

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002806



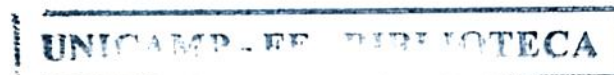
FE
TCC/UNICAMP P288c

ELIANE TESTA PAVAN

COMO ALFABETIZAR CEM POR CENTO DA CLASSE?

CAMPINAS

2005



200606-250

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Eliane Testa Pavan

COMO ALFABETIZAR CEM POR CENTO DA CLASSE?

Trabalho apresentado como exigência parcial
para conclusão do Curso de Pedagogia pela
Faculdade de Educação da UNICAMP, sob
orientação da Prof^a Dr^a Roseli Aparecida
Caçõ Fontana.

CAMPINAS
2005

UNIDADE	F.E
Nº CHAMADA:	1001 UNICAMP
	P288c
V:	
TOMBO	2806
PROC.	123/2006
C:	X
PREÇO:	
DATA:	24/03/06
Nº CPD:	341901

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

P288c Pavan, Eliane Testa.
Como alfabetizar cem por cento da classe? / Eliane Testa Pavan. --
Campinas, SP : [s.n.], 2005.

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

1. Ensino. 2. Mediação. 3. Aprendizado. I. Fontana, Roseli Aparecida
Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

05-0225-BFE

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é a Deus que me deu inteligência, sabedoria e força nos meus estudos.

Agradeço a Professora Doutora Roseli Aparecida Cação Fontana, minha orientadora, pela orientação precisa, pela bondade e afetividade, pelos inúmeros momentos de apoio e estímulo, pela confiança que sempre imprimiu às nossas discussões, por ter viabilizado meus próprios caminhos e neles ter trilhado comigo. Interlocutora interessada em participar de minhas inquietações, me incentivou a olhar o meu próprio trabalho e prestou valorosa ajuda com dicas e sugestão, indicando os problemas e apontando como deveria dirigir minhas observações e intervenções, contribuindo em todos os estágios da elaboração do trabalho com críticas e incentivos, me apoiando com paciência quando mais precisei. Obrigada por "me aturar" e compartilhar comigo esse momento de minha carreira.

Ao Heleno, meu marido, pelo apoio incondicional e ajuda na busca e entrega de materiais de pesquisas, aceitou minhas ausências e partilhou comigo todo meu processo de amadurecimento profissional.

Ao Antonio Pedroso, meu querido avô materno, o primeiro a incentivar a carreira do magistério e posteriormente a seguir os estudos, acompanhando de perto minha trajetória.

Aos meus pais, Maria Helena Testa e Antonio Testa Filho, minhas irmãs Leandra Testa Sandrini e Luciene Testa Matos e irmão Fábio Testa Pedroso, que sempre admiraram meu trabalho pelo esforço e dedicação.

Aos meus sogros, Jacyra Maria das Dores Pavan e Leandro Pavan, que contribuíram na resolução de trabalhos cotidianos para que eu conseguisse escrever.

À diretora Diná Carolina Viana Bohn, à coordenadora Lucimar Missias da Silva e todos os professores da escola que envolvidos com meu trabalho forneceram através de conversas informais material para a pesquisa.

As minhas companheiras de jornada Aparecida Damaris P. Camerlingo, Dulciley I. B. F. da Silva, Janalice Bruno Soares Rocha, Rita de Cássia M. F. Artigozzo que durante quatro anos participaram de minha caminhada e deram apoio em todos os momentos que precisei.

Ofereço os meus sinceros agradecimentos a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho.

"Você não sabia onde olhar e, assim,
você perdeu o que havia mais
importante."

(Conan Doyle)

SUMÁRIO

RESUMO 1

*O QUE ACONTECE COM AQUELES QUATRO OU CINCO ALUNOS
QUE EM TODAS AS TURMAS TERMINAM O ANO SEM CONSEGUIR
LER?- A PERGUNTA QUE ORIENTA ESTE ESTUDO E SUAS
ORIGENS. 2*

*AS RELAÇÕES DE ENSINO: UM MODO DE
COMPREENDER A DOCÊNCIA 8*

A METODOLOGIA 12

O CONTEXTO DO ESTUDO - A ESCOLA E O BAIRRO 17

*DO TRABALHO PEDAGÓGICO INTENCIONADO -
PRINCÍPIOS NORTEADORES E QUESTÕES SUSCITADAS 21*

CONHECENDO W. 24

CONSIDERAÇÕES FINAIS 47

BIBLIOGRAFIA 52

RESUMO

Este estudo nasceu de algumas perguntas que acompanham a professora alfabetizadora que tenho sido. O que acontece com aqueles alunos que terminam o ano sem conseguir ler? São eles que não aprendem ou nós, professores, que não lhes ensinamos?

Decidi abordar essas indagações através de um estudo de caso, que desenvolvi em minha sala de aula, ao longo do corrente ano letivo. Nesse estudo, procurei apreender os efeitos de minhas mediações, como professora, no processo de aprendizagem de uma criança, cujos comportamentos e atitudes eu não conseguia compreender, desde o início do ano, e os efeitos de suas ações e de seu aprendizado nos meus modos de ensinar.

Partindo do conceito de relação de ensino, que privilegia a dinâmica interativa na abordagem da docência, registrei, de modo sistemático, dia-a-dia, as relações estabelecidas em sala de aula, descrevendo as atividades que eu propunha, os comportamentos de meu aluno nessas atividades, minhas tentativas de fazer sentido de seus gestos, expressões, ações e fala, as reformulações que introduzia em minha relação com essa criança a partir dos sentidos que eu conseguia elaborar sobre/com ela, os efeitos que essas reformulações produziam (ou não) em seus comportamentos e ações. Documentei também, pela observação e descrição, as relações dessa criança com outras crianças, na sala de aula e em outros espaços da escola; suas relações com outros professores e funcionários da escola, através da descrição e de conversas informais, suas relações em casa, através de entrevistas com a mãe.

O conjunto de dados assim obtidos foi sendo analisado ao longo do processo de investigação, tendo em conta os princípios do paradigma indiciário de Ginzburg (1989) e os princípios de análise da atividade mediada elaborados por Vygotsky (1991): analisam-se processos de mudança em suas relações dinâmicas.

Desse conjunto de dados recortei algumas situações para a caracterização e análise do processo vivido, tendo em vista tanto aquilo que era recorrente, quanto a explicitação das modificações que iam sendo introduzidas na dinâmica interativa estudada, quer como tentativas de aproximação com a criança, quer como resultado de uma escolha feita a partir da análise do vivido.

Indícios das mudanças que se processaram na criança e em mim, professora, ao longo do processo, foram destacados e analisados tendo em conta o que caracterizava as modificações indiciadas e as condições em que se produziram.

Palavras chave – relações de ensino, mediação, aprendizado.

1. O QUE ACONTECE COM AQUELES QUATRO OU CINCO ALUNOS QUE EM TODAS AS TURMAS TERMINAM O ANO SEM CONSEGUIR LER?- A PERGUNTA QUE ORIENTA ESTE ESTUDO E SUAS ORIGENS.

A busca por uma resposta se inicia, quando em nós são manifestados questões e problemas que nosso repertório de conhecimentos não consegue resolver, provocando hesitações, embaraços e perturbações. Assim nasceu este trabalho: de perguntas embaraçosas que acompanham a professora alfabetizadora que tenho sido.

Embora a escola seja um lugar socialmente legitimado para o aprendizado da escrita, tendo entre suas metas o uso significativo dessa prática cultural, a cada ano, os problemas referentes à alfabetização vêm crescendo dentro dela.

Os estudos e as discussões relativos ao letramento indicam que, muitas vezes a escrita e a leitura têm se convertido em memorizar, gravar ou fixar, mais do que elaborar e reelaborar, por meio dessa forma de linguagem, a relação do sujeito com o mundo.

Estudos estatísticos têm apontado um aumento nos índices de crianças que chegam até a quarta série sem saber ler e escrever, evidenciando que não se tem chegado a garantir, na escola, a apropriação dos rudimentos da própria escrita pelas crianças.

Em sala de aula, vejo-me diante de crianças para quem a leitura e a escrita parecem obstáculos intransponíveis. Por que não conseguimos alfabetizá-las? O que realmente acontece?

Muitas vezes, ao invés de tentar solucionar o problema o Sistema Educacional ajuda a segregar e excluir os já excluídos da sociedade. A educação brasileira hoje proclama, através de leis, que todas as crianças têm direito a entrar na escola. É uma ótima medida, mas também é importante que ao sair desta todos possam ter se apropriado dos conhecimentos ali ensinados. Conforme assinala Cortella (2000), a qualidade social da educação carece de uma tradução em termos da democratização do saber. Hoje, assinala ele, *a democratização do saber deve revelar-se (...) como objetivo último da escola pública, na educação da classe trabalhadora (agora freqüentando-a em maior número)...* (p.15).

A preocupação em possibilitar e assegurar o aprendizado a todos os alunos, acompanha-me (e me frustra) desde a formatura no Curso de Magistério. Anualmente aborreço-me comigo mesma, por não conseguir alfabetizar cem por cento de meus alunos. Há sempre um grupo pequeno, de quatro ou cinco alunos, que terminam o ano sem saber ler. Eles parecem impermeáveis aos meus esforços por ensinar-lhes o manejo da escrita.

A preocupação em deixar alguns alunos “para trás” exacerbou-se ainda mais no curso de Pedagogia quando ouvi, de diferentes professores, que todas as crianças são capazes de aprender. Diante dessas afirmativas, questiono o tempo todo a minha prática pedagógica. Por que não consigo alfabetizar cem por cento das classes em que atuo? O que acontece com aquelas crianças que não se alfabetizam? O que acontece comigo? O que acontece na relação de ensino que compartilhamos?

Como não consigo olhar apenas os sucessos, sempre fico atenta às crianças que não estão conseguindo entender o código da escrita e penso: são crianças inteligentes, sabem brincar, aprendem a cantar, participam oralmente da aula... porque não aprendem a ler? São elas que não conseguem aprender? Sou eu, professora, que não estou conseguindo ensinar a elas? Somos nós, eu e elas, que não conseguimos nos acertar na relação de ensino?

Ao considerar essas possibilidades, recordo-me de duas situações diametralmente opostas. Recordo-me de professores que, com suas formas de ensinar, contribuíram para a transformação de meu comportamento em sala de aula e de minha relação com o aprendizado. Professores que me ensinaram a ler, a questionar as próprias experiências, que compartilharam comigo as possibilidades da leitura e da escrita. E, então me pergunto, o que tenho significado para o aprendizado desses alunos? Como tem sido minha participação em seus processos de apropriação e de elaboração da escrita se não tenho conseguido ensinar-lhes?

Mas recordo-me também de uma conversa recorrente na escola: se consigo alfabetizar noventa por cento da classe é porque não há problema algum com meu método de ensino. O problema está nos próprios sujeitos, naqueles dez por cento que não aprendem.

Moyses e Collares (1996), destacam que é na criança que muitos buscam as causas do fracasso. Responsabilizam os fatores biológicos, os pais separados, a miséria

em que as crianças vivem, as mães que trabalham, os deveres extraclasse que não são cumpridos ou os materiais que os pais não mandam.

Concordo plenamente que fatores externos influenciam no que acontece dentro dos muros escolares. A escola é parte de uma sociedade marcada pela marginalização e os efeitos dessa marginalidade socialmente produzida aparecem dentro dela. No entanto, essas considerações não nos autorizam a afirmar que as crianças de áreas desprivilegiadas não conseguem aprender, sobretudo em um momento como o que estamos vivendo, em que, como diz Cortella (2002), vem se acentuando o *apartheid* social.

Diante dessas condições, qual o papel social da escola? Partilhar da exclusão, aprofundá-la ou possibilitar o efetivo acesso das crianças ao conhecimento?

Essas indagações remetem ao papel político-pedagógico da docência, como uma atividade que não é neutra nem absolutamente circunscrita. Ou seja, a educação escolar não independe das condições sociais de produção da existência, nem é totalmente dominada e definida por elas. A atividade docente tem uma autonomia relativa e uma determinação também relativa. Nessa contradição situa-se o sentido social concreto da atividade docente (Cortella, op.cit.) e, nessa perspectiva, pensar nossa prática dentro dela não é uma questão secundária.

Essa contradição, em que a atividade docente se acha mergulhada, aparece nos estudos, pesquisas e análises do fracasso escolar. Alguns desses trabalhos voltam-se para os professores na busca de explicações para as histórias de fracasso. Alguns consideram que os professores não estão cumprindo o seu papel e são, portanto os responsáveis por essas histórias. Outros, como Garcia (2001), repudiam a idéia de que o não aprender possa ser atribuído à incapacidade das professoras de lidar com seus alunos e alunas que apresentam dificuldade em aprender... (ou) à resistência das professoras às inovações pedagógicas e avanços científicos... (ou) ao seu descaso com o fracasso escolar... (ou ainda) ao seu descompromisso com o aprendizado bem sucedido de seus alunos e alunas. Segundo Garcia, pesquisas no cotidiano escolar têm apreendido e destacado o inconformismo das professoras com o fracasso e sua busca permanente por soluções para esse problema.

Por entre as compreensões controversas que se têm produzido a respeito das histórias de insucesso das crianças na escola, mantive as minhas indagações e, neste

estudo, decidi aborda-las a partir da problemática vivenciada no cotidiano da sala de aula, buscando um referencial teórico que viabilizasse minhas reflexões.

Propus-me, então, a falar do lugar da escola e a realizar uma pesquisa centrada sobre as relações que compartilho com as crianças, em especial com aquelas que parecem, aos meus olhos, escapar dos meus intentos de possibilitar-lhes o aprendizado da escrita. Como me dirijo a elas? Como ensino? Será que lanço mão da melhor maneira de ensinar a elas? Será que não está faltando nada de importante? E o que é importante? Será que estou conseguindo interagir com todas as crianças? E aquela criança que não está participando, o que fazer? Estou conseguindo me fazer entender? Como lidar com os determinantes extraescolares sem fazer deles fatores imobilizadores da ação docente e sem fantasiar o alcance dessa ação?

Mobilizada por esse propósito, e assumindo com Vygotsky (2002) o papel constitutivo da professora no processo de aprendizado, decidi que passaria a fazer um registro sistemático das relações de ensino, instauradas por mim em sala de aula, procurando apreender, nos dizeres, nos gestos e nas ações das crianças, indícios de sua compreensão e elaboração da escrita e dos efeitos de minhas mediações nesse processo. Conforme destaca Geraldi (1993), porque o ensino acontece entre sujeitos, é nos olhos dos alunos que podemos divisar as professoras que estamos sendo.

Com essa decisão tomada, iniciei o corrente ano letivo e já de início deparei-me com uma criança que me surpreendia por me parecer muito diferente das demais. Era W. Um menino de 7 anos, gêmeo univitelino. Branco, franzino, cabelos lisos e castanhos, que chegavam sempre molhados e bem penteados à escola, cabeça comprida, oval, traços delicados, olhos castanhos, boca, nariz e orelhas pequenos, os braços e as pernas finos sempre se movendo com muita agilidade em movimentos corporais ondulatórios que faziam-no parecer desprovido de ossos, assim era W. Ele e seu irmão, vestidos com roupas simples e bem limpas, o que me indicava que recebiam cuidados em casa, pareciam ser idênticos não apenas fisicamente, mas também em suas ações: os mesmos olhos arregalados, como se estivessem amedrontados, os mesmos movimentos corporais. No recreio, ambos não falavam com ninguém e nem entre si, brincavam sempre juntos, em brincadeiras que dispensavam a fala, parecendo viver em um mundo particular a eles.

Em sala, W. comportava-se de um modo muito diferente daquele que se espera de um aluno de 1ª série: silencioso, praticamente imóvel, não atendia a minhas

solicitações e às orientações dadas. Minha primeira suposição foi a de que era surdo, pois quando eu falava com ele, apenas ficava olhando para um ponto qualquer, sem tomar qualquer iniciativa que demonstrasse estar me ouvindo.

Como diz Smolka (1989), cada um tem seu jeito de perceber o mundo e é no encontro das diferentes histórias e percursos na sala de aula que acontecem os descompassos e os desencontros. Sem conseguir entender suas atitudes, seus modos de agir muito peculiares, eu me perguntava: o que este aluno tem que o torna diferente dos outros? Como estará, essa criança, elaborando as situações que estamos vivendo em sala e na escola? O que posso fazer por ela e como?

Fontana (2001), se refere à aula como um espaço para “... tornar possível o encontro, para instaurar o que temos em comum – a arena, o espaço que faz possível nossas diferenças” (p. 37). No entanto, eu, professora da sala, não conseguia entender as diferenças com que essa criança me confrontava.

Percebi, então, que encontrara o meu parceiro neste estudo. Com W. eu iria aprender a olhar para a professora que vinha sendo. Ele iria mediar as respostas às questões imediatas que seu jeito de ser suscitava em mim e a minha grande inquietação quanto às possibilidades e modos de realizar um trabalho pedagógico com aqueles alunos que não aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo em que os outros.

Comecei então a prestar atenção ao nosso percurso de aprendizado e interação e a registrá-lo sistematicamente. Na literatura encontrei pistas, indícios para que eu entendesse nossas relações, problematizasse meus modos de participação nelas, significasse e re-significasse os modos de participação de W. seus gestos, sua expressão facial e corporal, seus desenhos, suas relações com o material escolar, comigo e com os colegas.

No encontro da teoria com a prática assentou-se a busca de compreensão de meu trabalho como professora de W, deslocando o enfoque das capacidades e competências da professora ou do aluno, para as condições em que as relações entre professora e aluno se produziam no espaço da sala de aula. Para esse deslocamento foi fundamental o conceito de relações de ensino, tal qual formulado por Smolka para destacar a dimensão relacional da docência.

2 – AS RELAÇÕES DE ENSINO: UM MODO DE COMPREENDER A DOCÊNCIA

Smolka (1988), em seu livro *A criança na fase inicial da escrita*, ao abordar a docência distingue a tarefa de ensinar da relação de ensino. Segundo ela:

A relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais. Mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola, vira profissão (ou missão). (...) A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas muitas vezes, oculta e distorce essas relações (...) adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) (...) o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor.” (SMOLKA, 1988 p. 43).

Enfatizando a dimensão relacional do ensino, Smolka destaca a importância de se considerar a docência a partir das relações entre os sujeitos que a protagonizam: professor e alunos. Dessa perspectiva, Smolka sugere que mais do que o trabalho e as competências do professor em si (a tarefa de ensinar) ou as respostas e as competências das crianças em si (a tarefa de aprender), o foco a ser privilegiado é o das interações e interlocuções que acontecem dentro das salas de aula, num movimento de apropriação e de elaboração de conhecimentos.

O conceito de relação de ensino é retomado no texto *Sobre a aula: uma leitura pelo avesso*, de Fontana (2001), que discute os lugares sociais de professor e de aluno, como hierarquicamente organizados, tendo seus papéis e funções explicitados para aqueles que os ocupam. No entanto, por mais estabilidade que esses papéis sociais tenham adquirido nas práticas cotidianas, eles apenas se materializam quando ocupados e vividos por sujeitos concretos, que encarnam histórias singulares e imprimem nuances, também singulares, a esses papéis e à interação professor-aluno, vivida em uma situação histórica concreta.

Nesse sentido, diz a autora citada acima, a relação de ensino é feita das regularidades dos papéis sociais e das singularidades que os mediatizam reciprocamente na dinâmica interativa que se produz na sala de aula, num processo feito de repetições (o mesmo, a regularidade dos papéis) e de diferenças (as singularidades). A aula é, então, o desenrolar de um ritual, a “... preparação e entrega a um processo interativo, que acontece e se repete, sempre e necessariamente, entre sujeitos organizados socialmente...”(p. 32). E é nesse desenrolar que “... os papéis de professor e aluno não só se constituem como também nos constituem – tornam-se parte do que nós somos,

marcam nossos modos de ver e pensar o mundo, e, nesse sentido, na aula, formamos e somos formados. (p.37).

Ao possibilitar o contato sistemático e intenso dos indivíduos com os conhecimentos, a escola fornece instrumentos para a elaboração do conhecimento e mediatiza esse processo. Ao interagirem na sala de aula, professor e alunos apropriam-se, elaboram e compartilham modos de conhecer, modos de dizer, modos de pensar e de comportar-se. Apreendem também os significados e sentidos das informações e saberes que compartilham, mas também os significados e sentidos do ser professor, do ser aluno, da escola, dos conhecimentos, de si mesmos como pessoas, do outro como pessoa, do mundo em que vivem.

A configuração da docência delineada a partir das relações de ensino assenta-se na concepção de desenvolvimento elaborada por Vygotsky.

Vygotsky considera que é na relação com o outro, dentro e fora da escola, que a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento. A esse processo interno de reconstrução de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de internalização. A *internalização dos modos culturais de pensar e de agir* (FONTANA e CRUZ, 1997 p.63) é o que define o desenvolvimento para Vygotsky. E é no contexto das relações sociais que ele se produz.

Desse modo, a abordagem histórico-cultural considera que toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro, no da relação entre indivíduos (interpessoal) e, depois, no próprio indivíduo (intrapessoal). *Na internalização, a atividade interpessoal transforma-se para constituir o funcionamento interno, intrapessoal.* (FONTANA e CRUZ, 1997 p.61).

Desde que nascem, e durante todo o tempo em que vivem, os seres humanos se desenvolvem, aprendendo a agir e elaborando aquilo que é especificamente humano – a cultura - na interação com os outros. Todo aprender vem de relações mediatizadas. Os sujeitos não constroem o mundo sozinhos, mas como diz Vygotsky (2002), desenvolvem uma forma humana e significativa de perceber o mundo através de uma memória lógica, racional e histórico-social do pensamento na vida social.

No entanto, diferentemente do que acontece nas situações informais de aprendizado, por meio da imersão do sujeito em situações da vida cultural, na relação de

ensino, o aprendizado acontece de forma deliberada, pela ação explícita e voluntária de um educador que dirige o processo. (KHOL, 2005).

Nesse sentido, pode-se dizer que a escola e a docência são constitutivas (participam e tornam-se parte) do processo de desenvolvimento dos sujeitos nela envolvidos contribuindo para esse desenvolvimento ou dificultando-o.

O professor contribui para o processo de desenvolvimento do aluno possibilitando a ele a elaboração de conhecimentos e de modos de conhecer que não ocorreriam espontaneamente e que ele ainda não domina. O professor não contribui no desenvolvimento quando participa das relações de ensino de forma a não incorporar o que o aluno já sabe e a não instrumentalizar o aluno na apropriação do que ainda não sabe.

Por serem as relações de ensino intencionais e planejadas, o professor pode direcionar sua atuação no sentido de favorecer o desenvolvimento do aluno, observando, apreendendo e compreendendo a dinâmica das relações de ensino.

Esse processo de atenção à dinâmica interativa produzida na sala de aula, é direcionado e mediado pela linguagem que, entendida como um produto histórico e significante da atividade mental dos homens, tem um papel central no desenvolvimento. O sistema de signos reestrutura o processo psicológico. A fala tem um papel essencial na organização das funções do pensamento. Ela mediatiza a relação do homem com o mundo, constitui a reflexão, compreensão e elaboração das experiências de cada um, organiza as formas de conhecer.

“... a capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. 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-as dos animais.” (VYGOTSKY, 2002 p. 31)

Vygotsky ressalta que:

“... as crianças resolvem suas tarefas práticas com ajuda da fala (...) Através da fala, ela planeja solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível (...) a fala além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla o comportamento da própria criança.” (VYGOTSKY, 2002 p. 28).

A centralidade da linguagem faz dela um indicador precioso para a compreensão da atividade intelectual dos interlocutores das relações de ensino. Daí Smolka assinalar a importância de o professor acompanhar, não só o que as crianças e ele dizem (escrevendo, falando, desenhando, com seus gestos e expressões corporais, com suas brincadeiras), mas como o fazem e como vivem e participam das relações, atividades e ações instauradas, sustentadas e mediadas pela linguagem na sala de aula.

Assumir a docência como relação de ensino levantou uma série de questões relativas ao encaminhamento do trabalho empírico. É o que abordo a seguir.

3 – A METODOLOGIA

Assumindo a docência como relação de ensino e a concepção de desenvolvimento de Vygotsky, desenvolvi o estudo, que ora apresento, ao longo do ano letivo de 2005, em uma escola pública de Campinas, a partir de minhas vivências como professora de W.

Meu objetivo como professora era trabalhar em favor do desenvolvimento de W, intervindo de modo a que ele ampliasse seu relacionamento com outras crianças, comigo e com outros professores, que falasse, que manipulasse novos instrumentos e signos que estavam sendo com ele compartilhados em sua aprendizagem.

Para isso, era necessário analisar o contexto, pensar a alfabetização em termos de “interação” e “interlocução”. Isto é, compreender os processos de leitura e escrita nos jogos das interações sociais em que eles instauram relações entre os sujeitos, no caso, relações entre as crianças, entre as crianças e a professora, entre as crianças e os produtos culturais materializados na escrita. Pensar a escrita não só como “objeto de conhecimento”, nem como simples técnica, servindo apenas aos propósitos escolares, mas a escrita em seu funcionamento social, em que é usada para marcar, registrar, comunicar, interagir... E também, considerar a prática da escrita – seu uso – como o lugar do aprendizado dos seus aspectos mecânicos, estruturais e funcionais.

Como pesquisadora meu objetivo era compreender o processo de aprendizado recíproco que eu e W. produzíamos nas relações de ensino compartilhadas. Interessava-me apreender indícios de como as minhas mediações afetavam seus modos de relacionamento com seus pares, com as pessoas, os materiais, as práticas da escola e o conhecimento que lhe era ali oportunizado e como seus modos de ação afetavam minhas mediações.

Para isso era necessário considerar meu outro – o aluno – na relação comigo e também o que olhar, a que prestar atenção. Encontrei em Certeau (1985) uma importante indicação metodológica quando ele aborda as conexões diárias que fazemos em nossos relacionamentos mútuos:

“... as práticas cotidianas seguem itinerários heterogêneos, diferentes uns dos outros, e se trata de encontrar entre esses itinerários, entre essas práticas, conexões, mais do que uma linguagem comum. Essas práticas não compõem um sistema, mas trânsitos mútuos” (p.3).

Para observar o aluno nas relações que compartilhávamos, mais do que centrar minha atenção aos aspectos estáveis de meu fazer, aqueles modos de ação assentados sobre aquilo que, já estando acostumada a fazer, fazia mecanicamente, no “automático”, eu precisava seguir os itinerários heterogêneos marcados pelos trânsitos mútuos. Ou seja, ao olhar para a relação de ensino era necessário que eu olhasse para o que de fato estava acontecendo entre mim e meu aluno e não para o que eu esperava que acontecesse, pois a prática se organiza de maneira plural e múltipla.

Entendidas como plurais e múltiplas, as práticas delineiam-se como campos de possibilidades. O posto, o conhecido, o estável, o já categorizado, a linguagem comum são algumas de suas possibilidades, pois a negação de todos esses focos também se inscrevem como possibilidades nos itinerários heterogêneos descritos pelos trânsitos mútuos.

Os objetivos da professora, centrados no movimento da interlocução, e da pesquisadora, centrados na dinâmica plural da prática, entreteciam-se como o avesso e o direito de um tecido. Os objetivos e ações da professora eram condição de produção da pesquisa e, por sua vez, a pesquisa, entendida como processo de indagação, de documentação e de análise sistemáticos do vivido de fato, afetava os modos de ação da professora, apurando seu olhar e sua escuta na busca de possibilidades para o trabalho pedagógico com o aluno.

Nessa articulação entre o trabalho docente e a prática da pesquisa, este estudo configurou-se como um estudo de caso. Como disse Nielsen (2002), esse tipo de pesquisa consiste em coletar, registrar dados e por fim organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência. Ele não visa a generalizações. É uma abordagem centrada na observação direta, ressaltando as significações que estão contidas nos atos e práticas do dia-a-dia.

Partindo de minhas vivências como professora, focalizei, neste estudo, as interações entre meu aluno e eu; entre ele e seus colegas; entre ele e outros professores na sala de aula e em outros espaços da escola, tais como o recreio, as aulas de Educação Física e Educação Artística, a chegada e saída dos alunos, a fila.

Nessas situações, observei e documentei por escrito, como W. se comportava, do que brincava, com quem, como agia, o que dizia, a quem e como. Registrei também seus modos de utilizar o material escolar, de se organizar no caderno e na carteira, de

registrar as atividades, de se deslocar pela sala, de estabelecer relações com os colegas ou comigo, de responder a minhas solicitações e às dos colegas, de integrar-se à dinâmica da sala de aula (qual era sua participação na sala em aula, o que o motivava, seus comportamentos nas atividades de leitura, escrita, desenho, jogo).

Documentei, também pelo registro descritivo, minhas intervenções nas relações com W., meus sentimentos e perguntas em relação a ele e aos efeitos de minhas intervenções sobre ele, minhas indagações:

Que impressões e perguntas eu formulava em relação a essa criança (Porque não atende as orientações. Não entende? É surdo? É deficiente mental?) e aos seus conhecimentos (o que eram para essa criança, a escrita e as outras práticas e objetos culturais que compartilhávamos em sala? Com quais deles ela já interagia antes de ingressar na primeira série? O que sabia sobre eles? Como iniciara seu conhecimento?)?

Que impressões e perguntas eu formulava em relação aos meus modos de ensinar a ela, aos meus conhecimentos sobre ela e sobre o ensino (Por que me desconcertam seu ar de bicho do mato, seu olhar esquivo e assustado? Como me aproximar dessa criança que nada me diz? Como minhas mediações afetam-na em sala de aula?) e aos modos como seus comportamentos me afetavam, mexendo com meus modos de olhar para ela, de me relacionar com ela.

Nesses registros, descrevi as condições de produção das relações observadas em distintas situações de sala de aula e da escola e episódios ocorridos nessas relações, atendo-me às manifestações verbais e não verbais nelas produzidas: os gestos, a fisionomia, a postura, os dizeres da criança, seus movimentos, sua produção escolar.

Para complementar essas observações e visando situar essa criança no contexto de sua história, reuni informações sobre ela em conversas informais com pessoas que de alguma maneira participavam de sua vida escolar e não escolar. Conversei com outros professores, funcionários da escola, com a coordenadora pedagógica e com a mãe.

A descrição diária e sistemática da dinâmica relacional estabelecida entre mim e W permitiu-me apreender comportamentos recorrentes e indícios de pequenas mudanças que iam se produzindo, tanto na criança, quanto em meus modos de ação junto a ela. Nesse sentido, aproximei-me daquilo que na pesquisa histórico-cultural tem sido denominado de análise microgenética.

Segundo Góes (2000), a análise microgenética, sistematizada por Wertsch com base nas proposições e pesquisas de Vygotsky, caracteriza-se por documentar as transformações nas ações dos sujeitos e a passagem do funcionamento inter-subjetivo para o funcionamento intra-subjetivo.

É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (GÓES, 2000, p.15)

Nesse sentido, assinala Góes, esse tipo de análise destaca o exame de processos interativos e de pistas de internalização, o que requer a atenção aos detalhes, *a minúcias indiciais*.

Essa atenção aos detalhes encontra aportes no paradigma indiciário discutido por Guinzburg (1989). Essa perspectiva é orientada para análise de casos individuais *reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios* (p.154), cuja interpretação se faz através do estabelecimento de elos coerentes entre eventos, em que não se abandona a idéia de totalidade.

No caso deste estudo, os indícios aproximaram-me dos sentidos produzidos nas relações de ensino compartilhadas entre mim e o W. Nele reuni e registrei indícios da emergência de significados e sentidos em elaboração pela criança e por mim e indícios de mudanças na configuração de nossos modos de ação e de participação nas relações entre nós compartilhadas. Documentei também as suposições formuladas, confirmadas ou descartadas, por mim, a partir dos indícios e dos princípios explicativos da abordagem histórico-cultural do funcionamento psíquico humano.

De todo o material produzido, recortei episódios relativos a distintas situações e condições de produção das relações de ensino vividas em sala. Inicialmente caracterizei meus primeiros contatos com W. Em seguida focalizei nossas relações em sala de aula destacando a articulação entre meus comandos de sala e a atenção de W, sua relação com o material escolar e minhas mediações nesse sentido, os momentos de leitura, escrita, desenho. Destaquei também as mediações dos colegas em relação aos modos de participação de W na dinâmica das aulas.

Com relação à participação de W, em outras instâncias da escola, agrupei depoimentos e comentários sobre ele procurando analisar como W era interpretado pelo outro.

Focalizei e analisei as mudanças iniciadas por W, através dos depoimentos de outras professoras e da mãe, tentando traçar as relações entre os indicadores de mudança, por elas destacados, com o processo vivido por nós em sala.

4 – O CONTEXTO DO ESTUDO – A ESCOLA E O BAIRRO

A escola onde desenvolvi esse estudo está situada em um bairro da periferia de Campinas que fica a 20 Km do centro da cidade.

Enunciar o bairro como um bairro de periferia e a escola como uma escola de periferia é uma forma de situar as condições sociais mais amplas de produção deste estudo. Essas condições dizem respeito ao acelerado processo de urbanização que marcou os últimos 40 anos da história brasileira, em que a maioria absoluta de nossa população transferiu-se das áreas rurais para as cidades.

Cortella (2002), ao analisar as dificuldades por que passa a escola brasileira, aborda esse processo e indica que enquanto apenas 30% da população brasileira vivia nas cidades, havia uma demanda restrita dos serviços públicos tanto educacionais como em outros setores.

A maior parte da população rural vivia em latifúndios, sob um severo controle político-econômico. A distribuição populacional era isolada e a escolaridade entre os trabalhadores não era um pré-requisito, permanecendo, a maior parte deles, analfabetos. O acesso a bens culturais, como livros e jornais, era escasso e limitado aos setores urbanos.

Com o modelo econômico implantado no país em 1964, privilegiou-se a organização da produção capitalista industrial. A chegada das indústrias exigiu a concentração dos meios de produção e de trabalhadores, direcionou os investimentos públicos para grandes obras de infra-estrutura e gerou uma urbanização crescente e desorganizada na medida em que, como destaca Cortella, não foi acompanhada por uma reforma agrária efetiva. Tudo isso contribuiu para o êxodo rural.

Nas cidades, premidas pelas demandas crescentes de serviços e na ausência de investimentos nos setores sociais, emergiram dois fatos: o colapso nos serviços públicos como saúde e educação e sua progressiva ocupação pelos setores privados.

Nesse quadro de inchaço das cidades, surgiram os bairros periféricos, nas beiradas do tecido urbano, desprovidos das condições básicas de existência, que se tornaram o abrigo e lugar de moradia dos grandes contingentes populacionais empobrecidos e colocados à margem da sociedade industrial. Nesse sentido, o termo

periferia é uma referência não apenas geográfica. Além de indicar distância, aponta para aquilo que é precário, carente, desprivilegiado.

Assim, como assinala Cristofolini (2004) “... os lugares não são neutros. Como também não são neutros, seus modos de ocupação...”. No cenário que a cidade configura, materializam-se relações econômico-sociais e políticas que articulam como contradição, os seres humanos que ali vivem. Os moradores da periferia são vistos pelos moradores de outros lugares e pelos profissionais que ali prestam serviços, como a antítese da urbanidade.

Mas, na dinâmica da vida nas cidades, os bairros e seus moradores também são considerados e conceituados segundo o interesse que demonstram por suas condições de vida e por seus destinos, o que se materializa em sua organização e mobilização por melhorias. A partir de meados da década de 70 do século passado, a periferia tornou-se conhecida pela mobilização de seus moradores por melhorias a que tinham direito como habitantes, como moradores da cidade: ônibus, água, luz, escola, posto de saúde, posto policial etc.

Essas mobilizações incorporaram-se à noção de periferia e hoje, quando se fala em bairro de periferia, parecem estar presentes nessa expressão, tanto a identificação de um certo tipo de espaço urbano, quanto de certos modos de comportamento individual (marcado pela carência de urbanidade) e coletivo (marcado pela reivindicação) de seus moradores.

No bairro onde a escola se situa, os moradores se organizam numa paróquia e discutem as melhorias do local. Para isso muitas vezes recorrem a pessoas influentes, aos políticos locais, bem como acompanham a qualidade dos serviços oferecidos, exigindo respostas a tudo o que acreditam não estar funcionando de maneira apropriada. A escola é acompanhada de perto por seus usuários. Em uma das reuniões que ocorreu, entre representantes da comunidade, pais, professores e diretora da escola, um dos membros da paróquia disse: *“Não é porque moramos em um bairro afastado que não devemos reivindicar uma escola de qualidade para nossos filhos”*.

Em consequência da organização e mobilização de seus moradores, o bairro conseguiu melhorias. O comércio local conta com uma farmácia, duas padarias, um açougue, três supermercados, várias mercearias, dois bazares com máquina de xerox,

comunidades religiosas e um terminal que atende a população com sete linhas de ônibus. Conta também com um Posto de Saúde.

Diferentemente são os bairros vizinhos, de onde as crianças que freqüentam a escola são oriundas, onde não há asfalto e as condições de vida são precárias. As casas não são terminadas, algumas estão na laje, outras são feitas de madeira. Muitas delas são de difícil acesso. Muitas ruas não podem ser utilizadas por ônibus ou carros em função dos buracos, da poeira ou da lama que ali se formam. O comércio se restringe a pequenos bares e mercearias, geralmente na frente das próprias casas dos proprietários. Ali os homens passam longo tempo conversando, bebendo e jogando.

A população, que constitui o bairro na qual a escola está inserida, é, em grande, parte proveniente de outras partes do Brasil, predominando os Estados do Nordeste e o Estado do Paraná, e assumem que estão no bairro de passagem. A maior parte dos pais das crianças tem pouca ou nenhuma escolarização.

Muitos trabalham em serviços informais (vendedores ambulante, catadores de recicláveis, dentre outros), sem carteira assinada, alguns trabalham em indústria, muitas mães são empregadas domésticas. Há também os que não tem trabalho algum, isto é, estão desempregados e os que estão presos.

As crianças brincam nas ruas. Ali, reúnem-se desde os adolescentes e as crianças que ainda não saíram das fraldas. Os maiores cuidam dos menores. Além disso, vários homens ficam sentados na portas de suas casas ou em grupinhos nas esquinas.

Os pais, na sua maioria, dão muito valor à escola, pois muitos sendo “... iletrados sabem (...) as conseqüências sociais, políticas e econômicas de não saber ler e escrever. Não sabem ler a palavra, mas sabem ler o destino dado a quem não sabe lê-la”. (GARCIA, 2001 p.12).

A escola, que está situada nesse bairro, tem um espaço físico que é padrão. Ao entrar encontramos a secretaria, a sala dos professores e a diretoria da escola. Seguindo em frente, em um mesmo piso, estão dispostas onze salas de aula. Os corredores externos são utilizados para exposições de trabalhos didáticos dos alunos em murais e algumas paredes são pintadas com paisagens. Há também um jardim muito bem cuidado e uma minúscula biblioteca, adaptada em um corredor. Seu espaço diminuto não permite que as crianças a freqüentem. Essa escola é a mais procurada pela população da região, pois é muito bonita, limpa e organizada.

A meta que a escola quer atingir é o desenvolvimento de um bom trabalho com a leitura. Estamos sempre ouvindo nas reuniões de professores que devemos formar bons leitores. Como não temos uma biblioteca devido a falta de espaço físico, temos um de carrinho de supermercado, para o transporte dos livros da biblioteca para as salas de aula. Outro recurso utilizado para o incentivo à leitura é o “Cantinho da Leitura”. Este consiste numa caixa de livros toda enfeitada em um dos cantos da sala, em cima de carteiras também enfeitadas. Tento dar ao canto um aspecto alegre e convidativo. Leio todos os dias um livro para a classe e as crianças podem ler quando terminam as atividades ou em horários pré-estabelecidos, como a hora da leitura. Vejo o texto literário como uma forma de iniciar as crianças no mundo da escrita.

No refeitório, que é fechado, há algumas mesas para as crianças sentarem para comer, uma pequena cozinha e os banheiros feminino e masculino. Quando terminam de comer as crianças saem para uma pequena cobertura que contém uma mesa, onde são vendidos os salgadinhos e balas. A quadra de esporte é descoberta e fica em um piso inferior, mas não pode ser freqüentada durante o recreio devido ao sol forte.

Os professores monitoram o recreio, gritando, na maioria das vezes sem sucesso, tentando impedir que as crianças corram, pois não querem crianças sujas e suadas na sala de aula, além da tentativa de impedir que se machuquem.

É no meio disso tudo que eu alfabetizo. Os materiais pedagógicos oferecidos são: os livros didáticos comprados pelo Governo, alguns livros de literatura infantil, uma lousa e giz.

O panorama descrito configura minhas condições mais amplas (o bairro e seu significado na constituição da urbanização brasileira) e imediatas (a escola) de produção do trabalho docente. Um outro elemento de grande importância na caracterização das condições de produção da docência é o conjunto das idéias pedagógicas (e os embates entre elas) que informam e mediatizam a escolha de seus eixos norteadores. Apresento, a seguir, uma breve caracterização dos norteadores do trabalho docente que venho elaborando.

5. DO TRABALHO PEDAGÓGICO INTENCIONADO - PRINCÍPIOS NORTEADORESE QUESTÕES SUSCITADAS

Alguns princípios que têm norteado o trabalho por mim desenvolvido na alfabetização, como já enunciados anteriormente, têm se pautado na concepção da escrita como linguagem, como prática cultural produzida historicamente e que funciona nas relações sociais.

Dessa perspectiva, como assinala Magda Soares (2003), a alfabetização é mais do que aprender a ler e escrever, ela é um processo de apropriação da escrita:

“... ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a codificar em língua escrita e de decodificar em língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’”. (p. 39).

A apropriação da escrita, pressupõe, como assinala Smolka (1988), que ela seja abordada como uma atividade social, como uma forma de interação que permite ao Homem registrar, lembrar, organizar, informar, pensar, refletir sobre o conhecimento humano, etc. o que supõe, por sua vez, que seja aprendida em uma dinâmica em sala de aula que possibilite o uso da escrita, que possibilite:

- trazer a escrita para dentro da sala de aula, trabalhando as funções da escrita em todas as suas possibilidades: utilizando crachás, calendários, livros, revistas, bilhetes, rótulos de produtos e embalagens, etc.;
- dar espaço em encorajar as crianças a falarem, formando pequenos grupos de crianças, o que facilitaria o diálogo de trabalho em conjunto;
- ler e escrever para as crianças;
- expor os trabalhos das crianças de forma organizada, utilizando a escrita para organização;
- estabelecer e informar as crianças sobre a escrita, respondendo às perguntas [d]as crianças...(SMOLKA, 1988 p. 41).

Nessas condições, a alfabetização é compreendida como um processo discursivo multideterminado e nos coloca, como professores, diante da necessidade de considerar os conhecimentos que as crianças possuem quando entram para a escola.

Por influência de uma concepção de educação tradicional, centrada na elocução do professor e nos conhecimentos sistematizados por ele proferidos, tendemos, como professores, ainda hoje, a pensar que a criança ao chegar à escola não possui conhecimentos e que nos cabe a tarefa de ensiná-los sem levar em consideração suas

experiências e os significados e sentidos de que já se apropriou, elaborou ou está elaborando acerca da vida, dos homens e de suas práticas, do mundo...

Ignorando o sujeito com quem interagimos na relação de ensino como um sujeito de saberes e de experiências, apoderamo-nos do conhecimento que precisa “ser dado à criança” e condicionamos seu aprendizado unicamente à transmissão que dele é feita por nós. Ou seja, partindo da idéia de que o sujeito da aprendizagem é um ser “vazio” na sua origem e que vai sendo “preenchido” pelas experiências que tem na escola, iludimo-nos achando que o aluno só aprende o que a ele ensinamos, desconsiderando os conhecimentos que esta criança adquiriu nos seus seis ou sete anos de vida.

O desconhecimento desses conhecimentos dificulta o nosso trabalho, pois tratamos como iguais coisas que são bastante desiguais, como: o que a criança já sabe, o que a criança ainda não sabe, o que ela já domina sozinha, o que ela só faz com a ajuda de um outro mais experiente, o que ela nem desconfia que existe.

Ao considerarmos que o aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola, damos conta de que não ensinamos a todos os alunos do mesmo modo, mesmo que digamos a todos as mesmas coisas, porque qualquer situação de aprendizado que propomos às crianças sempre tem uma história prévia, uma vez que, como assinala Vygotsky, o “... aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 2001: 95).

Porque aprendizado e desenvolvimento inter-relacionam-se, há saberes, informações, habilidades, modos de agir ou de dizer, etc, de que as crianças já se apropriaram, elaboraram e consolidaram, sabendo deles utilizar-se de modo autônomo. Há outros, a que a criança sequer teve acesso e outros, em processo de elaboração, que ela domina apenas com a mediação de um outro mais experiente.

Essa perspectiva de análise que Vygotsky nos fornece é muito relevante para nós professores, porque possibilita situarmo-nos em relação aos processos em desenvolvimento em nossos alunos, e fazer suposições (e deduções) sobre nossas possibilidades de intervenção em tais processos. Por esse motivo é tão importante o professor estar sempre atento ao que a criança já sabe, o que está em processo, o potencial e trabalhar a Zona de Desenvolvimento Proximal.

De acordo com Vygotsky, sempre que ensinamos à criança o que ela já sabe, não contribuimos para seu desenvolvimento, porque atuamos sobre seu passado. No entanto, aquilo que a criança faz com ajuda do outro é o que ela está próxima de realizar sozinha. Se trabalharmos com ela os processos em elaboração, estaremos contribuindo para o seu desenvolvimento, sobre o seu futuro.

A idéia de um desenvolvimento proximal, assentado sobre a atividade partilhada adulto-criança, foi sempre pouco valorizado na escola, assim como a imitação. Às vezes, nós professores, temos a tendência a não considerar o que a criança consegue fazer com ajuda e a não valorizar o que ela imita do professor ou de um outro colega, desconhecendo que esses fatos são indicadores importantes no desenvolvimento mental, definindo as funções que ainda não se consolidaram. O fazer junto é desvalorizado face à autonomia. A imitação costuma ser desqualificada, na escola, em face da idéia de autonomia e de criatividade. Vygotsky dá uma nova conotação à imitação: primeiro ela imita, depois consegue fazer sozinha. Nesse sentido, fazer junto ou imitar podem ser indícios de um processo de apropriação que está sendo instaurado ou elaborado. Eles marcam um ponto de partida ou um ponto em que a criança se encontra em seu desenvolvimento e não seu ponto de chegada.

A partir do conceito de desenvolvimento proximal, Vygotsky redimensiona a escola em muitos aspectos, traz novas luzes a educação. Ele nos apóia para ensinar, nos mostra que a criança não é passiva mas necessita da intervenção do outro para desenvolver em si o plano da cultura, que é intersubjetivo. Esse autor nos diz que é importante ensinar, é preciso intervir pedagogicamente no desenvolvimento potencial das crianças. Tendo um conhecimento de onde atuar, fica mais fácil para o professor intervir.

O texto de Vygotsky me fez refletir se estou realmente intervindo adequadamente no processo de aprendizagem da criança, pois há muito tempo, nós professores estamos ouvindo e lendo que devemos deixar nossos alunos construírem seu próprio conhecimento e muitos de nós perdemos o parâmetro de como e quando intervir. A idéia de Zona de Desenvolvimento Proximal é um instrumento poderosíssimo para o professor, pois pode apoiar todo o seu trabalho. Neste estudo, ajudou-me a pensar possibilidades nas relações de ensino vividas com W.

6. CONHECENDO W.

Nossos primeiros contatos

No primeiro dia de aula todas as professoras desceram até o pátio da escola para receber seus alunos. Fora marcado um horário para o comparecimento apenas das crianças da primeira série na tentativa de não assustá-las com uma grande quantidade de alunos no seu primeiro contato com a nova escola. Nesse dia, além dos alunos estarem enfrentando o novo, eu, como professora também estava tentando me adaptar a uma nova realidade. Era o meu primeiro dia de trabalho naquela escola.

Havia um burburinho de pais, alunos e professores. Os professores comentando sobre quem seriam seus alunos, as mães cochichando com os filhos – talvez na tentativa de acalmá-los – algumas crianças chorando e agarradas às mães e algumas mães conversando entre si e olhando para as professoras.

Foi nesse universo que vi W. e seu irmão pela primeira vez. Já a um primeiro olhar, ambos se destacavam dos outros. Com seus olhares assustados, pareciam não saber que atitude tomar frente ao grande número de crianças que adentrava a escola. Junto à mãe, ambos olhavam para todos os lados. Quando a coordenadora da escola o chamou pelo microfone para fazer parte da 1ª série A, a mãe levou-o até mim e ele ficou quieto, parado na fila onde esta o colocara. Olhava-me fixo, com um olhar que não consigo esquecer, mas também não consigo descrever: um misto de susto, medo, incompreensão. Pareceu-me o olhar de um bichinho do mato acuado. Fiquei sabendo posteriormente que seu irmão ficara na 1ª série B.

Notei que W. não se comportava como as outras crianças, era estranho, diferente. Não conversava, não sorria, não respondia a meus chamados e às tentativas de interlocução dos colegas. Em conversa com a professora de seu irmão, ficou-nos claro, a mim e a ela, que além dos dois serem idênticos fisicamente tinham comportamentos idênticos. A professora disse que não sabia o que fazer com aquele menino. Pensei comigo que eu também não sabia o que faria.

Comecei então a observar cuidadosamente esse meu aluno.

W nas rotinas e combinados.

Tudo começou na formação da fila. As crianças vão, voltam do recreio e saem em fila. W. não conseguia andar em fila, parecia desorientado. Não conseguia seguir as outras crianças, olhava para todos os lados desconfiado e não parecia saber que atitude tomar, pois enquanto as outras crianças seguiam um rumo ele seguia para outro. Eu o orientava, mas este parecia não ouvir.

Para o W. chegar até o balcão para pegar a merenda uma das professoras que orientava a fila pegava em seu braço e o levava para pegar seu prato, depois o levava até uma das mesas onde este comia desconfiado, sempre olhando os que se aproximavam.

Na sala de aula, sempre que me aproximava dele, W. parecia petrificado. Quando eu pedia para que ele puxasse sua carteira, de modo a ficar mais próximo dela, ou para alinhá-la em relação às dos colegas, ele não se movia, apenas me olhava fixamente, ou fazia círculos com o dedo indicador no tampo da carteira. Eu repetia a orientação diversas vezes, mas era inútil. Quando a colega do lado falava – ... *é para puxar a carteira para trás* – este atendia prontamente.

Então eu me perguntava: Será que ele não ouve o que eu digo? Porque ele atende à colega? Será que é porque ela está mais próxima e ele pode ouvir? Quando eu chegava perto e lhe fazia alguma pergunta, ele respondia apenas com um balançar de cabeça.

Mudei de tática. Comecei a fazer apenas perguntas que não poderiam ser respondidas com um aceno. Aí então confirmei que ele ouvia, mas falava só o estritamente necessário. Respondia na maioria das vezes com monossílabos.

Continuando nesse trabalho de me dirigir a ele, de esperar que atendesse a minhas solicitações, comecei a prestar atenção em outros detalhes.

Percebi que W gostava muito de recortar, mas não seguia as orientações dadas para o recorte, nem as linhas que delimitavam aquilo que deveria ser recortado, realizando a atividade de qualquer jeito.

Ao colar as atividades no caderno, colocava muita cola, dispunha o material a ser colado de qualquer jeito e em qualquer folha do caderno, não limpava o excesso de cola e terminava “rapidinho” a atividade. Por causa do excesso de cola, diversas folhas de seu caderno ficavam grudadas. Quando ia escrever em outras folhas, devido ao fato da cola umedecer o caderno, este rasgava.

Todo início de ano estabeleço com as crianças uma série de combinados¹. Um deles, referente às atividades envolvendo recorte é o de que ao recortar todos devem cuidar para que caia o mínimo possível de papel no chão e, quando estes caem, cada aluno deve limpar embaixo de sua própria carteira. W. não se preocupava com isso. Recortava deixando cair tudo no chão e não recolhia o lixo. Eu chamava sempre a sua atenção: *W. coloque os papéis no lixo, você lembra dos combinados?* Embaixo de sua cadeira e da carteira sempre havia restos de papéis, mas ele recolhia dois ou três sentava-se novamente e fica olhando para os lados, em movimentos rápidos com a cabeça e com os olhos. Eu repetia a orientação e ele repetia novamente a mesma ação. Conseqüentemente ele demorava muito para recolher os papéis e muitas vezes a amiguinha do lado perdia a paciência e recolhia o lixo por ele.

A relação de W com seu material escolar mereceria todo um capítulo de sua vida escolar. Embora eu orientasse todas as crianças sobre como manter o tampo da carteira em ordem, guardando tudo aquilo que não estivesse sendo usado, W esparramava o material do estojo sobre a carteira, deixando cair borracha, lápis, tesoura.

Ele adorava apontar seus lápis e o fazia direto no chão, ignorando os combinados referentes ao uso do lixo e à manutenção da sala limpa. Nesse apontar frenético, seus lápis consumiam-se rapidamente. Eu orientava, pedia para que não seguisse apontando os lápis, mas sua reação era a de ignorar minhas palavras, embora me olhasse enquanto eu as proferia. Com isso, seu apontador durava apenas um dia e os lápis então nem se fala.

Os cadernos eram sempre rabiscados, independente das orientações que eu dava. Era só eu dar as costas e W abria o caderno em qualquer ponto, sem preocupar-se com a seqüência das páginas, e rabiscava tudo.

Com isso perdi as contas de quantos cadernos novos a mãe mandou durante o ano. Ela também comprava lápis de cor, borracha, lápis nº 2, apontador, cola e tesoura, para repor o que faltava, mas W sempre estava sem material.

Os colegas não lhe emprestavam materiais porque percebiam que ele destruía tudo. A destruição do material não parecia ser intencional, decorrendo de sua maneira de utilizá-lo. Por isso muitas crianças brigavam quando sentavam juntas com o W. e ele pegava material no estojo do outro sem autorização. As crianças gritavam: *“Professora o*

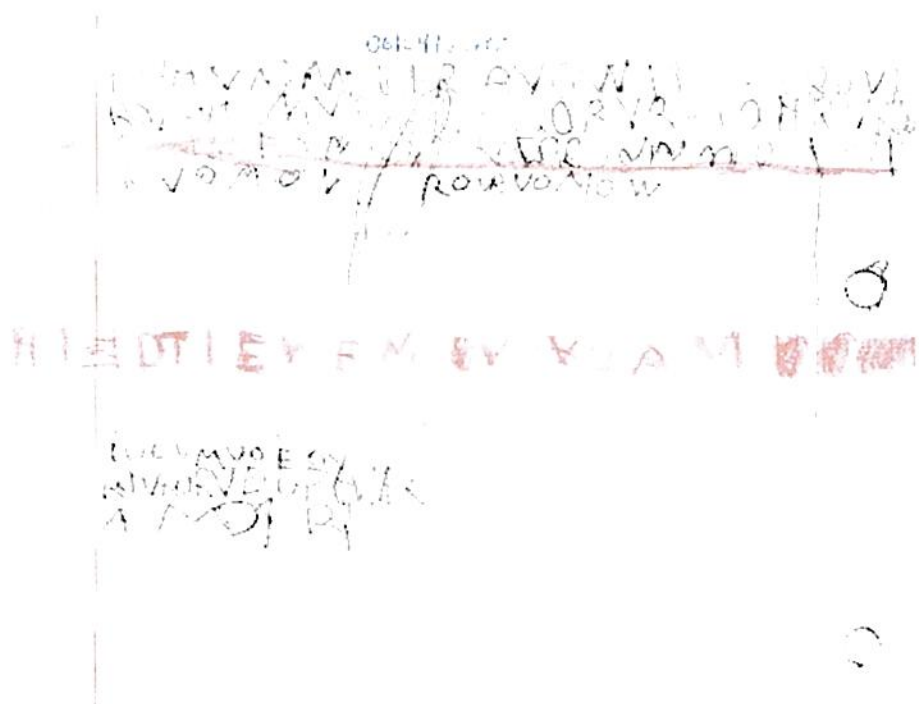
¹ Os combinados são as regras que discutimos, professores e alunos, logo nos primeiros dias de aula.

W. pegou meu lápis amarelo sem pedir, eu não emprestei porque ele estraga tudo.” Ou “Professora o W. pegou o meu lápis e não para de apontar.” Era reclamação o tempo todo. Com isso essa criança teve durante o ano inúmeros parceiros, pois ninguém queria sentar-se com ela.

Tal como nas atividades de recorte, em que não esperava as instruções, nem as seguia, desvencilhando-se delas o mais rapidamente, esses comportamentos repetiam-se em outras atividades.

W, a escrita e a contagem.

W escrevia, no caderno ou nas folhas xerocopiadas, uma grande quantidade de letras. Usava muito a letra "w", depois rabiscava tudo.



Tendo preenchido as folhas ou recortado o material entregue a ele, W voltava-se para os colegas ao redor e os atrapalhava. Pegava o lápis de um, cutucava um outro, rabiscava a carteira dos amigos, dentre outras travessuras. Mas se eu chegasse perto ele parava de fazer qualquer coisa e ficava me olhando fixamente.

Eu escutava o tempo todo, dos alunos que sentavam a sua volta: *Professora o W riscou meu caderno! Professora o W está me cutucando! Professora, o W pegou meu*

lápiz! W não saía do lugar, mas mexia com todos os que o cercavam, desencadeando incontáveis reclamações.

Outra atitude bem comum era rabiscar a carteira. Ele gostava muito de rabiscar, inclusive o seu caderno era todo rabiscado. A escola tem como norma que as carteiras não podem ser rabiscadas e uma vez por semana cada criança limpa a sua própria carteira com detergente, bucha e pano.

Como sempre, W. parecia não dar importância a essa regra também, pois quando não estava perturbando os colegas, estava rabiscando a carteira. Não fazia apenas com alguns riscos. Sua carteira ficava coberta com riscos do lápis de escrever e com os dos lápis de cor.

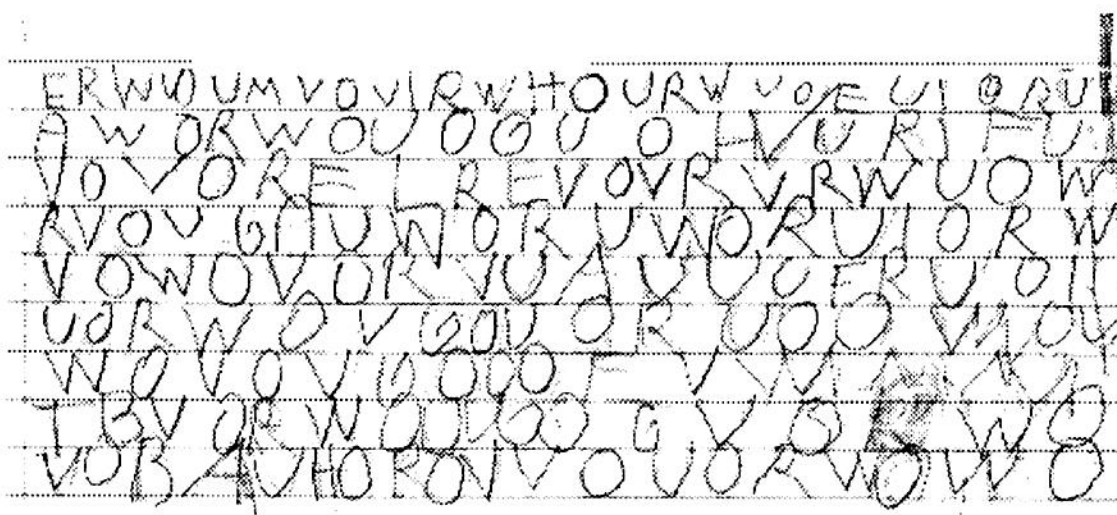
Um dia pedi-lhe que fosse procurar a servente da escola e pedisse o detergente e o pano para limpar a carteira. Um de meus objetivos, além dele limpar o que rabiscou, era observar se ele conseguia procurar a servente e pedir o pano para ela. Em minha orientação pedi que ele falasse a ela que havia rabiscado a carteira. Observei-o de longe. Ele voltava para a sala várias vezes dizendo que não havia achado a pessoa. Então resolvi mostrar de longe onde a mulher se encontrava. W. chegou até a servente, pediu o pano, e voltou. Quando conversei com a senhora ela disse que ele havia lhe pedido um pano e detergente, mas não falara que havia rabiscado a carteira.

Depois de ter conseguido o pano o menino ficou um longo tempo limpando carteira, parecia se deliciar com a espuma e ficou brincando com isso durante um bom tempo, até que eu lhe perguntasse quando terminaria. Relutante tirou a espuma e levou o pano de volta.

As atividades de escrita e de linguagem matemática eram uma grande preocupação para mim.

Todos os dias havia um ritual. O nome da escola era colocado na lousa, depois o nome da cidade, o dia, o mês e o ano, logo abaixo era indicada a merenda do dia e, em seguida, a rotina.

Todas as crianças copiavam com facilidade, e sabiam que era importante registrar no caderno o que íamos fazer, mas W não. Ele não copiava o que estava escrito na lousa, apenas enchia linhas e mais linhas com diversas letras, as preferidas eram: W, V, O, A, R.



Uma primeira hipótese que formulei foi a de que ele não conseguia distinguir as letras da lousa ou não enxergava. Escrevi, então, apenas a palavra leitura e pedi que copiasse. Para minha surpresa ele foi olhando e copiando. Escrevi então o nome da escola em uma das linhas do caderno e ele copiou novamente.

Outra atividade que trabalhei foi um ditado de frutas, na tentativa de identificar o que W já conhecia sobre o funcionamento da escrita e o que indiciava ainda não conhecer. Para isso, não era suficiente classificar sua escrita segundo os parâmetros descritos por Ferreiro, pois a classificação ajudaria pouco na busca de encaminhamentos para nossas relações de ensino.

LISTA DE FRUTAS		20/04/2005
VBVRKWO	(MORANGO)	
DVOR AIX	(ABACAXI)	
VORWORVOJ	(PÊRA)	
RWOR	(LIMÃO)	
MUEVF	(MELANCIA)	

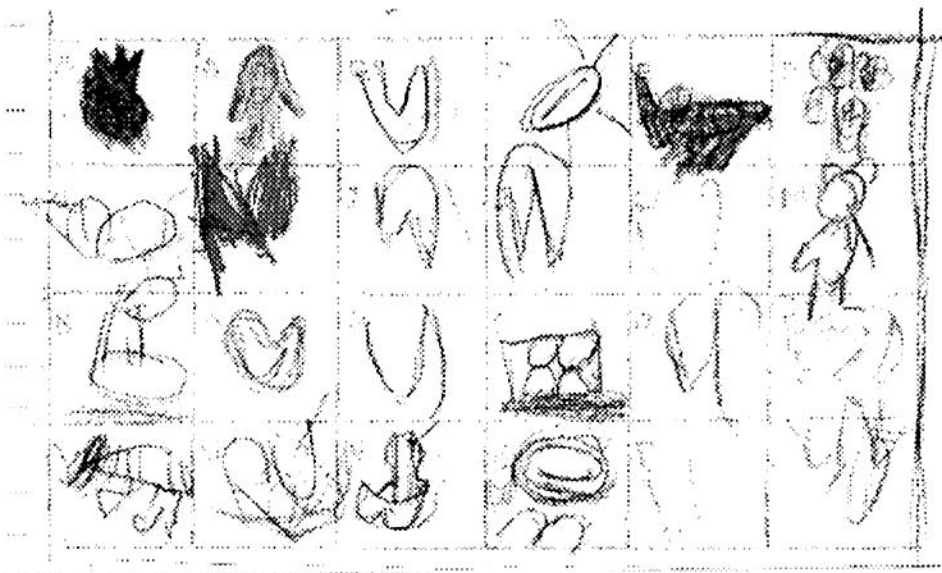
Olhando as palavras ditadas e o que o W escreveu - morango - VBVRKWO; abacaxi - DVOR AIX; pêra - VORWORVOJ; limão - RWOR, procurei pensar sobre essa escrita, considerando tanto o que ele ainda não sabia quanto aquilo que ele revelava já saber a respeito dessa forma de linguagem. A leitura de Telma Weisz (1988) ajudou-me

na análise e compreensão de alguns dos saberes e de outros tantos não saberes sobre a escrita, que mediavam as tentativas de apropriação de W.

Analizando essa produção e algumas outras feitas em sala, percebia que ele ainda não sabia que a escrita representa a fala. Mas, por outro lado, ele já sabia que se escreve com letras, da esquerda para a direita, que não se escreve sempre com as mesmas letras, nem numa mesma posição, que para diferentes palavras havia que marcar escritas diferentes. No entanto, não sabia a que atribuir essas características e as diferenças, pois ainda não sabia o que as letras representavam. Daí a insistência em colocar a primeira letra de seu nome em quase todas as palavras que escrevia.

Para minha surpresa, em uma outra ocasião, constatei que W conhecia o nome de todas as letras do alfabeto, mas ainda não sabia para que serviam, nem as relacionava com a fala. Como destaca Weisz, enquanto não encontra respostas satisfatórias, a criança continua pensando e tentando adequar suas hipóteses às informações que recebe do mundo. Quais eram as hipóteses de W? Como mediar sua elaboração da escrita?

Em uma atividade de ilustração do alfabeto, W não esperou nem a explicação do que era para fazer. No quadradinho onde estava a letra “A” desenhou rapidamente um abacaxi, no “B” um bebê, no “F” duas flores, no “M” um macaco, no “Q” um queijo e no “T” um tatu. No restante das letras fez alguns rabiscos. Mas quando interrogado sobre os outros desenhos ele não falou nada e ficou olhando para as demais crianças.

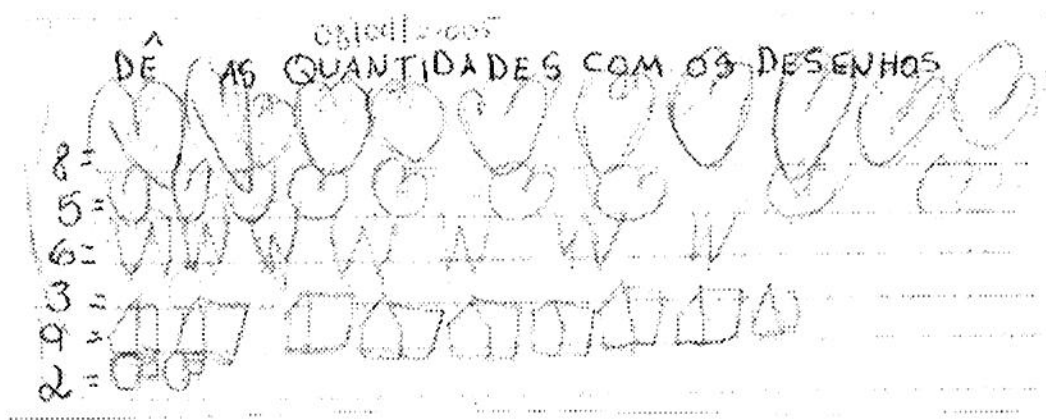


Nessa atividade, indiciou-me alguns de seus aprendizados anteriores, que me levaram a indagações acerca das relações que estabelecera. Que relações eram essas?

Entre letras e sons, entre letras e palavras, entre desenhos e letras? O que ele demonstrava era uma grande memória gráfica de exercícios que já fizera, o domínio de associações entre letras e imagens? Além da memória haveria alguma outra instância de compreensão da escrita em elaboração? Mesmo sem apurar tais relações, vi na ação de W indícios do que elaborara da atividade escolar e o esforço de realizar a atividade proposta valendo-se dos saberes de que dispunha sobre a escrita escolar.

Como trabalhar com ele a partir desses indícios? Se ao menos ele falasse comigo! Mas era muito difícil falar com W! Além de falar muito pouco e parecer tímido, quando eu lhe perguntava algo, mesmo em particular, ele sempre olhava para todos os lados, para as outras crianças.

Outra atividade que vale a pena relatar, pelo muito que me ensinou a respeito de W, foi a de desenhar as quantidades. Essa atividade era composta por alguns numerais, ao lado dos quais a criança desenharia a quantidade por eles representada. Eram os números oito, cinco, seis, três, nove e dois. W desenhou corretamente e apagou, por diversas vezes, nove casinhas e duas canecas. Por perceber o seu desconforto diante de minhas interpelações, evitei fazer-lhe perguntas diante dos colegas.



Chamei-o mais tarde, em particular, quando todos estavam fazendo Educação Física. Perguntei se ele sabia que números eram aqueles e ele foi lendo um a um sem pestanejar. Pedi então para que contasse quantos corações havia desenhado na frente do número oito. Havia onze corações, mas ao contá-los, como ele não colocava o dedo em cima de cada um, fazendo a correspondência biunívoca, acabava pulando alguns e chegando ao total oito. Percebi que havia algo bem objetivo para ensinar-lhe – a correspondência na contagem utilizando-se do apontar desenho a desenho –, mas como

se mostrava impaciente para retornar à aula de Educação Física, decidi retomar a atividade com ele em outro momento.

Perguntei-lhe, então, se queria brincar, ele acenou com a cabeça. Insisti dizendo que não havia entendido então, querendo sair logo, ele falou: “*Quero*”.

Em um outro dia, a atividade de contagem proposta inverteu-se. Havia as figuras e as crianças deveriam representar a quantidade com o numeral. Observei que W contava os elementos desenhados e recorria aos numerais afixados na parede, completando assim rapidamente a atividade.

Pouco a pouco, fui identificando algumas elaborações em curso e alguns dos recursos de que W se utilizava e como o fazia para dar conta das atividades que eu propunha. Mesmo assim, sentia-me confusa quanto ao que fazer.

Para entender melhor o comportamento da criança observada, decidi conversar com outras pessoas que conviviam com ela tanto na escola como em sua casa.

Outros olhares sobre W

Conversando com a professora de Educação Física sobre o seu comportamento na aula ela o classificou como indisciplinado.

“Eu não agüento esse menino e o irmão dele na minha aula. Os dois são ‘iguazinhos’! Não fazem nada do que é pedido, não prestam a atenção nas explicações, correm feito ‘loucos’. Eles não são normais. Fazem o que querem a hora que querem. No começo eu tentava explicar, mas já desisti, deixo eles fazerem o que querem e vou trabalhando com os outros. Ainda bem que não colocaram os dois juntos.”

Na conversa com a professora de Educação Artística não houve muita novidade.

“O W não faz nada em minha aula, só rabisca o caderno de desenho. Quando dou atividade de recorte ele rasga tudo e joga no chão. Apresenta dificuldade de coordenação motora acentuada, dificuldade de percepção de cores primárias, de entendimento do que fazer nas atividades solicitadas e até mesmo de ocupação de espaço.”

O próximo passo foi tentar conversar com a mãe. Embora tudo o que eu lhe pedisse através de bilhetes fosse atendido prontamente, era difícil para ela vir até a escola pessoalmente, pois trabalhando fora não podia faltar ao serviço.

No princípio de maio a mãe de W apareceu na escola para conversarmos. Era uma mulher de fala simples e tinha o mesmo jeito de falar do filho. Contou que ele e o irmão gêmeo (idêntico) ficavam com uma vizinha para ela trabalhar, mas eles reclamavam que a mulher batia quando faziam travessuras. O pai batia muito, principalmente quando olha o caderno do menino e só vê rabiscos. Bate de ficar roxo ou dava beliscões de sair a pele, deixando-a revoltada porque os meninos, que nasceram prematuros e ficaram vários dias na incubadora, sempre foram muito magrinhos. O pai, segundo ela, batia por ver o caderno do menino todo desorganizado.

A mãe relatou que seus filhos gêmeos nasceram de parto cesariano e de apenas sete meses de gestação. Eram muito miúdos ao nascer e ficaram vários dias na incubadora, deixando a família temerosa a respeito da sobrevivência dos meninos. Ao sair do hospital o médico que acompanhou todo o processo do parto e dos dias que as crianças ficaram na incubadora fez um diagnóstico prevendo que no futuro essas crianças demorariam a aprender, principalmente quando chegassem na escola.

A mãe contou então que se preocupava em mandar tudo o que eu pedia quanto ao material, porque queria que os filhos se mantivessem na escola, mas não se preocupava, como o pai com o rendimento escolar de seu filho, pois já esperava por isso. Para ela estava se consumando o que o médico havia diagnosticado sete anos atrás.

Tudo o que a senhora precisar é só mandar o bilhete, disse-me ela mais uma vez. Já comprei material diversas vezes, mas ele acaba com tudo. Mas é só mandar um bilhete que eu mando de novo, porque vou me esforçar para meus filhos estudarem.

Quando indaguei sobre o comportamento de W em casa, a mãe relatou que seu filho parece viver “no mundo da lua”, não pensa em outra coisa a não ser desenhar. Desenha na cama, no chão, na mesa, em qualquer lugar. “Ao levantar - disse a mãe - logo já pede um papel. Não pode ver papel em lugar nenhum que já quer desenhar. Desenha com carvão em tábuas, no chão de cimento desenha com giz velho quando encontra, desenha até mesmo no chão de terra com um pauzinho. Mas não pode desenhar na casa da vizinha que olha ele porque a mulher não deixa com medo de estragar sua casa”.

Mas quando alguém fala com ele, este fixa firme o olhar. É um olhar estranho e a mãe repreende, mas esse não muda a atitude. O médico do Posto de Saúde, disse-me a mãe, gostaria de conversar com a professora do menino.

Ouvindo a mãe confortei-me com seu incômodo quanto ao modo de olhar do filho e alegrei-me ao ver confirmado, por ela, que W gostava de desenhar.

Um outro relato interessante foi o da inspetora que fica no portão da saída. O avô, que busca o W e seu irmão, sempre demora e os dois meninos ficam brincando próximos ao portão. Todos os pais que ali estão ficam observando e rindo, pois mesmo sem falar nada os dois ficam fazendo gracinhas, fazem gestos diferentes, às vezes parecem que não têm ossos. Eles trabalham em grande harmonia, mas sempre mudos. A inspetora está em conflito pensando se eles são débeis mentais ou humoristas. Às vezes vai a porta de minha sala e comenta: *“Esse menino vai ser humorista?”*

Encontrei na inspetora alguém que via em W outras possibilidades além da indisciplina, do fracasso, do retardo. Por que não olhar para suas caretas e trejeitos como um exercício da brincadeira, do riso, do humor?

Considerada essa possibilidade, eu reconhecia que todos os discursos ouvidos traziam a marca dos diagnósticos médicos, no sentido da confrontação entre os comportamentos de W e os padrões de normalidade definidos para o desenvolvimento infantil.

Segundo Januzzi (1982), a intervenção da medicina no campo educacional é antiga. Os médicos foram os primeiros profissionais a apresentarem teorizações sobre a deficiência mental e a atuarem na formação de psicólogos e professores, chegando a definir encaminhamentos de ordem educacional para as crianças em quem eram encontradas formas de desenvolvimento consideradas atípicas.

Segundo Padilha (2001), ao assumirmos o modelo médico, assumimos com ele crenças, explicações e princípios que atribuem valores da medicina a problemas que são educacionais.

Palavras como ‘déficit’, ‘incapacidade’, ‘imaturidade’, ‘transtornos’, ‘portadores de deficiências’, ‘anormais’, ‘carências’, ‘retardos’, ‘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).

Os encaminhamentos médicos, assentados sobre diagnósticos de ordem bio-orgânica, produzem um efeito sobre os educadores que trabalham com as crianças. Eles se sentem desresponsabilizados do aprendizado desses alunos. Afinal, a lentidão, os desempenhos atípicos decorrem da própria natureza especial dessa criança.

Os próprios pais também costumam, como a mãe de W indica em seu relato, conformar-se com os diagnósticos médicos (afinal, os médicos tornaram-se autoridades nas sociedades modernas), e esperar sua confirmação.

Diante de tudo o que ouvi, fiquei pensando que de fato eu estava diante de uma criança com um comportamento muito diferente do esperado, mas lembrando-me também das falas de meus professores no curso de Pedagogia, de que todas as crianças são capazes de aprender, não conseguia deixar de considerar que eu e minhas colegas não estávamos sabendo lidar com essas diferenças.

Considereei importante reter do discurso da mãe, algumas práticas educativas autoritárias a que W estava submetido, tanto por parte do pai quanto da vizinha que cuidava dele e do irmão, e que, a meu ver, explicavam em parte seu jeito arredio e assustadiço.

Pensando no papel do outro e das interações na constituição do sujeito, eu não conseguia desconsiderar tais formas de relação em meu esforço para compreender W. Se de início ocorrera-me que W era apenas uma criança que não via sentido nas regras e convenções, e não queria segui-las, depois do relato da mãe passei a considerar o medo do adulto como um mediador de sua relação com eles e da escuta e compreensão que conseguia ter de seus dizeres nessas relações.

Confesso que o relato da mãe sensibilizou-me muito e contribuiu para uma decisão. Eu não daria a W atividades distintas das de seus colegas, reforçando sua diferença. A sugestão de trabalhar com atividades mais simples com as crianças que classificamos como “crianças com dificuldades para aprender” é comum entre nós, professoras, e tem suas raízes na teoria da carência cultural e da educação compensatória, segundo as quais, caberia à escola, primeiramente, suprir os déficits decorrentes da privação cultural, para depois ensinar.

Ou seja, as crianças oriundas de um meio pobre em estímulos sensórios, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, em situações de interação e comunicação, teriam dificuldade para aprender,

para entender as rotinas e práticas da escola (Soares,1989; Patto,1996). Assim sendo, deveriam realizar atividades mais simples – aquelas de pré-escola e de período preparatório - até demonstrarem-se capazes de lidar com as atividades típicas de uma primeira série.

As mediações

Recusado o encaminhamento de cunho compensatório, decidi que desenvolveria as atividades, tendo como meta que W se integrasse na sala, percebesse o espaço, as regras de convivência e falasse. Apesar da recusa dos colegas em sentarem-se com ele, nunca o deixei sozinho. Apenas revezava seus pares com maior frequência, de modo a não penaliza-lo, nem aos seus pares, com essa convivência compulsória.

Inicialmente mediei sua atenção, procurando ajudá-lo a ouvir o que eu dizia. Assim, sempre que eu dava uma instrução para a classe, procurava me colocar ao lado de W e pedir que me olhasse enquanto eu falava. Embora eu percebesse que ele enrigia o corpo quando eu me aproximava e me olhava daquela maneira estranha que eu não sei descrever, mas que me incomodava e até assustava, insisti nessa aproximação. Algumas vezes, segurei suas mãos, para que me ouvisse antes de iniciar a atividade. Pensei em pedir-lhe que repetisse para mim a instrução dada. Esse caminho não se mostrou proveitoso porque o menino mantinha-se calado.

No princípio foi muito difícil persistir, porque eu não enxergava mudanças em seus modos de agir. Sentia-me perdida, sem saber como continuar, porque nada parecia dar certo.

Mediada por minha orientadora, que solicitou-me que sempre trouxesse o material de W para os encontros de orientação do Trabalho de Conclusão de Curso, comecei a prestar atenção a pequenos detalhes que se inscreviam em suas produções. Olhar para a produção da criança foi um aprendizado nesse processo e começou com os desenhos de W. na hora da leitura.

Todo início de aula eu fazia a “A Hora da Leitura”. Neste momento Wesley também tinha um comportamento peculiar. Enquanto todos estavam ouvindo a história com atenção, ele ficava olhando os colegas e quando algum olhava em sua direção este fazia uma careta de brincadeira. Sempre achei engraçado como ele conseguia fazer diferentes caretas. Seu rosto parecia “adaptado” para isso, e ele as fazia com muita

naturalidade. Algumas crianças riam, outras ficavam bravas e pediam para ele ficar quieto.

Quando não fazia caretas, W permanecia rabiscando o caderno ou a carteira, parecendo alheio ao que acontecia ao seu redor.

Nos momentos de interlocução sobre a história lida, W nunca participava, nem mesmo quando eu lhe dirigia alguma pergunta ou solicitava seu comentário: *E então, W, o que você achou da história?*

Algumas vezes fazíamos a ilustração do que foi lido. Nesse momento ele sempre se interessava em fazer a atividade, mas independente da história, desenhava um sol, algumas nuvens, uma árvore e uma casa. Pintava, pintava, pintava. O lápis de cor escolhido era passado na folha com grande força, o chão era pintado e repintado, as nuvens e o sol azuis só ficavam prontos depois do lápis passar dezenas de vezes no mesmo lugar. W gostava de tudo bem colorido. Pintava com força até acabar a ponta do lápis, apontava e recomeçava. Parecia compenetrado no que fazia.

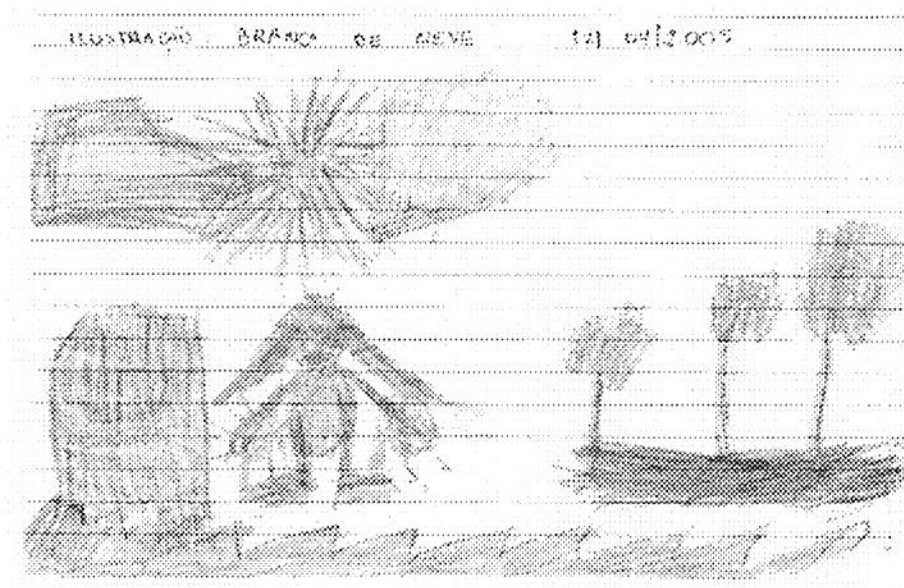
Como comentei com minha orientadora que o desenho era uma atividade de que W gostava, ela sugeriu que eu ficasse atenta a suas produções. Mas eu sempre encontrava a mesma casa, o mesmo sol, as nuvens e a árvore e tudo rabiscado por cima.



Foi quando trouxe para a orientação alguns desenhos de W e junto com minha orientadora passamos a observa-los.

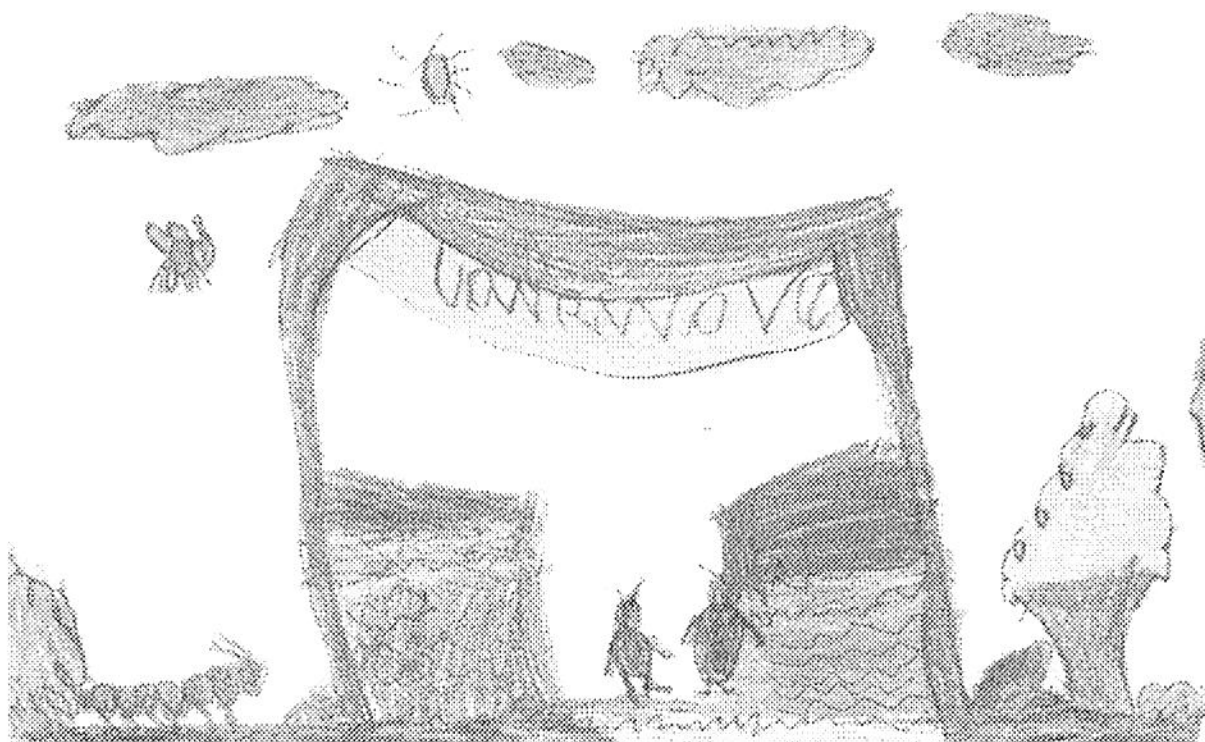
Uma das primeiras mudanças ocorridas em W. foi a de parar de rabiscar em cima dos desenhos, mas continuava sempre com os mesmos desenhos, independente da história que era lida.

No mês de abril, pela primeira vez, apareceu uma personagem da história em seu desenho. Ao perguntar o que estava desenhando W. disse ser a Branca de Neve, demonstrando assim que havia ouvido a história.



Aos poucos mudanças mais expressivas foram se dando a ver. No final de maio e no mês de junho W. parecia ter criado gosto por ouvir as histórias. Passou a demonstrar atenção ao ouvi-las, ficando o tempo todo com os olhos fitos na leitora e na ilustração do livro quando era mostrada. A mesma atitude atenta passou a ser expressa mesmo antes de começar a história propriamente dita, quando eu contava alguma coisa sobre o autor, ilustrador e mostrava, quando havia, as fotos de ambos.

Indícios de sua atenção, ao que era lido, apareciam nos seus desenhos, que passaram a incorporar outros elementos, além da habitual casa, do sol entre as nuvens e da árvore. W se referia a esses elementos, nomeando os personagens ou detalhes das histórias lidas, ainda que os grafismos feitos não remetesse às especificidades daquilo que ele nomeava. Na história “O Patinho Feio” W. desenhava o Patinho Feio, sua mãe, o cisne e outros personagens. Quando desenhava “A Joana que perdeu as pintinhas” fez o final da história com vários detalhes da chegada festiva de Joana em sua casa. Observe a faixa de “Bem Vinda!” e os animais que participaram da festa.



Seguindo os pequenos indícios das elaborações em curso em meu aluno, eu tentava re-elaborar meus modos de mediação. Foi assim com o uso do material, com os muitos combinados, com as várias nuances da rotina.

O material foi um capítulo difícil e longo. Terminei o primeiro semestre sem conseguir enxergar qualquer melhora, apesar de meus esforços aos detalhes de seu comportamento.

Tudo parecia muito confuso para W, que não conseguia organizar, nem preservar, cadernos, lápis, borracha, tesoura, cola, apontadores. A mãe, pacientemente repunha o material, mas em poucos dias tudo ficava destruído. Mesmo assim, eu seguia orientando-o na utilização do material.

Com relação ao caderno, eu ou a criança que se sentava com ele, apontávamos onde deveria começar a fazer a atividade. Eu explicava que deveria escrever sempre depois da última atividade, mas ele não parecia levar essa informação em consideração, pois tão logo eu me afastava, ele virava diversas folhas e escrevia em qualquer lugar.

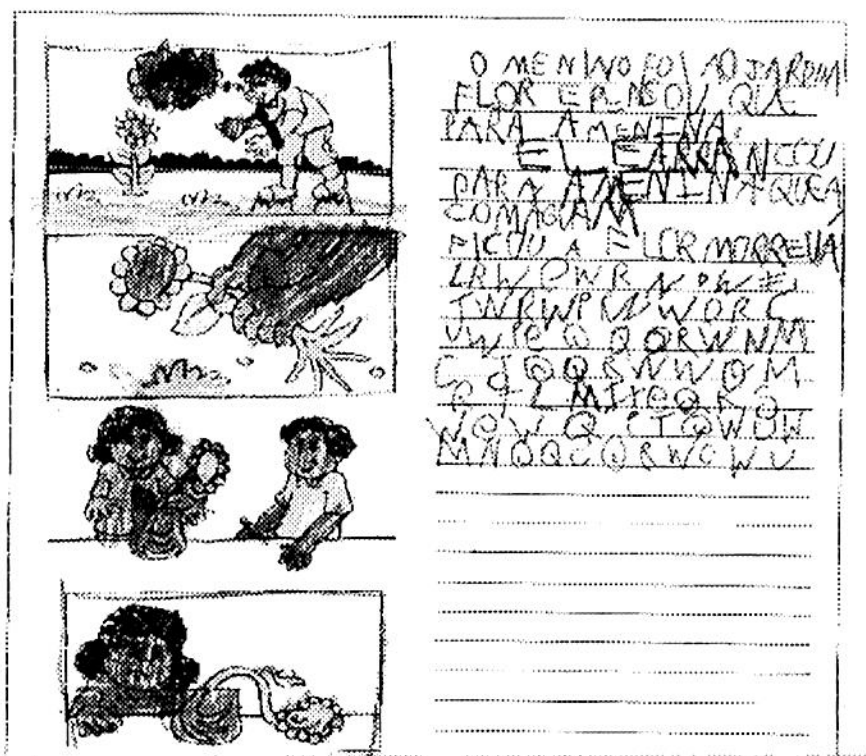
Os lápis de cor também pareciam impossíveis de serem preservados, já que ele apertava muito na pintura e apontava-os diversas vezes. Passei a emprestar-lhe os meus na condição de que ele não os apontasse, mas as pontas duravam pouco tempo e logo

ele já não tinha mais como pintar. Nessa situação, não dizia nada, apenas ficava olhando para mim.

Em virtude de estar sempre “desligado” e por quase nunca responder aos comandos das atividades eu vivia oscilando entre a sensação de que o W. não estava tendo nenhum avanço e as pequenas surpresas ao deparar-me com indícios de novas formas de comportamento nele.

Apreendi algumas mudanças de comportamento no mês de junho. Dei-me conta, por exemplo, de que ele passara a falar comigo. Ainda não tomava a iniciativa, mas quando eu iniciava uma conversa ele, já respondia com frases mais longas, diferentes das respostas com o aceno de cabeça ou por monossílabos, que dava no início. Quando perguntei em uma determinada ocasião porque ele faltara, este respondeu prontamente que não dera tempo de tomar banho.

Outro avanço percebido por mim, mas que ainda considere pequeno foi a tentativa de copiar o cabeçalho e a rotina da lousa. W copiava diversas palavras, mas depois parecia desistir e continuava com os Ws. de costume. Também tentava registrar outras atividades, como é o caso de uma produção de um texto coletivo que vem a seguir.



No mês de junho, recebi uma nova aluna em classe. Coloquei-a sentada com W. Embora essa criança ainda estivesse elaborando a escrita de modo rudimentar, ela tornou-se uma grande mediadora do processo do W. Ela passou a regular de modo sistemático o uso que ele fazia do caderno e aquilo que copiava da lousa. Com muita paciência examinava seu material, repreendia-o quando usava erroneamente as páginas do caderno, apagava quando ele usava a letra errada ao copiar da lousa e emprestava todo seu material a ele.

Com relação aos combinados, ela também controlava W, lembrando-o da responsabilidade com o lixo. Quando ele agia adequadamente, a colega elogiava seu bom desempenho. Foi uma relação muito importante que trouxe várias aprendizagens ao menino. Através desse relacionamento W passou a utilizar o caderno quase que corretamente.

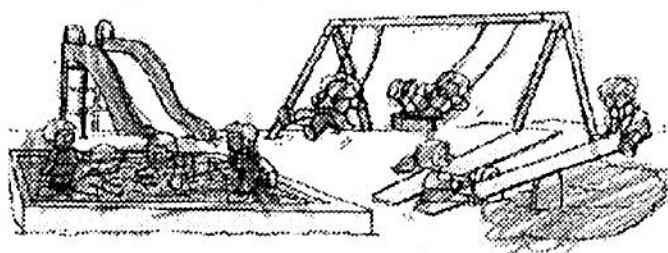
Assim terminei o primeiro semestre letivo, observando alguns indícios de mudanças em meu aluno e muitas mudanças em meu modo de participar na relação de ensino com todos os alunos, já que mediada pelas peculiaridades de W, desenvolvia minha atenção e percebia-me mais sensível à escuta das crianças. Minha relação com a produção das crianças tornou-se diferente. Nelas eu buscava mais do que acertos e erros e mais do que a classificação dos erros em hipóteses explicativas consolidadas no discurso pedagógico. Eu procurava ir além das constatações. Isso se destacou para mim especialmente a partir de um episódio que relato a seguir.

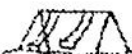
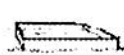
A escola tem um Provão por bimestre, uma prova única para todas as primeiras séries. Para realiza-la, os professores trocam de salas. O objetivo é preparar as crianças para o SARESP.

A professora que aplicou a prova em minha sala ficou espantada com o W., pois este ao pegar a prova foi logo escrevendo qualquer coisa sem esperar a explicação e foi o primeiro a entregar. Deixou muitas questões sem responder, que ele saberia responder, já que conhece os numerais e os relaciona com as quantidades que representam. Apesar de não fazer, preocupou-se em pintar alguns desenhos. Escreveu o seu nome quase que ortograficamente, esqueceu apenas uma letra. A professora disse que não se preocupara em explicar individualmente para ele porque percebera que era um daqueles alunos que ainda não estava alfabetizado.

Alguns dias depois retomei com W, individualmente, algumas questões da avaliação e ele conseguiu respondê-las. Esse evento reforçou minha confiança em continuar fazendo com ele, aquilo que ainda não fazia sozinho.

OBSERVE AS CENAS E RESPONDA.



QUANTAS CRIANÇAS ESTÃO NA		? 2
QUANTAS CRIANÇAS ESTÃO NOS		? 2
QUANTAS CRIANÇAS ESTÃO NO		? 0
QUANTAS CRIANÇAS ESTÃO NA		? 4
QUANTAS CRIANÇAS ESTÃO NO PARQUE? 8		

Mudanças

Agosto trouxe-me surpresas.

Na primeira semana de aula, W não apareceu na escola. Ansiosa, perguntava por ele e cheguei mesmo a comentar, com minhas colegas na Faculdade, que meu sujeito de pesquisa desaparecera.

Senti uma grande alegria ao recebe-lo na semana seguinte. Chamei-o para conversar e perguntar o porque ele havia faltado uma semana. Enquanto falava, eu estava sentada e ele de pé, coloquei a mão no ombro dele e para minha surpresa ele se achegou e encostou o seu corpo ao meu. Fiquei emocionada, pois no início ele era muito arredo quando eu me aproximava. W contou-me, então, o que para mim foi a mais longa história ouvida de sua boca, que havia ficado em casa brincando. Indaguei o porque ficara brincando e não havia vindo para a escola. W. respondeu que sua mãe não os trouxera (ele e o irmão). Perguntei se ele gostava da escola e da professora e ele disse que sim. Quando indaguei o quanto ele gostava da professora ele disse: “*Bastante*”.

Já no primeiro mês de nosso re-encontro, reconheci mudanças de comportamento em W. O lixo dos recortes que antes era deixado no chão passou a ser recolhido por W sem que ninguém mandasse.

O relacionamento com os colegas mudou. W. que era tão arredio, não se comunicava com a professora ou com os amigos e no recreio só brincava de brincadeiras mudas com seu irmão, no mês de setembro relacionava-se relativamente bem com os colegas, conversava e brincava com eles.

Em sala parei de ouvir reclamações a seu respeito. Os colegas, seguindo meu exemplo e o da colega que senta com ele desde junho, já confiam em emprestar alguns materiais a ele, que pouco a pouco está aprendendo a utiliza-los de forma adequada. Com isso, W, que vivia sempre assustado e não conversava com ninguém, passou a andar pela sala procurando o lápis da cor que está precisando. Não mais aponta os lápis desesperadamente e somente algumas vezes pula uma folha do caderno ou escreve de ponta cabeça.

No intervalo corre junto com as outras crianças e tenta levar o irmão. Quando bate o sinal do término do recreio, todos formam fila na frente de uma grande mesa. W. e o irmão sempre ficam atrás da mesa fazendo gracinhas. Fazem movimentos corporais idênticos, abaixam e levantam os braços e o corpo como uma onda.

Outro avanço: a cópia completa da rotina do dia.

ROTINA
LEITURA: A COR
CUBO
SITUAÇÕES-PROBLEMA

Ele faz a cópia e procura sempre a minha aprovação. Quando o elogio faz uma “carinha” de contentamento. As tentativas de copiar da lousa também melhoraram muito. Além da rotina já copia parte dos textos que produzimos coletivamente.

Aquele olhar estranho e indefinido do início do ano, ressurge apenas de vez em quando. Quando falo com W. ele olha para mim e responde a pergunta. Seu olhar,

muitas vezes, parece divertido, quando falo uma gracinha ou o elogio. Nessas situações de elogio e de brincadeira entre nós, W me olha com um sorriso no olhar.

Poderá parecer uma coisa simples relatar que W passou a responder às perguntas que dirijo a ele, mas foi um longo percurso que partindo da ausência de respostas acompanhada por aquele olhar fixo e estranho que às vezes dava até medo, passou pela resposta com o menear da cabeça, a resposta por monossílabos e por pequenas frases. No segundo semestre, quando lhe dirigia perguntas no coletivo, ele sempre respondia com um “não sei”. Individualmente, respondia de modo mais elaborado, contando-me algo relativo ao tema perguntado.

Quanto mais ele passou a falar, mais eu fui percebendo a grande dificuldade que tem na fala, fazendo que às vezes eu peça para que repita o que disse. Levantei então a hipótese de que W. fala pouco devido à percepção que tem de sua dificuldade, ficando tímido e se recusando a falar. É uma hipótese a ser acompanhada...

Sua atenção a minhas instruções também se modificou. Relato a seguir um pequeno episódio que mostra essa mudança em seu modo de ouvir o outro.

Indiquei o W. para um projeto que está sendo desenvolvido na escola em parceria com a FEAC intitulado “Minha Vida Sem Drogas”. Os responsáveis pelo projeto sugeriram que a escola escolhesse algumas crianças com problemas de aprendizagem e indisciplina, para que duas vezes por semana, durante duas horas, viessem no horário oposto a aula para atividades de Ginástica Global. O objetivo do trabalho é a construção de valores, fortalecimento da auto-estima, socialização em grupo, trabalhar com o sentimento de pertencimento, ampliar a visão de mundo. O meu objetivo ao indicar W. foi o de possibilitar a ele a participação em outro grupo de crianças, além daquele formado pelos colegas de classe, já que sua mãe não o deixar sair e brincar na rua com outras crianças e este não faz amizades com facilidade.

Quando fui colocar o bilhete em seu caderno comunicando à mãe sobre o projeto, pedi ao W. que fosse até a minha mesa e pegasse a caneta. Este foi prontamente e parecia muito orgulhoso. Reparei, então, que seu andar e sua postura mudaram, ficando mais ereto. Depois pedi que ele buscasse a cola em meu armário e este me olhou com grande contentamento e buscou, depois guardou prontamente. Antes eu falava diversas vezes e ele não atendia, às vezes nem olhava no meu rosto, agora está sempre pronto para atender a todos os meus pedidos.

Tenho conversado sobre ele com as outras professoras e um relato que me espantou muito foi o da professora de Educação Física. Em uma conversa me confidenciou:

“Estou admirada com o W. Ele não é mais o mesmo, antes parecia retardado e agora parece um menino normal. Ele participa das atividades junto com os outros e não me dá mais trabalho. O irmão dele ainda continua correndo como um louco, mas eu não ligo mais, desde de não se machuque eu deixo ele correr.”

A professora de Educação Artística também fez-me um breve relato sobre W:

“Hoje o W. se encontra em evolução satisfatória se comparado com o início do ano. Já atende as propostas de trabalho e assimila o conteúdo. Tem noções de espaço e cores. Não rabisca mais o caderno.”

A professora do irmão de W, olhando-os na fila comenta comigo: *“Você teve sorte ficou com o melhor dos dois”*.

Na Reunião de Pais do mês de agosto a mãe, que não estava mais trabalhando, compareceu. Quando conversamos, ela disse:

“Desde que nasceu o médico disse que eles iam ter a mente fraca. Quando pequenos eram bobinhos. Demorou até quatro anos para falar e tinham uma voz fininha. Até hoje é um pouco fininha (...) Mas o W. mudou muito em casa, está melhor que o irmão dele, está mais obediente. Antes não obedecia agora obedece e corrige o irmão. Às vezes ameaça o irmão dizendo que a mamãe vai bater nele, mas eu não bato porque eles são magrinhos. Quando o pai bate, eu choro. Mas ele também está bem melhor. Outro dia o W me mostrou um desenho que fez aqui na escola e contou que era uma história da princesa e do príncipe que a senhora tinha contado. Foi mostrando o desenho e apontando com o dedo o castelo, o príncipe, a princesa e disse que eles iam se casar. Era bonito, tinha até os passarinhos da história. Ele mudou muito.”

No dia desse relato, eu também chorei. De alegria e de emoção. Por W e por mim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Mestre não é quem ensina, mas
quem, de repente, aprende.*

(Guimarães Rosa)

São tantas as mudanças que não parece terem se passado apenas alguns meses desde que W. surgiu em minha vida. Posso até fazer uma longa lista do quanto a relação professor-aluno deixou marcas profundas em nós dois.

Ao W., nossas relações em sala, mediadas por mim, por sua dedicada colega, e por toda a turma, ensinaram a ver o mundo com outros olhos, a ter um brilho diferente do olhar assustado do início do ano letivo, a brincar, a correr, a participar ativamente das atividades propostas, a se relacionar bem tanto na escola como em casa, enfim, a se dar conta de que está em um mundo com centenas de pessoas a sua volta com quem relacionar-se.

Quanto a mim, percebi o muito que aprendi nesse relacionamento, tanto como professora como quanto pessoa. Em todos os momentos aprendia algo novo com o W. Ele me ensinou a olhar mais detalhadamente tudo o que acontecia; a observar e a valorizar detalhes que a um olhar apressado escapavam; a decidir a atitude a tomar através de um indício. Mesmo de noite, ao deitar para repousar, rememorava meu dia e pensava nas atitudes que deveria tomar para sanar algo que ficara pendente, ou para explorar uma brecha, que só àquela hora de relaxamento e de distanciamento, explicitara-se.

As transformações produzidas em nosso relacionamento foram mediadas pela leitura de alguns teóricos. Vygotsky foi o “carro chefe” dessas reflexões.

Com o passar do tempo a aula foi ficando mais prazerosa tanto para o aluno quanto para a professora, a ponto de haver uma cumplicidade que muitas vezes dispensava a fala entre nós. Um pequeno gesto meu, como o de

chama-lo com o dedo indicador, já trazia um brilho diferente aos seus olhos de criança.

Cada descoberta, cada transposição de um desafio, era um estimulante para nós. Da minha parte, como diz Ana Maria Machado (1997) Só sabia que ele me sacudiu por dentro, me virou pelo avesso, me renasceu.

Mediada por W e pelas observações especialmente exigentes de tudo o que acontecia com ele, comecei a ficar craque em observar atentamente tudo o que acontecia ao meu redor e a dar importância para fatos que antes achava que não eram relevantes. E com isso aprendi que para que o aprendizado aconteça é necessário que o trabalho pedagógico seja construído e reconstruído dia-a-dia na sala de aula.

O tempo todo, durante a minha pesquisa procurei dialogar com meu próprio processo de formação, com os conhecimentos e atividades de ensino que compartilhava com as crianças em minha sala de aula. Deparei-me com dificuldades, que num primeiro momento pareciam intransponíveis, muitas vezes parecia andar por entre sombras, mas também encontrei muitas luzes que iluminaram esta caminhada.

Como o objetivo não era o de olhar apenas para o produto final, mas procurar nas relações do processo de ensino os acertos e fracassos, produzindo e re-significando o encontro entre o saber do aluno, suas relações sociais e o que a escola estava tentando transmitir, aprendi a desfazer-me dos diagnósticos das impossibilidades, voltando o olhar para os indícios das possibilidades.

“Os ‘detetives encarregados de investigar a ‘normalidade’ ou ‘patologia’ de uma criança... acabam por deixar de procurar e, portanto deixar de ler os indícios de possibilidade”. (PADILHA, 2001 p. 34).

Hoje, faço minhas as palavras de Fontana e Guedes-Pinto (2002) quando se referem à noção de compreensão, tal qual formulada por Bakhtin (1986) e Bourdieu (2001): O que interessa à compreensão (...) não é a explicação nem a relativização dos pontos de vistas, (...) mas o que resulta do confronto entre pontos de vista incompatíveis. (p.9).

As perguntas, sobre as quais me debrucei, aproximaram-me da singularidade de um ser e pude observá-lo, nas aulas, em seus silêncios e conversas, rabiscos e desenhos ou pinturas, imobilidades e gestos, sustos e encantamentos, tentando fazer da escola um lugar para estar, desenvolver-se, construir relacionamentos e participar.

Neste momento penso no primeiro ato da “Receita de ambrosia”, texto escrito pela professora Maria do Rosário Magnani (1993), em resposta às alunas que haviam lhe perguntado como ela preparava uma aula:

1º ATO: O Ensaio

- imagino as necessidades orgânicas e as fantasia do paladar;
- penso no prato do dia: o que quero compartilhar?;
- projeto o requinte do ritual da última ceia;
- busco receitas nas prateleiras das estantes e ingredientes nas despesas da memória;
- elejo o que se ajusta ao tempo e fôrmas que não tenho;
- tempero: o agora de depois;
- preparo: misturo – sinto – palavreiro – experimento – penso – saboreio;
- entrego-me: fogo forte, fervura; fogo brando vigília.

Em sua resposta poética, Maria do Rosário dá a ver a dimensão relacional da aula, a aula como um ritual interativo, onde há confrontos diários entres os participantes do rito.

Vivi, no decorrer deste ano, cada aula como uma expectativa em relação a W, esperando e buscando pelos indícios dos efeitos que minhas falas, meus gestos nele produziram. Tentava sempre pensar nas necessidades de seu paladar, nos ingredientes que deveria acrescentar, como misturar e cozer, sem deixar que o fogo brando demais mantivesse o aprendizado cru, ou que forte demais o queimasse.

2º ATO: O Ritual

- convido: senta-se à mesa comigo? O prazer é todo meu;
- os aperitivos, sinfonia de cristais;
- a toalha, cenário de linho, a entrada;
- dança de olhos, farfalhar de pernas, o prato principal;
- pantomima de línguas, sussurro de talhares;
- a sobremesa, entremeio de sabores, o café, teia de sensações, o licor, arremate do sabor.

Não foi num primeiro momento que W. aceitou o convite de sentar-se à mesa. Assustado e arredio, parecia fugir. Aos poucos foi se aproximando, depois sentou-se e então parece ter criado gosto pelos aperitivos e a desejar o prato principal. Hoje, timidamente pega os talheres, experimenta-se tentando maneja-los.

3º ATO: A Solidão

- repouso: foi bom, meu bem?
 - Enfim!;
 - Fecho as portas, recolho sobras, giro botões, apago as luzes;
 - Re-me-moro, re-te-moro, re-projeto, te revejo?
- “E vocês, como saciam a fome?”

No meu repouso como professora rememoro, mas como fechar as portas de um período que me deu muito prazer? Um período em que arrisquei a uma experiência de um conhecimento sobre o outro, com o outro, que é tão diferente de mim? O importante foi que enquanto trabalhávamos encontramos talentos encobertos e riquezas a explorar.

A experiência ampliou meu olhar sobre a importância do convívio e a integração de todos os seres humanos, pois o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram a vida intelectual daqueles que a cercam. (VIGOTSKI, 2000 p. 114).

O tempo está se esgotando, o ano está terminando...

W aprendeu muito, mas não aprendeu tudo o que seria dele esperado em uma primeira série. W transformou-se, sabe mais e sabe mais de si mesmo.

Eu também aprendi muito, mas não tudo. Também transformei-me, sei mais e sei mais sobre mim mesma. Sinto-me capaz e sinto-me limitada. Sinto a separação de meu aluno inesquecível.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997.
- CASTANHEIRA, M. L. Da escrita no cotidiano à escrita escolar. *Leitura Teoria e Prática*, nº 20. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- CERTEAU, Michel de. *Cotidiano, cultura e planejamento urbano*. (Anais do Encontro) Orgs.: SZMRECSANYI, Maria Irene. São Paulo, 1985 – FAU/USP.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.
- CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. *O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina... Uma leitura das relações de ensino cotidianas a partir dos lugares sociais ocupados por seus protagonistas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação, UNIMEP, Piracicaba, 2004.
- FONTANA e GUEDES-PINTO. *Trabalho escolar e Produção do conhecimento*. In NETO, A & MACIEL, L (org). **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FONTANA, Roseli & CRUZ, Maria Nazaré da. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.
- FONTANA, Roseli Ap Cação. *Sobre a aula: uma leitura pelo avesso*. Em **Presença Pedagógica**, v.7, nº 39 mai/jun 2001. 31 – 37.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 25ª Edição.
- GARCIA, Regina Leite (org). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GÓES, M.C.R.de . *A abordagem micro-genética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da subjetividade*. Cadernos CEDES, Nº 50, 2000,P. 9-25.
- JANUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1992.
- MACHADO, Ana Maria. *Um ABC de mestres*. In ABRAMOVICH, Fanny (org). **Meu professor inesquecível**. São Paulo: Editora Gente, 1997.
- MAGNANI, Maria do Rosário. *Em sobressaltos – formação de professora*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993
- MOYSES, Maria Aparecida Afonso & Collares, Cecília Azevedo Lima. *preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez: Campinas UNICAMP: Faculdade de Educação/Faculdade de Ciências Médicas, 1996.
- PADILHA, Anna Marta Lunardi. *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Pexus, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escola: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.^aQueiroz Ed., 1996.

SMOLKA, A. L. B. O Trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. *Caderno Cedes* nº 23. São Paulo: Cortez Editora, 1989, p. 39-47.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, Sp: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola – Uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 1989

VYGOTSKY. L.S. *A formação social da mente. Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2002.

