. Refeitório: café da manhã e almoço.
Sexta-feira (7h 30min às 12h)	Sala de aula: hora do brinquedo (semanal). Refeitório: café da manhã e almoço.

Quadro 3 – Rotina da TP em 2004

Dentro desta rotina, duas atividades foram diferenciadas: a hora do brinquedo e a hora do conto.

A hora do brinquedo consistiu num momento livre para as crianças brincarem com bonecas, panelinhas, ursinhos, carrinhos, super-heróis, lápis de cor, papel, livros. O material foi arrecadado com os professores da escola. No tempo de duas horas semanais, reservado para a hora do brinquedo, as crianças manifestaram sentimentos, idéias, interesses e costumes vivenciados no cotidiano. Enquanto os alunos brincavam, eu observava e registrava as

atitudes que considerava importantes para me ajudar a entender um pouco das ações e reações de cada criança frente às situações de aprendizagem. Por exemplo, a atitude de proteção da aluna Jc. em relação às bonecas, quando brincava de casinha, era a mesma que apresentava em relação ao colega que mais precisava de ajuda para realizar as tarefas escolares, o I.. Ela também demonstrava que tinha necessidade de se proteger, pois, quando se desenhava, fazia um círculo em sua volta, como se fosse uma proteção. Posteriormente, descobri que, pelo fato de a negligência da família influenciar negativamente no desempenho de Jc. na escola, provocando sua infreqüência, tal situação fora encaminhada ao Conselho Tutelar.

O reflexo dessa situação na aprendizagem da escrita e da leitura foi muito forte, uma vez que Jc. conhecia o nome, o som e a forma das letras e conseguia fazer as relações necessárias para escrever de forma alfabética, mas nem sempre estava disposta a escrever adequadamente. A alteração no humor da estudante comandava a forma como ela registraria as palavras em cada dia. Nesse caso, conhecer toda a história da Jc., observar suas atitudes, através de uma atividade lúdica, possibilitou que eu tivesse um pouco mais de clareza para lidar com a situação. Segundo a psicopedagoga da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, que atende, semanalmente, a estudante, o fato de ela não querer mostrar que sabe escrever está diretamente relacionado à situação de desamparo pela qual passa, pois aprender, para muitos teóricos, significa crescer, e crescer implica ganhos e perdas. Essa criança não está em condições de perder mais nada, por isso os processos de aprendizagem da leitura e da escrita estariam tão comprometidos.

No início, as crianças brincavam muito sozinhas, como no caso do aluno Jn. (10 anos), que se isolava do grupo e ficava parte do tempo escutando a música proveniente de um ursinho de pelúcia. Com o passar das semanas, começaram a brincar uns com os outros sem agressões e, em agosto, foi possível inserir jogos de grupo, na hora do brinquedo, para que pudessem interagir com os colegas, a partir de regras determinadas anteriormente.

Atualmente, na hora do brinquedo, as crianças preferem os jogos de leitura, escrita e matemática, ou mesmo os materiais como lápis e folhas, aos brinquedos como carrinhos e bonecas. Entendo essa atitude como um avanço na relação dessas crianças com o mundo das letras. Os medos e os traumas não foram todos superados, mas há, nesse momento, uma maior familiaridade com a escrita e com a leitura, o que faz com que procurem, espontaneamente, o contato com materiais escritos diversificados, facilitando a organização

de atividades voltadas à construção do processo de leitura e escrita.

A hora do conto, organizada pela bibliotecária da escola, algumas vezes em parceria com o grupo de contadores de história da escola, envolveu as crianças a cada história. Durante essa atividade, eu me sentava junto com a turma e também tinha a possibilidade de ouvir as histórias e observar as respostas das crianças aos questionamentos realizados pela professora bibliotecária. Essas respostas, ou mesmo o silêncio de alguns alunos, evidenciavam o quanto tinham dificuldade de expressão oral, o vocabulário restrito e o receio de expressar uma opinião. Outro aspecto importante, foi que as histórias possibilitaram o planejamento de atividades referentes à expressão corporal, oral e escrita em sala de aula.

Um exemplo disso foram as rodas cantadas apresentadas pelos contadores de histórias, através de dramatizações. As crianças queriam aprender poesias para recitarem ao serem convidadas a entrarem na roda Ciranda Cirandinha. A partir desse interesse, trabalhei com a escrita dos versos populares e, principalmente, com a oralidade das crianças, pois, apesar do desejo de participarem das cantigas de roda, dificilmente conseguiam superar a vergonha e o receio de falar perante os colegas. (FRANTZ, 2004, p. 51-53)

Início a análise deste relato com o pensamento de Vygotsky (2003, p. 143) a respeito do simbolismo do brinquedo nas brincadeiras infantis:

toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato de, neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo. Desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se num signo independente.

O relato evidenciou a necessidade que as crianças tinham de brincar espontaneamente, sem o direcionamento da professora. As situações representadas nas brincadeiras se relacionavam às situações do cotidiano das crianças como uma forma de elaboração da realidade, através do brincar de casinha, carrinhos e super-heróis. A professora, possivelmente, não registrou, no relato, fatos que mostrassem a transformação de um objeto em outro, na hora do brinquedo pelo fato de não estar com o seu olhar voltado para a capacidade de simbolização das crianças.

Para Vygotsky (2003, p. 153-154), conforme já foi mencionado nesta dissertação, “o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado do desenvolvimento da linguagem escrita”. E, por mais complexo que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, existe uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita, e essa forma superior implica uma reversão posterior da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para, agora numa nova qualidade, novamente um estágio de primeira ordem. Conforme o autor (op. cit., p. 154),

a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada.

Assim, se as crianças, para aprenderem a escrever, precisam descobrir a função simbólica da linguagem escrita, há necessidade de que as crianças exercitem, através do brinquedo, do desenho e da fala a capacidade de simbolizar. Se a criança não encontrar espaço de vivências que possam auxiliá-la neste processo, esta terá, possivelmente, dificuldade em entender a escrita também como uma representação, num primeiro momento, da fala.

Minha hipótese é a seguinte: os alunos que fazem parte da presente pesquisa são crianças que, desde cedo, precisaram realizar tarefas que fazem parte das responsabilidades do mundo adulto, como, por exemplo, o sustento da casa e os cuidados com os irmãos menores. Com isso, perdem o tempo que lhes é de direito, o tempo de brincar. Sem o brinquedo, a criança fica prejudicada na linha histórica unificada mencionada por Vygotsky para o entendimento da escrita como um simbolismo.

Mesmo sem ter se dado conta da importância da organização de um espaço para brincar na sala de aula como forma de exercitar aspectos relativos à simbolização, a professora garantiu este tempo e registrou avanços dos alunos no que se referiu à linguagem escrita. É uma limitação desta pesquisa não ter coletado dados que pudessem mostrar o quanto as crianças se permitiram ou não simbolizar em suas brincadeiras. Isso poderia ter sido registrado através de filmagens, por exemplo.

A intenção da professora com a organização deste espaço, conforme se pode observar no relato, era a de observar as ações e reações das crianças frente às situações de aprendizagem, evidenciando as atitudes relacionadas a aspectos emocionais e sociais da criança em contato com outras crianças. Essas observações tiveram valor, especialmente, pelo fato de considerar que o estabelecimento de vínculos com o grupo de trabalho, através da confiança e da afetividade, permeia os processos de ensino e de aprendizagem. As observações da professora em relação aos aspectos emocionais e sociais não só contribuíram para um ambiente mais propício à aprendizagem como também influenciaram no planejamento pedagógico.

Outros aspectos significativos deste relato são a presença da hora do conto na rotina das crianças da Turma de Progressão e as atividades que fizeram parte e foram decorrentes destes eventos, como as dramatizações, as rodas cantadas, a oralização e a escrita de versos populares e sua aproximação com aspectos folclóricos. A hora do conto, assim como a hora do brinquedo, mesmo não tendo sido atividades que objetivaram, especificamente, os processos de desenvolvimento da linguagem escrita, como o brinquedo e o desenho, contribuíram para a aprendizagem da escrita.

Com isso, entendo que é vital para o professor o constante ato de reflexão sobre a ação para que o trabalho pedagógico não fique relegado a um acaso ou às intuições dos professores que, por vezes, sem querer, possibilitaram atividades que contribuíram para o processo de aprendizagem das crianças. O professor precisa ter ciência dos fatores que influenciaram o processo de aprendizagem dos alunos para que os utilize em outras situações e para que avance em suas hipóteses como sujeito que aprende. Para isso, Freire (1982, p. 11) afirma que ao professor se impõe a necessidade constante do registro das observações realizadas durante uma certa prática; durante as simples conversações. Para o autor (op. cit., p. 11), o professor precisa registrar também

as idéias que se têm e pelas quais se é “assaltado”, não raras vezes, quando se caminha só por uma rua. Estas idéias e estas observações, devidamente fichadas, passam a constituir desafios que devem ser respondidos por quem as registra. Quase sempre, ao se transformarem em incidência da reflexão dos que as anotam, estas idéias os remetem a leituras de textos com que podem instrumentar-se para seguir em sua reflexão.

Finalizo a análise deste relato e deste capítulo com a consciência de que tanto a ação da professora referência da Turma da Progressão quanto a análise da professora pesquisadora, a partir dos relatos de situações do cotidiano escolar, têm limitações que são decorrentes da coleta de dados, que priorizou os registros da professora. Contudo, confirmo a eficácia do processo de reflexão sobre a ação como forma de tomada de consciência dos conhecimentos trabalhados em sala de aula. As leituras que realizei, como tentativa de entender a dinâmica das ações que se sucederam na prática escolar, ampliaram os meus conhecimentos teóricos e, possivelmente, influenciarão em novas ações pedagógicas que, por sua vez, também precisam ser registradas, analisadas e estudadas, como um ciclo vital para o trabalho do professor.

O próximo capítulo traz uma análise dos registros feitos pelos alunos, a partir das práticas já apresentadas, através dos relatos da professora, e analisadas no decorrer deste capítulo. As escritas das crianças denunciam os momentos em que a ação pedagógica e as

relações da sala de aula permitiram e/ou prejudicaram as aprendizagens referentes à linguagem escrita.

5 ANÁLISE DA ESCRITA DOS ALUNOS DA TP

Compreender o processo de alfabetização pelo qual passam as crianças durante as primeiras séries do Ensino Fundamental e dar sentido ao ensino da escrita nem sempre é tarefa fácil. Alfabetizadores freqüentemente entram em conflito na busca por metodologias que contribuam para a aprendizagem dos alunos. Segundo Morais (1998, p. 212), a escrita não é um produto escolar, mas um objeto cultural surgido da necessidade humana de registrar suas descobertas. No entanto, muitos professores não estão cientes do longo caminho percorrido pela humanidade na construção da escrita e do fato de que este conhecimento poderia facilitar a organização de estratégias para seu ensino. Assim, fecham as portas das salas de aula para o mundo.

A escrita não surgiu do nada; fatos históricos comprovam que ela surgiu de uma necessidade humana: a de fazer registros da quantidade de animais trocados ou vendidos nas negociações. Na busca por formas que facilitassem a comunicação, a humanidade passou por um longo processo de invenção da escrita. Houve, portanto, um motivo, um porquê, ou melhor, uma necessidade que instigou o homem a superar um problema do cotidiano. Entretanto, da forma como a escrita é ensinada hoje nas escolas, parece, em alguns casos, que ela não tem relação nenhuma com a vida das pessoas: é ensinada desvinculada da vida real, como se fosse um conhecimento da escola. Certamente os alfabetizadores não fazem isso por desleixo, mas pelo desconhecimento dos fatos históricos que originaram a escrita, dos estudos científicos mais recentes no campo da lingüística, da metodologia de ensino, ou, ainda, por não considerarem isso relevante. A escrita torna-se um fim em si mesma.

A proposta deste capítulo é analisar os registros das crianças da Turma de Progressão, observando as implicações da ação docente no processo de aprendizagem da linguagem

escrita pelas crianças. Desta forma, a análise incidirá não apenas sobre os textos dos alunos, mas sobre a eficácia ou não da intervenção pedagógica da professora para construção de hipóteses mais elaboradas dos alunos em relação aos processos de alfabetização e letramento. Para isso, também serão inseridos as análises dos textos dos alunos feitos, em 2004, pela professora. A análise da escrita das crianças e dos respectivos comentários da professora a respeito de cada um desses registros aprofundará o meu entendimento das intenções de ação da professora.

Os dados analisados são referentes aos registros produzidos pelos alunos durante o ano letivo de 2004. Como esta pesquisa acompanhou a continuidade do processo de construção da escrita desses alunos, nas respectivas turmas nas quais estavam matriculados nos anos de 2005, também será feita análise dessa produção. É importante ressaltar que a análise contemplará o trabalho de três alunos para a análise referente ao ano de 2004, pois estes têm características comuns à maioria dos alunos que freqüentam as Turmas de Progressão e, desses três, um terá sua escrita analisada em relação aos anos de 2005 e de 2006.

5.1 Os alunos da Turma de Progressão: breve histórico escolar

Com o objetivo de compreender as ações e reações dos alunos frente aos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, suas hipóteses, limitações, angústias e medos, entendo como essencial que a história de cada um dos três alunos seja considerada e respeitada, por isso farei um breve relato sobre fatos que antecederam e legitimaram a entrada destes na Turma de Progressão. Os alunos receberam nomes fictícios, a fim de terem suas identidades preservadas.

A primeira história a ser relatada é a da estudante Giovana que, aos nove anos de idade, nunca havia freqüentado uma instituição escolar. Ao ser questionada sobre o motivo pelo qual houve demora em matricular a estudante, a mãe respondeu que estava aguardando que os seus outros dois filhos atingissem a idade escolar para que, então, os três pudessem ir juntos à escola. Sendo a Giovana a mais velha dos três, poderia se responsabilizar por levar e

buscar os irmãos. A mãe da estudante se fez presente na maioria das reuniões de entrega de avaliação.

O segundo caso é o do estudante Alexandre, que iniciou o ano de 2004 com nove anos de idade. Este estudante veio de uma história escolar de fracassos: em 2002, frequentou uma turma regular do 2º ano do 1º ciclo, no entanto, ficou retido no mesmo ano ciclo devido ao excesso de faltas e, no ano de 2003, apesar das freqüências, não conseguiu se alfabetizar, sendo, então, encaminhado, em 2004, para a Turma de Progressão. Em conversas informais, o estudante Alexandre relatou que auxiliava no sustento da família e que nas vezes em que não compareceu à escola, ficou ajudando a mãe a catar lixo num bairro próximo. De acordo com o relato do próprio Alexandre, ele acordava às 4h 30min, fazia o café e saía de carroça com a mãe. Quando voltavam para casa, às vezes, por volta das 10h, ficava tarde para ir à escola. Depois de muito diálogo com o estudante e da pressão da escola em acionar o Conselho Tutelar em caso de infreqüência, as faltas do aluno diminuíram durante uma parte do ano. A mãe e o padrasto do aluno não compareceram à escola em 2004.

O último histórico é o da estudante Bianca, que também iniciou o ano letivo com nove anos de idade. Ela chegou à turma de Progressão com um histórico escolar de infreqüência e fracasso: em 2002, frequentou o 2º ano do 1º ciclo, e o excesso de faltas fez com que ficasse retida no mesmo ano ciclo; em 2003, a estudante continuou tendo muitas faltas e não conseguiu se alfabetizar. Devido a isso, em 2004, foi encaminhada à Turma de Progressão. A família da Bianca não se fez presente nos anos anteriores. A única vez que a mãe e o padrasto foram à escola, em 2004, foi no início do ano e, de acordo com a direção da escola, estavam alcoolizados, sem condições de participar de qualquer reunião.

As histórias que antecedem a entrada dos alunos na Turma de Progressão são muito semelhantes: alunos infreqüentes e com dificuldades de acompanhar as aprendizagens dos alunos das turmas regulares. Em geral, as famílias pouco participam de eventos e reuniões da escola, ficando o próprio aluno responsável pela sua ida diária à escola. As famílias, quando pressionadas pelo Conselho Tutelar, “mandam” as crianças para a escola com mais regularidade. Portanto, um dos grandes desafios para o professor da Turma de Progressão é o fato de lidar com o constante movimento de classe e com o excesso de faltas das crianças.

5.2 A escrita inicial dos alunos da Turma de Progressão

No início do ano letivo de 2004, mais precisamente no mês de abril, a professora solicitou aos alunos que escrevessem uma lista de palavras e uma frase. As palavras e a frase foram ditadas a cada um dos alunos separadamente, da mesma forma que são realizadas as testagens de escrita propostas pelos estudos da psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999).

As palavras ditadas faziam parte de atividades que estavam sendo desenvolvidas na sala de aula, naquele momento. Neste caso, a professora estava trabalhando com atividades relativas ao corpo humano e propôs a escrita das seguintes palavras: cabeça, boca, pé, cotovelo; e da frase O pé chuta a bola.

As produções escritas abaixo se referem, respectivamente, aos textos dos alunos Giovana, Alexandre e Bianca. Abaixo de cada escrita, encontram-se os comentários da professora a respeito dos mesmos. Lembro que estes comentários foram realizados em 2004. Apresentados os textos dos alunos e da professora, segue a análise da pesquisadora, ou seja, a minha análise sobre os dados.

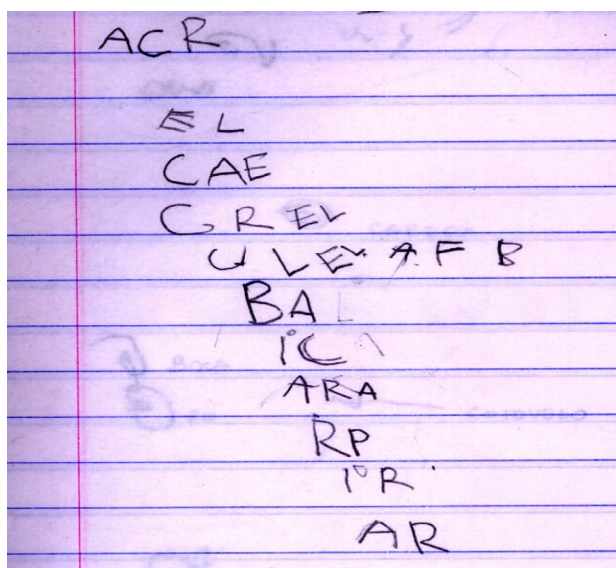


Figura 1: Produção de Giovana (04/2004)

Comentário 1: a partir destes registros, observei que G. sabia que deveria utilizar letras para escrever, conseguindo distinguir desenho de escrita. Embora sejam representações gráficas da mesma natureza, Massini-Gagliari e Gagliari (1999, p.136) destacam que há uma diferença fundamental: o desenho refere-se a objetos do mundo, e a escrita refere-se à linguagem oral. A noção de palavra é, pois, uma das mais importantes nos sistemas de escrita e, segundo os autores, tem um valor especial no processo de alfabetização. Além disso, G. sabia que não deveria escrever com risquinhos e bolinhas e utilizava os símbolos convencionais para escrever as palavras: as letras. Observei, ainda, que G. escrevia as letras utilizando a direção convencional: da esquerda para a direita. Sobre as letras, constatei que G. não fazia relação dos sons com as letras e, quando questionada sobre o nome das mesmas, evidenciava muita dificuldade em distinguir as letras entre si e demonstrava insegurança ao fazer o traçado das mesmas. As letras representadas nas palavras ditadas eram, em sua maioria, as letras do nome dela. Além disso, G. utilizou uma quantidade maior de letras para representar a frase do que para representar as palavras, o que me parece um fato importante.

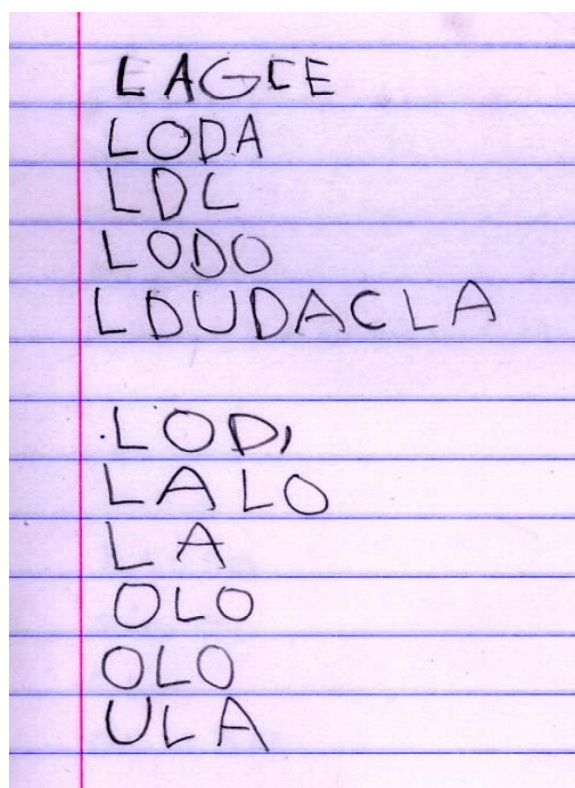


Figura 2: Produção de Alexandre (04/2004)

Comentário 2: O estudante A., através de seus registros, demonstrou que sabe que se deve escrever utilizando letras e que as letras devem ser colocadas em uma ordem. Percebeu, ainda, que a frase exige uma quantidade maior de letras do que a palavra. Contudo, não fez relação dos sons com as letras, e a metade das letras utilizadas nas palavras acima são letras do seu próprio nome. O A. não demonstrou conhecer o nome da maioria das letras, apresentou dificuldade em escrever cada uma das palavras, demorando bastante tempo para registrá-las.

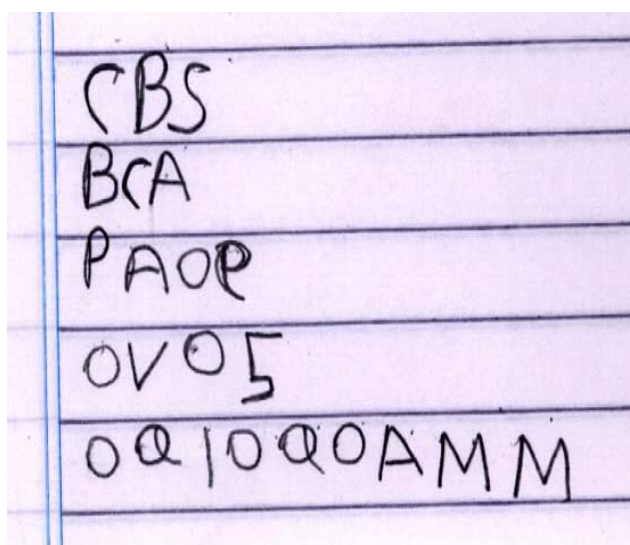


Figura 3: Produção de Bianca (05/2004)

Comentário 3: No mês de abril, não foi possível observar sua escrita, já que se recusava a escrever. Os momentos de escrita eram muito sofridos para a B., pois ela dizia que não sabia nada e que era “burra”. Contudo, eu observava que ela tinha reconhecimento dos sons das letras, pois, nas atividades coletivas envolvendo a escrita, participava indicando as letras adequadas a serem registradas num texto, por exemplo. As expectativas que tinha em relação à escrita da B. se confirmaram, pois ela representou pelo menos um fonema de cada sílaba na escrita das três primeiras palavras. Na palavra “boca”, apenas não representou o fonema “o”. Na palavra menor, com uma sílaba, não admitiu escrever usando apenas duas letras e disse que a palavra precisava de mais letras. Para a palavra maior, não representou a segunda sílaba e acabou escrevendo a palavra “OVO” sem se dar conta. Quando questionada sobre o que havia escrito, respondeu que era a palavra “cotovelo”. Ao escrever a frase, embora tenha colocado uma letra para representar cada fonema da sílaba, não conseguiu fazer uma associação de sons e letras em três sílabas.

O primeiro aspecto a ser analisado é o fato de a professora ter utilizado uma testagem escrita direcionada por ela mesma, através de um ditado, e não uma escrita espontânea, surgida de um trabalho contextualizado, para a avaliação do processo das crianças. Isso porque a professora teve uma inclinação a definir muito mais o produto do que o processo da aprendizagem das crianças. Conforme já foi mencionado, no início desta pesquisa, considero, após as revisões de literatura e discussões lingüísticas e pedagógicas, a importância do processo em detrimento do produto.

Mesmo que a fala da professora, no capítulo anterior, tenha apontado, em seus relatórios, a necessidade de um trabalho de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita que fizesse sentido para o aluno, a sua prática voltou-se para um trabalho com tendência a intensificar as atividades relacionadas à forma da linguagem escrita. Conforme já foi discutido, esse trabalho se faz necessário, mas à medida que estiver intimamente relacionado ao trabalho de contextualizar as escritas na vida das crianças.

A professora teve a preocupação em ter registro daquilo que a criança apresentava como produto final de seu pensamento e não no processo de construção dessas produções, buscando descobrir aquilo que a criança conseguia fazer sozinha em relação à escrita. Vygotsky (2003, p.111) chama atenção para o fato de que

aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha.

Os comentários a respeito da análise da escrita das crianças confirmaram a tendência da professora de direcionar o seu olhar para a alfabetização das crianças, buscando esta um entendimento da forma como as crianças elaboraram suas hipóteses para, então, intervir com questionamentos que as desafiassem.

Nos três comentários, a professora descreve a escrita das crianças, numa tentativa de se aproximar das relações realizadas por elas a respeito da escrita. Com isso, teria subsídios para pensar propostas de planejamento em função dos conhecimentos que as crianças demonstravam ter sobre o código escrito. Considero essa postura diante dos registros de

escrita das crianças válida, desde que essas escritas fossem produzidas a partir de situações contextualizadas, como a escrita de uma lista de produtos a serem comprados no mercado da comunidade para preparação de um bolo, por exemplo. Então, não desprestigio a escrita de uma lista de palavras, mas não considero adequado que ela seja feita, nesta etapa do processo de alfabetização e letramento das crianças, de maneira descontextualizada, considerando o histórico da Turma de Progressão.

No primeiro comentário, a professora mencionou que a estudante Giovana se sentiu insegura para escrever as palavras por ela ditadas. Isso é possível de ser entendido, principalmente pelo fato de esta criança nunca ter freqüentado uma escola e estar diante de um desafio cuja função, provavelmente, ela ainda não entendesse bem. Também mencionou, no terceiro relato, o fato de a estudante Bianca ter se recusado a mostrar suas hipóteses em relação à escrita no mês de março. Relembrando o relatório da professora sobre o início do ano letivo, é de se considerar que os vínculos, naquele momento inicial, estivessem sendo construídos. Além disso, a sala de aula não apresentava um ambiente no qual, possivelmente, a estudante tivesse confiança para expor seu jeito de pensar a escrita. Considero a atitude de respeito da professora, nesta situação, imprescindível ao processo de formação de uma relação de confiança entre professora e aluna.

Outro aspecto a ser discutido são as próprias escritas das crianças que, pelo que se pôde observar pela leitura das mesmas, estavam num estágio inicial do processo de construção da escrita. Considero adequadas as descrições da professora em cada um dos comentários realizados após os registros dos alunos.

Conforme relatou a própria professora, em outro momento, o trabalho no sentido de significar a escrita e ajudar as crianças a conhecerem o código escrito tornou-se iminente. Somou-se a este desafio a necessidade de que os alunos voltassem, na maioria dos casos, a acreditar em suas capacidades de aprender e na necessidade de estabelecer vínculos de afetividade, respeito e confiança que permitissem que a ação pedagógica cumprisse seu papel.

Desta forma, além das dificuldades que a própria condição dos alunos da Turma de Progressão impunham à professora, também esta contava com as suas próprias angústias e

dificuldades de transpor para a prática o seu discurso teórico. Considero, devido a todos esses aspectos, que esta experiência foi um desafio para a professora e para os alunos.

5.3 A escrita final dos alunos da Turma de Progressão

O último registro escrito dos três alunos que fazem parte desta análise evidenciou avanços significativos em relação à escrita nos três casos em questão.

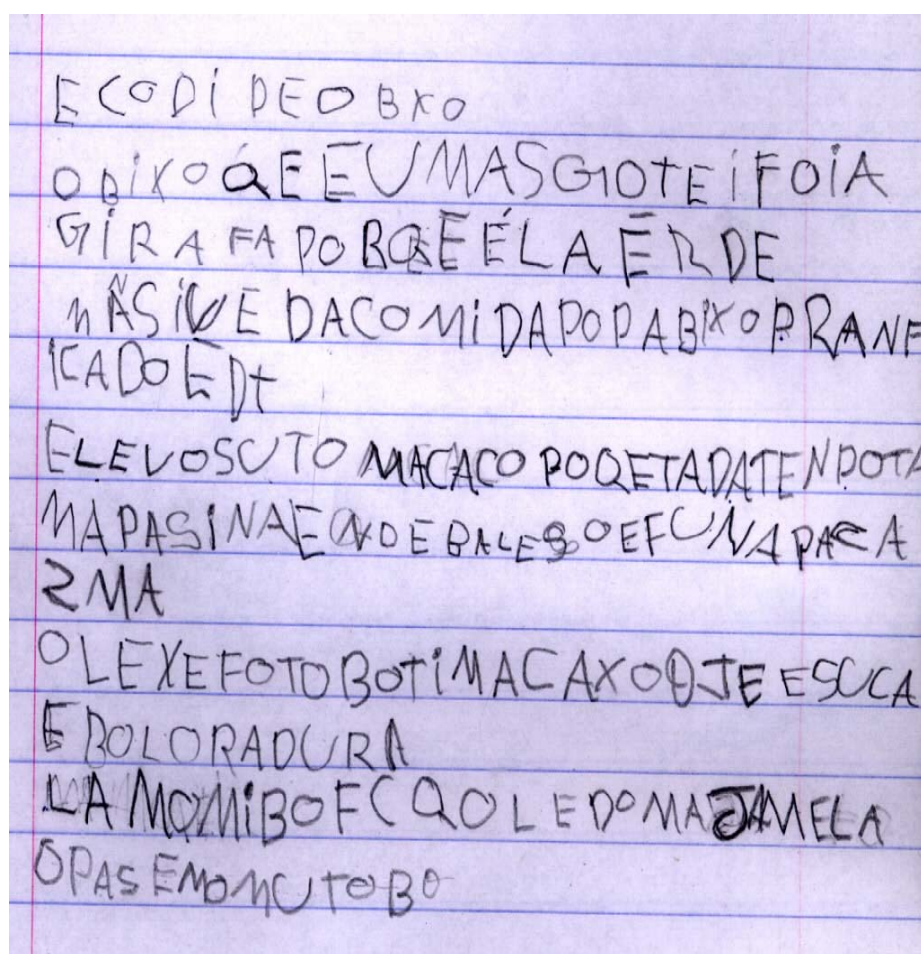


Figura 4: Produção de Giovana (09/2004)

Comentário 4: em setembro, após um passeio ao Jardim Zoológico, de São Leopoldo, desafiei os alunos a registrarem os momentos significativos dessa saída para divulgarmos aos outros alunos da escola. G. fez o seguinte relatório:

Após a leitura de cada uma das frases, juntamente com a estudante, constatei que a escrita de G. no seguinte texto corresponde às seguintes idéias:

Eu gostei de ver os bichos.

O bicho que eu mais gostei foi a girafa, porque ela é grande.

Não se deve dar comida para os bichos para não ficarem doentes.

Eu levei um susto do macaco, porque ele estava batendo na porta.

Na pracinha, eu andei de balanço e fui na casinha.

O lanche foi muito bom, tinha cachorro quente e suco e bolo rapadura.

Lá no ônibus, fiquei olhando na janela.

O passeio foi muito bom.

A única frase em que houve a minha intervenção foi a segunda, pois a estudante solicitou ajuda. Então, lia o que ela havia escrito para que se desse conta de que alguma parte da palavra estava faltando. Depois incentivei-a a escrever sozinha e disse-lhe que, se achasse necessário, mostrasse a mim a sua produção. E foi o que aconteceu. O objetivo dessa produção textual não era o de questioná-la para que apresentasse um relatório alfabético ou ortográfico, mas que se sentisse à vontade para escrever de acordo com as suas hipóteses, demonstrando os conhecimentos adquiridos. Assim, poderia, posteriormente, fazer as devidas intervenções, planejando atividades que contribuíssem para uma produção textual alfabética e/ou ortográfica. Possivelmente, uma pessoa que não acompanhou a escrita da aluna, não conseguiria entender o que quis dizer em cada uma das frases do relatório. Algumas palavras foram redigidas de forma alfabética, mas não sustentariam o entendimento das idéias como um todo, especialmente pelo fato de G. não segmentar as palavras e por deixar de representar as sílabas de alguns vocábulos. Contudo, há aspectos de sua escrita importantes que devem ser considerados: a aluna tentou representar a maioria dos fonemas das palavras, apesar de nem sempre conseguir fazê-los; a idéia de que a escrita é alfabética já é um fato dado para G.. Há necessidade, portanto, de trabalhar a sua escrita para que consiga dar conta de escrever de forma ortográfica e que segmente as palavras dentro do texto para que sua escrita possibilite a compreensão do leitor.

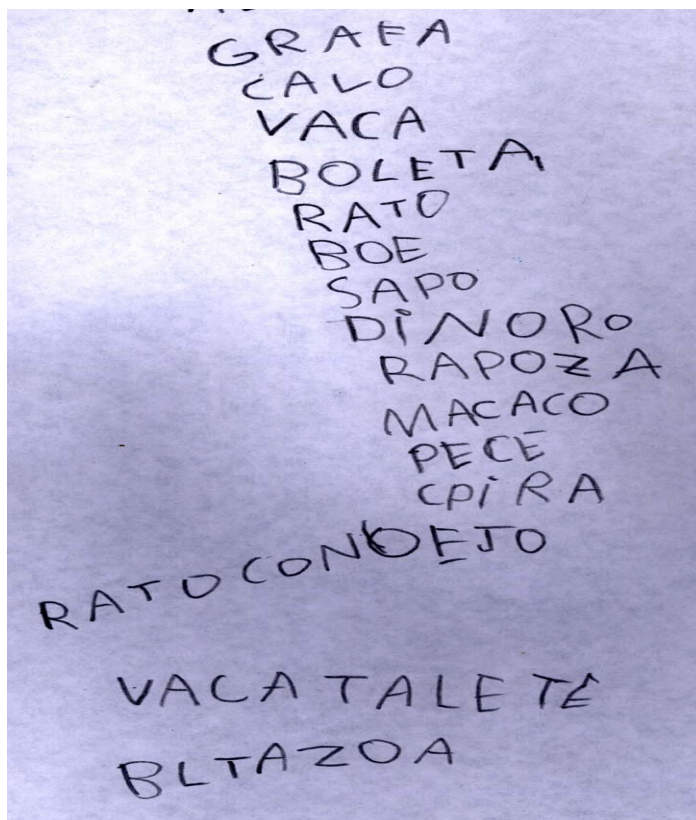


Figura 5: Produção de Alexandre (08/2004)

Comentário 5 (figura 5): A infreqüência prejudica a continuidade do trabalho e a aprendizagem da criança que deixa de participar das discussões e de levantar e confirmar hipóteses a respeito da escrita. E isso aconteceu com o A., basta analisar seus registros referentes ao mês de agosto. Houve alguns avanços, especialmente, no que se refere à escrita das frases, uma vez que a maioria dos fonemas foi representada no registro das mesmas. Mas em relação ao ritmo que vinha apresentando em suas hipóteses sobre como se deve escrever, ele teria capacidade de apresentar uma escrita mais elaborada. Como se pode observar, ele não segmentou as palavras, trocou letras, não demonstrou preocupação com os sinais de pontuação (ponto final). Tais aspectos poderiam estar dominados, se ele se mantivesse freqüente. Comparando esses registros com a escrita do mês de junho, já não era mais para o A. escrever palavras como “girafa” e “cavalo” faltando letras e até mesmo sílabas. O excesso de faltas prejudicou e continua prejudicando o processo de construção da escrita do A., pois, em setembro, ele teve uma quantidade de faltas maior do que no mês de agosto. Para a família, a necessidade de sobrevivência é anterior à necessidade de ler e escrever, e o A. só continua freqüentando a escola porque a família tem receio dos encaminhamentos do Conselho Tutelar nesses casos.

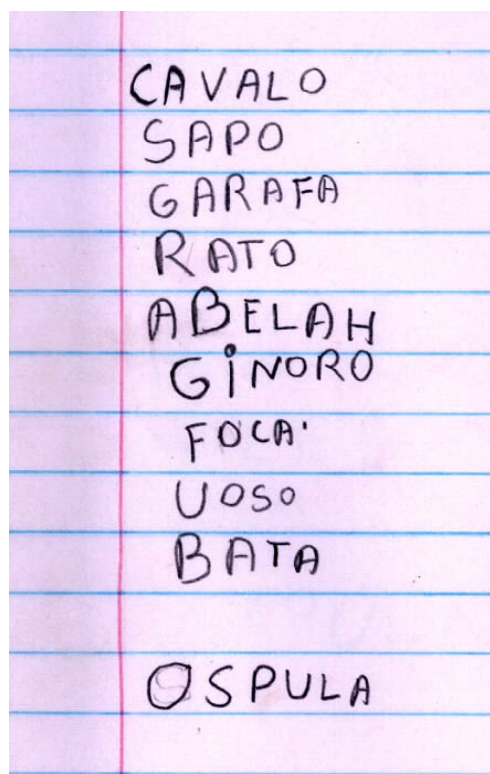


Figura 6: Produção de Bianca (07/2004)

Comentário 6 (figura 6): No registro das palavras, a B. demonstrou que está descobrindo a escrita alfabética, uma vez que tentou registrar todos os fonemas das palavras. Algumas das palavras são totalmente entendidas por qualquer leitor, porém a forma como registrou a frase não apresentou a mesma lógica das palavras escritas de forma isolada. Mais uma vez, a B. registrou a palavra dentro da frase de forma diferente da registrada isoladamente, como é o caso de “sapo”: “SP”. Além disso, ela utilizou a letra “P” para representar uma letra da sílaba “PO” e para representar uma das letras da sílaba “PU”. A estudante demonstrou avanços em relação às suas hipóteses sobre a construção da escrita, embora não tenha alcançado a escrita alfabética na produção de frases. É importante considerar que, nos meses de julho e agosto, a B. precisou ser muito incentivada a superar os obstáculos que se apresentavam em seu processo de alfabetização, pois nós, professores, observamos que ela estava com muita dificuldade de se organizar, fazia os trabalhos de qualquer jeito, mostrava-se dispersa, discutia e brigava com os colegas por qualquer motivo. Nós não conseguimos descobrir o que aconteceu, naquele momento, embora tivéssemos tentado investigar. Optamos, então, por ter uma postura de apoio, mostrando-nos solidários, sem, com isso, deixar de incentivá-la e, até mesmo, exigir que mostrasse toda a sua capacidade de superar os problemas e de aprender.

Analisando a escrita das crianças, é possível constatar os avanços em relação ao reconhecimento do código escrito em cada uma das três produções, consideradas as diferenças referentes ao processo individual dos sujeitos da aprendizagem. A ação pedagógica, relatada pela professora, no capítulo anterior deste trabalho, anunciava o envolvimento dos alunos com a linguagem escrita, e este envolvimento foi também comprovado na produção escrita das crianças, que aproximam sua forma de registro da escrita alfabética. Considero que os alunos têm um longo processo a percorrer no caminho da escrita convencional, no entanto, muitas relações relativas à aprendizagem do código escrito já estão dadas.

O quarto relato demonstrou que a professora teve ciência da necessidade de deixar a aluna Giovana fazer as suas tentativas em relação à escrita, numa tentativa mais ousada para que a criança produzisse o relato de um passeio, correndo o risco de não decodificar esta escrita. No entanto, este quarto relato apontou para certo incômodo da professora, por ter interferido na escrita da aluna e, por isso, justifica-se “a única frase em que houve a minha intervenção foi a segunda”. A professora demonstrou claramente que tem dificuldade em considerar a escrita quando esta é produzida com a interferência de um outro. Analisando o comentário da professora, parece-me que o receio em ajudar a criança no momento da escrita se relaciona ao fato de que desse auxílio poderia resultar uma escrita dentro dos padrões convencionais, e a professora sabia que a hipótese de escrita da aluna estava num nível anterior. Argumento que, embora a professora tivesse a intenção de deixar a criança mostrar a sua escrita de forma espontânea, não poderia haver receio de ajudar a criança sempre que fosse questionada pela mesma, porque é dessa busca por uma escrita que se aproxima da forma convencional que a criança vai avançando em suas hipóteses sobre a linguagem escrita.

É importante ressaltar, novamente, a interferência das faltas dos alunos no processo de aprendizagem dos mesmos, conforme já foi relatado no capítulo 4 desta dissertação. O excesso de faltas e o movimento de entrada e de saída das crianças na escola são característicos das Turmas de Progressão e desta em especial. Isso dificultou, em muito, os avanços dos alunos, ficando a professora com uma tarefa realmente difícil, a de superar este entrave. Entendo que, neste sentido, haveria necessidade de um trabalho de parceria entre a comunidade, a escola e outros órgãos públicos a fim de pensarem em alternativas para esta determinada comunidade. No caso do estudante Alexandre, ficou comprovada a imposição do

Conselho Tutelar para que este freqüentasse a escola. No caso da estudante Bianca, havia um descaso dos pais em relação à escola, e a aluna ia à escola por conta própria.

A situação acima descrita é relevante à medida que impede que as crianças tenham a possibilidade de aprender. O trabalho individual do professor na sala de aula dificilmente faz surtir efeitos neste sentido, sendo necessário, reforço, um trabalho do coletivo da escola. Não há como contribuir com as aprendizagens dos alunos, se estes não estiverem freqüentando, de fato, a escola. Numa sala de aula regular, geralmente, os alunos que faltam muito ficam deslocados e, com isso, acabam por evadir da escola.

5.4 A escrita da aluna Giovana em 2005 e 2006

Com o objetivo de continuar descrevendo e analisando o processo de aquisição da escrita da estudante, em março do ano seguinte (2005), após ouvir a história “O Segredo dos Ovos de Páscoa”, de autor desconhecido, foi sugerido à Giovana que reescrevesse o texto do seu jeito, tendo como referência uma seqüência de figuras relacionadas à história. O fato mais significativo deste trabalho produzido por Giovana foi a atitude de confiança da estudante em relação à escrita: ela não demonstrou receio algum em registrar suas idéias. Isso parece algo simples, mas considerando que, no ano anterior, mostrava-se muito dependente da presença da professora para escrever e, caso a mesma não estivesse ao seu lado, direcionando sua escrita, simplesmente não escrevia palavra alguma, essa nova atitude surpreendeu a todos que acompanhavam sua trajetória em relação à construção da escrita.

É importante explicar que os textos que serão apresentados a seguir não terão os comentários da professora, como foi feito na seção anterior, apenas as análises da pesquisadora. Também é necessário lembrar que, em 2005, a Giovana estava inserida em uma turma regular do Ensino Fundamental. Suas produções não foram realizadas no contexto da turma regular, mas quando eu solicitei a sua saída da sala de aula e propus a ela uma produção escrita a partir de uma história trabalhada anteriormente.

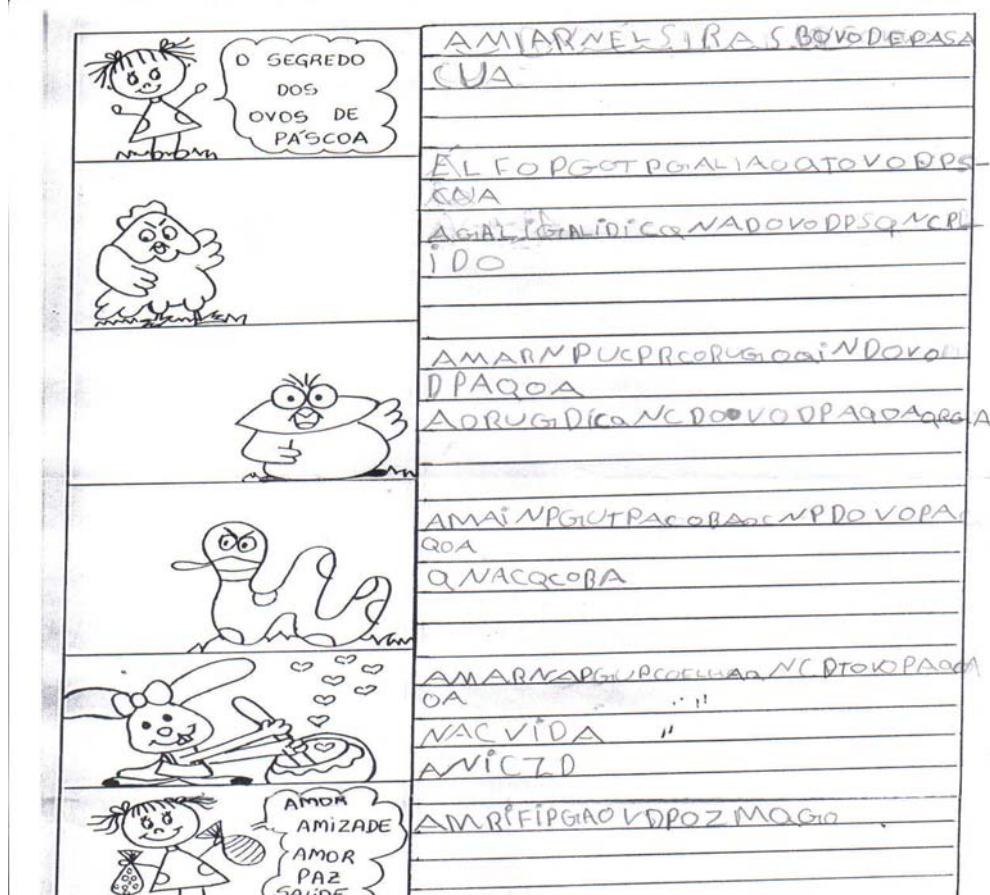


Figura 7: Produção de Giovana (2005)

Durante a escrita, Giovana pronunciava as palavras. Por isso, foi possível registrar o que pretendia narrar em cada parte do texto, como apresento abaixo:

A Marina queria saber dos ovos de páscoa

Ela foi perguntou para galinha o que tem no ovo de páscoa.

A galinha disse que nasce do ovo de páscoa que nasce pintinho.

A Marina perguntou para coruja o que nasce do ovo de páscoa.

A coruja disse que nasce do ovo de páscoa corujinha.

A Marina perguntou para cobra o que nasce do ovo de páscoa. Que nasce cobrinha.

A Marina perguntou para coelha que nasce dentro ovo páscoa.

Nasce vida amizade.

A Marina foi pegar ovos para os amigos.

A professora, em 2004, preocupava-se porque a Giovana dependia de sua presença para escrever. Em função disso, foi necessário incentivá-la a fazer seus registros sozinha. Até o final do ano, a estudante havia conseguido poucos avanços neste aspecto, o que dificultava em muito o seu processo de aquisição da língua escrita. Para Rangel (1992, p. 62), a criança, expondo o seu ponto de vista, confrontando-o com o de outras crianças ou justificando-o aos colegas e ao seu próprio professor, num clima de liberdade e aceitação, vai gradativamente se dando conta da fragilidade e das incoerências de suas hipóteses iniciais e estabelecendo novas coordenações em seu pensamento, até atingir a lógica do adulto. A contradição era que havia todo um trabalho pedagógico na tentativa de possibilitar um ambiente no qual o erro fosse considerado como parte do processo de construção da escrita. Contudo, os alunos da TP e, em especial, a estudante Giovana apresentavam muita resistência para mostrar seus conhecimentos e hipóteses, não se autorizando a escrever sem a presença de um adulto. A produção do texto sobre os ovos de Páscoa, sem o auxílio da professora, foi algo inédito para G., que demonstrou satisfação ao concluir suas idéias. Ficou feliz e queria mostrá-las a todos.

No final de maio de 2005, Giovana foi incentivada a reescrever a história Sanduíche da Maricota, que ouviu, na hora do conto, em companhia de seus colegas de turma. Os avanços em relação à organização das idéias narradas e à forma como registrou suas hipóteses sobre a escrita, aliados à segurança com que escrevia o texto, apresentaram uma estudante apropriando-se do mundo letrado e do seu próprio processo de aquisição da língua escrita, sem receios, medos ou constrangimentos.

SÊ DUÍXE DA MARICOTA
 UM DIA - A MARICOTA - RESOLVE FAZER UM SÊ DUÍXE
 BODE - DISSE - ESTÁ SAINDO UM SÊ DUÍXE NA HORA PARA FICAR MAIS BOM
 TEM QUE COLOCAR UM CAPIM | E CHEGOU GATO ESTÁ SAINDO UM
 SÊ DUÍXE NA HORA PARA FICAR MAIS BOM TEM QUE COLOCAR UM
 SARDINHA | E CHEGOU O CACHORRO ESTÁ SAINDO UM SÊ DUÍXE NA
 HORA PARA FICAR MAIS BOM ESSE SÊ DUÍXE TEM QUE COLOCAR OSSOS |
 E CHEGOU A ABELHA FALOU EITÁ SAINDO UM SÊ DUÍXE PARA FICAR
 MAIS BOM VOU COLOCAR UM MEU | ATÉ QUE A GALINHA EXPULSOU
 TODO MUNDO | E FEZ UM SÊ DUÍXE SÓ PARA ELA

Figura 8: Produção da Giovana (2005)

Como Giovana escrevia as palavras pronunciando-as, foi fácil anotar tudo o que queria registrar na história “Sanduíche da Maricota”, conforme o que trago a seguir:

Sanduíche da Maricota

Um dia a Maricota resolveu fazer um sanduíche.

Bode e disse está saindo um sanduíche na hora para ficar mais bom tem que colocar um capim.

E chegou gato esta saindo um sanduíche na hora para ficar mais tem que colocar sardinha.

E chegou o cachorro está saindo um sanduíche na hora para ficar mais bom esse sanduíche tem que colocar ossos.

E chegou a abelha falou ei ta saindo um sanduíche para ficar mais bom vou colocar um meu.

Até que a galinha expulsou todo mundo.

E fez um sanduíche só para ela.

Comparando a escrita de Giovana do mês de março de 2004 com a escrita de maio de 2005, fica clara a evolução no seu processo de alfabetização, apesar do caminho que ela ainda teria a percorrer em relação à escrita alfabética e ortográfica. O que facilitou a construção do

processo foi o fato de a escrita começar a ser um conhecimento significativo para ela: Giovana demonstrou que tinha a necessidade e o desejo de aprender o tempo todo. Por isso, começou a autorizar-se a escrever do seu jeito, buscando, de forma autônoma, a ajuda da professora e dos colegas, permitindo-se errar. Apesar do constante diálogo no sentido de mostrar à Giovana que ela era capaz, o seu pedido era de que os professores estivessem perto dela, confirmando suas hipóteses. Enfim, o processo de Giovana provocou sofrimento, angústia e crescimento pessoal e profissional em todos os envolvidos no processo, uma vez que exigiu um olhar para além do código escrito, voltado ao significado da ação, da aprendizagem da língua escrita, considerando aspectos sociais, emocionais e culturais da aprendiz. Conforme Cagliari (1999, p.8),

o processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição do conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade lingüística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais.

É imprescindível registrar que, durante o ano de 2005, a professora que estava com a Giovana respeitou suas hipóteses de escrita e deu seqüência ao trabalho iniciado em 2004. Constatamente, eu dialogava com a professora da Giovana sobre os avanços da estudante e sobre as atividades que efetivamente contribuíram para sua alfabetização. Duas situações narradas pela professora evidenciaram o quanto a aluna teve seu processo de aprendizagem respeitado e valorizado. A primeira delas foi o fato de a professora incentivar a participação dos alunos num Concurso de Poesias organizado pela biblioteca da escola. Ela trabalhou com poesias na sala de aula e garantiu que os alunos pudessem também escrever as suas. O fato interessante foi que a Giovana foi a vencedora do concurso e teve seu poema divulgado pelos corredores da escola. Foi notória a satisfação da estudante com a sua produção. Outra situação relatada pela professora foi a organização de sua festa de aniversário, que foi surpresa e liderada pela Giovana, através de uma lista que ela mesma fez com o nome dos colegas e com a indicação do que cada um deveria trazer para festa.

No ano de 2006, a Giovana voltou a ser minha aluna numa turma regular do Ensino Fundamental do 1º ano do 2º Ciclo (B10) o que possibilitou a continuidade do seu processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Para ilustrar o progresso da produção textual de Giovana, trago o que escreveu em maio de 2006, após ouvir uma história contada, através de uma dramatização, pelos alunos que faziam parte da Oficina de Bonecos da escola.

CONQUISTANDO AMIGOS

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA FILÓ ERA O SEU PRIMEIRO DIA NA ESCOLA CHEGOU NA HORADORECREIO E ELA QUERIA FAZER AMIGOS ENTÃO ELA FOI NUM GRUPO E PERGUNTOU DA PRA MIM - BRINCAR COM VOCÊS NÃO - PORQUE VOCÊ NÃO - VOCÊ NÃO TEM A MANTA DOS REBELDES ELA FICOU MUITO TRISTE ELA SAIU DA ESCOLA ELA FOI PARA CASA E A MÃE DELA PERGUNTOU : MINHA FILHA PORQUE ESTA É NA CASA NÃO DEVERIA ESTAR NA ESCOLA SIM MÃE MAS NINGUÉM QUE BRINCA COMIGO SÓ PORQUE EU NÃO TENHO A MANTA DOS REBELDES EU SÓ VOU PARA ESCOLA SE EU TIVER A MANTA DOS REBELDES MINHA FILHA TU SABE QUENOS NÃO TEMOS DINHEIRO PARA COMPRA A MANTA DO REBELDE ELA FOI PARA ESCOLA NO SEGUNDO DIA ELA ACHOU UM AMIGO DIVINDA DÍ QUE ELE NÃO SE TERA SAVA PORQUE ÉLA NÃO TEM NADA DOS REBELDES MAS ELA COMEÇO A SCOPINBRTI ELA FICOU MUITO FELIZ E O GRUPO QUE NÃO QUERIA DEIXAR ELA BRINCAR VIU QUE ÉLA ESTAVA SE DIVINDO ELES DISERAM OLHA LA ELA ESTA SE DIVINDO VAMOS PERIR PARA NÓS BRIGAR VAMOS OLA PESSOAL NOS PODEMOS BRIGAR NÃO NÃO FILÓ NÃO FASA O QUE ELLOS FIZERAM PARA VOCÊ

VOCÊ FICOU MAGOADA NÉ É ENTÃO ELAS TAMBÉM
 NÃO FICAM COMO VOCÊ FICOU É VERDADE PARA
 GENTE SER FELIZ AGENTE NÃO PRECISA DA MANTA-
 DOS REBELDES ELAS FICARAM SE DIVERTINDO
 ELAS FICARAM AMIGOS DE VERDADE
 ELAS FICARAM MUITO FELIZES ELAS FORAM A
 AMIGOS PARA SEMPRE
 É ESSA FOI A MINHA HISTÓRIA.

Figura 9: Produção de Giovana (2006)

O texto acima não precisaria ser reescrito por mim, mas apresento a versão abaixo devido a algumas inadequações de segmentação das palavras que poderiam impedir o entendimento do conteúdo apresentado.

Conquistando amigos

Era uma vez uma menina chamada Filó era o seu primeiro dia na escola chegou na hora do recreio ela queria fazer amigos então ela foi num grupo e perguntou da pra mim brincar com vocês

:Não – Você não tem a manta dos Rebeldes ela ficou muito triste ela saiu da escola ela foi para casa ea mãe dela perguntou

: Minha filha porque esta én casa não devia estar na escola sim mãe mas ninguei que brincar comigo só porque eu não tenho a manta dos Rebeldes. Minha filha tu sabe quenos não temos dinheiro para compra a manta do Rebelde

Ela foi para escola no segundo dia ela a rumol um amigo di verda di que ele não se tere sava por que ela não tem nada dos Rebeldes mas ela comeso a se diverti ela fi cou muito feliz e o grupo que não queriadeichar ela brincar viu que ela esta se divertido vamos pedir para nós

brigar (brincar) não não Filó não fasa o que eles fizeram para você você ficou né é então eles também vão ficar como você ficou é verdadi para gente ser feliz agente não precisa da manta dos Rebeldes eles ficaram sedivertindo eles ficaram amigos de verdadi ele ficaram muito feliz eles foram amigos para sempre é essa foi a minha história.

A confiança e autonomia com que a Giovana produziu este texto e os evidentes avanços em relação ao processo de construção da escrita revelaram que o trabalho iniciado no ano de 2004, na Turma de Progressão, buscando a valorização da história de cada aluno, o respeito às diferenças e limitações individuais e a significação da linguagem escrita foi essencial para o desencadeamento dos processos de alfabetização e letramento da estudante.

Os avanços na produção textual da aluna Giovana assim como os progressos dos outros alunos que não tiveram seus textos analisados neste trabalho evidenciaram que uma intervenção pedagógica aberta para negociação dos sentidos dos conteúdos estudados em sala de aula interfere na relação do aluno com o objeto do conhecimento de forma a transformá-lo em algo significativo.

Reconheço que esta seção tem limitações em sua análise e considero que, em novas oportunidades de estudo, o aprofundamento desta, com a inserção de mais textos e de outras crianças, pode contribuir para novas aprendizagens a esta professora e pesquisadora e aos que se dedicam à língua materna, mas encerro este capítulo, reforçando que as ações da professora, mesmo que não estivessem totalmente claras para a mesma, contribuíram de forma efetiva para o avanço das aprendizagens dos alunos quanto ao uso da linguagem escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como ponto de partida o desafio de significar o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita para alunos de uma Turma de Progressão, que tinham em suas vivências escolares histórias de fracassos. No início, a minha atuação se deu como professora que protagonizou as ações pedagógicas que objetivaram a alfabetização dos alunos e que registrou aspectos significativos da própria prática docente, através de relatos escritos. Depois, como pesquisadora, que, distanciada do contexto em estudo, analisou as implicações da própria prática nas aprendizagens dos alunos.

O primeiro momento desta atuação foi bastante intenso e sofrido, uma vez que exigiu uma constante avaliação dos interesses dos alunos, da realidade na qual estavam inseridos e da pertinência ou não do direcionamento que estava sendo dado ao trabalho pedagógico. O segundo momento, não foi menos doloroso, porque exigiu um olhar investigativo, crítico e reflexivo sobre as ações referentes à minha prática como professora e às interferências destas no desempenho dos alunos.

Olhar para a própria prática e enxergar os vazios, as lacunas, as falhas na atuação não foi uma tarefa fácil, contudo possibilitou uma consciência do quanto havia um distanciamento entre as minhas intenções e o meu fazer pedagógico. O distanciamento mais evidente foi relativo aos conceitos de alfabetização e letramento. Durante todo o tempo de atuação como professora, argumentei, nos relatórios, a necessidade de trabalhar o ensino e a aprendizagem da escrita de forma que os alunos pudessem, não só aprender o código, como, principalmente, enxergar neste um significado. Entretanto, as análises desta dissertação apontaram que, em várias situações, embora houvesse uma fala e uma intenção em trabalhar a escrita de forma

contextualizada, essa expectativa não atingia os alunos que continuaram sendo trabalhados muito mais em relação à mecânica do que à prática social da escrita.

A confusão pedagógica se deu, principalmente, pela ignorância de conceitos fundamentais ao processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita: a alfabetização e o letramento. Esses conceitos precisam ser trabalhados de forma interdependente para facilitar que as crianças, especialmente as que têm pouco contato com material escrito e raras vivências relacionadas ao mundo letrado, consigam aprender a escrever. O entendimento da necessidade de aproximar os conceitos de alfabetização e letramento no planejamento da ação pedagógica não se deu no momento em que vivenciei a prática docente com a Turma de Progressão. Esta aprendizagem foi construída, posteriormente, ao ler e interpretar os meus próprios registros sobre aquela ação, apoiada nas discussões e leituras instigadas pelos estudos vinculados ao Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada desta Universidade, especialmente os que integram a linha de pesquisa “Aquisição, ensino e aprendizagem de línguas”.

Preciso dizer que aquela realidade da professora do ano de 2004 não inviabilizou o progresso das crianças em seus processos de aprendizagem da escrita. Os alunos, em sua maioria, passaram de um nível de conhecimento a outro, no decorrer do ano letivo, e isso pôde ser evidenciado nas análises dos próprios registros escritos pelas crianças. As reflexões deste trabalho evidenciaram que a sensibilidade da professora em se aproximar da realidade dos alunos, através do diálogo e de visitas à comunidade, possibilitaram a formação de vínculos perpassados por uma relação de respeito e confiança que também são aspectos essenciais para que as aprendizagens aconteçam. Também os interesses dos alunos foram contemplados através de jogos e brincadeiras que envolviam a escrita.

A relação que se estabeleceu entre mim, professora da Turma de Progressão, e os alunos possibilitou um comprometimento de ambas as partes e resultou numa cumplicidade apoiada na confiança, no respeito e no reconhecimento da capacidade de aprendizagem de cada um de nós. Os efeitos dessa relação foram comprovados mês a mês nos progressos apresentados pelos alunos em seus registros escritos.

A possibilidade do contato com estudos lingüísticos significou uma mudança de postura nas minhas ações pedagógicas, de tal forma que não é mais possível voltar atrás e desconsiderar o quanto a linguagem é viva e dinâmica e o quanto, tantas vezes, trabalhei como se ela fosse morta. Certamente, aqueles que estão se aprofundando há mais tempo nos estudos na área da lingüística, da alfabetização e do letramento podem entender as práticas exercitadas nesta pesquisa como um desatino, mas também como uma experiência que contribuiu para minha formação e instigou-me a um fazer diferente, a um fazer que busca considerar a linguagem na sua essência. Muitas das atitudes da professora e da pesquisadora poderiam ter sido diferentes, desde a coleta de dados, envolvendo um diálogo talvez mais estreito com os alunos e com a comunidade, com o registro dos dados através de possíveis gravações de fatos significativos dentro da sala.

Não há como negar que a lingüística pode contribuir com a educação, contudo ainda precisa tornar-se conhecida dos profissionais da Educação. A forma como os educadores poderão apropriar-se dos conhecimentos da Lingüística para terem uma ação pedagógica que possa superar algumas das dificuldades do ensino de línguas é um desafio tanto para a lingüística, quanto para a educação. A interação entre as duas áreas, através da investigação científica que pode oferecer contribuições para a prática escolar, beneficiariam os aprendizes, que, muitas vezes, devido à falta de conhecimentos lingüísticos dos que ensinam línguas, fracassam em suas aprendizagens.

Mesmo tendo dado mais ênfase ao processo de alfabetização do que ao processo de letramento e, com isso, tendo intensificado o trabalho com o código, as tentativas de dar sentido à escrita, na sala de aula, foram significativas e possibilitaram às crianças um trabalho diferenciado. Com isso, concluo que, mesmo sob o risco de cometer enganos, é vital para as aprendizagens dos alunos e dos próprios professores a ousadia em realizar fazer pedagógico que não seja engessado, mas que seja vivo, como são os conteúdos a serem ensinados, neste caso, os da linguagem escrita.

Assumo também que não é tarefa fácil aos professores reconhecerem e trabalharem a linguagem escrita como algo dinâmico e vivo, já que a maioria de nós vivenciou experiências escolares que trabalharam a linguagem de forma descontextualizada, tendo como proposta de atividades infundáveis exercícios gramaticais. O rompimento com essa história não é algo que

acontece por acaso, nem de um momento para o outro. A possibilidade de um processo de mudança na postura dos professores em relação à forma como lidam com a linguagem escrita na escola e, em especial, em classes populares necessita ser subsidiada por estudos, discussões e análises referentes às implicações da prática docente no processo de aprendizagem deste uso da linguagem pelos alunos.

Os estudos lingüísticos referentes a este assunto precisam ser divulgados e, ousado dizer aqui, popularizados entre os professores, não de forma incoseqüente, mas com a seriedade e o comprometimento com que a Lingüística lida com a Linguagem em suas pesquisas. Reitero a necessidade de um estreitamento no diálogo entre os profissionais da Educação e da Lingüística para que suas descobertas se unam e contribuam, principalmente, para que as crianças tenham oportunidades adequadas para se apropriarem da linguagem escrita não apenas como a aquisição de um código, mas como uma forma de participação na sociedade. Nesta mesma perspectiva, os professores poderão ter oportunidades de reconstruir seus conceitos e práticas. Reconheço o quanto é árduo o processo de mudança de conceitos e preconceitos a respeito da linguagem, principalmente, quando se começa a ter consciência do que não é adequado fazer na sala de aula e, ao mesmo tempo, não se tem a certeza do que deve ser realizado.

Embora esta dissertação apresente aspectos que poderiam ser mais explorados, a ação e a reflexão que me foram exigidas para sua construção contribuíram para que eu, professora, pudesse assumir uma postura investigativa no cotidiano escolar. Esta postura possibilita uma consciência da necessidade de olhar para a realidade tal qual ela se apresenta, sem idealizações, sem preconceitos, além da necessidade de estar constantemente exercitando a observação e a reflexão sobre a ação. Com isso, não há como desconsiderar um constante ir e vir que tende a resultar em aprendizagens ao professor e aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** São Paulo: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

ALMEIDA, Rosângela Doin de, PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico ensino e representação.** São Paulo: Editora Contexto, 1989.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Et al. **A Formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez, 1996.

AZEVEDO, José Clóvis. A Escola por Ciclos em Porto Alegre. *Ciclos de Formação em Debate*, Porto Alegre, p. 3-4, 2000.

BACH, Pierre. **O Prazer na Escrita: pedagogia da narrativa.** Rio Tinto: Asa, 1991.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes, 1993.

BRAGGIO, Silvia Lucia B. **Leitura e alfabetização: da concepção sociopsicolinguística.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAGLIARI, Gladis Massini, CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras.** São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**, 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1999.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CARVALHO, Karen Currie de. **Alfabetização: um processo de aprendizagem permanente.** Porto Alegre: Kuarup, 1991.

DAVINI, Juliana. Et al. **Grupo indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento.** 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O Minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emilia, PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos da leitura e escrita**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Abril, p. 27-30, maio 2003. Entrevista concedida à Denise Pellegrini.

FERREIRO, Emilia. **Os filhos do Analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FORNOS, Ana. Uma questão de autonomia moral. **Jornal da ATEMPA**, Porto Alegre, 17 maio, 2004.

FRANTZ, Carla Suzana. (Res) **Significando a escrita da criança**. São Leopoldo, RS. Trabalho de Conclusão do Curso de Letras. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2004

FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e planejamento a prática educativa em questão**. Instrumentos Metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, Madalena et al. **Grupo indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Madalena et al. **Observação registro reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nível Silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GROSSI, Esther Pillar, BORDIN, Jussara. **Paixão de aprender**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. 9ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Produtoras de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LIMA, Adriana Flavia Santos de Oliveira. **Pré-escola e alfabetização**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. 8. ed. São Paulo: Ática, s.d.

MARTINS, Mirian Celeste et al. **Avaliação e planejamento a prática educativa em questão**. Instrumentos Metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

MARZOLA, Norma. **Escola e classes populares**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis, CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: Mercado de letras, 1999.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de Textos e a Escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras/ Editora Autores Associados, 1994.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles; KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MORAES, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

MORAIS, Aida Terezinha Loureiro. **Leitura e escrita: descobrir antes de aprender a ler e escrever**. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, p.211-218. 1998.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

NERY, Beatriz M. Didonet. Os Conteúdos e a Metodologia na Turma de Progressão. **Cadernos Pedagógicos SMED nº 19**, Porto Alegre, p. 43-47, 1999.

PEIXOTO, Marinara R. de Castro. O Aluno na Turma de Progressão. **Cadernos Pedagógicos SMED nº 19**, Porto Alegre, p. 38-42, 1999.

PETRY Rose Mary de, QUEVEDO, Zelin Rodrigues. **A magia dos jogos na alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1991.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RANGEL, Ana Cristina Souza. **Educação matemática e a construção do número pela criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

REIVENTANDO a Escola Pública Municipal: trajetória de uma construção coletiva. **Cadernos Pedagógicos 7**, Porto Alegre, p.9-17, jan. 1996.

SAWAYA, Sandra Maria. **Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista**. São Paulo, v.26, n.1, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000100005& Ing+es&hmr=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000100005&Ing+es&hmr=iso) Acesso em: 17 jan. 2006.

SILVA, Ademar da. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. 2003. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/magda_soares_reinvençãopdf Acesso em: 22 maio 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEBEROSKY, Ana, CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre ensino da leitura e da escrita**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

TERZI, Sylvia Bueno. **A Construção da Leitura**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VERDASCA, José. **A língua de Camões**. São Paulo: Ibrasa, 1995.

VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

XAVIER, Maria Luisa M., DALLA ZEN, Maria Isabel H. **Ensino da Língua Materna**. Porto Alegre: Mediação, 1998.