

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290003447



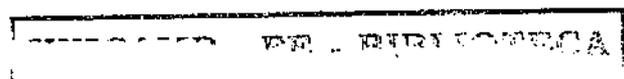
FE

ICC/UNICAMP P342a

MARIANA CRISTINA PEDRASSA

QUANDO A PROFESSORA E OS ALUNOS
ENFRENTAM O FRACASSO ESCOLAR:
Aprendendo a ler e a escrever

Campinas
2007



200803058

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Mariana Cristina Pedrassa

QUANDO A PROFESSORA E OS ALUNOS ENFRENTAM
O FRACASSO ESCOLAR: Aprendendo a ler e a escrever

Monografia apresentada à Faculdade
de Educação da UNICAMP, para a
conclusão do curso de Pedagogia, sob
a orientação da Profª Drª Roseli
Aparecida Cação Fontana.

Campinas
2007

© by Mariana Cristina Pedrassa, 2007.

UNIVERSIDADE.....	FE
CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	P342q
V.....	EX:
TOMBO:	3447
PROC.....	129/08
C:	X
PREÇO:	11,00
DATA:	02/03/08
.....	425491

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

P342q Pedrassa, Mariana Cristina.
Quando a professora e os alunos enfrentam o fracasso escolar :
aprendendo a ler e a escrever / Mariana Cristina Pedrassa. -- Campinas, SP :
[s.n.], 2007.

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

1. Fracasso escolar. 2. Mediação. 3. Alfabetização. 4. Letramento. I.
Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

07-576-BFE

Aprovada em Dezembro de 2007

Prof^a Dr^a Roseli Aparecida Cação Fontana

Prof^a Ana Lúcia Guedes Pinto

***Dedico este trabalho aos meus alunos e
aos meus professores, que me ensinaram o
árido caminho da docência.***

Agradecimentos

Nilton, Vera e Matheus, pelo amor infinito.
A vida muda muitas coisas, mas nunca mudará o meu amor por vocês!

Fabiano, pelos momentos inesquecíveis.
Alguém para abraçar bem forte e sentir toda a alegria que só o amor é capaz de trazer.

Aos meus amigos, pelos sorrisos.
A lua às vezes tem o formato de vírgula para mostrar que nem no infinito, a amizade e o carinho têm um ponto final.

Aos meus alunos, pelos ricos ensinamentos.
Sábida é a pessoa que reconhece que pouco sabe diante da complexibilidade da vida.

A Roseli, por me fazer sonhar.
O melhor professor é aquele que ensina com a própria vida. Porque nada convence tanto quanto o nosso testemunho.

***Um espaço. Uma escola. Lugar de
encontro, confronto, de mundos que se
cruzam, que podem se destruir ou enriquecer.
Muitos caminhos. Diferentes estratégias,
diferentes produtos.
(Vanzella e Lazzarini)***

Resumo

Neste estudo focalizo a problemática do fracasso escolar, a partir de duas perspectivas: a das políticas públicas estaduais destinadas a assegurar a permanência das crianças na escola como forma de enfrentamento e superação do fracasso escolar, desenvolvidas e implementadas desde a década de 80, e da concretude das experiências de ensino da escrita e da leitura vividas por mim, como professora, em uma sala de projeto, da rede estadual de ensino, em 2006, que reunia alunos que não se haviam alfabetizado na 1ª série.

As políticas públicas destinadas à superação do fracasso foram analisadas no intuito de compreender como se chegou à criação da sala de projeto na escola. A análise foi conduzida a partir dos documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação e daqueles produzidos em fóruns de debates por ela organizados sobre o Ciclo Básico, as Classes de Aceleração, a Progressão Continuada e a Recuperação de Ciclo.

A análise da experiência na sala de projeto foi realizada a partir da documentação sistemática das relações de ensino produzidas ao longo de um ano letivo. Partindo da leitura positiva do chamado fracasso, tal qual a proposta por Charlot (2000) e da análise das práticas de alfabetização e letramento vividas, documentei o funcionamento cotidiano dessa classe, tendo como foco as relações estabelecidas entre professora / aluno, aluno / aluno no processo de apropriação e elaboração da língua escrita pelas crianças.

Os documentos do processo vivido foram os textos de diversos gêneros literários produzidos no decorrer do ano, as propostas de atividades analíticas conduzidas pela professoras, todo o material escrito utilizado por ela e compartilhado com os alunos e o registro das relações de sala de aula, feito através de relatos por escrito, produzidos ao final de cada dia. Nesses relatos, eu procurava reconstituir as condições de produção do trabalho desenvolvido e indicadores da atuação e participação, minha e das crianças, na dinâmica relacional produzida.

Para a análise e discussão do processo vivido e da produção das crianças, tomadas como indicadores do aprendizado da escrita por elas, recorri

aos estudos do letramento, desenvolvidos no campo da Lingüística Aplicada, e aos pressupostos teóricos vygotskyanos no que concerne às relações entre desenvolvimento e aprendizado. Esses referenciais, ainda que de campos distintos, aproximam-se em suas teses fundamentais, a saber: a compreensão da escrita como linguagem, e como tal, como uma prática social da qual os indivíduos se apropriam em relações colaborativas (intersubjetivas) e situadas.

Do entrecruzamento dos indicativos das políticas de permanência e do enfrentamento do fracasso no cotidiano da sala de aula, derivam-se, nas considerações finais, apontamentos relativos aos modos de mediação da professora na superação do fracasso.

Palavras-chaves: fracasso escolar- mediação- alfabetização – letramento.

SUMÁRIO

I-ORIGEM E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO.....	1
II-OPÇÃO METODOLÓGICA.....	13
III-A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VISANDO A PERMANÊNCIA DOS ALUNOS.	23
IV-AS CRIANÇAS QUE FRACASSAM: IMPLICAÇÕES TEÓRICO- PRÁTICAS.	35
V-A SALA DE PROJETO E MEUS INTERLOCUTORES.	50
VI-APRENDENDO A LER, ESCREVER E ENSINAR NA SALA DE PROJETOS. Articulando a aprendizagem do código à utilização da escrita como linguagem....	58
Cantando também se aprende a escrever.....	61
Escrevendo com os quadrinhos.....	68
Aprendendo a escrever a partir da revisão.....	86
Novos passos: chapeuzinho amarelo.....	95
VII-CONSIDERAÇÕES FINAIS.	104
VIII-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	109

Origem e delimitação do problema de estudo.

Em 13/02/2006 iniciou o ano letivo na rede estadual de ensino e, pela primeira vez, me deparei, como docente, com uma sala de ensino fundamental. Aprovada no concurso público, realizado no ano anterior, eu escolhi a escola em que estudara quando criança.

Confesso que a ansiedade, os preconceitos, o medo da rejeição me acompanharam, porém os meus quatro anos de experiência, como professora da Educação Infantil, mediaram minha confiança em poder ensinar e aprender no processo escolar.

Naquele momento, ingressaram naquela mesma unidade escolar treze professoras efetivas. Como a escolha de sala na unidade dependia do tempo de serviço na rede estadual e o critério de desempate era a idade, fui à última a escolher entre aquelas que haviam tomado posse. Restavam apenas duas classes: a 2ª e a 3ª séries de projeto, do período da tarde. Optei pela 2ª série, porque desejava as séries mais iniciais para me experimentar nos sabores da alfabetização no ensino fundamental.

Durante a escolha uma professora comentou:

- Quem pega sala de projeto babal

Fiquei um pouco assustada. Eu não sabia quais eram os objetivos da sala de projeto, suas metas nem quais teriam sido os critérios utilizados para formar

o grupo de alunos que ali fora reunido. No entanto, os dizeres daquela professora fizeram-me indagar quem seriam os meus alunos e por que ela se referia, daquele modo, a eles. O que já sabiam? De que histórias escolares eram portadores? O que deveriam aprender no decorrer do ano?

Guardei minhas inseguranças e perguntas, decidida a esclarecê-las ao longo do ano que se iniciava.

No primeiro dia de aula, por solicitação da coordenadora, realizei um ditado - uma lista de nomes de frutas -, em caráter de sondagem. Observei, então, que todos os meus 27 alunos ainda utilizavam, ao escrever, uma letra para cada sílaba. Este foi meu primeiro indicador objetivo acerca da sala de projeto.

Neste momento não havia ainda um planejamento anual, um projeto escrito, nem os temas que seriam desenvolvidos no decorrer do ano. Ao perguntar à coordenadora o que meus alunos deveriam saber no final da segunda série, ela respondeu:

- Eles devem aprender a ler e a escrever. Já passaram pela primeira série, mas são silábicos. Não fique ansiosa! Eles irão se desenvolver mais lentamente do que os alunos das outras salas.

Aos poucos, fui informada pelas crianças que a sala fora composta por alunos vindos das diversas primeiras séries. Alguns já haviam feito a série inicial duas vezes. Não havia entre eles nenhum alfabetizado. Compreendi, então, que o objetivo era realizar a alfabetização. Estava posto o desafio.

Com a turma de projeto eu passava a conhecer de perto o famoso “fracasso escolar”, uma expressão que, como destaca Charlot (2000), tem sido utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série, quanto a

não aquisição de certos conhecimentos e habilidades, seja pelos alunos da primeira série do Ensino Fundamental, que não aprendem a ler e a escrever em um ano, seja pelos alunos multirrepetentes em outras séries, seja por aqueles que abandonam a escola.

Na sala de projeto, re-conheci o fracasso escolar em suas facetas e em seus efeitos: auto-estima rebaixada entre os alunos, a desconfiança dos pais em relação à possibilidade de aprender de seus filhos e até mesmo a desvalorização de suas capacidades e o descrédito da escola em relação a esses alunos (Quem pega sala de projeto babal!). Efeitos esses que, pautando as relações educativas escolares, produzem, reproduzem e mantêm, em um círculo vicioso, a exclusão social via mediação escolar.

Estando na sala de projetos compreendi a análise crítica que Charlot faz da expressão "fracasso escolar" ao destacar que ela se tornou, mesmo tão extensa, *que uma espécie de pensamento automático tende hoje a associa-la à imigração, à violência, à periferia...* (op.cit., p.14)

Como assinala ele, é com esses contornos que o fracasso escolar aparece como um problema em diferentes países, tendo se tornado um "objeto sociomediático", em torno do qual constituiu-se *um campo saturado de teorias construídas e opiniões de senso comum* (idem, p.9), que, por sua vez, têm guiado as pesquisas e as políticas públicas. Nesse sentido, essa temática tornou-se um objeto de estudo não só bastante abordado entre pesquisadores como também valorizado pelas agências financiadoras, que buscam, em consonância com as políticas públicas, investir em projetos comprometidos com sua superação.

No entanto, as contradições que a expressão genérica “fracasso escolar” abriga, como produto que são das relações históricas de produção de nosso sistema nacional de ensino, acompanham-no em toda sua história de implantação e expansão.

Como assinala Patto (2000), em seu clássico estudo sobre o tema do fracasso escolar, desde o início do século XX vêm sendo discutidas, entre nós, questões relativas ao fracasso escolar, sob diferentes perspectivas. Propostas de análise, críticas e encaminhamentos também atravessaram o século sem que tenhamos resolvido os impasses.

No início do século XX, destaca ela, com base em análises de cunho medicalizante, apontavam-se as debilidades físicas e psíquicas dos alunos como responsáveis pelo fracasso. Assim, as dificuldades que se manifestavam no aprendizado eram explicadas como sendo decorrentes de limitações de ordem bio-psicológicas e até mesmo raciais.

O médico Raimundo Nina Rodrigues foi um expoente nessa perspectiva, afirmando em um estudo de cunho biológico e psicológico que a raça negra era inferior e que essa inferioridade se caracterizava pela mentalidade infantilizada, responsável pela maior reincidência do fracasso escolar neste grupo racial. Assim, responsabilizava os negros não só pelo próprio fracasso, como também pela baixa qualidade de ensino apresentada pelas escolas que os recebiam.

A visão medicalizante, cuja influência se consolidou com a participação dos profissionais da saúde no corpo docente das escolas normais, responsáveis pela formação de professores, assegurou não só as avaliações das crianças com “dificuldade de aprendizagem escolar” através de testes e de

exames neuro-psicológicos, como também seu encaminhamento para acompanhamento em hospitais e postos de saúde.

A medicalização do fracasso escolar era um argumento bastante adequado às concepções liberais de educação, segundo as quais na sociedade capitalista haveria igualdade de oportunidades, sendo a função principal da escola selecionar os mais hábeis para permanecer no sistema de ensino, independentemente de sua origem social. Ou seja, não era a origem de classe o fator de reprodução social, mas as qualidades bio-psíquicas dos indivíduos.

A partir de uma visão simplificada da instituição escolar e da problemática do fracasso, essas explicações de cunho medicalizante contribuíram para a criação e manutenção do mito de que a criança pobre não tem talento para aprender e influenciaram as políticas públicas adotadas para a expansão de vagas e para a manutenção dos alunos nas escolas.

A questão do fracasso escolar, entendida pelo viés medicalizante e também por leituras críticas dessa forma de interpretação, foi o foco de vários debates e campanhas, ao longo do século passado, com motivações muito próximas daquelas que encontramos hoje nos meios de comunicação, acerca da crise da qualidade do ensino em nosso sistema educacional público.

Em 1945 durante um congresso de educação apresentaram-se medidas urgentes para melhorar a qualidade de ensino, tais como diminuir a alternância de professores durante o ano letivo, criar um grupo de docentes especializados no ensino da 1ª série e criar um método que ensinasse a todos a ler e escrever. Em 1956, pesquisas mostravam que a formação de professores não era adequada, não preparava bons alfabetizadores.

Os dois exemplos destacados acima, trazem indicadores das leituras críticas das abordagens medicalizantes, que a partir de meados do século passado destacavam outros fatores, além do aluno, como elementos a serem considerados.

Nessa direção situam-se os estudos de Luiz Pereira (1960) e Dorith Scheneider (1974). No âmbito da sociologia, ambos elaboraram novos pressupostos para a discussão do fracasso ao relacionarem a evasão e o fracasso com fatores intra-escolares, comprometendo a escola com sua produção. Essa perspectiva, assumida por outras pesquisas, como a de Campos e Goldensteim, em 1981, apontou que o ensino oferecido pela escola brasileira estava comprometido por problemas estruturais e funcionais da própria escola.

Às pesquisas pautadas nos fatores intra-escolares, somaram-se outras que, mantendo o foco no aluno, atribuíram suas dificuldades para aprender a diferenças culturais. Essa vertente de estudos influenciou as políticas no sentido da incorporação das teses da educação compensatória, desenvolvida nos Estados Unidos da América do Norte. As teses da educação compensatória repercutiram profundamente tanto na organização da chamada educação pré-escolar, quanto na organização das séries iniciais da escola básica, tais como a aplicação de testes de aptidão para formar classes homogêneas, assentadas na idéia de que com um diagnóstico adequado das condições maturacionais da clientela seria possível assegurar a eficácia do trabalho pedagógico evitando-se o desperdício de esforço, que representava ensinar a ler e a escrever a crianças que apresentava uma imaturidade para tal.

O embate entre as abordagens de caráter sociológico e aquelas de cunho psicologizante, assentadas nos conceitos de maturação e de desenvolvimento, marca as últimas décadas do século passado e repercute nas políticas educacionais no sentido de garantir não só o acesso da criança à escola, mas sua permanência nela.

Nos anos 80, começam a ser produzidos, no âmbito das políticas educacionais, mecanismos que assegurassem a manutenção na escola das crianças que não conseguiam vencer a seriação.

O ciclo básico foi uma destas tentativas de resolver o problema da repetência e da evasão escolar (SEESP-CENP, 1986). Apresentando-se como uma proposta de democratizar os saberes, no interior da escola, seus defensores criticavam as restrições no aprendizado que vinham sendo causadas pela idéia de prontidão para alfabetização que circundava a educação. Neste momento começou-se a discutir a importância do contato da criança com a leitura e a escrita, para o desenvolvimento da base conceitual da escrita alfabética. Este foi o período em que ingressaram com força, no país, as contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberoskiy (1996) acerca da psicogênese da língua escrita nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Com a descrição da psicogênese da língua escrita Emilia Ferreiro e Ana Teberoskiy cumpriram o papel de divulgar um corpo de idéias, cuja origem era a pesquisa em psicolingüística, e os seus achados, dentre os quais um dos mais importantes era o de que as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa. Hipóteses estas que evoluem de uma etapa inicial, em que a escrita ainda não é uma representação

do falado para uma etapa em que ela representa a fala por correspondência silábica e, por fim, chegando a uma correspondência alfabética, esta sim adequada à escrita em português.

As implicações pedagógicas derivadas desses estudos enfatizavam a necessidade de criar condições para que os alunos atuassem desde o início da alfabetização como leitores e usuários da escrita. Nesse sentido, orientava-se os professores para que propiciassem aos alunos múltiplas oportunidades de entrar em contato com materiais escritos diversos, contos, notícias, cartas, biografias, enciclopédias, histórias em quadrinhos, etc; podendo explorá-los, selecioná-los, lê-los em função de propósitos que fossem relevantes para eles e que possibilitassem aos alunos situações de uso da escrita, mesmo que elaborada segundo suas hipóteses iniciais.

Além de apresentar como o aluno aprende a ler e escrever, os cursos de formação centrados nas contribuições de Ferreiro e Teberosky tinham metas em relação à aprendizagem do professor tais como saber ler histórias, manifestando seu comportamento leitor e apresentando diversos autores e livros em situação de roda de leitura; saber propor atividades e intervenções nos diferentes níveis de construção da língua escrita; saber desenvolver situações de produção de texto coletivo, propondo discussões sobre seu planejamento, o desenvolvimento da sua trama e sua revisão, entre outras.

O ciclo básico, articulado aos novos princípios e pressupostos de formação dos professores, apresentava-se como um importante investimento voltado para a racionalização dos esforços e para a diminuição dos índices de evasão e repetência, de modo a que a escola pudesse cumprir o seu papel de ensinar a ler e a escrever a todos.

No entanto, apesar dos investimentos feitos, o problema do fracasso escolar persistiu e as classes de aceleração foram o foco de outra medida adotada no plano das políticas educacionais com o intuito de resolver o fracasso escolar e evitar a duplicação dos gastos com educação que a repetência acarretava, já que em 1997 68% dos alunos apresentavam alguma distorção idade / série.

O projeto das classes de aceleração foi pensado pela secretaria de ensino e a CEPEC deu continuidade a ela formando 7,3 mil professores para trabalhar com 41 mil alunos, em salas que deveriam desenvolver os conteúdos fundamentais. Para isto criou-se um material diretivo no sentido de mostrar ao professor os conteúdos centrais da proposta, os caminhos de atuação e as sugestões para o seu trabalho com classe heterogênea.

Novamente, os resultados não alcançaram os efeitos esperados. Então, o governo estadual implantou a Progressão Continuada, em 1998, para diminuir a evasão escolar. Com a progressão continuada o ensino fundamental se dividiu em dois, ciclo I 1ª à 4ª série e ciclo II 5ª à 8ª série, com a reprovação acontecendo apenas ao final de cada ciclo. O aluno reprovaria nas outras séries apenas se tivesse mais que 25% de ausência, durante o ano letivo. Mesmo assim, as faltas poderiam ser compensadas com trabalhos extra-escolares. Eliminando a repetência por série procurava-se garantir a permanência do aluno na escola, pois as pesquisas mostravam que anos consecutivos de repetência levavam o aluno ao abandono.

A progressão continuada possibilitou que os alunos independentemente de terem ou não adquirido os conhecimentos necessários concluíssem o ciclo. No entanto, não se pensou na qualidade desta formação, já que muitos alunos

completaram os dois ciclos sem terem aprendido a ler e escrever, o que era entendido como sendo o conteúdo mínimo do 1º ciclo. Junto com esta medida não se pensou em políticas educacionais, que pudessem resolver o problema de aprendizagem dos alunos. Assim, possibilitou-se o acesso à escola e a permanência dos educandos, mas não se garantiu que os conteúdos básicos fossem aprendidos por eles.

Esta medida produziu forte reação entre os professores, que alegavam ter perdido o controle do processo de ensino, pois aprovação não dependia da participação do educando no trabalho diário, nas provas, nas discussões, nos trabalhos e nas pesquisas, nem em seu empenho e interesse nessas atividades.

Após esta medida observou-se que muitos alunos não conseguiam aprender os conteúdos mínimos e acabavam reprovando no final do ciclo. Buscando resolver essa nova situação específica, a Secretaria Estadual de Educação, criou a recuperação de ciclo, para os alunos retidos, com o intuito de assegurar os conteúdos que não foram aprendidos ao longo dos anos. Foram oferecidos bimestralmente cursos para as professoras que lecionavam nestas classes, que eram desenvolvidos pelas ATPS (Assistente técnico-pedagógico) ao nível das coordenadorias regionais.

A sala de projeto, em que ingressei, já no início do novo século, foi uma iniciativa da coordenadora da escola, preocupada com índice elevado de crianças com dificuldades de aprendizado. Ela reorganizou essas salas, reduzindo números de alunos, para que a professora pudesse dar mais atenção às crianças, de modo a viabilizar sua alfabetização.

Diante de um indicador de que a superação do fracasso, no interior da escola, ainda não está resolvido e que se continua a buscar encaminhamentos

para sua superação, decidi estudar, neste Trabalho de Conclusão de Curso, a classe de projeto, sob duas perceptivas: de um ponto de vista macro, ao focalizar sua inserção no conjunto das políticas públicas destinadas à superação do fracasso e de um ponto de vista micro, ao focalizar no funcionamento cotidiano da classe de projeto, os processos que aí ocorrem e, neles, os mecanismos cotidianos que favorecem a manutenção ou a superação de práticas que têm resultado em fracasso.

Em relação à primeira perspectiva, interessou-me compreender a criação e a institucionalização da sala de projeto, como uma iniciativa no âmbito da unidade escolar, no contexto das medidas políticas, que procuraram assegurar a permanência das crianças na escola.

Em relação à segunda, elegi como foco o aprendizado da língua escrita. Utilizo aqui o termo, "aprendizado", valendo-me da justificativa formulada por Oliveira (1985), segundo a qual este termo, menos comum que aprendizagem, remete à dimensão relacional do ensinar e do aprender, tal qual enfatizada por Vygotsky, "sempre envolvendo interação social". (Oliveira, 1995, 57). Assumir a noção de aprendizado implicou documentar o processo produzido entre mim, professora, e as crianças, ao longo de um ano letivo, buscando explicitar seus pressupostos e suas condições de produções. Nesse sentido, documentar esse processo significou descrever a dinâmica produzida na sala de aula, explicitar as referências e as mediações teóricas que modularam as práticas ali vividas, bem como incorporar ao trabalho de análise documental os planejamentos anual e semanal, as propostas de atividades e as produções dos alunos.

Na busca de articulação entre esses dois níveis de análise do fracasso escolar e das medidas implementadas tendo em vista sua superação, reconheço a relevância deste estudo.

OPÇÃO METODOLÓGICA.

Para conduzir a pesquisa proposta organizei-me em duas frentes de trabalho, complementares, porém distintas em seu modo de realização. A primeira frente envolveu o levantamento e a análise de documentos oficiais relativos às medidas políticas que visavam produzir respostas, no âmbito do próprio sistema de ensino, à exclusão resultante do fracasso escolar e aos ônus políticos, econômicos e sociais por ela acarretados.

Essa frente de trabalho implicou, inicialmente, no levantamento e na localização das fontes documentais relativas à implantação do ciclo básico, das classes de aceleração, da progressão continuada e da recuperação de ciclo.

Realizei esse trabalho na própria unidade escolar e acrescentei aos documentos que definiam as políticas, alguns outros que registravam os debates e controvérsias suscitados pelas medidas políticas implementadas.

Nessa etapa da pesquisa foi analisado o seguinte conjunto de documentos:

Isto se aprende com o ciclo básico. SEE -SP- 1986.

A escola que faz diferença. São Paulo. SEE –SP. Maio 1997.

Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: classes de aceleração – proposta pedagógica curricular. São Paulo. FDE -SEE –SP. 1997.

Anais do Colóquio sobre Programas de Classes de Aceleração. São Paulo: Cortez, PUC-SP e Ação Educativa, 1998.

Progressão Continuada: Compromisso com a aprendizagem. São Paulo. SEE –SP. Junho de 2002.

Nesses documentos procurei reunir indicadores das condições que impulsionaram as propostas e sua implantação, das concepções e análises em que se fundamentavam essas propostas, das controvérsias suscitadas e dos limites por elas enfrentados. Além disso, procurei compreender o que se detectou como limites em cada uma das medidas projetadas, através do que se enunciava como justificativas para a própria seqüência com que as propostas foram sendo feitas e implementadas.

Essa etapa da pesquisa conduziu-se concomitantemente à documentação e análise do cotidiano das relações de ensino produzidas por mim e por meus alunos na sala de projeto e foi fundamental para que eu compreendesse a lógica que orientou a constituição dessa sala na unidade escolar.

O trabalho pedagógico desenvolvido na sala de projeto foi o foco da minha segunda frente da pesquisa. Para tanto aproximei-me dos processos de aprendizagem e de elaboração da escrita pelas crianças, focalizando e analisando sua produção nas condições sociais específicas em que se materializaram.

Esse encaminhamento metodológico ancorou-se em pressupostos vygotskyanos. Em primeiro lugar, na defesa feita por Vygotsky de que a pesquisa não pode ser desvinculada do ambiente real em que a vida humana transcorre. Longe de defender as pesquisas de laboratório, Vygotsky foi um grande incentivador do estudo dos acontecimentos humanos nas condições reais de produção das práticas sociais. Nesse sentido, busquei compreender,

nas relações sociais produzidas na sala de aula, o processo de apropriação e elaboração da escrita em meus alunos e minha mediação nesse processo. Para tanto, foram documentados, ao longo do ano letivo, indicadores das práticas vivenciadas e das relações estabelecidas entre professora / aluno, aluno / aluno, entendidas como relações sociais mediadas por signos.

A ênfase na dinâmica das relações, explica-se pela concepção de homem assumida por Vygotsky, segundo a qual como produto e produtor da cultura, o homem constitui-se nas relações sociais. Dessa perspectiva, Vygotsky retrata o desenvolvimento como a conversão das relações sociais em funções mentais. Nesse sentido, ele defende a tese de que a aprendizagem vai à frente do desenvolvimento. Ou seja, segundo essa tese, não é o desenvolvimento cognitivo que socializa o indivíduo, tal como apontado por Piaget. Ao contrário, são as experiências sociais de que os indivíduos participam, em colaboração com o outro e utilizando-se de instrumentos e práticas culturais que, interiorizados, desenvolvem os processos mentais superiores. Processos esses que são a resultante da transformação do funcionamento das funções psicológicas elementares, de base biológica, pela mediação da cultura. Assim, quanto maior o acesso do indivíduo aos instrumentos e signos produzidos pela humanidade em sua trajetória histórico-cultural, e sua relação com eles, mais se modificam e consolidam-se as funções psicológicas superiores, hominizando-o e humanizando-o.

Na perspectiva vygotskiana, a passagem pela escola, assim como as experiências possibilitadas pelas diferentes instituições sociais fazem diferença no desenvolvimento do psiquismo humano. O mesmo diz Vygotsky com relação às mediações da professora. Entendida como parceira social com

maior domínio das práticas de conhecimento que são compartilhadas na escola, ela não só cria condições para que a criança individualmente avance na construção do conhecimento, mas atua junto a ela, ensinando. Ensinar, para Vygotsky significa compartilhar modos de ação culturalmente consolidados, modos de utilização dos instrumentos culturais e modos de significação do mundo e de seus acontecimentos, do outro e de si mesmo.

Ao optar por investigar as relações de ensino vividas em minha sala de aula, comecei a documentar meu trabalho docente relativo à elaboração da escrita. Para tanto reuni os planejamentos anuais, bimestrais e semanais, propostas de atividades e os projetos centrados nos diversos gêneros literários, além das minhas intervenções, os meus questionamentos, as falas dos pais, as dúvidas dos alunos, os textos produzidos por eles e as suas revisões.

Atuar como pesquisadora propiciou mudanças, ao longo do processo, nos modos de atuar da professora. Analisar o meu trabalho docente afetou minhas decisões e escolhas, já que na professora que pesquisa a própria prática articulam-se duas necessidades distintas: a de planejar, propor, encaminhar, intervir, analisar as elaborações das crianças, redirecionar o trabalho pedagógico e a de documentar todo o trabalho para efeito da pesquisa.

Diferentemente do pesquisador que pesquisa uma sala de aula de um outro docente, para a professora que pesquisa a sua própria prática não é possível elaborar todos os procedimentos, ler e analisar todos os dados reunidos, para depois direcionar o fazer. Segundo Ometto (2005), a principal característica da pesquisa realizada pela professora na sala de aula é que os dados coletados vão sendo registrados e em concomitância são estudados,

compreendidos, problematizados e incorporados ao trabalho pedagógico e à pesquisa. Assim a própria condição da pesquisa interfere nas ações da professora e as ações da professora, por sua vez, interferem no andamento da pesquisa.

Quando iniciou o ano letivo e com ele a pesquisa, a minha maior ansiedade era que os alunos avançassem nas hipóteses de escrita proposta por Ferreiro. No entanto, a ênfase do meu trabalho foi se alterando, ao considerar que a escrita inicial não pode ser analisada apenas segundo as regras lógicas, ortográficas ou gramaticais, uma vez que essas hipóteses não dão conta da dimensão discursiva do trabalho de escritura, como assinalam Smolka (2000) e os trabalhos atuais baseados no conceito de letramento.(Kleiman, 2005). Ou seja, ao levar em conta o que o aluno pensa e quer dizer por escrito e em que situações e condições o faz, ao levar em conta suas experiências com as práticas sociais de funcionamento da escrita, as hipóteses estritamente cognitivas mostram-se reducionistas do próprio processo de produção da escrita.

Estudando e deparando-me com vários achados entre os textos de meus alunos, observei que o meu trabalho poderia ser mais enriquecedor, para eles e para mim, se eu enfatizasse também a dimensão discursiva das práticas sociais de escrita e de leitura. Comecei a observar que era importante para a alfabetização dos meus alunos não limitar suas relações com a escrita a atividades que desenvolvessem as hipóteses e as estratégias de leitura, que dizem respeito âmbito cognitivo. Era preciso oferecer-lhes situações sociais de uso da escrita, de forma a que se experimentassem na condição de leitores, escritores e produtores de texto.

Enquanto pesquisava, entendia que a escrita era constituída na prática, já que a escrita não era conhecimento de língua ou grafia, mas prática que incluía seguir regras. Então, como professora, modifiquei a minha prática mediadora junto às crianças, transformando as condições de produção do processo de alfabetização, resignificando-o como prática do letramento.

Para KLEIMAN (2005) o letramento é a inserção do aluno no mundo letrado. Na escola, isto pode se dar com práticas de leituras diárias dos diversos gêneros e com atividades de escrita de uso real como o envio de cartas, cópias de informações pertinentes como a de receitas para fazer em casa, por exemplo, ou de textos coletivos que, não sendo disponibilizados em versão impressa, necessitam, para assegurar-se o acesso a eles, ser reproduzidos através da cópia.

No entanto, para o domínio da escrita, as crianças em processo de alfabetização necessitam também realizar atividades analíticas, cuja função é facilitar os processos de decodificação e de codificação. Ainda que as atividades analíticas sejam os dominantes e corriqueiras nas práticas escolares, conforme destaca Kleiman, elas são realizadas facilmente pelas crianças que conhecem a função da escrita, em diversos contextos, e sabem sua importância e tornam-se atividades difíceis e sem sentido para as crianças provenientes de famílias que não utilizam a escrita, vivem em ambientes onde os textos não circulam e desta forma não conhecem o emprego da linguagem escrita.

Pesquisando no próprio trabalho fui elaborando como professora os sentidos de teorias de que me apropriava no curso de Pedagogia sobre a alfabetização como uma prática de letramento escolar, que envolve códigos de

escrita e é necessária para o indivíduo ser letrado, pois não basta apenas saber qual é a lógica que rege o funcionamento da escrita alfabética, nem quais são as funções da escrita, é fundamental saber utilizá-la.

"A alfabetização, portanto tem características específicas, diferente do letramento, mas faz parte integral dele. Como prática escolar, ela é essencial a todos, crianças, jovens, ou adultos, precisam ser alfabetizados para poder participar das muitas práticas de letramento de diferentes instituições de forma autônoma" (KLEIMAN, 2005, p.10).

Seguindo esses pressupostos ao longo do ano, escolhendo e revendo minhas escolhas a partir de indicadores que o registro sistemático das relações de sala de aula me traziam sobre os caminhos percorridos pelas crianças em suas elaborações, constituí a minha trajetória com as crianças e minha trajetória na pesquisa.

Organizei os meus trabalhos como professora alfabetizadora em projetos de escrita, que privilegiaram diferentes gêneros textuais, a saber: cantigas e parlendas, história em quadrinhos, textos instrucionais de brincadeiras folclóricas e textos narrativos. Esses projetos foram tomados como eixos essenciais para a análise das capacidades de leitura, escrita e produção de textos em desenvolvimento nos alunos. Eles foram também os procedimentos de investigação da pesquisa sobre a elaboração da escrita pelas crianças, visto que foram as condições de produção que assegurei a elas como professora.

A dinâmica das relações de ensino instaurada e mediada por mim, no contexto dessas produções, também foi documentada. Assim sendo, elegi como organização do próprio trabalho de pesquisa e de produção dos dados, o processo de ensino vivido.

Reuni, então, tanto a minha produção quanto a das crianças nos quatro eixos anteriormente definidos.

1-CANTIGAS E PARLENDAS

O projeto promoveu atividades de leitura com diferentes propósitos, bem como de atividades de escrita e de comunicação oral. No que diz respeito à alfabetização, mais especificamente, o fato de cantigas e parlendas serem textos memorizáveis, gerou vantagens para o trabalho. Sabendo que para se alfabetizarem os alunos enfrentam dois problemas (o que se escreve e como se escreve), em textos que se conhece de cor, um desses problemas (o que escrever) fica subtraído, ou seja, a questão passa a ser ler e escrever podendo pensar sobre o texto cujo conteúdo é conhecido. Dessa forma, a leitura e a escrita podem ser enfrentadas sem preocupação de decifrar, mas sim de refletir a respeito de como o texto foi escrito e organizado e de como a lógica da escrita das palavras (sua dimensão como código) funciona.

2- HISTÓRIA EM QUADRINHOS

As histórias em quadrinhos, em especial as tiras, são textos curtos e divertidos, que trazem características gráficas que possibilitam à criança ler antes de saber fazê-lo convencionalmente. O formato do balão, as cores, os desenhos e símbolos, como marcas gráficas, também significam e podem ser lidos pela criança. No processo de apropriação da escrita as histórias em quadrinhos podem auxiliar, pois as imagens servem de apoio para escrita, remetendo a frases mais curtas. Os alunos podem produzir uma tira utilizando poucas palavras. Essas condições favoreceram minha escolha por trabalhar com este gênero, no segundo projeto de língua portuguesa.

O aluno com este projeto deveria aprender a investigar imagens e produzir textos apropriados; ler respeitando as convenções gráficas deste tipo de

texto; ampliar o repertório de personagens e história em quadrinhos; extrair significado analisando uma imagem; familiarizar-se com este gênero; reconhecer as especificidades desses textos: onomatopéia, os tipos de balões, o humor, as características dos personagens; ouvir e respeitar os colegas.

3- TEXTOS INSTRUCIONAIS DE BRINCADEIRAS FOLCLÓRICAS

Dentro desta diversidade textual, resolvi trabalhar com os textos instrucionais de brincadeiras, que têm por objetivo ensinar o leitor a brincar. A minha escolha partiu do interesse dos alunos que, como crianças, gostam muito de se divertir. Este gênero ainda não havia sido estudado pela classe, então os alunos teriam a oportunidade de aprender a escrevê-lo.

Esses textos facilitam a escrita das crianças quando não são objetos de análise, mas forma de registro real da brincadeira vivida. Assim, as crianças brincavam, depois recontavam a brincadeira Para finalmente registrar as instruções a ela pertinentes. No momento do registro não enfrentavam o problema do que escrever, já que se tratava de recuperar a descrição de como brincar e as condições que deveriam ser respeitadas durante a brincadeira.

4- TEXTOS NARRATIVOS

Reconto

Com esse projeto eu desejava que os alunos soubessem contar oralmente uma fábula com seqüência lógica dos fatos, começo, meio e fim. Além disso, incluí como objetivo do projeto de reconto, a possibilidade de criação de uma nova versão (com registro) das fábulas, utilizando-se de conhecimento pré-adquirido.

Criação de narrativas pelas crianças

O meu desejo era possibilitar aos alunos a construção, a elaboração e a interlocução com os conhecimentos, que já possuíam de suas experiências de mundo e vivências e de relação com outras narrativas. Assim, nesse projeto, eu apontava para a possibilidade de que as crianças se reconhecessem como sendo capazes de produzir um texto, vivendo de modo mais pleno as funções sociais da escrita.

Os projetos que se desenvolveram cronologicamente ao longo do ano letivo e foram sendo estudados por mim nessa mesma ordem. Neles defrontei-me com questões práticas e teóricas, pertinentes ao pedagógico, tais como: como intervir no texto da criança, como mediar a revisão do texto e trabalhar a dimensão ortográfica da escrita, entre outras. Essas questões organizaram o andamento de cada projeto e o todo da pesquisa, uma vez que foram focais para as decisões em termos de planejamento e de re-planejamento.

A construção histórica das políticas educacionais visando a permanência dos alunos.

Nesse capítulo, abordo as muitas reformas educacionais, adotadas pelo Governo paulista, a partir dos anos 80 do século XX, com o objetivo de diminuir o fracasso escolar, melhorar a qualidade de ensino e assegurar a permanência dos educandos na escola. Interessa-me também, considerá-las em seus efeitos, ao longo de vinte quatro anos e, particularmente, como seus princípios e pressupostos informam a adoção da sala de projetos na unidade escolar em que me tornei professora alfabetizadora.

O ciclo básico foi a primeira medida adotada, neste período, pela rede estadual de ensino para diminuir a repetência e a evasão nas séries iniciais. Na época da sua implantação, 1983, o índice nacional de repetência na passagem da 1ª para 2ª série estava em torno de 50%. Em 1986, três anos após a implantação, já era possível observar um ganho de 10% na turma que ingressou no ciclo básico em 1984.

O ciclo básico uniu as antigas 1ª e 2ª séries, diminuindo a seriação inicial e flexibilizando os conteúdos previstos. Com isto ocorreu uma mudança na estrutura escolar: a avaliação perdeu a função exclusiva de aprovar e reprovar. Houve também transformações curriculares, assentadas nas contribuições de Emilia Ferreiro sobre as fases de desenvolvimento da escrita

remuneração diferenciada aos educadores que lecionavam nessas instituições. Em 1994 o projeto atingiu o seu cume, com 20% de aceitação das escolas estaduais.

Em 1991 a secretaria estadual de educação iniciou o projeto inovação do ciclo básico, com recursos do Banco Mundial. O projeto disponibilizou mais recursos para melhorar a merenda escolar, capacitação para os educadores, materiais pedagógicos, criação do HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) e diminuição de turnos com a construção e reforma de escolas.

Fazia parte do projeto uma pesquisa encomendada à fundação Carlos Chagas, para analisar a qualidade de ensino com as medidas políticas adotadas.

A pesquisa foi realizada em 60 unidades do estado, que pertenciam a quatro grupos: escolas padrão instituídas em 1992, escolas padrão instituídas em 1993, escolas com jornada única, escolas sem jornada única. A pesquisa foi realizada através de provas de português e de matemática, aplicadas nos 3600 alunos das 60 escolas sorteadas, as provas foram realizadas ao fim dos anos letivos de 1992, 1993 e 1994, para analisar a trajetória escolar destes alunos.

Os alunos das escolas padrão apresentaram maior aproveitamento e os alunos das escolas que não eram padrão e sem jornada única tiveram os piores índices. Porém foram observados níveis muito diferentes dentro de um mesmo grupo. Os pesquisadores encontraram escolas não padrão e sem jornada única com desempenho melhor que escola padrão com jornada única.

A pesquisa constatou que o nível de renda influenciou o nível de aproveitamento escolar na medida em que definia o acesso aos bens culturais.

na criança. As teorias e as práticas que eram centralizadas, até então, na idéia de prontidão para alfabetização foram severamente criticadas e os professores foram chamados a rever seus modos de ensinar a língua escrita às crianças.

Essas medidas foram tomadas, porque se observou que o conceito de prontidão acarretava ônus aos alunos que eram julgados imaturos, por professores que não lhes ofereciam o principal instrumento para alfabetização: o contato com a linguagem escrita. Essas condições, segundo as análises da época, impediam a aprendizagem.

Com o ciclo básico começou-se a observar que a escola estadual não estava preparada para alfabetizar as classes populares. Era necessário formar professores e diretores para trabalharem com esta nova realidade.

As discussões do projeto do ciclo básico evidenciaram que o número de vagas da pré-escola era reduzido, nem todas as crianças tinham a oportunidade de freqüentá-la, e as atividades pré-escolares eram treinos para os alunos estarem “prontos” para 1ª série. Então, com o projeto discutiram-se medidas para a ampliação das vagas e para mudança da concepção de ensino.

Em 1988, iniciou-se na rede paulista de ensino a jornada única, em que professores e alunos tiveram a carga horária aumentada para 6 horas e criou-se o cargo de coordenador pedagógico para o Ciclo Básico. 75% das escolas adotaram essas medidas que visavam fortalecer, do ponto de vista estrutural, a implantação do Ciclo Básico.

Ainda na esteira da implantação do Ciclo Básico, o governo criou em 1991 a escola padrão. Esta medida política visava propiciar maior autonomia para os gestores, maior capacitação aos professores, mais recursos didáticos e

Em geral os alunos provenientes de famílias mais privilegiadas apresentaram melhores recursos culturais, logo apresentaram no teste resultados melhores.

A pesquisa mostrou que os alunos das classes populares aproveitavam mais dos recursos da escola do que os demais, analisando como chegaram e seus progressos em três anos.

A pesquisa jogou por terra o mito de que as crianças mais pobres não conseguem aprender são elas efetivamente as que se beneficiam da escola. Quando os profissionais de ensino repensam suas atitudes, as metodologias utilizadas, o planejamento e avaliação de ensino; quando a escola se organiza para atender as necessidades de aprendizagem de um aluno de carne e osso, o fantasma do fracasso se desmancha no ar. (SEE-SP,1997, p.62).

O resultado da pesquisa influenciou as políticas educacionais adotada pela Secretaria de Educação a partir de 1995, quando foram implementadas muitas transformações estruturais, em especial nos anos 1995 e 1996.

Uma dessas mudanças foi a reorganização do espaço físico separando crianças e jovens, alocando os alunos de 1ª à 4ª série em uma unidade escolar, o futuro ciclo I, e os de 5ª à 8ª série em outra escola, o futuro ciclo II. A medida foi tomada visando diferenciar as faixas etárias, suas características e necessidades, além de separar os docentes polivalentes dos disciplinares.

Neste período houve o aumento da carga horária de 4 para 5 horas diárias, organização de salas-ambientes, expansão da coordenação pedagógica em todas as unidades, classes de aceleração e avaliação externa, SARESP, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Outra das principais medidas políticas adotadas no período foi a criação das classes de aceleração. O surgimento destas classes se deu em meio a um levantamento de dados quantitativos alarmantes sobre o desempenho dos alunos paulistas. O estudo desenvolvido por Luiz Ferreira da Silva (1998)

constatou que 68,7% dos alunos matriculados em 1998 apresentavam distorção idade/ série. Esse índice, além de alto, indicava também um aumento, em relação aos dados de 1991, quando esse índice era de 64,1%. Claudia Davis (1998) focalizou os índices anuais de repetências e apresentou dados aterrorizantes. 30% dos alunos de 1ª à 4ª série e 50% de 5ª à 8ª reprovavam anualmente. Na pesquisa de João Monlevade a repetência aparecia como uma situação crônica. No país, dos quatro milhões de adolescentes que deveriam estar cursando a 8ª série apenas 623 mil o estavam fazendo e no estado de São Paulo a situação não era diferente. Do total de 728 mil adolescentes com 14 anos, apenas 204 mil estavam na 8ª série.

A repetência crônica não só acabava com o sonho familiar de ascensão social, ou seja, alcançar melhores condições de vida, como diminuía a auto-estima da criança e aumentava os gastos do Estado, pois o mesmo aluno ocupava duas ou mais vezes a vaga em uma mesma série, vaga essa que poderia ser freqüentada por outra criança. Nesse aspecto, o controle e encaminhamento da retenção sistemática representavam também a possibilidade de gerar o aumento de vagas, segundo os teóricos favoráveis ao projeto das classes de aceleração.

Esse projeto possibilitava avançar alunos que tinham uma série de situações de fracasso em sua história. Ele não resolvia o problema imediato da retenção, mas impulsionava o progresso de muitos alunos que estavam próximos a evadir.

Claudia Davis, da equipe do governo que participou da elaboração do projeto, acreditava que o processo de resgate dos alunos multirepetentes se

iniciava pelo cognitivo, recuperando o prazer de estudar, aumentando a auto-estima e levando os alunos a aprender, o que era sua principal função.

Como o projeto visava não submeter os alunos a outra situação de fracasso escolar, utilizou-se de conteúdos curriculares interdisciplinares organizados em materiais específicos criados para essas classes. Uma parcela do material foi impresso com dinheiro do Banco Mundial. Também procurou-se assegurar a preparação dos docentes que trabalhavam com este material através de cursos de formação de oito horas semanais.

Tanto a formação quanto o material suscitaram debates. Questionava-se como uma coleção de livros poderia atender as necessidades de todas as classes de aceleração do estado e como ela garantiria aquilo que, segundo seus idealizadores, era fundamental à proposta, ou seja, a consideração da diversidade. Segundo Sampaio (1998, p. 25), *o material e[ra] diretivo no sentido de mostrar ao professor os conteúdos centrais da proposta, os caminhos de atuação e sugestões para seu trabalho com classes heterogêneas*. Para Alda Junqueira Marin (1998) o trabalho com este material destoava das práticas anteriores dos docentes, mas não se mostrava adequado aos alunos multirrepetentes, o que dificultava o trabalho dos professores em dois sentidos.

Entre controvérsias, a classe de aceleração iniciou-se com a prefeitura de Santos, com o projeto "Toda criança na escola", em 1996, com o objetivo de diminuir ou eliminar a desvantagem idade/série. Em Santos os professores recebiam 200 horas de capacitação anuais, e tinham o auxílio de seis professores de música e quatro de educação física.

Para a prefeitura foi interessante a sala de aceleração, pois diminuiu os custos com 134 alunos, o que representou um ganho de 133.200,00 reais, já que cada aluno em Santos custava 1.200 reais.

Também a implantação das classes de aceleração foi motivo de discussões e avaliações distintas. Segundo Gilda Tedesco de Mattos Barreto (1998) os resultados mostravam ser satisfatórios, pois os alunos conseguiram cursar a série correspondente a sua idade e não apresentaram dificuldades.

Para Patto, (1998) a classe de aceleração foi um avanço no sentido de acabar com a reprovação como punição. O projeto também foi inovador por substituir uma concepção medicalizante do fracasso dos alunos e assumir a participação da escola no fracasso. No entanto, ela enumerava três problemas da classe de aceleração:

1- A presença de profissionais contratados para trabalhar com os docentes. Como eles não eram da rede, poderiam não agradar aos professores. Além disso, essas contribuições eram feitas em números insuficientes.

2-O Tratamento especial dado à classe de aceleração, que poderia gerar insatisfação nos educadores que trabalhavam com os outros alunos.

3- Reunir em uma sala todos os alunos "problemas" para diminuir o rótulo, poderia ter efeito contrário e gerar um aumento.

Segundo Patto (1998), o principal motivo dos alunos fracassarem na escola era o preconceito dos professores, que gerava uma descrença, desestimulando os alunos no processo de ensino aprendizagem. A educação de qualidade era inviabilizada pelas condições de trabalho dos docentes. O projeto da classe de aceleração desejou resolver esses problemas chamando

os profissionais da educação para a motivação e empenho, mas esbarrou nas dificuldades de como fazer isto em um sistema que pagava mal, com seleção de profissionais precárias, sem condições materiais, psicológicas e pedagógicas. O discurso do governo, segundo Patto (1998) nos debates suscitados pela proposta, não apresentava indicadores dessas condições estruturais, baseando-se na emoção, no aluno com prazer de estudar, no professor motivado e na escola alegre.

Com a implantação da política das classes de aceleração, o problema da reprovação não foi resolvido, porque a escola continuou formando novos fracassados, porque não se estruturou para oferecer um ensino de qualidade para todos. Ao criar uma sala especial para ensinar os alunos a ler e escrever, o que era um direito dos mesmos, evidenciou-se a situação precária da educação pública estadual.

Para Cortella (2002) o fracasso, antes e após a implantação das classes de aceleração, se deu pela forma como a escola continuou lidando com os processos de ensino-aprendizagem. O mundo mudou com uma velocidade impressionante, porém a escola continuou com "a pata nada". Segundo ele, as cartilhas, assim como qualquer livro, não são boas em si, valendo para todas as épocas, lugares e indivíduos. Muitos professores, advogados, médicos, engenheiros aprenderam com a cartilha porque estavam em um ambiente letrado, utilizavam-se de fontes de conhecimento que não eram exclusivamente as do mundo escolar. No entanto, da mesma forma como eles aprenderam com as cartilhas, existem milhares de brasileiros que não conseguiram aprender com ela e o sistema educacional os reprovou. Esses alunos tentaram novamente, mas a escola apresentou as mesmas lições e as mesmas cartilhas,

conduzindo-os, então, a sucessivas reprovações, até a desistência e o chamado fracasso escolar.

Em resposta às críticas e limites encontrados, em 1998 a rede estadual de ensino adotou uma nova política - a da progressão continuada-, com o objetivo de assegurar a permanência dos alunos na escola. A progressão continuada respeitaria, de acordo com a análise de Leila Rentroia Iannone (2002), o processo de aprendizagem dos alunos e diminuiria o processo de exclusão social histórico, que ainda permanecia no nosso país.

Vários motivos levaram à implantação da progressão continuada. Do ponto de vista da motivação social ela apontava na direção da inclusão e integração de todos no sistema escolar. Do ponto de vista político era uma medida de caráter democratizante. Do ponto de vista econômico, representava corte dos gastos com os alunos que reprovam. Do ponto de vista pedagógico assegurava ao aluno o direito de progredir no estudo que a reprovação retirava.

A progressão continuada inspirou-se na estrutura por ciclo, que foi implantada pela prefeitura de São Paulo, em 1992, após três anos de discussão, na gestão do secretário Paulo Freire. O ensino fundamental era dividido em três ciclos, o inicial de alfabetização com três anos com as antigas 1ª, 2ª e 3ª séries, o intermediário com a 4ª, 5ª e a 6ª série e o ciclo final com as antigas 7ª e 8ª séries. Os ciclos reorganizaram o ensino fundamental de oito anos em três etapas, havendo reprovação apenas no último ano de cada uma delas.

O ciclo e a reprovação apenas ao fim dele, colocaram em discussão a lógica de funcionamento da escola e seus vínculos com a questão da avaliação.

A progressão continuada, a exemplo do ciclo, mudou a lógica do trabalho pedagógico tornando-o mais coletivo, em uma escola marcada historicamente pelo individualismo, em um sistema solitário.

Essa organização por disciplina e por série tem uma marca conosco desde o período medieval. Ela aparece desde as primeiras organizações de natureza católica. É exatamente nessa organização por disciplina fechada- o trivium e o quadrivium, que eram a organização das disciplinas do período medieval- que ela vem até hoje. Por isso, mexer com a idéia da avaliação de série ano a ano não é mexer, repito, com uma circunstância. Está se mexendo aí com a identidade docente; com o modo no qual nós nos entendemos e com o qual entendemos educação. (Cortella SEE-SP, 2002, p. 31)

A concepção de avaliação vivida no Brasil, de acordo com Cortella (2002), fundamenta-se na tendência tradicional, que se iniciou com a escolástica na Idade Média. Nessa tendência a escola utiliza a "pedagogia do exame", que Luckesi, citado por Cortella (2002), definiu como sendo uma avaliação que não observa o ensinar e o aprender, mas se fixa no aprovar e reprovar.

Segundo Bernardete Gatti (2002), para implantar uma medida que mudava tanto a estrutura histórica da instituição escolar, como a progressão continuada, fazia-se necessário repensar o ambiente escolar e suas atividades cotidianas. Para isso eram indispensáveis mudanças nas legislações de concurso público, de plano de carreira dos professores e autonomia financeira e administrativa. Para instalar essa nova cultura eram necessária formação básica e continuada para os professores, diretores e coordenadores.

Para Bernardete Gatti (2002) a progressão continuada só renderia bons frutos se houvesse mudanças no sistema de ensino com autonomia, flexibilidade e união escolar.

A respeito da frase a escola estadual está fazendo promoção automática Gatti (SEE-SP, 2002, p. 123) diz : *Se é automática é alguma coisa que vai de per si, não há trabalho, não há esforço. Não está fazendo nada. É uma maneira*

de depreciar o magistério, a escola pública. Desta forma a progressão retira a autonomia do professor, porque independente do seu trabalho, dos duzentos dias letivos, das suas provas e dos conceitos que atribui, o aluno será aprovado.

A progressão continuada, a exemplo das medidas anteriores a ela, também suscitou debates, adesões e críticas e também remeteu a discussão do fracasso a determinantes estruturais do sistema de ensino. Bem como todo o conjunto de medidas implementadas, ela respondeu a motivações de caráter diverso, contemplando alguns aspectos do problema do fracasso escolar e deixando em aberto outros tantos. Ela respondeu alguns limites das propostas anteriores, mas evidenciou outros igualmente relevantes.

Entretanto, mesmo levando em consideração os limites de cada uma das medidas políticas implantadas na educação paulista nos últimos vinte e quatro anos, e reconhecendo que apesar de todos esses esforços continuamos esbarrando no problema do fracasso na escola e da escola, somos obrigados a reconhecer que análises, investimentos e tentativas de superação foram produzidos, tendo em conta tanto algumas condições estruturais do sistema público estadual de ensino, quanto situações relativas ao espaço da sala de aula e às relações de ensino. Um efeito comum a todas essas medidas foi o de terem suscitado revisões conceituais, organizacionais e práticas, cujas elaborações, cumpre reconhecer, estão ainda se produzindo.

Entre essas revisões conceituais cumpre destacar aquelas relativas à caracterização do próprio fracasso. Analisar tais concepções, as explicações diversas que delas foram derivadas e suas repercussões no plano das políticas

e dos movimentos de ajuste das práticas a novas configurações é a tarefa a que me dedico no próximo capítulo.

As crianças que fracassam: Implicações teórico-práticas.

Neste capítulo, focalizo concepções e explicações diversas a respeito do que se convencionou denominar de fracasso escolar. Aproprio-me, para iniciar essa discussão, de duas questões presentes no livro “Da relação com o saber: elementos para uma teoria” de Bernard Charlot (2000): “Por que será que certos alunos fracassam na escola? Porque será que esse fracasso é mais freqüente entre as famílias populares do que em outras famílias?” Essas duas perguntas, segundo Charlot, podem servir de guias para uma aproximação das explicações produzidas, a partir de diversas perspectivas teóricas, a respeito da criança que fracassa na escola.

Soares (1993) enfrentou essas questões e organizou uma importante revisão das explicações acerca do fracasso escolar. Segundo ela, uma das primeiras explicações para o fracasso foi a teoria do “dom” que atribuía o desempenho na escola às características inatas dos indivíduos, o seu dom e o seu talento. Para essa teoria a escola daria oportunidades iguais para todos e os resultados escolares nada mais seriam do que o espelho das desigualdades naturais existentes entre os indivíduos. Desigualdades da ordem do desenvolvimento da inteligência e da cognição. E, nessas condições, a escola, no cumprimento de sua função social de preparar o aluno para a sociedade, ajustando-o a ela, de acordo com suas aptidões, não teria responsabilidade

alguma com relação ao fracasso escolar, uma vez que este dependeria de características do próprio aluno.

Calcada nos pressupostos do ideário liberal, a teoria do dom, de acordo com Soares, não só predominou inquestionada até os anos 50 do século passado, como ainda persiste no imaginário de muitos professores até hoje. No entanto, a cientificidade de seus pressupostos foi posta em questão a partir da ampliação do acesso das camadas populares à escola, quando se evidenciou que as *"diferenças naturais"* não ocorriam, na verdade, apenas entre indivíduos, mas, sobretudo, entre grupos de indivíduos.

Tal constatação, segundo Soares, deu origem à teoria da deficiência cultural que atribui as diferenças de rendimento escolar às desigualdades sociais.

O contexto em que vivem as crianças das classes dominantes e suas formas de socialização possibilitam-lhes o desenvolvimento de hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades e interesses que determinam o seu sucesso na escola. Por outro lado, as crianças das classes populares, no contexto que vivem, marcado pela "pobreza cultural", apresentam dificuldades para aprender na escola.

"O meio em que vive seria pobre não só do ponto de vista econômico - daí a privação alimentar a subnutrição, que teria conseqüência sobre a capacidade de aprendizagem - mas do ponto de vista cultural: um meio pobre em estímulos sensórios, perceptivos e sociais, em oportunidade de contatos com os objetos culturais e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação" (Soares, 1993, p.13)

Como nessa explicação não se questiona a desigualdade social em sua condição estrutural, as diferenças entre classes não são consideradas antagônicas, compreende-se que a função da escola, inclusive em seus

melhores propósitos de democratização das oportunidades sociais, seria a de compensar a deficiência cultural dos alunos das classes populares.

A implicação prático-metodológica dessa forma de explicação do fracasso escolar foi a criação de programas e mecanismos de educação compensatória para a falta de cultura das crianças oriundas das classes populares.

Para Magda Soares estes programas exemplificam a “profecia que se autocumpre”, pois os professores criam uma perspectiva negativa em relação aos alunos das classes populares, como alunos destinados ao fracasso e, inconscientemente, transmitem essa expectativa a eles através da redução dos conteúdos e das exigências. Dessa forma, a auto-imagem dos alunos é influenciada e estes, por sua vez, não se empenham para superar esta situação, confirmando, então a tal expectativa rebaixada de seus professores em relação a eles.

Para a autora a educação compensatória não é uma solução adequada, não só porque atribui à escola uma responsabilidade que não é dela, a de superar as desigualdades sociais, já que este é um problema que tem origem nas relações sociais e econômicas, criado pela divisão do trabalho, no sistema capitalista, mas porque agrava as conseqüências da desigualdade ao naturalizar e hierarquizar as diferenças sociais.

Ao não reconhecer as desigualdades em sua condição estrutural, a educação compensatória hierarquiza as condições e os modos de vida das diferentes classes, configurando culturas superiores, que devem ser mantidas e servir de modelo às culturas deficitárias, que devem ser compensadas.

A naturalização da desigualdade social e a hierarquização das práticas culturais que sustentam a teoria das deficiências culturais foram questionadas pelas Ciências Sociais, em especial pela Antropologia. De acordo com os estudos antropológicos, não há grupo social sem cultura ou com uma cultura deficitária. O que existe é a diversidade de culturas, todas estruturadas, complexas e lógicas, que não deveriam ser hierarquizadas e muito menos restringidas pelas medidas compensatórias.

A partir dessas críticas, formulou-se a teoria das diferenças culturais que responsabilizava a escola pelo fracasso escolar ao tratar de forma discriminativa a diversidade cultural e propunha como princípio que se deveria aceitar a cultura do alunado e a partir deste ponto possibilitar-lhe a linguagem, os valores, as normas e a cultura padrão, sem permitir, entretanto, que estes viessem a perder sua identidade ou cultura.

Uma referência importante dessa perspectiva, no campo da sociolinguística, é Labov que, segundo Soares, procurou demonstrar, através da linguagem, sua tese de que as crianças das classes populares possuem a mesma capacidade que as crianças das classes dominantes para a aprendizagem conceitual e para o pensamento lógico, mas são prejudicadas pelo não reconhecimento das variedades linguísticas. Os dialetos específicos dos alunos não são considerados e valorizados pelos professores, que são preconceituosos com os dialetos regionais ou não padrões, por não os considerarem como sistemas estruturados e coerentes.

Segundo Labov:

o dialeto das classes favorecidas caracteriza-se pela "verbosidade", que transmite a impressão que o falante é competente, mas apenas por condicionamento cultural: pessoas que usam esse dialeto são socialmente privilegiadas, logo, sua linguagem é considerada racional, lógica, inteligente, e a

verbosidade é vista como flexibilidade, riqueza vocabular e sintática. (Soares,1993, p.47)

Frente a essas características, o dialeto popular, direto, econômico, preciso, apesar de corretamente estruturado e coerente, não recebe o mesmo reconhecimento e valorização do estilo hegemônico, influenciando na avaliação dos professores. Para Labov os docentes não se apropriam das variedades lingüísticas e comportam-se de modo preconceituoso com os dialetos regionais ou não padrões, ao não os reconhecerem como sistemas estruturados e coerentes. Este seria, de acordo com Labov, o principal empecilho para valorizar o dialeto dos alunos, mesmo ensinando a linguagem padrão.

A tese de Labov, entre outros trabalhos que reuniram evidências das diferenças entre práticas e usos da linguagem e de outros domínios da vida cultural entre as classes dominantes e populares, contribuiu para a elaboração da terceira explicação para o fracasso escolar a das diferenças culturais. Segundo os teóricos dessa tendência, é inaceitável a idéia de falta de cultura ou superioridade e inferioridade cultural. O que se admite é a diversidade de culturas, todas elas estruturadas, complexas e lógicas, que comportam no plano das práticas languageiras, diferenças dialetais e de estilo. Cada dialeto regional é adequado às necessidades dos falantes dos grupos sociais que os utilizam, configurando sistemas lingüísticos que cumprem o seu papel de instrumento de comunicação.

A classe dominante legitima a sua cultura como superior e padrão e a escola, como instituição da sociedade capitalista, apresenta esta variedade cultural como certa e única, desvalorizando e ignorando a cultura dos educandos provenientes das classes dominadas. Com base nesse pressuposto, a teoria das diferenças culturais atribuía a marginalização cultural

dos alunos como o motivo para o fracasso escolar dos mesmos, atribuindo, no entanto, à escola a responsabilidade pela desvalorização das diferenças de rendimento dos educandos. Mais do que desvalorizar, segundo esses teóricos, cumpriria à escola, o papel de reconhecer as equivalências entre as práticas de linguagem das diferentes classes e possibilitar o aprendizado do dialeto e das práticas cognitivas padrão aos alunos das classes populares, como mais uma forma de conhecimento ao seu alcance.

No campo da Sociologia, Soares destaca as contribuições de Bourdieu para as explicações acerca do fracasso escolar, destacando que ela supera as explicações anteriores na ingenuidade de atribuir à escola o papel de superação da marginalidade social. De acordo com Bourdieu, o fracasso na escola, de alunos provenientes das camadas populares, nada mais é do que uma manifestação da dominação que elas sofrem na sociedade capitalista. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição dessa sociedade, funciona em consonância com seus princípios estruturais e, nesse sentido, reproduz as diferenças de classe e a dominação de uma classe sobre a outra. Dessa perspectiva, o fracasso escolar não é um problema da ordem educacional exclusivamente, mas uma manifestação das desigualdades e das relações de poder da sociedade em que a escola existe.

Bourdieu, a exemplo das explicações assentadas na privação cultural e na diferença cultural reconhece, como assinala Soares (op.cit.,p.68),*que existe uma distância entre a linguagem dos indivíduos pertencentes aos grupos sociais economicamente privilegiados e a dos indivíduos pertencentes às camadas populares*, no entanto, considera que essas diferenças não nascem

na escola e nem podem ser corrigidas por ela, uma vez que, como instituição da sociedade capitalista, ela é instrumento de preservação dessas diferenças.

Soares contrapõe às teses de Bourdieu um outro trabalho no campo da Sociologia, o de Georges Snyders, segundo o qual, ainda que se reconheça que a escola não transforma a sociedade, ela não é impotente. Os antagonismos e contradições sociais levam-na a ser, ainda que determinada pelas estruturas sociais, um espaço de conflito e de tensão em que podem atuar forças progressistas em favor da transformação social. A atuação dessas forças progressistas dar-se-ia na exploração das contradições, ao se garantir, às camadas populares, o acesso e a apropriação dos conhecimentos de que as classes dominantes têm mantido o monopólio. Nesse sentido, para as camadas populares, a escola seria uma instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigualdade social. E, para isso, a escola teria como função proporcionar às camadas populares um ensino eficiente de modo a permitir-lhes a apropriação dos saberes hegemônicos.

Charlot (2000) também se manifesta, em sua obra, contrário às explicações que se têm produzido acerca do fracasso escolar. Ele se opõe à sociologia da reprodução, quando esta faz uma relação direta entre as classes sociais dos pais e o rendimento escolar dos filhos. Para Charlot a origem social não é a causa do fracasso, mas tem relação com ela.

Segundo ele, a teoria da reprodução vale-se de uma evidência – a de que os alunos que fracassam na aprendizagem pertencem freqüentemente às famílias populares – e faz dela uma teoria. No entanto, nem todas as crianças das classes populares apresentam dificuldade de aprendizagem. Como explicar esse fato?

A teoria da reprodução, destaca Charlot, faz uma leitura negativa da realidade social ao perder de vista as singularidades que indiciam rupturas nas generalizações. Para compreender as possibilidades de ruptura é necessário fazer uma leitura positiva, ou seja, retirar o olhar do que o indivíduo não faz e admirar o que faz, focalizar aqueles sujeitos das classes populares que são bem sucedidos na escola e indagar-se a respeito de quem são e como sua história explica o que conseguem. Mudar este olhar faz toda a diferença, pois com isto o dominado não é visto mais como uma massa homogênea, nem como um objeto passivo, facilmente manipulado.

Por não concordar com a forma como o fracasso escolar vem sendo teorizado, atribuindo o problema apenas à origem social, Charlot (2000) questiona o papel da escola, dos professores e dos métodos de ensino, ainda que ressaltando que os professores lidam com salários insuficientes, recursos humanos e materiais restritos e outras situações agravantes. Ele destaca que os educadores assim como as famílias populares enfrentam dificuldades para democratizar a escola. O que já se ampliou, mais por mérito das classes populares do que por esforço dos governantes foi o acesso à escola. No entanto, segundo Charlot (2000) esta escola conquistada pelas classes populares está longe de ser para todos, já que a inserção neste sistema não significa permanência nele e nem absorção de saberes, o que é comprovado pelas altas taxas de repetência e evasão escolar, que reunidas configuram o que mediaticamente se divulga como fracasso escolar.

Considerando-se que o termo fracasso escolar refere-se à reprovação do ano letivo e não aquisição de certos conhecimentos, segundo Charlot, cumpre questionar se as crianças que fracassam não adquirem nenhum

conhecimento? Cumpre igualmente indagar-se o quanto a escola valoriza e considera os saberes dos alunos e o quanto possibilita que todos aprendam os conhecimentos escolares? Presentes tais questionamentos, torna-se necessário entender o que é aprendizagem?

No entanto, mesmo nessas condições e sob essas indagações, as classes populares continuam a lutar insistentemente pelo acesso à escola, porque sabem que os conhecimentos que as classes dominantes monopolizam são ferramentas para a transformação social. Sendo assim, a instituição escolar enquanto veiculadora dos conhecimentos monopolizados pelos grupos sociais dominantes é mais importante para os dominados, na medida em que pode ser um instrumento contra a desigualdade social.

Smolka (2000), em estudo realizado sobre a alfabetização na década de 80, inserindo-se nas discussões relativas ao fracasso, alertava para a conotação político-econômica do slogan da "democratização do ensino" via alfabetização, uma vez que a própria instituição escolar inviabilizava a realização dessa promessa ao oferecer uma escolarização excludente e silenciadora. Para a autora o falar é um passo inicial para alfabetização, porém a escola, em face da superlotação das salas e da má formação dos professores, entre outros fatores, atuava de modo a calar os alunos, não valorizando os dialetos próprios das camadas populares e não considerando a suas experiências anteriores, como fontes enriquecedoras do processo de alfabetização.

Segundo Smolka (2000), ao não considerar a trajetória sociocultural dos alunos:

a leitura e a escrita produzidas pela / na escola pouco têm a ver com a experiência de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status

quo. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. (p.49).

Ao entrar na escola a criança se depara com exercícios repetitivos, palavras soltas, com semelhanças gráficas, mas sem dimensão simbólica, lúdica, ou seja, sem contexto e sem significado real. Nessas condições, aponta Smolka, a criança aprende a codificar – a marcar por escrito alguns sons -, mas não aprende a utilizar a língua escrita. Tanto assim que, em suas pesquisas, reuniu dados que evidenciavam que as crianças ao escreverem algo ditado, frases prontas e listas de palavras sem significado escreviam gramaticalmente melhor, fazendo corresponder a dimensão sonora e a extensão gráfica. No entanto, quando desafiadas a produzirem um texto, apresentavam marcas do seu discurso interno socialmente constituído, mesmo que esse texto fosse a organização de uma lista de palavras soltas com a função de ajudá-la a se lembrar de algo, organizando-se, então, como uma forma de registro, com sentido para o aluno.

Ao separar a alfabetização, entendida como domínio da codificação e da decodificação da escrita, da dimensão discursiva da própria escrita, ou seja, de seu funcionamento como linguagem, a escola, conforme evidencia a pesquisa de Smolka (2000), embora tenha como função social possibilitar o acesso à escrita e sua apropriação pelos alunos, nega a leitura e a escrita como práticas significativas.

Embora o indivíduo só aprenda a escrever, escrevendo e a ler, lendo, a escola não assimila este processo e só aceita o aluno como leitor, escritor e autor, quando ele já é alfabetizado, decodifica e codifica mensagem. Desta forma, o ler e o escrever com sentido são a última etapa da alfabetização, não permeando o processo de aquisição da escrita. Nessas condições, a leitura e a

escrita, tal qual apresentadas nos livros didáticos, são desprovidas tanto de sentido, quanto apresentam-se alheias ao funcionamento da escrita como linguagem.

As evidências dessa cisão se dão a ver nos textos produzidos pelas crianças que, em momentos distintos de um mesmo texto, apresentam escritas díspares, que indiciam a intensa atividade mental, cognitiva e discursiva presentes na elaboração do processo de escrita. As crianças abordam em seus textos iniciais assuntos, que não estão presentes nos livros didáticos e nas cartilhas e os estruturam de formas diversas daqueles privilegiados em tais materiais didáticos. Apesar dos erros de ortografia e de pontuação neles presentes, esses textos evidenciam sua capacidade e seus esforços de registrar por escrito aquilo que querem contar, dizer ao outro. Nesse sentido, os textos iniciais das crianças carregam evidências de que elas podem e aprendem a escrever e a ler, quando experimentam a leitura e a escrita no seu contexto de utilização.

No entanto, Smolka destaca que a prática escolar se preocupa com a gramática e a ortografia, esquecendo do mais importante no seu ponto de vista, que é o fluir do texto, como o aluno relata, argumenta e interpreta a sua realidade através da escrita, aproximando-se das teses hoje defendidas sob a consigna do letramento. O importante nessa perspectiva, de acordo com Kleiman (2005), é que a escola leve situações de prática social da escrita para dentro da sala de aula. Suas propostas de leitura, escrita e produção de texto devem ser de uso real (cartas, bilhetes, receitas, letra de música, rótulos, bula de remédio, notícia de jornal e outros) e não apenas do “gênero redação escolar”, pois aluno não utiliza este conhecimento na sociedade, uma vez que

ele não tem função social. Na perspectiva do letramento, são as práticas de escrita dissociadas de seu uso social que produzem alunos alfabetizados, mas incapazes de escrever um texto de uso real.

Na mesma direção apontada por Smolka, Possenti (2005) afirma que a valorização social da ortografia fez com que esta se tornasse o carro chefe nos primeiros anos de escolaridade, produzindo o esquecimento da importância do ler e do escrever. A ortografia passou a decidir quem é que reprova na escola e assim, de acordo com Geraldi (2002), a nossa escola ainda aprova o "autor" da redação e reprova o autor do texto, já que prefere uma escrita em que o aluno expõe o que aprendeu na escola, um exercício para o futuro, sem erros ortográficos e estruturais, a uma produção que se caracteriza como texto porque contempla as funções reais da escrita, embora apresente problemas ortográficos e estruturais sob a influência da oralidade na escrita.

Cabe perguntar, a partir das análises de Smolka e dos estudos do letramento, o que se aprende e o que não se aprende na escola com relação à escrita, uma vez que mesmo aquele que fracassa no aprendizado escolar revela saberes sobre ela. Ou seja, a partir das evidências reunidas pelos estudos acerca do letramento escolar, dispomos de indícios de que mais do que um fracasso pessoal, estamos às voltas com o fracasso do próprio sistema escolar e das prioridades e valores que elege como definidores, na prática efetiva, do que se entende por aprendizado da escrita na escola.

E, nesse sentido, cabe também questionar, como o faz Charlot, o conceito de fracasso escolar. O que se define com essa expressão: a reprovação na escola ou os saberes e não saberes de que os indivíduos são

portadores? Considerando-se que a reprovação na escola não informa sobre quais os saberes sobre a escrita são dominados ou não pelos alunos, Charlot sugere que ao invés do fracasso escolar em abstrato, considerem-se as histórias daqueles que fracassam na escola, de modo a compreender que condições – escolares e não escolares - contribuíram para essa trajetória.

No entanto, ainda que sejam uma produção social relativa às práticas escolares, o sucesso e o fracasso escolar repercutem sobre a imagem social dos indivíduos, contribuindo para sua valorização ou desvalorização, e sobre sua auto-imagem, gerando neles confiança em si próprios ou desconfiança nos próprios saberes e no próprio valor pessoal e, nesse sentido, afetam o desenvolvimento dos sujeitos que por ele passam na condição de alunos.

A questão das implicações da escolarização para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, tal qual tematizada por Vygotsky, mediou minhas elaborações acerca do papel da escola e do professor, contribuindo para meus modos de atuação em sala de aula, tanto no que tange aos modos de ensinar quanto no que diz respeito aos modos de analisar as produções dos alunos.

Conforme destaca Vygotsky, todas as relações sociais vividas pelos indivíduos são constitutivas de sua subjetividade e do desenvolvimento de seu psiquismo. Os aprendizados - entendidos como contatos mediados com práticas sociais, por pessoas mais experientes no domínio dessas práticas - oportunizados nessas relações, sejam elas escolares ou não, podem suscitar o desenvolvimento psíquico dos sujeitos quando adequadamente organizados.

Por desenvolvimento, Vygotsky entende a apropriação, a elaboração e a consolidação de funções e capacidades culturais ainda não dominadas pelo sujeito, de modo autônomo. O aprendizado suscita desenvolvimento quando

permite que conhecimentos de um maior grau de generalidade, em relação a um momento dado do desenvolvimento do sujeito, sejam por ele incorporados.

Conforme Góes (1991: 20):

a generalidade do conhecimento é entendida com base em duas dimensões: o espaço de abrangência de aplicação do conhecimento ao real e o nível de sua independência em relação ao imediato concreto, ao sensível. Assim sendo, as experiências é que fazem deslocar as funções psicológicas nos contínuos de sensível-mediado e de restrito-abrangente que têm o efeito de fazer avançar o desenvolvimento. A "boa" aprendizagem é aquela que consolida e sobretudo cria zonas de desenvolvimento proximal sucessivas.

Ou seja, Vygotsky considera que o aprendizado suscita desenvolvimento quando este possibilita a consolidação autônoma de funções e capacidades já em elaboração pelo sujeito e quando cria zonas de desenvolvimento proximal: formas de elaboração das práticas culturais que o sujeito *realiza com apoio em recursos auxiliares oferecidos por outros* (Góes, op. cit, p.19), com a ajuda e indicações de indivíduos mais experientes. O papel mediador do aprendizado é então o de contribuir para que o sujeito elabore as práticas culturais em graus de generalidade cada vez mais amplos, levando em conta a relação entre o que o sujeito já domina e as ações entre sujeitos que podem afetar seus conhecimentos e estratégias.

Desta perspectiva o ensino não deve ser voltado para as etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para os estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando com um incentivador de novas conquistas psicológicas. Assim, ajuda de uma criança ou de uma pessoa mais experiente é um recurso importante para promover o aprendizado e com ele o desenvolvimento das capacidades e práticas culturais em elaboração pelos aprendizes.

Observando os princípios da teoria vygotskyana, o professor deve intervir explicitamente na zona proximal dos alunos provocando alterações que

não ocorrem espontaneamente. Diferentemente das situações cotidianas em que a criança aprende por imersão social, o professor deve deliberadamente ficar atento aos pedidos de ajuda da criança, deve fazer junto com ela o que ela ainda não faz sozinha, deve fornecer-lhe informações e recursos auxiliares para que realize suas atividades, tendo em vista contribuir para o domínio das práticas de leitura e de escrita de forma autônoma.

Embora a zona de desenvolvimento proximal seja um conceito abstrato que não tem como ser categorizado, pois a cada conhecimento esta se altera, cabe ao professor, que conhece seus alunos e reflete sobre eles, criar situações e propor atividades que levem os alunos a se desenvolverem em relação às elaborações que já dominam e em relação àquelas em que necessitam da mediação do outro.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal foi uma referência decisiva para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido por mim na sala de projetos. Com esse conceito, compreendi que o foco de minha atuação como professora deveria ser colocado nos recursos mediacionais que eu compartilhava com os alunos e nos efeitos por eles suscitados, de forma a apreender o quanto estava possibilitando o domínio da escrita ou criando obstáculos para sua apropriação, pois conforme destaca Smolka (2000), que compartilha dos pressupostos teóricos formulados por Vygotsky, a alfabetização ao desconsiderar as experiências de vida e de linguagem das crianças torna-se *estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico* (p.49).

A SALA DE PROJETO E MEUS INTERLOCUTORES.

No quadro das reformas educacionais visando à superação do fracasso escolar, muitas escolas, em anos recentes, elaboraram projetos próprios, nascidos das análises das condições imediatas do fracasso nelas enfrentados e baseados no lastro das referências teórico-práticas que foi sendo criado ao longo das reformas educacionais anteriormente implantadas.

Foi o que ocorreu na escola em que ingressei. Em meio às reformas educacionais e medidas políticas, em 2001, a coordenadora instituiu a sala de projeto. Ela desejava diminuir o fracasso escolar na instituição, auxiliando os alunos que apresentavam dificuldade no processo de alfabetização, seguindo em certa medida o princípio de organização das classes de aceleração, que reuniam os alunos que não haviam passado adequadamente pelos aprendizados previstos para as séries anteriores.

Ela explicava ter recorrido a esse procedimento face aos problemas do fracasso naquela escola, que duplicaram-se a partir do final dos anos 90, quando ela passou a receber alunos oriundos de uma ocupação situada próxima ao bairro onde ficava a escola.

Localizada na Vila Mimososa, a escola recebia alunos vindos daquele bairro e do bairro vizinho, Jardim do Lago. Ambos eram bairros com mais de 30 anos, com sua urbanização consolidada, apresentando infra-estrutura completa, como asfalto, água encanada, esgoto, comércios, posto de saúde, locais de lazer, igrejas e linhas de ônibus do bairro, arborização e construções

de alvenaria. As famílias que ali residiam eram de classe média, valorizavam a educação escolar como um projeto de vida e ascensão para seus filhos, participavam mais ativamente da vida escolar dos mesmos, auxiliando na lição de casa, levando o aluno à escola, participando da APM, ajudando nos eventos escolares, freqüentando mais ativamente as reuniões de pais.

Nessas condições, as classes da escola apresentavam uma certa homogeneidade em termos das condições sociais de origem de seus alunos e de suas experiências culturais.

Em 1997 iniciou-se, bem próxima a esses bairros, uma grande ocupação, considerada a maior do Brasil. Essa ocupação era mais uma manifestação e materialização do acelerado processo de urbanização que acabou por transferir a maioria da população brasileira de áreas rurais para os grandes centros, dando origem a novos bairros nas periferias das grandes cidades.

Os moradores que ali se instalaram eram migrantes que já tinham se deslocado por diferentes municípios do estado de São Paulo sem conseguir se fixar. Eles traziam de outras regiões do país costumes, crenças, hábitos, valores, organizações sociais e familiares diferentes. Vivendo em condições precárias de existências e estabilidade social, perdiam sua identidade social e cultural, criando modos de resistência para a manutenção de suas origens.

Como a escola municipal, situada dentro da ocupação não conseguia atender a todos os alunos, eles passaram se deslocar para as escolas dos bairros vizinhos, e em especial para aquela escola em que ingressei, por ser a escola estadual de ciclo I mais próxima da ocupação.

Com o ingresso das crianças da ocupação na escola, as desigualdades sociais tornaram-se gritantes em seu interior, trazendo com elas novos

parâmetros em relação ao que ensinar e aos tempos necessários ao aprendizado. As experiências das crianças da ocupação em relação ao mundo letrado e em relação ao universo das práticas escolares, bem como suas histórias pessoais e escolares eram bastante distintas daquelas das crianças que viviam no bairro onde se situava a escola e com as quais seus educadores já estavam familiarizados.

Como em função da progressão continuada os alunos não podiam ser reprovados, muitas crianças, mesmo não tendo adquirido os conteúdos mínimos durante o ciclo I, passaram a ser aprovadas sem saber ler e escrever, ainda que tivessem avançado nos aprendizados escolares em relação a suas condições de chegada à escola.

As salas de projeto foram, então, criadas para receber um menor número de alunos, a fim de que aquelas crianças que ainda não dominavam os requisitos básicos de escrita pudessem receber uma atenção maior e mais próxima de seus professores.

Iniciou-se essa medida com uma 2ª série. A coordenadora remanejou todos os alunos que apresentavam dificuldades para ler e escrever, e escolheu para lecionar nesta sala uma professora que estava próxima da aposentadoria e detinha muita experiência com alfabetização. Ela se mostrou entusiasmada com o projeto e os resultados apresentados ao término do ano letivo foram satisfatórios. Frente a isso, a coordenadora desejando continuar o projeto, pediu autorização ao dirigente de ensino, que autorizou o remanejamento. Assim, no ano seguinte, formaram-se salas de projeto de 2ª, 3ª e 4ª séries.

Estava acontecendo nesta época a recuperação de ciclo, uma das medidas governamentais para fazer frente aos problemas surgidos com a

implantação dos ciclos. A escola que tivesse seis ou mais alunos retidos ao final do ciclo, deveria instituir uma sala especial para recuperá-los. A professora da sala fazia curso de capacitação com as ATPs da diretoria de ensino e os alunos faziam uma prova no final do ano, para avaliar sua aprendizagem durante o ciclo.

A escola não instituiu esta classe, mas as professoras da sala de projeto da 4ª série participaram do curso de formação, pois a coordenadora acreditava que este auxiliaria o trabalho pedagógico. Estas participações ocorreram até 2005.

Em 2006, ano de meu ingresso, havia na escola cinco salas de projeto, sendo duas de 2ª série, uma no período da manhã e outra no período da tarde; duas 3ª séries em períodos contrários e uma 4ª série no período da manhã. Quando havia duas salas de projeto da mesma série, remanejavam-se os alunos por níveis de aprendizagem.

Naquele ano lecionei na 2ª série de projeto do período da tarde, em que foram reunidos os alunos que apresentaram mais dificuldade na 1ª série. Na sala havia sete alunos que reprovaram a 1ª série em 2004 e a refizeram em 2005. Desses, seis haviam feito por duas vezes a 1ª série na própria escola.

A sala iniciou o ano letivo de 2006 com 27 alunos, sendo 16 meninos e 11 meninas. No segundo bimestre dois alunos foram transferido, um para a escola municipal da ocupação e outro foi morar em uma cidade mineira. No 3ª bimestre recebi um aluno transferido de uma escola estadual situada na cidade de São Paulo, que retornava à escola já que havia cursado ali a 1ª série.

Dos 27 alunos, 22 residiam nas ocupações Monte Cristo, Parque Oziel e Jardim do Lago II. Havia dois alunos que apesar de morarem no bairro em que se situava a escola, também viviam em condições bastante precárias.

Durante todo o ano, evidenciaram-se as dificuldades financeiras das famílias. O número de alunos que participava dos eventos escolares que foram pagos, como passeios e festas, eram reduzidos e as contribuições do xerox e da APM, para manter a estrutura escolar, era baixa frente às outras classes da escola. Minha classe contribuía com cerca de 20% daquilo que era arrecado nas demais.

As famílias apresentavam muita dificuldade de sobrevivência. A marginalização em que viviam explicitava-se na forma como os pais se expressavam e naquilo que relatavam.

Os pais eram analfabetos e viviam do trabalho informal, desempenhando atividades que envolviam cargas excessivas em termos de tempo de trabalho e de esforço físico requisitado e baixa remuneração. As famílias viviam em casas de madeira instaladas em um assentamento marcado pela violência e pelo tráfico de drogas, em que faltava rede de esgoto e água encanada.

A sala de projeto, no início, era para os pais a evidência da marginalização de sua família, mesmo assim, estes a consideravam como uma medida que poderia auxiliar os seus filhos a progredir no processo de escolarização. A valorização da sala de projetos, por parte dele, evidenciou-se no apoio que deram aos seus filhos no processo de ensino aprendizagem.

Apesar de toda dificuldade estrutural a maioria dos pais no decorrer do ano, acompanhou, da forma que foi possível, a vida escolar dos filhos. Nas reuniões a presença dos pais chegava a 80% de frequência. Apenas os

familiares de uma aluna, não participaram de nenhuma reunião e nem vieram à escola durante todo o ano. Nas reuniões e nas conversas com os pais, eles sempre ouviam a minha apreciação a respeito do processo de aprendizagem e manifestavam interesse em entender o caminho para auxiliar nas dificuldades de seus filhos. Durante todo ano letivo não criticaram ou reclamaram do trabalho pedagógico e atribuíam aos próprios filhos a dificuldade de aprendizagem com que se enfrentavam.

A comunidade escolar marginalizava as salas de projeto com falas, expressões e ações preconceituosas a respeito dos alunos e de seus familiares, o que os levava a se desestimularem. As professoras efetivas, com maior tempo de casa, não aceitavam trabalhar nessas salas. Em função disso, as salas de projeto ficaram sempre nas mãos de professoras substitutas que, ao final do ano, deixavam a escola, podendo ou não a ela retornar, ou mesmo deixavam a sala durante o ano letivo. Tudo isso foi criando, dentro da escola, a cultura de que os educandos das salas de projeto não tinham capacidade para aprender. Com isso, estimulava-se a idéia de que não adiantaria despender esforços, pois os alunos, por apresentarem problemas sociais e familiares que a instituição escolar não conseguiria resolver, continuariam não aprendendo.

No entanto, o ano de 2006 acabou por evidenciar uma outra condição de realização do trabalho nas salas de projetos. Foi uma situação atípica, pois com o concurso efetivaram-se 13 professores novos, que escolheram estas salas por falta de opção e permaneceram nelas lecionando durante todo o ano. Segundo a diretora, aquele foi o ano em que as professoras, trabalhando com mais empenho, conseguiram resultados positivos.

Eu era uma delas e busquei durante todo ano letivo superar aquela visão preconceituosa, utilizando-me de teorias pedagógicas, da experiência acumulada como professora na educação infantil e a vontade de alfabetizar os meus alunos. Desejava que eles conseguissem aprender os conteúdos necessários para não permanecerem na sala de projeto na 3ª série. Para isso investi todos os meus esforços, no entanto, no final do ano, decidi que apenas 7 alunos teriam condições de frequentar uma 3ª série, pois temia que se as crianças não apresentassem o mesmo desempenho do restante da sala, elas ficariam marginalizadas no processo e seu aprendizado, em curso, seria prejudicado.

A diretora anunciou durante atribuição de aula de 2007, que em 2008 não haveria mais sala de projeto. Tomou a decisão porque os professores efetivos da escola mais uma vez manifestaram não quererem lecionar naquelas salas. Além disso, como algumas professoras efetivas se exoneraram, pois foram aprovadas em outros concursos, voltaram a aparecer algumas salas livres. Assim em 2007 as salas de projeto acabaram sendo atribuídas em sua maioria para acts (professoras admitidas em caráter temporário) .

Mesmo tendo propiciado avanços na alfabetização dos alunos e permitido que algumas crianças superassem o fracasso, a sala de projeto nem sempre se mostraram eficazes, por dependerem exclusivamente do professor, de suas teorias pedagógicas, de sua concepção de educação, de seu empenho frente às dificuldades e da sua forma de conduzir o processo.

Como as aulas dessas classes não eram atribuídas pelo diretor, uma vez que essas classes ficavam vagas, não havia garantias de que o professor que as assumisse reunisse todos os atributos necessários para fazer frente às

dificuldades que elas representavam, nem tampouco de que ele não seria preconceituoso frente a essa realidade. Além disso, a escola não oferecia curso de capacitação ou apoio pedagógico aos professores que lecionavam nessas salas.

Assim, a sala de projeto, a exemplo das reformas em âmbito do sistema estadual de ensino como um todo, tornou-se também uma medida que buscava superar o fracasso, mas que tropeçava nas condições estruturais do próprio sistema. Condições essas que esvaziaram a proposta e não possibilitaram sua permanência.

No entanto, mesmo nessas condições, que eu desconhecia ao iniciar meu trabalho em uma dessas salas, investi nas relações de ensino e decidi analisa-las em meu trabalho de conclusão de curso, transformando a sala de projetos, enquanto proposta e enquanto prática, em objeto de estudo.

A documentação detalhada e sistemática daquilo que desenvolvi com os alunos no campo da leitura e da escrita, permitiu-me compreender tanto os limites enfrentados pelas professoras no exercício cotidiano da docência, quanto as possibilidades que nele se oferecem.

Entender que a classe de projetos tinha esses dois lados – possibilidades e impossibilidades - ao mesmo tempo foi fundamental para o enfrentamento da exclusão anunciada pela sua criação e organização. Pedacos desse vivido e a lógica em que busquei construí-los, é o que apresento no capítulo a seguir.

Aprendendo a ler, escrever e ensinar na sala de projetos.

Articulando a aprendizagem do código à utilização da escrita como linguagem.

Primeira semana de aula. Buscando, entre tateios, um caminho para iniciar o processo de alfabetização com os alunos, resolvi observar qual era importância do ler e do escrever para eles. Quais as hipóteses que eles tinham sobre estes atos? Como eles haviam construído isto fora e dentro do ambiente escolar? Esta sondagem aconteceu através de brincadeiras, conversas, relatos e atividades escritas. O objetivo era valorizar a linguagem dos alunos e os conceitos que tinham adquirido no decorrer de sua história escolar e pessoal.

A grande dificuldade deles era a de se verem como leitores e usuários da escrita, já que a experiência do ano anterior estava presente. Por serem os alunos que mais tinham dificuldade na 1ª série, haviam aprendido na escola e nas relações familiares, que eram incapazes, broncos, ignorantes, o que gerava sério rebaixamento em sua auto-estima.

De minha parte, tinha consciência de que os alunos estavam em um mundo letrado, uma vez que viviam em um grande centro urbano, em que a escrita está presente em todos ambientes sociais, no supermercado, na rua, na igreja, no serviço público e outros, e que tinham iniciado a alfabetização. No

entanto, sabia também que essas experiências não os haviam conduzido nem ao domínio da escrita, nem a sua valorização cultural.

Na escola, a experiência da dificuldade frente ao aprendizado da escrita, afastava-os dela. Na vida familiar, seus pais relatavam, em nossas reuniões, que não apresentavam materiais escritos para as crianças, seja por falta de recursos financeiros seja porque estes materiais não faziam parte do seu cotidiano. Meus alunos, filhos de analfabetos, não eram crianças acostumadas a verem os adultos lendo jornal, revista, correspondência, receita e utilizando a Internet, ainda que conhecessem essas práticas pela televisão.

Como assinala Smolka, *a linguagem escrita, como um valor cultural pode ser mais ou menos irrelevante, dadas as condições das tradições orais* (Smolka, 1985, p. 46). E, nesse sentido, a criança que vive de perto as práticas letradas tem muito mais facilidade de aprender a língua escrita do que aquelas cujos pais são analfabetos ou têm pouca escolaridade. Nessas condições, cabe à escola oferecer estes recursos aos estudantes que não tem acesso a eles.

Então, o meu trabalho durante todo o ano orientou-se pela necessidade do compartilhamento intenso das práticas letradas com as crianças, destacando os usos da escrita na sociedade, sem deixar de trabalhar deliberadamente o domínio da decodificação e da codificação.

Para tanto, desde o início, utilizei-me de textos de circulação pública, tanto na leitura quanto na escrita, sem descuidar dos exercícios analíticos. Nessa perspectiva, sabia que a leitura diária dos diversos gêneros literários propiciava aos meus alunos contato com a diversidade textual, mas fazia necessário aprofundar em alguns tipos de texto, para que conhecessem as

suas particularidades. Então, no decorrer do ano elegi quatro projetos em língua portuguesa, para comporem o eixo central do trabalho com leitura, escrita e produção de texto: “Cantigas de roda e parlendas”, “História em quadrinhos”, “Textos instrucionais de brincadeiras folclóricas” e “Texto narrativo”.

Cantando também se aprende a escrever.

O primeiro projeto desenvolvido foi o de cantigas de roda e parlendas. Ele teve início na segunda semana de aula e terminou no início de Abril. O trabalho com este gênero textual memorizado, se justifica, do ponto de vista cultural, pela incorporação da tradição oral e por aproximar gerações distantes no tempo e espaço. Além disso, as cantigas de roda e as parlendas são canções que falam sobre o universo infantil de forma adequada para as crianças, podendo mediar a reflexão, a análise e o entendimento das temáticas que apresentam.

Tais produções culturais, além de desenvolverem a comunicação oral, ampliando o repertório musical da criança, adequando sua fala ao contexto de uso e ensinando-a ou incentivando-a a cantar em público, possibilitam atividades de leitura e de escrita com diferentes propósitos, tais como: ler para acompanhar a música, para organizar a parlenda, para aprender a cantar uma nova música, para identificar em que parte se localiza determinado trecho ou palavra e mesmo ler individualmente o texto memorizado, escrever para registrar uma canção que se conhece de memória, copiar trechos de uma música ou parlenda e também escrever um texto que se conhece em exercícios analíticos como uma cantiga ou parlenda ditada pela professora, escrever para completar as lacunas deixadas na letra da música, etc..

No que diz respeito à alfabetização, o fato de serem textos memorizados, gera vantagens para o trabalho. Para se alfabetizarem os alunos enfrentam dois problemas (o que se escreve e como se escreve). Em textos que se conhece de cor, um desses problemas (o que) fica subtraído, ou seja, a questão passa a ser ler e escrever podendo pensar sobre o texto cujo conteúdo é conhecido. Dessa forma, a leitura e a escrita podem ser enfrentadas sem preocupação de decifrar,

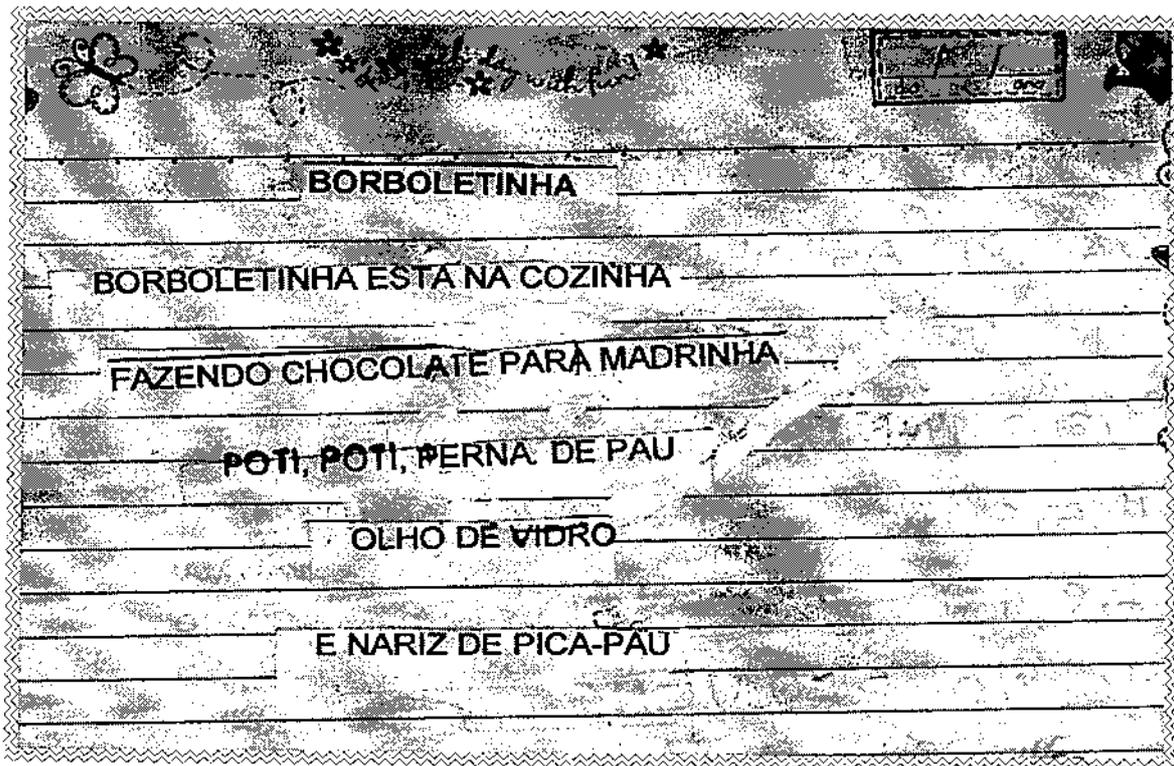
mas sim de refletir a respeito de como o texto foi escrito e organizado e mesmo de como as palavras são escritas.

Trabalhei com cinco cantigas (Cai, cai, balão; Marcha soldado, Pirulito que bate-bate, Borboletinha e Indiozinhos) e sete parlendas (Um dois feijão com arroz; Barata; Rei capitão; Bruxa; Batatinha quando nasce; O cravo e a rosa; Hoje é domingo, e Quem cochicha).

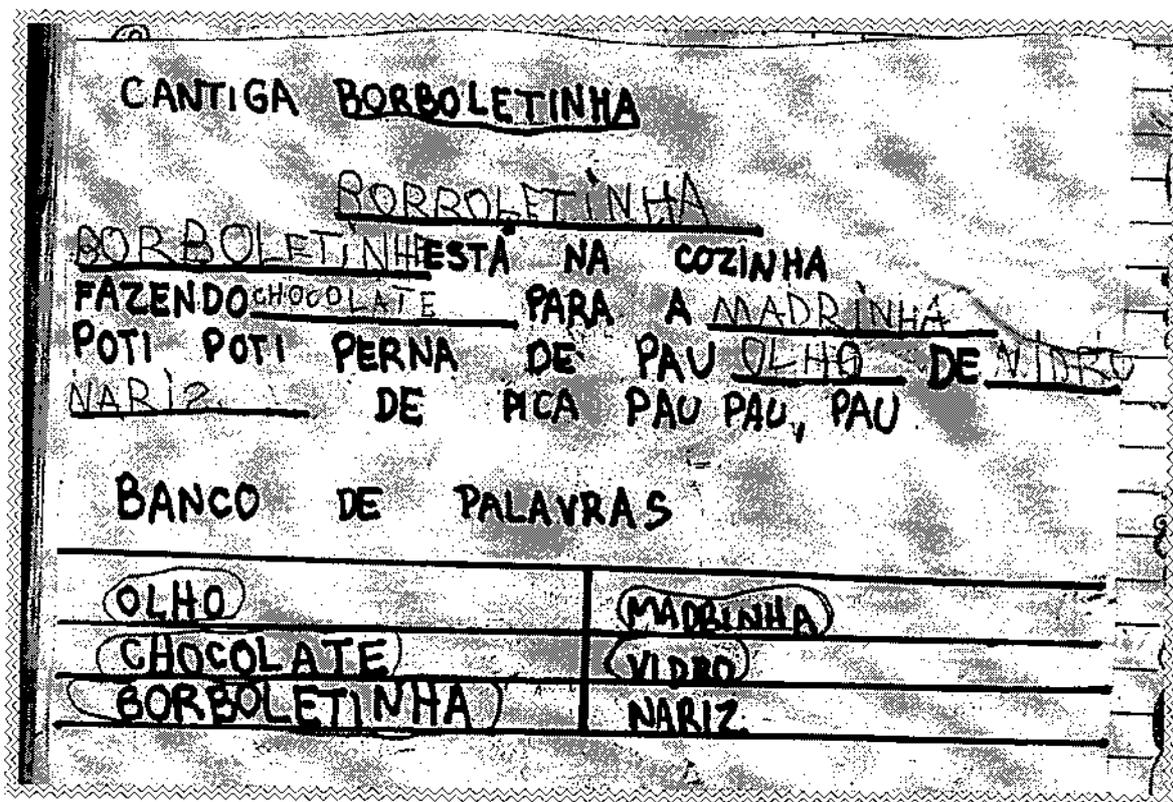
Quando iniciei o trabalho a maior dificuldade foi a de as crianças adequarem o que estavam cantando com o escrito. No momento de grifar as palavras do texto, elas se deparavam com o desafio de identificar onde começavam e terminavam as palavras.

Considero que as crianças construíram este saber, pois muitas foram as oportunidades dos alunos lerem da forma que era possível e observarem leitores mais experientes - a professora e alguns colegas. Durante a realização das atividades eu fazia algumas intervenções no sentido de chamar a atenção das crianças para as convenções da escrita.

Cabe ressaltar, que foram necessárias atividades mais analíticas de leitura, como em exercício de reconstrução textual, individual e em dupla, em que os alunos utilizavam-se de estratégias de leitura para montar a música ou parlenda apresentada em tiras.



Outra atividade de leitura significada que realizei, durante o projeto, foi o texto lacunado, neste os alunos deveriam ler para descobrir quais as palavras que estavam faltando no texto, e depois encontrar as correspondentes à lacuna.



Com relação à escrita, várias foram as propostas de atividade: cópia, registro de cantiga que se conhece de memória e produção oral destinada ao registro por escrito. Esta última é uma atividade em que os alunos ditam para professora ou um aluno escreverem a letra da cantiga na lousa ou em um cartaz.

Realizei várias vezes tais tipos de atividade com diversos propósitos: que os alunos observassem que tudo que falamos também podemos escrever, que devemos reler o que já foi escrito para vermos o que está faltando no texto, que ao ditar um texto devemos respeitar o ritmo de quem está escrevendo, que ao escrevermos uma palavra devemos dar um espaço para poder escrever outra. Essas atividades possibilitaram que eu discutisse com as crianças, a forma de escrever as palavras e algumas convenções da nossa língua.

As crianças foram desafiadas algumas vezes a escreverem o texto de memória. A proposta era que escrevessem de acordo com as suas hipóteses de escrita. Era o momento de observar os conhecimentos adquiridos sobre os modos convencionais de escrita das palavras e sobre a lógica do sistema da escrita alfabético-ortográfica.

Para KLEIMAN (2005), se são necessárias atividades discursivas para inserção do aluno no mundo letrado, também não pode ser ignorada a necessidade de que se ensinem as regras de funcionamento e o uso do código alfabético e ortográfico às crianças.

Se a experiência da dimensão discursiva da escrita se desenvolve com práticas de leituras diárias dos diversos gêneros e com atividades de escrita de uso real como envio de cartas, cópias de informações pertinentes, receitas para fazer em casa e outros, as de explicitação e de consolidação do código são favorecidas com a realização de atividades analíticas, cuja função é

chamar a atenção da criança para as convenções, bem como ajudá-las a memorizar tais convenções.

As atividades analíticas servem para os alunos decompor e analisarem as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas. Tais atividades, de acordo com Kleiman, são realizadas facilmente pelas crianças que conhecem a função da escrita, em diversos contextos, e sabem de sua importância. No entanto, tornam-se atividades difíceis e sem sentido para as crianças provenientes de famílias que não utilizam a escrita e vivem em ambientes onde os textos não circulam.

No decorrer dos dias fui observando os avanços dos alunos. A minha maior ansiedade era que eles avançassem nas hipóteses de escrita propostas por Ferreiro, já que maioria era silábica com valor sonoro, ou seja, atribuía uma letra para cada sílaba. No processo, fui observando quantas crianças passavam dessa fase para outra posterior, que é a chamada escrita silábica alfabética, em que elas escrevem uma sílaba com duas ou três letras e ora utilizam apenas uma letra para cada sílaba, e o quanto minhas mediações contribuía, ou não, para que as crianças realizassem essa passagem.

Quando terminei o projeto, no início de Abril fiquei com a sensação de que este havia sido importante para alfabetização dos meus alunos, dados o avanço nas hipóteses de escrita e as estratégias de leitura dos mesmos. Observei que os alunos se identificaram com o projeto. Eu percebia que as atividades eram prazerosas para eles, tinham um significado, faziam parte do seu repertório infantil e mediavam sua atenção aos modos como se lê e se escreve.

No entanto, observei que este projeto poderia ter sido mais enriquecedor se eu tivesse trabalhado também com a dimensão discursiva da escrita, ou seja,

se tivesse possibilitado aos meus alunos momentos para contar o que quisessem ou dizer o que pensavam por escrito.

Apesar de em alguns momentos ter me preocupado em dialogar com os diferentes usos da linguagem, complementando a temática das parlendas com textos afins, produzidos em outros gêneros, mantive-me ainda no exercício mais analítico das práticas de escrita.

Assim, ao trabalhar a parlenda “Um dois, feijão com arroz”, levei para a sala de aula um cardápio, conversamos sobre seu uso e as características de sua estruturação textual e por fim realizamos a escrita de um cardápio em dupla.

Na parlenda da barata li textos informativos a respeito deste inseto, para identificarmos suas características. Hoje, considero que teria sido importante escrever, naquele momento, um texto coletivo sobre este inseto, para registrar as nossas descobertas, mas a minha ansiedade de fazer com que os alunos lessem e escrevessem o mais rápido possível, não permitiu.

Ao trabalhar a parlenda da Bruxa poderia ter proposto atividades de produção textual, como a receita de poção mágica, ou uma listagem das características das bruxas, das diferenças entre elas e as fadas e apresentar diversos textos sobre o tema como poesias, histórias em quadrinhos, texto informativos, narrativos e outros.

A minha ansiedade não permitiu que eu trabalhasse igualmente com os aspectos discursivos e cognitivos, e assim abrisse espaço à produção de texto espontânea, de modo a possibilitar que as crianças escrevessem o pensavam, como pensavam e como interpretavam a temática apresentada ou os acontecimentos de sua realidade.

A esse respeito Smolka (2000) destaca que a escrita inicial não deveria ser analisada apenas segundo as regras lógicas, ortográficas ou gramaticais, ou em termos das hipóteses cognitivas das crianças, uma vez que essas dimensões da escrita não dão conta da complexidade discursiva do trabalho de escritura. Para ela, um momento muito importante da aquisição da escrita é o processo de produção do texto em que aspectos da atividade mental e discursiva se entrecruzam: como o texto é estruturado? Que marcas ele traz do meio social? Como o aluno se coloca como autor, leitor e escritor?

Escrevendo com os quadrinhos.

Histórias em quadrinhos, em especial as tiras, são textos curtos e divertidos, que trazem características gráficas que possibilitam à criança ler antes de saber fazê-lo convencionalmente. O formato do balão, as cores, os desenhos e símbolos são formas de grafismo legíveis pela criança. Então resolvi trabalhar com este gênero, no segundo projeto de língua portuguesa.

O aluno, com este projeto, deveria aprender a analisar imagens e produzir textos apropriados; ler respeitando as convenções gráficas deste tipo de texto; ampliar o repertório de personagens e histórias em quadrinhos; extrair significado analisando uma imagem; familiarizar-se com este gênero; reconhecer as especificidades desses textos, tais como as onomatopéias, os tipos de balões, o humor, as características dos personagens; ouvir e respeitar os colegas.

Eu lia diariamente tirinhas para aos alunos para que eles entendessem as peculiaridades deste gênero de texto e se familiarizassem com ele. Os alunos também foram inúmeras vezes desafiados a ler, seja, apenas por prazer, para conhecer os personagens e suas características, ler para produzir um texto narrativo a partir da história em quadrinhos, ler para interpretar a tirinha, ler para os familiares.

Inicialmente não desafiei os alunos a escreverem histórias em quadrinhos, mas textos narrativos a partir destes. Primeiramente produzimos um texto coletivo. Nessa produção fui destacando para as crianças algumas convenções de um texto narrativo, como o parágrafo, título, representação da fala dos personagens utilizando a pontuação adequada, coerência, seqüência narrativa e outros.

Em seguida dividi os alunos em duplas, agrupando as crianças que estavam em fase de alfabetização próxima para que elaborassem um texto narrativo a partir de uma outra tirinha. Nas duplas, os alunos que tivessem mais dificuldade na linguagem escrita deveriam ser os escribas.

Essa composição das duplas procurou obrigar os alunos a se ajudarem no trabalho de produção. Se os alunos estivessem em níveis muito diferentes ou o mais experiente escrevesse, provavelmente ele perderia a paciência e revolveria tudo sozinho. Assim, a composição das duplas obrigou que ambos tivessem que ouvir-se, que pensassem juntos, que se respeitassem e que ensinassem um ao outro a escrita das palavras, de forma a que os dois aprendessem.

Dos textos produzidos selecionei o de três duplas. Nestes ficou evidente a heterogeneidade da sala em relação ao conhecimento sobre a língua e a diversidade de interpretações sobre uma mesma história. Conforme assinala Kleiman:

Os usos da escrita fora da sala de aula são extremamente heterogêneos, variando segundo os participantes; a relação entre eles, seus objetivos e intenções, a instituição em que interagem e com as quais interagem, tudo isto determinando a mobilização de diversos recursos e saberes sobre a escrita. (Kleiman, 2005, p.18)

Os textos foram produzidos a partir da seguinte tirinha:



A MAGALI É A MONICA
A MAGALI ESTÁ SE FIGINDO DE
MORTO E A MONICA NEM VIU
A MAGALI ESTAVA LEINDO O LIVRO
A MONICA A SOTOU A MAGALI E
A MAGALI FICOU ASSUSTADA
E ELA SOU TOU O LIVRO
E A MONICA SUBIU NA ÁVORE
E A MAGALI VIU A MAÇÃ E FICOU
COM VONTADE DE COMER A MAÇA

A Magali e Mônica

A Mônica está se fingindo de morta e a Mônica nem viu.

A Mônica assustou a Magali e a Magali ficou assustada.

E ela soltou o livro.

E a Mônica subiu na árvore.

E a Magali viu a maçã e ficou com vontade de comer a maçã.

AMONICA TAVA ALNDO I AMAGALI
 CHEGO I FICOUVA CAMONICA
 I AMAGALI VE IO I ASUSTO AMONICI É LABATEUASCO
 STANA AIVE
 AMONICA TAVA LENO ON VIO I AMAGALICHE
 GOU MONICA DE O PULO I FOI PARA LA VAUVE
 QÉ LA QRI AQUM MACN

A Mônica tava lendo ia Magali chegou i ficou brava com a Mônica.

ia Magali veio ia assusto a Mônica i ela bateu a costa na arvore.

A Mônica tava leno e viu ia Magali chegou Mônica de o pulo i foi para lá na árvore que ela queria uma maça.

A MONICA ESTA LENDO OLIVO
A MAGALI CHEGO EM
SOTO AMONICA, É A MONICA
FOI PARA NA AVORE E DEREZA
DA MONICA DESUTO NA MONICA
E AMONICA FOI PARA NA AVORE
A MAGALI COME MASAN

A Mônica esta lendo o livro

A Magali chegou e assusto a Mônica. E a Mônica foi para na árvore e depressa da Mônica de susto. Na Mônica.

E a Mônica foi para na árvore e a Magali comeu a maça.

Produções como estas revelaram como as crianças interpretaram a tira, como pensaram e como criaram significados para ela e a partir dela. De acordo com GERALDI (2002), tais produções provavelmente não seriam valorizadas pela escola por apresentarem problemas ortográficos e estruturais (influência da oralidade na escrita, repetições, uso conectivo). No entanto as crianças utilizaram a escrita para contar uma história e suas produções se caracterizam como textos.

Segundo Possenti (2005) muitos dos erros cometidos por meus alunos eram aceitos como corretos há anos atrás, quando as convenções eram distintas das atuais. Por exemplo, os romanos escreviam sem separar as palavras, apresentavam escritas contínuas tal como é a fala, cabendo ao leitor descobrir a unidade significativa. Em português algumas palavras já foram escritas aglutinadas, tais como "seachar". Esse modo de grafar foi encontrado em documentos de 1725.

Ao reconhecer e desatacar essas especificidades dos textos produzidos pelas crianças, não estou sugerindo que se deva ignorar o longo caminho a ser percorrido por elas para que produzissem um texto na modalidade padrão. O que quero salientar, na verdade, é a função social do professor nesse processo. Função essa a de propiciar o avanço da escrita dos alunos em direção à modalidade padrão, já que o acesso à linguagem escrita, como produto de significado, é direito do cidadão.

Partindo desses pressupostos comecei também a olhar as produções das crianças na dimensão da constituição de sentido, deixando de privilegiar a ortografia e a gramática. Também possibilitei que os alunos se colocassem

como leitores e apresentassem os seus pontos de vistas sobre os textos produzidos, fazendo-os circular.

Analisando mais detidamente esses textos, levantei a hipótese de que, em parte eles parecem desconexos e incompletos devido ao discurso interno que mediatiza a elaboração da criança, auxiliando-a na elaboração da atividade de escrita.

O discurso interno é *uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo (...) voltado para o pensamento, com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas* (Oliveira, 1995, p.51). Justamente por ser um diálogo consigo próprio, o discurso interior é fragmentado, abreviado, porque a situação a que se refere, o assunto a que remete é sempre conhecido por aquele que o produz. O discurso interno, conforme assinala Vygotsky, é quase completamente predicativo e se diferencia da linguagem falada e mais ainda da linguagem escrita, que se dirige a um interlocutor externo e ausente no momento em que ela está sendo produzida, tendo que explicar completamente a situação para que ela seja inteligível. Smolka, citando Vygotsky, em seu livro sobre a fase inicial da escrita na criança, assinala que a transformação do discurso interior, que condensa ao máximo, em linguagem escrita, pormenorizada ao máximo, exige o que poderíamos designar por semântica deliberada - estruturação deliberada do fluir do significado, uma operação complexa para aqueles que começam a escrever.

Assim, é comum encontrarmos as marcas do discurso interno na produção da criança que se inicia na escrita porque ela, ao escrever, enuncia

para si mesma o que pretende dizer por escrito e o faz de modo abreviado e sintético uma vez que o contexto a que o enunciado remete lhe é conhecido. O resultado é um registro de aspecto fragmentário que, no entanto, tem significado para ela. Porque a criança não grava simplesmente fonemas e grafemas, não copia ou repete meramente as palavras, antes, elabora por escrito algo que deseja contar a seus interlocutores, ela necessita experimentar-se e desenvolver em si a estruturação deliberada do fluir do significado, que é um importante aprendizado sobre a escrita e seu funcionamento.

Através das produções das crianças, observei que em momentos distintos de um mesmo texto, a criança apresenta escritas díspares, que indiciam a intensidade das atividades mentais, cognitivas e discursivas presentes na relação pensamento e linguagem no processo de escrita.

No primeiro texto as crianças colocaram título, tentaram fazer uso de parágrafo, apesar de não o fazerem de modo adequado. Já o texto três apresenta-se como um bloco único.

Em relação às idéias descritas no texto, as alunas tiveram uma interpretação diferente no primeiro quadrinho, ao dizer “a Magali está se fingindo de morta”, ao questioná-las elas disseram:

- A Magali estava andando devagarzinho e o seu rosto parecia de morta, então, se a Mônica visse ela, pensaria que Magali estava morta.

No segundo texto, os alunos usaram marcas da oralidade, como “aí”, “e aí”. Sua escrita evidencia o fluxo contínuo e o ritmo de fala, pela falta de segmentação das palavras. Segundo POSSENTI (2005), é importante

considerar que existem diferenças entre o falar e escrever, e que isto influencia o trabalho da escola.

Já no terceiro texto os alunos repetiram algumas vezes a mesma idéia, o que provocou uma perda de sentido.

A minha intenção inicial era ler os textos que os alunos haviam produzido, e fazer alguns apontamentos para que eles revisassem. Compartilho aqui do mesmo conceito de revisar de POSSENTI (2005), que considera que essa atividade não é corrigir palavras, mas adequar o texto as normas de escrita corrente. Então propus uma revisão coletiva, em que todos os alunos ajudariam na produção de um novo texto a partir de uma produção dos alunos. Escolhi o terceiro texto para revisar, levei para a roda, e iniciamos a revisão:

Eu: Crianças eu copieei aqui nesta folha (aponta para folha A3, no chão) um texto que uma dupla fez, então vamos ler.

Durante a leitura algumas crianças riem do texto.

Mat: Quem fez professora (com deboche)

Ele era um dos autores do texto, não recordava e inferiorizava a produção.

Eu: Não vou falar quem escreveu, mas se vocês acham que não está bom, então vamos melhorar.

Eu: Por onde vamos começar?

Kar: Pelo título.

Eu: Como a gente pode colocar o título desta história?

Crianças: A Mônica e a Magali.

Eu: Quem acha que deve ser a Mônica e a Magali?

As crianças levantam as mãos.

Crianças: Eu, eu ...

Eu: todo mundo acha que tem que por " A Mônica e a Magali"?

Ari: Põe assim, a Magali assustou Mônica.

Eu: Então, quem quer, a Magali assustou a Mônica?

Eu: E agora a "Mônica e a Magali" ou "A Magali assustou a Mônica" ?

A maioria quer "A Mônica e a Magali", então escrevo o título, "A Mônica e a Magali", e continuo lendo o texto.

Crianças: Lendo.

Eu: como escreve lendo.

Crianças : o DO.

Eu: Mas lendo, tem o N (escrevo a palavra no cartaz)

Eu leio a frase inteira "A Mônica está lendo o livro".

Eu: Mas livro, tem o r no vro.

Eu : Tá bom assim ou a gente tem que colocar mais alguma coisa?

Ari: Ela estava indo bem de devagarzinho e a Mônica lendo o livro.

Eu: Ela quem?

Ari: A Magali

Eu: Então agente tem que colocar a Magali.

Eu: Vou colocar bem pequenininho, aqui em cima.

Ari: A Magali estava indo.

Eu: posso colocar andando?

Crianças: pode

Eu leio a frase "a Magali está andando bem devagar"

Eu: E depois o que agente vai colocar.

Crianças: ai a Mônica lendo o livro.

Eu : Fica legal" a Magali estava andando bem devagar ai a Mônica lendo o livro"

Eu : o que agente pode trocar pelo "ai".

Crianças não sugerem nada

Eu: A gente precisa juntar "a Magali estava andando bem devagar e a Mônica está lendo o livro.

Vit: Viu.

Eu: Isto Vitória, "A Magali estava andando bem devagar e viu a Mônica está lendo o livro.

Eu: Então tira o “está”?

Continuo lendo o texto.

Eu: “A Magali chegou e assustou a Mônica”

Eu: Vai ficar assim mesmo?

Crianças: Vai.

Eu: Então, deixa eu arrumar aqui.

Vit: Está faltando o acento (a Vit aponta para palavra Mônica)

Eu: A Magali chegou e assustou a Mônica e a Mônica foi parar na árvore.

(lendo o texto)

Eu: precisa colocar a Mônica de novo?

Luc: Em cima da árvore.

Eu: Isto em cima da árvore, fica melhor!

Crianças lêem até o final da frase “e depressa da Mônica e susto na Mônica”.

Eu: Então o que vamos fazer aqui.

Os alunos resolvem tirar o final e o parágrafo fica da seguinte forma “A Magali chegou e assustou a Mônica e ela foi parar em cima da árvore depressa”

Mat: depressa é tudo muito rápido.

Os alunos lêem a última parte “E a Mônica foi parar na árvore e Magali comeu a maçã”

EU: Precisa de novo a “Mônica foi parar em cima da árvore”, o que agente pode falar então?

Wil: Apagar.

Eu: apagar o quê?

Eu volto à história em quadrinhos.

EU: O que está acontecendo aqui?

Kel: “a Magali pediu uma maçã para a Mônica”

Eu: Mas quando ela pediu uma maçã para a Mônica?

Bia: Quando a Mônica estava em cima da árvore.

Eu: Isto Bia.

EU: Então como tem que escrever?

Jen: A Magali pediu uma maçã para a Mônica, quando a Mônica estava em cima da árvore.

Eu: Pelo o que a gente troca Mônica, porque tem duas vezes.

Vit: ela, quando ela estava em cima da árvore.

Eu: Vamos ler para ver como ficou.

Leitura do texto

Texto inicial

Amonica esta leno olivo

A Magali chegou e a soto amonica.

E a monica foi parana avore e depreza da mônica de suto. Na mônica

E amonica foi para na árvore e a Magali come a masan

Texto final

A Mônica e a Magali

A Magali estava andando bem de devagar e viu a Mônica lendo o livro.

A Magali chegou e assustou a Mônica e ela foi parar em cima da árvore depressa.

A Magali pediu uma maçã para a Mônica, quando ela estava em cima da árvore.

A partir de um texto produzido pelas crianças, foi possível trabalhar, as convenções da nossa língua, a segmentação das palavras, a seqüência de fatos, a repetição de palavras e idéias, ou seja, conceitos que envolvem a produção textual.

Esta atividade respeita o aluno como escritor, que pode revisar o seu texto para melhorar a compreensão, esta prática estimula o aluno, pois não é a professora como única detentora do saber que risca o texto de caneta

vermelha e atribui uma nota, mas a partir de uma conversa ele media o trabalho, para que os alunos consigam aprimorar as suas produções.

Outro momento de produção...

Entreguei uma imagem e uma folha de sulfite para os alunos e pedi que produzissem uma história em quadrinhos. Expliquei que dobrando a folha formariam quadrinhos e a imagem poderia se colada em qualquer um dos espaços. Comentei que o lugar onde a imagem fosse colada influenciaria na seqüência da história, não apresentei exemplos e os alunos iniciaram a proposta.

Escolhi cinco produções para exemplificar as diversidades das histórias e da forma de narrar e que todos os alunos expressaram o que pensavam, argumentaram e produziram um texto com seqüência lógica.



2ª Chico Bento

Pegou o ovo e a galinha

Levou para sua casa

3ª mãe frita o ovo para mim?

Pega o ovo que eu frito.

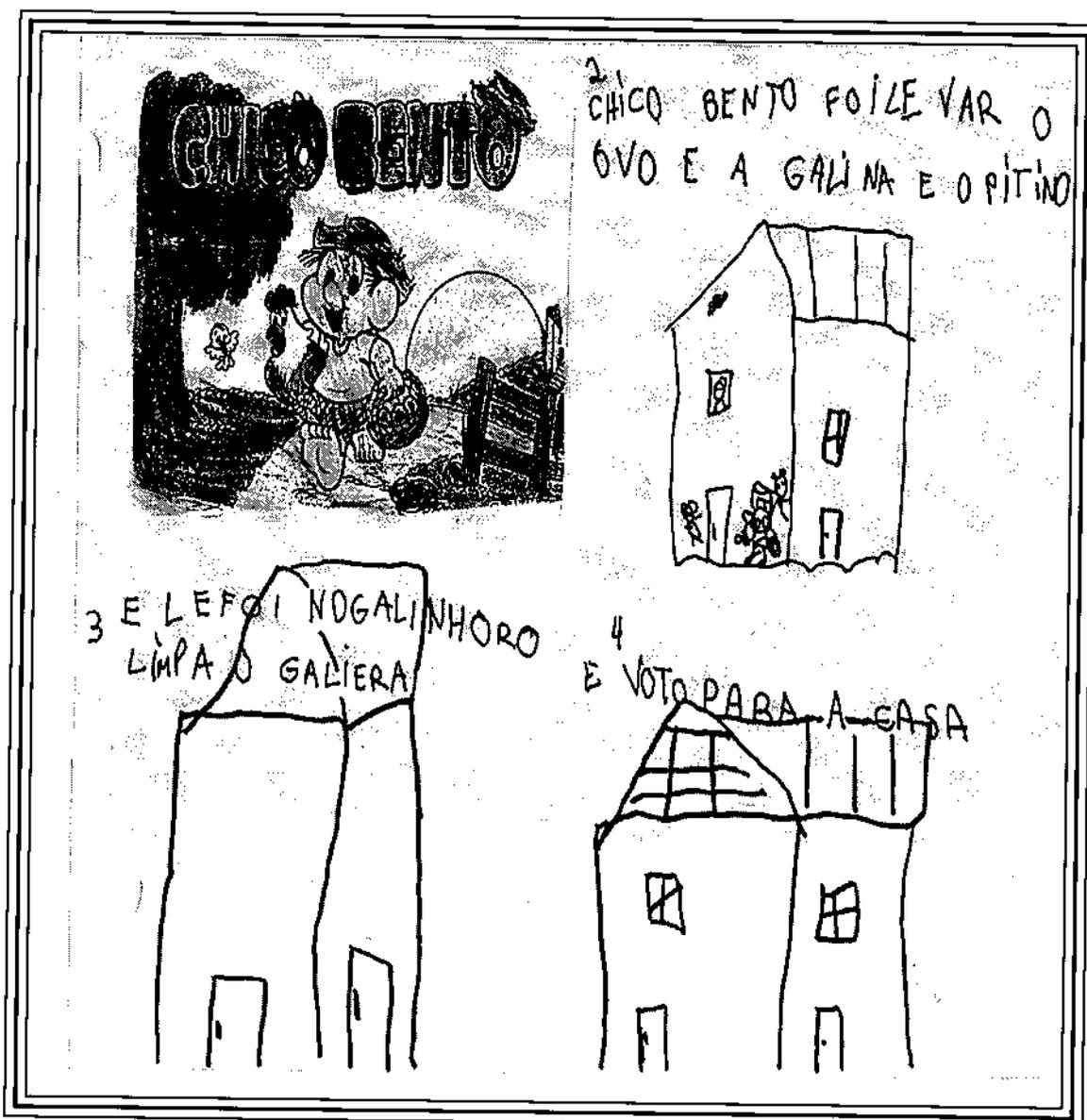
4ª Hum gostoso este ovo



1ª Ele pegou a galinha no galinheiro

2ª Ele foi no galinheiro para pegar a galinha

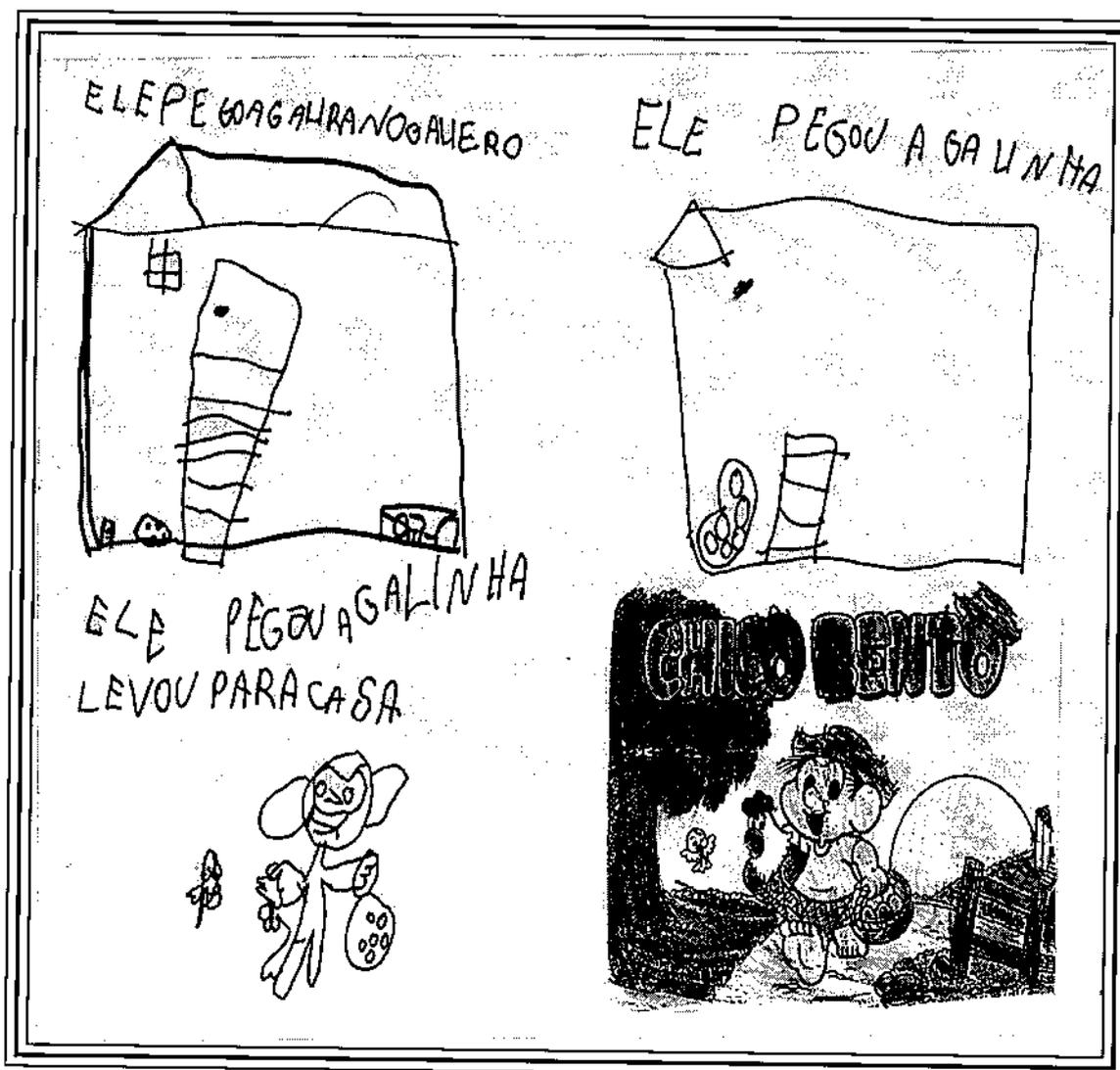
3ª Ele foi ao galinheiro e a galinha boto ovos



2ª O chico bento foi levar o ovo e a galinha e o pintinho

3ª Ele foi no galinheiro limpa o galinheiro

4ª e voltou para casa



1ª Ele pego a galinha

3ª Ele pegou a galinha e levou para casa

4ª Ele pegou e colocou a galinha no galinheiro

Os alunos interpretaram a imagem a partir da sua análise pessoal, já que a minha proposta de alfabetização não era apresentar um mesmo modelo para que todos seguissem. O meu desejo era criar espaço para a interlocução pela escrita, possibilitando aos alunos a experiência de se apropriar e de elaborar a escrita no exercício de produzir um texto, com todas as implicações contidas nessa complexa atividade, concordando com Weiz (2006) quando afirma que:

Formar leitor e gente capaz de escrever é uma tarefa de coordenadores, gestores e professores de todas as séries. Eu diria que leitura e escrita são o conteúdo central da escola e tem a função de incorporar a criança à cultura do grupo em que ela vive. Isso significa dar ao filho do analfabeto oportunidade igual as do filho do professor universitário.” (p.29)

Apesar de ter lido várias histórias para os alunos, era possível constatar que eles não haviam aprendido algumas particularidades da história em quadrinhos, como as onomatopéias, os tipos de balões e outros. Fiquei um pouco frustrada, mesmo tendo observado os avanços dos alunos e acreditando que essas experiências vividas por eles foram importantes para aquisição e elaboração da língua escrita.

Aprendendo a escrever a partir da revisão.

O nosso folclore apresenta parlendas, trava-línguas, lendas, cantigas, adivinhas, piadas, frases feitas, brinquedos, ditos populares e brincadeiras folclóricas. Dentro dessa diversidade, resolvi trabalhar, no mês de agosto, com os textos instrucionais de brincadeiras que têm por objetivo ensinar o leitor a brincar a partir da descrição das regras dessas brincadeiras.

Considerando que as crianças gostam muito de brincar e se divertir defini minha escolha por esse gênero que ainda não havia sido estudado pela classe. Considerei, então, que os alunos teriam a oportunidade de brincar e de aprender a escrevê-lo. O conjunto dos textos produzidos seria apresentado na exposição do folclore que fazia parte do calendário escolar.

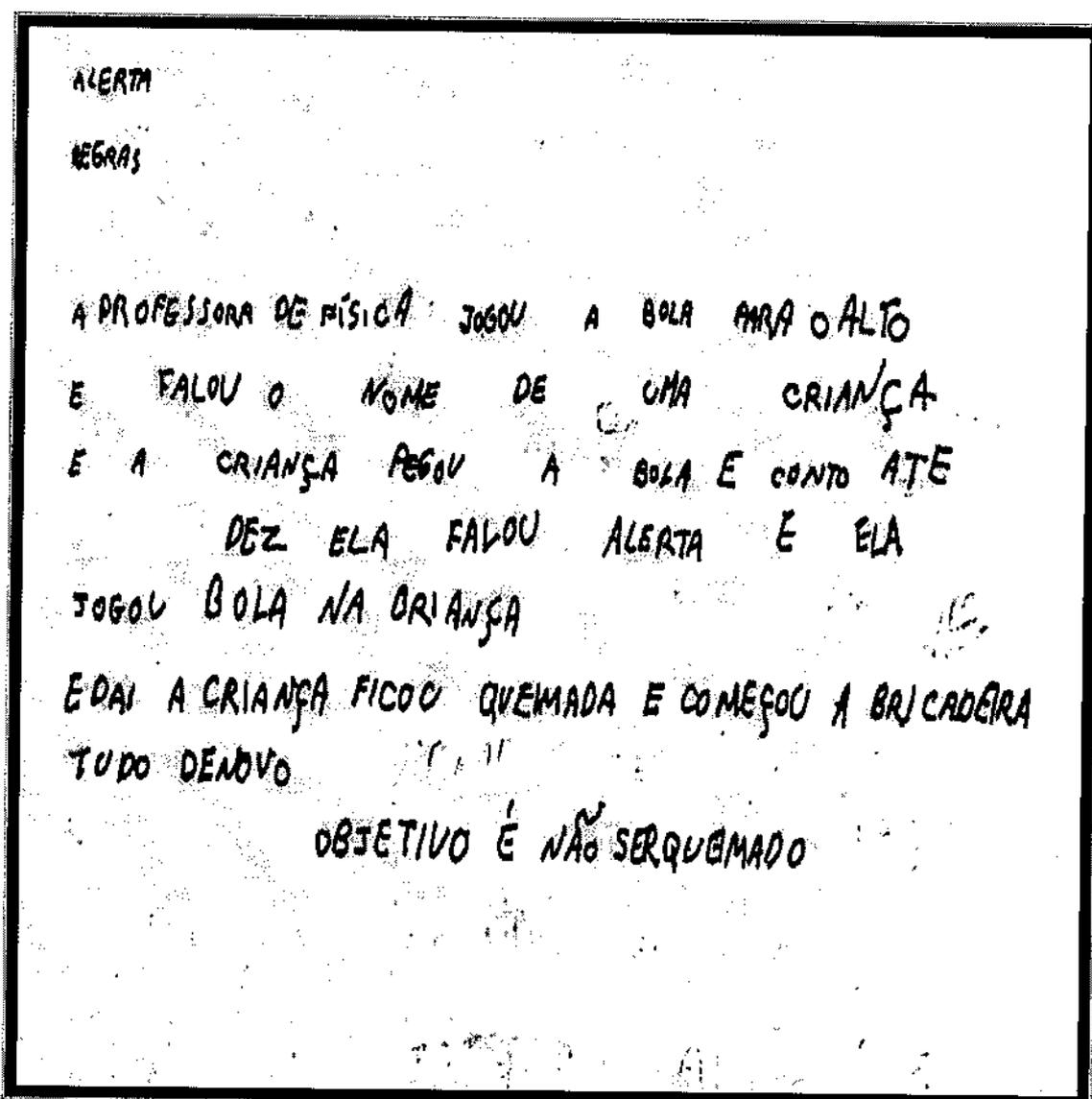
Iniciei o projeto conversando com os alunos sobre a exposição e apresentando a minha proposta de escrevermos as brincadeiras. Eles ficaram entusiasmados e aceitaram a sugestão.

Apresentei para eles a escrita da brincadeira "caçador da selva", que eles já haviam brincado com a professora de Educação física. A partir da leitura desta brincadeira eles começam a entender a função social de um texto instrucional e puderam observar a estrutura deste gênero (título, regras, como se brinca e objetivo).

Em um trabalho integrado com a área de educação física, solicitei à professora que ensinasse as regras da brincadeira alerta e que depois

brincasse com eles. Em sala, pedi que recontassem a brincadeira e a registrassem por escrito, em duplas.

Durante escrita da brincadeira, os alunos se depararam com o desafio de produzir um texto instrucional, surgiram algumas dúvidas "como se estrutura este gênero?" "Como escrever para que o leitor entenda?" "Quais palavras utilizar?" "Como escrever estas palavras?"



ALERTA

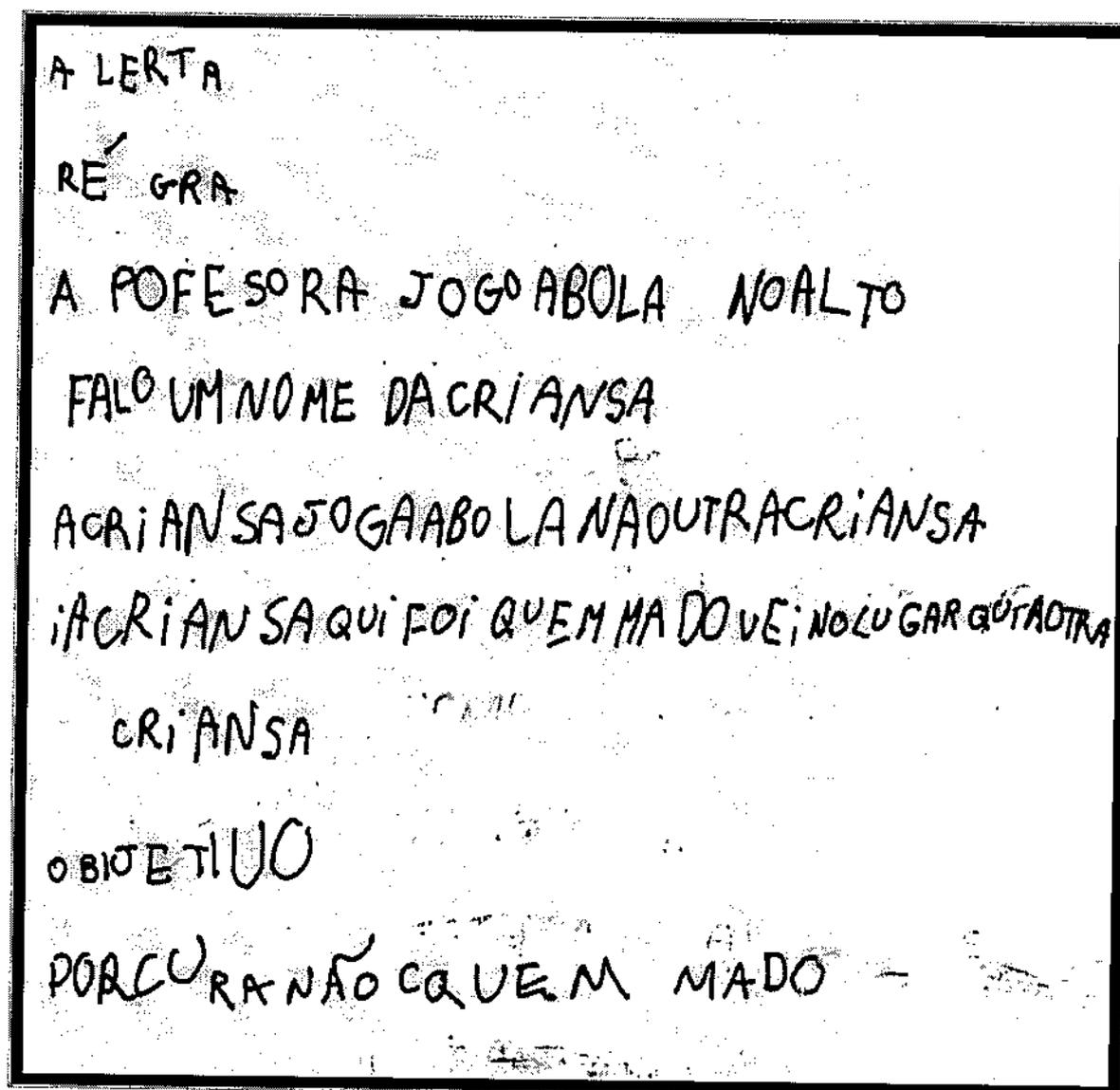
REGRAS:

NÃO PEGAR A BOLA DO AMIGO.

COMO JOGAR:

A PROFESSORA INCINOU A GENTE

JOGAR ALERTA E FOI
LEGAL A PROFESSORA
JOGOU A BOLA PARA CIMA
E FALOU CRIANÇA E A CRIANÇA
FALOU A DE 10 E TEVE
FALA ALERTA. ITODO MUNDO VIRA
ESTRATUA. PARA QUEMADOS
DEPOIS COMESA
O INOVO. NÃO GERE QUEMADO



Os alunos conseguiram realizar a proposta, escreveram um texto instrucional, mas era preciso revisar. E aí começou meu aprendizado, como professora, de como realizar essa atividade. Como meus alunos, deparei-me com o desafio de conduzir a revisão do texto instrucional produzido. Surgiram-me várias dúvidas: como propor? Como organizar a classe para a revisão? Como apontar para a criança o que deve ser revisto e por quê? Que palavras utilizar para me dirigir às crianças e instaurar a atividade?

Comecei escrevendo na lousa uma lista de palavras, que reunia os erros ortográficos mais recorrentes: “pessoa, queimado, criança, próximo, estátua, jogou, alto, professora e dez”. Meu desejo era o de que os alunos corrigissem aqueles erros em suas produções. Minha suposição ao listar estas palavras era a de que as crianças as encontrariam em seus textos e fariam a correção. No entanto ao mesmo tempo em que algumas conseguiram realizar a atividade, outras não conseguiram encontrar as palavras uma vez que eu não as havia assinalado em seus textos e outras não conseguiram ler o texto para fazer as alterações.

Além da preocupação com a correção ortográfica eu me preocupava com a dimensão discursiva da revisão textual. Revisar é produzir um novo texto a partir do que se tem, buscando adequá-lo a normas correntes e à época. Mobilizada pela vontade de que os meus alunos adquirissem o hábito de reescrever e entendessem a função social desta prática, vivi o episódio que relato a seguir:

Aproximei-me de uma dupla que revisava o texto e comentei “Crianças corrijam as palavras que nós colocamos na lousa, e depois eu volto aqui para conversarmos sobre o fim da brincadeira, pois eu não entendi direito”.

Em um simples ato os alunos apagaram as últimas seis linhas do texto, deixando apenas as três primeiras e escreveram em seguida todas as palavras que estavam na lousa.

Após a revisão o texto ficou assim:

ALERTA
NÃO TETACEPEGO ALTO
A POFESSRA JOGOU A BOLA
A BOLA PARA UATO E FALO O NOME
DA ROSOA NOME PEGA A BOLA
PESSOA CON TA ESTATUA PRÓXIMO
E A PESOA TETA MA A PESOA E A PESOA
QUEIMADO CRIANÇA JOGOU ALTO CIMA
PROFESSORA DEZ
FIM

"A professora jogou a bola a bola para auto e falo o nome da pessoa nome pega a bola pessoa conta estátua próximo e a pessoa queimado criança jogou alto cima professora dez. Fim"

O texto antes da revisão era muito melhor e apesar dos erros ortográficos tinha sentido. Infelizmente não tenho mais como apresentá-lo porque foi apagado. Não previa que isto poderia acontecer...

Van e And fizeram o que entenderam que eu havia pedido, copiaram as palavras da lousa e arrumaram da forma que lhes era possível. Os alunos entenderam que aquelas palavras após a revisão continuavam sendo um texto, por isso terminaram a produção utilizando a palavra fim.

A minha decepção era visível, aos meus olhos, aqueles dois alunos não haviam entendido a proposta da revisão. No entanto, de imediato, eu não considerei que eu mesma ainda não havia compreendido o que é a revisão, nem de que nuances ela se reveste, quando se realiza na dinâmica das relações de sala de aula. Tanto assim, que ao sugerir esta atividade não considerei que escrever é prática e que, como tal, que inclui seguir regras.

Eu falhei em acreditar que todos os alunos entendem da mesma forma o que o professor diz, em tentar resolver coletivamente um problema que é individual. Revisar é considerar que as crianças são heterogêneas, que estão em diferentes fases de apropriação das regras textuais, então há desafios distintos, tanto para a professora, quanto para as crianças na condução da revisão, de modo a que ambas possam avançar no seu aprendizado do ensinar e do aprender a escrita como linguagem.

Reconheço, hoje, após ter analisado o episódio vivido, que reproduzi a prática de privilegiar a ortografia, que é comum na escola. Prática essa que se sustenta na supervalorização social que pais, alunos e professores conferem à ortografia, transformando-a em carro chefe dos primeiros anos de escolarização, esquecendo-se mesmo do ler e do escrever, conforme assinala Possenti (2002).

O dia de expor aquelas produções estava próximo e o que fazer com a dupla que não tinha mais um texto, e sim um aglomerado de palavras escritas corretamente?

Decidi ser a escriba da dupla, pois havia outras dez duplas para intervir e fazer pensar sobre a estrutura textual, segmentação, pontuação e idéias que não era possível compreender. Para cada dupla eu privilegiara alguns erros a depender do desenvolvimento. Com isto não tinha tempo hábil para deixar que Van e And produzissem uma nova versão para depois revisar.

Através da minha mediação como escriba, ambos conseguiram estruturar um texto bem melhor do que aquele apresentado após a revisão.

Alerta

Regras:

A professora joga a bola para o alto e fala o nome da criança, e a criança pega a bola e depois fala alerta e todas as crianças correm a que

tenham pegado a bola joga a bola nas crianças. Quem foi queimado começa o jogo novamente.

Objetivo "não ser queimado"

Alerta me ensinou que reescrever é uma atividade conjunta aluno/professor, que permite esclarecimentos da natureza do erro e sua eliminação progressiva.

Para Possenti (2005), em escrita de uso real, os autores de livros jornais e outros, buscam informações, dados, entrevistas para auxiliar a elaboração. E após a escrita o texto passa por revisores. Isso significa que, uma primeira versão do texto nunca é definitiva, na medida em que a busca de informações leva seu autor a várias re-estruturações do texto em produção, e mais, que ao considerar seu texto pronto, o autor não o divulga sem que passe por uma revisão. Assim, os textos a que temos acesso são resultados de várias versões e de várias re-estruturações. Com base nisso, Possenti defende a incorporação, pela escola, da prática real da escrita.

A escrita e, principalmente, a reescrita, são formas de dominar normas de gramática e de textualidade, em um dos sentidos de dominar tais normas: domínio efetivo, mesmo que não consciente e explícito, das regras de uma língua e das regras de construção de textos. No caso, de texto escrito" (Possenti,2005, p.1)

Novos Passos: Chapeuzinho Amarelo

Em Setembro, propus para os meus alunos da 2ª F que escrevessem uma história contando o que imaginavam que estava escrito no livro Chapeuzinho Amarelo, do Chico Buarque. Como os alunos não conheciam essa versão, a produção seria uma criação do grupo.

No entanto, as crianças já conheciam tanto a história do Chapeuzinho Vermelho que eu havia lido dias atrás, quanto uma outra versão chamada “Os três chapeuzinhos vermelhos” de Jonas Ribeiro. Na versão de Ribeiro, a Chapeuzinho Vermelho e o Papai Noel se apaixonam e casam, e deste amor nasce um filho, o saci Pererê, os três vivem felizes até o momento que a Chapeuzinho sente saudade de levar cestas para vovó e Papai Noel lembra do sonho que deixou para trás, de construir uma fábrica de brinquedos para presentear as crianças do mundo inteiro. Então, os dois resolvem se separar e o saci decide que vai ficar uns tempos com o pai e outros momentos com a mãe.

Ter lido essas duas histórias fez toda diferença na produção das crianças, pois como assinala Possenti (2005), não é adequado pedir que os alunos escrevam um texto a partir de título ou tema. Essa é uma prática escolar que deve ser substituída por produções que tenham sentido e motivação real, sempre apresentando ao aluno elementos, referências sobre o que vai escrever, para que possa organizar-se para a atividade da escrita, de um modo mais próximo das suas condições reais de produção na vida cotidiana. Assim, ao compartilhar versões do conto Chapeuzinho Vermelho, não só motivei os alunos para que escrevessem um texto do gênero narrativo, que não fosse um relato ou a criação de um final para história, como possibilitei a eles recursos

de ordem discursiva para que pudessem realizar a atividade que consistia em imaginar possíveis versões para o livro de Chico Buarque.

Com essa proposta procurei possibilitar aos alunos a construção, a elaboração e a interlocução com os conhecimentos que já possuíam de suas experiências de mundo e sua relação com outras narrativas e com versões de contos clássicos tão conhecidos. Com ela também procurei abrir espaço à produção de texto espontânea, em que as crianças podem escrever o que pensam, como pensam, e a forma como interpretam a sua realidade. Esta prática, historicamente não foi muito presente na escola, onde por muito tempo predominaram as reproduções de textos lidos. No século passado ela passou a ganhar valorização, mas acabou resvalando, em muitos casos, para o espontaneísmo, descuidando-se os professores da necessidade do conhecimento elaborado da diversidade dos gêneros textuais e de suas regras de organização e de funcionamento pelas crianças.

Para a realização da atividade, a sala foi dividida em cinco grupos, levando em consideração o grau de afinidade entre as crianças. Como não dá para falar dos textos sem apresentá-los, vamos a eles:

O CHAPEUZINHO AMARELO
O CHAPEUZINHO AMARELO FOI LEVAR PUDIM
DE CHOCOLATE PARA O TIO QUE ESTAVA
DOENTE
A CHAPEUZINHO AMARELO ENCONTROU
COM O LOBO QUE ESTAVA VESTIDO DE VELINHA
E ELE PIDIU:

ME AJUDE E A CHAPEUZINHO AMARELO.
DISSE O LOBO:
-AJUDOU SIM MINHA SINHORA

E O LOBO TIROU A ROUPA
DA VELINHA E ELE FALOU:
-VOU TE COMER

E AMARELA SAIU CORRENDO
E SAIU CORRENDO PARA
CASA DO TIO DELA.

Este grupo ao deparar com a proposta, inicialmente recontara, oralmente, a história da Chapeuzinho Vermelho, mudando apenas o nome da personagem principal. Então eu questionei o grupo: "mas esta não é a história da Chapeuzinho Vermelho? Será que nas duas histórias aconteceram as mesmas coisas? Ela foi levar bolinho para vovó e foi a mãe que mandou?" A partir das minhas pergunta um aluno disse: "Não, ela foi levar um pudim de chocolate para o seu tio que estava doente, na cadeira de rodas". Este aluno criou todo o enredo da história e o restante do grupo foi apenas introduzindo e detalhes.

ERA UMA VEZ O CHAPELÃO AMARELO
 A CHAPELÃO OZACAPA I AMARELA E A MÃE
 DELA PUXO QUE ELA LEVASSE CHOCOLATE E
 BOLO E TORTA PARA A VOVÓ E
 QUANDO ELA FOLTO O LOBO PEGOU ELA
 COREU PARA SUA CASA E FALOU PARA
 A MÃE DELA QUE ELA FUI O LOBO
 MAL E A MÃE DELA FALOU:
 - TOME CUIDADO MINHA FINHA SINÃO
 O LOBO DEPÊNGA E O CHAPELÃO
 A MARALO EIBRINDA

Este grupo, assim com o primeiro começou utilizando características próprias do conto da Chapeuzinho Vermelho, como "usava capa", "a mãe pediu que levasse chocolate e bolo e torta para a vovó". No entanto desfecho se assemelha ao da Lenda do Lobisomem que eu havia lido em Agosto, e os alunos recontaram. Nesta lenda, assim como no texto deste grupo, o lobisomem quase pega garoto, mas este chega rapidamente em sua casa e a mãe fala: "Tome cuidado meu filho se não o lobisomem te pega"

Os dois primeiros textos tiveram as minhas intervenções. Questionei o uso da pontuação e paragrafação, no momento que eu estava nos grupos, já que havia planejado este trabalho desejando que, além de espaço de produção e construção, fosse o momento dos alunos utilizarem alguns conceitos de pontuação e paragrafação que vínhamos analisando durante as aulas.

CHAPÉUSINHO AMARELO

ACHAPÉUZINHO AMARELO ESTAVA
CAMINHANDO EM UM CAVALO BRANCO E
VIU O PAPAI NOEU É O DOIS
FICARÃO APAIXONADOS E UM DIA
UMA BRUXA FEIS UM FEIDISO
PARA CÉPAROU O DOIS E O DOIS
VICARAM BRIGARÃO MAIS UM DIA
ELES SILENBRARO QUE UM DIA
ELES ERA APAIXONADOS E
DISTRÓIRÃO A BRUXA
E VIVERÃO FELIS PARA SENPRE

Neste texto os alunos recorreram ao Conto de Jonas Ribeiro. Eles utilizaram o mesmo enredo até o momento do desfecho, quando criaram um novo final. Possivelmente a paráfrase tenha favorecido a coesão e o fácil entendimento do texto produzido para o leitor, apesar de o grupo não ter seguido as normas de paragrafação e pontuação.

A CHAPEUVINHO A MARELO

A CHAPEUVINHO A MARELO FOI PARA CASA DA MÃE DE ELA E FALOU PARA A MÃE DE ELA CETWHA UMA CETA PARA LEVAR PARA A MINHA VOVÓ A PARICEU UM LOBO PARA ELA E O LOBO FALOU VANMOS A POSTA CORRIDA PARA QUE CHEGA MASI PRIMEIRO NA CASA DA VOVÓ E PEGUATUHO E CHEGOU NA CASA DA VOVÓ E COMEU A VOVÓ ELE CEVTIU DE VOVÓ E A CHAPEUVINHO A MARELO E BATEU NA PERTA E O LOBO FALOU PARA CHAPEUVINHO A MARELO ETA ABERTA ESTA A BERTA E A CHAPEUVINHO A MARELO EN TOU NA CASA DA VOVÓ E O LOBO COMEU ELA
FINAU TAITE

Este texto se assemelha ao um reconto, já que os alunos utilizaram-se do enredo da Chapeuzinho Vermelho, fazendo apenas duas alterações. A primeira mudança os alunos realizaram para se adequar à proposta, substituindo Chapeuzinho Vermelho por Amarelo. A segunda transformação ocorreu quando o lobo propõem uma corrida "o lobo falou vamos apostar uma corrida que chega mais primeiro", os alunos aqui utilizaram de uma fala semelhante à da lebre, na fábula a "A tartaruga e a Lebre", que era uma história muito conhecida do grupo e da qual havíamos produzido um reconto coletivo.

A CHAPELZINHO AMARELO

A TIA DA CHAPELZINHO MANDOU UMA

SESTA DE PAO DE QUESO PRA VOZINHA
A CHAPELZINHO FOI CAMIANDO PELA FORESTA

ELA ENCONTRO O LOBO MAL

AI O LOBO PEGOL A CHAPELZINHO E LEVA
PRA CABANA DELE A PEGOL A

CHAPELZINHO COLOCOU A CHAPELZINHO
DENTRO DA VAZINHA E FOI BUSCA LENTHA

A TIA DA CHAPELZINHO FOI PROCURA

A SUBRINHA DELA E ENCONTROU A CHAPELZINHO
E FOI ENBORA FINAL DA ISTORIA

A produção deste grupo foi a que mais se diferenciou de um reconto. Ela traz pequenas marcas de outras narrativas.

Considerando o conjunto de textos, cabe destacar que todos apresentam as marcas singulares dos grupos, os significados que eles construíram a partir das leituras de narrativas que lhes foram possibilitadas e os conhecimentos que já possuíam sobre narrativas, tanto em termos de sua estruturação, modos de enunciar, quanto em termos dos temas nelas desenvolvidos.

Retomando o percurso feito ao longo dos projetos desenvolvidos , quero destacar que eles permitiram-me reconhecer que os textos iniciais produzidos pelas crianças enfatizam assuntos que não estão presentes nos livros didáticos e nas cartilhas e também são estruturados de formas diversas daqueles evidenciando não só a capacidade de registro das crianças, mas a importância de possibilitar a elas a prática da escrita de textos e de oferecer-lhes o contato sistemático com a diversidade de gêneros textuais, como condição de apropriação e de elaboração da escrita.

A partir da análise destes textos torna-se explícito que a produção textual revela a experiência do autor com o material escrito e suas produções ao longo de sua história, então, tornado-se essencial que a escola ofereça estes recursos.

As crianças aprendem a escrever e ler, porque experimentam a escrita no seu contexto de utilização. Quando a escola supõe que para ler e escrever a criança deva estar alfabetizada, ou seja, já esteja dominando a decodificação e codificação da escrita, ela prioriza os exercícios analíticos e perde de vista duas dimensões fundamentais da escrita – a produção de sentidos e a função social. Assim, ao colocar o ler e o escrever com sentido como a última etapa do processo de alfabetização e não como atividades que o permeiam e que são fundamentais para seu desenvolvimento, *a escola não considera a alfabetização como um processo dialogal, com isso, a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades de escrita, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e dizer as coisas. (Smolka, 2000 p.76)*”.

Valorizar a produção e a leitura de textos como parte intrínseca do processo de alfabetização não significa supor que a produção obtida não apresentará problemas de organização textual ou de escrita das palavras. Os erros aparecem, são de ordem variada e requerem que os textos passem por um processo de reescrita, que é uma atividade conjunta, aluno/ professor, que permite o esclarecimento da natureza do erro e sua eliminação progressiva.

Na re-escrita, crianças e professoras podem aprender, como eu aprendi, que os alunos cometem erros ortográficos, mas não erram de qualquer jeito, os erros decorrem da tentativa de acertar. "Vistido(vestido) , ropa (roupa) , come (comer), tiu (tio), feis (fez), distruirao (destruíram) , silembraram (se lembraram), imbora(embora), estes são erros presentes nas produções dos alunos, que decorrem da falta de correspondência entre a escrita e a fala. Outros decorrem das diferenças dialetais, como "leno" por lendo; outros da variação entre a forma dicionarizada e a forma falada; outros da segmentação das palavras na escrita, outros dos acordos ortográficos e suas regras, que levam um tempo para serem generalizadas ou memorizadas.

Quando o professor acredita que o erro faz parte da construção do conhecimento, e que os alunos aprendem a escrever escrevendo e que são capazes de escrever um texto, a Chapeuzinho Amarelo pode levar pudim para o tio, ficar presa em uma cabana ou dentro de uma vasilha ou se casar com o Papai Noel, porque a alfabetização torna-se um espaço de criação e de aquisição do conhecimento sobre a escrita e seu funcionamento, não ficando condicionada a cópias, exercícios repetitivos, palavras soltas com semelhanças gráficas, sem que se explore a dimensão simbólica da escrita em suas condições de produção reais.

Considerações finais.

Ao iniciar o ano letivo de 2006 deparei-me com três desafios: a minha construção docente como professora alfabetizadora do Ensino Fundamental, alfabetizar os alunos reunidos em uma sala de projetos porque não haviam conseguido alcançar os patamares esperados no ano anterior e compreender a situação em que eu e meus alunos nos encontrávamos como protagonistas da sala de projetos.

Naquele momento não me eram assim explícitas essas três facetas. Eu me via em uma escola que ainda não conhecia e queria entender os dizeres da professora sobre a sala de projeto. Então formulava indagações. As indagações aliadas à vivência da sala de aula foram tornando explícitos os contornos do fracasso escolar e me ajudando a perceber que a compreensão teórica, política e prática de sua produção era o cerne da situação em que me encontrava.

A decisão em pesquisar essa situação, aliando dois lugares e dois papéis sociais distintos em mim mesma e em minha atuação – o de professora e o de pesquisadora, possibilitou-me apreender e desenvolver conhecimentos que eu não havia adquirido até então em relação às crianças, ao processo de ensino-aprendizagem da língua escrita e a minha formação como docente.

Isto se deu pela prática que, mediada pelas necessidades imediatas convertidas em perguntas, foi problematizada e teorizada; pelos conhecimentos teóricos que mediados pela prática ganharam concretude e também pela mediação de minha orientadora, que mais do que sugerir soluções, permitiu que eu vivesse novas experiências e encontrasse soluções para os problemas cotidianos, provocando, discutindo ou fazendo junto comigo a análise das situações vividas. Para isso, ela retomava as categorias teóricas, já estudadas por mim, ensinando-me a manejar com elas e retomava também as necessidades pontuais da prática inserindo-as nos contextos mais amplos de sua produção, ensinando-me a ler o acontecimento imediato em suas condições de produção em relação com os determinantes macros nele presentes e que o explicavam.

No exercício da análise do vivido articulavam-se a professora, preocupada com o andamento do trabalho de sala de aula e com os indicadores do aprendizado dos alunos, e a pesquisadora, interessada em entender os efeitos produzidos pelas relações de ensino nas condições específicas em que se produziam. Desta forma, a pesquisadora mediou os trabalhos da professora e a professora mediou os trabalhos da pesquisadora. Assim, os saberes teóricos e o apoio acadêmico possibilitaram a transformação da minha prática docente, da mesma forma que essa prática alimentou e sustentou o trabalho de pesquisa.

A pesquisa acadêmica, da forma como foi vivida, se diferenciou muito dos cursos de formação continuada oferecidos pelas redes de ensino. Estes cursos permitiram-me, como professora, constatar o que eu não sabia em termos de conhecimentos, mas não me possibilitaram analisar as práticas

pedagógicas que vinha produzindo. A tensão entre teoria e prática era mantida como tensão nesses cursos, enquanto que na pesquisa ela se converteu em uma tensão que foi sendo elaborada e que sustentou as mediações recíprocas dos interesses da professora e dos interesses da pesquisadora. Ela também sustentou a mediação da orientadora que, conhecendo os referenciais teóricos e os fazeres das práticas, compartilhava comigo, a professora-pesquisadora, a análise das minhas práticas docentes e a transformação das mesmas.

Mas esta pesquisa também foi importante para a minha construção como professora da rede estadual, por ter mediado minha compreensão dos efeitos das políticas educacionais nas formas de organização do ensino nas escolas e os limites com que a implantação dessas políticas foi sendo conduzida. Com este estudo observei como foram formadas as estruturas que estão presentes e atuantes na escola, como a divisão em ciclo, a aprovação automática, o foco na permanência na escola e não na qualidade de ensino, como surgiram o HTPC, a coordenação pedagógica, os cursos de formação, a sala de projeto e outros.

A pesquisa redimensionou escolhas metodológicas e princípios explicativos que orientavam minhas práticas. Quando comecei a lecionar na sala de projeto compartilhava do princípio de que o trabalho inicial com escritura deveria ser todo pautado no desenvolvimento das fases da escrita, cognitivamente estabelecidas. As necessidades surgidas na prática e problematizadas, as perguntas que elegi como orientadoras da pesquisa, os pressupostos teóricos que assumi, as leituras que fiz sobre os estudos do letramento e o acompanhamento sistemático das relações de ensino, me permitiram apreender que para além do âmbito cognitivo, ainda que sem

esquecê-lo ou deixá-lo de lado como coisa sem importância, a escola tem o papel de fazer os alunos refletirem e produzirem a escrita no âmbito discursivo, que é o que pauta seu uso real.

Porque necessitava superar as condições de produção da escrita que encontrei entre as crianças da sala de projeto, porque desejava buscar a superação do fracasso daquelas crianças, busquei outras referências para estudar e à medida que fui me apropriando delas, propiciei aos alunos outros usos da escrita e outras formas de considerar esses usos, de analisar e de pensar sobre eles. Esses estudos também me possibilitaram outras formas de olhar para a produção de meus alunos e de significar os indícios de seu aprendizado. Nesse entrelaçamento do estudo com o trabalho, das perguntas da pesquisa com as ações e necessidades nascidas no trabalho, aprendi sobre a escrita, aprendi sobre mim mesma como professora alfabetizadora, aprendi sobre as crianças que se apropriam da escrita, aprendi sobre a escrita enquanto prática social.

Desses aprendizados resultou a convicção de que cabe à instituição escolar ensinar a ler e a escrever oferecendo situações sociais de uso da escrita no espaço escolar de modo a que os alunos se apropriem dos modos como agir nessas práticas na sociedade. A maioria dos meus alunos vivia em ambientes em que os textos não circulavam, desta forma não conheciam o emprego da linguagem escrita em diversos contextos. Ao término do ano letivo, eles sabiam fazer uso do sistema de escrita, haviam se experimentado no mundo letrado como leitores e produtores de textos e haviam aprendido conhecimentos fundamentais para as práticas de alfabetização e letramento. No entanto como toda sala de aula a minha também era heterogênea e essa

diversidade apareceu nos saberes adquiridos, que possibilitaram que alguns saíssem da sala de projeto e outros ainda necessitassem avançar em algumas elaborações que poderiam ainda dificultar-lhes a integração em uma terceira série.

Esta pesquisa possibilitou a mim como professora aprender que o fracasso escolar é uma situação que está posta, assim como a desigualdade social e que é nesse contexto que devo produzir dispositivos para superá-lo, explorando as possibilidades e contradições das medidas governamentais adotadas. Mais do que lamentar a realidade social dos alunos, as dificuldades de aprendizagem e as medidas políticas governamentais optei por trabalhar nas condições postas, explorando-lhes as possibilidades que nascem na dinâmica das relações de ensino e na dinâmica das relações no interior da escola.

Referências bibliográficas.

Documentos Consultados

SEE -SP- *Isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo.1986

SEE -SP- *A escola que faz diferença*. São Paulo. Maio 1997

SEE -SP- *Liderança que faz a diferença*. In " *A escola que faz diferença*" São Paulo. Maio 1997.

SEE –SP- *Progressão Continuada: Compromisso com a aprendizagem*. São Paulo. Junho de 2002

Anais do Colóquio sobre programas de aceleração. (1998) São Paulo: Cortez; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CORTELLA. M. S. *Aprendizagem em ciclos: Repercussão da política voltada para a cidadania*. In *Progressão Continuada: Compromisso com a aprendizagem*. São Paulo. Junho de 2002 .

GATTI, Bernardete. *Argumentação*. IN *Progressão Continuada: Compromisso com a aprendizagem*. São Paulo. Junho de 2002.

IANNONE, Leila Retoia. *Apresentação*. In *Progressão Continuada: Compromisso com a aprendizagem*. São Paulo. Junho de 2002.

Obras de Referência

BARRETO, Gilda Tedesco de Mattos Barretos. *Debates*. In *Anais do Colóquio sobre programas de aceleração*. (1998) São Paulo: Cortez; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CHARLOT, Bernard. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRO, Emília e TEBERROSKY, Ana. (1986). *Psicogêneses da língua escrita*. Tradução Diana Myriam Lchetnsteinet alii. Porto Alegre: Artes médicas.

- GERALDI, J. W. (2002). "Escrita, uso da escrita e avaliação".In:_____ (org). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, Ângela. (2005). *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever ?*.
- MARIN, Alda Junqueira. *Debates*. In Anais do Colóquio sobre programas de aceleração. (1998) São Paulo: Cortez; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- OLIVEIRA, Marta Khol de. (1995). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- PATTO, Maria Helena de Souza. *Debates*. In Anais do Colóquio sobre programas de aceleração. (1998) São Paulo: Cortez; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____.(2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- POSSENTI, S. (2005) *Aprender a escrever (re) escrevendo*. Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental.
- SAMPAIO. *Debates*. In Anais do Colóquio sobre programas de aceleração. (1998) São Paulo: Cortez; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante.(2000) *A criança na fase inicial da ESCRITA: a alfabetização como processo discursivo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, Campinas.
- _____. (1985) *A linguagem como gesto, como jogo, como palavra*. IN *Revista Leitura: teoria e prática*. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1985.
- SOARES, Magda. (1986). *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática.
- _____. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.