Danieli Sebastiana Oliveira

NA SALA DE AULA – AS RELAÇÕES QUE CONSTITUEM O OLHAR E O FAZER

Campinas

2002

Danieli Sebastiana Oliveira

NA SALA DE AULA – AS RELAÇÕES QUE CONSTITUEM O OLHAR E O FAZER

Trabalho de conclusão de curso apresentado como exigência parcial para o curso de pedagogia na Faculdade de Educação, UNICAMP, sob orientação da Profª. Dr.ª Anna Maria Lunardi Padilha e Profª. Dr.ª Roseli Aparecida Cação Fontana.

Campinas

2002

Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

OL4n

Oliveira, Danieli Sebastiana.
Na sala de aula – as relações que constituem o olhar e o fazer / Danieli Sebastiana Oliveira. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientadores : Anna Maria Lunardi Padilha e Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Professores e Alunos. 3. Ambiente de sala de aula. I. Padilha, Anna Maria Lunardi. II. Fontana, Roseli Aparecida Cação. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

02-229-BFE

Profª. Dr.ª Anna Maria Lunardi Padilha

Profª. Dr.ª Roseli Aparecida Cação Fontana

Profª. Dr.ª Eliana Ayoub

Dedico este trabalho às
crianças das escolas
públicas brasileiras.

Agradecimentos

Aos meus pais, que sempre me apoiaram.

À professora Drª Anna Maria Lunardi Padilha, amiga e interlocutora durante a realização deste trabalho.

À professora Drª Roseli Aparecida Cação Fontana que atuou como mediadora do fazer pedagógico na minha iniciação como professora.

À professora Drª Eliana Ayoub que aceitou ser a segunda leitora com todo carinho e dedicação.

Ao Rodolfo pelo carinho e contribuições preciosas.

Aos meus irmãos Diogo Dimas e Douglas, pela compreensão.

Às minhas colegas do curso de pedagogia, especialmente Luciana, Daniela Anjos e Cíntia pelas discussões e momentos de descontração durante o curso.

Ao pessoal da Escola pelo diálogo e companheirismo durante o ano de 2001.

Aos funcionários da Faculdade de Educação que proporcionaram condições para que o trabalho acadêmico acontecesse.

A todos que contribuíram de alguma forma na realização deste trabalho, porque agradecer a alguns é com certeza esquecer muitos...

AQUARELA

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo.
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva,
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul de papel,
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu.
Vai voando, contornando a imensa curva Norte e Sul,
Vou com ela, viajando, Havaí, Pequim ou Istambul.
Pinto um barco a vela branco, navegando,
é tanto céu e mar num beijo azul.
Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grena.
Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar.
Basta imaginar e ele está partindo, sereno, indo,
E se a gente quiser ele vai pousar.
Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida.
De uma América a outra consigo passar num segundo,
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo.
Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.
Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar.
Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá.
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar.
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela que um dia, enfim, descolorirá
Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo (que descolorirá)
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo (que descolorirá).
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo (que descolorirá)

Toquinho – Vinícius de Moraes – M. Fabrizio – G. Morra

Resumo

Este trabalho é marcado pelo fim do curso e começo da vida profissional para a qual se abrem as inúmeras possibilidades. É momento de tomada de decisões e de enfrentar novos desafios, mas desafios surgiram na minha vida antes mesmo do fim do curso. Foi quando comecei a dar aulas em uma escola pública, tive essa oportunidade por ter cursado o Magistério antes da graduação em Pedagogia.

O desafio apresentado foi marcado pelo encontro durante minha primeira experiência como professora, com um aluno muito diferente daquilo que se espera para um aluno de 1ª série. Professoras e professores esperam encontrar na sala de aula um aluno que responde às nossas perguntas, que fica atento, que aprende com as nossas primeiras explicações, que faz as tarefas, que trabalha em grupo com seus colegas, no entanto, o que eu encontrei e que muitas professoras e professores encontram foi um aluno silencioso, praticamente imóvel, que mantinha os olhos arregalados, sugerindo timidez ou medo.

A partir desse encontro comecei a buscar na literatura maneiras de por em prática as teorias estudadas na tentativa de superar os limites da sala de aula da escola pública, para realizar um trabalho com esse aluno que não aprendia da mesma forma e ao mesmo tempo em que os outros.

Assumindo como referencia a perspectiva histórico cultural que concebe o desenvolvimento humano como resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social meu olhar e minha escuta foram se apurando em busca das possibilidades que se apresentavam para o trabalho pedagógico com meu aluno.

Sumário

Memórias da pesquisadora

> Com efeito, todo o presente modo de pensar do homem é modo de pensar em termos de mudança. A essência do método científico está em sua posição de juízo suspenso. Tudo que fazemos se funda em hipóteses, sujeitas obviamente a mudanças. Tais mudanças decorrem de novos conhecimentos, os novos conhecimentos decorrem de novas experiências e tais novas experiências do fluxo ininterrupto de mudanças... (Anísio Teixeira apud Soares,1991).

Sou filha de professora do Ensino Fundamental. Desde minha infância estive em contato com os diversos materiais exigidos pela escola: na minha casa nunca faltaram cadernos, papéis, lápis coloridos, tesouras, enfim livros de literatura infantil, que mesmo antes de ser alfabetizada me fascinavam.

Fui para a pré-escola com seis anos de idade, eu adorava minha professora e todas as atividades que ela propunha. Sabem quais eram? Eram exercícios de coordenação motora, bolinhas, tracinhos e outras infinitas combinações. Passamos a ano todo repetindo essas mesmas atividades, ou então, pintávamos desenhos mimeografados. Mesmo que essas atividades fossem totalmente repetitivas, eu era fascinada pela escola.

No ano seguinte fui para a 1ª série no mesmo colégio. A professora era meiga e adorável, tenho contato com ela até hoje. Foi adotada a cartilha "No Reino da Alegria", a qual começava pela lição da **"Lata"**, mas quando iniciou o ano letivo eu já sabia ler e escrever. Fato que não influenciou em nada, pois a professora, durante um mês, permaneceu na lição da **"Lata"**, a primeira da cartilha. Até pouco tempo eu guardava meus cadernos, um deles, inteirinho somente com a lição da **"Lata"**.

Era impressionante como eu não me cansava com a extrema ênfase na repetição: fazer, fazer e refazer de novo de outro jeito. Como sempre eu adorava a professora e a escola, fazia tudo muito bem feito para ser elogiada.

Recordo-me também da professora da segunda série que ao final de cada bimestre presenteava os alunos que obtinham as melhores notas, bem como o bom comportamento. Não vou esconder que como boa aluna sempre fui presenteada.

A ênfase no processo de memorização e repetição não me incomodava; davam-nos tudo pronto e a tarefa do aluno era memorizar. Mesmo assim a escola sempre me encantava.

Avançando um pouco, recordo-me com mágoa do período compreendido entre a quinta e a oitava série: tive bons e maus professores, diferentemente da lembrança agradável dos professores do primário.

Nesse período, continuei estudando no mesmo colégio. De modo geral a estrutura da escola não abria espaço para o aluno, o comportamento era extremamente controlado. Os funcionários e/ou a direção não permitiam que os alunos permanecessem na sala ou nos corredores se não estivéssemos em aula. Qualquer anormalidade no comportamento dos alunos era motivo para humilhá-los diante dos colegas e ameaçá-los com a suspensão.

Punições eram permitidas somente aos alunos, pois os professores faziam o que queriam. Um exemplo é a professora de Português que durante esses quatro anos trabalhou apenas gramática, em especial análise sintática. Literatura ela demonstrou desconhecer ou, quem sabe, não acreditava que pudéssemos nos deliciar com bons textos.... O máximo que ela fez foi indicar a leitura de quatro livros da série Vaga-Lume, na quinta e sexta série, após a qual aplicou provas de verificação de leitura. Não tivemos contato com nenhum dos clássicos da Literatura Portuguesa. Outro fato merece ser comentado: nas vésperas das provas, a professora passava umas cinqüenta orações para a análise sintática e dizia:

- *"Façam todas essas orações que a prova será semelhante".*

Ou então tínhamos chamada oral:

- *"Amanhã vai ter chamada oral, quero que todos decorem a lista de pronomes oblíquos que tem no livro".*

Comportamento semelhante era o da professora de História na quinta série, de Educação Moral na sétima série, e Geografia na oitava série. Em todas as aulas chegavam à sala e iniciavam imediatamente a chamada.

- *"Número 1, 2, 3, 4... Será que vocês não vão fazer silêncio para ouvir a chamada?*

- *4, 5,..... o próximo que falar para me atrapalhar vai sair da sala".*

Perdia-se um tempão da aula nessa chamada e ela nunca mandou ninguém para fora. Imagine uma sala com mais de trinta adolescentes; seria

impossível não ocorrer piadinhas ou coisas do tipo. Após a longa chamada dizia:

-"Peguem o caderno que eu vou ditar o ponto (um texto - conteúdo)."

A aula durava cinqüenta minutos: ela ditava durante uns trinta e cinco e já havia perdido uns dez na chamada, os cinco minutos que sobravam era para tirar dúvidas ou descansar (descansar significava ficar quieto).

Tal como a professora de Português, nas vésperas das provas, a professora de História passava um certo número de questões das quais cairiam 10 na prova e dizia:

-"Decorem todas as perguntas que dessas vão cair 10 apenas. Eu não sei quais."

Este conjunto de fatos fez com que eu desmistificasse aquela figura de professora que eu havia construído nos primeiros anos de escolarização. Meus pais queriam que eu mudasse de escola, mas eu não. Ia acabar me separando dos meus colegas de sala.

Alguns professores fugiram desse padrão contribuindo para uma visão menos negativa dos professores. Um deles foi um jovem professor de História. Seu trabalho trouxe uma nova visão de professor, as aulas de História deixaram de ser ditados/ditadas. Ele trazia discussões atuais relacionando-as com o conteúdo, sem falar que a relação com a sala não era autoritária como ocorria com os demais professores. As avaliações deixaram de ser memorizadas, diretivas, as questões valorizavam o raciocínio, a argumentação dos alunos.

Na oitava série, a nova professora de História orientou trabalhos em grupo para pesquisas, que depois eram apresentados para a sala em forma de seminário e as avaliações não eram baseadas em questões preestabelecidas.

Esses professores adotaram estratégias de ensino através das quais as aulas não eram expositivas ou "matraqueadas" e nos ajudavam a compreender o conteúdo ao invés de memorizá-lo.

Finalmente, ao concluir a oitava série mudei de colégio. Eu teria de optar por cursar o Colegial ou o Magistério. Meus pais desejavam que eu cursasse o Magistério, mas eu tinha uma visão muito negativa dos professores, imaginava que seria uma vida apenas de repetições e de ditados como eram as tarefas

que me passaram durante todo esse período. Embora eu não quisesse, meus pais me convenceram e matricularam-me no Magistério.

A vida no novo colégio não foi ruim; muitos dos meus colegas foram para a mesma escola. O choque maior foi com os professores que adotaram metodologias de ensino totalmente diferente dos anteriores. Senti a diferença pelo aumento nas minhas horas de estudo. Embora cada professor adotasse uma metodologia diferente, o processo de conhecimento acontecia, despertando a curiosidade.

O caso mais significativo foi com Português. Desde o início, a Literatura e interpretação de textos estiveram presentes. Isso representou uma grande mudança em relação às aulas anteriores e passei a gostar de Português; estudava com prazer e estabelecia relações com as aulas de História.

O primeiro ano do Magistério foi muito bom, mas no segundo ano, encontrei muitos problemas novamente. Eram duas as professoras responsáveis por todas as disciplinas pedagógicas do curso e com elas passamos o segundo e o terceiro ano fazendo Planos de aula, muitas vezes ouvindo:

- *"Este plano de aula está um lixo. Faça-o novamente se não quiser ficar com E."*[1]

As aulas pareciam filme de terror. Houve casos de alunas que desmaiaram na hora da apresentação da aula - as professoras faziam questão de sempre chamar aquelas alunas mais nervosas e/ou tímidas.

A cada dia que se passava nesses dois anos eu tinha mais certeza de que não seguiria a carreira do Magistério. Eu adorava relembrar uma música de Gabriel o Pensador quando este se referia à escola:

"Estou aqui pra quê?

Será que é pra aprender?

Ou será que é pra aceitar me acomodar e obedecer?"

Antes mesmo de iniciar o quarto ano, matriculei-me num curso Pré-vestibular. Nesse período recebi uma excelente notícia: as duas professoras do magistério haviam se aposentado. Que Maravilha! Motivo de felicidade para todas as alunas: estávamos livres delas.

---

[1] A escola adotava os conceitos "A, B, C,D, e E" para avaliar os alunos. "E" era o pior conceito.

Vieram novos professores e a partir daí havia respeito por nós. A disposição da sala mudou, os alunos trabalhavam diariamente em grupos, discutíamos questões relativas ao processo de ensino e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com comentários de Dermeval Saviani.

A vivência com novos professores mudou minha concepção de escola, comecei a compreendê-la como um processo dialético, ao invés de ser mecânico e repetitivo, especialmente devido à imensa admiração por duas professoras do quarto ano que demonstravam um pensamento crítico, almejando mudanças no processo educacional.

E então, quando chegou a época de fazer a inscrição para o vestibular, eu estava muito indecisa e comecei a pensar em todas as mudanças que haviam acontecido neste último ano do Magistério e como eu havia gostado do curso, nas novas relações entre professores e alunos que foram estabelecidas. Dessa forma, optei por prestar o vestibular para Pedagogia, entrei nesse curso na Universidade Estadual de Campinas.

Quando estava no segundo ano graduação fui aprovada em um concurso público municipal em Campinas. Comecei a dar aulas no início do ano letivo de 2001.

> (...) os professores criam formas personalizadas de atuar em sala de aula, não apenas baseadas no conhecimento do conteúdo da disciplina e da metodologia de ensino específica, mas também de acordo com as vivências que tiveram e que são recuperadas com ajuda da situação de ensino em que se encontram. Essa recuperação nem sempre é feita de forma consciente e nem sempre está relacionada à imagem de bons professores (Kenski, 1996:04).

Meus interlocutores: leituras e reflexões

> (...) na evolução das espécies ocorre um momento de ruptura quando a espécie *homo* desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência. Isto, por sua vez, permite ao homem transformar seu próprio modo de ser (Marx e Engels apud Pino, 2000b).

Quando comecei a dar aulas, eu estava estudando a teoria de Jean Piaget[2] e finalizando o estudo de uma proposta com jogos de regras na sala de aula. A partir do momento que me vi diante de meus alunos, de uma nova situação, pois eu era a professora, um novo desafio se apresentou. Na tentativa de superar esse desafio, passei a fazer perguntas sobre minhas vivências como professora, ainda buscando respostas na teoria que eu estava estudando, mas não encontrava as que eu buscava.

Muitas eram as dúvidas e um era o objetivo: alfabetizar 30 alunos de uma escola pública. No entanto, o maior desafio era enfrentar o comportamento de um aluno que se destacava dentre os outros - o Nestor. Ele não falava comigo, nem com os colegas, mantinha os olhos arregalados e diante de qualquer tentativa de relacionamento mostrava-se amedrontado.

O conhecimento da literatura durante o curso de pedagogia trouxe pistas, indícios como nos propõe Ginzburg (1989) para que eu investigasse o comportamento daquele aluno que inicialmente me amedrontava, e aos poucos passou a me instigar, me desafiar. Encontrei espaço para o diálogo nos trabalhos que assumiam a teoria histórico-cultural como referência, tendo como seu principal representante Lev Semionovitch Vigotski.

Para este autor o homem é uma pessoa social, um agregado de relações sociais encarnados num indivíduo. Vigotski, no "Manuscrito de 1929" (2000) enuncia a *"lei genética do desenvolvimento cultural"* segundo a qual

---

[2]Jean Piaget (1896/1980) dedicou-se a estudar e explicar a forma pela qual o homem atinge o conhecimento lógico-abstrato que o distingue das outras espécies animais. O fundamento básico de sua concepção do funcionamento intelectual e do desenvolvimento cognitivo é o de que as relações entre o organismo e o meio são relações de troca, pelas quais o organismo adapta-se ao meio e, ao mesmo tempo, o assimila, de acordo com suas estruturas, num processo de equilibrações sucessivas. Determinar as contribuições das atividades do individuo e das restrições do ambiente na aquisição do conhecimento foi o foco do seu trabalho experimental.

toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social, portanto o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na teoria histórico-cultural.

A corrente histórico-cultural concebe o psiquismo humano como uma construção social, resultado da apropriação, por parte dos indivíduos, das produções culturais da sociedade pela mediação dessa mesma sociedade. Vigotski caracteriza mediação como o terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação. *"Trata-se de um instrumento conceitual extremamente adequado para fazer avançar um pensamento psicológico cujo postulado fundamental é que as funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais"* (Pino, 2000a: p.40).

Apoiado em Karl Marx[3], Vigotski diz que nas funções psíquicas as relações sociais são interiorizadas, o que é um processo exclusivamente humano. Conforme Pino (2000a), o desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social. As funções psicológicas são efeito/causa da atividade social dos homens, resultado de um processo histórico de organização da atividade social. Isso supõe processos de interação e inter-comunicação sociais que só são possíveis graças a sistemas de mediação altamente complexos, produzidos socialmente.

Vigotski (2000) nos explica que a atividade mediada constitui o desenvolvimento humano através de dois meios: os *instrumentos*, orientados para regular as ações sobre os objetos e os *signos*, orientados para regular as ações sobre o psiquismo das pessoas. A incorporação da fala (sistema sígnico) à ação prática (uso de instrumentos) constitui o limiar que separa a atividade propriamente humana, de natureza simbólica, da atividade prática, própria das crianças.

[3]Karl Marx (1818-1883) subverteu a concepção vigente de ciência, introduzindo na investigação científica o materialismo consistente, a análise dialética e a perspectiva social da classe revolucionária, o que lhe permitiu criar um modelo próprio de explicação científica da história.

Para Vigotski (2000),

> (...) o momento de maior significado no curso de desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (p.33).

Vigotski atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo de uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento, dessa forma, a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. Essa unidade de percepção, fala e ação, constitui objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz mais tarde o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.

> Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-se dos animais (Vigotski,2000: p.38).

Segundo a perspectiva histórico-cultural, a linguagem é o sistema simbólico fundamental de todos os grupos humanos, a principal mediadora entre os sujeitos e *"... a relação entre pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa"* (Vigotski,1989:108). Neste contexto, o significado de uma palavra representa uma ligação tão estreita do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer se o significado se trata de um fenômeno da fala, ou de um fenômeno do pensamento.

> Uma palavra sem um significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o

> significado como um fenômeno do pensamento (Vygotsky,1989:104).

No desenvolvimento de uma língua, os significados não são, pois, estáticos. De modo similar ao que acontece na história de uma língua, a transformação dos significados também ocorre no processo de aquisição da linguagem pela criança. Ao tomar posse dos significados expressos pela linguagem, a criança os aplica a seu universo de conhecimentos sobre o mundo, a seu modo particular de 'recortar' sua experiência. Ao longo de seu desenvolvimento, marcado pela interação verbal com adultos e crianças mais velhas, a criança vai ajustando seus significados de modo a aproximá-los cada vez mais dos conceitos predominantes no grupo cultural e lingüístico que faz parte.

> Esse processo de transformação de significados ocorre de forma muito clara nas fases iniciais de aquisição da linguagem, quando tanto o vocabulário da criança quanto seu conhecimento sobre o mundo concreto em que vive crescem muito rapidamente a partir de sua experiência pessoal (Oliveira, 2001:49-50).

Com base nessa perspectiva, o desenvolvimento humano não é um processo puramente evolutivo, pois implica em oscilações, descontinuidades, transformações, tornando possível identificar mudanças no modo de agir das crianças que está relacionado às condições de vida e de existência.

Vigotski (2000) ao discutir o desenvolvimento humano, trata das relações entre aprendizado e desenvolvimento. Para ele, o aprendizado começa muito antes das crianças freqüentarem a escola. No período das primeiras perguntas quando assimila os nomes de objetos em seu ambiente, a criança está aprendendo e o mesmo acontece com a aritmética, as relações com quantidades, operações aritméticas, determinação do tamanho, que são vivenciadas pelas crianças muito antes do período escolar.

A concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos cognitivos ou as funções superiores, liga o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sócio-cultural e a sua situação de organismo, que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. Essa importância que Vigotski dá ao papel do outro

no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico, chamado zona de desenvolvimento proximal.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é um conceito que, para este autor, pode ser caracterizado como a distância entre o desenvolvimento real, consolidado e o desenvolvimento proximal – aquele que emerge com a ajuda de outras pessoas mais experientes. Tal conceito vislumbra as possibilidades e nos faz ter um olhar prospectivo.

Para Vigotski (2000), o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados – ou seja, o nível de desenvolvimento real poderia ser identificado com aplicação de testes, por exemplo, que se limitam a verificar aquilo que a criança consegue fazer sozinha. Dessa forma, Vigotski nos alerta de que nos estudos da psicologia *"... nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha"* (Vigotski, 2000:111). Para a compreensão plena do conceito de desenvolvimento proximal deve ser reavaliado o papel da imitação no aprendizado.

> Um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental. (...) Ao avaliar-se o desenvolvimento mental, consideram-se somente aquelas soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem assistência de outros, sem demonstração e sem o fornecimento de pistas (Vigotski,2000:114).

Embora pareça ter pouco significado, o papel atribuído por Vigotski à imitação é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de todas as doutrinas que tratam da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades em uma atividade coletiva ou sob a orientação de adultos.

> Imitação, para ele, não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. (...) A noção de zona de desenvolvimento proximal é fundamental nessa questão: só é possível a imitação de

> ações que estão dentro da zona de desenvolvimento proximal do sujeito (Oliveira,2001:63).

Para Góes (2000), o desenvolvimento proximal deve ser identificado em sua materialidade, na ocorrência concreta de capacidades emergentes que se manifestam em algum grau, embora com apoio em meios não dominados autonomamente. O aprendizado efetivo é, portanto, o que cria zonas de desenvolvimento proximal, aquele que não se baseia somente na verificação do que a criança já sabe, já domina.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é primordial na perspectiva histórico-cultural, pois torna possível justificarmos o papel da escola e a forte influência que o aprendizado escolar provoca no desenvolvimento da criança; a escola tem um papel essencial na constituição dos sujeitos que vivem em sociedades escolarizadas.

> Em nossas sociedades, a escola é uma instituição encarregada de possibilitar o contato sistemático e intenso das crianças com o sistema de leitura e escrita, com os sistemas de contagem e mensuração, com os conhecimentos cumulados e organizados pelas diversas disciplinas científicas, com os modos como este tipo de conhecimento é elaborado e com alguns dos variados instrumentos de que essas ciências se utilizam(...) (Cruz e Fontana, 1997:65).

Como o próprio objetivo do processo escolar é o aprendizado, a intervenção pedagógica é um processo privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. A ênfase no papel da intervenção no desenvolvimento tem como objetivo trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva e autoritária. Discordando da visão de desenvolvimento cognitivo como resultado de sucessivas mudanças isoladas, Vigotski acredita que

> (...) o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (2000: p.96-97).

Mikhail Bakhtin, pensador russo, contemporâneo de Vigotski, nos permite apurar o olhar sobre a cultura, a interação social, a linguagem, o movimento histórico da constituição da subjetividade. Bakhtin nos dá subsídios para examinar as manifestações e as relações sociais, bem como nos ajuda a compreender como é que as crianças como Nestor, vão se apropriando das vozes alheias e fazendo parte do seu grupo social.

Tanto Vigotski quanto Bakhtin destacam o signo como formador da consciência. É possível problematizar o conceito de internalização, de apropriação da cultura de Vigotski com as idéias de Bakhtin. Segundo estes autores todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da linguagem, sendo esta atividade fundamental nas relações do indivíduo com o grupo no qual está inserido.

Para Bakhtin (2000) a palavra existe primeiramente para o locutor como palavra neutra da língua não pertencente a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou com a minha expressividade.

Este autor considera o diálogo a forma clássica da comunicação humana, sendo que a comunicação acontece através dos enunciados. O enunciado comporta um começo e um fim absolutos, marcados pela alternância de sujeitos falantes que dominam as palavras alheias. *"A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana"* (Bakhtin: 2000:280). A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade das intenções daquele que fala ou escreve, sendo que o desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. Dessa forma, a época, o meio social, o micro-mundo (família, amigos e conhecidos) que vêem o homem crescer e viver, sempre possuem enunciados que servem de norma, que dão o tom.

> Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. Há sempre certo número de idéias diretrizes que

> emanam dos luminares da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem, etc. Sem falar do modelo das antologias escolares que servem de base para o estudo da língua materna e que, decerto, são sempre expressivas (Bakhtim, 200:313).

Com base nesses aportes teóricos, meu olhar e minha escuta foram se apurando e passei a refletir sobre o ingresso da criança na escola. Levada pelas inquietações da minha primeira experiência como professora, com um aluno muito diferente daquilo que eu esperava (e que de modo geral sempre se espera) de um aluno de 1ª série: um aluno que responde às nossas perguntas, que fica atento, que aprende com as nossas primeiras explicações, que faz as tarefas, que trabalha em grupo com seus colegas... Mas o que eu encontrei (e que muitas professoras e professores encontram) foi um aluno silencioso, praticamente imóvel, que mantinha os olhos arregalados, sugerindo timidez ou medo.

Smolka (1989) nos chama a atenção para o fato de que a grande maioria dos distúrbios e das dificuldades de aprendizado começam a aparecer com o ingresso da criança na escola,

> (...) não sendo detectada nenhuma anormalidade na criança pequena, é frente ao ensino formal e sistematizado, sobretudo com relação à aquisição da escrita, ao processo de alfabetização, que começam a se manifestar as mais variadas formas de "erros" de "desvios", de "problemas", interpretados e, muitas vezes confirmados, como distúrbios (...) originários na criança ou nas suas condições de vida, e, portanto, da alçada de profissionais especializados e não propriamente de professores na escola (p.40).

Patto (1990) nos esclarece que o aumento da demanda social por escolas nos países capitalistas implicou a necessidade de explicar as diferenças de rendimento entre os alunos e o acesso desigual destes aos diferentes níveis escolares, tomando como critério legitimador o "mérito pessoal". A Psicologia, por meio dos "testes de inteligência" favoreciam via de regra os mais ricos, reforçando a impressão de que os mais capazes ocupam os melhores lugares.

Esta autora nos fala de um novo termo usado para referir-se aos alunos provenientes das camadas populares. Estes não são mais vistos como deficientes, mas como diferentes. O termo "diferença" vem justificar o fato de

que as crianças das classes populares têm condições de vida diferentes, assim como estratégias diferentes das crianças da classe média ou alta para resolver as apelações do seu meio. Nesse contexto são os professores que *"(...) estariam esperando a presença nos bancos escolares de uma criança idealizada (a criança típica da classe média ou de classe alta) quando, na realidade, a clientela que se encontra nesses bancos já é outra"* (Patto, 1990:55).

Ressalta, ainda,

> (...) a escola parte de um modelo abstrato de criança, que corresponde à classe burguesa; os professores pressupõem que seus alunos pobres têm o mesmo cabedal de experiências das crianças de sua próprias famílias, ensinando-os como ensinam seus filhos; os professores saem da escola normal com uma visão idealizada do aluno e ao se defrontarem com seus alunos reais, taxam-nos de carentes, deficientes, privados culturalmente porque não respondem às expectativas que norteiam sua prática docente (Patto, 1997:124-125).

Considerando os altos índices de distúrbios no comportamento das crianças nos primeiros anos escolares é possível atribuir a ampliação de oportunidades escolares e a transformação do ensino formal a uma forma camuflada de inclusão daqueles alunos que se desviam do padrão idealizado pelos professores. No passado a exclusão atingia os alunos que não ingressavam na escola, mas hoje atinge aqueles que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente.

Para Smolka (1989), diante de todo universo que permeia o cotidiano escolar, as padronizações dos modelos de comportamento e aprendizado são responsáveis pela manutenção e reprodução dos estigmas referentes à criança que se desvia do padrão. Buscando superar essa perspectiva, na sala de aula devem ser consideradas a diversidade de histórias, os percursos e saberes de seus membros, portanto, a escola precisa rever seus padrões, suas estatísticas, suas concepções de desenvolvimento, de aprendizado considerando que

> (...) o trabalho pedagógico não previne nem trata as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem. O trabalho pedagógico consiste naquela prática laboriosa, histórica, de produção conjunta, naquilo que é especificamente humano; consiste na elaboração de formas especificamente humana de representar, significar e conhecer o mundo. Essas formas, portanto, não são predeterminadas, são culturalmente elaboradas. Observar, aprender compreender a dinâmica dessa elaboração acaba sendo um dos trabalhos que se colocam para o professor no cotidiano da sala de aula (p.47).

Pensando nessa perspectiva, Padilha (2001) nos orienta a olhar para os casos de crianças que, por algum motivo, de alguma forma e em algum momento, não conseguem acompanhar seu nível escolar, focalizando não o atraso, mas o espaço de possibilidades. Sendo assim a professora ou o professor deve almejar caminhos para realizar um trabalho pedagógico com esses alunos, partindo da concepção de que seu olhar deve estar voltado para os indícios das possibilidades, ao invés de diagnosticar as impossibilidades.

Infelizmente muitos professores, pedagogos, psicólogos tecem sua prática com o olhar voltado para as impossibilidades.

> Há uma profecia da rede institucional, predestinando o fracasso escolar. Os "detetives" encarregados de investigar a "normalidade" ou "patologia" de uma criança da camada popular da nossa sociedade acabam por deixar de procurar e, portanto, deixar de ler indícios de possibilidade. (Padilha, 2001:34).

A escola precisa romper com meras formalidades, com a visão idealizada de um aluno sadio, bem alimentado, com uma família bem organizada e atenta aos seus problemas. Com base na concepção vigotskiana, é preciso compreender os fenômenos psicológicos na perspectiva dialética, perceber os fenômenos em movimento e trazer à luz as suas tendências orientadas para o futuro, determinadas pelo presente (apud Padilha, 1997), e sempre contraditórias.

Com a contribuição dos autores Adoue (sem data), Bakhtin (1992, 2000), Cruz e Fontana (1997), Fontana (2000), Góes (2000a, 2000b), Oliveira (2000, 2001), Padilha (2001a, 2001b), Patto (1990,1997), Pino (2000a, 2000b) e Smolka (1989), podemos discutir o ensino e o aprendizado contrapondo-nos à

crença de que a criança precisa estar 'madura' ou 'pronta' para então poder aprender, bem como desviando-nos da idéia de que desenvolvimento e aprendizado são processos coincidentes. Uma vez assumindo a perspectiva histórico-cultural, devemos nos voltar para a visão de que o aprendizado resulta em desenvolvimento, movimentando vários processos como afirma Vigotski.

Dessa forma, o trabalho no cotidiano da sala de aula, os planos de ensino e especialmente nós professores que estamos em contato direto com as crianças, sejam aquelas que apresentam diferenças, problemas em seu processo de aprendizado ou as que são chamadas de indisciplinadas, enfim, todas aquelas que se distinguem da criança idealizada pelo professor, precisamos estar atentos ao fato de que as crianças constituem um grupo heterogêneo, que diferem entre si e nos modos de aprender, mas que todas têm um direito, que é o direito de aprender.

Como nos alerta Adoue (s/d),

> A motivação, o desejo de aprender não vem de recursos didáticos convencionais, mas principalmente das relações que o professor consegue estabelecer entre o que ensina e a vida do aluno. A vontade de participar do conhecimento, que é criação de todos, nasce da inter-relação dos educandos entre si, com a comunidade e com a cultura humana (p.61).

Acredito que somente nós, educadores, podemos fazer com que a escola esteja realmente articulada com a vida cultural da criança, realizando dessa forma o que Saviani (2000) afirma sobre a especificidade da educação: *"(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (p. 17).*

Conhecendo meu aluno Nestor – quem é a professora?

> Quero sensibilizar meus leitores para o fato de que estou engatinhando como uma criança deslumbrada com o mundo, ainda não totalmente visto; e o que vê e parece ser tudo é apenas uma parte do real (Padilha, 2001b).

Início do ano letivo de 2001. Uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Campinas. Primeira série do Ensino Fundamental. Apresentação dos alunos. Cada um disse seu nome. Eu disse o meu.

Os alunos sentados em filas, um atrás do outro, foram dizendo seus nomes como eu havia pedido, mas ao chegar no último da fila o comportamento de um aluno chamou a atenção de todos: não dizia seu nome. Questionei várias vezes. Ele tinha os olhos arregalados, estava sentado com o corpo virado para o lado e com as costas inclinadas para frente. Eu olhei para ele, os alunos também olharam e ninguém disse nada. Minha única saída foi dizer:

-Ele deve estar com vergonha, até o final da aula ele diz.

A aula continuou e nenhuma palavra foi pronunciada. Neste primeiro dia de aula os alunos estavam quietos, sem muitas palavras. Afinal, era o primeiro dia. Entraram mais tarde devido ao tempo ocupado com as orientações transmitidas no pátio pela diretora, aos alunos e às mães. As crianças entraram acompanhadas por suas mães que as ajudavam com o material.

Neste dia, meu contato com os alunos durou pouco e fiquei sabendo o nome do meu aluno silencioso só na hora da saída.

A mãe do menino chegou perto dele e falou:

- Vamos. Gostou da escola?

Ele nem se moveu e então fui perguntar:

- Qual é o nome dele?

- Nestor.

- É, ele não quis conversar com ninguém hoje, nem seu nome quis me dizer.

A mãe continuou:

- É, ele não gosta muito de conversar, tem vergonha, nunca foi à escola.

As poucas informações transmitidas pela mãe pareciam confirmar minha hipótese, talvez seu comportamento fosse timidez, vergonha.

Essa minha posição inicial foi diferente daquela das demais pessoas da escola. Enquanto eu e as demais professoras acompanhávamos os alunos próximos ao portão de saída da escola, uma professora também da primeira série ao olhar para meu aluno dizia:

- *Esse menino é deficiente mental. Olha a cara dele.*

A professora de Educação Física também observou.

- *Olha o modo como ele anda.*

Eu tentei explicar:

- *Calma, antes de diagnosticarmos vamos conhecê-lo melhor. É o primeiro dia de aula, segundo a mãe, ele nunca foi à escola. Pode ser medo da escola, vergonha, timidez diante da nova situação, um lugar diferente, pessoas desconhecidas como professoras, funcionários e outras crianças também.*

Segundo Jannuzzi (1992), a intervenção da medicina no campo educacional é muito antiga, ela foi um dos primeiros campos de formação no Brasil, os médicos eram procurados nos casos mais graves identificados pela própria família. Foram eles também os primeiros a apresentarem teorizações sobre deficiência mental e a atuarem na formação de psicólogos e professores. A medicina estava vinculada com a sociedade como um todo, atingindo portanto, a educação. Sendo assim, o médico era quem definia a organização da escola, decidindo quem é considerado "normal" e qual deveria ser o tratamento dado aos "anormais".

No entanto, nós educadores precisamos questionar a incorporação do modelo médico no campo educacional (sem negar as ciências médicas) ao discutir questões de desenvolvimento e aprendizado, especialmente quando nos referimos às crianças com desenvolvimento atípico ou comprometido pela deficiência. Segundo Padilha (2001), ao assumir o modelo médico, são assumidos valores, crenças, afirmações, explicações que atribuem valores da medicina a problemas que são educacionais.

> Palavras como 'déficit', 'incapacidade', 'imaturidade', 'transtornos', 'portadores de deficiências, 'anormais', 'carência', 'retardo', 'síndromes' etc., marcam os encaminhamentos de crianças e jovens para tratamentos especiais, atribuindo-lhes problemas como sendo apenas individuais e de origem biológica (p.30).

E Nestor...

No dia seguinte, ele permaneceu sentado do mesmo modo, com os olhos arregalados sem pronunciar novamente uma única palavra. Quando tocou o sinal para o recreio continuou sentado. Levantou-se somente depois que os alunos começaram a sair. Se eu ou um colega da sala não o guiássemos pela escola, ficava parado no corredor.

Isso começou a me preocupar, ou melhor, começou a me deixar apavorada. Os alunos perguntavam:

- *O que é que ele tem?*

- *Ele não sabe falar?*

E o que dizer se eu também não sabia. Única saída é dizer o mesmo que eu havia dito para as demais professoras:

- *Calma, são os primeiros dias de aula, o Nestor nunca foi à escola, não fez Maternal, Infantil e Pré-escola como vocês fizeram. Vamos esperar alguns dias até que ele se acostume com a rotina da escola, os colegas, a professora, as lições.*

Desde o primeiro dia de aula professores e direção da escola já conheciam o Nestor. Juntos questionávamos:

- *Por que está agindo assim?*

- *O que será que acontece com ele?*

- *Deve ser deficiente, nenhuma criança normal é assim.*

Embora um ou outro acabasse arriscando um "diagnóstico", a estranheza diante da situação predominava. Em busca de pistas para compreendê-lo, eu e a professora itinerante[4] marcamos uma reunião com os pais do aluno. Foi a mãe quem compareceu na reunião. A professora itinerante dirigiu a reunião.

---

[4] É a professora que atua junto à coordenação pedagógica da escola para auxiliar os professores que têm alunos deficientes.

A mãe nos contou que o pai do Nestor é pintor publicitário e ela dona de casa. O casal tem 10 filhos. O Nestor é o sexto filho do casal. São quatro irmãs mais velhas, um irmão, o Nestor, três irmãos e uma irmã mais novos. Moram numa casa de dois cômodos no mesmo bairro da escola. O pai trabalha em casa com a ajuda da filha mais velha.

Quando a itinerante perguntou se o Nestor freqüentava o pediatra, a mãe disse que ia ao posto de saúde do bairro. Disse que o seu único problema de saúde era uma infecção no ouvido.

A professora itinerante fez perguntas sobre o crescimento, o desenvolvimento do menino e segundo a mãe, o Nestor andou e falou no mesmo período de vida dos outros filhos. Nós, como professoras de um aluno silencioso, que foge totalmente das nossas expectativas de professor em relação ao aluno da 1ª série, perguntávamos então:

- *O que pode estar acontecendo na escola?*

A mãe dizia:

- *Ele tem vergonha. Nunca foi à escola. Em casa ele fala e brinca com os irmãos.*

A tentativa da escola dialogar com a família deixou-me em dúvida: para a mãe não existia nenhuma anormalidade, a anormalidade estava sendo vista pela escola. E como nos alerta Smolka (1989), a grande maioria dos distúrbios e das dificuldades de aprendizado aparecem com o ingresso da criança na escola. Isto é, não sendo detectada nenhuma anormalidade na criança pequena, é frente ao ensino formal que começam a manifestar as mais variadas formas de erros, desvios.

Estaria a mãe com receio de dar qualquer informação porque se dissesse que seu filho apresentava um comportamento diferente das crianças dessa idade, ele poderia ser prejudicado na escola?

Segundo Patto (1990), a teoria da carência cultural contribuiu para sacramentar cientificamente as crenças, os preconceitos e estereótipos presentes na ideologia a respeito das camadas populares.

> É comum ouvirmos o professor dizer que o aluno é 'fraquinho', que ele não tem prontidão e que não consegue aprender porque em casa não conversam com ele, porque os pais falam muito errado, porque ele é uma criança traumatizada por viver num ambiente familiar muito agressivo, porque não tem possibilidades de desenvolver suas habilidades motoras e perceptuais, porque vive num ambiente pobre de oportunidades de manipulação e de discriminação perceptiva. (p.54)

Foi a professora itinerante que conduziu o diálogo nessa reunião. Era sua função investigar um possível aluno especial, no entanto, a forma como conduziu o diálogo pode ter intimidado a mãe inicialmente. Como por exemplo, quando a mãe contou quantos filhos tinha e a itinerante sutilmente comentou:

- *Não tem televisão em casa, mãe? Por que tantos filhos?*

Vejo que neste momento, o nosso papel não seria julgar as atitudes do outro, e sim buscar pistas para tentar conhecê-lo/compreendê-lo. Por isso, as pistas, os indícios vivenciados na conversa com a mãe seriam subsídios que caberiam a mim, sua professora de sala identificar para poder encontrar caminhos, possibilidades para ajudar Nestor, meu aluno. Segundo Ginzburg (1989), os pequenos gestos inconscientes revelam o caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós.

Ao final da reunião a professora itinerante sugeriu à mãe de Nestor que o levasse ao pediatra no posto de saúde. Ela entregou à mãe um relatório que descrevia o estranhamento da escola em relação ao comportamento de Nestor e além disso, ressaltou a necessidade de levá-lo para tratar a infecção de ouvido.

No decorrer do ano letivo, Nestor faltava muito. Ao final do ano constatei 42 faltas. A justificativa da mãe era a infecção no ouvido, como já havia falado na primeira reunião. Este problema no ouvido sempre foram às justificativas para suas faltas durante o ano inteiro. Nestor não vinha à escola porque estava com dor no ouvido. Muitas das vezes que vinha à escola chegava com o ouvido vazando e o odor espalhava-se pela sala.

A mãe nos disse que havia levado Nestor ao pediatra, no entanto, não trouxe o parecer do médico para a escola. Quando a infecção se agravou disse tê-lo levado ao médico, mas a infecção persistiu.

Nunca apareceram atestados médicos para justificar as faltas de Nestor, dessa forma, próximo ao final do ano a professora itinerante decidiu acompanhar mãe e filho ao posto de saúde. Descobrimos de acordo com os registros médicos que Nestor não havia passado pelo pediatra desde que tinha dois anos de idade.

Com base nesse quadro, o que mais me angustiava é que caberia a mim, sua professora de sala, resolver esse problema. Como trabalhar com ele? O fato era real; não era um caso observado na sala de aula quando eu fazia estágio, não era uma observação de fora, ora intervindo, ora criticando a posição da professora. Eu era a professora. Precisava encontrar meios de dialogar com este aluno. E como trabalhar com ele? Como ser mediadora de seu aprendizado? Nestor estava diante de mim. Professora pela primeira vez e Nestor meu aluno pela primeira vez. Era preciso encontrar meios de dialogar com este aluno. O que fazer? Onde buscar? Qual seria o caminho?

Em meio a tantas dúvidas tive a oportunidade de conversar com a Roseli Cação Fontana, minha professora de Metodologia do Ensino Fundamental, na Universidade. Ela me disse que poderia ser um caso de timidez, ou característico do ambiente social e até um caso de patologia, mas que eu estava no caminho certo. O papel da escola, da professora seria estar investigando. Indicou-me a leitura do texto *"O renascimento de Josela"* e aconselhou que eu assistisse ao filme *"A Maçã"*.

A conversa com minha professora e a discussão acerca da perspectiva histórico-cultural que concebe o psiquismo humano como uma construção social, resultado da apropriação, por parte dos indivíduos, das produções culturais da sociedade pela mediação dessa mesma sociedade, proporcionou-me que eu estivesse começando a entender o que vinha ocorrendo e a buscar saídas para o trabalho com o Nestor juntamente com os demais alunos.

A leitura do texto *"O Renascimento de Josela"* (Adoue, s/d) fez com que eu olhasse para o meu trabalho pedagógico como algo que supera os limites da sala de aula, a relação ensino e aprendizado e que acima de tudo, vai além das receitas didáticas. Para que o aprendizado aconteça é necessário que o trabalho pedagógico seja construído e re-construído dia a dia na sala de aula.

Assisti também ao filme *"A Maçã"*. Este filme é iraniano, verídico, no qual duas irmãs gêmeas são criadas pela mãe, que é cega, e pelo pai que já é

idoso. O pai saía diariamente para trabalhar e fazer compras necessárias para o lar, deixando as filhas e a mãe trancadas em casa. As meninas são encontradas aos 12 anos por uma assistente social, em virtude da denúncia de vizinhos. Elas nunca tinham ido à escola e não tinham o costume de sair de casa. Comiam o que o pai preparava em casa ou trazia da rua e cresceram limitadas às grades do portão da casa onde viviam. Enfim, cresceram isoladas da sociedade.

O comportamento delas diferenciava-se do das outras crianças: não sabiam falar, andar, correr, brincar, manusear os diferentes objetos de uso social. Faltava às duas meninas muitos dos saberes comuns a uma criança de 12 anos. No entanto, tal comportamento não significava que elas eram deficientes; elas cresceram num ambiente restrito, sem o contato/convívio que a vida em sociedade nos oferece.

Com base na experiência relatada neste filme e também na perspectiva histórico-cultural, embora eu não soubesse qual o significado do comportamento do meu aluno, pude ampliar minha reflexão para além do olhar da patologia. Comecei a pensar nos diversos comportamentos do Nestor que poderiam estar relacionados com o das duas irmãs iranianas: o seu modo de andar, a dificuldade na comunicação, a falta de domínio no uso de muitos dos objetos de uso comum na vida em sociedade e até mesmo o fato de não brincar.

Procurando compreender as relações que fomos estabelecendo, as interações que fomos vivenciando, as transformações que foram ocorrendo, destaquei, para fins deste estudo, alguns episódios ocorridos no contexto escolar, coerentes com o caminho teórico-metodológico escolhido.

Opção pelo caminho metodológico

> No primeiríssimo plano fica o pronto, e o acabado. Mesmo na Antiguidade valoriza-se o pronto e o acabado e não a germinação e a evolução (Bakhtim, 2000).

Desde o curso do Magistério um fato me instigava: por que existem crianças que aprendem e outras que não aprendem? O curso de Magistério não me trouxe uma resposta, dessa forma, antes de me tornar professora, optei por fazer o curso de Pedagogia.

Na Universidade são tantas as informações e as críticas que acabamos por aprender tantas coisas que não devemos fazer, deixando muitas vezes de refletir sobre o que realmente podemos fazer.

No início do 3º ano do curso de Pedagogia comecei a dar aulas. Muitas eram as expectativas. Como começar? Tinha conhecimentos teóricos mas não tinha a prática.

Logo na minha primeira experiência como professora, encontrei-me com um aluno muito diferente daquilo que se espera para um aluno de 1ª série: um aluno silencioso, praticamente imóvel, que mantinha os olhos arregalados como se estivesse amedrontado. Foi a partir desse encontro que esta pesquisa teve início. Fui em busca da resposta para uma questão crucial: **Como é possível superar os limites da sala de aula e realizar um trabalho com esses alunos que não aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo que os outros?**

Uma professora em formação, iniciante em sua prática, parte em busca de caminhos, de possibilidades para trabalhar com esse aluno.

Compondo com a questão que configura o problema da pesquisa, outras perguntas me inquietavam: "O que este aluno tem que o torna diferente dos outros? O que posso fazer por ele?"

Movida por essas questões e com base nos estudos de Lev Vygotsky foi que o trabalho com meu aluno foi acontecendo, e a pesquisa se definindo, ou melhor, ambos articulando-se. A busca de compreensão para dar sentido ao meu trabalho como professora aconteceu especialmente no encontro da teoria com a prática. A literatura trouxe pistas, indícios para que eu entendesse

aquele aluno que inicialmente me amedrontava e aos poucos passou a me instigar, me desafiar para o fazer pedagógico.

Esta pesquisa ocorreu numa escola pública da rede municipal de ensino de Campinas, durante o ano letivo de 2001, a partir das minhas vivências como professora. Ensinando, intervindo e acima de tudo aprendendo com meu aluno Nestor, os episódios de maior relevância tais como as interações ocorridas entre meu aluno e eu; entre ele e os seus colegas; as conversas com a mãe; minhas interlocuções com outros professores da escola, as buscas de ajuda e minhas observações foram registrados em caderno de campo.

Por assumir a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano que tem em Vigotski seu principal representante, a opção metodológica para esta pesquisa deveria estar coerente com os seus princípios teóricos.

Na perspectiva dialética, os estudos de Vigotski (1998) apontam que *"estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. ... o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo"* (p.85-86).

Dessa forma, privilegiam-se as relações entre os indivíduos, entre os indivíduos e a sociedade, a realidade e a compreensão, enfatizando o sujeito histórico. Minayo (2000) aponta que para os pesquisadores que assumem o método dialético e histórico, a hipótese fundamental é a de que nada existe eterno, fixo, absolutamente.

> (...) não há nem idéias, nem instituições e nem categorias estáticas. Toda vida humana é social e está sujeita a mudança, a transformação, é perecível e por isso toda construção social é histórica. (...) a lógica dialética introduz na compreensão da realidade o principio do conflito e da contradição como algo permanente e que explica a transformação (p.67-68).

Busquei subsídios na "análise microgenética" para chegar mais perto do movimento que foi acontecendo durante as interações e na tentativa de captar o desenvolvimento de Nestor e quanto minhas práticas afetavam seu aprendizado.

Segundo Góes (2000a), a "análise microgenética" pode ser o caminho exclusivo de uma investigação ou articular-se a outros procedimentos para compor, por exemplo, um estudo de caso ou uma pesquisa participante.

A "análise microgenética" requer a atenção aos detalhes, o recorte de episódios interativos nas condições sociais da situação, privilegiando um relato minucioso dos acontecimentos *"... essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito"* (Góes, 2000:15).

Essa atenção aos detalhes encontra aportes no paradigma indiciário discutido por Ginzburg (1989). O paradigma indiciário emergiu no âmbito das ciências humanas, fundamentado na semiótica, uma disciplina *"orientada para análise de casos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios"* (p.154). A proposta desse paradigma apóia-se num método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores, sem abandonar a idéia da totalidade. Para Ginzburg, *"Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la"* (p.177).

Esta pesquisa percorreu o caminho da pesquisa participante, configurando-se como um estudo de caso, compondo a análise microgenética com o paradigma indiciário, sem deixar de analisar o contexto histórico no qual, nós, os atores, estivemos envolvidos.

Trabalho pedagógico: produção de sentido

> O percurso de crescimento se faz tanto pela atividade do sujeito, fundada em estratégias e conhecimentos já construídos, quanto pela participação de agentes mediadores, em especial aqueles presentes no contexto escolar (Góes, 2000b).

Brincando de roda

Fevereiro

Chamei os alunos para brincarmos. Organizamo-nos em roda e cantamos a música *"A canoa virou"*. Enquanto isso, passei uma caixinha com o crachá dos alunos. Ao terminar a música quem estivesse com a caixinha nas mãos deveria tirar um crachá. Este aluno teria de identificar a letra inicial do nome do colega, para que juntos descobríssemos de quem era aquele crachá.

Nesta brincadeira Nestor ficou perdido: levantou-se do lugar e sentou-se no chão fora da roda. Um colega o ajudou a sentar na roda. Não cantou a música acompanhada de palmas. Quando chegava sua vez de pegar e passar a caixa ele não pegava. Aproximei-me dele e coloquei a caixa nas suas mãos. Indiquei para quem deveria passar a caixa. Como não saiu do lugar, rapidamente o próximo aluno veio e pegou a caixa das suas mãos. Quando um colega tirou seu nome e o chamou, ele nem se moveu; cheguei a pensar que ele não entendesse o próprio nome.

Eu sabia que ele não estava participando das atividades coletivas, mas não desisti. Nestor foi chamado para fazer parte de nossa brincadeira e o que lhe faltava não foi o mais importante para mim, naquela situação. Eu precisava fazer com que ele participasse das brincadeiras de alguma forma e não sabia como.

Não estava fazendo sentido para Nestor a nossa brincadeira? Quanto ele compreendeu do que fazíamos? Quando ele já havia brincado dessa forma em sua vida? Será que *"identificar letras, cantar "A canoa virou"... "vamos pegar a caixa", "vamos passar caixa"...* não eram ainda para ele *"palavras neutras"*? Bakhtin (2000) me ajudou a entender estas minhas primeiras aproximações com meu aluno. As palavras que compunham a brincadeira, que

para as outras crianças já faziam sentido por já terem se tornado palavras *próprias-alheias*, para Nestor, não.

> Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como minha palavra, pois, na medida uso essa palavra numa determinada situação, como uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (p.313).

O texto na sala de aula

Fevereiro

Ao voltar do recreio anunciei:

- *Vou contar uma história.*
- *Pode sentar no chão, professora?*
- *Claro, façam uma roda aqui na frente e sentem-se.*

Levantaram-se e foram se sentando em forma de círculo. Nestor olhou para os alunos que estavam se levantando. Ele se levantou e foi sentar-se junto aos colegas. Encostou-se na parede do lado de fora da roda.

- *Vamos dar as mãos e formar uma roda, todos juntos.*

Assim os alunos levantaram-se e deram-se as mãos formando uma roda.

- *Agora sim... Podemos nos sentar para ouvir a história.*

...

Após o término da história, continuamos no chão para que os alunos fizessem seus comentários. Nestor não comentou nada.

Propus que voltassem aos lugares para realizarmos uma atividade. Essa atividade estava integrada com a história que eu havia contado. Era um trabalho artístico com o personagem principal da história, um elefante.

- *Esse é um elefante como o da história* – voz da professora
- *Observem o elefante. Está faltando alguma coisa nele?* – ainda a voz da professora...
- *Falta.* (vozes de algumas crianças)
- *O que esta faltando?* (voz da professora)

- *A tromba!* (continuam ecoando as vozes das crianças)

A voz de Nestor não foi ouvida, mas eu sei que nos ouviu.

Novamente é Bakhtin (2000) quem aponta para a compreensão das vozes que ecoam ou não ecoam na sala de aula. Para este autor *"A palavra do outro deve transformar-se em palavra minha-alheia (ou alheia-minha)"* (2000:386). As palavras da professora e dos outros alunos, as palavras em forma de texto da história lida, as palavras das ilustrações do livro, são palavras alheias que deverão, pouco a pouco, na interação com o grupo social, transformar-se em palavras de Nestor, ou de acordo com Bakhtin, em palavras de Nestor-alheias ou palavras alheias de Nestor.

A palavra não é neutra, vamos buscando sentidos nos acontecimentos reais da vida. Toda enunciação é sempre uma resposta a algo e sempre construída como tal. *"O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis"* (Bakhtin,1992:106).

A atividade continua na sala de aula. A tromba do elefante que faltava, deveria ser um dos dedinhos das crianças. Havia uma bolinha para ser recortada e nela caberia o dedo de uma criança.

O Nestor escolheu pintar o elefante de azul. Pintou dentro e fora do contorno do desenho, mesmo com minha intervenção. Quando foi recortar, ao invés, de pegar a tesoura com uma das mãos, pegou-a com as duas mãos para tentar recortar.

Após o término da atividade ele não trouxe para eu recortar a bolinha do nariz como os outros alunos trouxeram. Precisei ir até sua carteira para recortar.

Parece que fui emprestando sentido à atividade proposta, pois, sem sentido não há porque executá-la. Crescia a esperança de que minhas intervenções e minhas ajudas pudessem ir constituindo os saberes de Nestor.

Apoiei-me em Vigotski para ter esta esperança: *"O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam"* (2000:114).

Uso de objetos e símbolos culturais

Março

Nestor não conseguia manusear a tesoura. Pegava-a com as duas mãos para tentar recortar. Tentei-lhe mostrar que deveria pegar com uma única mão. Só que ele não definia se pegava com a mão direita ou esquerda. O mesmo acontecia ao pegar o lápis ou os talheres na hora do recreio

Usualmente Nestor ia até o banheiro acompanhado de um colega, mas usava o banheiro sozinho. No entanto, no dia em que veio à escola com calça jeans, ao ir ao banheiro fez xixi nas calças, pois não conseguiu abrir o botão da mesma. Chegou na sala todo molhado. Levei-o até o banheiro, pedi a uma funcionária que procurasse uma roupa seca. Quando lhe entreguei a roupa limpa ele ficou parado me olhando.

- *Vamos, Nestor, entre no banheiro e coloque esta roupa seca.*

Ele apenas me olhava.

- *Tire o tênis para poder tirar a calça e vestir esta limpa.*

Continuava a me olhar, sem se mover.

Não entendeu o que deveria fazer? Estava com vergonha? Eu e a funcionária o ajudamos a tirar o tênis.

- *Agora você pode entrar no banheiro e trocar suas calças.*

Ele não se trocou sozinho, precisamos ajudá-lo a tirar as calças e a vestir a limpa. Questionei-me novamente: como é que uma criança que anda, se movimenta, embora tenha algumas dificuldades, não consegue trocar suas roupas, calçar os sapatos? Nem mesmo definir qual das mãos, direita ou esquerda, usa para comer, recortar, escrever?

Vigotski nos diz que o homem é uma pessoa social, um agregado de relações sociais encarnados num indivíduo, considera social tudo que independe do organismo tal como signo ou símbolo, pois *"(...) o símbolo é uma criação do homem, como o instrumento, e, como tal, faz parte da ordem da cultura e não da natureza, tendo assim, uma existência independente do organismo"* (Pino, 2000b:55). Os signos são orientados para o próprio sujeito no controle das ações psicológicas, podendo ser classificados como naturais e ou produzidos pelo homem.

Este autor entende que o processo de desenvolvimento da criança é uma construção social, resultado da apropriação, por parte dos indivíduos, das produções culturais da sociedade pela mediação dessa mesma sociedade. A atividade mediadora constitui o desenvolvimento humano através dos *instrumentos*, orientados para regular as ações sobre os objetos; e dos *signos*, orientados para regular as ações sobre o psiquismo das pessoas.

Eu encontrava indícios semelhantes nas atitudes de Nestor e das duas irmãs do filme *"A maçã"*. Assim como as duas meninas, Nestor demonstrava não estar atribuindo sentidos, significados em nossos comportamentos, em nossas atitudes, assim como no uso de instrumentos. Como terá sido o contato social, a interação verbal com adultos e outras crianças antes de Nestor entrar na escola? Será que foi como o de Josela? *"A família de Josela não falava nem comigo, nem entre si, nem com o menino. A vida transcorria assim para eles: só trabalhar para sobreviver"* (Adouê,s/d:61).

Dialogando com a mãe de Nestor

Abril

Na tentativa de encontrar pistas, indícios que permitissem que eu entendesse o comportamento, as atitudes de Nestor para poder realizar o trabalho pedagógico, chamei novamente a mãe.

- *Mãe, como o Nestor está em casa?*
- *Ah! ... Ele está brincando e falando mais, agora.*
- *Ele come sozinho?*
- *Come sim.*
- *E vestir, tomar banho?*
- *É, ele demora muito para se vestir. Então eu mesma coloco a roupa nele.*
- *E o banho?*
- *Eu coloco ele e os outros no banheiro, e lavo todos de uma vez.*

Falei que deveria deixar o Nestor realizar essas atividades sozinho. Vestir-se sozinho. Primeiro porque ele já tinha oito anos, além disso, aprender

a fazer essas coisas iria ajudá-lo a realizar independentemente as atividades na escola e na vida.

- *Mãe, e qual das mãos o Nestor usa para comer, ou tentar escrever?*
- *Ah! Ele quer usar a esquerda, mas o pai não deixa. Quer que ele use a direita.*

Expliquei-lhe que na escola em alguns momentos ele tentava usar a mão direita, em outros a mão esquerda e isso o estava atrapalhando. Expliquei-lhe também que existiam pessoas que eram canhotas e o Nestor provavelmente era uma delas. Tínhamos de deixá-lo usar a mão esquerda. Não importava a mão que iria utilizar para realizar as atividades, o importante era que as realizasse e que fizesse com as mãos, os braços e as pernas, de acordo com a sua natureza. Pensei que dessa forma estaria tranqüilizando os pais quanto à lateralidade.

- *Mãe, o Nestor sai de casa para ir ao supermercado, à padaria, à farmácia?*
- *Não. Ele vem só na escola.*
- *Por que?*
- *Se eu ou o pai levar as crianças juntas, eles pedem pra comprar outras coisas, e a situação está difícil. Não dá pra comprar tudo que eles querem e eles ficam com lombriga.*

A professora de Educação Física que participava da reunião interviu:

- Este problema todos nós temos. Eu tenho filhos e não tenho dinheiro pra comprar tudo que eles querem e nem por isso ficam trancados em casa. Antes de sair é preciso combinar, por exemplo, que vai comprar somente o pão e o leite na padaria.

A mãe apenas balançou a cabeça como que concordando. Estava mesmo? Fazia sentido o que dizíamos?

- E eles saem para brincar?

- É, o pai é muito bravo e não gosta que as crianças brinquem na rua. E eu tenho medo que os outros meninos façam algo ruim para meus filhos.

Funcionários da escola, que moram no bairro comprovaram as informações da mãe, de que as crianças ficavam olhando a rua através do portão, e nunca saíam de casa.

Apurando nosso olhar para estas informações, de acordo com Vigotski, *"No lugar de perguntar como a criança se comporta no meio social, (...) devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais"* (Pino, 2000b:52).

Percebemos que a atividade mediadora, ou seja, a intervenção de outros indivíduos é restrita na vida de Nestor. Ele não tem o costume de brincar, falar com outras crianças, seu espaço social está restrito apenas à sua família, irmãos e pais. Vigotski pode nos ajudar a entender através das palavras de Pino (2000b)

> Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros. ... Não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental, particularmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro. A mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento (p.65)

E a escola está preparada para trabalhar com questões desse porte? Como fica a professora que ao ver Nestor pela primeira vez, classifica-o como deficiente mental? E o ano letivo continua, as crianças estão aprendendo a ler, e Nestor...

Os dizeres de Nestor - sua voz se faz presente

Abril - Maio

Meu aluno – o Nestor era uma criança silenciosa. Não conversava com os colegas, com a professora e nem com a mãe na entrada ou saída da escola. Ele apenas seguia os outros alunos, saía para o lanche em direção ao refeitório quando tocava o sinal, ou saía da sala para ir ao banheiro quando os outros alunos iam.

Todos os dias eu deixava os alunos irem ao banheiro num horário determinado, mas quando necessário saíam outras vezes também. Com o passar dos dias, o Nestor percebeu que poderia ir também em outros momentos. Dessa forma, quando queria ir ao banheiro apontava com o dedo indicador para a porta. Todas as vezes que ele vinha pedir para ir ao banheiro, eu tentava estabelecer um diálogo. Como nos orienta Bakhtin (2000), a

comunicação humana estabelece-se através do diálogo, da enunciação. É no diálogo real que a alternância de sujeitos falantes pode ser observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), alternam-se regularmente nele. *"O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica de comunicação verbal"* (p.294).

- *O que você quer?*

Ele continuava apontando com o dedo para a porta.

- *Onde você quer ir?*
- *Onde você precisa ir?*

Como continuava apontando para a porta e não dizia nada, era necessário deixar que fosse e eu dizia:

- *Pode ir ao banheiro.*

Durante os meses de fevereiro e março não ocorreu nenhuma comunicação. Somente no mês de Abril foi que Nestor pronunciou uma palavra na sala de aula. Ele brincava com os colegas, eu não ouvi, mas fiquei sabendo porque os alunos comemoraram gritando:

- *Professora, o Nestor tá falando!*
- *Professora, o Nestor falou.*
- *Ele fala!*

Ninguém soube dizer o que ele havia falado, somente que o havia feito. Desta vez, a voz de Nestor foi ouvida. A palavra que ouviram Nestor pronunciar deixava de ser palavra neutra, para se tornar palavra alheia de Nestor. As palavras que eram pronunciadas naquele contexto da sala de aula passavam a fazer sentido para Nestor? Bakhtin (2000) nos diz que *"O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente"* (p.386).

...

No final do mês de abril, os alunos estavam trabalhando em pequenos grupos, paralelamente à atividade conversavam e o Nestor estava envolvido em um grupo. De repente, ele veio em minha direção e me disse:

- *Bateu..*
- *Quem bateu?*

Ele apontou para o colega e não disse mais nada.

Foi uma surpresa. Eu ouvi a voz de Nestor. Até este dia somente as crianças haviam ouvido. Nestor falou comigo. Foi apenas uma palavra, que de acordo com Bakhtin pode ser um enunciado - eu ouvi sua voz. A voz de Nestor se fez presente. Será que as palavras neutras para Nestor, estavam se tornando palavras próprias-alheias dele?

Bakhtin (2000) nos esclarece que enquanto uma forma lingüística for apenas um sinal, ela não terá para o receptor nenhum valor lingüístico. A assimilação de uma língua ocorre quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão.

> Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística. (...) A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (94-95).

Vigotski também vê a linguagem como o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, a principal mediadora entre os sujeitos. Para este autor a relação entre pensamento e a palavra é um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento, e *"(...) uma palavra sem um significado é um som vazio"* (Vygotsky,1989:104).

...

A partir do mês de maio começamos ouvir a voz de Nestor com mais freqüência. Repetia o que os alunos da sala ou a professora falavam, como no episódio a seguir:

A atividade que eu propus era a Caixa Surpresa. Esta atividade foi elaborada com o objetivo de trabalhar as letras do alfabeto. Era uma caixa enfeitada que a cada dia um aluno levava para casa e trazia no dia seguinte. Dentro dela estava um objeto com a letra do alfabeto que eu havia solicitado. A caixa era passada pela sala, os alunos tentavam adivinhar o que havia lá dentro. Em seguida desenhavam e escreviam um pequeno texto sobre o que havia na caixa.

Diante dessa atividade Nestor repetia:

- *Caixa , caixa.*

Ou ficava repetindo diante de atividades na lousa:

- *O gato.*
- *Lá.*
- *Gato, gato.*
- *Gato na caixa.*

Nenhuma das vezes em que trabalhamos com a caixa surpresa tinha um gato dentro dela, mas o desenho do gato já tinha estado na lousa num dia em que havíamos trabalhado com a caixa. Ele começou a repetir a palavra "gato" e a compôs com a palavra caixa, em um contexto bastante próximo do que estávamos vivendo. Repetiu várias vezes as mesmas palavras quando realizamos esta atividade. Já não eram mais só palavras. Nós não nos comunicamos com palavras, mas com enunciados...

No final do mês de maio ele se aproximou de mim e disse:

- *Mijá (*apontando para o pênis).

- *Você pode ir, mas quando quiser ir diga: " posso ir ao banheiro"?*

Naquele momento ele não disse nada e foi ao banheiro.

No dia seguinte ele se aproximou de mim novamente e falou:

- *Banheiro.*

E assim, o diálogo entre o Nestor e os colegas, entre Nestor e a professora foram acontecendo. A voz de Nestor que passamos a ouvir na sala de aula nos indicava que ele estava se apropriando dos sentidos das nossas conversas, das nossas brincadeiras, das nossas lições, etc. e como diz Bakhtin, *"O que se ouve soar na palavra é o eco do gênero em sua totalidade"* (2000:312). A significação das palavras de uso comum da língua e a compreensão de todos os usuários são sempre marcadas pela individualidade, pelo contexto. A época, o meio social são agentes determinantes na interação verbal individual do homem com os enunciados individuais do outro.

Na tentativa de propor situações que envolvessem o diálogo, propus várias atividades que ajudassem o Nestor a desenvolver a linguagem: foi um trabalho que envolveu situações nas quais ele deveria nomear e reconhecer diferentes objetos e compreender ordens que são conceitos.

O trabalho de nomeação de objetos foi realizado diariamente na sala, desde o início do ano, desde o dia em que eu percebi que o Nestor não compreendia as instruções como *"Pegue a caixinha ou mesmo quando eu lhe perguntava: O que é este desenho"?, enquanto eu* apontava para o desenho de

um menino. Dessa forma, passei a explorar a nomeação dos objetos que nos cercavam na escola desde lápis, borracha, tesoura, mochila, relógio, porta, armário, até o nome das partes do corpo humano.

Logo nas primeiras semanas de aula, eu e a professora itinerante enfatizamos também atividades que envolviam conceitos como: em baixo, em cima, dentro, fora, perto, longe, igual, diferente. Eu pedia ao Nestor:

- *Nestor pegue seu caderno dentro da sua mochila.*

Ele ouvia, esperava um pouco e então pegava.

Outra vez eu dizia:

- *Nestor pegue esses livros e os coloque em cima da minha mesa.* (Eu apontava para os livros).
- *Nestor, nós vamos sair para tomar lanche, coloque seu estojo embaixo da sua carteira.*

Assim foi acontecendo, Nestor foi aprendendo a pedir para sair da sala, a usar a tesoura, o lápis, a cola, os materiais pedagógicos e a brincar.

Nestor participando das atividades

Junho

No final do terceiro bimestre realizei novamente a brincadeira de roda com os crachás, porém ao invés dos alunos identificarem a letra inicial, deveriam ler o nome do colega.

Em fevereiro Nestor não participou da atividade. A caixa com os crachás foi colocada em suas mãos por mim e um colega pegou a caixa de suas mãos....

No entanto, desta vez, ele tentou cantar e bater palmas. Pegou e passou a caixa na sua vez e quando a caixa parou nele, tirou um crachá. Os colegas o ajudaram a identificar de quem era. O crachá era da Grazielle, então Nestor se aproximou dela e entregou-lhe o crachá e ao ser chamado por um dos colegas levantou-se e foi pegar o seu crachá.

Ocorreram outras transformações. Na rotina da sala de aula, cada dia um aluno é o ajudante. Diariamente realizávamos o sorteio. Logo no início do

ano o nome do Nestor foi sorteado. Eu o chamei, mas ele recusou-se a participar. Não sei se é porque tinha vergonha ou porque não sabia como fazer.

No mês de junho, no entanto, o Nestor foi sorteado novamente. Quando eu o chamei disse-lhe: *"Hoje, Nestor, você é o ajudante"*. Ele sorriu e veio em minha direção. A tarefa seria a distribuição aos colegas de uma atividade proposta em uma folha de sulfite.

- Nestor escolha um lado da sala para você começar a distribuir uma folha para cada aluno.

Foi um pouco complicado para ele estar segurando as folhas em uma das mãos e com a outra distribuí-las. Mas isso não se tornou um obstáculo intransponível. Naturalmente as crianças começaram a pegar cada um sua folha. O Nestor ia passando de carteira em carteira com o pacote de papel e cada um pegava sua atividade.

Eu me sentia incentivada a estar perto dele, interagindo, ajudando...

Trabalhando com as cores

Agosto-Setembro

Nestor não identificava as cores no início do ano. Eu tentei ensiná-las nas mais diversas atividades realizadas, mas ele não as identificava. A professora itinerante sugeriu que poderíamos trabalhar uma cor de cada vez. Iniciamos esse trabalho com as cores primárias. A primeira cor trabalhada foi o vermelho, pois ele usava freqüentemente um tênis vermelho.

Entreguei papel crepom vermelho para ele.

- Nestor de que cor é esse papel?

Não respondeu.

- Rasgue, pique esse papel em pedaços pequenos. Depois você vai colar na letra inicial do seu nome.

-Diga-me Nestor, qual é a cor do papel?

Ele olhou, abaixou a cabeça e não respondeu.

- Essa é a cor vermelha. Olha a cor do seu tênis e da sua blusa.

Parecia que não tinha compreendido o que era para fazer.

- Olha Nestor, pegue o papel e rasgue.

Eu mostrei o movimento que deveria fazer com as mãos para rasgar o papel.

Ele ficou na carteira e picotou a folha inteira. E com a intervenção da professora itinerante preencheu a letra N com o papel vermelho picado.

Num outro dia, apresentei para ele uma caixa com os Blocos Lógicos[5].

- *Nestor, esse material é para você brincar. Tem várias peças e eu queria que você pegasse todas as peças vermelhas.*

Naturalmente ele foi pegando todas as peças sem distinção de cor.

- *Nestor pegue todas as peças vermelhas que são iguais a sua blusa, seu tênis, da mesma cor que esse papel que você picou. Olha o papel.*

Eu lhe mostrei o papel vermelho e ele pegou uma peça vermelha da caixa de Blocos Lógicos.

No período em que estávamos trabalhando a cor vermelha, eu e a professora itinerante íamos à escola com camiseta vermelha. Amarramos no pulso do Nestor uma fita vermelha para que ele pudesse relacionar a cor com o nome. Durante uma semana trabalhamos com pinturas à guache, canetinhas, massinha de modelar, pintura de frutas que ele conhecia como: maçã, melancia. E quando perguntávamos: *"Nestor, de que cor é a maçã?"* Ele apontava com o dedo indicador para a fita no braço.

Realizamos durante vários dias atividades semelhantes. Quinze dias se passaram. Diante da caixa com Blocos Lógicos solicitei:

- *Nestor, pegue todas as peças vermelhas.*

Lentamente pegou uma por vez.

- *De que cor elas são?*

Não respondeu. Eu insistia:

- *De que cor elas são? De que cor elas são, Nestor?*

- *Vvv.*

- *Vermelha.* (Respondeu timidamente).

Em um trabalho semelhante, o Nestor aprendeu também as cores amarela e azul.

A minha ajuda constante a Nestor, apoiava-se na crença de que é no contato com o outro, com a ajuda do outro que a criança virá a realizar sozinha

[5] Um material pedagógico composto por figuras geométricas de diversos tamanhos e espessuras nas cores vermelho, amarelo e azul.

aquilo que ainda não é capaz de fazer sem a ajuda do outro hoje (Vigotski, 2000). Assim como nos indica Adouê (sem data) a criança precisa apoiar-se nos outros e se preocupar em entender o linguajar que os outros dominam, para então aprender o que a escola lhe oferece.

Acredito que este seja um elemento essencial para o aprendizado das crianças. É nele que as concepções de ensino e aprendizado que nós professores temos, revelam-se. Nós podemos negar toda a história que nosso aluno traz consigo ou resgatá-la, podemos ensinar sem prestar atenção se aquilo que estamos ensinando faz sentido ou não aos nossos alunos. É na atenção especial dada ao percurso histórico de nossos alunos que se estabelecem novas relações de ensino e de aprendizado.

Em nossa sociedade o aprendizado é o próprio objetivo do processo escolar, sendo que a escola é a instituição responsável pela sistematização dos conhecimentos produzidos pelas diversas disciplinas científicas. Neste processo, a intervenção do professor, como agente mediador, é um processo pedagógico privilegiado. O referencial vigotskiano, *"(...) aponta-nos, assim, para os processos pedagógicos como processos intencionais, deliberados, dirigidos à construção de seres psicológicos que são membros de uma cultura específica, cujo perfil, portanto, está batizado por parâmetros culturalmente definidos"* (Oliveira, 2000:15).

O relacionamento do Nestor com os colegas

Setembro

O relacionamento do Nestor com os alunos da sala foi uma conquista ao longo do ano.

- *Professora , eu* (Felipe) *e a Mayara estamos ensinando o Nestor a fazer a letra A".*

A Mayara continua:

- *Põe a mão na carteira. Olha para o papel pra você fazer.*
- *Professora...O Nestor endurece a mão.*
- *Vamos, Nestor, olha aqui pro papel e deixa a mão bem molinha. Vamos fazer a letra A.*

Nesta tentativa de escrita a Mayara e o Felipe pegaram na mão do Nestor e foram escrevendo a letra A. Em seguida começaram a mostrar o alfabeto que estava exposto na sala e diziam:

- *Olha lá, vamos fazer o A, o B, o C, o D, o E, o F, o G.....*

Pegavam na mão esquerda e em momentos intercalados repetiam:

- *Vamos, Nestor, olha aqui pro papel e deixa a mão bem molinha e escreve.*

Vigotski (2000) nos alertou de que nos estudos da psicologia nunca consideraram que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha. Por isso, a escola, através da mediação do professor, deve estar sempre aberta para as interações entre os alunos, para as contribuições das crianças mais experientes, a fim de que elas ajudem, ensinem, experimentem.

> Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim, como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura (Oliveira, 2001:64).

Quase sempre que Nestor ia realizar uma atividade não olhava para o material com o qual estava trabalhando. Ficava observando o movimento da rua através da janela ou observava os colegas trabalhando. Mesmo no final do ano ainda não se concentrava na realização das atividades, porém ficou evidente o quanto avançou.

Os primeiros desenhos...

Outubro

No mês de novembro a escola levou seus alunos ao cinema. O filme a que assistimos foi Castelo Ra-tim-bum. Nestor não iria ao passeio porque a mãe não tinha dinheiro para pagar o ônibus e não tinha assinado a autorização. Propus que ela assinasse a autorização que eu o levaria, que deixasse por minha conta. Ela autorizou.

No dia do passeio os alunos chegaram e já foram perguntando:

- *Cadê o ônibus?*

- *Que horas vai chegar?*

Nestor apenas observou, não comentando nada. Eu não consegui perceber se ele sabia ou não o que iríamos fazer. Ele procurou agir sempre como os demais alunos, imitando-os.

Vigotski (2000) atribui à imitação fundamental importância. Imitação para ele não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Ao entender o conceito de zona de desenvolvimento proximal, é possível compreender que as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades, em uma atividade coletiva ou sob a orientação de adultos.

O ônibus chegou. Os alunos começaram a entrar e o Nestor não conseguiu subir os degraus; foi preciso apoiar as duas mãos no chão para subi-lo. Deixei que ele subisse sozinho, pois no início do ano ele se recusava a fazer qualquer atividade que se apresentasse como um obstáculo. Eu estava atenta às suas tentativas...

No percurso de ida ao cinema, logo na saída do bairro da escola ele começou a olhar pela janela, a apontar o que via e dizia:

- *Árvore.*
- *Carro.*
- *Caminhão.*

De repente disse:

- *Tudo, Tudo.*

Foi o percurso todo observando (é o que me parecia). Não falou mais nada. Ao chegar no shopping onde assistiríamos ao filme, descemos do ônibus e saímos andando em direção à sala em que assistiríamos ao filme. Os alunos saíram andando e o Nestor ficou perdido. Chamei-o. Precisei segurar na sua mão.

Ele me pareceu encantado com tudo o que via. Nunca havia ido a um lugar como aquele. Lojas de brinquedos, roupas, lanchonetes, enfeites, etc. Era tudo novo.

Chegando à sala de cinema sentou-se junto dos colegas, bem próximo de mim. Quando apareceram as primeiras imagens na tela ficou admirado.

Punha as mãos na cabeça, olhava para a tela, olhava para os lados. Sem pronunciar nenhuma palavra, mas com gestos que representavam admiração ou contentamento, ou mesmo surpresa, assistiu ao filme.

No dia seguinte, de volta à sala de aula conversamos sobre o passeio e propus aos alunos que escrevessem sobre ele. Propus ao Nestor que desenhasse. Sentei-me próxima dele e conversei.

- *Lembra do passeio de ontem, o que foi que você viu lá?*

Não respondeu nada.

- *O que tinha no filme que você gostou?*
- *Pipa.*
- *Vamos desenhar a pipa.*

Ele foi pegando qualquer lápis e eu perguntei.

- *Que cor era a pipa?*

Ele ficou quieto, olhou para os lápis e pegou um lápis vermelho escuro e desenhou a pipa. A pipa do filme era vermelha e amarela.

- *O que é isso?*
- *Pipa.*

O desenho da pipa não tinha o formato de uma pipa. Era um traçado para o qual Nestor dava o significado de uma pipa.

- *O que mais você viu lá?*
- *Cachorro.*

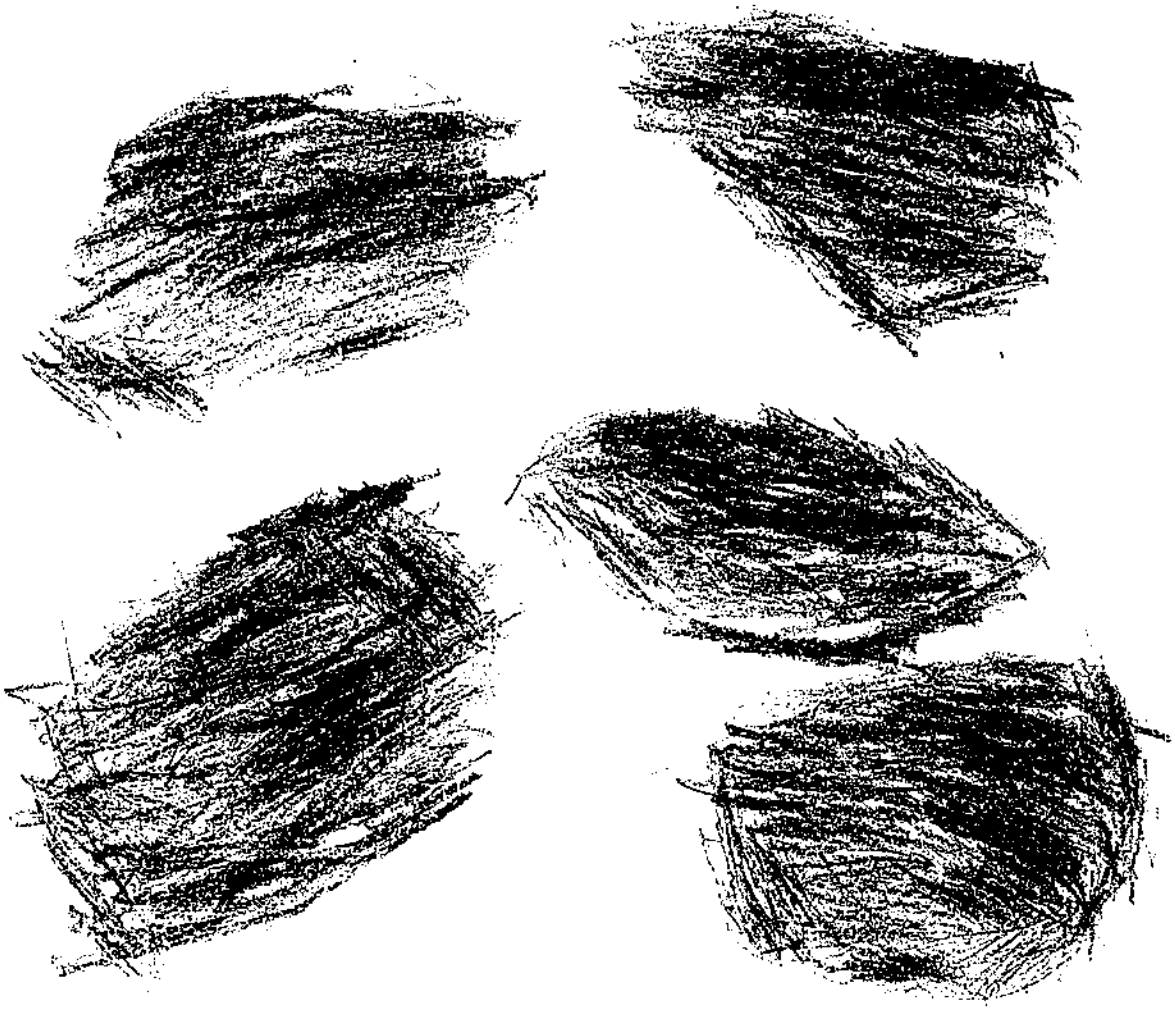
Encheu a folha de traços representando cachorro. Os cachorros do filme eram pretos e seus traços também.

- *O que você esta desenhando?*
- *Tudo cachorro.*

Ao mesmo tempo chegaram na escola outros ônibus que levariam outros alunos ao cinema. Ele olhou apontou para o ônibus e disse:

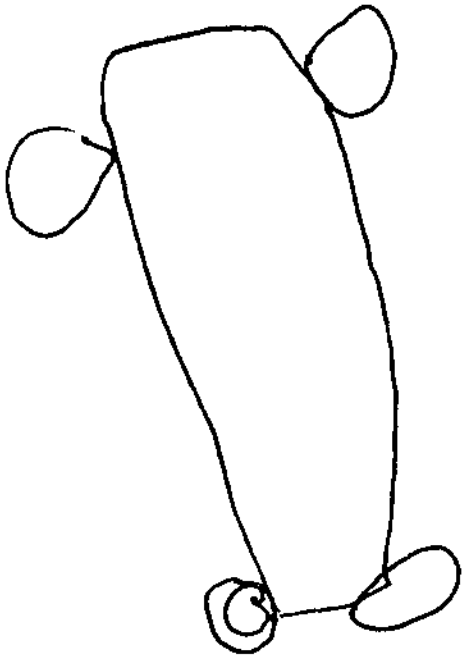
- *Ônibus.*

Pegou o lápis. Olhou várias vezes para o ônibus através da janela da sala de aula e desenhou uma figura parecida com um ônibus. Pela primeira vez seu desenho adquiriu uma forma que se aproximava de uma figura, que se assemelhava a um objeto indicado por ele.



CACHORRO

ÔNIBUS



Para Vigotski os primeiros rabiscos e desenhos das crianças podem ser vistos mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra, *"(...) o desenvolvimento posterior do desenho não é puramente mecânico nem tem explicação em si mesmo: é preciso que, num dado momento, a criança descubra que os traços feitos por ela podem significar algo"* (Cruz e Fontana,1997:145).

Nestor desenhou primeiramente o que a professora lhe pediu e nomeou seu traçado, após terminá-lo. Em seguida dá um nome aos desenhos, o primeiro "Cachorros", e o segundo "Ônibus".

O desenho de Nestor ainda não é uma representação simbólica como nos explica Cruz e Fontana (1997) ao discutirem o desenvolvimento de desenho infantil. Para elas, as crianças podem nomear seus traços ao terminarem de desenhar sem que eles se assemelhem a algo real. Neste processo a fala tem um papel essencial, pois a criança descobre que seus rabiscos podem significar algo. No entanto, essa descoberta não equivale à função simbólica do desenho. É também comum enquanto as crianças desenham irem nomeando seus desenhos. A decisão quanto ao que vão desenhar não é tomada antecipadamente, mas no decorrer do próprio desenho, podendo vir a mudar em qualquer momento. E depois a nomeação passa a se dar no início do processo de desenhar. *"O desenho transforma-se efetivamente em representação simbólica quando a nomeação passa a se dar no início do ato de desenhar e a criança torna-se capaz de decidir antecipadamente o que vai desenhar"* (Cruz e Fontana, 1997:146).

Marx exemplifica este processo em O Capital (apud Vigotski 2001)

> A Aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constróem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada a natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade (Epígrafe).

Para Vigotski, nos primeiros desenhos infantis, a criança não começa desenhando o que vê, mas sim o que sabe sobre os objetos (apud. Cruz e Fontana, 1997:147). Assim como a coordenação motora é um pré-requisito nas concepções tradicionais de alfabetização para o desenvolvimento da linguagem escrita, para Vigotski (2000) *"(...) desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças"* (p.157).

Sinais da escrita

Novembro

Os alunos estavam copiando um recado da lousa. Cada um em sua carteira. O Nestor na dele. Um aluno do fundo da sala disse que não estava enxergando. Levantou-se e veio se sentar no chão, próximo da lousa. Outros também se levantaram e sentaram-se ao redor. O Nestor pegou seu caderno e um lápis e sentou-se junto dessas crianças dizendo:

- *Copiar.*

Encheu a folha do caderno com traçados semelhantes a círculos.

Estes mesmos traçados começaram a se repetir nas atividades que apareciam ou envolviam escrita, ora em volta dos textos que eu trabalhava na sala de aula com as crianças, ora no caderno que ele pegava e traçava enquanto as crianças faziam as atividades no caderno. No texto "Vocês conhecem o Saci-Pererê" (Autor desconhecido) trabalhado em Agosto de 2001, não encontrei nenhum sinal de escrita, ele apenas começou a pintar o Saci-Pererê. Já no texto "Tuca, Vovó e Guto" (Mary França/Eliardo França) trabalhado no final de setembro apareceram rabiscos com formas circulares, semelhantes aos encontrados no caderno quando Nestor disse *"Copiar"*.

VOCÊS CONHECEM O SACI - PERERÊ?

ELE É BEM PRETINHO
DE UMA PERNA SÓ
USA GORRO VERMELHINHO
E FUMA UM CACHIMBINHO

SE VOCÊS O ENCONTRAREM
SAIAM CORRENDO
ELE É PERALTA
E FAZ OS OVOS GORAREM

O SACI É DANADO
FAZ AS SUAS ARTES
ESCONDENDO OS SAPATOS
DOS MENINOS LEVADOS.

QUANDO TEM UMA FOGUEIRA
É O PRIMEIRO A CHEGAR
LEVANDO ÁGUA NO BALDE
PARA O FOGO APAGAR.

NOME Nestor _____ DATA 01.04 _____

Tuca, vovó e Guto
(Mary França/ Eliardo França)

Vovó saiu de casa.

Na rua, vovó viu loja de doces. Viu loja de sapatos. Viu loja de tecidos. E viu loja de brinquedos.

Vovó entrou na loja, e a moça falou:

__ Veja o cavalo! Veja a boneca! Veja a coruja de pano!

Vovó foi para a casa dos netos. Ela levava dois pacotes.

__ Olá, Tuca! Olá, Guto! __ falou a vovó.

Vovó deu os pacotes para os netos.

__É um cavalo de pau! __ falou Tuca.

__É um jogo de armar! __ falou Guto.

Foi um dia gostoso para Tuca e Guto.

Tuca andou no cavalo de pau e armou um foguete.

Guto armou um robô e andou... andou... no cavalo de pau!

Responda com atenção:

1) Quem são as personagens da história?

_____

2) O que vovó viu na rua?

_____

3)Que brinquedos a vovó comprou?

_____

Set. 01

Não vemos indícios do desenvolvimento de Nestor apenas quando se relaciona com os colegas, nas vezes que fala, ou na tentativa de desenhar, vemos também Nestor iniciando o desenvolvimento da habilidade da escrita. No processo de desenvolvimento da linguagem escrita ocorre a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado, por isso o referencial vigotskiano considera que

> A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. (...) As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (Luria, 1988:143).

No final do mês de novembro os alunos estavam escrevendo uma cartinha para o Papai Noel. Havia uma estagiária na sala que olhou para o Nestor e disse:

- *Vamos escrever a cartinha para o Papai Noel, Nestor?*
- *Não sabe.* Foi o que ele respondeu.

Nas atividades de sala de aula eu, a estagiária e a professora itinerante não utilizávamos a expressão "você não sabe". Dizer *não sabe* é, muitas vezes pedido de ajuda, é texto, é enunciado, exige resposta, segundo Bakhtin (2000).

Atividades de Natal

Dezembro

Para encerrar os trabalhos do ano letivo e com a proximidade das festas de final de ano elaborei um projeto para o tema Natal. Procurei tratar do assunto com literatura infantil, como por exemplo, os livros: *"O mundo encantado de Papai Noel"* dos autores Luiza Dansa e Salmo Dansa e *"A estrela do Beto"* ambos da autora Ruth Rocha, FTD.

Dentre as atividades propostas posso citar a elaboração de uma cartinha para o Papai Noel, a confecção de um Papai Noel.

A atividade do Papai Noel foi realizada na sala de aula. Eu disse que faríamos um Papai Noel e que cada um levaria o seu para casa. O Papai Noel era um quebra-cabeça, e suas partes deveriam ser coloridas para depois recortarem e montarem. Entreguei a atividade ao Nestor como aos demais. E ele foi logo pegando o lápis sem olhar qual era a cor. Dessa forma, eu questionei:

- *Qual é a cor da roupa do Papai Noel, Nestor?*

Ele olhou para mim, olhou para o estojo e pegou o lápis vermelho. Perguntei:

- *Qual é a cor da roupa do Papai Noel?*

Ele me olhou, parecia estar pensando, ficou quieto e eu perguntei novamente:

- *Qual é a cor da roupa do Papai Noel?*

E assim sucessivamente três vezes e então ele disse:

- *Vermelho.* Num tom de voz bem baixo, que tornava possível entender apenas olhando para os seus lábios.

Dessa forma, ele começou a pintar o corpo do Papai Noel com o lápis vermelho e eu fui indicando, perguntando:

- *Qual é a cor da calça do Papai Noel?*
- *Qual é a cor do chapéu do Papai Noel?*

Ele apenas pegava o lápis vermelho, sem dizer nada e pintava.

- *Qual é a cor das botas do Papai Noel?*
- *Qual é a cor do cinto do Papai Noel?*

Ele pegou o lápis preto e disse:

- *Preto.*

Pintou de preto as botas e o cinto.

Para recortar as partes do Papai Noel pegou a tesoura com a mão esquerda e recortou. Em alguns momentos precisei ajudá-lo a recortar segurando o papel. Para montar o Papai Noel precisei intervir.

- *Vamos começar pelo corpo? Onde está o corpo?*
- *Onde você vai colocar as pernas? Os braços?*

Patto (1990) nos alerta, que nós, professores, idealizamos um aluno, que como nós, tenha tido contato com a cultura escolar: lápis, cadernos, livros, lousa, tesoura. E quando essa criança que nunca viu nada disso chega à escola, nós, os professores as rotulamos de carentes, deficientes, privados culturalmente, ao invés, de auxiliá-la para que o aprendizado aconteça. E Adoue (s/d), cuja leitura nos coloca diante da realidade e nos emociona ao dizer que *"Sem a compreensão de como é o processo de formação do pensamento dos alunos não há 'receita didática' que permita ao educador encontrar a palavra justa, o gesto necessário, atividade precisa para que a aprendizagem aconteça".* (p.65).

A escola moderna, que se diz atualizada, bem como os cursos de formação de professores parecem não atingirem de fato a não ser as camadas médias e altas da sociedade. É a inclusão às avessas; todas as crianças estão na escola e esta continua lhe oferecendo precárias condições de funcionamento, supostamente incluindo a todos; portanto, a exclusão hoje, opera de forma menos transparente, como nos disse Smolka (1989), no passado atingia os alunos que não ingressavam na escola, mas hoje, atinge aqueles que nela chegam.

Um começo... novo olhar...

> A professora não está pronta em nós, quando começamos a trabalhar. Pensando bem, não está pronta nunca, por mais estáveis, duráveis e semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais. Na nossa mesmice, pequenas novidades vêm à luz, produtos de sobressaltos e de acasos imponderáveis. Às vezes os seguimos delirantes. Outras, esforçamo-nos, também delirantes, por ignorá-los (Fontana,2000).

O meu encontro com Nestor, no início de minha história como professora, proporcionou-me rememorar toda minha trajetória de vida e de relações que mantive com a escola, que desde minha infância fez parte do meu cotidiano, porém, muito longe de Nestor. Este encontro com uma criança muito diferente de mim e também das outras crianças da minha primeira turma, foi decisivo para minha constituição como professora.

Professora em formação, com muitas idéias na cabeça e pouco conhecimento de como ser professora, um encontro que trouxe muito medo diante do não saber fazer. Esse medo proporcionou-me dialogar inicialmente com Roseli Cação Fontana durante a disciplina Metodologia do Ensino Fundamental, com a Anna Maria Lunardi Padilha durante o desenvolvimento da pesquisa tecendo um dialogo com os autores que eu estava estudando, com o filme *"A maçã"*, com os profissionais da escola (funcionárias, professoras, professora itinerante, orientadora pedagógica, diretora, estagiárias que freqüentaram a sala) na tentativa de buscar caminhos para o trabalho pedagógico, além de ir mudando o meu olhar, daquilo que Nestor não sabia, para tudo aquilo que Nestor aprendia.

Não podemos perder de vista qual é o papel da escola e da professora em nossa sociedade. A escola é o local do encontro da criança com o saber produzido pelos homens ao longo da história, do contato com a leitura e a linguagem escrita e neste cenário, o/a professor/a tem um papel privilegiado de propor situações intencionais e planejadas para o desenvolvimento das crianças. Fornecendo pistas, instruindo, fazendo junto, dando assistência às crianças, tornando-se assim um mediador do processo ensino –aprendizado.

Então fica a dúvida: quantas histórias como a minha e a de Nestor se encontram e não têm espaços para a reflexão? Quantos professores no

exercício da profissão, não têm esse espaço da troca? Quantas professoras iniciantes como eu, não têm a mesma oportunidade? Como os cursos de formação de professores, formam professores? Eu estava dentro da Universidade, e encontrei Roseli Cação Fontana e Anna Maria Lunardi Padilha com as quais pude dialogar; elas efetivamente, foram minhas interlocutoras.

> Quem, na escola, acompanha as buscas das professoras? Quem escuta os relatos de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem faz com elas a análise do seu fazer na sala de aula, mediando seu desenvolvimento profissional emergente, procurando faze-lo avançar e consolidar-se? (Fontana, 200:109).

A questão inicialmente por mim colocada: "Como é possível superar os limites da sala de aula e realizar um trabalho com esses alunos que não aprendem da mesma forma e no mesmo tempo que os outros?" não é fácil de ser respondida e não espero que este texto possa tê-la respondido inteiramente. Espero apenas que venha a provocar no leitor o desejo de refletir sobre questões como esta, de discuti-las, de experimentar novos olhares, novas metodologias, novos caminhos. Constituir-se professor/a exige um longo percurso, um aprendizado no trabalho, não apenas nos cursos de formação... E não termina com um texto...

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, FANNY. (org.) **Meu professor inesquecível**. São Paulo: Editora Gente, 1997.

ADOUE, SILVIA. **O renascimento de Josela**. In: Revista Anae. (sem data).

BAKHTIN, MIKHAIL (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec,1992.

BAKHTIN, MIKHAIL (Volochínov). **Estética da criação verbal.** 3ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2000.

CRUZ, NAZARÉ e FONTANA, ROSELI APARECIDA CAÇÃO. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRANÇA, MARY e FRANÇA ELIARDO. **"Tuca, Vovó e Guto".** Ed Ática. 1996.

FONTANA, ROSELI APARECIDA CAÇÃO. **Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora.** Cadernos Cedes, nº 50. 2000, p.9-25.

GINZBURG, CARLO. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989, p.143-179.

GÓES, MARIA CECÍLIA RAFAEL de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.** Cadernos Cedes, nº 50. 200a, p.9-25.

GÓES, MARIA CECÍLIA RAFAEL de. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Cadernos Cedes, nº 24. 3ª ed. 2000b, p. 21-29.

JANNUZZI, GILBERTA. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

KENSKI, VANI M. **Memória e prática docente**. In: As faces da memória. Carlos Rodrigues Brandão (org.). Coleção Seminários 2. 1996.

LACERDA, NILMA GONÇALVES. **Manual de Tapeçaria**. Rio de janeiro: Philobilion/Fundação Rio, 1986.

LURIA, ALEXANDER RAMONOVICH. **O desenvolvimento da escrita na criança na criança**. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizado. LEV SEMENOVICH VIGOTSKI, ALEXANDER RAMONOVICH LURIA, ALEX LEONTIEV. São Paulo: Ícone: Ed. Da Universidade de São Paulo. 1988.

MINAYO, MARIA CECÍLIA de SOUZA. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

OLIVEIRA, MARTA KOHL. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2001.

OLIVEIRA, MARTA KOHL. de. **O pensamento de Vigotski como fonte de reflexão sobre educação.** Cadernos Cedes, nº 35. 2000, p.11-18.

PADILHA, ANNA MARIA LUNARDI. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial.** 2ªed. São Paulo: Plexus, 2001a.

PADILHA, ANNA MARIA LUNARDI. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

PATTO, MARIA HELENA SOUZA. **A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?** Ciclo Básico, São Paulo, Secretaria da educação – CENP, 1990, p.50-61.

PATTO, MARIA HELENA SOUZA. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PINO, ANGEL. **O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano.** Cadernos Cedes, nº 50. 2000a, p.9-25.

PINO, ANGEL. **O social a o cultural na obra de Vigotski.** In: **Educação & Sociedade:** Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de estudos Educação e Sociedade (Cedes) n. 71 — 2000. Capinas: Cedes, 2000b — VXXIIf. IX

ROCHA, RUTH. **O mundo encantado de Papai Noel**. FTD, (s/d).

ROCHA, RUTH. **A estrela do Beto**. FTD, (s/d).

SARAMAGO, J. **O Conto da Ilha Desconhecida**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

SAVIANI, DERMEVAL. **Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SMOLKA, ANA LUIZA BUSTAMANTE. **O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula.** Caderno Cedes, nº 23, São Paulo, 1989, p. 39-47.

SOARES, MAGDA. **Metamemória – Memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 1991.

VYGOTSKY, LEV SEMENOVICH. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, LEV SEMENOVICH. **Pensamento e linguagem.** 2ªed. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

Filme

MAKHMALBAF, S de. A Maçã. (Irã/França,1998)