



1290003126



FE

TCC/UNICAMP R354o

Universidade estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Priscila Dayane Ribeiro

2007/2430

A organização do Processo de ensino: a Inserção de uma jovem
professora no Ensino Fundamental

Campinas

2006

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Priscila Dayane Ribeiro

A organização do Processo de ensino: a Inserção de uma jovem
professora no Ensino Fundamental

Monografia apresentada como exigência parcial
para a conclusão do curso de Pedagogia pela
Faculdade de Educação da Unicamp, sob a
orientação da Profª Drª Roseli Aparecida Cação
Fontana.

Campinas

2006

UNIDADE	F.E
Nº CHAMADA:	TEC/UNICAMP
	23549
V:	EX:
TOMBO:	3126
PROC.:	145107
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	27.03.07
Nº CPD:	105506

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

R354e Ribeiro, Priscila Dayane.

A organização do processo de ensino : a inserção de uma jovem professora no ensino fundamental / Priscila Dayane Ribeiro. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Roseli Aparecida Cação Fontana.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Docência. 4. Ensino fundamental. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-757-BFE

Aprovado em dezembro de 2006

Prof^ª Dr^a Roseli Aparecida Cação Fontana

Segunda leitora: Prof^ª Dr^a Ana Lúcia Guedes-Pinto

*Dedico este trabalho aos meus pais,
pelo exemplo de força, coragem,
dignidade e também pelo incentivo e apoio
em todos os momentos.*

Agradecimentos

A Deus, pela graça da vida, da saúde e de tantas outras bênçãos, inclusive a oportunidade de estudar.

À minha irmã Bruna e ao meu irmão Filipe, pelo brincar, chorar e sorrir que compartilhamos e pelo apoio e carinho que cada um, me dedica.

À Roseli, uma professora inesquecível! Pelo carinho, pela atenção, paciência e dedicação com que me orientou neste trabalho.

À querida Ana Lúcia G. Pinto pelo exemplo de professora que é e pela gentileza em ter aceito meu convite em ser a segunda leitora.

Às minhas amigas e amigos da Faculdade – Lucélia, Renata, Rachel, Josy , Assis e Peterson, por todos os momentos que compartilhamos de risos, tristezas e alegrias, também pelo apoio, pelas conversas e pelos trabalhos que juntos desenvolvemos.

E a todos meus queridos alunos com os quais muito aprendi e ainda continuo aprendendo.

Resumo

O estudo focaliza meu primeiro ano de trabalho no Ensino Fundamental da rede estadual com uma turma de 1ª série. Seu ponto de partida foi as conversas que mantive com a minha orientadora uma interlocutora importante, e um caderno denominado por mim de caderno de registros, onde descrevia o que planejava para as aulas e as impressões deixadas em mim e nas crianças.

Procurei mostrar os conflitos experimentados por mim na “realidade do trabalho”, aquela que se produz no cotidiano das escolas e se dá ver no encontro entre as prescrições e as condições objetivas de sua realização. Assim, o estudo foi centrado nas formas de organizar os processo de ensino nas tensões entre “o trabalho como deve ser” e a “realidade do trabalho”.

O estudo foi dividido em duas partes. Na primeira apresento a construção do objeto de estudo: a trajetória que me conduziu à escolha do tema e à definição do foco de investigação; a discussão de questões metodológicas decorrentes por focalizar uma situação de trabalho vivida por mim e as contribuições teóricas e metodológicas de Vygotsky para este estudo. Na segunda parte, apresento os registros e a análise da experiência de ensino produzida.

A realização desta pesquisa possibilitou-me a re-organização do processo de ensino e a superação das dificuldades. Ter documentado e ter me debruçado sobre o trabalho produzido no dia-a-dia da sala de aula, possibilitou-me construir conhecimentos sobre o tempo de constituição da professora em mim, sobre a própria profissão, sobre a escola, sobre as relações que estabelecemos com nossos pares, com as crianças, com seus pais, sobre o pedagógico, sobre o aprender a ensinar.

Sumário

Introdução	01
Parte I – A construção do objeto de pesquisa.....	05
Dias difíceis	06
Pesquisa ou relato? Pesquisa!	22
Do aprendizado à escolha.....	27
Parte II - A reorganização das condições de produção das relações de ensino.....	32
Dias melhores para todos - a re-organização do processo de ensino.....	33
Considerações Finais	53
Referências Bibliográficas	55

Introdução

Muitos são os trabalhos que discutem a educação e sua crise, as concepções de ensino, de infância e de conhecimento, as propostas para fazer frente às diversas formas de exclusão e para incorporar a diversidade, o currículo, os métodos para ensinar... Poucos, no entanto, são aqueles que focalizam o que os professores fazem, ou como vivem “a realidade do trabalho”.

A escolha do termo “realidade do trabalho” foi-me sugerida por Batista e Codo (1999), que o utilizam em seu trabalho sobre a crise de identidade e o sofrimento docente. Esses autores definem “a realidade do trabalho” na sua relação de contraposição e de complementação com a noção “do trabalho como deve ser”.

O “trabalho como deve ser” é aquele teorizado, pensado, planejado e prescrito aos professores. Diz respeito aos procedimentos didáticos considerados corretos, à utilização criteriosa dos recursos de ensino, à psicologia das crianças, às formas de abordar os alunos “normais”, “problemáticos” e “especiais”. Diz respeito ao funcionamento da organização escolar, suas normas, a distribuição de cargos e funções dentro dela, às relações de tempo, às relações com os pais de alunos, etc..

Essas prescrições, conforme assinalam Batista e Codo, começam quando se escolhe a profissão docente, passam pela formação inicial, continuam nos cursos de aperfeiçoamento realizados, estendem-se ao projeto pedagógico da escola e ao planejamento produzido pelos professores.

Já a “realidade do trabalho” é aquela que se produz no cotidiano das escolas e se dá ver no encontro entre as prescrições e as condições objetivas de sua realização. A “realidade do trabalho” pode ser mais ou menos facilitadora ou obstacularizadora “do trabalho como deve ser”. A “realidade do trabalho”, conforme destacam Batista e Codo, compõe-se de aspectos que intervêm na configuração do cotidiano escolar, tais como as relações dos professores com colegas, suas relações com seus superiores hierárquicos e com outros trabalhadores da escola, os recursos que a escola possui, os problemas singulares da instituição, como na atualidade o problema da violência, o tipo de gestão adotado, a relação do pessoal da escola com a comunidade a que presta seus serviços, etc.

Todos esses aspectos, em sua diversidade e em seus desdobramentos, mediatizam a relação do professor com seu trabalho e com as prescrições que o organizam numa certa direção.

A docência, focalizada a partir da relação entre “o trabalho como deve ser” e a “realidade do trabalho”, mostra-se mais complexa e contraditória. Senti falta de considerações acerca dessa complexidade e dessas contradições ao longo do curso de Pedagogia que agora concluo.

Concordando com Codo (1999,p.37), quando afirma *que se é impossível pensar a crise da educação brasileira sem uma filosofia educacional, sem uma teoria pedagógica consistente, sem uma política clara (e é mesmo impossível), também é inócuo pensar a educação na ausência do que faz o educador*, optei por tematizar neste Trabalho de Conclusão de Curso “a realidade do trabalho” vivida por mim, em 2006, com uma turma de 1ª série em uma escola da rede estadual.

A escolha desse enfoque e de minha experiência, em particular, deveu-se a três motivos. O primeiro foi o fato dessa experiência, ainda em curso, ter sido minha primeira atuação em uma escola de Ensino Fundamental e na rede pública. O segundo motivo foi a crise de identidade profissional experimentada por mim. Embora eu já atuasse como professora há cinco anos, vi-me às voltas com um profundo sentimento de incompetência profissional, diante das dificuldades enfrentadas para organizar a turma, para manter o controle de sala e para conduzir o processo de ensino-aprendizado. Meu sentimento, especialmente nos primeiros meses do ano letivo, era o de que os problemas que enfrentava eram muito maiores do que os recursos de que eu dispunha para resolvê-los. E o terceiro foi a constatação de que eu não precisava buscar um problema de investigação. Eu vivia um problema real, que ocupava os meus dias e desejava compreender o que estava vivendo.

Resolvida a encarar essas dificuldades, procurei, em minha orientadora, uma interlocutora com quem falar sobre elas e sobre o sofrimento delas advindo. Nessas interlocuções que se apoiaram sempre no registro sistemático e na discussão do trabalho desenvolvido, produziu-se uma possibilidade de reflexão, de partilha, de crítica, de sistematização e de transformação do processo de ensino vivido pois, à medida que eu identificava as condições sociais de produção das dificuldades enfrentadas, identificava também alternativas a serem experimentadas, formulava possibilidades explicativas a serem “verificadas” empiricamente.

Entre as alternativas e as possibilidades explicativas experimentadas, replanejei muitas e muitas vezes o trabalho pedagógico, produzindo modificações na prática docente, no curso de seu próprio fazer-se, e fui percebendo que as crianças aprendiam e que eu também aprendia a ensinar, observando os caminhos percorridos por elas e por mim.

Nessas condições, a definição inicial de meu TCC como um relato de experiência, foi redimensionada, pois o relato da experiência, do modo como vinha sendo desenvolvido, era mais do que um relato do acontecido em si. Nele as escolhas e ações foram sendo registradas, problematizadas, analisadas e redimensionadas em seus desdobramentos, aproximando-se do que Vygotsky (2000) propunha, em seus apontamentos metodológicos, como “viver experimentalmente” as situações no próprio contexto em estudo. Essa proposta metodológica de Vygotsky, como assinala Fontana (1996, p. 31), aproxima-se, por sua vez, de *uma atuação sobre a realidade para conhecê-la, transformando-a em suas condições imediatas de produção*, que, juntamente com a inserção do pesquisador no contexto pesquisado, é um dos pressupostos da pesquisa participante, bastante utilizada nos anos 80 do século passado. (Malta Campos, 1981 *apud* FONTANA, 1996).

A partir desses aprendizados metodológicos, redefini meu trabalho como um estudo analítico dos processos em que se produziu uma experiência de ensino na “realidade do trabalho”, entendendo a experiência no mesmo sentido que a define Leal (2003), como vivência e prática política.

Vivência porque não está, em momento algum, separada da vida, não pode ser compartimentada – faz parte de um todo, do conjunto orgânico dos comportamentos vividos (p.10). Como tal, a experiência é conhecimento tanto no sentido racional, explicativo, como no sentido emocional, afetivo.

Prática política porque é a descoberta do novo sintonizada na ação (p.10). Ou seja, a experiência é produtora de um saber que, nascido da realidade do trabalho, elabora-se como ação no trabalho e pode fazer frente aos obstáculos desumanizadores postos pelas condições de trabalho.

Para desenvolver este estudo centrado nas formas de organizar o processo de ensino nas tensões entre “o trabalho como deve ser” e “a realidade do trabalho”, defini como objetivos:

- descrever e analisar os modos como organizei e re-organizei o trabalho docente

- analisar as prescrições que norteavam minhas escolhas e as condições imediatas de produção em que elas foram desenvolvidas
- explicitar as mediações que favoreceram o desenvolvimento da docência e aquelas que o obstaculizaram e analisar seus efeitos afetivos sobre minha relação com o trabalho

Neste texto, apresento meu estudo em duas partes. Na primeira apresento a construção do objeto de estudo: a trajetória que me conduziu à escolha do tema e à definição do foco de investigação; a discussão de questões metodológicas decorrentes da opção por focalizar uma situação de trabalho vivida por mim e as contribuições teóricas e metodológicas de Vygotsky para este estudo.

Na segunda parte, apresento os registros e a análise da experiência de ensino produzida.

Parte I – A construção do objeto de estudo

Dias difíceis.

A trajetória que me conduziu à escolha do tema e à definição do foco de investigação.

Depois de cinco anos trabalhando com educação infantil, em uma escola pequena da rede particular, aprovada em um concurso público, ingressei, em 2006, na rede estadual de ensino. Escolhi uma escola localizada no bairro Padre Anchieta. Na atribuição das salas queria ficar com uma 1ª série. Era este um sonho antigo e não foi difícil realiza-lo porque as turmas de 1ª série foram as que sobraram na escolha.

Envolta em entusiasmo e confiante em minhas experiências anteriores, já que desde 2002 eu trabalhava com o processo de alfabetização com as turmas do pré, iniciei o novo ano letivo. No entanto, minha chegada a essa escola, marcou não apenas um trabalho em um novo local, mas um “outro” e novo trabalho.

Eu estava em uma escola pública, grande, tinha uma turma de vinte e oito alunos, que era três vezes maior do que aquelas de dez alunos com que, até então, trabalhara. Tudo mudara, a começar pela distância a percorrer para chegar até a escola, passando pelas condições de vida das crianças, pela escola e sua estrutura de funcionamento e finalmente pela própria sala de aula, onde meus vinte e oito alunos, a maioria com seis anos de idade, querendo brincar e esperando pelo parque, pouco sabiam sobre a escrita, seus mistérios e delícias. Ali, eu não dispunha de muitos recursos materiais e não podia contar com a ajuda de todas as famílias.

A sala de aula.

Já nos primeiros dias de aula, o comportamento das crianças chamava minha atenção pelas muitas brigas e a agressividade entre elas. Suas relações entre si eram marcada por empurrões, palavrões, ameaças, reclamações, choros, etc.

Após um levantamento para diagnosticar os saberes das crianças, em termos dos conhecimentos de que dispunham sobre a escrita baseada nos estudos sobre a evolução da escrita e as hipóteses formuladas pelas crianças durante este percurso de Ferreiro e Teberosky (1985).

Na turma uma criança já estava alfabetizada, suas dificuldades eram com a ortografia. Uma menina encontrava-se com a hipótese de escrita silábico-alfabética.

Vinte e seis alunos encontravam-se em uma hipótese de escrita pré-silábica. Usavam muitas letras, não ajustavam a escrita com a leitura das palavras, alguns só usavam as letras do nome para escrever as palavras, dois não usaram letras o JL. que usou desenhos para representar as palavras da lista e a escrita do M lembrava garatujas.

Em termos dos comportamentos, na sala havia dois grupos de crianças. Um, de crianças mais tranquilas que, apesar de sentirem falta do parque e da rotina, que viviam na educação infantil, mostravam-se entusiasmadas com a 1ª série e com a idéia de aprender a ler e escrever, e outro de alunos bem agitados que acabava desestabilizando-me emocionalmente, por não saber como lidar com seus modos de agir. Todos os alunos desse grupo se recusavam a participar das atividades propostas, desde a roda de leitura e conversa, até as atividades escritas. Algumas vezes começavam a fazer as atividades, mas depois rasgavam as folhas e jogavam no lixo. Esse grupo, pela desorientação que produzia, ganhava minha desesperada atenção, dificultando o andamento das aulas.

Um dos alunos deste grupo era C. Ele só chorava e não queria fazer nada, queria voltar para a E.M.E.I e quando finalmente se acostumou com a rotina da nova escola, começou a brigar com os colegas. Batia em todos e rasgava suas atividades.

Outro era o V., que buscava se impor pela força e por seu físico avantajado. Muito agressivo com os colegas, quando eu chamava sua atenção respondia grosseiramente causando um certo mal estar na sala. Várias crianças, intimidadas por ele, passaram a demonstrar medo de vir para escola. As mães reclamavam na direção exigindo providências. Surgiram tantos problemas que foi até sugerida a mudança do aluno de período, para uma nova turma, o que acabou não se concretizando.

R. também gostavam de resolver suas diferenças com tapas, gritos e palavrões. Pegava o material e lanche dos colegas.

JL jogava as atividades no lixo, não fazia nada passava a tarde toda correndo pela sala e brigando com os colegas e quando chamava a sua atenção respondia grosseiramente.

M também faziam parte desse grupo. M chegara no segundo dia de aula porque não podia estudar de manhã por problemas de saúde. Ele passou o primeiro dia calmo, mas pouco falou com os colegas. Nos dias seguintes, chorava muito e se escondia embaixo das

mesas, ou então, derrubava todas elas. Era agressivo com os colegas e pouco conversava comigo.

Na quinta-feira da segunda semana de aula, no final do dia, com a sala bastante agitada, chamei a atenção de todos e pedi que se sentassem e diminuíssem a conversa. M. recusou-se a sentar. Chamei sua atenção novamente e ele começou a bater em um colega que não tinha feito nada. Ao tentar separar os dois, M. passou a jogar as cadeiras e carteiras pelo chão. Chamei sua atenção e então ele resolveu me bater. Veio me chutando, dando socos. Senti-me perdida não sabia como agir diante daquela situação, o nervosismo foi tomando conta de mim. Segurei seu braço para que não me acertasse. Ele tentou me morder. Soltei-o e me afastei. Foi quando ele pegou o latão de lixo e jogou gritando:

- Sua bruxa, eu te odeio.

- Eu te odeio, sua filha da

E continuou a jogar tudo o que via pela frente, cada vez gritando mais.

A professora da sala do lado veio ver o que estava acontecendo, chamou a diretora. Eu fiquei muito nervosa, as crianças também ficaram aflitas e não sabia como resolver aquele problema. Saí da escola desolada, frustrada, não querendo voltar mais e com muita saudade da educação infantil.

No dia seguinte teríamos uma reunião com os pais. A mãe do menino compareceu acompanhada por ele, xingando-o seguidamente. Nesta reunião expliquei para os pais sobre o funcionamento da escola (horários, uniforme, A.P.M, lista de materiais, etc), expus a proposta de alfabetização da escola e as linhas gerais do trabalho que pretendia desenvolver com as crianças.

Após esta conversa, algumas mães começaram a perguntar sobre o fato ocorrido no dia anterior, pois muitos alunos haviam saído nervosos e comentado o fato com seus pais.

Foi quando a mãe de M. começou a gritar:

- Eu vou dar veneno mesmo, assim não vou ter mais trabalho e reclamações. É veneno de rato, só matando pra ter paz!

As mães tentavam conversar com ela, pedindo calma e para que não falasse daquela forma com o menino. Pedi calma também e disse que depois iríamos conversar a sós, mas não adiantou nada. A coordenadora que estava presente, pois já previa um tumulto, acabou convencendo a senhora a se retirar da sala para se acalmar e conversarem lá fora. Com isto

acabei conseguindo terminar a reunião e a mãe do menino foi embora sem falar comigo. Na segunda-feira, constrangido, ele me pediu desculpas.

A coordenadora e a diretora relataram-me a história daquela família após a reunião. O irmão de M. já havia passado pela escola, estudara lá até a 4ª série e suas professoras enfrentaram vários problemas também. Fiquei sabendo de um episódio de descontrole da mãe, em que ela entrou na escola, com uma faca, para matar o garoto.

Ao mesmo tempo em que passei a entender o comportamento do menino na sala e comigo, senti uma enorme culpa. E se lhe acontecesse alguma coisa? Passei o final de semana todo pensando na mãe do M., nele e nos outros. Como ser professora diante de toda esta situação? Como lidar com a violência e os laços afetivos precários, desconhecidos por mim? Como lidar com o sofrimento do outro e com meu próprio sofrimento na situação de trabalho?

Eu me sentia esgotada. As cinco horas que passava com as crianças, com seu barulho excessivo, suas recusas, suas brigas, gestos e dizeres violentos cansavam-me mais do que oito horas em trabalho manual. A indisciplina irritava-me, e eu não sabia como agir com meus alunos. Como estabelecer os limites e fazer acontecer o ensino e a aprendizagem, tarefas explícitas e esperadas da escola? Sentia medo de ser autoritária na condução de minhas relações com as crianças. Ao mesmo tempo, sentia medo de não conseguir me fazer respeitar por elas, nem de ser reconhecida como professora. Sentia medo de não conseguir alfabetizá-las.

Diante do que estava vivendo, minha vontade era abandonar tudo. Mas como fazer isso se essa era a profissão escolhida por mim e a turma de alfabetização era meu sonho?

Segundo Batista e Codo (1999) é na “realidade do trabalho”, que o educador terá que pôr a prova seu saber, e logo ele entenderá que os diferentes aspectos da “realidade do trabalho” escolar impedem que siga à risca o que aprendeu em sua formação profissional, terá que poder responder à exigência social de ser professor e à auto-exigência da competência profissional.

Os educadores aprenderão, que existe um déficit de infra-estrutura nas escolas; que os recursos necessários muitas vezes estão ausentes, demandando um esforço maior no trabalho e a busca por alternativas de preparação de aulas. Os professores também experimentarão em maior ou menor medida que o espaço da aula pode se apresentar como

espaço de indisciplina agressão, às vezes violência; como espaço de interrupção, das dificuldades de aprendizado dos alunos.

Vivenciarão o drama do tipo de vínculo afetivo e emocional que o trabalho de ensino lhe exige. E além destas dificuldades também faz parte da realidade do trabalho do professor, o sofrimento do outro, os dramas familiares, as necessidades da comunidade e as injustiças sociais.

E apesar de todas as situações apontadas, o ensino e o aprendizado dos alunos devem acontecer. Não apenas porque o educador foi contratado para isso, mas porque o que está sendo colocado em questão na instituição escolar e na “realidade do trabalho” é o seu saber e seu saber-fazer, sua competência profissional, ou seja, o que sustenta sua identidade como trabalhador, não basta apenas ensinar, mas terá que ser um “bom professor”.

Estes diversos fatores apontam de forma mais ou menos direta, para um questionamento do saber-fazer dos educadores, da sua competência para lidar com as exigências crescentes do mundo atual em matéria educativa e com uma realidade social cada vez mais deteriorada que impõe impasses constantes à atividade dos profissionais, causando um sofrimento e a crise de identidade docente.

Aspectos estruturantes da identidade profissional dos educadores, como a sua formação, o papel social da educação e das escolas também estão sendo questionados, influenciando em diferentes aspectos a “realidade do trabalho” nas escolas, assim, a relação que o educador mantém com o seu trabalho acaba sendo cheia de conflitos.

No passado, a profissão docente era extremamente valorizada, “ser professor” trazia a tona uma identidade carregada de orgulho e um certo prestígio social. Isto porque era atribuído à educação e a escola uma grande importância social para a integração social e a formação dos Estados nacionais.

Depois dos anos 90, iniciou-se um período marcado pela expansão da escolarização, na tentativa de superar o elitismo do sistema educativo. No entanto, o crescimento acabou sendo quantitativo, não se conseguiu oferecer aos setores populares uma escola de boa qualidade. A escola passou a ser encarada como um prolongamento dos cuidados familiares, proteção aos mais fracos e passou a se desenvolver dentro da escola atividades ligadas a assistência social.

Lembrei-me de Hébrard (2000) e de seus questionamentos acerca do papel social da escola no início do século XXI. Segundo ele, o papel da escola encontra-se, hoje, redimensionado. À tradicional tarefa de instrução acrescentaram-se as de guarda e educação. Com as novas condições de organização familiar e de organização do espaço urbano, as crianças passaram a não ter lugares próprios para ficar, a cidade, as ruas vêm se tornando um lugar perigoso e não mais adequado para uma infância e uma juventude livre, vêm recompondo, entre as instituições, a distribuição de tarefas relativas à educação da infância e dos jovens.

A escola acaba sendo um lugar para guardar as crianças dos perigos da cidade, ao mesmo tempo deve educar pois as famílias já não estão dando conta mais desta tarefa, a vigilância acaba sendo o mais importante na escola e não a instrução.

Esta confusão das funções da escola também tem afetado a “realidade do trabalho” provocando confusão de papéis tanto na vida das crianças quanto para os professores.

Hébrard deixa claro que a escola é uma instituição que tem como objetivo principal a tarefa de ensinar: transmitir e/ ou compartilhar os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, deve preservar o patrimônio da humanidade, “a função da escola é assumir a posição do passado”(p.10). E esse processo de elaboração do conhecimento é permeado pelas práticas – pedagógicas e sociais – e pelas relações de ensino que vão sendo estabelecidas por meio da dinâmica interativa entre os sujeitos envolvidos.

O método

No início do ano sentia-me muito perdida, até por conta da proposta de alfabetização da escola, baseada nos pressupostos da teoria construtivista. Eu já tinha estudado um pouco sobre essa proposta no magistério e no curso de Pedagogia, mas na prática não sabia como alfabetizar os alunos seguindo apenas seus indicativos e sugestões. Acabei me apoiando muito no que as outras professoras estavam realizando, sentindo a necessidade de um modelo de como fazer, deixando de lado até, um pouco a minha prática e como desenvolvia o processo de alfabetização na educação infantil.

Várias dúvidas surgiram em minhas reflexões depois das aulas – como as crianças estavam aprendendo? O que está acontecendo? Será que este modelo daria conta de todos? Será que estava desenvolvendo as atividades da maneira correta?

Quando iniciei o trabalho com o pré na educação infantil não sabia como alfabetizar, o que fazer, quais as atividades deveria propor. No curso de magistério pouco estudei sobre isto e até mesmo o que era a educação infantil.

Para conseguir solucionar esta questão recorri aos modelos de alfabetização que vivenciei, aos estágios na educação infantil, à forma como a professora anterior trabalhava, às atividades deixadas por ela na apostila e ao meu próprio processo de alfabetização.

Comecei a estudar um pouco mais sobre o processo de aquisição da escrita em duas disciplinas na faculdade e o meu interesse por esta área só foi aumentando. O estudo do caminho que as crianças percorrem, as hipóteses levantadas, o uso do desenho, gestos, foram abrindo novas possibilidades no trabalho com as crianças e minha prática também foi se modificando.

Mesmo não deixando de lado totalmente o modelo de alfabetização conhecido como tradicional e a silabação de palavras, fui experimentando com as crianças do pré um novo caminho a partir de escritas espontâneas que tinham como tema seus próprios desenhos, músicas e poemas, textos coletivos, bilhetes e cartas para os pais, rodas de leitura, teatros.

Assim que iniciei o trabalho com a primeira série fui seguindo o que as outras professoras estavam fazendo. Depois do projeto com os nomes próprios começaram as atividades com as músicas e parlendas, que apesar de trazer para aula a cultura das crianças, era considerado por mim “pobre”, pois sempre realizávamos as mesmas atividades, localizar algumas palavras ou então uma só, marcar a letra inicial. Depois podíamos dar a música com lacunas para as crianças escreverem as palavras que faltavam.

Uma outra opção era dar a música em versos para que colocassem na sequência correta e sempre a mesma coisa as crianças já não agüentavam mais e nem eu.

As palavras que eram trabalhadas acabavam sendo decoradas sabiam encontrá-las e escreve-las sem dificuldades e minha dúvida era será que estão lendo? Indo por este caminho todos conseguiram ler e escrever até o final do ano? E por que não poderia diversificar o trabalho com outros tipos de texto? Textos que levava para a roda de leitura.

E destacando somente as letras iniciais, as crianças estavam conhecendo as letras do alfabeto, mas não as unidades sonoras, isto eu considerava importante estudar com as crianças para que pudessem apropriar-se da escrita. Trabalhar o som inicial o final das palavras, relacionar com outras palavras, mas não me sentia segura para fazer isso dentro do modelo proposto pela escola.

No final do mês de março eu e a T., colega de série, começamos a freqüentar o curso oferecido pela Secretaria de Educação, um programa de formação para professores alfabetizadores denominado Letra e Vida.

Neste programa estudamos a proposta pedagógica de alfabetização que tem como referencial teórico o construtivismo interacionista piagetiano, e os estudos realizados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky descritos no livro a psicogênese da língua escrita. Vimos o processo percorrido pelas crianças na fase da alfabetização e como constroem suas hipóteses sobre a escrita.

Juntamente com a parte teórica estudamos situações práticas de aprendizagem vividas pelas professoras do grupo-referência. O curso previa uma carga horária para atividades práticas que teriam que ser realizadas com nossas turmas, além do registro reflexivo sobre a aplicação e as mudanças em nossa prática.

A primeira parte do curso não foi uma novidade, pois já havia estudado na faculdade, só alguns textos que pude voltar e ler com mais calma sobre a leitura e as estratégias usadas pelas crianças, o que me fez entender alguns dos episódios que aconteciam na sala.

Já a segunda parte me ajudou muito, estudamos muitos exemplos de atividades, as variações que poderiam ser feitas considerando os conhecimentos dos alunos. E várias idéias foram surgindo a partir do material apresentado.

É lógico que nem tudo que víamos nos vídeos era fácil de realizar na sala de aula como desejava a formadora, pois enquanto atendia um grupo de alunos, os demais quase derrubavam a sala, mas era possível adequar as atividades considerando a realidade da turma.

Depois de conversar com minha orientadora de expor minhas dificuldades, dúvidas, optei por levar adiante minhas escolhas e o que dava certo na educação infantil e discutia minhas idéias com a T. que assim como eu era nova na escola estava procurando como eu a melhor forma de desenvolver o trabalho com as crianças.

A T. em alguns momentos aceitou minhas idéias, outros acompanhou a L. a outra professora que já possuía uma boa experiência com alfabetização.

As relações na escola

Se a sala de aula se mostrava tão difícil, compartilhar os outros espaços da escola também o era.

Na educação infantil por ter trabalhado em uma escola muito pequena, com poucos funcionários, não vivenciei com muita intensidade o trabalho coletivo, as reuniões pedagógicas semanais, planejamentos coletivos. Ansiava por essa forma de trabalho, pensando no quanto seria bom compartilhar expectativas, dúvidas, atividades, principalmente no início, quando tudo é novo.

Dentro da carga horária semanal havia dois horários previstos para estas reuniões de trabalho - os H.T.P.Cs (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo). Uma vez na semana, realizava-se uma reunião com todos os professores da escola e, no dia seguinte, uma reunião por série.

Nessas reuniões, o grupo de professoras do período da manhã, composto por aquelas com mais tempo de serviço na escola se encontrava com as professoras do período da tarde, onde se concentravam as novas que ingressaram pelo concurso, como eu. Dessa forma, o trabalho para a semana era pensado pelo grupo, que compartilhava idéias, o que dava certo ou não, como cada professora estava desenvolvendo suas atividades e como as crianças estavam se saindo.

No início as reuniões serviam mesmo para discussões e para planejar a semana, refletir um pouco sobre a prática. mas em alguns momentos o objetivo destas reuniões acabava se perdendo, dando lugar para outros assuntos, tais como.... comunicados, lembretes, reclamações acerca dos comportamentos dos alunos na sala de aula, pela pouca participação das famílias, mais uma reunião de lamentações.

Mas, o trabalho em grupo não é tão fácil como parece. Conciliar várias experiências e posições teóricas diferentes acaba sendo uma construção diária e difícil. Nas reuniões, as professoras antigas de casa demonstravam alguma irritação diante das sugestões das professoras iniciantes e a intrusão que essas sugestões representavam nas práticas

consolidadas em seus espaços profissionais. Depois dos dois primeiros meses cada professora passou a trocar as atividades com as colegas do período e só. Nas reuniões por período, a única professora da tarde, com experiência na rede estadual e em alfabetização, nos ajudou muito, com propostas de atividades e com informações sobre funcionamento da escola.

Dentro desse coletivo tentei não me isolar, levando sempre minhas idéias, as atividades que preparava, o que fazia com minha turma. Mas a troca efetiva acabava acontecendo mais com as companheiras da tarde.

Durante o primeiro semestre fui percebendo um outro lado do trabalho coletivo: seu caráter controlador e normatizador dos ritmos de trabalho das diferentes professoras através das comparações entre as turmas. *Seus alunos já estão lendo e escrevendo? Como está indo a sua sala?* Essas eram perguntas que sempre surgiam nas reuniões pedagógicas e norteavam seu andamento. Essa homogeneização dos ritmos era reforçada nos conselhos de classe, momentos de avaliação, quando sempre se cobrava que cada turma estivesse mais ou menos caminhando como a outra, evitando discrepâncias nos conteúdos e na aprendizagem dos alunos.

Eram duas as justificativas para essas cobranças: as expectativas e controle dos pais, que comparavam os cadernos e o aprendizado entre as crianças das diferentes turmas e as metas estabelecidas no planejamento.

Com relação aos pais, eu sentia na pele sua desconfiança com relação a minha experiência profissional, nas reclamações que chegavam à direção e coordenação por causa dos problemas de disciplina de minha turma. Eu também acabava sabendo de seus comentários sobre minha pouca idade e a insegurança que produzia neles quanto a minhas possibilidades de dar conta de ensinar seus filhos a lerem e escreverem.

Com o passar dos meses foi ficando bem clara a importância daquele planejamento do início de fevereiro, na definição dos objetivos e metas a serem alcançadas durante o ano, mesmo que tal planejamento não tivesse sido construído da forma como deveria ter sido.

O planejamento dever ser útil e organizado com a finalidade de favorecer a aprendizagem dos alunos. É também um instrumento que ajuda o professor a controlar seu trabalho, se os objetivos colocados estão sendo atingidos, se os conteúdos escolhidos se

mostraram os mais adequados e se foi desenvolvido da melhor maneira bem diferente de algo burocrático, sem sentido tanto para a ação dos professores quanto para os alunos.

Deve ser pensado pelo coletivo de profissionais que atuam na escola, no início do ano, é preciso que professores e coordenadores discutam os objetivos que pretendem alcançar.

Um planejamento discutido e decidido coletivamente permite conhecer ações desenvolvidas pelos diferentes professores. Compartilhar é um processo que contribui para que a instituição se constitua como unidade educacional, na qual são expressas as teorias e os saberes que sustentam a prática pedagógica.

A partir dos objetivos definidos cada grupo ou série, os professores poderão decidir quais os conteúdos serão trabalhados, de qual maneira serão tratados, e quais intervenções farão durante o seu desenvolvimento.

No momento da elaboração do planejamento cada série não expôs os objetivos que pretendiam alcançar para aquele ano.

Na discussão por séries, no caso das 1ª séries, foi pego o planejamento do ano anterior e mudamos somente alguns itens, inverteram as posições, sem refletir o por que de trabalhar determinados conteúdos, quais os objetivos, quais os tipos de texto daríamos mais ênfase durante o ano letivo.

Mesmo tendo participado de reunião de planejamento no mês de fevereiro, quando estabelecemos os conteúdos para serem trabalhados durante o ano, os objetivos que se pretendia alcançar, etc. sentia-me desorientada quando chegava o momento de pensar a rotina da semana, que tipos de atividades trabalhar e o que levar para as crianças. A que dar maior importância? Que direção e caminhos seguir? Como organizar temporalmente as escolhas?

Nesse momento tudo se tornava mais complicado porque eu enfrentava a perda do senso de continuidade de meu trabalho nas relações com as crianças que interceptavam o andamento da aula. Em vários momentos tive dúvidas em relação aos conteúdos o que trabalhar naquele bimestre o que deixar pra depois, seguir as pistas dos alunos em relação aos temas ou caminhar junto com as outras séries?

Quando conseguia dar uma ordem a minhas dúvidas, ela não resistia à prova da sala de aula, nem aos ritmos esperados de mim pelo coletivo da escola. Surgiram também as

cobranças quanto aos horários, datas e prazos dados pela escola para as atividades de avaliação, entrega de notas, reuniões, projetos comuns para todas as salas e também da rede de ensino, festas e seus preparativos e tudo isto sem perder de vista os conteúdos que deveriam ser ensinados durante todo aquele ano.

O tempo

As dificuldades em relação ao tempo estiveram presentes no cotidiano da sala de aula e nos momentos de planejar as atividades. Frente a todas as tarefas que me cabiam desempenhar como professora eu me perguntava a que dar maior importância e como organizar temporalmente minhas escolhas.

Durante o ano fui vivendo e resignificando o tempo de várias formas, já na primeira semana de aula estabeleci que algumas atividades deveriam fazer parte da rotina diária como a roda de leitura. Nesta roda lia todos os dias uma história para as crianças.

De acordo com o texto “A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino” escrito por Guedes-Pinto (*et. al.*, 2006) nossas rotinas retratam o que fazemos na classe com nossos alunos, analisando-as, é possível perceber, se as atividades tem ou não um horário e um espaço definidos para acontecer, a duração prevista o momento do dia em que irá acontecer, se tem alguma relação com outras atividades. São elementos que indicam o que consideramos mais ou menos importante no trabalho com as crianças e o que é mais valorizado no tempo que é compartilhado na escola.

Eu gosto muito de ler, para mim é uma atividade encantadora, primeiro queria compartilhar isto com as crianças. E também, se um dos objetivos para o ano letivo era que os alunos chegassem até o final do lendo e conhecendo a linguagem que usamos para escrever, o incentivo da leitura deveria partir da escola e de minha prática. Por isso a atividade de leitura deveria estar presente todos os dias na sala de aula.

Atitudes como gostar de ler e interessar-se pela leitura e pelos livros são construídas, para algumas pessoas, no espaço familiar e em outras esferas de convivência em que a escrita circula. Mas, para outros, é sobretudo na escola que este gosto pode ser incentivado. Para isso é importante que a criança perceba a leitura como um ato prazeroso é necessário que tenha um adulto como modelo.

O momento da leitura em sala de aula deveria ser um momento de prazer. É ouvindo contos, fábulas, mitos, poemas, notícias, etc, enquanto ainda não sabem ler autonomamente, que as crianças podem ter acesso a tudo que a escrita representa, além de aprender muito a respeito da linguagem que se usa para escrever.

Não foi fácil no começo se habituarem com este momento. Havia muita conversa, eram poucos os que prestavam atenção na história, alguns não queriam nem sentar na roda e reclamavam pelas atividades do dia. Para entender isto voltei-me mais uma vez ao texto organizado por Guedes-Pinto. Isto acontece porque muitos na escola ainda não enxergam a leitura como um momento de prazer e sim como um tempo desperdiçado, já que o predomínio da leitura está ligado a realização de tarefa e exercícios.

Também fui experimentando durante algumas semanas o melhor horário para realizar a leitura – o início da aula, depois do lanche para acalmar a agitação ou no final da aula?

Às vezes em que deixei a leitura para o final da aula, não consegui realiza-la, pois os alunos estavam mais agitados, preocupados em ir para casa. Houve dias em que ao olhar para o relógio, via que já era hora de ir embora, e a leitura havia ficado para trás.

Depois do lanche a leitura também não aconteceu como fora pensada. Hoje analiso que a própria idéia de que a leitura pudesse acalmar a agitação das crianças já a tornava inviável, na medida em que atribuía a ela um objetivo disciplinar que não correspondia a sua função como prática de letramento. Entre as experiências feitas, a leitura acabou ficando mesmo para o início da aula.

Conforme as crianças foram percebendo que eu não iria abrir mão da leitura, começaram a participar mais. Também joguei com as condições de produção do momento da leitura, contando as histórias, usando objetos e dramatizando, levando livros interessantes e histórias mais longas, que encantavam as crianças e escolhendo histórias que tivessem alguma relação com temas abordados em nossas conversas ou interesses demonstrados pelas crianças.

Incluí em minha rotina outras atividades que eu considerava importantes. Na segunda-feira, na roda, conversávamos sobre o final de semana. Esse era um momento para ouvir os alunos, ouvir suas experiências e suas histórias. Era um momento privilegiado para trabalhar a oralidade. Seu desenvolvimento não inclui apenas a capacidade de falar, mas também a de ouvir com compreensão. Essa capacidade é crucial

para a plena participação do cidadão na sociedade: é preciso saber ouvir e entender os jornais da TV e do rádio, as entrevistas e declarações de políticos e governantes e explicações de colegas e outras pessoas em vários ambientes.

Só recentemente a Lingüística e a Pedagogia reconheceram a língua falada, como objeto de estudo e de importância tão fundamental na vida cotidiana dos cidadãos. E o desenvolvimento da língua oral dos alunos é uma das responsabilidades da escola.

É importante que a criança saiba reconhecer a existência das diversas variedades da língua, exigir respeito para com a maneira de falar que aprendeu com a sua família, mas contrapartida, deve saber respeitar as variedades diferentes da sua.

Esse aprendizado que envolve atitudes e procedimentos éticos também deve ser desenvolvido na sala de aula, pelo professor ou pela professora, por meio de exposições e argumentações, do estímulo ao respeito mútuo, mas sobretudo, pela própria atitude respeitosa assumida diante dos alunos.

Coexistem, em nossa sociedade, usos diversificados da língua portuguesa. É justo e necessário respeitar esses usos e os cidadãos que os adotam, sobretudo quando esses cidadãos são crianças ingressando na escola. Os alunos falantes de variedades lingüísticas diferentes da chamada “língua padrão”, por um lado, têm direito de dominar essa variedade, que é a esperada e mais aceita em muitas práticas valorizadas socialmente; por outro lado, têm direito também ao reconhecimento de que seu modo de falar, aprendido com a família e a comunidade, é tão legítimo quanto qualquer outro e, portanto, não pode ser discriminado. (Batista et. al., 2006)

Por sugestão das crianças, reservamos um dia da semana para que elas contassem, na roda, histórias escolhidas por elas.

Procurei também assegurar na rotina momentos para cantar com os alunos ou para ouvir músicas, para dançar e brincar com jogos ou no pátio. Isso tudo me parecia importante porque brincar é uma atividade fundamental para a criança, pela brincadeira, objetos e movimentos são transformados e as relações sociais em que a criança está imersa são elaboradas, revividas e compreendidas. (Fontana e Cruz, 1997)

Segundo Vygotsky (2000), a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança. Ao substituir um objeto por outro, a criança opera com o significado das coisas e dá um passo importante na direção do pensamento conceitual. Além disso, quando a criança assume um papel na brincadeira, ela opera com o

significado da sua ação e o que muitas vezes passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo.

Concordo com Leal (2003) quando afirma que a brincadeira é a principal manifestação da criança e deve ser levada em conta não só nas classes de alfabetização, mas em todas as séries iniciais.

Pensava a semana tendo em vista as atividades de alfabetização, matemática e demais disciplinas, mas também tinha estes outros elementos que aprendi a valorizar na educação infantil. Ali, eles eram momentos importantes em minha prática. Ao vivenciá-los no Ensino Fundamental fui percebendo que eram objeto de certa desconfiança em relação a sua relevância numa escola de trabalho sério. Eram lidos muito mais como tempo perdido em um ano tão cercado de demandas como a série da alfabetização, do que como momentos necessários ao desenvolvimento das crianças e geneticamente ligados à apropriação e elaboração da escrita, conforme destacado por Vygotsky (2000).

Em relação às atividades, sua organização e o tempo dedicado a elas, na tentativa de conciliar os vários ritmos da sala de aula acabei por reduzir o seu número. Como tinha na sala alguns alunos que terminavam as atividades rapidamente e outros que demoravam a tarde toda na mesma atividade, com medo de ser autoritária em relação às especificidades das crianças e de descuidar-me daquelas que necessitavam mais diretamente de minha mediação, acabei por selecionar poucas atividades ou atividades muito simples sem muitos desafios, o que acabava contribuindo para conversas, brincadeiras, brigas durante as aulas, além de não estar favorecendo a aprendizagem.

Também as pressões do tempo me fizeram sofrer, tornando os meus dias, na escola, muito difíceis. Por que o trabalho perdia o sentido para mim? Se eu me sentia assim, que sentidos meus alunos encontravam no dia-a-dia que compartilhávamos?

Todos esses sobressaltos foram se evidenciando como um problema de vida e de pesquisa. Pesquisa sobre as formas de organizar o processo de ensino na “realidade do trabalho” e sobre as relações afetivas da professora com o trabalho. Sua explicitação levou-me à decisão de estudar os dias difíceis que estava vivendo, com o apoio de minha orientadora.

Mas essa opção, que foge da padronização que acontece na maioria dos trabalhos de conclusão de curso, nos quais a subjetividade acaba não tendo espaço, não foi facilmente

aceita nas aulas de metodologia da pesquisa na educação, em que eu era questionada sobre o quanto conseguiria me distanciar do objeto de pesquisa já que, mais do que familiarizada com ele, eu era parte dele. Como professora no processo de ensino que queria investigar, eu era sujeito da pesquisa juntamente com meus alunos. Até que ponto a coincidência entre pesquisadora e sujeito da pesquisa não acabaria resultando em uma “contação” de casos vividos na escola?

Tais questionamentos foram importantes para que eu buscasse argumentos para defender minha escolha e sustentar minha decisão. A busca desses argumentos é o tema de que trato a seguir.

Pesquisa ou relato? Pesquisa!

As questões metodológicas decorrentes da opção por focalizar uma situação de trabalho vivida por mim

Uma primeira referência, que consultei, foi um trabalho de Smolka, de 2000. Naquele momento ela fazia uma breve análise sobre as pesquisas realizadas na escola, delineando quatro tendências desses estudos – a primeira tendência era marcada por estudos empíricos marcadamente cognitivistas, feitos principalmente por psicólogos e pedagogos explorando as relações de ensino aprendizagem mas de forma controlada. Já a segunda tendência incluía estudos interacionistas, priorizando as formas de organização social do comportamento na sala de aula. Smolka (2000) apontava que na maioria desses estudos as informações eram restritas ao dia-a-dia nas salas de aula, partindo de um certo “tipo” de escola, sem necessariamente investigar ou levar em conta as condições concretas de funcionamento das escolas em seu contexto sociocultural.

A terceira tendência abrangia estudos teóricos que exploravam as relações escola e sociedade, linguagem e escola, baseando-se na teoria marxista e neo-marxista. Esses estudos discutiam, segundo ela, questões como o controle, a reprodução e a transformação socioculturais.

Para finalizar, a quarta tendência, por ela descrita, procurava trabalhar não só com o empírico e o teórico, como também teoria e prática no contexto educacional, articulando o cotidiano com as relações estruturais e funcionais da instituição escolar, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva sócio-histórica.

Os estudos inscritos na quarta tendência, não só remetiam às relações de produção na sociedade, como propunham-se a uma investigação minuciosa do cotidiano escolar e a uma articulação ensino e pesquisa, atividade do professor, atividade do pesquisador, tendo a escola e o trabalho pedagógico como lugar de elaboração e investigação da formação social da mente.

Essa perspectiva me interessou por aproximar-se do que eu queria fazer e procurei aprofundá-la através do estudo de Fontana (1996) sobre a elaboração conceitual. Nesse estudo, ela opta pela inserção e pela participação nas relações de ensino que investigou, considerando coerente essa forma de encaminhamento da pesquisa com os princípios

metodológicos de Vygotsky e que ele assim apresenta em sua obra *Formação Social da Mente* (2000):

- a pesquisa deve centrar-se na análise de processos e não apenas nos produtos desses processos. Isso requer, segundo ele, *uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos* (p.70) em estudo.
- a pesquisa deve focalizar e analisar as relações dinâmico-causais reais do processo em estudo, não se limitando à descrição e enumeração de suas características externas, apreendidas pela observação imediata.

Apesar dos limites da observação, ela mostra-se necessária, pois qualquer explicação só se torna possível se consideram as manifestações externas das coisas. Para tanto, os pesquisadores deveriam investigar os problemas centrais da existência humana nos contextos e condições reais em que se produziam, vivendo experimentalmente as situações desse contexto.

Com base nesses princípios, Fontana (1996) pesquisou a elaboração dos conceitos ensinados pela escola, no contexto real da sala de aula, trabalhando com a professora na preparação das atividades e na mediação das mesmas, na dinâmica da aula, articulando a prática de pesquisa com a prática docente, tal como descreve:

Em face dessa articulação, mais do que elaborar procedimentos de intervenção ou pautas de observação com categorias pré-definidas, professora e pesquisadora passaram a planejar juntas as atividades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças (...).

Nesse processo, as propostas elaboradas tendo em vista a atividade das crianças, constituíram-se, a um só tempo, em procedimentos pedagógicos e procedimentos de investigação, momentos de aprendizagem, de interlocução, de levantamento de indicadores, de análise e de reflexão.

Através da análise dos registros a respeito do desenvolvimento dessas propostas, da discussão das estratégias das crianças, das ações da professora, planejavam-se as etapas seguintes, num redimensionar constante do próprio processo em curso. Essa utilização dos dados recolhidos na transformação da realidade que se observava e na qual se atuava, além de permitir que se superasse a percepção imediata dos problemas, condicionou as formas de posicionar-se (perguntar-se, observar, atuar) diante das situações subseqüentes, e foi produzindo modificações na prática de pesquisa e na a prática docente (dois momentos de produção do conhecimento) no curso de seu próprio fazer-se. (p.34)

Essas referências ajudaram-me a compreender as possibilidades do que eu pretendia realizar e suas implicações metodológicas. Para ter uma noção mais próxima de como faze-

lo, recorri a alguns TCCs que foram desenvolvidos na mesma perspectiva, eram trabalhos em que suas autoras procuraram problematizar seu próprio fazer pedagógico como Ramos (2005) que estudou a produção de textos com crianças na fase inicial da alfabetização, Rollo (2004) que narra suas inquietações e aprendizados como professora iniciante em uma turma de recreação, Schlögl (2001) que estudou a sua trajetória como professora alfabetizadora e a dissertação de mestrado de Prezotto (2003) que pesquisou os usos de si como professora.

Ramos (2005) buscou problematizar e compreender os caminhos que as crianças percorrem e em que elas se apóiam no processo de elaboração de seus textos escritos. A busca pela compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças, foi o que mobilizou sua pesquisa. Em seu trabalho, Ramos rememorou episódios ao longo do seu percurso de professora que possibilitaram-lhe enxergar a questão do ensino com um enfoque mais amplo e complexo.

olhar para a minha própria prática e refletir sobre ela, requer um profundo envolvimento com a realidade pesquisada. Ao atirar-me nessa realidade como em um mergulho, tenho possibilidades de conhecer e entender as práticas sociais, as regras e as normas que norteiam os sujeitos com os quais estou envolvida, e isso me possibilita vislumbrar esta realidade na sua forma mais ampla e global (p. 27)

Foi com a atenção às relações que se dão no cotidiano da sala de aula, que sentiu a necessidade de modificar a maneira de ensinar os seus alunos. Percebeu que, observando os indícios e as vozes dos alunos (que são os nossos interlocutores na sala), vamos nos constituindo como professoras, através do estranhamento daquilo que nós mesmas criamos ou fazemos.

Com seu estudo percebeu que as crianças recorrem à bagagem cultural que possuem: leituras, experiências de vida, brincadeiras, conversas, para a tessitura de suas escritas. É por esse caminho composto por articulações entre os diferentes tipos de conhecimento e vivências, que vão se apropriando da língua escrita.

Para a autora o olhar para as singularidades e particularidades do processo de escrita da criança, nos ajuda a colher sentidos naquilo que ela produz e nos encaminha a refletir sobre possíveis direcionamentos que podemos dar a ela na direção de ajuda-la a ampliar seus conhecimentos acerca da sistematização e normatização da língua escrita.

Já Rollo (2004) focaliza seu primeiro ano de trabalho como professora de Recreação, usando como ponto de partida um diário onde descrevia os encontros da recreação. Esse diário foi analisado um ano depois, com as contribuições das teorias estudadas no curso de Pedagogia, permitindo-lhe traçar sua constituição como professora de recreação, mediada pelas relações vividas na escola, pela memória discursiva dos professores sobre sua profissão, pela formação recebida na Universidade e pelo exercício da reflexividade no registro sistemático e cuidadoso de sua prática.

Seu trabalho é muito interessante pois fala de suas angústias, de como conduzir seu trabalho dentro dos princípios teóricos que estavam embutidos em sua formação. Ela queria entender como ser uma professora de recreação, qual seria o lugar ocupado por ela na escola, como propor atividades para crianças que já tinham estudado naquele espaço em um outro período. Foi com o seu registro e a análise do mesmo que aprendeu como organizar melhor o trabalho, dando um sentido para o que estavam fazendo tanto para as crianças como para a professora.

Ter documentado e ter me debruçado sobre o trabalho produzido dia-a-dia possibilitou-me construir conhecimentos sobre este tempo de constituição da professora em mim, sobre a profissão, sobre a escola, sobre as crianças, sobre o pedagógico, sobre o aprender e o ensinar. (p.55)

Schlögl (2001) realizou seu trabalho a partir das vivências que teve com seus alunos em sala de aula em relações de aprendizado que ela não considerou como sendo somente dos alunos, mas dela também, enquanto professora, que ensinando, aprendia a ensinar e observar os caminhos de aprendizagem percorridos pelos alunos. Em sua pesquisa fez a análise de alguns episódios particulares do processo de aprendizado da escrita por alguns dos seus alunos, procurou traçar o percurso próprio de cada um, em suas relações com a sua história individual.

Os processos de aprendizagem e as situações analisadas por ela não podem ser generalizados, mas em alguma medida podem contribuir para o esclarecimento de como o ser humano vai se apropriando do conhecimento.

E finalmente Prezotto (2003) que procurou compreender em sua pesquisa como se deu seu processo de constituição como professora, tendo como referência o trabalho

realizado por ela usando livros de literatura infantil, em contraponto com o trabalho com as apostilas adotadas pelo colégio onde lecionava. Através do registro do cotidiano das práticas vivenciadas com seus alunos procurou na pesquisa mapear os indícios que podem revelar o movimento entre o “trabalho prescrito” (o uso das apostilas- material que chega pronto até a escola sem a participação do professor na sua elaboração) e o “trabalho real” (como usava este material sem perder de vista o desenvolvimento de projetos paralelos).

Prezotto ao explicitar o movimento de gestão de si por si mesma deixa para seus leitores, ricos indicadores dos “usos de si ” pela professora na dinâmica das relações de ensino.

Ao relatar o fazer pedagógico vivido, possibilito o intercâmbio da experiência, isto é, ao narrar uma história, instauo necessariamente uma interlocução. Através da narração, delimitamos e criamos um distanciamento da experiência cotidiana, que é marcada por uma dimensão utilitária, permitindo, assim, que seja comunicável e circule entre os sujeitos. (p. 28-29)

Estas autoras ao relatarem o desenvolvimento de seus trabalhos na sala de aula, suas angústias, suas dúvidas em relação ao processo de aprendizagem dos seus alunos, possibilitaram que seus relatos não se perdessem e que ensinassem, como o fizeram a mim, possibilidades do trabalho docente e do estudo desse trabalho no seu acontecer. Além dessas contribuições, os estudos revistos indicaram-me a riqueza das contribuições de Vygotsky para o estudo do ensino.

Do aprendizado à escolha.
As contribuições teóricas de Vygotsky para o estudo
de uma experiência de ensino.

Minhas análises e reflexões foram orientadas pela perspectiva histórico-cultural. De acordo com Schögl (2001):

A perspectiva histórico-cultural é encantadora para o trabalho pedagógico pelas possibilidades de produção do conhecimento que reconhece e dá a ver no trabalho docente, visto que dentro dela o professor é considerado como alguém cuja intervenção deliberada é essencial nos processos de aprendizado dos alunos, em construção nas diferentes interlocuções estabelecidas em sala de aula. (p.8)

Por entender que o desenvolvimento humano é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, Vygotsky (2000) desloca para o aprendizado e para as relações interpessoais sua centralidade. É através da troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e as funções sociais, o que permite a formação do conhecimento e da própria consciência.

Assumindo que o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque elabora conhecimentos e se constitui a partir de relações interpessoais, Vygotsky (2000) considera o aprendizado com o outro como um de seus mais importantes mediadores, enfatizando, assim, a importância do processo escolar. A escola é um lugar onde a intervenção pedagógica é intencional e desencadeia o processo ensino-aprendizagem. O professor tem o papel explícito de instaurar as relações de ensino, de informar e de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos educandos, provocando avanços que não aconteceriam espontaneamente. O professor tem um importante papel como mediador do conhecimento, deve ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento.

A mediação pedagógica não é simples, já que os processos que envolvem a aquisição de conhecimento articulam histórias singulares diversas, papéis e lugares sociais distintos, numa trama móvel de significados e sentidos em tensão. Nessa complexidade de elementos em movimento, o olhar atento do professor sobre as diferentes maneiras como os alunos

vão se apropriando dos conhecimentos e como os vão elaborando é um aprendizado fundamental.

Assim, aprende-se a ensinar com os saberes que vão se produzindo acerca do aprendizado e também com aqueles que se produzem sobre o ensino. Ensinar e aprender são processos contínuos e estreitamente ligados que não têm fim: aprender a aprender, aprender a ensinar, ensinar a aprender, ensinar a ensinar.

E neste percurso, nem a professora nem os alunos saem ilesos, ambos se transformam. Do mesmo modo como os alunos vão se apropriando dos conhecimentos, a professora-pesquisadora também vai se apropriando das formas como os alunos aprendem e dos diferentes modos de ser professora.

Tem sido na sala de aula, nas interações que compartilho com as crianças em relação à apreensão do conhecimento da linguagem escrita, que eu e meus alunos nos conhecemos mutuamente, criamos laços afetivos, experimentamos e discutimos nossas diferenças, vivemos erros e acertos que permitem desenvolver nosso trabalho.

É nesse sentido que a escola é um espaço privilegiado de estudos e a prática pedagógica que nela se constrói, uma prática que possibilita refletir sobre as escolhas e mudanças que ocorrem no interior do movimento da aula de cada dia, articulando teoria e prática, ensino-pesquisa, atividade do professor-atividade do pesquisador.

Nesse processo de articulação de atividades complementares e contraditórias, o estranhamento sobre o meu fazer docente foi se mostrando fundamental para que eu me tornasse capaz de distanciar-me e envolver-me, ao mesmo tempo, com o trabalho que realizava com as crianças no cotidiano escolar.

O registro por escrito foi um elemento que contribuiu para meu envolvimento e também para o meu distanciamento em relação ao vivido. O fato de eu ter decidido tematizar o meu próprio trabalho, obrigou-me a documentá-lo de modo sistemático. Parte dessa documentação foi assegurada por exigências da escola tais como: o planejamento semanal, as avaliações solicitadas pelo curso Letra e Vida das atividades aplicadas e o registro reflexivo da aplicação. Outros aspectos da sala de aula, tais como a dispersão, as recusas e a agitação das crianças foram registradas por mim, como dificuldades sentidas, tendo em vista as interlocuções com minha orientadora.

Mas escrever sobre o planejado e o vivido não é uma tarefa fácil. As idéias vêm soltas, uma em conflito com a outra. O registro escrito obriga organiza-las, obriga ao exercício de ações, operações mentais, intelectuais de classificação, ordenação, análise, e síntese, que o tornam mais complexo do que a rememoração, a fala interna sobre o vivido, ou o relato dirigido oralmente ao outro.

Embora seja mais complexo em sua construção o registro escrito fixa o vivido no tempo, permitindo-nos armazenar informações sobre o objeto em estudo e voltar a elas para poder refletir e pensar para além da imediaticidade de seu acontecimento e da fugacidade da memória.

Mas, é também a escrita uma interlocução, pois é através dela que buscamos entender nossas ações, problematizamos nossos pontos de vistas. Na escrita, damos visibilidade e elaboramos as vozes que enunciam princípios e valores sobre as nossas práticas, princípios e valores que muitas vezes nos constituem, embora não nos demos conta deles.

Foi com a escrita que materializei minhas dificuldades e minhas dúvidas. Pela escrita procurava clarear as mesmas na medida que voltava e lia meus registros, que lia textos na tentativa de solucionar minhas inquietações. A escrita dos registros ajudava-me a dirigir minhas conversas com outras professoras e com a minha orientadora.

Todas essas condições da escrita possibilitaram-me o envolvimento com o trabalho, mas também o distanciamento físico, temporal e emocional em relação a ele.

As interlocuções com a minha orientadora foram também muito importantes na construção desta pesquisa. No início do ano quando ingressei na nova escola e as dúvidas foram surgindo a respeito de como organizar da melhor forma o trabalho pedagógico e o que estava acontecendo na sala de aula, procurava sua ajuda, relatava episódios, conversas, comportamentos dos alunos e muitas às vezes ali mesmo tentávamos entender o que estava ocorrendo.

De acordo com Freire (2005) é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimentos que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos.

Nessas interlocuções fui desenvolvendo um olhar diferente para meus planejamentos e registros. Esse olhar diferente foi produzido a partir das análises e comparações que juntas fazíamos do planejamento escrito com o que de fato acontecia na sala de aula.

O planejamento pode ser usado com um instrumento para organizar a semana, instrumentalizando o dia-a-dia, mas também podemos tomá-lo como material de coleta de informações e de avaliação sobre a semana que acabou. Essa avaliação possibilita uma revisão freqüente do trabalho docente e dos avanços dos alunos.

Foi em uma destas avaliações em conjunto com minha orientadora que percebi o quanto eu participava da agitação que estava ocorrendo durante as aulas, na medida em que não estava organizando o tempo das atividades da melhor forma, preparando poucas atividades para as crianças e às vezes sem muitos desafios, possibilitando-lhes muito tempo ocioso, sem uma finalidade clara para os próprios alunos, que o preenchiam conversando, brincando, correndo e brigando pela classe.

Em um outro momento de orientação, ao avaliarmos minhas relações com as crianças, fui chamada a ver que estava dando muita atenção para somente um grupo de alunos, aqueles mais agitados, que apresentavam mais dificuldades na realização das atividades. Esse modo de lidar com minhas dificuldades em relação aos alunos agitados levava-me a descuidar das outras crianças, submetendo-as e a mim mesma às solicitações dos alunos agitados, que, acostumados com a situação, faziam de tudo pra chamar minha atenção, mesmo quando precisava ajudar as outras crianças. Foi duro ouvir essa análise e reconhecer que eu não estava organizando o processo de ensino de forma a propiciar situações de aprendizagens para todas as crianças foi doloroso, sobretudo porque no estágio desenvolvido no ano anterior eu me centrara exatamente na marginalização de algumas crianças pela professora e a criticara. Agora, em minha sala de aula, eu também me via não conseguindo o que nela criticara.

Os encontros com o outro foram fundamentais para que eu me aproximasse de mim mesma e do meu trabalho. Como aponta Fontana (2000, apud ROLLO, 2004) é no movimento mediado pelo outro que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamos-nos.

O distanciamento conseguido no curso dos registros e das orientações, possibilitava-me a ler os acontecimentos na ordem inversa. Ou seja ao invés do percurso planejamento-vivido, que privilegia o que se deve trabalhar, as interlocuções (orais e escritas) sobre o que tinha acontecido para depois chegar ao planejado, ajudavam-me a prestar mais atenção na

realidade do trabalho, fazendo com que o olhar e o feito ganhassem diferentes dimensões, incorporando ao trabalho as possibilidades sugeridas pelos equívocos e insucessos e impulsionando mudanças nas atividades pedagógicas, nas interações professora-criança e professora- pesquisa num processo contínuo.

Como assinala Vygotsky (2000), a autoconsciência, ou seja, a tomada de consciência de si mesmo, se dá pelo outro. A consciência de nossa própria individualidade organiza-se e desenvolve-se em nossas relações sociais: tornamo-nos nós mesmos através do outro. Nessa perspectiva, a famosa reflexividade do professor não é vista como um estado a que se chega, mas como um modo aprendido com o outro, de olhar para si mesmo em determinadas situações.

O percurso das elaborações e transformações inseridas no cotidiano de minhas relações de ensino é o que tematizo a seguir, na segunda parte deste texto.

Parte II – A reorganização das condições de produção das
relações de ensino.

Dias melhores para todos - a re-organização do processo de ensino.

Mediada pelos registros, pelas interlocuções e pelos efeitos das novas condições de organização do ensino que fui planejando e implementando, gradativamente a turma e eu começamos a mudar.

A sala de aula

Caracterização no início de agosto

No início de agosto a pedido da Secretária da Educação todas as professoras tiveram que preencher um quadro comparativo, tendo em vista os avanços dos alunos sobre os conhecimentos da escrita, do início das aulas até o final do primeiro semestre.

Após as férias de julho, 26 alunos estavam matriculados na minha turma e em relação aos conhecimentos sobre a escrita:

- 7 apresentavam uma escrita alfabética
- 7 estavam quase alfabetizados, às vezes usavam uma letra para escrever uma sílaba, outras vezes usam duas letras (silábicos-alfabéticos).
- 9 encontravam-se com uma escrita silábica, deste grupo seis conhecem o valor sonoro das letras e 3 não conhecem mas usam uma letra para cada sílaba.
- 3 encontravam-se com a hipótese de escrita pré-silábica.

Nesta altura do ano os resultados já surpreenderam pois tinha uma 1ª série, considerada por todos da escola como a mais difícil, com uma professora iniciante sem experiência no Ensino Fundamental e apesar de toda a desconfiança, tumultos do primeiro semestre os alunos estavam avançando em seus conhecimentos sobre a escrita e a leitura.

Caracterização da sala no início de outubro

No início de outubro estavam matriculados em minha sala 27 alunos, alguns alunos saíram logo no primeiro semestre e outros chegaram no início de agosto.

Em relação ao conhecimento sobre a escrita:

- 14 crianças estão com a escrita alfabética lendo com tranquilidade

- 5 crianças encontram-se na hipótese silábico-alfabética;
- 5 estão na hipótese silábica com valor sonoro;
- 1 com a hipótese silábica sem valor mas entrou no final de setembro
- 2 alunos com uma hipótese de escrita pré-silábica.

Alguns alunos avançaram muito do início do ano até outubro, lendo com autonomia, escrevendo histórias, ajudando os colegas com dificuldades com a ortografia que é o caso do RE. que esclarece todas as dúvidas dos colegas.

Em relação ao comportamento as crianças melhoraram bastante, no primeiro semestre as reclamações na diretoria e os pedidos de ajuda eram constantes. No segundo semestre poucas vezes tive que recorrer à direção por problemas de comportamento.

Começamos a discutir na sala mesmo o barulho em excesso, as brigas entre os próprios alunos e a violência. Aos poucos, fui aprendendo a ter mais confiança nas atitudes que eu tinha perante as crianças e nas propostas de atividades.

Foi possível perceber a melhora da turma também com os comentários de outras professoras com a de Educação Física, a professora que dá aulas de religião que relatavam depois das aulas:

- Hoje a aula foi tão tranquila... nem parecia aquela turma do início do ano.

Até a filha da coordenadora que estava passando pelo corredor durante uma tarde comentou com a mãe, como a sala estava concentrada todos sentados fazendo as atividades.

A coordenadora também depois de ter olhado o caderno volante, onde os alunos registram as atividades do dia.

- Nossa Priscila como eles melhoraram e não é só no comportamento. Melhoraram em todos os sentidos.

A roda de conversa foi uma das atividades que possibilitaram uma maior aproximação das crianças, me permitiu conhecer um pouco mais da vida de cada um.

Com isto consegui melhorar o relacionamento com muitos alunos, foi na roda que o M. relatou que gostava de pescar com seu irmão e sua mãe, comentei com ele que o meu irmão também gostava de pescar, cheguei até levar uma foto de uma pescaria para que pudesse ver.

Hoje na roda o M. contou que sua mãe conseguiu arrumar um trabalho. Ela lava a louça, arruma a casa, quando ela receber vai fazer um churrasco. De manhã fica sozinho em casa com irmão até dar o horário de vir para a escola. (28/08/06)

Ontem eu fui pescar com a minha mãe e meu irmão... joguei a vara assim (fez o movimento com mão) e peguei um peixe. E era grande! Da próxima vez vou trazer um peixe para você tia. (8/09/06)

E foi pelo vínculo afetivo que estabeleci com o M. que os comportamentos mudaram na sala de aula, passou a se relacionar melhor comigo e com os colegas.

Passou a participar das atividades, da roda de leitura ouvindo as histórias com atenção, participava muito oralmente, lembrava-se dos detalhes das histórias, na sexta sempre levava para casa os livros lidos na roda. Passou a cobrar outras leituras.

- Professora por que você não lê a bíblia pra gente? Você já leu várias histórias mas nunca leu a bíblia, precisa ler.

Sua fala revela que entendeu o objetivo da leitura que eu realizava diariamente na roda, um ato prazeroso, uma possibilidade para se conhecer diversos gêneros textuais. E quando pede a bíblia é porque para ele este é um portador de texto significativo nas relações que estabelece fora da escola, a leitura da bíblia tem uma função para ele.

Passou a pedir desculpas após algum desentendimento com algum colega, quando percebia que havia passado dos limites vinha conversar comigo, mas isto aconteceu só uma vez depois das férias.

Trazia desenhos e um dia chegou com uma cartinha escrita pelo irmão, dizendo que quer muito que o irmão me conheça. Sua auto-estima também melhorou, antes dizia diariamente que era “burro”, “feio” e não fazia nada pois não se sentia capaz.

A R. chamou um aluno de burro, porque não conseguia resolver uma continha, antes mesmo da minha intervenção o M disse: “nesta sala ninguém é burro, a professora já não falou isto várias vezes. R precisa parar de falar isto.”

A R. que relatou seus passeios nos finais de semana as visitas que fazia ao pai, quando o assunto que não podia ser falado na roda procurava-me quando os outros não estavam em volta... como no dia que relatou a morte de seu primo e a tristeza de sua mãe.

Ela foi uma grande surpresa para a coordenadora e diretora que já conheciam a história da sua família e tiveram problemas com os irmãos que passaram pela escola. Em julho estava quase alfabetizada passou até a ajudar a mãe que também estava estudando, parou de pegar materiais e lanches dos colegas, participava das atividades com muito entusiasmo e o caderno era um dos mais organizados da sala.

Só não deixou de falar alguns palavrões e fez várias amizades na turma, tinha muita paciência com V. e procurava sempre ajuda-lo na realização das atividades.

No início de novembro apareceu com dois livros grande de romance, colocou em cima da minha mesa:

- **Olha o que eu trouxe! Eu achei lá em casa, pedi pra minha mãe me dar.**
- **Nossa R. dois livros mas você está lendo ou trouxe só para me mostrar?**
- **Não estou lendo. E mostrou até a pagina em que estava.**

O C. teve períodos de melhoras, em que se concentrava nas atividades participava oralmente e em outros não. Gostava muito de falar da sua família, relatou quando seu tio pulou da ponte e ficou sem andar, quando tio se recuperou veio todo feliz me dar a notícia, o carro que o pai comprou... o dia que o irmão caiu da árvore e muitas outras histórias.

Mas passou o ano inteiro procurando chamar a atenção de alguma forma, muitas vezes acabava não fazendo as atividades e depois passava ajudando os colegas.

Hoje o C. não ajudou o seu companheiro na escrita da canção - Saci-Pererê sugerida pelo F., mas depois passou dando idéias e ajudando algumas crianças que estavam com dificuldade, falava as letras uma para cada sílaba. (24/08/06)

O JL. passou a se interessar mais pelas atividades, no final de setembro já estava alfabetizado, não gostava muito de fazer as atividades sozinho queria sempre a minha ajuda, só não tinha muito interesse pela leitura.

Participava muito oralmente gostava de contar histórias toda sexta-feira era o primeiro a querer falar, no primeiro semestre contava sempre a história dos Três Porquinhos. Em matemática resolvia as atividades rapidamente e gostava muito de fazer continhas na lousa se tornou um grande companheiro do M.

Começamos a nossa tarde com a roda de leitura a lenda de hoje foi a do Lobisomem, foi muito legal, todos ouvindo a leitura um silêncio...

Alguns alunos acreditam na existência do Lobisomem, o J é um desses e contou uma história interessante.

- O Lobisomem existe sim, lá perto da minha casa ele aparece!

- É !? E você tem medo?

- Não. Só que eu fico olhando lá da janela da sala.

- E como ele é?

- É peludo, marrom, os cachorros ficam sempre perto dele. Ele sempre aparece a 1 hora.

- Mas na história ele se transforma a meia noite não é?

- Ele vem de São Paulo, por isso só chega aqui em Campinas 1 hora.

Depois da fala do JL. outras crianças começaram a contar outras histórias de lobisomem.

A Is disse que não acredita, mas seu pai viu um no cemitério quando morava no Paraná.

Foi bem gostosa a roda de hoje, todos participando e ouvindo o colega. Não esperava este interesse quando iniciei a leitura das lendas. Sugeri que fizéssemos um livrinho a partir do reconto das lendas.

A Is comentou entusiasmada:

- Um livro para mostrar para as outras pessoas. (24/08/06)

Já o trabalho com o V se mostrou difícil e cheio de conflitos durante o ano todo, tinha dias em que tudo estava bem e no outro tudo dava errado.

Freire (2005) aponta ao falar das relações entre a educadora e os educandos:

Em suma, as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente. Que bom

seria, aliás, se tentássemos criar o hábito de avalia-las ou de nos avaliar nelas enquanto educadores e educandos também. (p.82)

O que fazer com V? relato de um episódio em encontro para orientação do TCC

Roseli, não sei o que fazer com V. Ele não se envolve nas atividades, não participa de nada, só fica brigando com os colegas, “bagunçando”. Já tentei trazer algumas atividades diferentes mas ele não faz. Semana passada só queria escrever cartas para seu pai, algumas vezes ajudei, mas não posso ficar só com ele que nunca quer fazer o mesmo que os outros.

Durante esta semana, ele achou uma lagartixa na sala e fez de tudo para pegá-la até que conseguiu. Trouxe até um vidro para ser a sua casa, passa a tarde toda cuidando do bichinho dando comida e água. Com isto consegue chamar a atenção dos outros colegas, tumultua a aula. Na quinta precisei esconder o vidro para explicar uma atividade.

Priscila, porque você não segue a pista que o V esta dando e não torna a lagartixa um tema para a aula? Vai pesquisar o que a lagartixa come, onde ela vive... Tem até uma história que fala de lagartixa – “A lagartixa que virou jacaré”. Vai atrás vê se consegue na biblioteca, quem sabe o V não se envolve e começa a participar junto com o grupo? Depois você pode organizar com a classe um álbum com os animais preferidos pela turma, com o desenho e o nome de cada animal, a lagartixa pode ser a mascote da turma.

Pois é, eu ainda preciso terminar o tema das frutas que todas as salas estão estudando e fiquei atrasada. Depois já rodaram as atividades da Páscoa e a do dia do Índio e tem um projeto da mobilidade social. Pensamos em estudar os animais só no segundo semestre e as primeiras séries da tarde estão caminhando mais ou menos juntas em relação aos conteúdos. Só se eu começar depois da Páscoa e já aviso para não rodar todas as atividades do Índio. Durante a semana vou pesquisar sobre a lagartixa e ver se encontro o livro.

Depois das atividades da Páscoa resolvi começar com tema dos animais, lembramos da lagartixa que, a essa altura, já estava morta, falei do V que vinha demonstrando um grande interesse por este tema e que por isso fui pesquisar sobre a lagartixa, os lugares que ela costuma ficar, o que ela come, porque ela não cai do teto, por que perde o rabo e outras curiosidades... A partir da lagartixa começamos a estudar os animais.

Conseguí encontrar o livro sugerido pela Roseli e as crianças se divertiram muito com a história que era longa e foi lida por partes. Muitas crianças manifestaram seu interesse por histórias mais longas e divertidas e pelas atividades que elaborei a partir da leitura do livro. Algumas colegas também se mostraram interessadas pelo texto e por essas atividades.

Estudamos os répteis e um tema foi puxando o outro. As aulas passaram a ter mais atividades e se mostraram mais interessantes para mim e para as crianças, que trouxeram outros materiais que falavam sobre os animais como histórias e ficamos com as atividades sobre os animais até o final de junho.

No meio, foram atravessando outros temas que teriam que ser trabalhados como a copa do mundo, a festa junina uma comemoração que mobilizou toda a escola e os pais, mas o foco das minhas atividades neste momento foram os animais, com isto alguns conteúdos desenvolvidos durante o 2º bimestre ficaram

diferentes das demais 1ª séries, os outros temas acabei fazendo só o que era importante para não ficar tão diferente das outras séries.

Nas atividades da copa do mundo os alunos no início não demonstraram tanto interesse e conforme o Brasil foi ganhando as partidas eles ficaram mais entusiasmados principalmente os garotos. Na aula de Educação Física começaram a jogar futebol com isto passei a ter mais interesse por parte da sala. Já com a Festa Junina não senti tanto entusiasmo apesar da festa ter uma certa tradição na escola. A minha sala não arrecadou tantas prendas, a maioria das crianças não participou da dança e nas atividades também não participavam muito, isto porque nem trabalhei muito só selecionei algumas canções e algumas atividades para não passar em branco já que a festa era importante para a escola.

Para Smolka (1989) quando o processo de alfabetização abafa a vida das crianças, surge a indisciplina e os problemas de aprendizagem, já que as crianças não encontram sentido no que estão aprendendo.

Leal (2003) também aponta *que a indisciplina nunca é a indisciplina pela indisciplina – ato gratuito, mal incurável, espírito de provocação inato (p46).*

Muitas vezes o fracasso no processo de trabalho marginaliza a criança, dentro da própria turma. A criança vê a outra avançar e ela própria não, se revolta, quebrando todas as regras combinadas pelo grupo. O professor deve estar atento a esta questão e procurar mostrar sempre novas formas de entender o que esta sendo estudado.

A jovem professora deve estar atenta a tudo, aos mais inocentes movimentos dos alunos, à inquietação dos seus corpos, ao olhar surpreso, à reação mais agressiva ou mais tímida dos alunos. (Freire, 2005)

Ao questionar o V sobre as suas atitudes quando agredia os colegas ou rasgava seu material sua fala era:

Eu não vou fazer esta b... eu sou “burro” e não entendo nada, e não vou conseguir aprender mesmo.

Hoje um fato inesperado! Eu não estava muito bem e resolvi contar a história com cada um no sentado no seu lugar, sem fazer a roda inicial como de costume, não gosto de fazer desta forma. Assim que terminei de ler a história lá veio o V. com um monte de papel (figuras do corpo humano).

- Olha que eu trouxe para a gente estudar.

Na sexta-feira levei para a roda um livro de ciências, mostrei como era a nossa bexiga (dúvida que surgiu depois da atividade com uma música que falava da água).

As crianças ficaram inquietas vendo as figuras dos corpos despidos no livro, várias perguntas surgiram.... o V. participou no início mas depois saiu da roda, para beber água e demorou um tempão para voltar. Não participou das outras atividades que se relacionavam com tema explorado na roda.

E hoje aparece com vários materiais sobre o assunto, muitas vezes acho que não liga para as atividades, que os assuntos abordados nas aulas em nada tem a haver com a sua vida, por isso não se envolve. E sempre me surpreende, sempre traz para roda diversos materiais (livro de receitas, histórias de animais, fotos, músicas) e geralmente se relacionam com que estamos estudando. (registro 4/09/06)

Relendo as anotações das tardes que passava com as crianças os momentos de alegria, tristeza, os erros sendo corrigidos que muitas vezes traziam acertos mas em outros momentos provocaram novos erros. Uma rede de referências dadas pela própria prática, criando uma história não mais marcada só de angústias e decepções, mas de vínculos profundamente humanos.

Para Leal (2003) não se pode trabalhar sem relações afetivas e sem emoções. Apesar da divisão do trabalho impor que se tenha uma visão profissional do mundo inteiro, dividindo a humanidade do homem. Enquanto o professor trabalha é apenas professor, o policial apenas policial. Esquecendo-se de que somos homem todo o tempo e de que não vivemos para cumprir ordens ou para desempenhar simples funções. E a nossa humanidade é adquirida na luta diária.

O ser humano age sobre o meio em que vive dá significado ao objeto através da sua ação. Quando o homem se relaciona com o mundo, imprimindo-lhe a sua marca, dando significação as coisas, emprega não só energia física mas também uma energia psíquica. Por meio do trabalho o homem, na relação com o objeto entra em contato com o mundo real, descobre-se igual a outros homens, compartilha da história da espécie. Ao mesmo tempo, provido de sua subjetividade, ela vai se diferenciar de outros seres humanos e construir sua história individual, que é diferente e única. Levando para a relação de trabalho suas vivências, experiências e frustrações, afetos e desafetos. (Codo e Gazzoti, 1999)

Codo e Gazzotti colocam também que todo trabalho envolve um investimento afetivo por parte do trabalhador, na relação estabelecida com os outros ou com o próprio produto do trabalho. Mas, o caso do professor é diferente, pois a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho e que consiga atingir seus objetivos.

Através de um contrato tácito, onde o professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois. Motivação, cooperação, boa vontade, cumprimento das obrigações deixam de ser tarefas árduas para os alunos. Interesse, criatividade, disposição para exaustivamente sanar dúvidas, estimulam o professor. Em outras palavras, o papel do professor acaba estabelecendo um jogo de sedução, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar. (p. 50)

A profissionalização das atividades que eram desenvolvidas no lar como o cuidar e educar e a interpelação das mulheres em função desses atributos femininos para se incorporar ao mundo do trabalho criaram uma situação bastante singular. Sendo assim, a atividade de trabalho de educar cuidar da criança, exige um envolvimento afetivo do profissional para que se concretize.

Essa famosa “paciência” que o professor precisa ter, para que seus alunos alcancem os objetivos do aprendizado, não é algo que ele aprendeu durante sua época de estudante de magistério. Será alguma coisa que terá que experimentar na sua realidade do trabalho cotidiano. (Batista e Codo, 1999, p.76)

Este trabalho rotulado pelos autores como “trabalho paciente”, é cheio de contradições, pois trata-se de um tipo de trabalho que exige competência profissional e estabelecimento de vínculo afetivo-emocional típico de situações que dizem respeito à vida privada.

- Aqui na escola você é a nossa mãe não é? Meu pai me disse que você cuida da gente, passa a tarde toda conosco, tem muita paciência. Então aqui você vai ser a minha mãe. (fala do V – em vários momentos)

- Não V. eu não sou sua mãe, sou sua professora e não venho para escola só para cuidar de vocês.

Experimentei destas contradições em vários momentos, tinha dias em que não estava disposta a conversar, a escutar os problemas familiares, fatos ocorridos na rua e tão pouco com vontade de dar a atenção, o cuidado e o carinho que alguns alunos desejavam. Queria dar aula planejada e ir embora.

O método

O andamento do curso Letra e Vida possibilitaram-me um entendimento maior e mais claro sobre a proposta de ensino da escola. Pude estudar e observar o desenvolvimento de várias atividades, entendendo a melhor forma de realiza-las e seus objetivos.

Assim o trabalho com as músicas e parlendas, tem um objetivo, é possível ter variações de atividades. Mas o processo de ensino não precisa ser centrado só nestas atividades.

Kleimam (2005) aponta ao falar sobre o letramento que uma questão que tem atrapalhado o ensino da língua escrita é falsa idéia de que o aspecto mais importante para a aprendizagem da escrita é o método utilizado. Assim, todo novo conceito passa a ser interpretado como novidade metodológica. E lembra que em relação ao método de ensino da língua, qualquer que seja, ele é eficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao educando adquirir conhecimentos necessários para agir em situação específica.

Quanto aos métodos, devemos temê-los sempre. Seria bom que fossem uma espécie de objeto descartável que a gente usasse e jogasse fora. O método em si para quê? O importante é criar em cada experiência. Ele deve ser uma espécie de risco de bordado que sirva para um único bordado. Porque um método único parece-me ser sempre uma forma de dominação... (Leal, 2003, p.22)

Não existe um método único, ou uma combinação perfeita que possa ensinar a ler e escrever todas as crianças com sucesso. O professor deve desenvolver um profundo conhecimento das várias maneiras de ensinar a ler e escrever e profundo conhecimento dos seus alunos, para que possa criar o equilíbrio apropriado dos métodos requeridos pelas crianças a quem ensinam.

A questão metodológica não é a essência da educação, mas sim uma ferramenta, por isso, é preciso ter idéias claras a respeito do que significa assumir um ou outro comportamento metodológico no processo escolar. Outro ponto fundamental é saber como tirar vantagens dos métodos, bem como conhecer as limitações de cada um.

J. na atividade do ditado

Uma das atividades da aula era o ditado com o nome de alguns animais que foram citados na escrita da lista de animais preferidos da sala: jacaré, cobra, cavalo, lagartixa, leão, foca e peixe. Ao ditar as palavras o comportamento do John me chamou a atenção, sempre ficava folheando o caderno procurando os lugares que já tinha escrito as palavras, chamei atenção e nada. Na última palavra (peixe) o John foi até uma música que cantamos e colamos no caderno do Jacaré que passeava na lagoa e comia peixes, foi cantando a música e com o dedo acompanhando o que estava escrito em cada verso até que achou a palavra peixe dizendo assim:

-Agora eu já sei como escreve peixe! Com isto completou o ditado e veio me mostrar perguntando se estava certo. (10/05/06)

Os textos conhecidos de cor pela criança que pertencem a tradição oral possibilitam que ela acompanhe a leitura com o dedo, sendo uma boa situação para que possam reorganizar suas idéias sobre o que está escrito e o que se pode ler. E possibilitar o avanço nas hipóteses das crianças a respeito da língua escrita.

No início das aulas isto não era um ponto muito claro para mim e observando o John as atividades com as músicas se tornaram mais relevantes. No curso Letra e Vida e aprendemos as várias possibilidades de atividades com este tipo de texto não só isolar palavras ou pedir para organizar os versos.

No entanto o ensino da língua não deve estar restrito apenas a este tipo de texto, pois muito antes de saber ler e escrever convencionalmente, as crianças sabem produzir textos e são capazes de reconhecer diferentes organizações discursivas, não confundem, por exemplo, uma receita com um conto de fadas.

E desde o início me preocupava com esta questão, na roda realizava a leitura de vários textos, e porque não trabalhar com eles durante as aulas? Trabalhar o letramento,

mas também aspectos que considerava importante garantindo o acesso da criança ao sistema alfabético e às convenções da escrita sem deixar em segundo plano a exploração sistemática do código e das relações entre letras e sons.

Segundo Kleiman (op cit) os conceitos alfabetização e letramento são independentes, entende-se alfabetização como o processo específico e indispensável do sistema de escrita, a conquista dos princípios do sistema alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. E por letramento entende-se o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita.

E Apesar de independentes os dois conceitos são indissociáveis, pois a inserção completa do indivíduo no mundo da escrita supõe a apropriação do sistema convencional ortográfico da escrita, e o desenvolvimento das habilidades nos usos sociais da leitura e escrita. Por isso, existem vários níveis de letramento. E o processo de alfabetização deverá levar o indivíduo a conhecer as funções sociais da escrita e da leitura, refletir sobre o que é e para que serve o ler e escrever.

Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar. É necessário se alfabetizar letrando. E não se trata de pensar os dois processos como seqüências, isto é, vindo um depois do outro, como se a alfabetização fosse uma espécie de preparação para o letramento ou vice-versa.

Não era necessário esperar passar todo o primeiro semestre para trabalhar com a produção de texto, nem com textos literários mais longos, bilhetes, cartas, etc.

Lendo um TCC achei interessante o trabalho realizado com a história o Macaco e a Mola, já conhecia a história e trabalhei no ano passado com as crianças do Pré mas não da forma como foi descrita no TCC. Fui à biblioteca peguei o livro com a história completa, pois a versão que eu tinha era adaptada, digitei toda a história e preparei algumas atividades em cima do texto.

Na segunda feira cheguei toda entusiasmada na escola e mostrando para a T. o que tinha preparado:

- Olha eu achei esta história estava pensando em trabalhar com as crianças, já fiz algumas atividades, tem um quadrinho dá para trabalhar com a produção de texto, o que você acha?

- A história é legal, mas vamos ter que tirar xerox, porque no mimeógrafo não vai ficar legal.

Enquanto conversávamos a Li. outra professora da 1ª série entrou a T. pegou o material que eu separei e mostrou pra ela.

- Olha Li você acha que dá pra fazer com eles?

- O texto é muito grande eles se perdem ainda, os quadrinhos até dá, mas o texto.

Algumas professoras da segunda que estavam na sala concordaram “é mesmo eles se perdem o texto é longo só no segundo semestre que dá pra trabalhar agora vai ser difícil”. Fiquei com esta fala na cabeça já não era a primeira vez que surgia este comentário na história do Jacaré e da Lagartixa escutei a mesma justificativa para não trabalhar com o texto.

Estava trabalhando com as músicas, parlendas, mas sempre me incomodava com esta questão, se deveria trabalhar somente com este material? Quando trabalhava as músicas sempre levava outros textos para complementar... foi assim na música do sapo levei um texto informativo sobre o mesmo, com o coelho e outras atividades.

No dia seguinte levei cópias do texto para todas as primeiras da tarde pois consegui imprimir na faculdade para os alunos. E depois disto a T. começou a trazer textos que selecionava e achava interessante para as aulas.

Acabei mostrando a história, o livro em um H.T.P.C os textos que os alunos escreveram em duplas, as professoras da manhã gostaram e ficaram com uma cópia. (13/06/06)

Cagliari (1998) aponta que quando uma criança entra na escola para se alfabetizar, é muito mais natural e fácil lidar com textos do que com palavras isoladas, sílabas ou frases. Mas que alguns professores consideram que as crianças que iniciam sua alfabetização não conseguem lidar bem com textos, e acabam centrando o trabalho apenas nas palavras e frases. Aham que as crianças não são capazes de produzir textos literários, científicos ou mesmo de uso escolar mais comum. Em outras palavras, esses professores estão mais preocupados com os estilos culturalmente exigidos pela escola, e não com o fato de as crianças saberem ou não produzir textos.

Percebi que não só os estilos são culturalmente exigidos pela escola, mas alguns conteúdos, como as datas comemorativas. Havia uma preocupação em trabalhar datas comemorativas, dia do circo, páscoa, dia do índio, dia das mães, festa junina, dia dos pais, explicar porque era feriado, dia da árvore e tantos outros dias... Atividades que muitas

vezes não eram significativas para as crianças e não relacionavam-se em nada com o tema que estava sendo abordado nas aulas.

Em relação ao trabalho com palavras isoladas Cagliari cita que não existe um jeito de explicar os mecanismos da linguagem, sobretudo a escrita, sem levar em conta o uso de palavras isoladas. Mas a aprendizagem não precisa se dar num contexto onde a linguagem não faz sentido, ensinando letra por letra ou sílaba por sílaba.

Na vida real temos diversas situações palavras isoladas podem ter um uso perfeito. Como o nome de alguma loja, o rótulo de algum produto, a organização de uma agenda telefônica, uma lista de compras para não esquecer o que se deve comprar.

Alguns professores inicialmente trabalham com os nomes dos alunos, etiquetando cabides, material escolar, carteiras, etc. Obviamente, o professor não vai ficar fazendo só isso...

[...] Trabalhar só com palavras isoladas é tão errado quanto trabalhar somente com textos. As duas coisas são indispensáveis. (Cagliari, 1998, p.204).

No Letra e Vida estudamos esta questão também. Assistimos exemplos de atividades com listas, que por ser um tipo de texto simples, as atividades de escrita e leitura de lista possibilitam que os alunos pensem muito mais na escrita das palavras.

A dica quanto este tipo de atividade foi dada na reunião de planejamento por uma das professoras – **“faça com eles atividades de escrita e leitura de listas, ajuda muito no na compreensão do sistema de escrita”**. Procurei seguir a dica da professora, então durante o ano fizemos várias listas: de nomes dos alunos da turma, frutas conhecidas, animais, títulos de histórias já lidas, personagens das histórias, lendas favoritas, brinquedos, brincadeiras.

Posso dizer que aprendi muito sobre alfabetização e letramento durante o ano. Mediada por minhas observações na sala de aula, pela leitura de meus registros, pelas interlocuções com colegas de trabalho e com minha orientadora e descobri que o que eu sabia era pouco e foi necessário estudar mais.

Não consegui trabalhar com textos espontâneos ou aproveitar os fatos narrados pelos alunos nas rodas de conversa para uma escrita de uma história, não me sentia segura para desenvolver este trabalho. As produções sempre acabavam tendo um tema, um reconto ou uma escrita a partir de quadrinhos. Produzimos vários textos coletivos durante o ano, mas sempre relacionados á algum projeto.

As relações na escola

O meu modo de conduzir as aulas, de me relacionar com as crianças foram ganhando espaço na medida que os resultados agradavam e surpreendiam a coordenação. Sempre procurava compartilhar com as outras colegas de série as atividades que preparava, em alguns momentos aceitaram minhas propostas, pedindo os textos emprestados, dando sugestões de novas atividades. No entanto acabei desanimando com as trocas, pois só eu mostrava mas não tinha um retorno, as outras professoras não compartilhavam suas idéias.

No meio do ano a T. se afastou para fazer o mestrado e a L. perdeu a sala para a efetiva que precisou voltar para a nossa escola. A C. que veio no seu lugar tornou-se uma grande colega e passamos a compartilhar o trabalho, discutir idéias e propostas para as atividades.

Desenvolvemos o projeto de folclore, trabalhamos com várias lendas, depois com os contos de fadas e outros materiais que selecionávamos uma mostrava para outra, trabalhamos em parceria todo o segundo semestre.

Compartilhamos também dúvidas e angústias, problemas encontrados durante a realização das atividades, o que poderia ser alterado em uma próxima vez. Os problemas enfrentados com os alunos que apresentavam dificuldades para fazer as atividades propostas, as nossas preocupações e ansiedade para que todos terminassem o ano alfabetizados.

A aproximação com as colegas do mesmo turno fortaleceu-se. A partilha de modos de fazer consolidou-se entre nós. Passos importantes na constituição de um coletivo de trabalho, viável, mas a ser construído no dia-a-dia da escola.

Imagem frente aos pais

Depois da desconfiança do início do ano e o desenvolvimento das atividades, os pais passaram a entender melhor o meu trabalho. Alguns participaram de todas as reuniões procurando saber o que estava acontecendo na escola, outros só foi possível conversar através de bilhetes no caderno de recado.

Aqueles que participaram das reuniões sempre traziam suas dúvidas, a ansiedade pelo filho não estar escrevendo e lendo da forma convencional. Muitas vezes quando entregava as atividades que tinha separado para a pasta de avaliações era aquele susto por não entender o que as crianças estavam escrevendo.

“Nossa mas a Ra. não está se saindo muito bem nas atividades de português olha como ela escreveu o nome das figuras. (mãe da Ra na reunião do 2º bimestre)”

Então sentávamos e mostrava como a Ra. estava pensando no momento em que escreveu as palavras e o quanto tinha avançado até o momento.

Outras comentavam sobre os conteúdos:

O I. aprendeu tudo sobre os animais e gostou porque todos os dias em casa ele brinca de escolinha com irmão mais novo ensina como escreve o nome deles, quais são os répteis, os mamíferos... e ele explica direitinho. (11/08/06)

E aquela imagem de “professora muito nova e inexperiente” foi se alterando, conforme as crianças começavam ler tudo o que estava a sua volta nos momentos que estavam com os pais ou saiam para algum passeio.

Segundo Batista e Codo (1999) o reconhecimento dos outros pelo esforço realizado no trabalho a valorização da entrega subjetiva do sujeito pode dar sentido ao sofrimento no trabalho, transformando esse sofrimento em prazer.

Hoje eu encontrei com a mãe da N. no ônibus. No trajeto para a escola e tivemos uma conversa muito boa. Eu não esperava escutar o que ela me disse.

Assim que ela me viu, cumprimentou e meu deus os parabéns e comentou que estava precisando mesmo conversar comigo. Fiquei sem entender e já achei que era alguma reclamação mas desta vez estava enganada. Continuamos conversando.

- Priscila a N. já está lendo, você está de parabéns com o seu trabalho.

- É já está lendo mesmo, ontem depois do intervalo cada escolheu um livro para ler e ela escolheu a história do ovo leu o livro inteiro e depois veio ler para mim toda feliz, dizendo que já sabia ler, depois leu para o Vitor que escutou com muita atenção.

- Eu não esperava que a N. fosse ler tão rápido, pois seu primo esta na segunda série e ainda tem muita dificuldade na leitura. Ficamos surpresos quando ela começou a ler as placas, os letreiros pelas ruas e tudo mais que vê pela frente, em casa ela lê para o irmão.

- E ela está lendo muito bem, tudo que escrevo na lousa ela pede para ler para os colegas.

Continuamos a conversar ela falou sobre as dificuldades do começo do ano, os problemas com os outros alunos e sobre a Nadia não querer ir para escola com medo de alguns colegas. Depois ela perguntou onde eu morava, quando que eu tinha me formado e comentou que voltou a estudar e que ia fazer a prova do Enem no próximo final de semana e no final do ano prestar vestibular para Pedagogia.

- E no ano que vem você vai continuar aqui na escola? Vai dar aula para a 1ª série novamente?

- Eu pretendo continuar aqui na escola sim , gostei da equipe e se der tudo certo vou escolher a 1ª série.

- É que no ano que vem meu filho caçula vai vir para primeira série, queria que você fosse a professora dele também. Será que se eu pedir na secretária elas colocam ele na sua sala.

- Não sei isto é só mesmo na secretaria.

- Mas se der certo vou ficar muito feliz.

Quase perto da escola ela desceu e disse que ia tentar chegar a tempo de levar a N. para aula. (caderno de registro 23/08/06)

O tempo

O modo como entendemos o tempo na escola e também fora dela está diretamente ligado às condições históricas. Os modos de viver, marcar, usar e de avaliar o tempo variam na história e entre os povos, relacionando-se com as diferentes tecnologias a que os grupos têm acesso e com o modo como o trabalho é organizado pela sociedade.

Na idade Média a experiência com o tempo foi diferente da nossa, as formas de marcar o tempo e os usos que dele se faziam eram relacionados às atividades e às variações

da natureza. Não existia o relógio e as unidades de tempo eram definidas pela duração das tarefas realizadas no cotidiano.

Com o trabalho industrial e o desenvolvimento de novas tecnologias e novos conhecimentos, e a criação do relógio, o tempo passou a ser determinado e medido através de unidades externas ao ciclo da natureza, externa ao trabalho e à vida

Em nossa sociedade o tempo fugido não pode ser desperdiçado. Todos os intervalos devem ser preenchidos por fazeres produtivos e rentáveis. Assim sendo, instaura-se o tempo do mercado – tempo – dinheiro, produtivo, que tem que ser consumido negociado, utilizado com o máximo controle.

O tempo dividido, subdivido e ordenado em segundos, minutos e horas, tornou-se maestro de nossas vidas.

Segundo Fontana (2003), foi Comenius autor da Didática Magna, o primeiro a sistematizar, em 1657 as rotinas escolares. Vivendo nos momentos iniciais do capitalismo emergente propõe a modernização das práticas educativas e delineia um modelo de escola adequado aos modelos das novas sociedades em gestação, por isso procurou a ordenação e a linearidade. Estava preocupado em organizar uma escola que ensinasse tudo a todos de modo padronizado, eficiente e rápido, propõe a formação de classes por idades e ciclos, fixa período de funcionamento para escola.

Comenius usou como modelos para definir as bases organizacionais dessa escola, o relógio e a tipografia. A regularidade, ritmo e a harmonia do trabalho escolar deveriam garantir uma organização produtiva em termos de eficiência, rapidez, precisão e padronização. O aluno era visto como papel em branco que ia até a escola para se instruir e para isso era necessário submeter-se à disciplina comum.

O professor para organizar uma boa aula cuidando de muitos alunos de uma só vez, tinha como instrumento o uso do tempo e o planejamento. Deveria ser o dirigente da aula controlando o comportamento de forma contínua.

Mas o planejamento e a organização do trabalho docente não era função dos professores que teria somente que explicar e utilizar os livros didáticos produzidos por outros. Esta maneira de pensar o trabalho docente, indicava a separação entre trabalho intelectual e as tarefas de execução o interior do processo de ensino, como também a padronização e o controle dos modos de execução da forma que se dava nas indústrias.

Desta forma, vivendo o tempo cronológico que organizava a escola, a criança era introduzida em sua lógica, a vigilância e o disciplinamento dos corpos tinha como objetivo a interiorização individual de novos gestos, de novos ritmos e condutas sociais. “Nesse sentido, a organização da escola defendida por Comenius, explicita um projeto de formação do homem moderno.” (Fontana, 2003, p. 136)

Segundo Viella (2003) a noção dominante de tempo que vem informando o pensamento curricular é o tempo quantitativo: tempo da aula, semana do planejamento, tempo das reuniões, tempo que se perde, tempo que se economiza.

- Nunca mais jogamos bingo. Hoje vai dar tempo? (I.- 11/04/05)

- O tia quero brincar com aquele que tem as tampinhas... você não brinca mais com a gente (M. – 02/05)

- Professora hoje nós não vamos sair para brincar? (N. - 05/05/06)

- Não vamos falar do final de semana? Só vai ter a leitura (Vitor – 7/08/06).

Queria ter saído para brincar com eles mas quando olhei no relógio não dava mais tempo. Preciso voltar a planejar um tempo na rotina para a brincadeira e não o tempo que sobrar. (25/08/06)

A escola é regida pela lógica dos calendários, normas, regimentos, agendas, carga horária. E os nossos fazeres docentes são fragmentados, hierarquizados, seqüenciados e padronizados, com a rigidez normatização do tempo.

Os tempos de que trata Comenius são tempos que nos constituem com professoras. Eles são fragmentos de nosso “ser profissional”. Neles reconhecemos o tempo organizado em séries múltiplas e progressivas atividades, que nos disciplina, já que nesta seriação a realização de cada atividade prevista para cada segmento temporal é condição para que a atividade seguinte seja efetuada. Na perspectiva desse tempo seriado, nada deve ficar incompleto, pois a garantia da continuidade está na garantia de que todas as atividades que ficaram para trás tenham sido rigorosamente cumpridas. (Fontana, 2003, p.137)

Relendo meus registros percebi a necessidade que tinha de terminar um assunto para depois começar outro, pois se não terminasse parecia que estaria incompleto. O tempo era percebido por mim como uma duração linear e evolutiva.

Está semana preciso terminar com as atividades do folclore... muita coisa para fazer, tem o projeto Água para terminar e o da Prevenção para começar às vezes me perco na organização do que dar e acho que estou perdendo muito tempo em cima de um mesmo tema. (registro 11/09/06)

Acabei me estendendo muito com o tema do folclore assim como fiz nos das frutas me sinto bem perdida com a forma de sistematizar o conteúdo, no que demorar mais ou não. A questão dos projetos que estão sendo desenvolvidas pela escola como organizar da melhor forma.

E discutimos um pouco isto no intervalo, sobre as trocas dos materiais que não esta acontecendo, o pessoal da manhã não troca às atividades que estão desenvolvendo, compartilhamos as angústias em relação aos projetos que são muitos, as explicações sobre o que deve ser feito não são claras. (registro 14/09/06)

O tempo e as cobranças influenciavam as escolhas, ficava sempre entre as minhas escolhas, que geralmente eram bem recebidas pela sala e o que tinha que ser realizado os projetos comuns, que nem eram escolhas da escola e sim determinado pela Diretoria de Ensino e algumas atividades do curso Letra Vida que às vezes não conseguia adequar ao conteúdo que estava desenvolvendo.

Fontana (2003) aponta que a disciplina que o tempo nos impõe para a realização das atividades também nos despersonaliza em favor do papel da professora. E deixamos de ouvir nossos desejos e não experimentamos outras possibilidades em nosso trabalho. Não encontramos tempo e não paramos para escutar e aprender o tempo das crianças.

Em vários momentos me percebi corrigindo modos de dizer, de pensar, e de comportar-se, das crianças sem antes procurar entender o que estava acontecendo ou buscando uma disciplina devido à vigilância e aos padrões de comportamentos esperados pela escola.

Foi importante debruçar-me sobre esta questão e tentar entender como o tempo era percebido por mim. Analisando o cotidiano para compreender sua lógica e relevância.

Considerações Finais

Por meio do desenvolvimento desse trabalho de conclusão de curso procurei registrar, através da narrativa de minha experiência como professora de uma 1ª série, o processo de aprendizado que vivi na escola.

Os primeiros dias de aula não foram isentos de inseguranças, de timidez ou inibições, pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades. De acordo com Freire (2005, p. 66):

De fato, o medo ¹ é um direito mas a que corresponde o dever de educá-lo, de assumi-lo para supera-lo. Assumir o medo é não fugir dele, é analisar a sua razão de ser, é medir a relação entre o que o causa e a nossa capacidade de resposta. Assumir o medo é não escondê-lo: somente assim podemos vencê-lo.

E fui justamente isto que busquei quando optei por estudar minha própria prática, assumir minhas inseguranças, o meu medo por não saber lidar com os comportamentos dos alunos e minhas dificuldades na organização do processo de ensino.

A realização desta pesquisa possibilitou-me a re-organização do processo de ensino, a superação das dificuldades e do sofrimento que sentia nos primeiros meses de aula. Um tempo marcado por dores, choros e idéias que atordoavam a minha cabeça.

Uma grande descoberta foi o registro. Escrever para mim não é uma tarefa fácil, no entanto passei a gostar de registrar o que estava acontecendo e o ato de escrever o que acontecia durante as aulas passou a não ser mais uma obrigação.

No momento que sentava para registrar os acontecimentos do dia, as dúvidas das crianças e as minhas, as impressões em relação às atividades, me dava conta de coisas que na sala de aula não fui capaz de entender.

Foi registrando, sendo interpelada pelo outro, criticando o feito, fazendo perguntas, procurando apreender pelo registro, indícios que explicassem as dificuldades encontradas, que aprendi como organizar melhor o trabalho, para que as crianças e eu pudséssemos dar sentido para o que estávamos fazendo.

¹ Grifo do autor.

Ter documentado e ter me debruçado sobre o trabalho produzido no dia-a-dia da sala de aula, possibilitou-me construir conhecimentos sobre o tempo de constituição da professora em mim, sobre a própria profissão, sobre a escola, sobre as relações que estabelecemos com nossos pares, com as crianças, com seus pais, sobre o pedagógico, sobre o aprender a ensinar. E muitas vezes estas relações se mostraram mais complexas do que eu imaginava.

Fui aprendendo com as crianças a compreender seus interesses, desejos e buscas e também o meu papel como adulto que, conhecendo outras possibilidades além daquelas a que as crianças já tiveram acesso, e oferecendo-lhes outros saberes.

Referências Bibliográficas

- BATISTA, S.A.; CODO, WANDERLEY. A crise de identidade e o sofrimento. In: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 2ª edição. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes – Brasília: Confederação dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório Psicologia do Trabalho, 1999. 60-85.
- BATISTA, A. A. G.; SILVA, C. S. R. D.; BREGUNCI, M. D. G.; COSTA VAL, M. D. G. F.; CASTANHEIRA, M. L.; MOURÃO S. E FRADE, I. C. A. D. S. **Capacidades lingüísticas da alfabetização e a avaliação**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale. Faculdade de Educação da UFMG, 2006. (mimeo)
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CODO, W., GAZZOTTI, Andréa A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 2ª edição. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes – Brasília: Confederação dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório Psicologia do Trabalho, 1999. 48-59.
- CRUZ, M. N., FONTANA, Roseli A. C. O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança. In: CRUZ, M. N., FONTANA, Roseli A. C. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. 118-129.
- FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. Evolução da Escrita. In: **Psicogênese da Língua Escrita**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. p. 181-225.
- FONTANA, R. A. C. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.
- _____. De que tempos a escola é feita? In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (org). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003, 118-142.

- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' Água, 2005.
- GUEDES-PINTO, A. L. (coord.), SILVA, L. C. B. D S.; TEMPESTA M. C. D. S.; R , FONTANA, R. A. C. E SHIORARA, A.. **A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino**. Universidade Estadual de Campinas, 2006 (mimeo).
- HEBRARD, Jean. "O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma" (entrevista). In: **Presença Pedagógica**, nº 33, mai/jun, 2000.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.
- LEAL, Antonio. **Fala Maria Favela: uma experiência criativa em alfabetização**. 14ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- PREZOTTO, Marissol. **A professora e os usos de si: entre o trabalho prescrito e o trabalho real na sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2003.
- RAMOS, Leila Aparecida. **A produção de textos com crianças na fase inicial da alfabetização**. 2005. (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- ROLLO, Eliana Pereira. **Narrativas de experiência: inquietações e aprendizados de uma professora iniciante as voltas com a Turma da Recreação**. 2004. (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SCHLÖGL, Michele. **Aprendendo a ensinar a ler e escrever: uma professora em três atos**. 2001. (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O trabalho pedagógico na adversidade (adversidade?) da sala de aula. In: **Caderno Cedes**, nº23, 1989, p. 39-47, 1989.

_____. A prática discursiva na sala de aula: Uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: **Caderno Cedes**, ano XX, nº 24. Julho de 2000, p.60-75.

VIELLA, Maria dos Anjos. Entre Relógios e Ritmos: a experiência do tempo no cotidiano dos professores. In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (org). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003, 143-162.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. 6ª edição São Paulo: Martins Fontes, 2000.

