

DANIELA ARONI



1290000219

 FE
TCC/UNICAMP Ar67h

A HISTÓRIA DA COMPLETUDE... PELA INCOMPLETUDE!

**Um estudo da dinâmica das relações de ensino como
professora-pesquisadora.**

CAMPINAS- SP

1998

Daniela Aroni

A HISTÓRIA DA COMPLETUDE... PELA INCOMPLETUDE!

**Um estudo da dinâmica das relações de ensino como
professora-pesquisadora.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia com
habilitação em Administração Escolar
da Faculdade de Educação,
UNICAMP, sob a orientação da Prof^a
Dr^a Roseli Aparecida Cação Fontana.

Campinas, SP

1998

UNIDADE	FE
NO. DE FOLHAS	TCC
Ar67h	
VALOR	
TÍTULO	219
CLASSIF.	124103
CLASSIF. DEB.	X
PREÇO	21,00
DATA	06.11.03
Nº DEB.	Bib. et.

100118

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Ar67h

Aroni, Daniela.

A história da completude...pela incompletude! : um estudo da dinâmica das relações de ensino como professora-pesquisadora / Daniela Aroni. -- Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Socialização. 2. Professores de ensino de primeiro grau - Pesquisa. 3. Ensino - aprendizagem. 4. Escrita. 5. *Internalização. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Campinas – SP, 26 de novembro de 1998.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Roseli Aparecida Cação Fontana

Prof^º. Guilherme do Val Toledo Prado

A todos os “outros” em minha vida que, de forma singela,
mediatizaram meu processo de constituição... e que
me ensinaram a ser professora pesquisadora!

À minha família e aos meus amigos que
sempre me encorajaram a
enfrentar os abismos da vida...

À minha grande amiga e tecelã...

Você Rô!

Que bordou comigo e com Ana
nosso processo de
constituição!

Saibam...

vocês todos são...

Presentes de Deus em minha vida!

Obrigada.

Sumário

I. Dois personagens. Uma trama.

Ana: minha figura irregular e colorida.

A professora em mim: uma cadeia de explosões.

II. A tessitura.

Na tela estirada, os primeiros pontos.

O avesso: questionando explicações.

Por entre fios no bastidor: como fazer?

III. Ensinando e aprendendo com Ana.

O desvelamento das primeiras impressões.

O Re-significar...

IV. Finalmente... O bordado!

Olha no teu avesso, tem que ter o meu direito...

V. Bibliografia.

Com agulhas de prata

(Cecília Meireles)

Com agulhas de prata
de brilho tão fino
bordai as sedas do vosso destino.

Bordai as tristezas
de todos os dias
e repentinamente as alegrias.

Que fiquem as sedas
muito primorosas
mesmo com lágrimas presas nas rosas.

Com agulhas de prata
de brilho tão frio...
ai, bordai as sedas, sem partir o fio!

RESUMO

A história da completude... pela incompletude nos mostra o quanto somos seres incompletos. Seres que buscam completar-se no outro. Completude... Dois lados... Um não existe sem o outro. O efeito de um repercute sobre o outro, como o ponto de sombra que, no direito, não existe se, no avesso, não forem dados dois pequenos pontos em cada lado das linhas duplas do tecido. Vida... busca de nossa completude. A completude pelo outro. Cada um de nós... o direito? O outro... o avesso? Direito e avesso... Verso e reverso... Eu e o outro... A existência de um não tem sentido sem a presença do outro. Relações sociais. Cultura. História: o outro mediatiza o nosso olhar e cada um de nós mediatiza os olhares de outros homens. Escola: cada um de nós, professores, mediatiza os olhares de nossos alunos, assim como nossos alunos mediatizam nossos olhares. Relação. Dialética. Relação de Ensino transformada. Assim aconteceu a tessitura dessa história, como a tessitura de um bordado: completude de verso e reverso. A minha história e a de Ana. Eu, a professora. Ana, a aluna. Direito e avesso no bordado... avesso e direito que se completam, entretecem-se, constituem-se em um único trabalho. Eu e Ana: cada uma constituiu-se, desenvolveu-se através da relação mediada. Fomos o outro (junto com vários outros!) de cada uma, aprendemos e ensinamos. Eu: a professora que, ao mesmo tempo, que contribuiu para o desenvolvimento de Ana, também se transformou, tornando-se professora-pesquisadora. Ana: a aluna que, ao mesmo tempo que ensinou sua professora a ser professora-pesquisadora, desenvolveu-se na elaboração da escrita. Essa é a nossa história... a história da completude pela incompletude, constitutiva dos sujeitos humanos.

Começo a narrar os fatos como quem borda... Como alguém que bordando vai descobrindo a arte da tapeçaria... Como alguém que descobre os pontos e aprende a realizá-los... Como qualquer aprendiz que erra os pontos, desmancha-os e começa tudo outra vez.

Como qualquer tecelão, busco o prazer de ver minha peça acabada e... linda! Como qualquer aprendiz, busco o prazer de aprender, de saber!

Será possível? Beleza e saber e... pronto! Não... Novos bordados virão e a cada um deles novas belezas e novos saberes.

Por enquanto, quero somente bordar!

1. Dois personagens. Uma trama.

Ana é feita de fios tecidos em minha memória e em minhas anotações. Fios em repouso, regados a sonhos de sentimentos múltiplos: alegria, tristeza, impaciência, ansiedade, esperança, medo, indecisão, desespero... Algum tempo passado, retomo-os... Pego a agulha. Quero bordar com eles, trançá-los e retrançá-los para traçar na tela a história de Ana, que é história minha também. Tal qual uma colcha de retalhos, que de fragmentos de tecidos coloridos e de histórias vai-se compondo de mosaicos, quero contar nossa história. Afinal, bordar é uma arte e toda arte traz em si uma história.

Não sei se possuo o engenho necessário para tal tarefa, sei apenas que há que começar, para experimentar-me nos meus possíveis e nos meus limites.

Se penso em reconstituir Ana, e com ela a professora em constituição em mim, a fim de que possamos ser conhecidas por você, leitor, tenho de me empenhar em decifrar os caminhos, desvendar os manuais, aprender os pontos e traçá-los com a agulha, desatar e atar os nós, descobrir as imprecisões e refazê-las. E o faço com muito prazer.

Ana: minha figura irregular e colorida

Ano letivo iniciando. Meu olhar de professora divisou uma figura, irregular e de colorido tão vário, que dir-se-ia terem sido muitas as mãos a manejar as agulhas. E de fato o foram. Muitas foram as professoras que participaram de sua constituição. Anônimas, ali estavam elas na disparidade de cores, linhas e direções, que conferiam, à figura, uma profusão de motivos, díspares por vezes, mas belos em sua inteireza. Um estranho efeito.

Na maioria das vezes Ana parecia duas, mas era somente uma. Ao mesmo tempo: uma fala exuberante e uma escrita lacunar. E então minhas certezas eram postas à prova: não haviam me afirmado que a uma fala bem elaborada corresponderia uma escrita bem organizada?

“Para que o processo de alfabetização seja iniciado é necessária uma linguagem verbal adequada que, futuramente, dê condições à comunicação e à fixação de conceitos.

O enriquecimento do vocabulário é indispensável a uma forma de expressão mais eficiente. A ampliação do vocabulário alimenta também a imaginação e possibilita uma melhor conceituação (...) A pronúncia correta das palavras é importante não só para possibilitar a alfabetização, mas também para um bom desempenho social da linguagem.” (Cunha-Castro: 1982, 82 e 83)

Ana era tudo isso: linguagem oral adequada, vocabulário rico, pronúncia perfeita, imaginativa. No entanto, nada disso aparecia em sua escrita.

Dúvidas: duas Anas em uma... Apenas uma Ana... Apenas Ana.

O que fazer?

“Lição:

o efeito de brocado seduz a vista, ocasionando brilhos e relevos enganosos: pode então acontecer o equívoco, você estender a mão e a estampa perfeita não estar lá; contudo o efeito será sempre de seda.” (Lacerda: 1985, 112)

Brilhos e relevos/Oralidade bem elaborada.

+

Estampa imperfeita/Escrita lacunar

Grande Equívoco! Esperança frustrada!

Na trama, contudo, eu não conseguia descobrir o nó. Sabia-o existente. Como descobri-lo? Impus, então, a mim uma tarefa: perscrutar as sendas daquela tessitura. Achar o nó, para, partindo dele, destecer o trançado dos fios.

Se a figura pronta me inquietava, desvendar os caminhos de sua produção era o desafio.

“o bordado pode?

o avesso tem?

outra história há?”

(Lacerda: 1985, 115)

Aproximei-me e virei a figura do avesso.

Encontrar o nó, exigiu-me reaprender a ver, a desacreditar do que me foi ensinado.

Busquei novos olhares e fiz descobertas valiosas... Mudei a tessitura da figura... Mudei a tessitura da professora que eu era...

A professora em mim: uma cadeia de explosões

“Cadeia: pode ser corrente de anéis ou de elos de metal. Pode ser: grilhão. Ainda: casa de detenção, calabouço, cárcere, cubículo; gaiola, prisão; xadrez. Pode mesmo ser um conjunto de fatos ou fenômenos que ocorrem sucessivamente: uma cadeia de explosões. Será afinal, uma série ininterrupta de objetos semelhantes?”(Lacerda: 1985, 09)

A busca de novos olhares começou muito antes. Talvez mais cedo do que eu pudesse imaginar e desconfiar. Hoje, remexendo os fios, bordando, descubro... Sim... A busca do nó começou há muito tempo, nos estágios que realizei nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica, no começo do curso de Pedagogia, que agora encerro. Na época, eu não tinha claros os contornos do bordado, o meu tema de pesquisa, porém já direcionava meu olhar para a questão dos problemas de aprendizagem da escrita que as crianças revelavam, procurando refletir sobre qual estaria sendo o papel das professoras com relação a eles, nos dois sentidos: direito, o quanto elas contribuía na geração das dificuldades; avesso, o quanto contribuía para que as crianças, compreendendo a natureza da escrita, superassem suas dificuldades. Desde esse momento analisava e discutia as relações de ensino no interior da sala de aula.

Ao elaborar meu projeto de pesquisa, os caminhos se definiram mais claramente. Delimitei como tema de estudo os processos de elaboração conceitual da escrita nas relações de ensino. Fiz minha opção teórico-metodológica. Iria estudar este tema com o olhar da Psicologia Histórico-Cultural, por considerar que o desenvolvimento

humano se faz na relação com o outro. Afinal é pelo/com o outro que o indivíduo se humaniza, apropriando-se da cultura, dos signos, significados e sentidos consolidados e emergentes, elaborando-os internamente, significando e tornando seu aquilo que é compartilhado com ele nas relações sociais. Esse foi o princípio básico que me fez assumir as teses desenvolvidas por Vygotsky.

A relação por ele estabelecida entre aprendizado e desenvolvimento destaca a importância do papel da professora no desenvolvimento cognitivo humano, possibilitando-nos problematizar a realidade que vivenciamos no cotidiano das relações de ensino: Como a escola lida com o ensino da escrita como linguagem? Como se relacionam, na escola, os processos de apropriação e de elaboração dos aspectos conceituais da escrita e seu desenvolvimento na criança? Como nós, professoras, participamos dessas elaborações?

Dois fios entretecendo-se, enroscando-se, às vezes.

- os modos de participação da criança: suas falas, suas perguntas, suas respostas, seus conhecimentos "espontâneos"* e os significados e sentidos por ela elaborados.

- os modos de participação do professor: suas falas, as atividades que propõe, de que forma organiza e elabora suas

* Vygotsky chama de espontâneos os conhecimentos que elaboramos, sem nos darmos conta, nas relações e atividades cotidianas em que estamos envolvidos. Esses conhecimentos espontâneos têm como característica comum o fato de não sabermos explicitar as condições em que deles nos apropriamos e os processos através dos quais os elaboramos. (1987, cap. 6)

atividades, como as conduz em sala de aula com as crianças e como intervém na elaboração delas.

No estágio iniciei o aprendizado da observação cuidadosa e sistemática desses modos de participação e o que fui percebendo é que o observado despertava, em mim, reflexões sobre a minha própria prática como docente de uma segunda série do Ensino Fundamental.

Um fio tencionando o outro. Um ponto puxando o outro... Bordar era preciso. Nesse processo fui me dando conta de que a pesquisa do próprio fazer pedagógico é parte do papel de educador. "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino." (Freire: 1998, 32)

Assim, percebi que estava fazendo uma nova opção: meu trabalho como professora seria o núcleo de minha pesquisa.

Esta decisão já estava definida quando encontrei-me com Ana. Esse encontro conduziu-me a um novo recorte. Eu estudaria as questões que me intrigavam não com a classe toda, mas com ela.

Hoje, percebo que, mais do que o sujeito desse estudo, Ana foi minha companheira nesse percurso. Estudando os seus modos de aprender, estudei também meus modos de percebê-la e de ensinar a ela. Mais do que um estudo de caso, este trabalho converteu-se num estudo sobre casos: o processo de elaboração da escrita por Ana mediado por mim e o processo de elaboração da professora pesquisadora em mim, mediado por Ana.

Caro leitor, lembre-se! Todo bordado traz em si uma história! Este meu bordado reúne fragmentos do cotidiano escolar e traz, em si, duas histórias singulares entrelaçadas: a minha e a de Ana*, tecidas,

* Utilizei o nome Ana em substituição do verdadeiro nome da criança.

ambas, por muitas mãos e fios. Uma vez enredadas, elas formam um todo: avesso e direito em diálogo. Eu e Ana. Ana e eu. Dois sujeitos ensinando-se reciprocamente numa mesma e única trama, a relação de ensino.

II. A tessitura.

Na tela estirada, os primeiros pontos.

Quando recebi Ana em minha sala de segunda série, era o início do ano letivo de 1997. Inicialmente, sua oralidade chamou minha atenção. Sempre que as crianças não sabiam o significado de alguma palavra, perguntavam a ela, sua linguagem era bem elaborada tanto em termos de vocabulário, quanto de sua estrutura. Suas narrativas eram ricas em detalhes e nuances. Ana era uma atriz e se destacava por isso. Falava de modo envolvente. Seus gestos, seu tom de voz, a colocação das palavras davam, a nós, seus ouvintes e expectadores, a sensação de um teatro mas, não no sentido negativo que a expressão “fazer teatro” evoca, e sim no sentido de que ela expressava-se muito bem, de forma clara, com palavras que não eram empregadas por seus pares e com uma interpretação que era própria dela.

O início de um ano letivo é o momento do conhecimento intenso de novos alunos. Tempos de alinhavo...

“Ponto de Alinhavo:

A boa costureira nunca cose seu pano sem antes dar os pontos de alinhavo. Largos, eles preparam a costura miúda.” (Lacerda: 1985, 37)

Logicamente, o conhecimento dos alunos não ocorre somente no início. Eles sempre estão a nos surpreender! Mas é, com certeza, um momento onde a intencionalidade desse conhecimento está mais a florada. Foi assim que conheci as duas (muitas?) faces de Ana.

Ao analisar sua primeira produção escrita, tive uma surpresa. Percebi que ela estava elaborando a escrita de uma forma muito precária, toda a riqueza da oralidade não aparecia no registro escrito e, em certos momentos, eu tinha a impressão de que ela não havia sido alfabetizada.

Dia 13/ 03/97, registrei em meu diário de campo.

Lembro-me que havíamos lido o livro “Chica Joana” da autora Cláudia Pacce. Foi feita, então, uma discussão acerca do livro e depois íamos conversando a respeito das questões que o roteiro de estudo propunha. Eu, a professora, ia anotando as observações das crianças a cada questão. O que chamou minha atenção, foi o fato de Ana não copiar as respostas, embora eu deixasse livre a cada criança a escolha entre copiar ou elaborar sua própria resposta a partir da discussão. Ana fez suas próprias respostas escritas, após ter participado ativamente da discussão de cada questão. Algumas palavras escritas corretamente eram conseqüências da cópia.(Diário de Campo, 13/03/97)

Leitura Estudo
Projeto: Obra Literária- Chica Joana
(Cláudia F. Pacce)

1) Vamos começar a estudar nossa obra literária? Começaremos analisando as características da obra e da autora. Vamos lá?

Observe seu livro, converse com seus amigos e sua professora e complete a ficha com as suas conclusões:

Nome do livro: CHICA JOANA.....

Número de páginas: 32 páginas.....

Editora: Editora Augustus.....

Edição: 2ª EDIÇÃO.....

Dedicatória e agradecimentos: Não tem.....

Fale das ilustrações (cores, formas, recursos escritos, quantidade de desenhos, etc)

Ele é ilustrado, em lápis aquarela.....

Ele faz parte de Balau.....

Personagens:

JOANA, Guardun,
Lázaro, o boneco.....

2) Quando lemos a história, percebemos uma série de nomes estranhos, mas que são cheios de significados. Que nomes são esses?

Chico Laqui, Vento Mané Eiro,
Vento Passado, Lagartixas, Lái,
Rã Zungo, etc etc

Explique o significado de cada nome:

Béira: O Vento Mané Eiro,
Rera faco, e Chico Laqui,
Bera setora a qui e etc etc
etc etc etc etc etc etc

Através deste episódio e de muitos outros, pude constatar que Ana mostrava-se capaz de, oralmente, resolver tarefas, refletir, dar informações pertinentes em diversos contextos, porém o mesmo desenvolvimento da oralidade não se repetia na escrita. O nó/ os nós? Que segredos estavam nela entretecidos?

Ao tentar ler o que escrevia, Ana não podia fazê-lo porque, muitas vezes, ela mesma não compreendia sua escrita.

Nesses momentos solicitava-me para que eu lesse o seu texto e eu também não conseguia fazê-lo.

Nesses momentos a frustração era evidente em seus olhos, em seu semblante, incomodando-me demais.

Nesses momentos, incomodada e confusa, sentia-me naufragar com ela.

Não me haviam ensinado de que tudo é uma questão de jeito?

“A linha, entrando na agulha, o resto é fácil. Basta estar atenta e saber que um ponto puxa o outro, que puxa o outro, que puxa” (Lacerda: 1985, 25)

Onde o ponto? Onde a linha?

Ali estava eu imóvel e inábil.

“Questão: O pano é escravo, a agulha senhora? Ele é preso, ela se enfia e controla? Mas e o papel dos dedos, a artimanha das mãos? O cérebro: dono destes membros ?onde?” (Lacerda: 1985, 72)

Desde o início do ano vinha trabalhando o discurso narrativo direto. Em classe, discutíamos questões como: A distinção entre narrador e personagem, a pontuação necessária na escrita do diálogo, a função do parágrafo e da pontuação, questões sobre coerência e coesão em um texto. Muitas atividades, que eu propunha, geravam muitas discussões, que faziam com que as crianças escrevessem narrativas ficcionais com discurso direto. Uma delas foi proposta como lição de casa: as crianças deveriam recortar dois personagens, conhecidos ou não por elas, colar no caderno e escrever um diálogo entre eles.



19/3/97

Diário

A Ana ^{comprou} comprou ^{cachorra} uma ^{casera} casera
que ^{ela} se é.
Mágica e tocharera ^{do} mundo
é ^{mundo} mágica.
Lulu falou:
- temos uma magia.
- Dea, Dea.
E ^{aprendemos} aprendemos
e ^{retramos} retramos ^{todas} todas.
E reca na magia
retramos

(Texto produzido por Ana em 19/03/97)

No dia seguinte, cada um leria sua narrativa. Ana quis ler seu texto. Começou a lê-lo e o fazia com muita dificuldade. Sempre me apontava as palavras que não compreendia, eu as lia e ela as repetia com um tom de voz bem mais baixo do que o habitual. A classe

impacientava-se e algumas crianças reclamavam pois não compreendiam:

- *Não dá para entender!*
- *Fala direito Ana!*
- *Ela não sabe professora! Lê você!*
- *Na primeira série foi sempre assim!*

Parei a leitura de Ana e retomei com a classe as questões acerca do respeito, das diferenças e de como poderiam estar ajudando quem precisasse. Ana prosseguiu em sua leitura mas a insatisfação e a impaciência, embora não mais verbalizada, estavam estampadas nos semblantes das crianças. Eu estava mortificada, pois estava expondo Ana a uma situação que poderia ser muito frustrante para ela e que, talvez, pudesse lhe causar um bloqueio com relação à leitura e a escrita.

Para aumentar ainda mais minha agonia, minha culpa e meu sofrimento, ela parou... desistiu, sem saber o quanto eu sofria por imaginar o sofrimento dela! Nas últimas frases do texto ela parou, pedindo-me que terminasse a leitura por ela:

- *Tó professora, lê você!*

Eu, sofrimento – constrangimento – decepção – incompetência – incapacidade, não consegui ler o que estava escrito. Sem saber o que seria mais correto naquele momento mas, louca para acabar com o calvário, disse:

- *Ana, tem um pedaço de sua história que nós vamos escrever novamente, aí vamos ler e todos vão entender, está bem?*

Semblante gelado, ela respondeu:

- *Tá. (Diário de Campo: 21/03/97)*

Eu... dona da agulha? Senhora do pano? Ana... pano bordado? A constituição da figura, daqui para frente, dependeria da artimanha de minhas mãos?

Com as dificuldades constatadas e consciente delas, Ana começou a me apresentar justificativas a cerca de seu desempenho na escrita. Outras vezes fazia questão de valorizar as atividades em que se saía bem, na tentativa de compensar quaisquer de suas dificuldades.

Ela dizia:

- *Eu não gosto de história.*
- *Eu não gosto de Português, por isso não entendo.*
- *Outro dia me disseram que eu falo bem. Professora você conhece um ator americano que tem problema de memória, não lê, nem decora direito, mas que é muito bom?*

Eu as ouvia com muita atenção e preocupação. Procurava refletir com ela que, por mais dificuldades que tivesse, seria capaz de superá-las e que eu estaria contribuindo para isso sempre. Mas como?

Uma situação nova para mim e a inabilidade em bordar era evidente, embora eu promettesse a Ana realizá-la.

“A inabilidade para os laços: é ou não falta grave?” (Lacerda: 1985, 64)

A inabilidade para os laços não seria uma falta grave, dizia eu a mim mesma. O que constituiria uma falta grave seria desistir do bordado. Eu não queria cometer esse pecado.

Contradições... Dois lados...

Assim Ana era ... Ana, aluna, dificuldades, explicações, criança, frustração, vergonha, resistência, atriz, alegria, tristeza, esperança...

Eu era... professora, medo, descontentamento, insatisfação, busca, saídas, tristeza, esperança, incompetência...

Sentimentos múltiplos que compunham a história do bordado!
Pois todo bordado tem, em si, uma história! É só olhar com atenção.

Estaria eu alinhavando mal a peça?

O avesso: questionando explicações

A partir das primeiras impressões que eu fui formando a respeito de Ana, muitos questionamentos surgiram.

Ana se revelava, os pontos e os fios estavam lá, em minhas mãos. Provavelmente eu teria que continuar o seu processo de alfabetização, em um nível distinto das demais crianças, fazendo com ela um trabalho diferenciado. Como? Teria que fazer algo e não permitir que Ana continuasse com a frustração, desgostando da leitura e da escrita. Queria ver Ana crescer. Queria me ver crescer com ela.

) Frente à minha inabilidade com o bordado, o medo e a insegurança tomaram conta de mim. A um só tempo, eu sabia da minha grande responsabilidade e do meu não saber. Também eu era duas. Duas em uma. Apenas uma.

“A persuasão do brocado se alcança em perfeita eficácia tanto mais sejam escondidos os pontos que o elaboram.” (Lacerda, 1985, 68)

Meu percurso era outro. Eu não queria esconder os pontos que constituíam o bordado. Queria dar o melhor de mim, bordando com Ana a superação de nossos limites: os meus e os dela. Naquele momento pensei: “quanto mais souber, melhores serão minhas decisões”.

Para conhecer melhor a história de Ana, recordo-me que fui falar com a coordenadora pedagógica. Ela me informou que Ana tivera uma história muito complicada desde a pré-escola (havia realizado dois anos de pré) e que tinha sido constatado por um especialista, da área

da Psicologia, que ela apresentava um desequilíbrio muito grande entre o emocional e o cognitivo, e isto se refletia na escrita. Mas havia apresentado um progresso muito grande na primeira série e por isso havia sido aprovada.

Confesso que me perguntei: por que atribuir ao desequilíbrio entre emocional e cognitivo a causa única das dificuldades de escrita? Confesso que não me convenci com essa explicação e, com todos os detalhes “muito grandes” que a coordenadora, especialistas e professores, haviam encontrado para explicar Ana. Deixei muito claro o que eu pensava:

- Ana ainda está elaborando a escrita. Embora o trabalho de alfabetização não esteja concluído na primeira série, na segunda eu não o retomo nos mesmos termos. Então ela precisa de um trabalho paralelo intensivo. Quero conversar com a mãe.

Organizei um trabalho de reforço intensivo, quatro vezes por semana, duas comigo e duas com a professora auxiliar. Conversei com a mãe, que se dispôs a procurar ajuda especializada, ainda que eu não tivesse indicado esse caminho.

Após alguns dias, em uma outra reunião, a mãe retornou dizendo que Ana estava fazendo acompanhamento com uma fonoaudióloga, que havia constatado, através de avaliação feita, que o método de alfabetização havia sido inadequado para ela. Além disso suspeitava-se de **Dislexia**, porque Ana apresentava todas as características de uma criança dislexa. Essa avaliação foi apresentada pela fonoaudióloga à minha coordenadora que me informou.

O que seria dislexia? Por que suspeitava-se que Ana poderia ser uma criança dislexa?

Busquei referências e definições. Encontrei-as num livro destinado à formação de professores. Ali a dislexia era apresentada como uma patologia da linguagem.

Patologia. Este termo causou-me incômodo.

Dislexia

“ A criança disléxica se parece em tudo (ou quase tudo) com as outras crianças: inteligente, viva, agradável, esportiva. Apenas se apresenta abaixo de seu grupo no desempenho da leitura e da escrita.” (Sordi: 1991, 220)

Perguntei-me: o que seria um “desempenho da leitura e da escrita abaixo de seu grupo”. Mas continuei a leitura.

“Não raro, a dislexia costuma apresentar-se em indivíduos de inteligência superior. O maior problema da criança disléxica é a incompreensão das pessoas que a cercam, inclusive o professor. Geralmente, a criança apresenta problemas emocionais ou de comportamento como timidez, inquietação, sentimento de inferioridade e muitas vezes é tachada de preguiçosa e desinteressada.”(Sordi: 1991, 220)

Eu não conseguia encaixar Ana nessas características. Ela não era nem tímida, nem inquieta, nem preguiçosa ou desinteressada. Também resistia a ver-se como inferior.

O que é dislexia?

“É a dificuldade na aquisição da leitura, geralmente acompanhada de distúrbios da escrita, existindo, em maior ou menor grau, perturbações na percepção associadas às dificuldades têmporo-espaciais, ao esquema corporal e à lateralidade. (H. Boder)” (Sordi: 1991, 220)

Não, não, não... A atriz brilhante que Ana era, sua gestualidade e graça ao dançar, seu desempenho tranquilo nas atividades físicas e

nas brincadeiras do recreio não combinavam com o quadro que o livro mencionava.

Causas

“De acordo com alguns teóricos, a verdadeira dislexia tem uma causa hereditária, fator constitucional (existem antecedentes na família). Para outros estudiosos o problema relaciona-se a uma disfunção cerebral mínima (Harold Levy); portanto sua etiologia ainda não está definida.” (Sordi: 1991, 220)

Por entre as ambiguidades das definições, interrogava-me: existe dislexia?

Em sendo a leitura e a escrita, práticas humanas essencialmente histórico-culturais, como atribuir a fatores hereditários, e portanto inatos, os possíveis distúrbios (?) a elas relativos?

Contra palavras, contra-argumentos ocorriam-me e eu os contrapunha à leitura que fazia. Eu entretecia leituras. Pesquisava.

“ Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. Enquanto mediadores entre o indivíduo e o mundo real, esses sistemas de representação da realidade consistem numa espécie de ‘filtro’ através do qual o homem será capaz de ver o mundo e operar sobre ele.” (Oliveira: 1991, 36)

Nesse sentido, o desenvolvimento da leitura e da escrita acontece ao longo do desenvolvimento cultural da criança, que é particular e vai se produzindo nas interações de que ela participa na cultura em que está inserida.

“Os processos de aprendizado transformam-se em processo de desenvolvimento, modificando os mecanismos biológicos da espécie. Sendo um processo constituído culturalmente, o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais em que é produzido, dos modos como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do acesso às práticas culturais.” (Fontana e Cruz: 1997, 64)

Ora, definir características da aprendizagem a partir de uma herança genética, significa dizer que há indivíduos que nascem “mais inteligentes” e que aprendem de uma forma “x” e outros “menos inteligentes”, e que aprenderão, por toda a vida, com muita dificuldade, pois suas capacidades estão marcadas biologicamente. Isso é sério, pensei, porque rotula, marca e condena os indivíduos pela vida toda. Assumir esse diagnóstico, equivaleria dizer: Ana é disléxica e você, professora, não pode fazer nada para que ela supere essas dificuldades uma vez que, biologicamente, ela tem comprometimentos na aprendizagem da leitura e da escrita. Sempre terá. Faz parte de sua constituição genética!

Lembrei-me de uma análise feita por Ana Luíza Smolka.

“ O sentido que as crianças atribuem à escrita, seus esquemas de interpretação, são variados e dependem das experiências passadas bem como dos conhecimentos adquiridos. O problema maior é que a escola desconhece o valor de tais esquemas, chegando mesmo a confundir ‘falta de conhecimento’ com ‘incapacidade mental ou motora’. O pior é que ‘falta de conhecimento’ tanto por parte da escola como por parte das crianças leva a uma avaliação das crianças como inaptas a adquirir os conhecimentos acadêmicos, isto é, serve de justificativa para que ‘não se ensine nada a elas’. Em suma, um tipo de ‘carência’ serve de pretexto para uma ‘carência’ maior. (Smolka: 1989, 26)

Um tipo de carência, servindo a uma carência maior.

Como identificar o problema

“A dislexia aparece através das queixas de dificuldades de leitura e escrita, comportamento instável, falta de atenção, discordância entre a inteligência e seu rendimento em leitura e escrita, discordância entre linguagem e as demais matérias.” (Sordi: 1991, 220)

Ora, se a dislexia aparece através das queixas, não seriam as queixas suas causadoras?

“Em suma, falhando na sua tarefa pedagógica, a escola passa a pontar cada vez mais uma série de ‘patologias’ nas crianças.” (Smolka: 1989, 17).

Características na leitura

“1. A criança costuma trocar letras visual ou auditivamente semelhantes. Exemplos: a/e a/o u/o f/v d/b p/q p/b t/d b/g u/n g/p d/p k/g x/j s/z m/n.

2. Costuma omitir ou acrescentar letras. Exemplos: giado/guiado; fique/fiaque.

3. Costuma omitir, inverter ou repetir sílabas. Exemplos: entrando/encontrando; rávore/árvore; cacachorro/cachorro.

4. Costuma omitir e repetir palavras. Exemplos: pagou a corrida?pagou o carro e a corrida; alfabeto alfabeto é/ alfabeto é.

5. Costuma substituir uma palavra por outra de forma ou conteúdo semelhante. Exemplos: a roseira era debaixo/a roseira ficava debaixo; Paulo soltou o ratinho/ Paulo salvou o ratinho.

6. Ainda são características na leitura a falta de ritmo, lentidão, falta de pontuação, repetição ou salto de linha, leitura mecânica ou inexpressiva.

Características na escrita

1. Escrita espelhada.

2. *Substituição de letras semelhantes na sua forma ou letras que correspondem a fonemas semelhantes. Exemplos: dote/bote; voi/foi.*
3. *Mistura de letras minúsculas com maiúsculas.*
4. *Inversões de letras, sílabas ou palavras, sendo mais frequentes em sílabas inversas ou travadas. Exemplo: sorvete/soverte.*
5. *Repetição de letras, sílabas e palavras.*
6. *Dificuldade em utilizar os elementos gramaticais e a estrutura sintática da frase (na percepção do tempo, gênero e número das palavras e na função sujeito+verbo+complemento).*
7. *Escrita repassada, rasurada.*
8. *Dificuldade em individualizar as palavras; aglutinando-as (o javali) ou dissociando-as (o vagalu me)*
9. *Lentidão.*
10. *Postura inadequada, tanto da criança quanto da folha de papel.*
11. *O desempenho na cópia é melhor do que na linguagem espontânea.*

OBSERVAÇÃO:

Consideramos oportuno incluir as características que poderão ser observadas em outras área. Vejamos:

1. *Escrita de numerais, apresentando rotação de algarismos.*
2. *Inversão de algarismos ou troca por outro de som semelhante. Exemplos: 24/42; 60/70.*
3. *Dificuldade de seriação: número, meses do ano.*
4. *Muitas vezes não consegue boa perspectiva no desenho.*
5. *Dificuldade em desenhar esquemas.*
6. *Dificuldade nos conceitos de antes e depois; amanhã e ontem; presente, passado e futuro.*
7. *Dificuldade em entender mapas, pontos cardeais e estabelecer coordenadas geográficas.*
8. *Dificuldade em produzir ou distinguir ritmos, códigos e fórmulas científicas.” (Sordi: 1991, 221 e 222) .*

As características apresentadas no texto para se classificar uma criança como disléxica, além de superficiais eram perigosas pois, como professora, já havia observado essas mesmas características em crianças trabalhando com a leitura e a escrita em diversas situações e sempre constatei que algumas das características mencionadas faziam parte do processo de elaboração e que deixavam de existir à medida em que a criança avançava neste processo. Assustei-me: o diagnóstico feito era perigoso. Rotulava encobrendo os processos de elaboração da criança.

Entendi, então, melhor do que nunca, a chamada “patologização” do trabalho pedagógico. O professor se vê de mãos atadas frente a um diagnóstico poderoso e valorizado socialmente e que põe em dúvida sua análise. O professor, que é a figura central no processo de análise da aprendizagem da criança, se torna pequeno. A autoridade do especialista impondo-se sobre o trabalho do professor, submete-o. Legitimando o diagnóstico, ficam legitimadas também as justificativas para não se fazer nada com as crianças que apresentam dificuldades, é o esvaziamento do trabalho pedagógico.

Resisti ao diagnóstico dado a respeito de Ana e decidi não mudar em nada a direção do meu trabalho com ela. Para mim continuava a ser uma questão de elaboração da escrita e caberia a mim, enquanto professora, possibilitar que Ana avançasse nesse processo. Era meu papel, enquanto sua professora, mediar a compreensão de Ana acerca da natureza da escrita a partir de suas elaborações.

A partir desse momento duas questões me desafiavam:

1) Como Ana estava elaborando a escrita?

2) Como ensinar a ela, organizando um trabalho que partisse de sua elaboração?

Aí situa-se minha pesquisa: nas complexas imbricações entre ensino e desenvolvimento. Como a criança elabora o que ensinamos a ela? Como apreender, como professora, essa elaboração e trabalhar a partir dela?

Vygotsky, no início do século, explicitou essas mesmas indagações. Segundo ele, “os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar.” (Vygotsky: 1994, 89)

Defendendo a tese de que o aprendizado é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vygotsky: 1994, 101), Vygotsky dá ao papel do outro no desenvolvimento dos indivíduos uma importância central, chegando à formulação do conceito de **desenvolvimento proximal**. (1994, 94)

Com esse conceito ele chama a atenção para o fato de que para compreendermos o desenvolvimento dos indivíduos temos que considerar, além daquilo que ele realiza (ou não) sozinho, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outras pessoas.

Há tarefas, diz Vygotsky, que embora não sejamos capazes de realizar sozinhos, tornamo-nos capazes de realizá-las se alguém nos der instruções, fizer demonstrações, fornecer pistas ou nos der assistência à medida que a realizamos. Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra representa um momento do desenvolvimento que é o

“desenvolvimento proximal”. Isto é, um momento do desenvolvimento em que funções emergentes ainda estão em elaboração.

A implicação dessa concepção para o ensino escolar é imediata, pois se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desenvolvimento desse papel só se dará quando, conhecendo o nível real e proximal dos alunos, as professoras dirigirem o ensino para o segundo, isto é, para as funções emergentes.

Reconhecia que ainda me era complicado avaliar a escrita de Ana para além dos erros e, frente a isso, organizar um trabalho significativo que me indicasse pistas que pudessem ajudá-la a superar suas dificuldades.

Como investigar e trabalhar com suas elaborações emergentes?

Por entre os fios no bastidor: como fazer?

“Os manuais ensinam, em teoria, muitos pontos. Alguns vêm para o enredo (...) Vêm e ficam, nos relatos. Não há mapa, cada um que faça o seu: a viagem entre fios, nos meandros, no avesso: é pessoal e não se transfere.” (Lacerda: 1885, 124)

Encontrei em Vygotsky algumas possibilidades metodológicas que me fizeram refletir. (1994, cap. 5)

Primeira possibilidade: ao estudar o desenvolvimento da criança, Vygotsky baseou-se em observações e experimentação realizadas em situações variadas. Ele defendia a idéia de que o trabalho experimental não devia limitar-se a modelos de laboratório divorciados das situações naturais da vida. Portanto, eu estaria estudando os processos de elaboração de Ana e os meus modos de participação dentro deles, no curso das atividades que iria desenvolver com ela na própria sala de aula e nos momentos do reforço.

Segunda possibilidade: discutindo a utilização do método experimental em seu trabalho, Vygotsky destacava que para estudar o curso do desenvolvimento de um processo era fundamental oferecer o máximo de oportunidade para que o sujeito se engajasse nas mais variadas atividades que pudessem ser observadas, e não apenas rigidamente controladas.

Nas situações experimentais por ele criadas, seu objetivo fundamental era o de estudar o processo de constituição da atividade mediada. Para ele, interessava investigar os modos como a criança utilizava os signos para executar as atividades; os modos de

participação do outro na resolução dessas atividades; e os modos como a própria situação estimuladora ia sendo ativamente modificada no processo de resposta a ela.

Percebi, então, que eu não poderia analisar as variações das respostas de Ana em função das mudanças de estímulos, pois ela não era apenas uma emissora de respostas, mas um ser humano complexo, pleno de palavras e de “saberes”, que ativamente elaborava, significava e re-significava as situações vivenciadas, buscando compreendê-las. Nesse sentido, na diversidade de situações a ela possibilitadas, não me interessavam suas respostas somente, pois elas não me trariam elementos para uma análise profunda do seu processo de constituição. Interessavam-me, sim, os modos pelos quais ela chegava às suas respostas e as condições em que as elaborava.

Interessava-me observar e analisar: o que Ana estava fazendo? Como ela tentava satisfazer às exigências da tarefa que lhe fora proposta? De que recursos lançava mão? Que tipo de ajuda solicitava, e a quem? O que era um obstáculo, uma dificuldade para ela na situação? Como ela utilizava as pistas e as ajudas que lhe eram oferecidas durante a realização da atividade?

Terceira possibilidade: no processo de constituição e desenvolvimento do ser humano, segundo Vygotsky, há necessariamente a presença do outro, a participação do outro. “ O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto, passa através de uma outra pessoa.” (Vygotsky: 1994, 37) O indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento, elabora internamente o que, com o outro, compartilha nas suas relações sociais.

“A partir das suas relações com o outro, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e os usos da palavra que foram com ela compartilhados. A esse processo interno de reconstrução de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de internalização. (...) Desse modo, a abordagem histórico-cultural considera que toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro, no da relação entre indivíduos e, depois, no próprio indivíduo. O processo de desenvolvimento vai do social para o individual, ou seja, as nossas maneiras de pensar e agir são resultado da apropriação de formas culturais de ação e de pensamento.” (Fontana e Cruz: 1997, 61)

Portanto no processo de desenvolvimento de Ana, existo eu, sua professora, o outro do seu processo de constituição: eu, apontando saídas, compartilhando com ela formas de elaboração, ajudando-a a rever suas elaborações, fazendo junto com ela enquanto não era capaz de fazer sozinha.

Do mesmo modo, em meu processo de desenvolvimento existe a participação de Ana: apontando-me caminhos, dados, fazendo-me rever minha postura, as atividades que propunha, minhas análises... enfim, Ana participa de minha constituição como professora, como ser humano.

Nesse sentido, a minha história é de Ana e a história de Ana é minha... Professora e aluna são incompletas por si só. Completam-se e constituem-se reciprocamente no processo de interação.

Quarta possibilidade: com certeza, mais do que observadora e avaliadora de Ana, meu papel deveria ser o de mediadora. “Nos estudos desenvolvidos por Vygotsky e seu grupo, o observador desempenhava um papel diferente (...). Como mediador da elaboração da criança, o experimentador era mais que um mero observador. Sua participação constituía um dos dados da

pesquisa. Ele interagiu com a criança, falando com ela, acolhendo suas dúvidas e comentários, propondo a ela caminhos alternativos para a solução da situação-problema, oferecendo-lhe, inclusive, materiais que pudessem ser utilizados de modos diversos para o cumprimento da tarefa. Ele também conversava com a criança sobre soluções encontradas, procurando ouvir dela própria a explicação de como tinha chegado à solução das tarefas. " (Fontana e Cruz: 1997, 62)

Na questão dos métodos de pesquisa em Psicologia, Vygotsky destacava que a "análise do processo [é a] tarefa básica da pesquisa." (Vygotsky, 1994, p. 82)

Para compreender os processos de elaboração da criança não basta aceitar ou descrever as evidências imediatas porque, "embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou à sua essência. Nesses casos são necessários meios especiais de análise científica para pôr a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas. A tarefa da análise é revelar essas relações. (Vygotsky: 1994, 83)

As possibilidades derivadas do trabalho de Vygotsky evidenciaram-me que eu precisaria olhar para o processo de constituição. O bordado, como o trabalho pedagógico, constitui-se não somente pelo produto final mas, pelo todo... Desde a tessitura do primeiro ponto até o último. Comete grande equívoco, quem desconsidera todo o seu trabalho e a história nele contida. O significado da obra está na sua constituição histórica. A compreensão verdadeira da obra se faz pelo resgate da história que está expressa nela própria.

Não basta ao tecelão dar a ver seu bordado, nem descrever os tipos de pontos que utilizou, a combinação de cores e de fios, o contorno da figura, para que apreciemos a beleza histórica de sua

obra. Nossos olhos, quando constatarem apenas a técnica utilizada, nos dão a imediatividade da obra, deixando em segredo o processo em que agulha, mãos e cérebro, pano e fios se articularam no próprio fazer-se do bordado. O bordado só poderá ser compreendido como a história do bordado! Só será compreendido quando nos for permitido o desvendar dos nós, o rompimento dos fios, o desfazer necessário por vezes, as mudanças no movimento da agulha... A descrição, sozinha, traz a superficialidade do externo. Isso é pouco... Muito pouco, quando falamos em aprendizado e desenvolvimento, em história.

É preciso perscrutar a mudança na tessitura dos fios, na combinação das cores, na formulação dos pontos, nas opções do tecelão frente ao pano, o jogo das resistências do pano, das linhas... da resistência do pano e das linhas.

“ É aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história. (...) Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é.” (Vygotsky: 1994, 85 e 86)

“Aprendi a ler o avesso: o de Ana e o meu.

“O que traça um lado sustenta o outro

O que imprime o negativo revela o positivo

O que costura é grosso e fino, conforme o lado

: fios – ” (Lacerda: 1985, 92)

Apreendi a ver além do imediato: a história de Ana e a minha.

Agora, leitor, você também tem nas mãos as sendas deste trabalho. Definido o nó e o primeiro ponto, iniciei a documentação desta pesquisa, em março de 1997, registrando, através das gravações em áudio, as aulas que eu ministrava, e em um caderno de campo as situações de elaboração da escrita, que eu compartilhava com Ana, tanto nas aulas de reforço, quanto nas aulas com a classe toda. Registrei também as análises, que eu fazia, das produções de Ana.

Durante o ano todo fui organizando os dados, através de análises preliminares que apontavam para explicações parciais que, por sua vez, levavam-me a novas indagações. Nessa perspectiva, " (...) o conhecimento, entendido como processo, segu[ui] um caminho que não [foi] linear, de forma que cada descoberta condicion[ou] a forma de investigar subsequente e [foi] reinventada a cada novo dado que se analisa[va]." (Campos, 1981).

Assim como o tecelão que, durante o processo de tecer, observa sua peça e escolhe o caminho subsequente a partir daquilo que já bordou, definindo as melhores cores, suas combinações, a tessitura dos pontos que darão um efeito de beleza a sua peça, a cada instante e a partir daquilo que já construiu de sua obra, eu fiz do meu trabalho de pesquisa a arte de tecer. Sempre analisando o todo como um dado novo, retomando constantemente os efeitos produzidos e definindo o próximo passo a partir deles.

III. Ensinando e aprendendo com Ana.

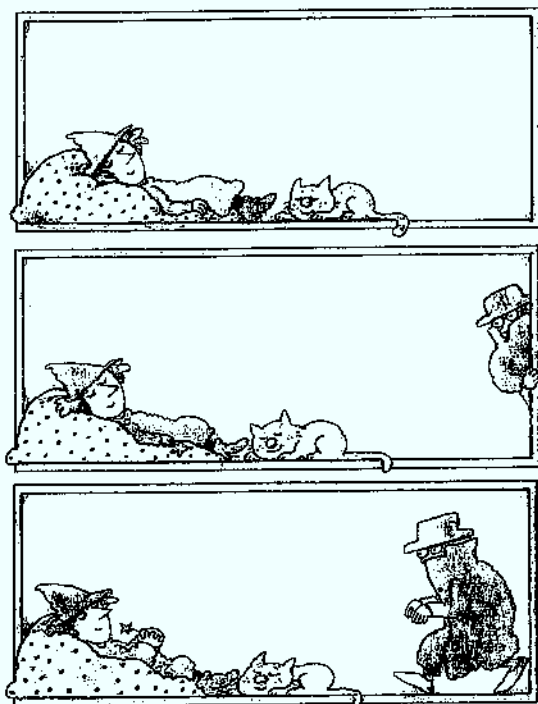
O desvelamento das primeiras impressões

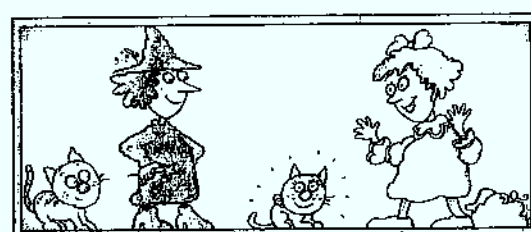
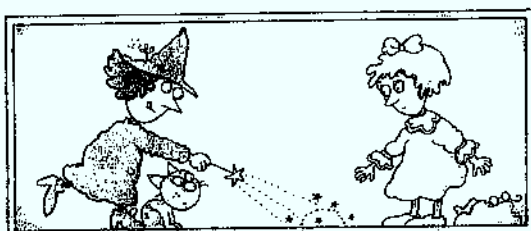
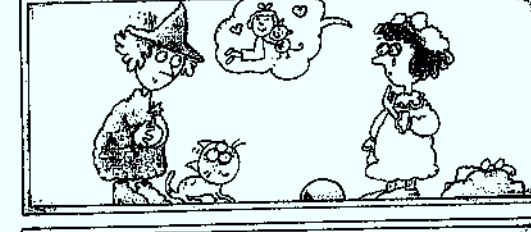
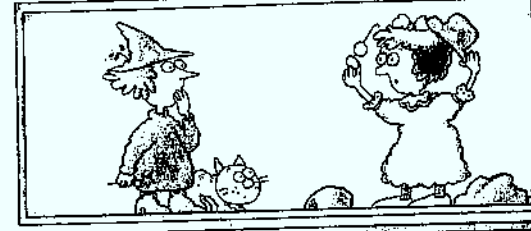
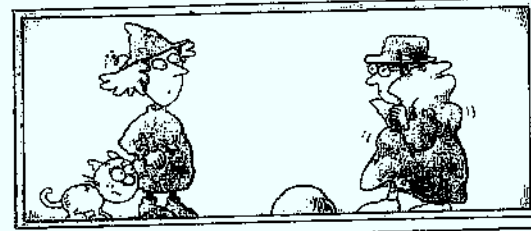
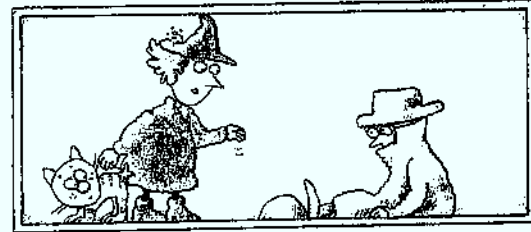
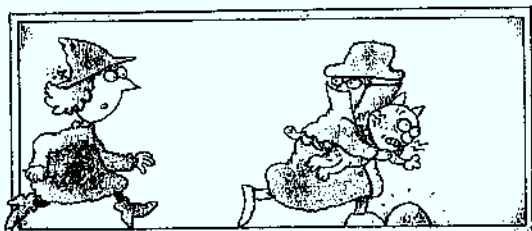
Diante da escrita de Ana realizei, como qualquer professor, análises comumente feitas, sem me dar conta, no começo, do quanto elas eram superficiais. Eram dogmas, banalizados pela organização escolar.

Geralmente, ainda que eu percebesse que as idéias principais estavam garantidas no texto de Ana, permitindo seu entendimento, achava-o pobre e óbvio. Tão pobre! Tão óbvio! Ana não tinha a noção de parágrafo! Não fazia a pontuação! E a ortografia?! Quanta coisa faltava!

A bruxinha atrapalhada em

Pega-ladrão





História de Eva Furnari, do livro *A bruxinha atrapalhada*.

Produto de texto 2º Pega labras

A Jerusinha (seta) (donito) e
apareceu um (ladro) e (roubou) o
gato) e a Jerusinha desmpicou o
(ladro). Era (um) menino e (diz) que
ele queria ter uma gato e a Jerusinha
ficou (com) pena e (fui) uma gato par
o menino.

Fui me dando conta, aos poucos, de que olhava apenas para o que faltava em Ana. Isso era muito pouco para quem se dispunha a olhar o avesso, a apreender o todo.

O primeiro nó, estava no jeito como eu bordava! Hoje o sei.

A professora-pesquisadora que em mim se constituía aprendeu: a escrita de nossos alunos não é tão lógica, tão pronta, tão correta quanto costumamos esperar. A criança elabora a escrita e, cabe ao professor, acompanhando essa elaboração, compreender e propor atividades que, de fato, contribuam para o processo em curso.

Não foi fácil, no entanto, abandonar minhas primeiras impressões a respeito de Ana. Queria superá-las, mas elas voltavam a cada atividade analisada, em nada me ajudando a avançar no problema que a escrita de Ana constituía para mim, ainda que desconfiasse do meu olhar. Os nós seriam tão óbvios no emaranhado

das linhas? Se não encontrava o que buscava em sua escrita, o que encontrava ali? Encontrava inversões (setava por estava), erros ortográficos (apareseu, dise), omissões de letras (par/para), trocas (donito/dormindo, roudou/roubou). Isso eu teria que ir apontando para Ana, acompanhando suas hesitações, corrigindo com ela, sussurrava-me Vygotsky.

Registrei meus esforços em Diário de Campo, analisando o que estava acontecendo comigo.

“Todos os dias, continuo analisando as produções de Ana. Tentando retirar delas algum elemento novo, que redimensione todo o trabalho que realizo com ela e que me ajude a compreender outras possibilidades de elaboração por parte dela. Meu grande desafio é estar atenta e compreender como ela elabora a escrita. Analisando uma atividade, de problemas matemáticos, realizada no dia 16/03/97, percebi novas nuances.

a) - Qual era a dúvida de Garfield ?

Na janela ^{janelas} sd, na porta ^{chuva} suva

b) - Como você acha que estava o tempo nesse dia ?

suva e tepesade
Estava com chuva e tempestade.

O que me chamou a atenção?

Primeiro, a resposta da pergunta B. Ela usou apenas os substantivos CHUVA (suva) e TEMPESTADE (tepesade). Logo de início, pensei: “De fato! Seu pensamento é fragmentado!” Faltam elementos na sua frase. Por que ela não usa o verbo? Por que não escreve a resposta completa como venho ensinando?

Dias depois, lendo um texto de Emília Ferreiro, encontrei a seguinte análise: "Um exemplo: A menina comprou um caramelo."

"A criança repete corretamente, mas pode ser que não lhe ocorrerá que o verbo e os artigos estejam escritos. Só menina e caramelo são suficientes para ler a oração completa. Às vezes, há crianças que não pensam que o verbo possa ser escrito e o transformam em substantivos." (1993,48)

Lembrei-me da questão B e percebi que isso poderia estar acontecendo na elaboração escrita de Ana, pois esta análise ficava evidente em muitos momentos, inclusive nesta questão. Dei-me conta de que a relação entre a fala e a escrita era mais complexa do que eu mesma percebia. A escrita é muito mais analítica e requer o registro de detalhes, pois ela tem que comunicar por si só. Diferente da fala, que se apóia em gestos, referenciais externos... (O nó... Seria mesmo um único nó?)

Essa análise me incomodou e passei a buscar outros indicadores na produção escrita de Ana. Nessa busca, questionava minha avaliação inicial e meu papel no seu aprendizado. As novas possibilidades abertas pelas leituras que ia fazendo, permitiram-me duvidar... Duvidar de mim mesma... duvidar das minhas próprias conclusões a respeito da elaboração de Ana acerca da escrita. Transformava o meu modo de olhar a produção de Ana.

A resposta dada por Ana à pergunta C do exercício que eu propunha, também me fez pensar.

g) - Choveu muito nesse dia. Quantos pingos caíram ?

Caíram 31 pingos. 10 0 2 0 0 3 0 0
4 0 0 0 5 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
0 0 2 1 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

Para responder, à pergunta, Ana contou, inicialmente, os pingos da figura e colocou a quantidade contada. Após a discussão que fiz com a classe, chegamos à conclusão de que esta era uma pergunta impossível de ser respondida. Então cada aluno pode refazer sua resposta. Ana refez a resposta, escolhendo uma maneira totalmente fora das minhas expectativas. Para dizer que seria impossível contar os pingos de chuva que caíam neste dia, ela usou vários algarismos.

De início, não entendi. Em seguida me perguntei:

O que Ana poderia estar querendo dizer com esta forma de resposta? Seria como se dissesse: "Pode ter caído qualquer quantidade, nunca saberemos ao certo." Neste momento, pensando nas possibilidades de sentido elaboradas por Ana, percebi um certo "estilo" no seu modo de dizer por escrito. Enquanto todos os outros alunos escreveram que seria impossível contar os pingos de chuva, ela escolheu essa forma, não esperada, nada habitual, de dizer a mesma idéia. Uma forma que permitia a ela registrar seu pensamento sem utilizar-se de palavras.

A resposta de Ana evocou-me, também, inúmeras situações em que as crianças, experimentando dizer quantidades cada vez maiores, vão tentando aproximar-se do incontável e representá-lo pelo acréscimo de zeros e mais zeros...

Eu não poderia "matar" este estilo de escrita, dizendo ser ele incorreto. Poderia ajudar Ana a compreender a forma convencional, para que assim pudesse escolher quando usá-la e até perceber os momentos em que seria imprescindível usá-la, sem abandonar seu próprio estilo de escrita. (Diário de Campo, 16/03/97)

Olhar para Ana a partir desse novo ângulo tornou-se estimulante.

Dias depois, voltei a registrar em meu Diário de Campo novas análises que vinha fazendo.

Ao analisar a escrita de Ana, ainda me perturbo por ela não escrever obedecendo a uma certa lógica de elaboração que a escrita exige. Muitas vezes, ainda, penso que o seu pensamento é fragmentado. Porém essa conclusão me incomoda. Daí releio o que ela escreve e busco novas possibilidades de análise. Ela me instiga. Ela me ensina. (Diário de Campo, 21/03/97)

Vamos criar um problema a partir da cena ?
Devemos lembrar que ele deve ter várias perguntas.



PALÍCABI

A mônica fez para o
PALÍCABI.
E se divertiu.
mas ela fez *istraique*
e aí.

Quanto é *istraique*?

É tudo ^{os} os pinos.

Relendo seu problema matemático, começo a perceber que há uma certa lógica, ainda que Ana não escreva dentro dos padrões convencionalmente exigidos pela escola. Fico esperando que ela escreva coisas como: quantos pinos Mônica derrubou? E ela me vem com "istraique". Confesso, no entanto, que às vezes, acabo gostando do seu modo de escrever.

Estou surpresa com a mudança no meu modo de olhar e comentar a produção de Ana, pois uma coisa é dizer que não existe lógica na escrita de uma criança. Aliás, um rótulo muito sério! Outra, bem diferente, é dizer que ela não escreve de acordo com o convencionalmente exigido pela escola e conserva um estilo próprio. Penso que essa evolução se deu muito em função do que ouvi esta semana.

Pude ouvir uma pedagoga que foi ao colégio discutir conosco, professoras do Ensino Fundamental, sobre o modo como estávamos corrigindo as produções de texto de nossos alunos. Uma observação feita por ela me marcou muito, e logo pensei nas situações que eu estava vivendo com Ana, em especial. Ela nos disse que tínhamos que respeitar o estilo de escrita de cada criança autora e lançou a seguinte questão para que refletíssemos: “Vocês, professoras, estão lendo os textos de seus alunos como professoras ou leitoras? É fundamental ser leitora de um texto, pois a professora tem o olhar marcado pelo padrão escolar, pelos objetivos a cumprir e isso a impossibilita de olhar o que está além do texto da criança.”

Esta pergunta me incomodou, despertando em mim a lembrança de alguns episódios. Então constatei: “Estou lendo o texto de Ana como professora e isso está me impedindo de enxergar a beleza, o inesperado em seu texto.

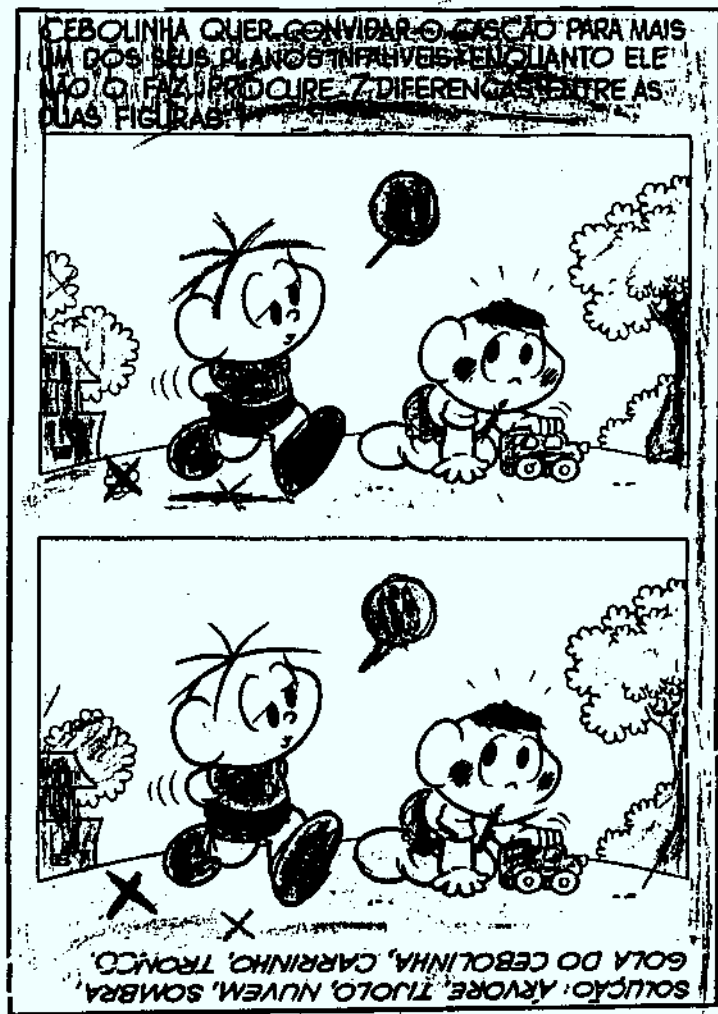
Lembrei-me de Nilma Lacerda, mais uma vez:

“Uma iluminação indireta pode revelar detalhes que até à resplandecente luz do sol escaparam. Portanto: olhe sempre de outros jeitos” (Lacerda: 1988, 148)

Abri meus olhos e reconheci o quanto a questão do estilo estava presente em outras produções! Ana cria saídas! Isso é bonito! Eis o meu desafio: Como fazer com que Ana escreva de acordo com o que é socialmente exigido (Isso é necessário!), sem abandonar seu estilo de escrita? Preciso pensar em atividades e talvez o reforço seja o momento privilegiado para alcançar meu objetivo: fazer com que Ana resgate o prazer de escrever, compreendendo a lógica convencionalizada socialmente, sem abandonar seu estilo criativo.

Rele produções que havia considerado sem sentido, sem coesão e percebi: “Errei com Ana.”. Li seu texto como professora e não como leitora, não respeitei o estilo de escrita dela e impus o texto padrão da escola. Não que eu pense que aprender o padrão não seja importante, considero-o muito necessário para a vida em sociedade. Porém, ele não pode ser o único modo de escrita, nem fechar nosso olhar para outras possibilidades.

Então analisei, mais uma vez, a produção de Ana e me encantei... Me encantei com as novas possibilidades que ela havia criado e percebi detalhes não vistos. Me encantei, por exemplo, com a idéia de utilizar símbolos matemáticos em uma narrativa.



Crie uma história contando o plano do Cebolinha, se o Cascão o ajudou e se o plano deu certo. Não esqueça de dar um título à sua história.

O Plano

Maria Maria é um dom! Cascão tudo bem

é um e o plano é e Mônica - celhus = Mônica falida

Um tempo depois

a Mônica falida a Mônica falida a mômica pediu um celhus para o papai ele deu

Ora que o leitor de sua história vai entendê-la?

Você não precisa colocar mais detalhes para ele?

Reconsiderarei minhas próprias questões...

Me encantei com suas repetições de efeito...

Campinas, 16/5/97

PRODUÇÃO DE TEXTO 8

Imagine que em seu primeiro final de semana das férias, a bruxa Onilda apareceu por encanto na sua casa. Entrou voando pela janela e se espatifou pelo chão.

Muito atrapalhada, após ter se recuperado do acidente, lhe diz que o número de sua casa foi sorteado em um concurso que dá como prêmio ao vencedor, um dia inteirinho com a bruxa Onilda.

E agora? Como será este dia?

Que aventuras de arrepiar vocês irão realizar?

Terá muita confusão?

E como acabará este dia inesquecível?

Crie uma história emocionante, lembre-se dos parágrafos e solte sua imaginação:

Título:

Um dia a Bruxa Onilda veio para casa! Ela gostou de mim, ela, como sabia fazer magia, ela me ensinou a fazer magias
Mágicas ★★★★★

casero pula pula
turma do Curupio e etc etc

passo	1º	Passo	NADA!!!
passo	2º	Passo	NADA!!!
passo	3º	Passo	NADA!!!
passo	4º	Passo	NADA!!!

passu 5^o Hora NA DAI!!
passu 6^o Hora NA DAI!!
passu 7^o Hora NA DAI!!
passu 8^o Hora NA DAI!!

Minha mamãe não sega!

Eu resolvi que is para a estória
da ~~Turma do Coração~~ e o ~~leitura~~
Anilda e o do esta la.

Ipipó Ipipó e Balabala!!!!
Ipipó Ipipó e Balabala!!!!

Me encantei...

Alguns textos retomei com ela dizendo que não iríamos refazê-los, pois apesar de terem sido escritos de um jeito diferente dos de seus amigos, que muitas vezes não os compreendiam no momento em que ela os lia para a classe, eles eram compreensíveis e originais. Fiquei feliz, pois nesses momentos percebi em Ana um olhar mais tranquilo. O que me tranquilizava também. Talvez estivesse encontrando o caminho... sim, com certeza, eu estava. (Diário de Campo, 21/03/97)

"Como tapeceira de mil anos, reconheço: tapetes requerem tempo. O tempo é de temer? O tempo é para testar? (...) são insondáveis as veredas que se podem abrir. Ou fechar." (Lacerda: 1988, 123 e 124)

O Re-significar...

“A aranha tece, sem cansaço, seu enredo. O susto no jardim foi imenso quando, tesoura de podar nas mãos, a mulher se viu envolvida e dasatada nos fios suspensos entre folhas.” (Lacerda: 1985, 23)

Em muitos momentos me sentia como esta mulher. Me via envolvida no enredo de meu bordado. Sentimentos múltiplos permaneciam dominando minha alma: o medo ainda persistia, a indecisão e a insegurança também... mas a felicidade aumentara, com ela o prazer de algo conquistado. Minha conquista: aprender a bordar... Estar bordando... Por isso, me sentia, também, como a aranha. Mulher e aranha, que envolvida e desatada nos fios, tecia a história de Ana e a minha história, descobrindo-lhes os nós, re-significando-as a cada momento: escolhendo novas cores, novos pontos, novas combinações...

Envolvida nos fios, em bordados muitos, sabia que ainda eram muitas as dificuldades. Elas me enredavam, tolhiam-me... Não parei... e nessa época tive um dos momentos mais bonitos com Ana. Esse episódio se destaca, porque representou um momento de aprendizagem intensa, tanto minha, quanto dela.

Em uma das aulas de reforço, que acontecia duas vezes na semana, após a aula e em um período de uma hora, propus a Ana que ela contasse, oralmente a história “Ritinha bonitinha”, da autora Eva Furnari. O livro havia sido escolhido por mim e constituía-se de uma narrativa contada através de imagens. Somente na última página do livro, havia um pequeno texto escrito.

Com esta atividade, eu objetivava começar um trabalho que contribuísse para que Ana percebesse que a mesma coerência que os indivíduos necessitam ter na linguagem oral para serem entendidos, deveriam expressar, também, na linguagem escrita, para que o leitor pudesse compreender o texto. Eu queria muito que ela compreendesse que, mesmo sendo a escrita e a oralidade, processos de naturezas distintas, a coerência deveria aparecer em ambos. Senti necessidade de trabalhar este aspecto pois, na análise de suas produções escritas, incomodava-me sempre a falta de elementos, que prejudicavam a coesão do texto que construía. Por exemplo:

PRODUÇÃO DE TEXTO 1: A ONÇA E O SACI

Dona onça decidiu, e isso eu conto porque vi, que era hora de caçar o danado do Saci.

Acordou logo cedinho e, coçando seu pescoço, pôs açúcar bem no fundo de um escuro e velho poço.

“O Saci gosta de doce” - pensou ela a sorrir - “vai pular aqui pra dentro e não vai poder sair!”

O Saci ouviu tudinho e, como era bem sabido, foi falar para as abelhas do açúcar escondido.

- Vejam só, minhas amigas, tem açúcar pra sobrar no fundo do velho poço e é só ir lá pegar!

Foram pro poço as abelhas e o Saci ficou ao lado, agachado, a berrar e a gritar, esgoelado!

- Ai, socorro, quem me acode? Daqui não posso sair! Esse poço é muito fundo e eu não consigo subir!

Era o que a onça esperava!

Deu um salto pra pegar o danado do Saci, que não podia escapar!

Só que no fundo do poço, ao verem aquela invasão, as abelhas não gostaram e pregaram-lhe o ferrão!

- Ai, ai, ai! - berrava a onça.- O saci virou abelha! O danado está picando meu nariz e minha orelha! Sacizinho, tenha pena! Eu daqui quero fugir! Pare de me maltratar e vire de novo um Saci!

- É bem feito! - respondeu o Saci, aliviado. - Quem queria me caçar acabou por ser caçado!

(Texto de Pedro Bandeira)

1) Agora é a sua vez de contar essa história que acabou de ouvir. Imagine que você está contando para alguém que nunca a ouviu, você vai contar com suas palavras tudo que aconteceu nesta história. Atenção! Não vale copiar! E lembre-se que uma história tem vários parágrafos.

Produção de texto 1º

A onça e o Saci

Mamãe eu vi uma coisa que

A onça ~~colou~~ e ~~as~~ ~~o~~ ~~car~~
O Saci surgiu e falou para as abelhas
As abelhas ~~foram~~ para o fundo
A onça falou e o Saci ~~riu~~ ~~(u)~~ da
cara da onça

(Texto produzido no dia 14/02/97. Reprodução da história "O saci e a onça", do autor Pedro Bandeira, que eu havia contado às crianças.)

A onça e o saci

Mamãe eu vi uma coisa oquee (Ana colocou esse começo pois, na classe, eu havia dito: “Para contar a história novamente, pensem que vocês estão contando a história que vocês acabaram de ouvir para alguém!”)

(Ela pula uma linha e continua.)

A onça colocou o asocar

O Saci ouviu e falou para as abelas

As abelas foro para o fundo

A onça pulou e o Saci rio rio da

cara da onça.

Esse era um texto produzido bem no início do ano. Voltando a analisá-lo um tempo depois, registrei a seguinte observação.

Percebe-se que o texto não é rico em detalhes, porém, as idéias principais estão registradas. Será que pela própria dificuldade em organizar a escrita na sua linearidade e exigências analíticas, o seu texto acaba ficando reduzido?

(Diário de Campo, 01/09/97)

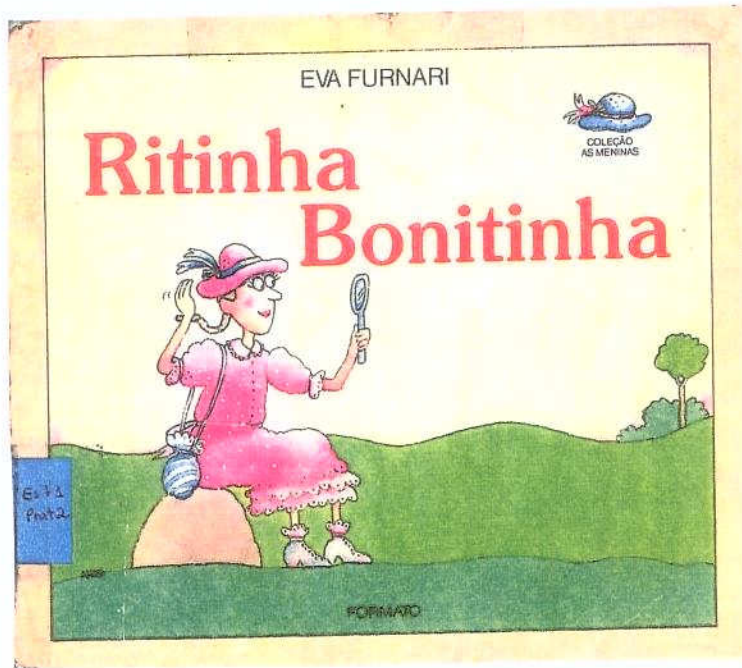
Embora eu também tivesse a preocupação de continuar trabalhando a escrita ortográfica com Ana, retomando e dando continuidade ao que já havíamos realizado durante todo o primeiro semestre, optei por me concentrar na análise de aspectos de coesão nos textos que ela produzia, já que ela estava fazendo um trabalho ortográfico intenso com a fonoaudióloga.

A partir da releitura dos textos de Ana, decidi partir da produção oral para chegar à escrita.

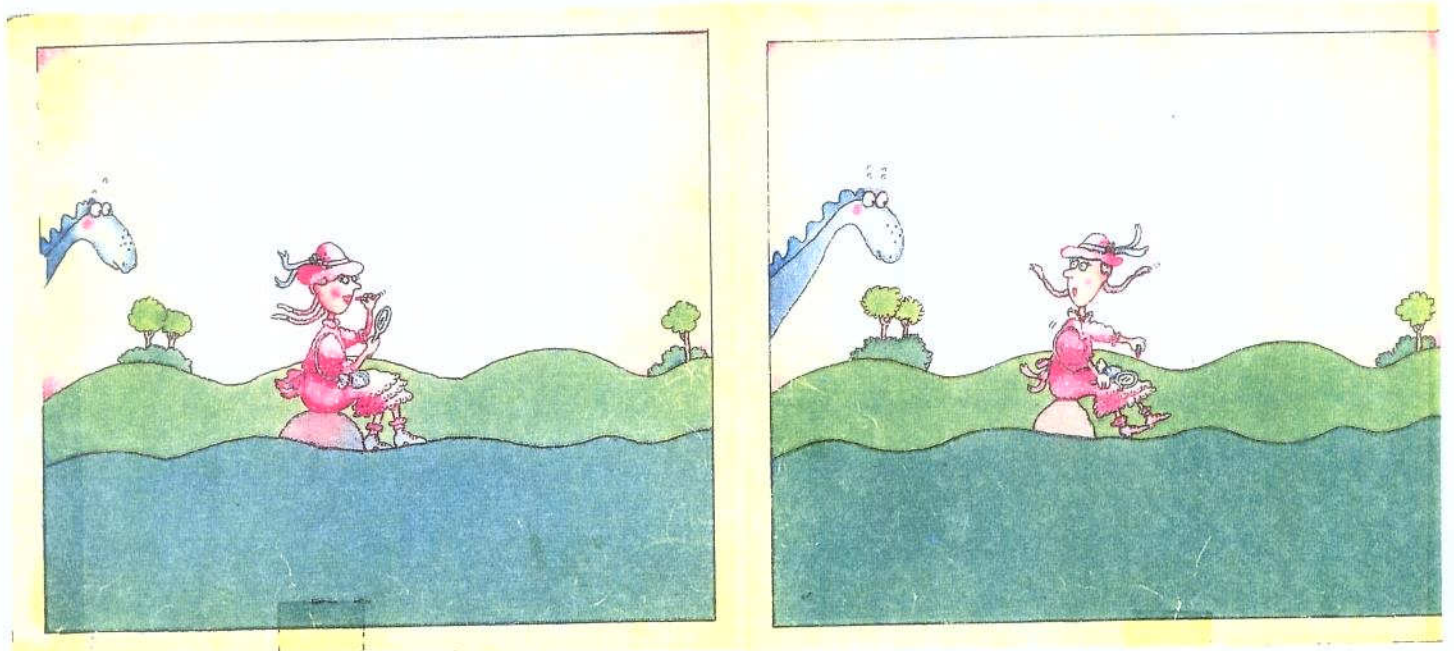
Pedi a ela que me contasse a história da Ritinha. Gravei-a.

Observemos o texto oral que Ana compôs a partir da história de Eva Furnari, reproduzida a seguir.

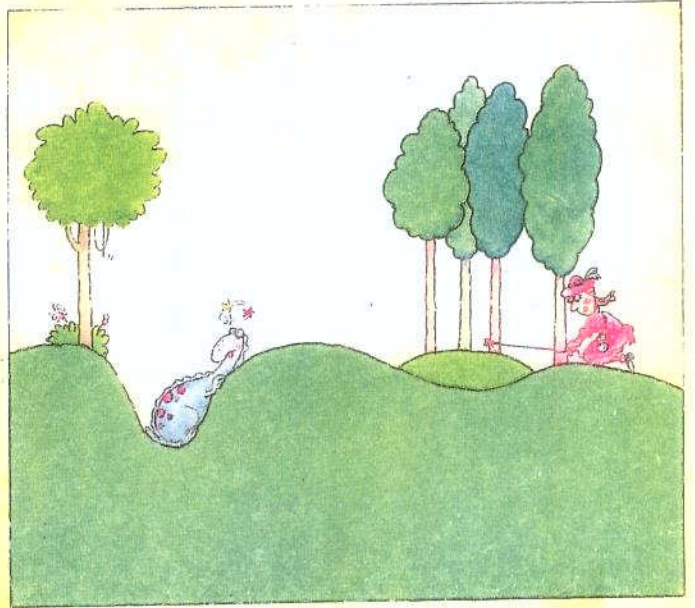
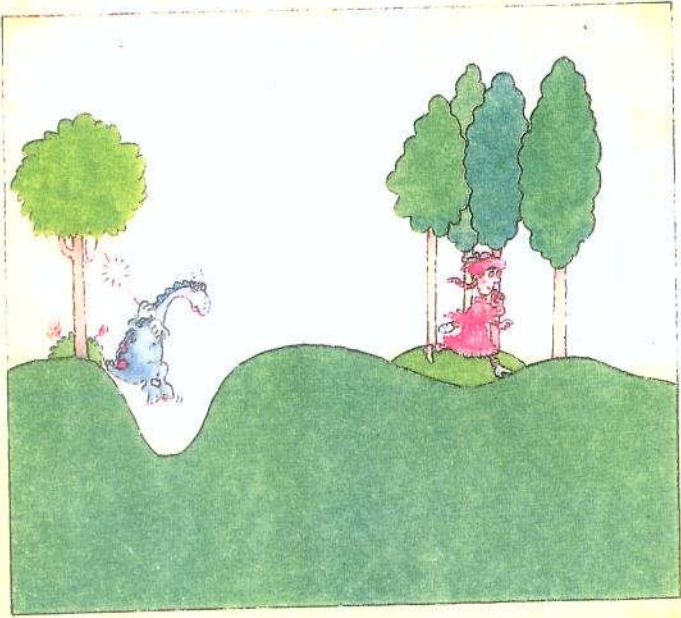
Então Ana começa:



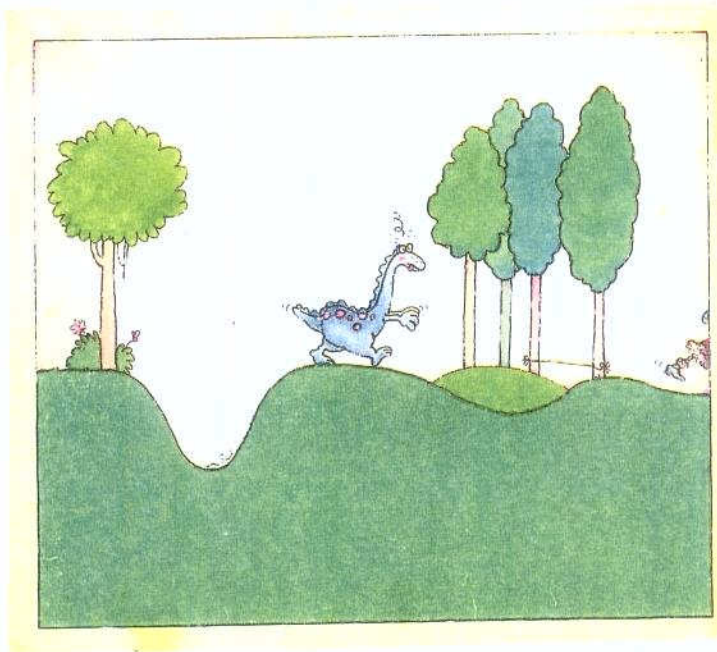
"Ritinha bonitinha, Eva Furnari.



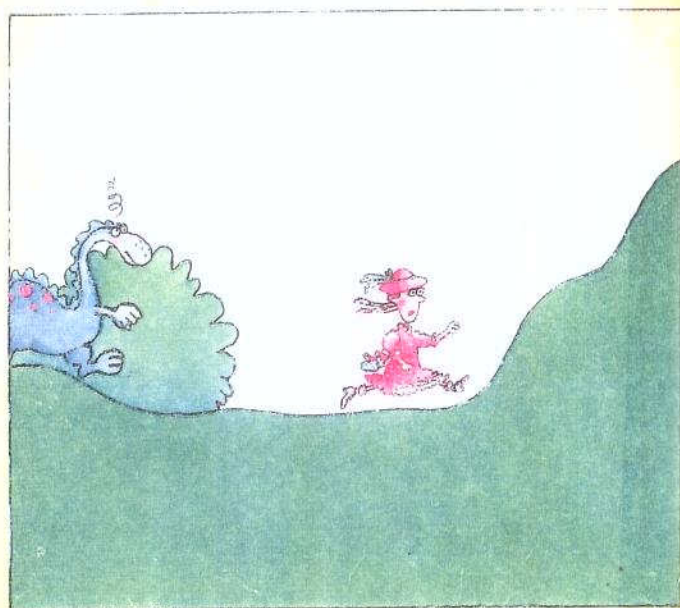
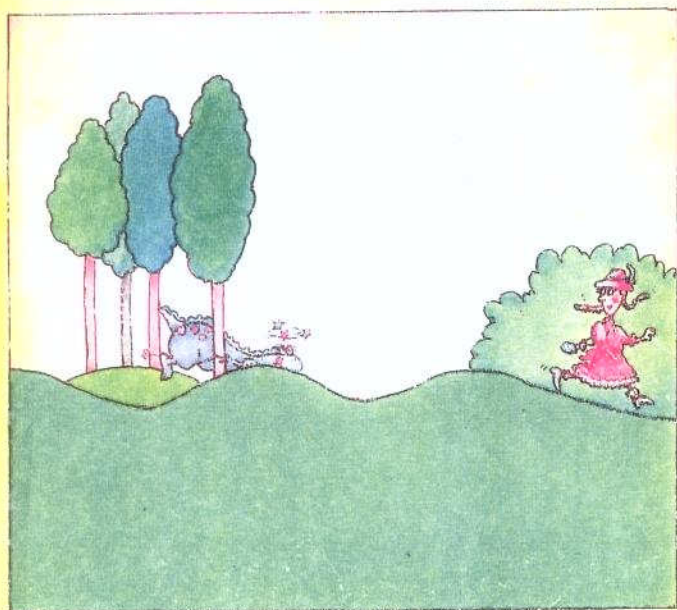
Quando cheguei num... num... abismo, eu vi um cipó, aproveitei e pulei. Quando pulei o dinossauro pensou: 'Ah... ela deve pesar uns cinco quilos, eu peso quatrocentos e não vai dar diferença nenhuma!'



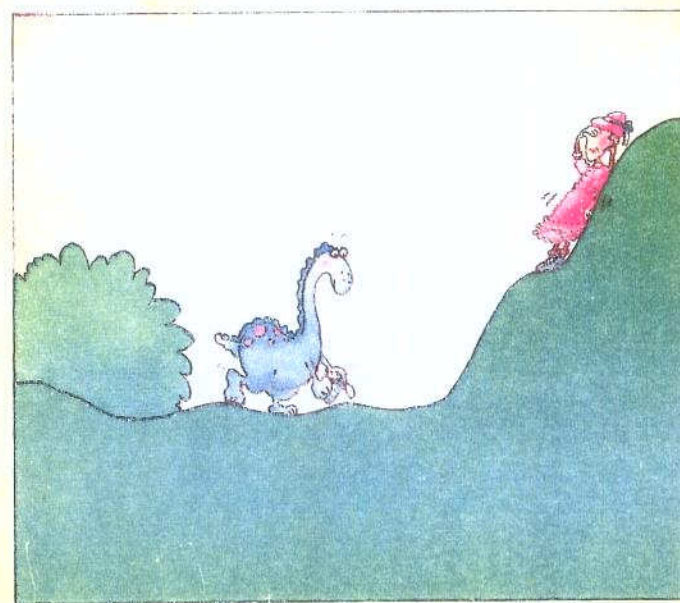
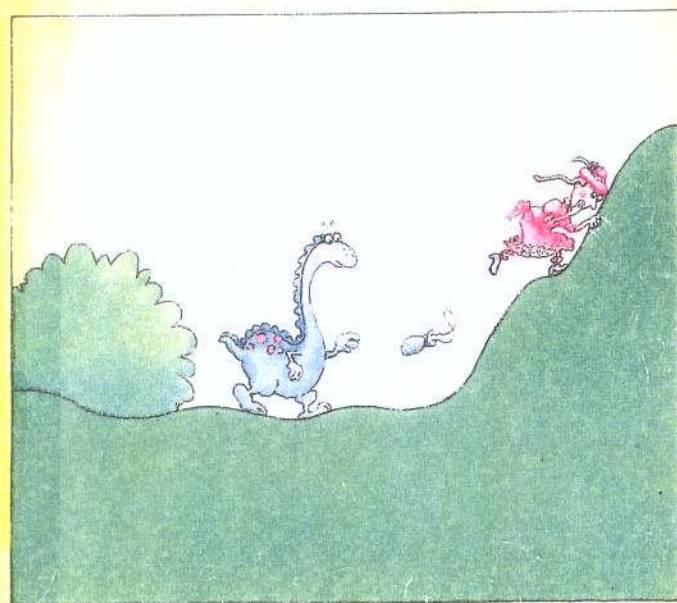
E pulou o cipó. Quando o dinossauro pulou... CREC! O cipó caiu... quebrou no meio. E o coitadinho caiu no abismo.



Enquanto isso, que estava tonto e ainda não conseguia se levantar e sua consciência ainda... e sua consciência não estava boa, eu estava amarrando um fio de pipa que estava dentro de uma caixinha na minha bolsa.



De repente eu... De repente não era mais tempo, ele saiu. Como estava tonto e não podia mais... lembrar... 'Cadê a árvore? Cadê a árvore?' Tropeçou no fio e ficou mais tonto ainda. Aproveitei e corri.



De repente vi um grande... uma graaande... uma graaaaaande... uma graaaaaaaaande... muralha e tentei subir. Só que no meio da muralha a minha bolsinha caiu. De repente o dinossauro olhava e pegou a minha bolsinha... (Faz uma voz bem diferente!) 'O que ele vai pensar que tem na minha bolsa!?'



De repente pelo nosso espanto... quer dizer, pelo meu espanto... o dinossauro, quer dizer, a dinossaura... fêmea, passava o batom. Como queria ficar bonita!



...E assim Rita e Catarina, a menina, ficaram amigas para sempre.

Então ela lê a única escrita presente na última página do livro:

E assim, Rita e Catarina, a menina, ficaram amigas para sempre.

E fala:

Essa é a história de Ritinha, a bonitinha.”

(Gravação em áudio, 04/09/97)

Ana havia acabado de contar sua história oral...

Então eu disse:

- *Ficou uma gracinha Ana!*

Coloquei a história gravada para que ela ouvisse e percebi que estava muito contente em ouvi-la. Quando acabou, eu disse:

- *Agora chegou a sua vez de, olhando nos desenhos, escrever a sua historinha. Todas as perguntas que surgirem na sua cabeça, você vai me chamar... Se no final da atividade você não tiver feito nenhuma pergunta, não tem problema, é só pra*

gente fazer o jogo das perguntas e quanto mais perguntas tiver melhor.

Usei esse recurso na tentativa de “forçá-la” a realizar as perguntas que surgiriam durante sua elaboração escrita.

Embora fosse uma criança consciente de suas dificuldades, Ana raramente perguntava ou solicitava minha ajuda ou a de seus colegas durante a escrita. Diferentemente das atividades orais das quais participava ativamente perguntando bastante, nas produções escritas, eu, muitas vezes, iniciava os diálogos provocando-a, para que assim, me revelasse suas elaborações.

Essa consciência a respeito de suas dificuldades se devia não só ao fato de ser sempre avaliada negativamente na escola, mas também ao fato de estar, constantemente, exposta e atenta a modelos sociais de escrita diversos e diferentes do seu. Em seus textos, ela deixava indícios de que reconhecia esses modelos, analisava-os e valia-se deles para construir sua própria escrita.

Ana:

- Vai fazer de novo?

Eu:

- Vai, você gostou?

Ana:

- Gostei.

Eu:

- Vamos lá.

Ana:

- Onde você comprou esse gravadorzinho?

Eu:

- *Comprei no shopping. (Ana é sempre muito falante e adora contar casos, se dermos “corda”, ela sempre arranja assunto a acaba não fazendo os trabalhos. Ela adora dar palpites e dizer o que os outros têm de fazer. Até comigo é assim. Se eu permitir, ela não trabalha.)*

Então, ela coloca o nome na folha e começa. Depois diz:

- *E se não der para terminar hoje?*

Respondo:

- *Tudo bem, você termina na semana que vem.*

Ela finalmente começa. Em toda produção ela demora muito para começar e eu preciso chamar sua atenção várias vezes.

Distrai-se facilmente, olhando os amigos, prestando atenção às minhas explicações para as outras crianças, ao que eu estou fazendo. Distrai-se com seus materiais. Tenho que estar sempre muito atenta a ela. Muitas vezes, leio o texto que ela já escreveu, em voz alta para que ela ouça e dê continuidade a ele.

Nesse dia, suas perguntas foram poucas. Como sempre! Como já disse, em uma atividade escrita, Ana quase nunca pergunta.

Ao começar, eu estava perto dela e me disse:

- *Professora, posso escrever Ritinha, a bonitinha?*

Eu:

- *Pode.*

Ana:

- *Escreve Eva Furnari professora?*

Eu:

- *A escrita vai ser sua, então pode colocar você como autora.*

Ana:

- *Ritinha... Ri... tí... tí...t...nha...* (Ana, na maioria das vezes, fala para si mesma enquanto procura escrever, realizando com o apoio da oralização o processo mental de busca e seleção da letra adequada para escrever a sílaba. Ela repete para si a palavra ou partes dela. Às vezes, fala uma outra palavra, por exemplo: vai escrever besouro, e fala alto: “ be... be... be... bebê...”, escreve be e continua. Essa dinâmica verbal oralidade/escrita, no momento de sua produção, é frequente e passei a prestar atenção a ela.)

(*Diário de Campo, 09/09/97*)

Neste momento do episódio, percebi o quanto Ana apoiava-se nos sons da fala para guiar seu próprio pensamento e poder desenhar as palavras. Nessa fala para si (“ fala egocêntrica?”), ela decompunha a palavra em partes, procurando identificar quais as letras que deveria utilizar. Ao pronunciar as palavras de uma outra forma, Ana procurava direcionar sua atenção para a seleção dos sinais de escrita necessários.

De acordo com Vygotsky, a fala egocêntrica ou discurso egocêntrico é o discurso da criança quando dialoga alto consigo mesma, quando “fala sozinha” ou “pensa alto”. A fala egocêntrica é parte do processo gradual de internalização do discurso. Ela aparece na transição do “discurso socializado” – fala dirigida a um interlocutor externo – para o “discurso socializado” – fala para si, sem vocalização, voltada para o pensamento, com a função de auxiliar o próprio indivíduo nas suas operações psicológicas. A fala egocêntrica acompanha a atividade da criança, começando a Ter uma função

pessoal, como discurso interior, mas ainda guardando a forma da fala socializada externa. (Vygotsky, 1994, cap. 1)

Através da análise da fala egocêntrica, Vygotsky destaca que o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem (qualquer forma de linguagem) vai da atividade social, interpsíquica, para a atividade individualizada, intrapsíquica. A linguagem não é só comunicativa. Ao desenvolver-se, ela é dirigida ao próprio indivíduo, possibilitando-lhe “pensar-se”.

Como destaca Smolka, no texto “A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escrita”, o falar, no momento da escrita é também e simultaneamente mediação “para si” (aspecto intelectual, regulativo) que, como um “outro eu”, começa a se desdobrar, a (se) *refletir*. Do “pensar em palavras”, em significados verbalizados (aspecto constitutivo), a criança começa a “pensar palavras” (aspecto objetivo), podendo depois distanciar-se para “pensar sobre palavras” (sobre si?) (aspecto reflexivo).” (1996, 59)

Nesse mesmo trabalho, Smolka pergunta-se acerca das relações entre o trabalho de escritura e as marcas no papel e o “processo de transformação/constituição do próprio texto durante a realização desse trabalho.” (1996, 54)

Ela chama atenção para o fato de que é interessante observar como a criança fala o texto. O texto “não sai pronto.” A criança não diz fluentemente o que quer escrever. Ela vocaliza porções, na sua maioria silábicas, do texto, recortando o fluxo contínuo da fala, e retomando posteriormente o texto na forma de “leitura fluente” das marcas escritas.”

Essas reflexões fizeram-me pensar sobre os textos escritos produzidos por Ana e sobre a pretensa linearidade que eu estabelecia entre oralidade e escritura. O texto que a criança produz oralmente,

não é o texto que ela produz por escrito, porque o exercício da própria escritura mediatiza a materialização e constituição do texto. "O texto não sai pronto", mesmo que a criança o tenha oralizado previamente.

Observemos o texto escrito produzido por Ana.

Rutinha a Bonitinha

- Meu querido diário! Eu estava sentada no chão e eu vi um dinossauro!
- Aaaaaaa
a!!!!
Eu corio e o dinossauro corio! Corio! Corio!
Bolele e ele pdeu e ele se estatefou e eu fiz uma armadilha e ele estorou e eu corio o minha Bonitinha saiu e ele pegou ele e papou o batom.
E assim Rita e Cabana, e Merina ficaram amigas para sempre.

Comparando com a sua narrativa oral, o texto escrito se apresenta condensado, abreviado.

A leitura de Smolka, mediando a análise que eu fazia do processo de escrita de Ana, evidenciou-me que na relação oralidade/escrita é de fundamental importância considerar e discutir outros aspectos que ampliam a discussão em torno do tema, apontando para o caráter conceitual da elaboração da escrita e para a dinâmica discursiva em que ela vai sendo apropriada, elaborada e internalizada.

Vygotsky, na década de 20, já criticava a mecanização do processo de aquisição da escrita, tão presente nos métodos tradicionais do ensino escolar. Para ele, nesses métodos, as crianças são ensinadas a desenharem letras e formarem palavras sem, no entanto, entrarem em contato com a linguagem escrita. Desse modo, tais métodos e técnicas acabam por limitá-las a treinos que se afastam de suas necessidades reais de dizer, por escrito, o que desejam e pensam, estando a serviço do trabalho do professor. Nessa perspectiva, a escrita constitui-se como uma complicada habilidade motora e não é considerada como “ (...) um sistema particular de símbolos e signos cujo domínio prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.” (Vygotsky: 1984, 120)

Na discussão da aquisição de escrita como linguagem, Vygotsky defende a noção de que a linguagem escrita é, inicialmente, um simbolismo de segunda ordem, porque tende a representar os sons da fala, sendo nesse sentido secundária à linguagem oral. Segundo ele, lentamente desaparece a linguagem oral como elo intermediário entre a escrita e aquilo que ela representa, e a linguagem escrita passa a

representar diretamente a realidade, tornando-se um simbolismo de primeira ordem. No entanto, essa transformação não pode ser alcançada por métodos mecânicos e externos à criança. Ela se realiza num necessário e longo processo de desenvolvimento dos signos na infância.

Para que ocorra o desenvolvimento da escrita como um simbolismo de primeira ordem, Vygotsky acredita que a condição necessária é a ocorrência de uma relação de ensino deliberada, o que é tarefa da escola. Portanto, a oralidade bem desenvolvida não é condição para um desenvolvimento da escrita sem dificuldades, esta pressupõe, antes de tudo, uma relação de ensino que não seja mecanizada, mas que considere a escrita como uma forma de linguagem.

Assim, podemos considerar que, ao discutir as dificuldades de Ana com relação ao desenvolvimento da escrita, eu, enquanto sua professora, não poderia ficar restrita à sua oralidade bem desenvolvida, pois como ela mesma me mostrava, a escrita não era espelho da oralidade. Falar bem não garantia sua “boa” escrita. Como tal, a escrita requeria um tipo de sistematização diferenciado, que passava pela oralidade, mas ia além dela.

Para apurar o caminho dessa sistematização, retomei o conceito de **internalização**, “definido como o processo pelo qual aspectos da estrutura da atividade que são executados num plano externo passam a ser executados num plano interno.” (Lacerda: 1996, 68). Ou, continuando com Lacerda, “A internalização implica a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação pelo sujeito do significado dos objetos, dos

lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações num processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. (1996,68)

Como destaca Vygotsky, não se trata da internalização de cópias dos objetos reais, mas de suas significações. O que permite isso é a operação com signos. E a linguagem, constitui-se na instância de internalização por excelência.

“Compreendida no quadro da internalização, a linguagem oral, analisa Lacerda, “ é num primeiro momento, a canal / elo de ligação entre a linguagem escrita e o que ela representa. Nesse sentido, é pela linguagem oral que se dá a internalização de aspectos da aprendizagem da escrita. A linguagem oral serve como substrato para a construção da linguagem escrita, que mais tarde ganha autonomia como um sistema simbólico de primeira ordem, autônomo, podendo operar por si mesmo. A linguagem escrita, ao ser internalizada, bem como a linguagem oral, transforma-se para constituir o funcionamento interno.” (Lacerda: 1996, 68)

Ao retomar o conceito de internalização, re-encontrei a discussão da fala egocêntrica, destacada por Smolka em seu texto. A linguagem oral mediatiza a internalização de aspectos da linguagem escrita, ao realizar a ligação entre a escrita e aquilo que ela objetiva representar, da mesma forma que a fala egocêntrica mediatiza a internalização da “fala social” como “fala interior”. No processo de desenvolvimento da escrita e da “fala interior”, ambas vão se desligando da linguagem oral, ganhando autonomia e consolidando-se. Portanto, no início do desenvolvimento, há a participação da oralidade na aquisição da escrita, não como determinante, mas como mediação.

Como mediação, a linguagem oral, assim como “cada aprendizagem, ação, conhecimento, relação incorporada gera transformações

internas em maior ou menor grau, pois nem toda experiência de aprendizagem interfere de modo semelhante no desenvolvimento (...) Assim, o que se aprende pela oralidade pode interferir sobre conhecimentos construídos através da escrita e vice-versa, de forma não linear, com involuções e evoluções." (Lacerda: 1996, 68)

Retomando o episódio, quero destacar o percurso que Ana fez até chegar ao texto escrito já apresentado.

Passado algum tempo, Ana só havia feito o título. Quando cheguei perto me disse:

- Não sei como fazer.

Respondo:

- Como é que você começou a contar a história para mim?

Ana:

- Ritinha, ela era uma menininha que era muiiiiito vaidosinha, que de repente ela viu pelo espelho um... animal que poderia ser um bicho ou outra coisa... Mas... aqui a Ritinha que está falando.

Eu:

- Você quer fazer a Ritinha contando a história e não você, a Ana contando a história? É isso?

Ana:

- Não assim... A Ritinha contava a história.

Eu:

- Então tem que ser assim... Um dia eu estava sentada numa pedra no meio da floresta. Como eu sou muito vaidosa, eu estava passando batom e olhando no espelho... Entendeu?

Nesse momento do processo de mediação, ofereci um modelo a Ana, sem me aperceber de pelo menos duas coisas: que Ana poderia estar se referindo ao seu texto oral, na medida em que logo no início de sua narrativa deslocou o uso da terceira pessoa para a primeira pessoa, assumindo-se como personagem da história. E, em segundo lugar, que eu própria descuidara de quem era “Ritinha” no texto original de Eva Furnari. Ana escutou-me mas foi além em suas indagações:

- *Tá, mas uma coisa... A história é... tipo... um dia... se vai... eu vou ter que copiar a história que eu gravei aqui?*

“ História tipo... um dia.” O que estava Ana querendo me dizer? Ative-me à indagação acerca da gravação, deixando passar possibilidades preciosas de interlocução. Hoje, pergunto-me: será que a Ana não me pedia ajuda na escrita, como já sugeri, ou eu é que não sabia ouvi-la?

Respondo:

- *É, mas não hoje Ana. Hoje você vai contar a historinha que você está vendo aí.*

Ana:

- *Só uma pergunta... A minha fono ela acha que é poucos dias. Por que você não dá dois dias de Daniela?*

Eu

- *Ela acha que são poucos dias?*

Ana:

- *É porque eu tenho é... não tenho Camila de manhã. (Antes de julho, ela fazia aula com a auxiliar, no período da manhã, no próprio colégio.)*

Eu:

- *Sua mãe me disse que você fica muito cansada, por isso que é um dia só.*

Ana:

- *Ah bom...*

Eu:

- *Você quer dois dias?*

Ela gesticula que sim.

Eu:

- *Então eu vou conversar com ela. Vamos pensar na lição agora?*

Ana:

- *Vamos.*

Eu:

- *Então você não pode dizer assim... Num dia a Ritinha estava... Você tem de dizer assim... Um dia eu estava. É como se você tivesse contando a história da boca da Ritinha. Tá? Então, como você quer começar?*

Ana demora um pouco e diz:

- *Eu, Ritinha, estava...*

Eu:

- *Então vai, comece a escrever...*

Ana:

- *Posso escrever, meu querido diário?*

Mais uma vez, o estilo de Ana se revelava... Que bonito de se

ver!

Eu:

- Pode.

E ela começa a escrever. Percebi que ela ia falando em voz alta o que queria escrever. Enquanto falava, se distraía muito com o material e, às vezes, perdia o que havia acabado de dizer e não escrevia. Então tive que, várias vezes, repetir o que ela havia dito, para que pudesse ir escrevendo. Nesse processo de mediação eu, enquanto professora, ia regulando sua escrita. Se estava um pouco mais distante dela, eu observava e constatava que ela se distraía muito facilmente. Quando eu chegava perto, ela se concentrava mais. Então passei a observar isso durante a aula com a classe toda e percebi que a distração a atrapalhava em muitos momentos e que essa distração era o que, muitas vezes, a impedia de dar a "ligação" necessária entre as idéias quando escrevia um texto. E foi preciso mesmo muita perícia para que eu descobrisse o nó... um único para tantos motivos! O que havia a fazer junto? Ana ainda necessitava de um mediador externo. Em função desta constatação, durante a produção de texto, principalmente, fiquei ao lado dela para reler, junto com ela, o que havia escrito, para que assim ela pudesse dar sequência ao fluxo das idéias.

O modelo que eu dava a ela, nesse momento, não era um modelo de como escrever. Eu compartilhava com ela modos de retomar o texto pela leitura fluente das marcas escritas, de forma a manter sua continuidade.

Como destaca Smolka, o trabalho de escritura observado em sua dinâmica implica "passagem, transformação, movimento de constituição recíproca, entre formas específicas de dizer. Assim, falar, escrever, pensar, ouvir-

se falando, organizar o pensamento pela fala, operar pela/sobre a oralidade, operar com/sobre a escrita, a prender uma forma de dizer, objetivar idéias, marcar signos convencionais no papel, distanciar-se pela leitura, manter um sentido, esquecê-lo, reorganizar, redizer, transformar... constitui o trabalho simbólico." (1996, 53) em emergência na criança.

- *Então lê para mim como ficou até agora.*

Ela começa uma leitura bem pausada e silabada.

- *Meu querido (Estava escrito 'querito'.) diário. Eu estava... (Demora um pouco para ler, talvez porque não lembrasse a palavra e não achava sentido porque estava escrito 'sentata'.) sentada numa pedra e eu vi um dinossauro (Estava escrito 'tinorauro'.)*

Solicitada por mim a utilizar sua capacidade de leitora, Ana distanciava-se do texto em elaboração. A medida que lia, Ana ia avaliando e analisando sua produção. A leitura sem hesitação do que não estava efetivamente escrito, como querido por querito, e a hesitação diante de sentata, davam a mim, professora, indicadores de sua relação com a escrita e davam a ela a possibilidade de verificar problemas com a sua escrita e reestruturá-la, aproximando-a da linguagem escrita convencional. Nesse movimento, Ana desempenhava um outro papel no próprio ato da escritura: o de leitora da própria produção, com a possibilidade de reorganizar e redizer o próprio texto.

Mas a avaliação e a reestruturação não ocorreram solitariamente. O outro contribuiu nesse processo, sendo interlocutor, agindo na zona de desenvolvimento proximal.

Eu retomo a leitura com ela:

TINORAURO

Eu questiono apontando a sílaba TI:

- Lê esse pedacinho aqui nesta palavra.

Ela lê DI.

Eu digo apontando para o T:

- Que letrinha é essa aqui?

Ela diz T.

Eu escrevo o T e digo escrevendo o i:

- E se eu colocar o i como fica?

Ela diz:

- Fica DI.

Eu questiono:

- Fica DI?

Então eu escrevo o D e pergunto:

- E essa letrinha aqui o que é?

Ela diz que é o D.

Então eu escrevo o i e pergunto:

- E se eu colocar essa letrinha aqui como fica?

Ela hesita. Então pergunto:

- Qual é a diferença desse som (**aponto o TI**) e desse som (**aponto o DI**)?

Ela:

- Ah... Eu sei, é que esse é o TI... e esse é DI... (**diz pensando e apontando o TI e depois o DI escritos.**)

Eu interrompo e digo:

- É que esse é o TI e o outro é o DI? É isso?

Então eu aponto a palavra escrita TINORAURO e pergunto:

- Então o que você fez aqui?

Ela começa a ler:

- Di...

Eu interrompo:

- Ti...

Ela continua:

- No... ssauro

Eu:

- É tinossauro ou dinossauro?

Ela apaga o T e coloca o D e fica escrito DINORAURO.

Ela:

*- É que eu estou trabalhando na fono. DI... TI... DI... TI... DI...
TI...*

Muitas vezes, apontei para Ana, aspectos que sozinha ela não havia percebido, mesmo tendo relido sua escrita. Muitas vezes, ela utilizou a leitura que eu fazia de sua escrita, para extrair informações que a auxiliassem na sua produção. Com minha leitura eu estava introduzindo um elemento novo, que alterava a possibilidade de análise dela. Portanto, realizei a interlocução e permiti seu desenvolvimento.

Muitas vezes a escrita sugerida pelo outro também é um mediador importante.

- Agora pode passar para a segunda parte – sugeri-lhe.

Deixei-a terminando sozinha porque, outras crianças precisavam de mim.

Em um determinado momento ela me chamou. Ela queria escrever 'corria' várias vezes, e me perguntou:

- Posso escrever 'biz dez'?

Que beleza! Era o seu estilo!

Eu respondi a ela que havia a necessidade dela escrever as palavras.

Então ela escreve :

CORIA CORIA CORIA CORIA

Então digo:

- Só que você tem que separar por ponto ou vírgula. Se for por ponto, com o que você tem que tomar cuidado?

Ela lê com um tom de voz mais alto:

- CORRIA! CORRIA! CORRIA! CORRIA! (Mas não percebe que tem que usar letra maiúscula logo após o ponto.)

Eu digo:

- Está certo, só que você tem que tomar cuidado de colocar letra maiúscula logo depois do ponto.

Ana:

- Ah... magoei... magoei...magoei... (E apaga e coloca as letras maiúsculas.)

(Diário de Campo, 09/09/97)

"O movimento discursivo – oral, escrito, como atividade mental – também não é linear e transparente. O que vemos são motivos e "lógicas" diferentes interferindo/atuando/constituindo diferentes momentos dessa produção." (Smolka: 1996, 57)

A apreensão, pela criança, da dinâmica da escritura percorre caminhos inesperados para nós, que já o consolidamos. Entre a fala fluida e as marcas cristalizadas no papel, há um esforço de organização que, passo a passo, vai delineando os rumos da produção do texto.

A oralidade marca o texto produzido na medida em que a criança avança na escritura pela retomada constante na oralidade. Mas, também, o trabalho de escritura transforma, segundo Smolka, a oralidade: altera o ritmo e afeta a entonação à medida em que "o texto vai sendo desfiado a partir dos fragmentos falados. As hesitações, os recursos e as opções da criança vão configurando, momento a momento, os rumos da produção." (1996,58)

Durante a escrita da história Ana muda de assunto várias vezes.

Por exemplo:

- *Só uma coisa. Minha mãe falou que antigamente miolo de pão fazia borracha?*

Eu respondo:

- *Não sei disso Ana, porque quando eu nasci já existia borracha.*

Isso a desconcentra e atrapalha para dar continuidade à história e ela não lê novamente para ver de onde parou e dar sequência.

Eu tenho que sempre estar relendo para garantir a sequência a partir do último pensamento. É sempre assim. Nesse dia não foi diferente. Ela esqueceu de colocar muitos pontos e eu chamei sua atenção várias vezes. Noto que ela esquece mesmo, pois

quando direcionamos sua atenção ela os coloca corretamente.

(Diário de Campo, 09/09/97)

O passo seguinte do trabalho foi transcrever a história a partir da gravação.

Ana ouvia sua narrativa no gravador e transferia, com a minha ajuda, para a escrita. A condição de produção obviamente era outra. De início minha proposta foi de que ela falasse o texto, em seguida que ela o escrevesse – aparecendo a fala como mediadora dessa atividade. Nesse terceiro momento, tratava-se de uma transcrição: o registro por escrito da sua própria fala. Ana fazia um ditado a si mesma.

Nesse momento, minha preocupação era a de que ela percebesse que a mesma coerência e riqueza que apresentava na narrativa oral, poderia aparecer na sua narrativa escrita.

Ao terminar a transcrição, Ana estava feliz com o tamanho de seu texto. Ela tomava consciência de que era capaz! Li para ela o texto escrito a partir da gravação e o outro feito a partir das imagens do livro. Nós concluímos que o primeiro estava mais rico porque apresentava muitas informações. Enquanto que, no outro estavam faltando informações importantes para que o leitor compreendesse o seu texto. Analisamos que ao dizer o primeiro texto, ela estava atenta ao que fazia. Essa atenção, mais difícil na escrita, poderia ser compensada pela re-leitura do texto enquanto ele ia sendo escrito. Nesse momento, tentei apontar para Ana a complexa relação entre escrita e fala que a criança experiencia ao começar a escrever e

compartilhei com ela um modo de regular, pela re-leitura, o fazer do próprio texto.

O texto.

Ritinha e Lunatinha

(Uma meninainha recituzinha que queria se embalar no meio da floresta; de repente apareceu um anão, que veio pelo sepelto quem ser um monstro!)

Nascerdante era um timoroso levei a maior sete corde e vi nem deu tempo de ele passar meu batom inteiro comecei a correr e o dinosauro ator de mim cora mau e o aliano saiu ator de mim o duro e que eu tenho que peso o patom no meio do cordo e o canço me levei canço quegei me abroco-ge um sipo apereitei e polei.

Canço polei o dinosauro pensou -a do deve pagar uns 5 culos eu que peso 400 não vai dar diferença nenhuma. E poleu o sipo canço o dinosauro poleu sipo Creói o sipo quebrau no meio e o cortadinho caiu no alismo encanto isso que ainda estava tento e anho não conseguia se levantar e o suso senti meus cinco não estava tam baixo eu estava amarrante um fio que enantei no mímbe brazenha de repente não era mais tempo de sair com estava tento não podia mais lembrar onde a serore torpesou no fio e ficou mais tento ande apereitei e cori de repente vi um gande uma gande gande gande murralio tentei subir so que no meio

a minha lembrança sou de repente o dia seguinte
e pegou a minha, lembrança

— Ai meu deus o que que ele vai pensar
que tem na minha boca de repente pela
meu espanto o dinorawer passou o batom,
de queis ficar bonito e assim Fito e Catarina,
a mamme ficaram amigas para sempre.

(Diário de Campo, 16/09/97)

IV. FINALMENTE... O BORDADO!

“ Quais as lições do abismo?

O abismo causa medo, a planície é tranquila.

Mas os caminhos da planície

não nos testam,

nada exigem e

passam...

Já o abismo nos dá as lições do Amor e da Morte.

(...) a vida não é um caminho tão conhecido,

como pensamos...

Há lições que ainda não aprendemos,

porque nos acostumamos à

alegre despreocupação.

É preciso saber enfrentar as durezas dos abismos da vida...”

(Ruben Alves)

Enfrentei o abismo, aprendi sua lição: não ter medo!

Aprendi a aprender...

*Só quem enfrenta os abismos,
aprende os segredos escondidos,*

aprende o desconhecido,

aprende o prazer,

experimenta a felicidade do re-significar,

de tornar-se outro e...

de tornar aqueles que nos cercam, outros também.

Pois, quem enfrenta um abismo, nunca mais é o mesmo...

Eu e Ana...

Enfrentamos as durezas do abismo e nos transformamos!

No nosso caso, a escola foi o lugar onde, por excelência, entreteceram-se: avesso e direito. Lugar de abismos!

Olha no teu avesso, tem que ter o meu direito...

“ A história que ouvi, criança: o besouro que se apaixonou pela grande aranha peluda e que, propósito firme, se enredou em sua teia. Hoje, adulta, posso acreditar em uma história dessas? Ou os contos de fadas guardam ensinamentos outros? (Lacerda: 1985, 76)

Completude... Dois lados... Um não existe sem o outro. O efeito de um repercute sobre o outro, como o ponto de sombra que, no direito, não existe se, no avesso, não forem dados dois pequenos pontos em cada lado das linhas duplas do tecido.

Eu... o direito? Ana... o avesso? Bordado... avesso e direito se completam, entretecem-se, constituem-se em um único trabalho.

Vida... busca de nossa completude. A completude pelo outro. Cada um de nós... o direito? O outro... o avesso? Direito e avesso... Verso e reverso... Eu e o outro... A existência de um não tem sentido sem a presença do outro. Relações Sociais. Cultura. História: o outro mediatiza o nosso olhar e cada um de nós mediatiza os olhares de outros homens. Escola: cada uma de nós, professoras, mediatiza os olhares de nossos alunos, assim como nossos alunos mediatizam nossos olhares. Relação. Dialética. Relação de Ensino transformada. A tessitura do bordado: completude de verso e reverso.

Cientificamente, Vygotsky, desde muito tempo atrás, acenava aos mais atentos, a completude social, característica do que é tipicamente humano. Para este teórico o funcionamento psicológico do homem, vai se constituindo nas suas relações sociais. A criança nasce em um mundo social em funcionamento, em um mundo inventado

pelas gerações que a precederam. Vivendo nesse mundo, humaniza-se, vai se apropriando das invenções humanas e elaborando-as como parte de si mesma. Nas relações sociais, ocupa papéis determinados e diferenciados, participa das práticas culturais, dos rituais e dos significados, dos modos de ser, fazer e dizer, tornando seu, aquilo que é socialmente transmitido pelo outro e compartilhado com o outro.

“O processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá ‘de fora para dentro’. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados às suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio de códigos compartilhados pelos membros desse grupo.” (Oliveira: 1995, 38 e 39)

O homem, diferente dos animais, significa e é significado. Ao longo de sua existência cria instrumentos e signos. Produz e produz-se culturalmente.

“Pode-se considerar instrumento tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação. (...) O signo é comparado por Vygotsky ao instrumento e denominado por ele ‘instrumento psicológico’. (...) A apropriação dos instrumentos e signos pelo indivíduo ocorre sempre na interação com o outro. (...) Desse modo, a abordagem histórico-cultural considera que toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro, no da relação entre indivíduos e, depois, no próprio indivíduo. O processo de desenvolvimento vai do social para o individual, ou seja, as nossas maneiras de

pensar e agir são resultado da apropriação de formas culturais de pensamento.”
(Fontana e Cruz: 1997, 58 à 61)

Portanto, o outro nos completa. Indivíduo: completude no mundo.

O desenvolvimento tem lugar nos processos de apropriação e de internalização dos modos culturais de pensar e agir pelo indivíduo. Esses processos acontecem e se consolidam nas relações sociais, uma vez que o outro compartilha a herança cultural construída pela humanidade, através da linguagem, do jogo, dos ritos, dos signos, do fazer junto. A criança faz hoje, junto com o outro o que será capaz de fazer, sozinha, amanhã.. Dessa forma, o indivíduo apreende o mundo e se desenvolve. Desenvolvendo-se alteram-se suas formas de aprendizagem, suas formas de agir e pensar.

Foi o que ocorreu com Ana e comigo também. Ana e eu nos completamos. Fomos o outro (junto com vários outros!) de cada uma, aprendemos e ensinamos... nos desenvolvemos. Tramamos a tessitura do bordado pelo verso e reverso.

Eu fui a professora que tendo um modo de olhar para Ana, organizava uma determinada forma de trabalho pedagógico para ela. Eu, fui a professora que aprendendo a partir das relações sociais mediatizadas pelo outro – livros que li, teóricos e professores que escutei, Ana que me apontava caminhos em suas respostas, em seus textos, em suas formulações orais – re-signifiquei Ana e com isso mudei meu olhar e meu modo de trabalho com ela.

Antes eu era aquela que considerava:

“ O pensamento de Ana é fragmentado!

Não consegue escrever com coerência!

“Não há lógica em sua escrita!”

Aquela que dizia:

- Vamos refazer! Está errado!

Depois, passei a ser aquela que considerava:

“Que bonito o seu estilo de escrita!”

E aquela que dizia:

- O seu texto está escrito de forma bonita! Mas existem outras formas convencionais de escrevê-lo, que você também deve aprender!

Ana, reverso, avesso, a aluna que apresentava dificuldades na escrita, por ainda não compreender completamente seus processos e as formas de organização desse modo de representação social. Ana, a aluna que aprendeu/aprendia a escrita a partir das relações sociais mediatizadas pelo outro, outro que fui eu, sua professora que, mais do que constatar o que ela ainda não era capaz de fazer, fez com ela: organizando situações de ensino onde dirigia sua atenção, apontava possibilidades que ela não via, explicitava o equívocos que cometia, sugeria outro modo de fazer... O outro que foram seus colegas, também! Ana aprendeu, desenvolveu-se, re-significou a escrita!

Ao mesmo tempo em que contribuí para o desenvolvimento de Ana, também me transformei... tornei-me uma professora-pesquisadora. Ana apareceu... No começo... PÂNICO!!! MEDO!!! Mas sua aparição mediatizou a elaboração da professora que em mim se constituía, internalizando-a como professora pesquisadora.

Hoje, não sei mais, somente, ser professora. Hoje, compreendo que ensino e pesquisa são indissociáveis. Ensinar é pesquisar, como pesquisar exige o ensino. Ao realizar minhas atividades como docente

estou pesquisando a elaboração de meus alunos, a fim de melhor mediar esse processo. Ao mesmo tempo vou me constituindo, me desenvolvendo a partir de muitos elementos mediadores em minha vida: teóricos, professores da faculdade, livros, artigos, meus alunos...

O trabalho pedagógico é: pesquisa, pois somente nela a atividade docente ganha seu verdadeiro significado e sentido para professores e alunos. Ensino e pesquisa. Pesquisa e ensino. Não há um sem o outro! Ambos constituem o fazer pedagógico. "Esses que-fazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade." (Freire: 1998, 32)

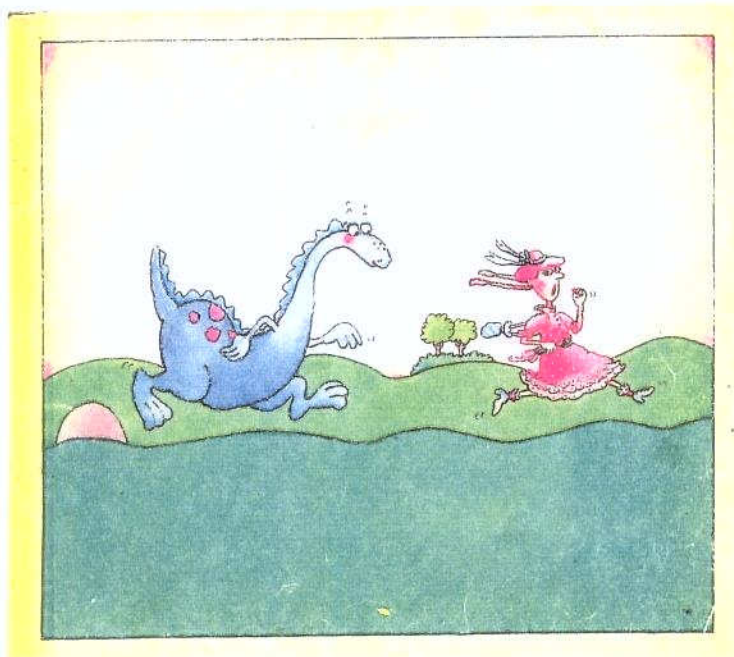
Fui professora de Ana: ensinei e pesquisei. Sou professora: ensino e pesquiso. A pesquisa não é uma qualidade do professor, um modo de atuar... mas, está implícita na tarefa do educador. Tarefa do educador: ensinar. O ensino, por sua natureza, já traz em si a indagação, a investigação, a análise, a busca, a pesquisa.

Eu/Ana...Verso/Reverso... Direito/Avesso... ou vice-versa! O bordado... A mesma história... a história da completude pela incompletude, constitutiva dos sujeitos humanos.

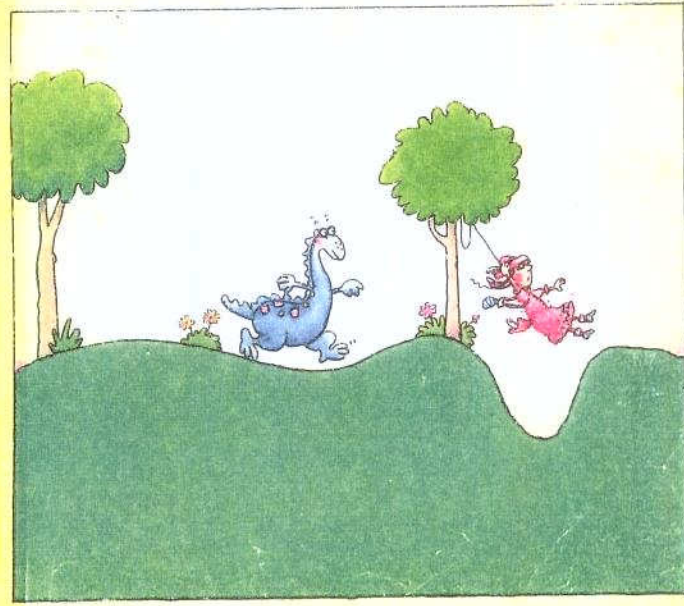
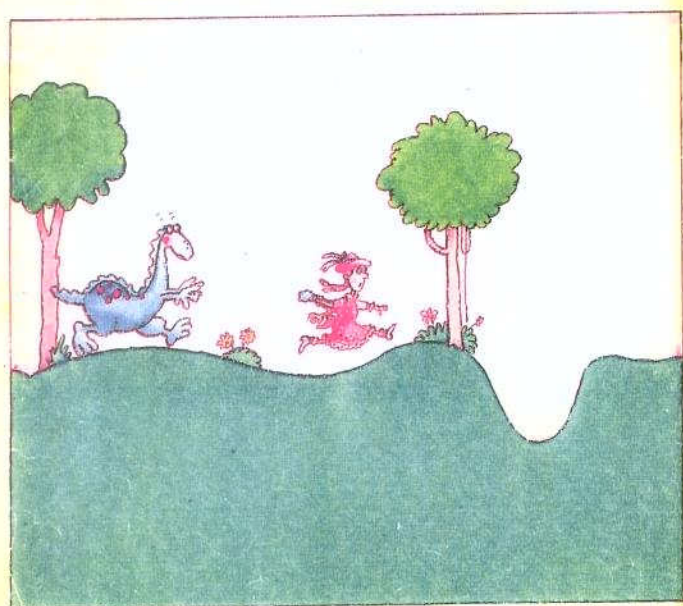
V. *Bibliografia*

Uma menina muito vaidosinha, vivia a se embelezar no meio da floresta.

De repente apareceu algo que viu em seu espelho. Quem será? Um monstro!? HUMMM... Na verdade era um dinossauro, levei o maior susto quando o vi. Nem deu tempo de eu passar meu batom inteiro!



Comecei a correr e o dinossauro atrás de mim... Corria e o dinossauro atrás de mim... O pior de tudo é que eu tinha de passar batom no meio da corrida e quase me borrei!



BANDEIRA, Pedro O saci e a onça. São Paulo: Ed. Moderna, 1994.

CAMPOS, Maria Malta Educação e desenvolvimento social,
Fundação Carlos Chagas, 1981.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização, São Paulo: Cortez
Ed. ,1993.

FONTANA, Roseli & CRUZ, Nazaré Psicologia e Trabalho
Pedagógico, São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo Pedagogia da Autonomia, São Paulo: Paz e Terra,
1997.

FURNARI, Eva Ritinha Bonitinha, Belo Horizonte: Formato, 1990.

FURNARI, Eva A bruxinha atrapalhada, Rio de Janeiro: Global.

LACERDA, Nilma G. Manual de Tapeçaria, Rio de Janeiro:
Philobiblion: Fundação Rio, 1986.

LACERDA, Criatina B. F. *“É preciso falar bem para escrever bem?”* In
SMOLKA, A. L. e GÓES, M. C. R. de (orgs.) A linguagem e o outro
no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento,
Campinas, SP: Papyrus, 1996.

OLIVEIRA, Marta K. de Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico, São Paulo: Scipione, 1995.

SMOLKA, A. L. B. “A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escrita”. In SMOLKA, Ana Luíza e GÓES, Cecília (orgs.) A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento, Campinas – SP: Papirus, 1996.

SMOLKA, Ana Luíza A criança na fase inicial da escrita, São Paulo: Cortez/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

SORDI, Rose Magistrando a Língua Portuguesa, São Paulo: Editora Moderna, 1992.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem, São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da mente, São Paulo: Martins Fontes, 1994.