

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290004120

TCC/UNICAMP  
P366v  
FE

200921103

MARIA CRISTINA ROSOLEN MORETTO PELLISSON

## MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Veredas de minha constituição pessoal e profissional:  
cenas do trabalho como Assistente Pedagógico  
do curso de Pedagogia do PROESF

CAMPINAS

2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA CRISTINA ROSOLEN MORETTO PELLISSON

## MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Veredas de minha constituição pessoal e profissional:  
cenas do trabalho como Assistente Pedagógico  
do curso de Pedagogia do PROESF

Memorial apresentado como um dos pré - requisitos para conclusão do Curso de Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Teorias Pedagógicas e Produção de Conhecimento – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas – PROESF – da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

CAMPINAS

2008

UNIDADE.....	F.E
Nº CHAMADA:	
.....	FCC
.....	P366v
V:.....	EX:.....
TOMBO:.....	4120
PROC.:.....	148109
C:.....	D: X
PREÇO:.....	21100
DATA:.....	22/08/09
Nº CPD:.....	443925

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

P366v	Pellisson, Maria Cristina Rosolen Moretto Veredas de minha constituição pessoal e profissional : cenas do trabalho como Assistente Pedagógico do curso de Pedagogia do PROESF / Maria Cristina Rosolen Moretto Pellisson. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.  Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite. Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Pedagogia. 2. Formação continuada. 3. Planejamento. 4. Prática de ensino. 5. Memorial de formação. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
-------	---

08-180-BFE

## DEDICATÓRIAS

Ao Mateus,  
à Sofia  
e ao Lucas,  
meus filhos.

*Mamãe*

Ao Lucas, duplamente.  
*Mamãe, amiga e professora*

Ao Marcos, meu marido, com amor e gratidão.

*Cris*

Ao professor Sérgio Leite, com carinho e admiração.

*Cristina Pellisson*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores da Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Teorias Pedagógicas e Produção de Conhecimento – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas – PROESF: Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, Prof. Dr. Ivan Amorosino do Amaral, Prof<sup>a</sup> Dra. Ernesta Zamboni, Prof<sup>a</sup> Dra. Eliana Ayoub, Prof<sup>a</sup> Dra. Anna Regina Lerner, Prof<sup>a</sup> Dra. Márcia Maria Strazzacapa Hernandez, Prof. Dr. Wencesláo Machado de Oliveira Junior. Todos eles, à sua maneira, me marcaram positivamente enquanto professores e tornaram-se para mim inesquecíveis.

Agradeço aos professores Doutores Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Ângela Fatima Soligo e Sérgio Antônio da Silva Leite, coordenadores do PROESF, pela convivência harmoniosa ao longo desses seis anos.

Agradeço aos supervisores das disciplinas das quais fui Assistente Pedagógico – AP – no curso de Pedagogia do PROESF, professores Doutores Sérgio Antônio da Silva Leite, Ivan Amorosino do Amaral e Ernesta Zamboni, pelos ensinamentos, pela confiança em mim e pelo respeito ao meu trabalho.

Agradeço aos meus alunos do Curso de Pedagogia, professores em exercício, por terem valorizado minhas aulas e pelo respeito demonstrado.

Agradeço à Fátima Ferreira da Silva, Secretária do PROESF, pela competência e seriedade com que sempre me tratou durante esse tempo.

Agradeço à Elaine Barreto Gomes de Lima e à Maria Belintane Fermiano, pessoas inicialmente desconhecidas e que se tornaram minhas amigas do coração durante o curso de Especialização, permanecendo assim até hoje.

Agradeço ao meu marido Marcos e aos meus filhos Mateus, Sofia e Lucas, família amada que me apóia nesta profissão, me admira e me incentiva.

Agradeço ao professor Sérgio Antônio da Silva Leite por ter sido meu professor na Especialização e meu supervisor enquanto AP. Uma pessoa que se enquadra em boa parte das discussões travadas neste Memorial: me ensinou, me ouviu, me orientou, me deu novas oportunidades como professora, me transmitiu confiança e respeitou o meu trabalho. Pela sua competência enquanto profissional e pelo seu jeito como pessoa, conquistou minha admiração. Tornou-se para mim, um professor inesquecível.

Agradeço a Deus pela ajuda e proteção, sempre.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 – EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	05
CAPÍTULO 2 – FAMÍLIA E SITUAÇÕES DE LETRAMENTO.....	08
2.1- Infância e brincadeiras.....	08
2.1.1- O rancho.....	09
2.1.2- O fogão à lenha.....	11
2.1.3- Os alunos.....	12
2.2- Os livros.....	13
2.3- As leituras.....	14
CAPÍTULO 3 – ESCOLARIDADE.....	21
3.1- Educação Infantil.....	21
3.2- Escola Primária.....	23
3.2.1- Marcas aversivas.....	26
3.3- O Ginásio.....	31
3.3.1- A diretora.....	31
3.3.2- Os professores.....	31
3.4- O Colegial.....	36
3.5- Ensino Técnico.....	36
3.6- Universidade.....	38
3.7- Unicamp.....	39
3.7.1- Os Assistentes Pedagógicos.....	39
3.7.2- Lembranças de fatos marcantes.....	41
3.7.3 Mestrado.....	42
CAPÍTULO 4 – TEORIA PEDAGÓGICA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA: CENAS DA DISCIPLINA NO PROESF.....	45
4.1- As reuniões de Supervisão na Unicamp.....	46
4.2- A supervisão na disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa.....	46
4.2.1 O supervisor da disciplina.....	49

4.2.2	O planejamento.....	51
4.2.3	Definição da metodologia.....	55
<b>4.3-</b>	<b>A primeira aula: contatos com a escrita e a leitura.....</b>	<b>58</b>
4.3.1	A carta.....	60
<b>4.4-</b>	<b>Os temas abordados na disciplina.....</b>	<b>66</b>
4.4.1	Tema 1: Modelos de Alfabetização e Concepções de Escrita Subjacentes.....	66
4.4.2	Tema 2: Letramento.....	70
4.4.3	Tema 3: Alfabetização na Perspectiva Crítica.....	73
4.4.4	Tema 4: Contribuições da Psicologia – O Construtivismo de Emília Ferreiro.....	75
4.4.5	Tema 5: Contribuições da Psicologia – Perspectiva Histórico Cultural.....	81
4.4.6	Afetividade e situações de ensino.....	86
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>92</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>100</b>
	<b>Anexo 1 - Questões iniciais reunião de supervisão – estudo.....</b>	<b>101</b>
	<b>Anexo 2 - Dados levantados em cartas de alunos durante as quatro turmas.....</b>	<b>102</b>
	<b>Anexo 3 – Depoimento.....</b>	<b>106</b>

## APRESENTAÇÃO

Compor um Memorial de Formação é muito difícil, justamente pelo fato de ele ser de formação. Tantas tentativas de escrita, tantos caminhos tomados e abandonados por receio de estar falando demais sobre mim. Optar por escrever desde o começo de minha vida escolar ou apenas o recorte do PROESF<sup>1</sup> e de minha constituição como AP foi crucial e consumiu várias folhas de meus escritos.

Até que decidi falar desde o começo de meu contato com a leitura. Eu não poderia pular uma etapa da formação que foi crucial na minha constituição como leitora, já que meus eixos seguem por esta vereda.

Então creio que, ao contar um pouco da minha história, fica fácil ao leitor entender por que escolhi os eixos que escolhi. Começar a contá-la logo acredito que contribui ainda mais para esse entendimento.

Exerci a função de Assistente Pedagógico<sup>2</sup> – AP – no Curso de Pedagogia do PROESF, no pólo de Americana, na disciplina Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Língua Portuguesa. O responsável por essa disciplina – supervisor – no curso de Pedagogia do PROESF foi o professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite. Nas primeira e segunda turmas de alunos, ministrei aulas para duas classes; na terceira e na quarta, para três. As quatro turmas ingressaram no PROESF em 2002, 2003, 2004 e 2005, num total de dez classes por turma. Nossa disciplina era ministrada no primeiro semestre do curso. Cada classe possuía em média 40 alunos. Nessas turmas encontrei poucas classes mistas e, ainda assim, as mulheres eram em maior número em todas elas. A maioria das classes era feminina.

Entre as modalidades de TCC sugeridas pela coordenação do PROESF para conclusão da Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da

---

<sup>1</sup> PROESF (Curso Especial de Pedagogia) - Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental na Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas

<sup>2</sup> Assistente Pedagógico ou AP: Professor Presencial no Curso de Pedagogia do PROESF (In: Pereira, Leite e Soligo, 2004 e 2005; Pellisson, 2008).

Formação de Professores: Teorias Pedagógicas e Produção de Conhecimento – Artigo Científico, Memorial de Formação ou Monografia – optei pelo segundo por entender que, neste texto, poderia percorrer as tramas de minha prática como AP num movimento de ir e vir, revendo tessituras, na tentativa de retratar uma tela fiel de minha atuação.

Pretendo discutir a questão da Alfabetização, nesta disciplina que lecionei para dez classes entre 2002 e 2005, portanto, para aproximadamente 400 alunos. É minha intenção abordar e analisar fatos vivenciados nas quatro turmas ao longo dos quatro anos.

O eixo central deste Memorial é evidenciar como me constituí como AP nesta disciplina.

Escolhi como sub eixos a Alfabetização, o Letramento e também o Planejamento, como fazendo parte das ações previstas pelo professor para que os dois primeiros ocorram a contento. Os temas trabalhados na disciplina ao longo do semestre aparecem permeando as reflexões. Elegi a divisão por capítulos e, para organizar minhas discussões, dividi meu texto em cinco partes: quatro capítulos e as Considerações Finais. A estratégia escolhida foi analisar como cada tema foi desenvolvido e de que forma isso alterou minhas idéias e práticas.

No Capítulo 1 faço uma breve apresentação de minha experiência profissional como professora.

No Capítulo 2 abordo minha constituição como sujeito, minhas vivências em família e de que maneira o meio em que vivi contribuiu para que eu experimentasse situações de Letramento fora da escola. Registro algumas experiências de leitura e discuto especialmente a influência da leitura de HQ<sup>3</sup> na minha constituição como leitora. Apresento as pessoas que num primeiro momento foram para mim modelos de leitores.

No Capítulo 3 faço um breve apanhado das experiências com minha professora alfabetizadora e como esta me inseriu no mundo da escrita. Apresento também minha professora de 4ª série, uma professora inesquecível.

---

<sup>3</sup> HQ: História em Quadrinhos

No Capítulo 4, em que inicio as discussões a respeito da disciplina Teorias Pedagógicas e Produção de Conhecimento em Língua Portuguesa no PROESF, apresento primeiramente as reuniões iniciais de supervisão, o planejamento coletivo, em seguida a definição da metodologia e os temas trabalhados nessa disciplina. Na seqüência elejo o meu primeiro encontro com os alunos como elemento de reflexão. Exponho também cenas de atividades e temas que, por sua vez, foram as bases para as reflexões dos alunos sobre a mudança do modelo tradicional de Alfabetização em direção ao modelo na concepção crítica dentro da perspectiva de Letramento.

Neste capítulo, enfoco ainda o quarto tema da disciplina, apresento e discuto o construtivismo da maneira como era entendido pelos alunos do curso e procuro discutir os mitos veiculados nos meios pedagógicos a esse respeito. Esse capítulo traz alguns questionamentos iniciais feitos pelos alunos e uma abordagem mais teórica sobre os equívocos gerados pela interpretação inadequada dessa teoria.

Dando continuidade às discussões teço considerações a respeito das contribuições da perspectiva histórico cultural à alfabetização, como também sobre a questão da Afetividade em situações de ensino-aprendizagem.

Nas Considerações Finais procuro demarcar o elo entre todas as minhas reflexões acerca dos eixos e sub eixos escolhidos, procurando encontrar nos significados delas marcas da minha constituição como AP.

O gênero Memorial não é novidade, posto que muitos autores lidaram com ele em outros tempos. Exemplos disso são Machado de Assis (1881/1999; 1908/1996), Rachel de Queiroz (2004) e Colasanti (2004).

A novidade fica por conta de um estilo de memorial que não se presta unicamente a re-contar memórias, porque vai um pouco além: o Memorial de Formação.

Não tão novidade assim, mas algo recente nos meios acadêmicos, o Memorial de Formação pede que o autor se centre em alguns eixos para não se perder em narrativas desnecessárias. E que, em torno desses eixos, costure a sua história, num todo coerente que não se torne em 'minhas memórias', posto

que é **de formação**. Neste universo encontramos Nilma Lacerda (2001), Magda Soares (2001) e Guilherme Prado e Rosaura Soligo (2005), entre outros.

Assim sendo, tentei tecer minha história. Não como uma colcha de retalhos, mas como uma peça contínua – sem emendas – num filamento consistente que, ao ser desenrolado pelo leitor, se revele algo valioso e interessante. E permita, pela sua leveza e possível transparência, seja lido o bordado em linhas invisíveis que fiz ao longo desta rica urdidura: *Eu seria AP novamente.*

# CAPÍTULO 1

## EXPERIÊNCIA DOCENTE

Minha experiência na docência teve início em 1983.

Como professora de Língua Portuguesa e Literatura, atuei na rede pública estadual, em Americana, em classes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Minhas experiências não foram evidentemente muito felizes, devido às condições das escolas em que atuei, por pouquíssimo tempo. Para ser bem realista, me efetivei duas vezes: a primeira na década de 90 e a segunda em meados de 2002, sendo que me exonerei as duas vezes. A segunda vez, para me dedicar ao PROESF, inicialmente à Especialização e, posteriormente, à função de AP.

Trabalhei na Escola Senai de Americana em curso técnico noturno de Gestão Industrial, ministrando aulas de Gramática para gerentes de empresas. Inicialmente a proposta era essa, por seis meses, no segundo semestre de 2001. No decorrer do curso percebi que a deficiência dos alunos era não saber escrever, não em virtude da gramática, mas em virtude das condições de Alfabetização que vivenciaram. Com autorização da direção, mudei o programa do curso para Produção Textual e, com o êxito do trabalho e avaliação positiva dos alunos, que perderam o medo de escrever, recebi proposta para voltar no outro semestre. Não pude aceitar devido ao compromisso assumido com o PROESF, a partir do primeiro semestre de 2002.

Na rede pública municipal de Americana, ingressei como professora efetiva de Língua Portuguesa em 1992. Como docente nas escolas da prefeitura, trabalhei desde meu ingresso em períodos integral e noturno no CIEP<sup>1</sup> e a partir de 2006, em período matutino na EMEF<sup>2</sup>. Nessa rede de ensino

---

<sup>1</sup> CIEP: Centro Integrado de Educação Pública – escola municipal de ensino fundamental em período integral

<sup>2</sup> EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental de período parcial.

minha experiência é com classes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e com classes de Alfabetização.

Nessa mesma rede fiz parte da equipe do CEFEM<sup>3</sup>, de 2003 a 2006, órgão que deixei para me dedicar à minha pesquisa de Mestrado na Unicamp, sobre Formação de Professores. No CEFEM, fui responsável pela organização de reuniões pedagógicas para Formação Continuada de profissionais do magistério da rede nas áreas de Alfabetização e de Língua Portuguesa.

No curso de Pedagogia do PROESF, atuei como Assistente Pedagógico de 2002 a 2007 em três disciplinas, em semestres alternados: Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Língua Portuguesa, Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Ciências e Meio Ambiente e Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em História.

Na Unicamp, atuei como Assistente Didático de 2005 a 2006 no curso de Especialização em Gestão Educacional para Gestores do Sistema Público Estadual de São Paulo – Modalidade Pós-Graduação “Lato Sensu” –, no grupo Gestão, Currículo e Cultura, na disciplina de Português, sob a supervisão do professor Doutor Sérgio Antônio da Silva Leite.

Atualmente, além do cargo efetivo de professora de Língua Portuguesa na rede municipal, no Ensino Fundamental, exerço a função de Coordenadora Pedagógica em dois segmentos distintos. O primeiro, no CCL – Centro de Cultura e Lazer de Americana, tendo sob meu encargo a coordenação pedagógica do Projeto ‘Aprenda Cantando’ junto a 11 escolas estaduais de Americana e a 30 escolas da cidade de São Paulo, em classes de Educação Infantil e de Alfabetização. O segundo, junto ao SENAI – Serviço Nacional da Indústria – de Americana, no curso ‘Assistente Administrativo’, oferecido para alunos do Ensino Fundamental, dentro do Programa Menor Aprendiz<sup>4</sup>.

Da minha atuação docente, posso dizer que possuo experiência desde as séries iniciais de Alfabetização até a Pós-Graduação, trabalhando com alunos nas mais diversas situações: crianças na fase inicial da aprendizagem escrita, adolescentes dos ensinos Fundamental e Médio, gerentes de empresas,

---

<sup>3</sup> CEFEM: Centro de Formação dos Educadores do Município de Americana.

<sup>4</sup> Menor Aprendiz: Art. 428 da CLT – Consolidação das Leis do Trabalho.

professores, gestores de escolas, pedagogos, supervisores de ensino e professores em exercício.

Dessa prática pode extrair o seguinte ensinamento: aluno é aluno em qualquer situação de ensino e precisa – também – da mediação do professor para poder aprender. Na relação professor-aluno, o clima precisa ser de respeito, de diálogo e de acolhimento, caso essa mediação não aconteça as relações entre professor e aluno ficam estremecidas por fatores pedagógicos e a aprendizagem fica comprometida.

## CAPÍTULO 2

### FAMÍLIA E SITUAÇÕES DE LETRAMENTO

Eu pertenço a uma família de descendências italiana e austríaca. Tenho três irmãos, dois que atuam na área da educação e um na área jurídica.

Sou casada, mãe de três filhos, todos estudantes.

Sou formada em Letras e Pedagogia, concluí o Mestrado em Educação na Unicamp em 2008 e estou concluindo a Especialização Lato Sensu, também na Unicamp, através da qual fui AP no PROESF.

Sou professora.

#### 2.1 – Infância e brincadeiras

Meu pai gostava de ler e assistia a filmes legendados. À noite, ele jogava dama, dominó, ludo e montava quebra-cabeças conosco. Eu me lembro que ele comprou um Atlas geográfico e nos fazia decorar as bandeiras de países. Cresci conhecendo todas as bandeiras, nomes de países e suas capitais e fiquei craque em adjetivos pátrios.

Minha mãe voltou a estudar quando eu tinha 13 anos. Coursou supletivo ginásial e colegial, fez faculdade de Pedagogia e atuou como pedagoga na rede municipal de ensino. Foi através dela que conheci obras de Vigotski, de Wallon e de Paulo Freire.

Cresci rodeada de primos, irmãos, tios e tias, pois morávamos todos muito próximos. A casa de meu avô materno era muito grande, um terreno imenso e, para cada filho que se casava, construía-se uma casa nos fundos desse terreno.

Subíamos em árvores praticamente o dia todo e meu avô entrava em surto, porque em época de florada, danificávamos mangueiras, laranjeiras e jabuticabeiras, nossos navios-pirata em alto mar. O jogo simbólico de que fala

Vigotski (1998). Essas árvores eram muito altas e davam navios perfeitos, de vários andares.

Tomados os devidos xingos, restava-nos brincar debaixo dos pés de limão galego, cujos galhos meu avô podava por baixo, deixando os de cima escorrerem pelo chão, de maneira que ficasse cada pé qual uma cabana. Talvez seu sonho fosse que passássemos o dia lá embaixo, mas, enquanto crianças, nunca pensamos nisso. A cabana era mais uma opção, entre muitas de nossas brincadeiras nas árvores.

Tínhamos uma ligação muito forte com árvores.

Passei anos da minha vida adulta me perguntando por que eu só tirava fotos de árvores geralmente de baixo para cima.

Há meses, passeando com uma prima por entre chácaras, a pé, vi um banco de cimento em uma calçada de terra, em uma rua também de terra. Ele estava sob uma árvore e eu perguntei a ela se se lembrava dos bancos de madeira que nosso avô fazia debaixo das árvores, sobre os quais costumávamos nos deitar. E, dizendo isso, me deitei no banco e olhei para cima.

Vi uma árvore imensa e linda, e, através dela, o céu azul em que brilhavam os raios do sol. Lembrei-me do caso das fotos e fiquei arrepiada e surpreendentemente curada a respeito de minhas suspeitas.

Aquilo não era uma mania ou um problema, eram recordações de momentos da infância, dos mais belos, que eu guardava comigo e dos quais não me dava conta.

### 2.1.1 – O rancho

Nesse enorme quintal, havia um rancho comprido, coberto com telhas de cerâmica, piso de cimento queimado e com um cômodo anexo, com piso de tijolo, onde meu avô guardava suas ferramentas, carriolas, cacarecos e outras coisas que ele julgava importantíssimas: pregos, parafusos e similares, tudo acondicionado em vidros e organizado em prateleiras. Adorávamos esse rancho e em especial esse cômodo.

Tinha até um mezanino. Na época nem conhecíamos esse nome, mas ele fez uma parte de madeira, entre o teto e o chão, mais alta que a gente, onde só ele subia, porque a escada era móvel e pesada. Mas nada que nove netos

não conseguissem carregar e escalar para verificar de perto o que continha. Quanto tomar susto e xingo, quando ele chegava de repente!

Os vidros em que ele tão cuidadosamente colocava seus trecos, eram nosso material de laboratório científico, de experiência, quando brincávamos de cientistas. Eu gostava de arrumar tudo por semelhança de conteúdo: prego com prego, parafuso com parafuso, prego grande perto de prego ainda maior. Minha prima e minha irmã arrumavam por tipo e cor de vidro. Garrafas vazias coloridas também serviam de recipientes.

Meu avô quase enlouquecia. Mas, diante da constatação de que não havia outra solução a não ser nos agüentar, muitas vezes, após um chlique, ele caía na risada, rindo da própria sorte.

Estávamos ali 'temporariamente', até seus filhos – nossos pais e tios – construírem suas casas. E todos construíram e acabaram se mudando. Quem não construiu, comprou apartamento, mas também se mudou. Nesses dias ele chorava, dizendo que não precisávamos fazer aquilo.

O rancho, de que venho falando, teve importância crucial em minha constituição como professora. Era no rancho em que, à tarde, meu avô perguntava quem queria ouvir austriaco – dessa forma mesmo, com som forte no 'a'. Minha avó ficava brava, dizendo que nem falar certo o nome da língua ele sabia e fingia que falava. E, não contente, ela o provocava, dizendo que o pior era que ainda ele encontrava público. E esse público era eu.

Ninguém mais, entre os netos, queria escutar as histórias familiares que ele tinha para contar. Mas eu me sentava ali no chão, ao lado de uma poltrona em que só ele sentava – a gente não podia nem experimentar se era macia – (mas sabíamos que era, porque sentávamos escondidos dele), para ouvir suas narrativas. E ali ele passava um tempão falando, falando, do pai que viera da Itália, da mãe que viera da Áustria, de como ambos se conheceram no Brasil, do tempo de namoro dele com minha avó, de coisas do passado dele e dos filhos, do sítio onde viveram, das artes que os filhos aprontavam...

Muita coisa fiquei sabendo dele nesses momentos, em que ele divagava em suas lembranças e encontrava em mim uma ouvinte fiel. Ele até se esquecia que eu estava ali e, de vez em quando, se assustava quando me via ainda

sentada e atenta. Minha avó falava que eu era uma tonta de ficar lá dando trela para ele.

Mas eu gostava daquilo. Eu gostava de saber histórias. Da maneira como ele as contava. Como se falar de suas memórias lhe fizesse um grande bem. E fazia. Mesmo se espantando com minha presença após tanto tempo, ouvindo, ele, ao terminar, me olhava e sorria, como que agradecendo. Na verdade, quem tinha que agradecer era eu e eu não sabia.

Foram essas memórias, muitas contadas com saudade, ora com tristeza ora com alegria, que me mostraram o pouco que eu hoje sei da história familiar de meus antepassados. É certo que o narrador, quando narra suas histórias, mesmo que elas tenham sido reais, as veicula recheadas de sua visão de mundo, de sua ótica.

Smolka (2000b), em seus estudos, afirma que a memória é como uma escrita interna que pode ser mudada em decorrência do contexto social em que é produzida – escrita ou oralmente e que buscando a fidelidade sem se tornar enfadonho, *“Um método para lembrar envolve, portanto, disciplina e arte”* (p.172).

Disciplina meu avô possuía, não me lembro dele contando histórias que não fosse sentado em sua poltrona e inteiramente entregue ao ato de narrar, o que lhe conferia certa arte enquanto narrador. Os textos orais que ele fazia me seduziam enquanto ouvinte.

### 2.1.2 – O fogão à lenha

No cômodo anexo ao rancho, havia um fogão à lenha. Esse cômodo foi minha primeira sala de aula. Lá eu era a professora, eu tinha meus alunos. E esse era motivo de briga entre minha mãe e minha avó. Porque minha avó primava pela organização das lenhas e minha mãe tomava minha defesa, embora depois ficasse brava comigo quando estávamos sozinhas.

Nessa época eu estava nos primeiros anos escolares.

### 2.1.3 – Os alunos

Eu pegava as lenhas do fogão, dispunha-as uma a uma, lado a lado, na parede do quartinho iluminado pela tosca janela e a porta que dava para o rancho. Minha avó lavava roupas no tanque ao lado, em silêncio. Eu pegava carvão, pintava olhos e boca, nariz, sobrancelhas e ia compondo as carinhas dos meus alunos, nas lenhas. Seus rostos, pintados a carvão, expressavam simpatia e esboçavam sorrisos de satisfação. Afinal, meus alunos gostavam de estar na escola.

Hoje sei que era projeção do meu sentimento em relação ao ato de estudar, mas, naquela época, eu entendia que meus alunos sorriam para mim porque adoravam aprender. Eu contava histórias, andava pela classe, gostava de estar próxima de meus alunos.

Hoje sei também que a forma como se arruma a sala de aula pode contribuir para o aprendizado do aluno (Falcin, 2006), mas, na época, eu não sabia. Eu arrumava porque achava que daquele jeito ficava mais gostoso de se estar ali, num momento de aula. Uma classe bonita e arrumada era mais gostosa. Eu acertava sem saber.

Eu tinha um caderno pequeno, brochura, que eu acreditava ser meu material de professora. E ali eu ficava falando e falando. Na minha concepção, eu estava ensinando. Na minha imaginação, meus alunos estavam me ouvindo e estavam felizes. Eu estava feliz. Naquela idade, eu nada sabia de alunos passivos. Eu os enxergava sorrindo.

Mas minha avó brigava comigo, porque eu desarrumava suas lenhas. E, muito brava, colocava todas de volta dentro do fogão, falando que além de desarrumar tudo, eu ainda sujava as lenhas e o chão de carvão e perguntava se eu não tinha nada mais que prestasse pra fazer. Eu ia pra casa chorando, minha mãe ficava brava comigo, mas ia também argumentar com minha avó, mãe dela, que eu estava brincando de escolinha.

Minha avó não queria saber. Não que ela menosprezasse a escola, os cadernos, o estudo. Ela própria era exemplo de esforço, pois depois de todos os filhos já adultos e alguns casados, ela já com netos, eu inclusive, voltara aos

bancos escolares para fazer Mobral<sup>1</sup>. Nas horas de folga era comum vê-la concentrada lendo a Bíblia no sofá da sala de TV. Por que ela escolhia a Bíblia eu não sei, o fato é que ela era leitora. E uma leitora dedicada, pois se chegássemos perto dela em seus momentos de leitura, ela nem se mexia, apenas erguia os olhos por trás dos óculos para ver quem era, nos dava aquele olhar querendo dizer 'estou ocupada' e voltava às leituras.

Nas minhas brincadeiras de escolinha o que minha avó não queria era ver suas lenhas desarrumadas. Aquela madeira – para mim alunos felizes – devolvida por ela no vão do forno, nos dias que se seguiam fatalmente seria queimada e viraria brasa e carvão, que serviria para pintar novos rostinhos. E, após o ritual diário da organização dos alunos feita pela professora, a aula recomeçava.

A organização da classe para o início da aula fazia parte da rotina pedagógica. Essa rotina de chegar, ter o primeiro contato com os alunos, preparar o ambiente é necessária à minha prática até hoje, porque eu não sei trabalhar num ambiente bagunçado, não adequado ao ensino e à aprendizagem. Hoje eu tenho consciência de que isso é necessário e por quê.

Eu era uma professora teimosa, insistia em ter meu espaço, meus alunos, minhas aulas. Isso aconteceu anos a fio. Era a minha brincadeira mais séria. No meu sossego, naquele cômodo de chão de tijolo batido, eu começava uma prática da qual dificilmente me separaria.

## 2.2 – Os livros

Quando eu era criança, adquirir livros não era tão fácil como hoje em dia, além de não ser uma prática muito usual. Mas minha mãe encomendava uns livros através do reembolso postal e eles chegavam pelo correio, uma vez por mês. Eu abria o pacote, eu era mais velha, já estava na escola, já podia ler. Então, abria o embrulho e via os livros antes dos meus irmãos. Aquilo me dava tanto prazer, que eu tinha que me isolar do mundo para ler calmamente. Eu me recolhia a um canto e iniciava a leitura.

---

<sup>1</sup> MOBREAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Na sala da minha casa havia uma estante com livros aos quais tínhamos livre acesso. Isso facilitava a leitura.

Na escola ou na igreja eu podia participar de todas as peças de teatro, pois minha mãe incentivava. Então, eu ‘vivia’ os contos de fadas e as fábulas no palco. Minha mãe costurava as roupas tais quais as dos livros, fazia os figurinos necessários para cada personagem que eu encenasse. Quantos vestidos de sonho – de princesas – eu tive bordados com fio dourado.

Dessa época, eu me lembro que uma vez eu fui encenar a fábula da cigarra e da formiga e, tanto a cigarra quanto a formiga não tinham roupa. A cigarra usaria uma malha preta com gorro e a formiga uma marrom. Achei tudo tão sem graça que sugeri saia franzida vermelha de bolinhas brancas e lencinho na cabeça para as formigas. Aceitaram minha sugestão. Ficou tão lindo que eu emburrei e queria uma roupa para mim. Como eu era a única cigarra, minha mãe teve que costurar uma saia verde de bolinhas brancas, para ficar diferente das formigas. No dia da apresentação eu me sentei no galho da árvore do cenário e, não só ficava cantando, como estava de fato radiante. Não era encenação, eu estava feliz de verdade.

O contato com as histórias infantis no teatro e toda essa vivência de perto com a literatura foram muito importantes na minha formação como pessoa e como profissional porque, de certa forma, o palco ajuda a desinibir. Pra quem quer ser professor, o acanhamento diante da platéia não ajuda muito. E eu me tornei craque em enfrentar o público desde pequena.

### 2.3 – As leituras

Quando, aos dez anos, contraí hepatite e tive que ficar de repouso por 40 dias – uma quarentena forçada -, eu queria ler. E o que me restavam eram os livros de histórias infantis que já tinha lido e já sabia de cor. Então, meu tio, que era assinante da revista ‘Seleções’<sup>2</sup>, me forneceu alguns exemplares já bastante lidos por ele, para que eu tivesse algo diferente como leitura. Confesso que eu já havia lido alguma coisa lá, escondido dele, porque ele trabalhava à noite na empresa Bosch e dormia de dia, então eu pegava suas revistas e lia

---

<sup>2</sup> Revista *Seleções* do Reader’s Digest

sem ele saber. Ele ainda era solteiro e morava com meus avós e como eu estava sempre por lá...

A revista *Seleções* possuía uma diversidade de temas e de textos que era impossível não se interessar por lê-la. Eu me lembro de ter lido textos difíceis nela, mas era isso que me despertava a atenção e essa era uma maneira que eu encontrava de ficar sabendo coisas diferentes, como contos e assuntos científicos. Ela trazia também a seção de piadas – *Rir é o melhor remédio* – e essas eram tão divertidas que eu as lia mais que uma vez.

Possenti (2002) considera a piada um tipo de texto que só tem sentido se relacionado a outro texto e que, portanto, não pode ser entendido se o leitor ou ouvinte não fizer relação com outros suportes do contexto social. O que equivale dizer que a piada puxa pelo nível de Letramento do indivíduo. Para o autor (idem), a relação entre o humor e a língua passa pela filosofia, psicologia, psicanálise e pela fisiologia. Ou seja, a relação de humor na piada está entre o que um texto diz e o que ele próprio supõe que um leitor conheça.

Quando meu tio me emprestou as revistas, cheguei a ficar com dó; pensei: “*Coitado, eu já li algumas*”. Mas eu não tinha lido todas, então aceitei de bom grado a oferta de tão estimado e culto parente. A brincadeira é pertinente. Ele era e é, até hoje, estimado e culto, sempre lia muito e era um de meus exemplos de leitores, o meu querido tio João. Assistíamos a programas de pergunta e resposta pela TV na casa da minha avó e ele acertava todas as respostas. Eu ficava admirada e sabia que o conhecimento dele era advindo das muitas leituras.

De repouso, afastada da escola, eu precisava fazer algo da escola, para não sofrer tanto. E eu queria ler, tinha muita vontade de ler. Nessa idade eu já havia lido e ouvido muitos contos de fadas. Eu tinha as revistas, mas me trouxeram mais.

Minha fama de aluna caxias<sup>3</sup> corria o bairro e um padre, extremamente diferente do convencional, me socorreu. Daqueles que não usavam batina, nem

---

<sup>3</sup> Regionalismo: Brasil. Uso: informal.: que ou aquele que cumpre com extremo rigor suas obrigações e responsabilidades – dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa – edição especial, março/2002.

aqueles aparatos esvoaçantes, que estudava filosofia na PUC<sup>4</sup> e que me pedia para passar seus cadernos a limpo, porque a letra dele era feia, mas me orientava para que eu não pintasse nem caprichasse muito nos desenhos porque senão pegava mal para ele. Eu arrumava os cadernos dele e lia suas lições. Tão difíceis...

A respeito da letra dele, essa era mesmo irreconhecível, ilegível. Foram meus primeiros treinos de decifração de letra. E que treinos! Ao longo de minha vida, encontrei muitas letras ilegíveis...sacras ou não.

Esse padre diferente, cuja paróquia era vizinha da casa onde eu morava, amigo da nossa família, me trouxe, nessa época, em uma caixa enorme de papelão, dessas de supermercado, de presente 'emprestado', como ele mesmo afirmou categoricamente, sua coleção particular de gibis<sup>5</sup>. A caixa estava lotada de gibis.

Aquilo era sua relíquia e ele estava emprestando pra mim. Eu não acreditava que fosse verdade. Achei aquele gesto tão grandioso e impregnado de tamanho desapego, que isso me marcou pra sempre. Ele sabia que eu gostava de ler e abriu mão de coisas de extrema estima para favorecer meu repouso e me proporcionar horas alegres. Ele entendia muito os gibis. E entendia de leitores.

Muitas pessoas vêem as Histórias em Quadrinhos como leitura menor, como passatempo.

Eisner (2001), quadrinista e uma das maiores influências da HQ moderna a partir da década de 40, afirma que a HQ é mais uma arte da comunicação do que uma simples aplicação da arte e que *"Até um pedagogo se surpreenderia com a diversidade de disciplinas envolvidas na realização de uma história em quadrinhos"* (p.144).

E o autor (idem) elenca as disciplinas utilizadas na composição de uma HQ moderna: *"Psicologia, Física, Mecânica, Design, Linguagem, Técnica*

---

<sup>4</sup> PUC – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

<sup>5</sup> Gibi: Nome dado às Histórias em Quadrinhos no Brasil; *banda desenhada*, nome dado às HQs no Português Europeu; *comics* nos Estados Unidos, *bande dessinée* na França, *fumetti* na Itália, *tebeos* na Espanha, *historietas* na Argentina, *muñequitos* em Cuba, *mangá* no Japão. (Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Will\\_Eisner](http://pt.wikipedia.org/wiki/Will_Eisner)).

*Artística*” (p.144) e todos os conteúdos que essas disciplinas abrangem: valores sociais, culturais, costumes, história, literatura, interação humana, linguagem corporal, gravidade, luz, ar, água, movimento, força, máquinas, vestuário, trajés característicos, arquitetura, emprego do espaço e dos formatos, técnica ciência, caligrafia, vocabulário, dramaturgia, mitos e imagética, criação de enredo, anatomia humana, perspectiva, cor e caricatura, além dos processos de reprodução e impressão.

Eisner (Op.Cit.) alega que a imagem é um forte comunicador e que a compreensão da imagem requer uma comunidade de experiência, ou seja, para entender HQ ajuda muito se o leitor tiver um bom nível de Letramento.

Eu adorava HQs, mas um acervo tão grande assim era difícil adquirir. Gibis sempre custaram caro. Acredito que esses gibis me chegaram num momento muito oportuno, porque eu não podia brincar e estava triste por estar acamada forçosamente. Então, uma leitura divertida e ao mesmo tempo interessante de certa forma fazia as vezes da brincadeira.

A HQ é um gênero cuja leitura pode ser divertida, mas ao mesmo tempo difícil, porque exige que o leitor reconheça o significado e o impacto emocional da imagem. A imagem carrega a maior parte do significado, apenas complementada por poucas palavras. Então, eu tinha que ler tudo com muita atenção para não perder nada da história.

Larrosa (2003) afirma que *“Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa”* (p.142) ou seja, o que o texto leva a pensar. E que *“Por isso, depois da leitura, o importante não é que saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar”* (p.142).

É óbvio que naquela época eu não tinha condições de avaliar o que a leitura me proporcionava, tampouco me dava conta de que essa avaliação existisse. Eu lia porque era agradável e eu gostava de HQ. Mas é inegável que esse gênero de leitura acabou contribuindo para despertar meu lado investigativo, criativo, perceptivo, pois a maioria dos gibis que esse padre colecionava era do Tio Patinhas e do Pato Donald.

Depois que concluí a Faculdade de Letras e comecei a dar aulas, percebi que a maioria dos alunos preferia ler gibis aos livros. Ao mesmo tempo em que levava os livros de literatura para a sala de aula, eu pesquisava de que maneira poderia utilizar a HQ nas aulas de Português.

Foi durante essas pesquisas que descobri, por exemplo, que o criador do Pato Donald, Carl Barks<sup>6</sup>, que escrevia suas narrativas acerca das aventuras do pato e seus sobrinhos pelo mundo, lia muito para escrever e desenhar. Toda a saga era meticulosamente contada através de consultas feitas à revista National Geographic misturando ousadia, humor, aventura e suspense. Então eu entendi por que as histórias do Pato Donald eram tão interessantes. Mais que simples histórias de humor, elas continham material de pesquisa referente ao cenário, aos costumes dos povos onde a aventura da família Pato ocorria.

A partir disso, eu inseri com segurança esse tipo de leitura em minhas aulas e, mais que isso, desenvolvi um trabalho voltado especificamente para a HQ com crianças do Ensino Fundamental. Nesse trabalho busquei suporte em Eisner (2001), Menezes, Toshimitsu e Marcondes (2003), Azenha (1996) e Feijó (1997).

Feijó (1997), em seus estudos sobre leitura de HQ, escreve que na década de 50, *“Uma criança de 10 anos era o perfil intelectual do leitor de gibis; logo, um adulto ler gibis era sinal de pouca inteligência”* (p.56). Abordando a questão nos dias atuais, o autor (idem) afirma que a leitura de histórias em quadrinhos além de não atrapalhar a Alfabetização ou o interesse pela leitura, nada tem a ver com um leitor intelectualmente limitado. Ao contrário, diz ele:

(...) para apreciar uma boa história, muitas vezes é preciso, por exemplo, um mínimo de compreensão de leis físicas, como gravidade, ação e reação, inércia, etc. Senão, como entender a espaçonave capturada pelo campo gravitacional do planeta, o “coice” de um canhão ao disparar ou mesmo a rota de colisão inevitável entre dois veículos que estão tentando frear e não conseguem? (p.57).

Eu percebi que a leitura de HQ só contribuiu para aprimorar meu lado leitor. Aos dez anos eu já tinha o domínio do código. Usá-lo com leituras significativas fez muita diferença.

---

<sup>6</sup> Disponível em [www.google.com.br](http://www.google.com.br).

Chartier (2001) afirma que a imposição do livro como *'modelo legítimo de leitura'* (p.103) é questionável. Sabemos que o acesso aos livros, bem como a leituras críticas, é necessário, mas é inevitável a leitura de outros suportes. Assim como aconteceu comigo, algumas leituras nos são apresentadas e nem sempre são livros.

É bem verdade que, na atualidade, não só os gibis trazem histórias em quadrinhos. Atentas ao mercado da leitura, e ao interesse dos leitores por esse gênero, algumas editoras, como por exemplo, UFJF/Musa (2002)<sup>7</sup>, Ática (2001)<sup>8</sup>, Nacional (2008)<sup>9</sup>, Escala Educacional (2006)<sup>10</sup>, Ática (2004)<sup>11</sup>, Globo (2007)<sup>12</sup>, Desiderata (2007)<sup>13</sup> após pesquisas na área da Arte Sequencial<sup>14</sup>, transformaram grandes clássicos em H.Q. .

No meu caso, o favorecimento causado pelas leituras em quadrinhos acrescentou muito em termos de criatividade, ao perceber os movimentos dos personagens, suas expressões ao falar, a criticidade das falas muitas vezes dotadas de aparente ingenuidade, críticas ao comportamento, críticas sociais, enfim, panos de fundo que pude enxergar em minúcias, porque dispunha de tempo para ler e reler esse vasto material.

Nunca me esqueci dos gibis em minha constituição como leitora e, quando professora, sempre os introduzi em minhas aulas, mostrando aos alunos a importância desse tipo de leitura. Obviamente que eu trabalhava com eles outros gêneros e socializava com eles minhas próprias experiências de leitura. Dessa forma eu lhes apresentava a leitura, deixando que cada um escolhesse, ao longo dos anos escolares, sua leitura preferida.

Larrosa (2003), afirma que a tarefa do professor não implica em *"dar a ler o que se deve ler, mas sim dar a ler o que se deve: ler"* (p.140). Com minhas

<sup>7</sup> Pai Contra Mãe, Machado de Assis; O Bebê de Tarlatana Rosa, João do Rio; Apólogo Brasileiro sem Véu de Alegoria, Antônio de Alcântara Machado.

<sup>8</sup> Bravo, Sr. William Shakespeare!, Márcia Williams (Adaptação dos contos de Shakespeare); Sr. William Shakespeare Teatro, Márcia Williams (Adaptação dos contos de Shakespeare).

<sup>9</sup> Triste Fim de Policarpo Quaresma, Lima Barreto (Coleção Quadrinhos Nacionais); O Corcunda de Notredame, Vitor Hugo (Coleção Quadrinhos Nacionais); Moby Dick, Herman Melville.

<sup>10</sup> A Cartomante, Machado de Assis (Coleção Literatura Brasileira em Quadrinhos).

<sup>11</sup> Dom Quixote, Miguel de Cervantes.

<sup>12</sup> Dom Quixote das Crianças, Monteiro Lobato.

<sup>13</sup> Irmãos Grimm em Quadrinhos, Irmãos Grimm.

<sup>14</sup> Arte Sequencial: Narrativa em Quadrinhos, Eisner, 2001.

atitudes e histórias de leitora, eu contribuía para o convencimento de meus alunos a se tornarem, eles também, leitores.

Aquele tempo de hibernação, em que fiquei 40 dias me recompondo, ajudou a ampliar ainda mais meu lado leitor. Ao concluir a 4ª série do ensino primário, já com 11 anos, eu estava curada da hepatite e certamente estava diferente como leitora. Eu estava bem melhor.

Nos estímulos dados por minha mãe ao comprar os livros, o fato de eu ver meu pai sempre lendo, de eu perceber o valor que meu tio dava às suas revistas, de constatar o zelo que o padre tinha por seus gibis, fui me constituindo leitora. Para Grotta (2006), *"O sucesso da relação entre o sujeito e a leitura depende da qualidade da mediação que o sujeito vivencia"* (p.225), ou seja, minha experiência com a leitura tornou-se positiva pelos exemplos positivos de leitores com quem eu convivia.

## CAPÍTULO 3

### ESCOLARIDADE

Estudei em escola pública até o Ensino Médio.

#### 3.1 – Educação Infantil

Iniciei minhas atividades como estudante na Educação Infantil, na rede pública, no ano de 1966, com cinco anos de idade. A Educação Infantil estava começando em meu município e não eram todos os pais que aderiam à idéia de colocar o filho na escola.

Algumas crianças do meu bairro não foram à EMEI<sup>1</sup> porque seus pais achavam que eram muito novos para deixarem seus lares e permanecerem meio período na escola.

No meu bairro, a EMEI ficava localizada no centro de um jardim público, uma praça situada em frente à minha casa e se chamava Escola Municipal de Educação Infantil ‘Jardim da Colina’, o nome do meu bairro. Era só atravessar a rua, descer até o meio da praça e chegava na escola.

Nessa época, as atividades de coordenação motora estavam no auge e eu não escapei delas. Confesso que gostava porque eu não entendia sua função e, de todas, a que eu mais gostava era o alinhavo. A professora Vilma distribuía cartelas de papel cartão com o desenho e os locais dos furinhos. Tínhamos que furar tudo com uma agulha grossa primeiro e depois alinhavar com linha grossa colorida. Talvez porque minha mãe bordasse roupas em casa – e à mão – eu também gostasse de fazer aquilo na escola.

O que me entediava nas atividades da EMEI não eram as atividades, mas a repetição delas, a rotina, todos os dias tinha exercício manual. Eu me lembro que ficava cansada daquela repetição diária e chegava a ficar enfasiada de tanto mexer com as mãos. Era atividade com massinha, alinhavo, pintura de

---

<sup>1</sup> Escola Municipal de Educação Infantil

desenho mimeografado, recorte e colagem. Eu não me lembro de minha professora de EMEI contando histórias pra gente.

Lembro-me que brincávamos no parquinho e que ela circulava entre a gente sorrindo, verificando se não estávamos nos machucando. Essa cena vem sempre à minha cabeça quando me lembro da professora Vilma. Seu olhar afetuoso e seu sorriso transmitiam a segurança que precisávamos para estar ali na escola longe de nossos pais.



Foto 1 – Formatura na EMEI em 1967, eu e a professora Vilma.

Da época da EMEI, entre as lembranças que me marcaram positivamente, está a música tocada na nossa formatura, quando fomos para a primeira série. Fiquei muito emocionada ao ouvi-la e nunca mais a esqueci. Somente depois de muito tempo foi que consegui descobrir o nome daquela melodia. Tratava-se de uma melodia de Grieg<sup>2</sup>, compositor norueguês. Mas isso eu descobri sozinha, quando eu já era adulta.

---

<sup>2</sup> *Boneco de Neve*, melodia do compositor norueguês E. H. Grieg.

### 3.2 – Escola Primária

Cursei da primeira à quarta série primária na escola de meu bairro, na rua da minha casa. Essa escola era a Escola Estadual de Primeiro Grau ‘Professor Mário Patarra Frattini’.

Era uma escola recém-construída, muito bonita, com pisos inferior e superior, duas amplas escadarias internas que davam acesso ao primeiro andar. A fachada dessa escola era toda de concreto e vidro, um prédio muito moderno para a época. Do primeiro andar avistávamos parte da praça e do bairro. Ela ficava no meio de um terreno grande e era rodeada por gramados e jardins muito bem cuidados, preservados pelos alunos, professores e funcionários. O diretor era o responsável pelos pés gigantes de azáleas fúcsias que coloriam os jardins.

Durante o recreio, costumávamos passear ao redor do prédio e admirar a beleza desses jardins, percebendo o ambiente agradável da escola.

Na primeira série, aprendi a ler e a escrever com a professora Idalina através da cartilha, mas não a famosa Caminho Suave<sup>3</sup>. Na época fiquei triste, queria muito pegar essa cartilha nas mãos, pois ela parecia um livro. Mas a cartilha com a qual fui alfabetizada não me foi apresentada em forma de livro, ela não era encadernada. Era a Cartilha do Dudu, que até hoje eu não sei a origem e consistia em alfabetizar através da história de um menino que ganhara uma caixa. Essa caixa estava fechada e não sabíamos o que havia dentro. O elemento suspense acompanhou todo o processo de alfabetização.

A cartilha era confeccionada pela própria professora, em folhas de linguagem pautadas, mimeografadas e entregues página por página, uma por dia ou conforme os progressos dos alunos na leitura. Através dessas páginas diárias, arquivadas em uma pasta individual, eu ia conhecendo a história do Dudu e aprendendo a ler, acompanhando os episódios em que o suspense a respeito do conteúdo da caixa me deixava cada dia mais ansiosa.

Eu tinha que aprender a ler porque a cada página que a professora entregava apareciam palavras novas que eu não conhecia. Para saber o que havia na caixa era preciso saber ler para acompanhar a história. Vendo a folha

---

<sup>3</sup> Caminho Suave: Cartilha, Branca Alves de Lima.

repleta de novas palavras era possível pensar que ali estava a surpresa da caixa, mas qual!

Fazia parte de minhas conversas com colegas fora da sala de aula não o conteúdo da cartilha, mas o conteúdo da caixa.

Foram páginas e páginas aprendendo novas palavras e sílabas para desvendar o segredo. Na penúltima página da cartilha, logicamente entregue no final do ano, aparecia a caixa ainda fechada.

Foi quando a professora Idalina retirou do armário uma caixa de sapato encapada com papel laminado pink – hoje penso como os meninos se sentiram – com três furos redondos de cada lado e a colocou sobre a mesa. Meu coração quase saiu pela boca. O que aquela caixa tinha a ver com a história do Dudu? Sim, tinha tudo a ver. Ela era a própria caixa do Dudu. Saíra das páginas da cartilha e fora parar no armário da professora, que a colocara diante de nossos olhos, prestes a ser aberta.

Hoje, analisando a cena, tudo parece muito engraçado, mas quando se é criança, tudo parece mágico quando é bem preparado, bem planejado. E a professora Idalina planejara cada passo. Tanto que aguardávamos ansiosos pela próxima etapa.

Então ela nos entregou a última página. Lá estava a caixa desenhada, ocupando toda a folha, sem nada escrito. O que havia dentro da caixa era uma pombinha. Mas, por que tanto suspense por causa de uma caixa?

Foi então que a professora nos informou que iríamos até o gramado da escola para poder abrir a caixa pink, pois pelo conteúdo não podia ser aberta dentro da classe.

O que havia dentro da caixa era uma pombinha branca – real –, que a professora soltou, deixando voar. Uma mensagem significativa para quem está aprendendo a ler e a escrever.

Não me lembro de experiências maçantes com essa cartilha.

Na escola, as leituras eram controladas pela professora, tanto os horários como os livros. Não tínhamos acesso aos livros, que ficavam trancados no armário de classe. Mas, quando a professora Idalina mexia nesse armário havia uma expectativa da classe para ver o que ela iria pegar. Os livros de leitura

eram dispostos sobre sua mesa e os alunos que fossem terminando a lição poderiam pegá-los. Alguns desses livros pertencem hoje à Coleção Histórias de Antigamente, da editora Callis.

Quando concluí a primeira série, ganhei um livro da minha professora, com dedicatória. O ano era 1968 e hoje, após 30 anos, ainda o tenho comigo. Faz parte de uma das histórias de Sheerazade, das Mil e uma Noites.

Das segunda e terceira séries, não tenho recordações nem boas nem ruins. Na segunda série, a professora Marentina era atenciosa com os alunos, mas às vezes perdia a paciência. Não me deixou marcas nem positivas nem negativas. Na 3ª série, a professora Helena era engraçada e fazia muita piada em classe com o comportamento dos alunos, numa tentativa de intimidar principalmente os meninos. Hoje talvez questionassem seu comportamento, pois ela colocava alguns apelidos neles. Os que gostavam de fazer bagunça ela chamava de galãs, pois em sua opinião, eles faziam isso para chamar a atenção. Ríamos muito com essa professora.

Eu me lembro que, uma vez, um menino pegou uma caneta azul e riscou todas as veias do braço, fazendo contorno com a caneta. Quando a professora Helena viu aquilo, falou "*Bonito, fein, galã!*" e a classe caiu na risada. Ela dificilmente perdia a paciência, mas quando perdia, era melhor abaixar na carteira. Ela ficava muito brava.

Porém, não me lembro de ter visto a professora Helena maltratando algum aluno. Ela chamava a atenção na medida certa e brincava com os meninos, sem humilhá-los. O fato é que, mesmo sendo enérgica às vezes, no sentido de exigir que a classe mantivesse a atenção para poder aprender, ela era querida por todos, pelo seu jeito bem humorado.

Segundo Pellisson (2008), ser exigente com o aluno em situações de aprendizagem é tarefa do professor comprometido com sua prática e sinônimo de afetividade para com o aluno, pois evidencia o interesse na aprendizagem deste último.

Foi exatamente por esse motivo que a professora Helena permaneceu em minha memória: ela era enérgica, mas ensinava bem e nos tratava igualmente bem.

### 3.2.1 – Marcas aversivas

Na 4ª série, minha experiência não foi das melhores. Tive uma professora – a professora T. – que me deixou marcas aversivas. Sua prática em sala de aula deixava a desejar, pois além de não ser carinhosa com os alunos, se preocupava mais em cumprir o conteúdo que nos ensinar realmente. Ela ficava na porta a maior parte do tempo conversando com a professora da outra 4ª série, a professora L., sobre o andamento das aulas.

Ela comparava os conteúdos dados e se a outra professora se adiantasse com a matéria, ela brigava na porta mesmo, chamando a atenção da colega, que se justificava sobre o motivo de estar à frente.

A professora T. questionava como a professora L. podia agir assim, se a classe dela era a 'B', a mais fraca. Falava isso na nossa frente e eu ficava pensando que se a nossa classe era forte e a outra era fraca, todos os nossos amigos de lá eram fracos. Já naquela época eu achava que ela não deveria fazer esse tipo de comentário, nem na frente dos alunos nem em qualquer outro lugar, pois estava expondo-os ao ridículo.

O tempo que ela passava na porta conversando era um tempo perdido em nossos estudos, pois ficávamos parados olhando para ela e ouvindo as conversas, que não eram nada frutíferas.

Essa professora tinha outras manias. Na porta, conversando com a professora L., olhava para os alunos da nossa classe, apontando um por um, falando que fulano não aprendia, que beltrano era carente, que sicrano era da caixa<sup>4</sup>, e que um outro ainda não tinha jeito por ser muito bagunceiro. Era tão ruim vê-la agindo assim, os alunos apontados ficavam constrangidos e isso me incomodava.

Ser da caixa era pertencer à APM da escola, não ter recursos para comprar material escolar nem uniformes. Os alunos da caixa se sentiam humilhados perto dos demais que não eram da caixa porque eram discriminados dentro da escola – pelos próprios professores, que viviam fazendo sermão durante a aula sobre os cuidados com o material e pelos serventes, o Sr. A. e

---

<sup>4</sup> Aluno da Caixa: mantido pela APM da escola, por não ter condições para comprar material escolar nem uniforme.

sua esposa, que, ao entregarem um lápis, um caderno ou até mesmo uma borracha a esses alunos, muitas vezes durante as aulas, faziam advertências em tom enérgico sobre a durabilidade que aquele material deveria ter. Nós, sentados em nossas carteiras, assistíamos a todas essas cenas.

Aqueles eram meus amigos de escola e eu não gostava de vê-los expostos daquela maneira. Eu me colocava no lugar deles e tentava imaginar a vergonha que sentiam.

Eu sempre tive pena dos alunos da caixa, não pelo fato de serem da caixa, mas pelo fato das humilhações que passavam.

O próprio diretor da escola – Sr. Martinho – não tinha essa postura de discriminar alunos. Tratava a todos igualmente, enérgico, claro, mas nunca o vi discriminando alguém. Pelo contrário, ele entrava na escola sempre cantando ou assoviando, balançando as chaves de seu carro e passava por nós mexendo conosco, fosse com um assovio mais alto seguido de um sorriso para nós, fosse com uma careta engraçada, também seguida de um sorriso.

O professor Martinho era simpático e gostávamos muito dele. Antes de entrarmos para as aulas, ele permanecia no pátio da escola cantando conosco. Dificilmente ele não estava na escola no momento da entrada dos alunos.

Foi com a professora T. que eu vivi uma experiência infeliz dentro da escola. No segundo semestre, era praxe a escola fazer a festa da primavera. As classes elegiam meninas candidatas à Rainha da Primavera e entre essas candidatas a que vendesse maior número de votos recebia a faixa e o cetro de rainha no dia da festa. Eu fui uma das eleitas na minha classe e, embora não tivesse autorização de meus pais para sair à rua vendendo votos, assumi o compromisso.

Entre os agravantes dessa venda de votos estava o próprio ato em si, ou seja, vender votos. Hoje eu penso dessa forma, mas na época eu não me dava conta disso e nem ninguém na escola abordava o assunto. A professora T. somente nos informava que deveríamos nos esforçar o máximo possível na venda dos votos para ajudar a escola.

Meus pais se encarregaram da maior parte da venda e eu vendia para as pessoas mais próximas, na vizinhança. É óbvio que nesse ritmo dificilmente eu

ficaria em primeiro lugar. Mas esse não era meu objetivo, eu estava feliz por participar porque iria desfilar numa passarela.

No dia da apuração, fiquei em segundo lugar na contagem dos votos. Uma aluna da classe da professora L. havia vendido mais votos.

Quando a professora T. nos comunicou em classe que nenhuma menina da sua classe havia vendido número suficiente para conquistar o primeiro lugar, estava uma fera, seus olhos brilhavam e ela falava em tom muito alto. Xingou todas as meninas e não sei o que ela fez com as outras, mas comigo ela deu um jeito de encostar perto da minha carteira, abaixou perto de mim, colocou a mão por trás do meu cabelo, perto da nuca e puxou bem forte, mas sem que ninguém percebesse, como num beliscão. E me perguntou por que eu tinha ficado em segundo lugar, por que eu não tinha conseguido vender mais votos, se eu sabia que por isso não seria rainha e sim princesa da primavera, se eu não tinha vergonha de ver uma aluna da classe fraca passando na minha frente. E afirmou que se eu tivesse me esforçado mais eu teria conseguido. Ela falava com os dentes cerrados, parecia uma fera.

Eu nunca havia vivenciado uma situação daquelas em minha vida, nem em casa nem em outro lugar. Diante de seu semblante horrendo eu fiquei sem palavras de tão assustada. Minha vontade era cair no choro, eu soluçava por dentro, mas tive que me conter pelo medo que eu sentia dela.

Cheguei em casa calada e minha mãe percebeu. Quando contei, minha mãe não pensou duas vezes e foi até a escola conversar com a professora. Minha mãe me levou junto para que a conversa não soasse em tom de simples queixa, ela queria que eu também participasse e queria ver a reação da professora T.

Quando ela expôs o fato à professora, essa por sua vez falou com voz melosa que imagine que isso havia acontecido, que eu era uma menina muito linda e boa aluna e passou a mão sobre minha cabeça fazendo um carinho.

Aquelas palavras mentirosas e aquele semblante falso eu nunca mais esqueci. Na hora senti um calafrio e uma decepção tão grande por saber o quanto aquela mulher mentia e não tinha escrúpulo algum em fazer aquilo na frente de uma aluna, que sabia bem o que ela tinha feito em classe.

Fiquei tão decepcionada e triste que o resto de ano que faltava para terminarem as aulas pareceu durar uma eternidade. Para concluir o ano faltavam dois meses, mas para mim pareceu um ano. Eu não sentia mais vontade de encarar aquela professora má e mentirosa nem por um dia, mas tive que engolir qualquer reação e aparentar que estava tudo bem para ela não me prejudicar ainda mais. Não sei se ela ficou com medo ou o que foi, mas ela não assumiu o que fez comigo.

Apesar dessa sua postura, ela foi um fato isolado em minha escolaridade e eu não adquiri repulsa pela escola. O meu silêncio se devia ao fato de que o aluno, dentro das relações afetivas, entende quais são os valores dados a eles, por parte de alguns professores. Naquela época eu preferi me calar a enfrentar/questionar a professora.

Tenho ciência que em suas relações em sociedade, os alunos vão crescendo e construindo a noção de quando e por que razões é melhor silenciar diante dos mais poderosos e não foi diferente comigo.

Hoje entendo que meu legado emocional, construído pelo legado cultural, ensinava-me a controlar meus impulsos, aperfeiçoando minhas emoções para o convívio em sociedade.

Por sorte, minha mãe acreditou em mim e depois de muita conversa pediu que eu deixasse isso passar porque não valia a pena sofrer. Mas ficou marcado em mim e escrever sobre esse fato é algo que me incomoda. Sinceramente eu preferiria não ter essa história pra contar.

Mesmo assim, no dia da festa eu desfilei com minha faixa de princesa, segunda colocada, e esqueci por uma noite a fúria da professora T. e meu desgosto sufocado por ter que continuar sendo sua aluna durante mais dois intermináveis meses.



Foto 1 – Coroação e desfile Rainha da Primavera outubro de 1971

Concluí a quarta-série primária no ano de 1971 e deixei a Escola Mário Patarra.



Foto 1 – Entrega de Certificados 4º ano primário, minha classe e a da professora L. .  
À esquerda, o professor Martinho e seu filho Alexandre, a Rosa Maria, a Helenice e eu -  
dezembro de 1971.

Teria continuado lá se pudesse. Eu adorava meus amigos, o diretor e a escola.

### **3.3 – O Ginásio**

Da quinta série em diante tive que mudar de escola porque a escola do bairro em que eu morava não sediava o ginásio. Era preciso atravessar dois bairros para poder chegar à nova escola, um colégio central, denominado Instituto de Educação Estadual Presidente Kennedy.

Essa escola era muito grande e eu, no início, tinha um pouco de receio de circular sozinha lá dentro e me perder dos colegas ou não achar mais minha classe. Ela também tinha o piso inferior e o superior e nela cursei da 5ª série ao 1º colegial.

Apesar de possuir uma biblioteca imensa, nunca podíamos retirar livros, porque o acesso aos alunos era proibido. Tudo o que ouvíamos falar sobre a biblioteca era que não podíamos nem pensar em chegar perto, pois quem se aproximasse da porta acabaria na diretoria.

#### **3.3.1 – A diretora**

A diretora da escola era famosa na cidade inteira por ser muito brava. Ela andava pelos corredores entre as classes verificando nossa disciplina, com as sobrancelhas franzidas e o semblante carregado, parecendo uma fera. Eu pensava nela como uma caçadora de indisciplinados e sentia muito medo, embora eu não estivesse entre eles, no sentido de fazer baderna. Porém, eu gostava de conversar pelos corredores, de dar uns pulos nas escadas, de dar bastante risada com meus colegas e, nesses momentos, só o fato de cruzar com ela no corredor ou no pátio me dava vontade de ficar invisível.

#### **3.3.2 – Os professores**

Dos meus professores dessa época, eu posso dizer que tive uma boa professora de Português, a professora Sheylla, que parecia gostar de dar aulas, chegava sempre muito animada e trazia músicas para ouvirmos, comentarmos, cantarmos e estudarmos português através de suas letras. Essa professora ministrava aulas de inglês e trabalhava com músicas também nessa disciplina.

Pelo jeito animado que chegava para as aulas, com rádio a tiracolo e pela maneira segura com que conduzia as discussões, ela passava uma impressão de organização.

Segundo Leite e Tassoni (2002), na prática docente, a organização dos conteúdos e a escolha dos procedimentos e atividades de ensino aumentam as possibilidades de uma aprendizagem significativa. Para os autores (idem) a ausência dessa organização ou de um planejamento adequado *“pode aumentar as possibilidades de fracasso por parte do aluno, tendo como consequência a, já citada, deterioração das relações entre o professor e o referido objeto em questão”* (p.15).

Sendo assim, pensando na maneira como a professora Sheylla conduzia suas aulas, o modo como atendia aos nossos questionamentos e a forma alegre com que se comunicava conosco, posso dizer que ela não só planejava suas aulas como gostava de estar conosco.

Pellisson (2006) afirma que o ato de ensinar exige que o professor goste dessa prática e que as chances de o aluno se envolver com o objeto de estudo são maiores quando percebe, no professor, laços afetivos com seu trabalho. Em outras palavras, o aluno percebe quando o professor gosta de ser professor.

No Kennedy tive aulas de Ciências com um professor chamado João. Esse professor brincava com os alunos, mas não se aproximava muito de nós. Com seu bigode enorme, olhos azuis e jaleco de cientista, ficava isolado atrás da bancada do laboratório e explicava a matéria de lá. A classe era em formato de auditório e nós nos sentávamos nas carteiras, que ficavam dispostas nos degraus.

Ele fazia piada de situações ocorridas na classe demonstrando empatia com os alunos, mas sempre que ia mostrar uma experiência, colocava a classe em fila, orientando que ficássemos com as mãos para trás para não esbarrarmos em nada e que passássemos pela bancada vendo as experiências que ele havia feito. Nesse momento ninguém podia perguntar nada nem fazer barulho, era permitido somente olhar e voltar para a carteira. Quantas dúvidas ficavam nas nossas cabeças! Entre elas por que não podíamos chegar perto dos animais empalhados, fetos e frascos que ficavam inertes dentro do armário

de vidro, inacessíveis até para ele, pois nunca abria o armário. Não na nossa frente. Seriam somente enfeites do laboratório? – eu pensava.

Sempre que ia ensinar uma matéria nova ou alguma experiência, fazia um suspense como se fosse desvendar os mistérios da Ciência e eu percebia que ele se divertia com nossa curiosidade.

O professor João parecia ser muito organizado, tudo em sua aula tinha uma seqüência rigorosa, nada podia sair dos trilhos, nem nosso comportamento. Após retornarmos às carteiras, ele passava às explicações sobre as experiências realizadas, mas muitas de nossas perguntas ficavam sem respostas, porque era no momento da observação que a dúvida surgia.

O professor João era ao mesmo tempo engraçado e esquisito. Para brincar com os alunos ele arregalava os olhos bem azuis e ficava nos fitando imóvel por um tempo. Achávamos graça naquilo, mas mantínhamos certa distância, pois ao mesmo tempo em que ele brincava, chamava nossa atenção dando um grito para não estragarmos nada da sala. Depois de ver que tínhamos assustado, ele dava uma gargalhada.

Eu tenho boas lembranças desse professor, porque apesar de bastante enérgico e exigente, ele sabia explicar bem a matéria e dava para perceber que ele gostava da gente.

Havia também uma disciplina denominada Educação Moral e Cívica. Na minha classe a professora dessa matéria era a professora Cecília. Meiga e atenciosa, ela não ficava atrás da mesa para dar aulas. À frente da mesa, bem próxima de nós, alunos, apoiava-se numa carteira e explicava a sua matéria, nos olhando de perto.

Suas explicações eram claras e ao mesmo tempo sofisticadas, pois ela ia a fundo nos temas que abordava. A professora Cecília respondia a todas as perguntas sempre de forma pausada e com um sorriso. Explicava pormenores e era muito gostoso ouvi-la.

O vestuário dessa professora tinha uma característica: era monocromático. Suas roupas e acessórios falavam de variações sobre o mesmo tom. Se ela chegasse de roupa laranja, tudo nela era laranja, a sombra dos olhos, o batom, o esmalte, os brincos, os sapatos, a bolsa, a pasta de elástico.

Era gostoso ficar olhando para aquela combinação minuciosa de cores. A aula passava tão rápido que quando eu percebia ela já estava se despedindo.

O que eu mais gostava de ouvir nessa disciplina eram as aulas sobre a religiosidade de outros países. Tagliaferro (2006) afirma que quando os professores demonstram fascínio pelos livros e pelo objeto do conhecimento, as possibilidades de o aluno se envolver com leituras são amplas.

Foi a partir dessas aulas que me interessei pelo islamismo, hinduísmo e outras religiões e crenças espalhadas pelo mundo. Li por vontade própria sobre os impérios bizantino e muçulmano, após ouvir as aulas da professora Cecília. E até hoje, me interesso por leituras do gênero.

Eu tive uma professora de História na oitava série, a professora Noêmia, que possuía um ritmo acelerado de dar aulas. Extremamente competente, queria que aprendêssemos tudo de história com ela, parecia que o tempo de um ano letivo seria pouco para nos ensinar tudo o que queria. E realmente era, porque a professora Noêmia sabia demais.

Na tentativa de nos fazer memorizar 'para sempre' os presidentes do Brasil até determinada época, ensinou à classe uma palavra enorme – *defepecranhervedeaw* – e depois de nos fazer repetir incessantemente a palavra e conferir se havíamos decorado, nos ensinou que a mesma trazia as iniciais de todos os presidentes até então.

Na época, essa palavra ajudava na hora da prova, pois estava na memória e lembrar do conteúdo a partir dela, era fácil. Porém, hoje só me lembro da palavra e, para escrever os nomes dos presidentes tenho que recorrer à pesquisa<sup>5</sup>: **Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto, Prudente de Moraes, Campos Sales, Rodrigues Alves, Afonso Pena, Nilo Peçanha, Hermes da Fonseca, Venceslau Brás, Delfim Moreira, Epitácio Pessoa, Artur Bernardes, Washington Luís.**

Depois dessa palavra havia outra, que fazia referência a presidentes de outro período e da qual hoje eu não me lembro, nem lendo seus nomes na lista do Google. Interessante que não aprendíamos o que esses presidentes fizeram ou deixaram de fazer pelo país, aprendíamos somente seus nomes.

---

<sup>5</sup> Disponível em [www.google.com.br](http://www.google.com.br)

Outra coisa que me lembro dessas aulas é que eu adorava quando ela vinha falando dos visigodos e ostrogodos. Eu me lembro que eram povos e que viviam em batalhas, e eu tinha fascínio por ouvir aquelas histórias, não as batalhas, mas a cultura deles...

Apesar de muita coisa nessa disciplina ter que ser decorada para memorizar e apesar de eu já ter me esquecido de muita coisa, da professora Noêmia não deu para esquecer, porque, além de ser exigente conosco em termos de estudo e aprendizado, ela era brincalhona e afetuosa. No meio da matéria ela parava e fazia piada com os acontecimentos históricos e eu me lembro que era muito divertido assistir suas aulas.

Boa parte de meus professores era exigente e nem por isso tenho lembranças aversivas deles. Pelo contrário, esse fator me ajudou a me superar enquanto estudante. Pellisson (2006) afirma que o fato de o professor instigar o aluno, desejando que avance em sua aprendizagem, implica presença de afetividade no processo e que as trocas, os diálogos e os questionamentos são importantes componentes dessa relação.

Tendo professores exigentes, eu procurava estudar mais para aprender o que eu ainda não sabia e para entregar todas as lições, porque tinha consciência que se não fizesse, eles ficariam muito bravos. Dessa forma, eu aprendi a me organizar e a cumprir tarefas escolares, em meu próprio favor.

Pela minha história de vida e pela minha ligação com a literatura e com a música é perceptível minha ligação com a arte. Na escola, da quinta à oitava série tive quatro professores de artes. Nenhum foi tão marcante a ponto de se tornar inesquecível.

Mas, apesar dos meus professores de Educação Artística, eu continuei gostando de arte, talvez pela formação que eu recebera em casa a esse respeito, talvez por ler livros de histórias e receber incentivo em casa quanto ao meu lado artístico na infância. Talvez pelas músicas clássicas que ouvia desde pequena, talvez por assistir a filmes legendados com meu pai.

### 3.4 – O Colegial

Na adolescência, em 1976, cursei o primeiro colegial comum. Nunca cursei Magistério, porque meu sonho era ser professora de língua portuguesa e eu esperava ansiosa pela faculdade de Letras. Nesse único ano em que cursei o colegial, estudei no Instituto de Educação Presidente Kennedy, escola onde havia concluído a oitava série.

No colegial, tive uns professores que não me atraíam – como o de química, que só nos mandava pintar tabela periódica e dava nota pela pintura mais criativa. Nem com as aulas de pintura do meu pai – que nos ensinara pacientemente a pintar com lápis de cor na infância – eu me animava nessas colorizações-passatempos, pois, com quinze anos, é difícil se interessar por professores que visivelmente não planejam aulas e não ensinam.

### 3.5 – Ensino Técnico

No ano seguinte, a Fundação Paula Souza inaugurou um colégio<sup>6</sup> em Americana, com cursos profissionalizantes. Era o ano de 1977 e esses cursos estavam no auge.

Resolvi então mudar de escola. Aos dezesseis anos, prestei exame e passei no curso técnico. Fiz inscrição para Secretariado, porque era o único curso pelo qual eu havia me interessado. Meu pai ficou bravo e falou que queria ter uma filha engenheira, que o campo de trabalho era melhor e mais sério. Preconceito para com as secretárias. Eu chorei, mas não teve jeito. Tive que mudar minha inscrição. Fui cursar Edificações.

No curso de Edificações aprendi a desenhar casas, fachadas, perspectivas. Nessa época meu senso estético ficou ainda mais apurado, dadas as exigências nos detalhes arquitetônicos dos desenhos e das plantas baixas.

Tive muitos professores, a maioria engenheiros, tenho até arrepio de me lembrar. Eles só ensinavam cálculo e eu queria as letras! Incrível como muitos deles entendiam que eu não me adaptava àquilo.

Um deles, o professor Valdir, impecável em suas aulas, trazia tudo organizado e, apesar de ser engenheiro, talvez entendesse mais de docência e

---

<sup>6</sup> Colégio Polivalente de Americana – ETEA – Fundação Paula Sousa

fosse mais decente em sua prática de sala de aula que muitos professores formados em licenciaturas. Ele nos olhava, nos enxergava, conversava com a gente, via nossas dificuldades de aprendizado e se divertia com nossos apuros pedindo socorro nas explicações de cálculos de vigas de concreto, tesouras de madeira para cumeeiras de telhados.

Até hoje, quando me encontra, esboça o mesmo sorriso carinhoso com que na época me olhava, sorria e perguntava o que eu estava fazendo naquele curso e que, para desenhos de plantas técnicas eu era incomparável, nota dez, mas que meu negócio não era cálculo.

Realmente, eu adorava desenhar plantas de casas e fachadas em nanquim e papel vegetal. Eu ficava horas caprichando naquilo. Era meu refúgio em pleno oceano de vetores, física, fundações...

Fiquei quatro anos nesse suplício e quando me formei, em 1980, com direito a me habilitar para assinar plantas de casas populares, nunca retirei minha licença no CREA<sup>7</sup>, porque sabia da responsabilidade em se erguer uma casa e do risco caso a mesma viesse abaixo. As minhas, certamente, viriam, porque de cálculo eu entendia pouco e queria distância.

Nessa época eu trabalhava numa empresa multinacional. Com meu primeiro salário, já que eu sabia desenhar tão bem, poderia ter comprado uma prancheta e muitas canetas nanquim com várias espessuras de pontas, pois a maioria da classe investia nesse tipo de aquisição. O que eu comprei com meu primeiro salário nessa empresa deixou muita gente sem fala e a mim também, pois eu tinha que fazer silêncio para ouvir e para ler: eu comprei meu primeiro aparelho de som dois em um (toca-discos, FM) e comecei a coleção de discos de vinil de música clássica "Mestres da Música"<sup>8</sup>. Eu estava realizada. Além de ler sobre os grandes compositores, poderia ouvir tantas vezes quantas quisesse minhas músicas preferidas. O resto da minha classe adorava rock.

O professor de Português que eu tive no colégio técnico, que poderia ter sido meu lenitivo nesses anos, dormia na mesa. Pegava o livro, mandava seguir a leitura por fileira e de vez em sempre cochilava.

---

<sup>7</sup> CREA – Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de São Paulo

<sup>8</sup> Editora Abril Cultural

A professora de Artes fazia as vezes do professor de literatura que eu tanto necessitava. Ela trabalhava com letras de música, nos fazia pensar a respeito e discutir os temas. Eram aulas muito gostosas. Dava pra perceber que ela fazia aquilo com prazer e que trazia tudo preparado. Percorria a classe enquanto dava aula, explicando e conversando conosco.

Esse curso serviu para eu conhecer grandes amigos, os quais conservo até hoje, a maioria engenheiros, evidente, inclusive os professores, e também para me mostrar ainda mais claramente **o que eu não queria**. Eu não queria outra coisa que não fosse estudar Letras.

### 3.6 – Universidade

Prestei vestibular para o curso de Letras na PUCC, em 1980, passei, estudei de 1981 a 1984, amei cada dia de aula. Formei-me professora de Português e de Alemão. Preferi alemão ao inglês, creio que pelos 'austriacos' do meu avô. Eu sempre tive carinho pela língua e pela cultura alemãs.

Quando me formei em Letras, meu grande sonho era prosseguir os estudos e cursar Mestrado. Mas eu me casei, meu marido estava terminando a faculdade, tínhamos gastos e não dava pra ele estudar e eu cursar um Mestrado pago. Minha idéia era fazer Mestrado na PUCC. Jamais me passou pela cabeça que um dia eu poderia ter a chance de fazer meu tão sonhado Mestrado na Unicamp.

Abri mão desse sonho na época, tive meus filhos e decidi dar um tempo nos estudos, para poder ficar mais próxima deles, porque eu já trabalhava durante o dia, imagine ficar longe deles também à noite. Julguei que para eles seria mais importante naquele momento minha presença que meu diploma. Não errei, mas nunca abandonei a idéia do Mestrado.

Trabalhando ainda na mesma multinacional, como secretária, quando pedi demissão, um dos diretores, uma pessoa altamente séria enquanto profissional, me chamou para conversar. Deu-me uma semana para pensar, dizendo que eu era excelente funcionária e que seria besteira trocar de serviço, alegando que além de eu ganhar metade do salário, ser professor, na rede

estadual, nas condições atuais seria atuar num estágio antes do relaxo. Alegou que eu iria me decepcionar, porque eu era muito organizada.

Levei altamente em consideração aquela proposta e esperei vencer o prazo de uma semana, em consideração a ele, mas a palavra relaxo me soou tão forte que, como um desafio, me impulsionou ainda mais para a profissão de professora. Eu não iria ser uma professora relaxada. Não queria ser assim.

Após 14 anos, já atuando como professora de Língua Portuguesa, cursei Pedagogia para entender melhor algumas coisas acerca da educação, que o curso de Letras não chega a abordar totalmente.

Sendo professora de Português e de Alemão, me formei também Pedagoga.

### **3.7 – Unicamp**

Trabalhando na rede municipal, como professora de Português, tive oportunidade de participar, como candidata, da seleção de professores para o curso de Especialização do programa do PROESF e, em consequência, após selecionada, atuar como AP no curso de Pedagogia, no mesmo programa.

#### **3.7.1 – Os Assistentes Pedagógicos**

Dentro do programa do PROESF, antes de atuar como Assistente Pedagógico cursei a Especialização – Pós Graduação Lato Sensu em “Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores”, na modalidade ‘Especialização em Fundamentos Científicos e Didáticos da Formação de Professores: Organização do Trabalho Docente’ – cujo currículo específico preparou os profissionais docentes para trabalharem no curso especial de Pedagogia. A distribuição dos APs, nas três modalidades existentes, ficou a cargo da FE e se deu tanto pela formação acadêmica de cada um, como pelo cargo exercido no município, dentro do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Os Assistentes Pedagógicos foram selecionados, primeiramente, nas redes municipais, entre dezembro de 2001 e fevereiro de 2002, por indicação interna da Secretaria de Educação de cada município, atendendo aos critérios básicos exigidos pela Faculdade de Educação da Unicamp de serem

professores pedagogos em exercício de sala de aula na rede e estarem dentro do perfil definido pela FE da Unicamp. Ou seja, ter formação superior em Pedagogia e, de preferência com Pós-Graduação ou Especialização. Ter reconhecida liderança pedagógica nas escolas e ser comprometido com a Educação; ter interesse em participar do projeto uma vez que teriam o compromisso da docência no curso de Pedagogia e a atuação futura nos núcleos de formação continuada em seus municípios.

A decisão final para participação dos indicados no curso de Especialização, e posteriormente para atuação como APs no Curso de Pedagogia, ficou a critério da FE. Atendendo às exigências da universidade, os professores pré-selecionados em fase municipal passaram também por um processo de seleção com docentes da FE da Unicamp, no final do mesmo período, envolvendo entrevista, análise de currículo e dinâmica de grupo.

A clareza nos critérios para seleção dos candidatos ao Curso de Especialização e nas entrevistas foi necessária, segundo os coordenadores do programa do PROESF, pois *“Além de preparar os Assistentes Pedagógicos, o curso visava também favorecer os municípios com pessoal preparado para, posteriormente, atuarem nos Núcleos de Educação Continuada”* (Pereira, Leite e Soligo, 2005, p.4). Portanto, o perfil acadêmico do aluno não poderia ser desconsiderado, tendo em vista que, para se adequar ao projeto, este teria que se dedicar a leituras, despendendo tempo, inclusive extracurso, em favor de aprimoramento de conhecimentos.

O artigo 67, inciso II da LDBEN/96, permitiu nosso afastamento temporário por seis meses de nossos cargos nos municípios, a fim de cursarmos, em período integral, a Especialização idealizada especificamente para atuação no PROESF como APs.

Segundo Pereira, Leite e Soligo (2005), o currículo dessa Especialização foi assim constituído porque *“As áreas estudadas contemplaram o aprofundamento das questões dos fundamentos educativos, o domínio desses conhecimentos e a articulação entre eles”* (p.4).

Nas reuniões iniciais com o professor Sérgio para elaboração do plano de aulas ele fez questão de nos incentivar ainda mais afirmando que tínhamos nos

apropriado de um conhecimento que tornava legítimo estarmos no curso de Pedagogia como APs e que ele não tinha dúvidas disso, pois estávamos nessa disciplina pela média obtida no curso de Especialização.

O documento CAPES<sup>9</sup> (2004, p.7), referente ao PROESF, aponta para aspectos do compromisso assumido publicamente pelas secretarias municipais de educação com a universidade, ressaltando a extensa formação dos APs na Especialização e a necessidade da continuidade do trabalho com formação nos municípios. Esse documento chama a atenção também para o fato da transitoriedade dos cargos políticos e que os Assistentes Pedagógicos, nos diferentes municípios, são professores concursados, e lá estarão mesmo quando os atuais Prefeitos e Secretários deixarem seus cargos ou quando a Universidade concluir o projeto, *“porque as pessoas nos cargos políticos passam. Os professores de carreira permanecem”* (p.7).

Pellisson (2008) destaca que entende que através do documento em questão é possível “divisar o caráter imperioso de as políticas públicas manterem o compromisso assumido, por questões de responsabilidade e de ética para com a educação e para com a sociedade” (p.56). Ou seja, independente de períodos eleitorais é necessário dar seqüência ao programa de Formação Continuada de Professores dentro dos municípios, dentre eles os que participaram do programa do PROESF, através dos centros de formação.

### 3.7.2 – Lembranças de fatos marcantes

Uma coisa que me marcou bastante foi a recepção dos alunos do PROESF ao longo das quatro turmas ingressantes. A Coordenação do PROESF organizava, a cada entrada/ingresso de nova turma, uma sessão solene em que estiveram presentes prefeitos, secretários de educação e representantes da reitoria da faculdade. Nessa solenidade eram abordados temas referentes às políticas públicas, à formação do professor e ao programa do PROESF em si, que fora especialmente planejado para professores em exercício.

Dessas solenidades o que me chamou a atenção foi a ênfase dada ao respeito aos alunos que ingressavam no curso. A esses alunos, já de início,

---

<sup>9</sup> CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

eram dirigidas palavras de incentivo aos estudos em curso superior de caráter de formação continuada e de respeito pelo fato de já possuírem bagagem na profissão, o que faria toda a diferença num curso de Pedagogia.

No primeiro dia de contato com os professores da Unicamp esses alunos eram tratados com todo o respeito que um professor merece ter, um exemplo para a sociedade que na maioria das vezes não entende o papel do professor na vida dos indivíduos, não valorizando esses profissionais da maneira como faz com profissionais de outros segmentos de 'maior prestígio' (Adorno, 2000 apud Pellisson, 2008), como advogados e médicos.

Adorno (2000) afirma que a cultura existente na sociedade, de não valorização do professor, se deve ao fato de o mesmo não ser considerado socialmente capaz e ter sua imagem denegrida em virtude de o seu poder ser *"um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças"* (p.103). Eu sentia orgulho de estar ali fazendo parte da equipe que trabalharia no PROESF e ficava emocionada ao ver que, tanto na recepção dos alunos no primeiro dia de aula como no decorrer de todo o programa do PROESF, dentro da Unicamp a concepção era de total valorização desses profissionais/alunos, justamente em virtude de os mesmos trabalharem com Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, com crianças, sujeitos em formação.

### 3.7.3 – Mestrado

Eu já havia estado na Unicamp em anos anteriores a 2002, para comunicações em congressos ou como ouvinte em seminários e palestras, mas agora - como aluna da Especialização e como AP - estava conhecendo de perto uma universidade pública de uma forma que eu nunca havia conhecido antes - como aluna - e me deparei com uma realidade que despertou algo latente em mim: a questão da pesquisa.

Fiquei pensando na amplitude dessa universidade, quantas pessoas ali dentro pesquisando temas relevantes à sociedade. Observava em cada fala dos professores da Especialização o caráter profundo de seus estudos. Desejei muito saber como seria pesquisar ali dentro, naquele centro de descoberta do conhecimento.

Nesse ponto de minhas reflexões, um lugar, a meu ver, se comparava a essa universidade, a esse centro de estudos e pesquisas. O Instituto Butantã, em São Paulo, pela relevância de suas descobertas junto à sociedade. Se bem que em outra área, a seriedade desse instituto sempre me chamou a atenção, pelo comprometimento das pessoas que lá investigam novas formas de salvar populações de doenças, posto que os produtos de suas descobertas são exportados para o mundo.

Muitas coisas me marcaram na Especialização. Aulas, falas, filmes, exposições de alunos. Mas, uma fala de Pasteur<sup>10</sup>, na pessoa do ator premiado Paul Muni, despertou ainda mais em mim a noção da necessidade do estudo para aprofundamento em qualquer assunto que se queira pesquisar:

Vocês, jovens, doutores e cientistas do futuro... não se deixem macular por um ceticismo estéril... nem desencorajados pela tristeza de certas horas... que as nações passam. Não fiquem bravos com seus adversários. Nenhuma teoria científica já foi aceita sem oposição. Vivam na paz serena das bibliotecas e laboratórios... Perguntem-se antes: 'O que fiz pela minha instrução?' E ao avançarem gradualmente: 'O que estou conseguindo?' Até que chegue a hora que terão a imensa felicidade... de pensar que contribuíram de algum modo... para o bem-estar e progresso da humanidade (Louis Pasteur).

A seriedade explícita nessas afirmações calou em mim profundamente e me questionei a esse respeito enquanto professora.

Na atuação como AP na Pedagogia, o contato com os alunos que já exerciam a função de professores me fez perceber quão importante é o investimento em estudos acerca da formação de professores. Percebi quanto as leituras que eu fazia a respeito desse tema me ajudavam a entender a minha prática e as deles, que eram muitas vezes apresentadas em nossas aulas.

Os momentos de supervisão com os professores orientadores, docentes da FE, das disciplinas das quais fui AP, também me serviram para centrar ainda melhor o olhar para a questão da formação do professor e eu pensei em estudar mais sobre isso. Mas como eu faria?

Foi quando surgiu a oportunidade de prestar o exame de seleção para o Mestrado.

---

<sup>10</sup> Filme: *A História de Louis Pasteur*, 1935 (The Story of Louis Pasteur)

E então, sabendo que seria um sonho muito além daquele que eu planejava, eu decidi estudar para a prova do Mestrado na Unicamp. Estudei dois anos sem parar. Determinei-me que estudaria todas as noites, das 20h até a hora que eu agüentasse, sempre depois de colocar meus filhos pra dormir.

Eu poderia ir dormir também, já que, trabalhando o dia todo, dando aulas em período integral e duas noites por semana como AP, estava cansada, mas decidi que queria passar na prova. Precisava passar e sabia que sem dedicação não conseguiria.

Encaminhei meu projeto e ele foi aceito. Sufoco na prova, mas como eu havia estudado, passei. O tempo foi curto para passar meu texto a limpo, pois ele ficou enorme. Papel almaço, sete folhas frente e verso. Passei na prova. Entrevista, novo sufoco, fui aprovada.

Chorei muito e agradei muito, por tudo, por minha família ter colaborado com meus momentos de reclusão para estudar, por minha dedicação, pelas pessoas que leram meu projeto, minha prova e as que me entrevistaram. Enfim, agradei especialmente a Deus, por me reservar tão precioso presente.

E esse não era emprestado. Era meu. Mas eu sabia que vinha muita luta pela frente.

O tema de meu projeto passava pela Formação de Professores e a necessidade de olhar para a prática, re-significando-a, os 'por que' e 'para que' de tais atitudes. Ingressei no Mestrado em 2004, analisando o processo de produção do Memorial de Formação de uma classe de alunos do PROESF e concluí o curso em 2008. Uma experiência – também – inesquecível.

## CAPÍTULO 4

# TEORIA PEDAGÓGICA E PRODUÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA CENAS DA DISCIPLINA NO PROESF

No curso de Especialização, após um semestre, entregamos os trabalhos finais de cada disciplina e optamos por duas pelas quais tínhamos maior afinidade, porque através das mesmas exerceríamos a função de AP no curso de Pedagogia. Escolhi Português e Ciências. Aguardávamos os resultados, as notas dos trabalhos para saber se tínhamos sido selecionados. Tínhamos consciência de que uma coisa era nossa opção, outra coisa era a seleção feita pelos professores doutores, em avaliação de nosso rendimento no curso e em vista da qualidade dos trabalhos entregues.

Qual não foi minha surpresa quando entrei na sala do professor Sérgio Leite e este me entregou o trabalho com a nota Dez. Vendo minha surpresa, ele falou que eu havia feito um belíssimo trabalho, que eu escrevia muito bem e que era uma das fortes candidatas a trabalhar com ele na disciplina de Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa. Fiquei tão emocionada que pedi para ele repetir o que havia dito e ele o fez.

Leite e Tassoni (2002) afirmam que *“falar da capacidade do aluno, elogiar seu trabalho, reconhecer seu esforço, constituem formas cognitivas de vinculação afetiva”* (p.12). Para o aluno esse contato é de grande importância, pois desencadeará marcas que irão influenciar na maneira como ele passará a lidar com o estudo em todo o percurso de sua vida.

Não me esqueço das palavras do professor Sérgio, pois elas foram o incentivo para eu iniciar com maior segurança o trabalho nessa disciplina. Este

era um exercício novo e por mais experiência docente que eu possuísse, é inegável que a preocupação existia.

O jeito afetuoso como ele falou comigo, aquele elogio, iria ficar comigo para o resto de minha carreira docente. Eu já havia ouvido elogios nesse sentido, mas vindo do professor Sérgio Leite era diferente, porque eu sabia o quanto ele era exigente.

#### **4.1 – As reuniões de supervisão na Unicamp**

A partir do segundo semestre de 2002, as reuniões de supervisão ocorreram semanalmente, como momentos de socialização das aulas, de discussão das dificuldades enfrentadas, de procura de soluções e definição de caminhos, sendo o processo de preparação das aulas, bem como a seqüência do curso no semestre, acompanhados de perto pelo professor supervisor da disciplina.

Desde o início a coordenação do curso e os docentes da FE decidiram que o trabalho de supervisão de cada disciplina deveria levar em conta, como ponto de partida, a definição dos objetivos da disciplina, o estudo de textos a ela pertinentes, o preparo das aulas e a seleção da metodologia e das avaliações.

O intuito do planejamento em equipe foi não perder de vista a metodologia e a finalidade do curso. Ou seja, partiríamos inicialmente da prática apresentada pelos alunos e do levantamento de seus conhecimentos prévios, na intenção de procurar discutir essas práticas, buscando ampliar os conhecimentos apresentados, através de leituras selecionadas entre nós APs, e nosso supervisor.

A proposta inicial foi esta, apresentada e discutida com todos os grupos de APs e respectivos supervisores de disciplinas.

#### **4.2 – A supervisão na disciplina Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa**

Em nossa disciplina as reuniões de supervisão aconteciam, no início, semanalmente e, posteriormente do início ao curso quinzenalmente. O local era

em uma das salas do DEPE, na FE da Unicamp e sempre após as 18 horas, conciliados os horários de nós APs e do professor Sérgio Leite.

Uma das coisas que o professor Sérgio sempre enfatizava em nossas reuniões era a necessidade da troca de experiências entre nós APs, num trabalho coletivo de análise de nossas práticas no curso e da necessidade do planejamento em conjunto.

Planejar coletivamente abre o leque de possibilidades de reflexão a respeito da própria prática e da organização dos conteúdos. O ensino voltado à concepção crítica, emancipadora, de que fala Freire (2002) requer que o corpo docente se organize para planejar suas ações, seja numa instituição de ensino ou numa disciplina, de forma a garantir uma aprendizagem significativa ao aluno, pensando ações que propiciem a reflexão e o diálogo em momentos de construção cognitiva.

Para Leite (2001) uma organização dessa forma, prevista e sistematizada, deixa de ser questão *“teórico-pedagógica e assume um caráter essencialmente político-institucional”* (p.40), dentro da escola. Se um dos objetivos do curso de Pedagogia do PROESF era contribuir para que o aluno-professor refletisse sobre sua prática e buscasse através disso re-significá-la, visando a um ensino de qualidade nas escolas públicas, em favor do aluno cidadão participativo em sociedade, o caminho a ser tomado por nós só poderia ser este.

As aulas da disciplina de Português eram, portanto, planejadas em grupo, discutidas passo a passo, selecionados os textos para nossos estudos e para leitura dos alunos.

Neste sentido, Freire (2002) afirma que a autoridade docente se funda na competência do profissional e que enquanto este for resistente aos estudos e não se esforce no sentido de aprimorar sua formação *“não tem força moral para coordenar as atividades de sua prática”* (p.103). E o autor (idem) é mais enfático ainda ao discutir a questão do professor despreparado intelectualmente para se apresentar diante dos alunos em situação de ensino aprendizagem. Ele diz: *“O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”* (p.103). As palavras de Freire, tão claras ao tratarem da condição da

formação do professor, estiveram presentes em nossas reflexões coletivas em momentos de supervisão. Como APs, responsáveis pelas aulas presenciais, tínhamos o compromisso de nos prepararmos adequadamente para abordarmos os temas previstos para a disciplina, com os alunos.

Embora todos os passos a serem dados em aula fossem discutidos, previstos e delineados durante as reuniões de supervisão, ficava a critério de cada AP conduzir suas aulas, posto que nesses momentos poderiam surgir situações não previstas durante as discussões. Para Vigotski (1998) o ensino tem que ser organizado de forma que se torne necessário ao indivíduo, que seja relevante à sua vida e era nossa função, enquanto APs, adequarmos a condução das aulas às discussões/questões/necessidades desses alunos, enquanto professores em reflexão sobre o próprio fazer pedagógico.

Outro autor russo, Pistrak (2005) também defende que o planejamento do trabalho docente deve ser voltado para a realidade do aluno, apresentando conteúdos que possam ter significado no contexto social. No curso de Pedagogia do PROESF o público era composto de professores em exercício, mas em cada pólo<sup>1</sup> esse público se diferenciava e, portanto, com discussões específicas de cada rede municipal de ensino, onde nossa adequação durante os estudos e discussões.

Leite e Tassoni (2002) entendem que ao planejar, o professor assume decisões importantes que interferem diretamente na relação entre o aluno e o objeto de conhecimento. São cinco essas decisões, segundo eles:

- 1- Para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino.
- 2- De onde partir – o aluno como referência.
- 3- Como caminhar – a organização dos conteúdos.
- 4- Como ensinar – a escolha dos procedimentos e atividades de ensino.
- 5- Como avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno?

---

<sup>1</sup> O curso de Pedagogia do PROESF ocorreu, no início, em três pólos distintos: Americana, Campinas e Vinhedo, sendo que, posteriormente, o pólo de Campinas absorveu o de Vinhedo. A distribuição dos municípios por pólo foi a seguinte: Pólo de Americana: Americana, Nova Odessa, Piracicaba, Santa Bárbara D'Oeste e Sumaré; Pólo de Campinas: Amparo, Artur Nogueira, Campinas, Holambra, Hortolândia, Jaguariúna, Monte Mor, Paulínia e Santo Antônio de Posse; Pólo de Vinhedo: Indaiatuba, Itatiba, Valinhos e Vinhedo (In: Pellisson, 2008).

Na concepção dos dois autores (idem) a afetividade está presente nessas decisões tomadas pelo professor que, preocupado em dar uma boa aula, demonstra preocupação com a aprendizagem do aluno. Isso demonstra o envolvimento desse profissional com o ensino e esse envolvimento certamente atinge o aluno, que pelas condições oferecidas pelo professor, tem suas chances de aprendizagem ampliadas por sentir-se acolhido e respeitado pelo mesmo.

Pellisson (2008) defende que, planejar adequadamente as aulas, levando em conta o sucesso do aluno na aprendizagem, demonstra comprometimento profissional do professor e que, quanto mais o professor se preocupar em garantir ao aluno um ensino próximo de sua realidade, maiores serão as chances desse sujeito aprender e estabelecer reflexão a respeito de uma postura crítica perante a sociedade.

Da mesma forma, a autora (idem) ao estudar o processo de produção dos Memoriais de Formação de alunos do PROESF garante que o sucesso dessa produção escrita se deveu, entre outras coisas, às condições oferecidas pelos membros do G10<sup>2</sup>, que desenvolveram, entre outras coisas, orientação planejada dos encontros com os alunos, ajudando-os a progredir na escrita.

Todos esses autores, alguns estudiosos da prática docente, outros do processo ensino-aprendizagem, outros ainda da formação continuada do professor, são unânimes em afirmar que a aula bem preparada, através de um planejamento consciente, amplia as chances de aprendizagem do aluno.

#### 4.2.1 – O supervisor da disciplina

O professor Sérgio Leite, ao mesmo tempo em que cobrava dedicação e estudo de nossa parte, nos ensinava com seus exemplos. Sempre pontual e criterioso com datas e horários e, altamente comprometido com o cumprimento dos compromissos assumidos conosco e entre o grupo. Se no horário marcado para início das reuniões de supervisão ocorresse a ausência de alguma AP, ele

---

<sup>2</sup> G10: Grupo formado por 10 docentes da FE responsáveis pela orientação da produção dos Memoriais de Formação.

rapidamente tentava localizá-la pelo celular, checando o que havia ocorrido e se poderíamos contar com sua presença.

Algumas vezes, algumas APs se atrasaram devido ao trânsito, pois nossas reuniões costumavam acontecer no final da tarde, por volta das 18h. Sem prévio aviso de ausência à reunião, certamente ele ligaria para a pessoa indagando o motivo do não comparecimento, dado o compromisso assumido.

Nessa postura, eu notava no professor Sérgio, que a mesma responsabilidade que ele assumia para com essas reuniões exigia que também entendêssemos ser necessária de nossa parte. Ele estava sempre com as leituras em dia e comparecia às reuniões apto às nossas indagações ou apto a nos indagar sobre aspectos de textos lidos. Nesses momentos, ele era ao mesmo tempo, compreensivo e exigente. Caso uma de nós não tivesse entendido algum texto ou algum conceito, ele prontamente colocava o assunto para discussão e colaborava com seus conhecimentos e exemplos, nos ensinando pacientemente. Porém, cobrava a leitura de nossa parte para que o debate pudesse existir, mesmo que através de dúvidas de nossa parte, mas que tivéssemos subsídios para as discussões coletivas, que alimentavam nossos encontros.

Como AP, assim como as demais do grupo, assumi o compromisso de estar presente nessas reuniões para garantir o êxito do projeto durante as aulas presenciais. Procurei cumprir o combinado comparecendo a esses encontros pontualmente e com material que contribuísse com minha estada neles, ou seja, leituras em dia, anotações de reflexões pessoais e do andamento das aulas nas diferentes classes e turmas, bem como dos resultados obtidos até então.

Nessas reuniões eu percebia que a postura firme do professor Sérgio Leite ilustrava o perfil do professor comprometido com o ensino, porque preocupado com a aprendizagem do estudante e porque envolvido com o que faz.

Boa parte da segurança que eu sentia por estar nesse grupo advinha dessa sua postura, na qual eu enxergava ações concretas de envolvimento com o ensino e a aprendizagem e não meramente discurso (Freire, 2002; Leite e Tassoni, 2002; Pellisson, 2006 e 2008).

O exemplo, mais que as palavras, evidencia a intenção do professor.

#### 4.2.2 – O planejamento

Nossas primeiras reuniões de supervisão com o professor Sérgio Leite serviram para discutirmos a metodologia a ser utilizada nas aulas, bem como os textos a serem estudados e a forma como essas leituras seriam aplicadas aos alunos.

Inicialmente, nos dois primeiros encontros, tivemos longas discussões sobre a relação teoria e prática.

Nesse sentido, o professor Sérgio Leite propôs uma bateria de questões (Anexo 1) a partir das quais apresentávamos nossos conhecimentos e conceituação a respeito para depois discutirmos em conjunto e aprendermos com ele por que a teoria não é mais importante que a prática e vice-versa.

Antes do PROESF, pela minha formação acadêmica, eu entendia que a teoria era mais importante que a prática. Porém, nessas reuniões iniciais eu entendi que não. Através dos questionamentos ao nosso grupo de APs<sup>3</sup>, o professor Sérgio Leite foi explicando por que a prática era tão importante quanto a teoria e que nenhuma das duas era mais importante que a outra. Para alimentar nossas discussões, estudamos textos a respeito do assunto (Smolka, 1993 e 2000a; Salvador, 1994; Nóvoa, 1995 e 1999 e Schön, 1995 e 2000).

Embora eu tivesse esse entendimento inicial a respeito da teoria, eu tinha em mente, através de conversas com minha mãe pedagoga na rede municipal de ensino, que nem toda prática é adequada e que é ingênuo uma prática sem um corpo teórico consistente.

Trabalhando como AP, pude constatar isso na prática, pois os alunos me surpreendiam com suas experiências de sala de aula que serviam como importantes elementos para as discussões diante das teorias estudadas.

É seguro para o professor saber que a teoria constitui um lugar a partir do qual se olha a prática cotidiana e que serve para que a prática não incorra em espontaneísmo (Smolka, 1993 e 2000a).

---

<sup>3</sup> Grupo de APs da disciplina: Ieda Maria Cezarone, Ivanda Alexandre, Maria Cristina Rosolen Moretto Pellisson, Michele Schlögl, Roselene dos Anjos.

Estudos que reconhecem que a prática é o ponto de partida, ou seja, a concepção inversa do antigo modelo teórico (Nóvoa, 1995, 1999 e Schön, 1995, 2000) – que passou a ser questionado e que preconizava que a teoria gerava a prática – fazem parte das contribuições advindas de estudos sobre a Formação Continuada do professor. É importante para o professor manter-se atualizado a esse respeito, para poder entender os porquês desses questionamentos e para poder entender por que algumas práticas precisam ser re-significadas.

Aprendemos que teorias são idéias, falas, respostas intra-verbais, e que práticas são escolhas, contatos, relação pessoa a pessoa (coisas que a teoria não dá conta). Entendemos que teoria e prática são coisas simultâneas, que idéia e prática caminham numa relação dialética contínua.

É fato, ainda nos dias de hoje, surgirem perguntas sobre o que é mais importante – a teoria ou a prática. A LDBEN 9394/96 em seu Art. 61, incisos I e II, evidencia que, o que se busca superar é, exatamente, essa dicotomia existente entre as duas.

Conforme aponta Schön (2000) na atualidade, na maioria dos cursos de formação oferecidos aos professores, a prática é fator relegado à segunda instância até mesmo dentro de boa parte das academias, onde a teoria prevalece, evidenciando sua primazia na formação do profissional.

Contudo, no caso específico do profissional do magistério, pode-se afirmar, sem dúvida, que ambas – teoria e prática – possuem a mesma importância, à medida que uma se articula com a outra em situações de reflexão por parte do professor, numa relação dialética, alimentando o processo de constituição desse docente.

Encontram-se, em García (1995), questionamentos acerca de quais seriam então as teorias indicadas para a formação do professor: “(...) existem diferentes tipos ou níveis de conhecimento pedagógico que os professores possam adquirir?” (p.56).

E em Gómez (1995), uma resposta parcial a esta questão, indicando que “(...) não existe uma teoria única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática (...)” (p.100). Ou seja, o professor só terá possibilidades de usar a teoria se tiver chances de prática e só

irá desenvolver uma boa prática se estiver atualizado em suas concepções teóricas. Numa relação de ir e vir entre as duas.

Para Nóvoa (1995), boa parcela de pessoas acredita que ser professor é um ato natural, que exercer essa atividade é fato que acontece naturalmente, uma espécie de dom. Ao contrário disso, 'Professor' é a denominação de uma profissão que requer diploma para o exercício e, para obtê-lo, o indivíduo passa por estudos específicos, que envolvem o contato com teorias especializadas sobre educação.

García (1995) revela a importância do entendimento dessas questões, a fim de que se solidifiquem as primeiras bases para uma boa prática docente. Essa base está, segundo ele, nos primeiros anos de magistério, em que o professor "*aprende a ensinar*" (p.66), seja com a própria prática, seja com o conhecimento adquirido através de estudos ou em instituições destinadas à sua formação continuada.

Nesse sentido, é imperioso que professores e formadores conheçam a trajetória de sua profissão e a relevância social de que esta é imbuída, para buscarem mudanças em termos de qualidade de formação na área da educação, a fim de que, solidificando sua autonomia no processo de formação permanente, obtenham realmente as condições de serviço e a valorização almejadas e merecidas.

Em minhas leituras a respeito de teoria e prática, aprendi que o conhecimento acadêmico pouco ajuda o professor iniciante em sua prática, pois a teoria por si só não prepara para a prática (Gómez, 1995). Um professor recém formado, tomado de saberes teóricos, porém sem nenhuma prática docente, não sabe de fato o que é ser professor. Da mesma forma, um sujeito que pretenda ensinar em instituição oficial de ensino, sem ter passado por curso específico sobre a área em que irá atuar, certamente se deparará com problemas tais como: sobre o que, como e por que ensinar determinado conteúdo.

O ponto nevrálgico de grande parte dos programas de formação é a divulgação de modelos de prática e, em decorrência disso, a aceitação desses modelos. Dessa forma, o professor demonstra estar aceitando também o *status*

*quo*, aquilo que já está posto e que não se pretende mudar. Por outro lado, tendo condições para contestar os modelos oferecidos, o professor indicaria estar refletindo, somente imitando modelos se ainda necessitasse deles.

Para Adorno (2000a), a postura de submissão a determinadas práticas pedagógicas, assumida por grande parte dos docentes, precisa ser superada/enfrentada pelos mesmos, que são os sujeitos mais bem indicados para saber a respeito de como exercer sua prática.

Aprendi com o professor Sérgio Leite que outro divisor de águas, em termos de programas de formação docente, são os cursos de 'capacitação' que não colocam o professor em contato com situações que desencadeiem a reflexão que o faça pensar sobre práticas padronizadas e simplificadas de ensino.

E que é importante que a formação continuada do professor seja centrada em sua prática de sala de aula. Porém, García (1995) adverte que as contribuições epistemológicas, ideológicas e culturais são inseparáveis de um programa de formação, por fornecerem suporte para avanços em termos de reflexão sobre a profissão, em busca da necessária autonomia do profissional. Ou seja, o entrelaçamento entre teoria e prática é necessário à reflexão quando se busca a superação qualitativa de saberes.

Discutimos em nossas reuniões que a investigação do professor sobre a própria prática permite que a teoria se adeque à prática e a prática se aperfeiçoe com o conhecimento teórico. Sendo assim, em seu processo de constituição profissional, o docente, ao vincular sua prática à teoria estudada, e vice-versa, poderá realizar uma interação adequada entre as duas dimensões, tendo maiores chances de entender o valor de ambas, seu caráter distinto, mas indissociável.

Discutimos também que, o refletir sobre a própria prática, o professor depara-se com incertezas, fracassos e sucessos, com os quais nem sempre está preparado para lidar. Porém, é nesse momento de reflexão que pode ocorrer seu crescimento enquanto profissional, pois o confronto com suas crenças implícitas é um enfrentamento necessário e um importante passo para que a mudança ocorra.

Vimos que há muita discussão no sentido da superação da dicotomia entre teoria e prática e este também é um dos conhecimentos imprescindíveis aos estudos do professor em seu caminho contínuo de profissional em formação e em constante processo de reflexão. E tudo isso precisaria estar bem esclarecido em nossas mentes, pois seria o detonador de nosso olhar pedagógico para o desenvolvimento da disciplina no curso.

#### 4.2.3 – Definição da metodologia

A metodologia desse curso não poderia ser igual à do curso tradicional de pedagogia pelo fato de os alunos do PROESF já possuírem a prática docente.

Tínhamos uma questão inicial para reflexão em nosso grupo: se teoria e prática se alimentam mutuamente e se a prática é o ponto e partida, como direcionar nossa disciplina nesse curso? Como aproveitar a prática que os alunos têm?

Decidimos partir das experiências vivenciadas por esses alunos na época de alfabetização. Na primeira aula, pediríamos um texto sobre a leitura e a escrita em suas vidas, uma produção de texto sobre o processo de alfabetização pessoal e de constituição como leitor de cada um. Trabalharíamos com uma abordagem metodológica que, independente do conteúdo que o aluno trouxesse para a aula, aplicaríamos o suporte teórico e para isso precisaríamos de bastante embasamento.

O nosso desafio era descobrir como ensinar português para quem já trabalhava com isso, de forma que as práticas em contato com as teorias estudadas pudessem gerar reflexões. Essas reflexões seriam travadas frente às concepções atuais do ensino da língua e às contribuições recentes à área da educação, advindas da psicologia e da lingüística.

Outra decisão tomada em grupo foi que todo assunto a ser trabalhado teria que ser sobre a prática docente desses alunos. A prática seria elemento de reflexão básico. Através de nossas discussões com o professor Sérgio Leite e orientações a respeito, ficamos seguras de que a prática e a teoria estão inter-relacionadas.

Resumindo, estávamos seguras que a idéia produz mudança na prática e a prática produz a revitalização da teoria. Convencidas que o único ponto de partida só poderia ser a prática e que sempre a partir de um referencial teórico poderíamos olhar para essa prática, tínhamos definido o grande objetivo da disciplina: levar os professores a analisarem suas práticas à luz das concepções teóricas recentes.

É óbvio que, enquanto APs, teríamos que entender o Modelo Tradicional de Alfabetização e ter conhecimento das concepções atuais, para enxergarmos nas práticas trazidas pelos alunos, elementos que evidenciassem essas práticas. Estávamos cientes de que para a crítica a um modelo poder ocorrer, teria que haver contraste e esse era fornecido pelo elemento teórico.

Dessa forma, nunca começamos com uma atividade do tipo “Leia o texto em casa”, mas partíamos de uma atividade em classe, puxando pela prática do aluno, fosse através de Role-Play<sup>4</sup>, de confecção de cartazes, de debates, de grupos de verbalização e de observação – GV-GO –, para depois indicarmos os textos a serem lidos.

Definimos temas:

- 1) Modelos de Alfabetização e concepções de escrita subjacentes;
- 2) Letramento;
- 3) Alfabetização na Perspectiva Crítica;
- 4) Contribuições da Lingüística I e II;
- 5) Contribuições da Psicologia – O Construtivismo de Emília Ferreiro;
- 6) Contribuições da Psicologia – A Abordagem Histórico Cultural I e II;
- 7) PCN – Estudo; Oficina de Leitura; Oficina de Produção de Texto.

Neste memorial, optei por tratar dos seis primeiros temas mais detalhadamente. Em relação ao PCN, esse tema foi escolhido para ser o último no curso justamente porque, via de regra, as leituras que se fazem dele são *ipsis litteris* o que o material apresenta. É difícil o surgimento de reflexão mais detalhada a respeito. Por esse motivo, nesta disciplina, depois de estudados todos os temas anteriores, a intenção foi que o PCN fosse lido de forma a estabelecer conexão com o estudo feito anteriormente no semestre,

---

<sup>4</sup> Role-Play game: RPG, jogo de interpretação de papéis.

relacionando esse conhecimento à própria prática docente, numa reflexão dialética.

Basicamente, a metodologia de nossas aulas consistia em cinco momentos, para cada um dos temas trabalhados ao longo do semestre.

No primeiro momento, a partir da análise da realidade (a prática, suas idéias, suas utopias, o que o aluno gostaria que ocorresse, o que ele pensava) estávamos introduzindo elementos teóricos, pois a prática docente do aluno era a ressonância do que ocorria em sala de aula e por trás dessas ações havia concepções que as embasavam.

O segundo momento consistia na prática reflexiva desse material. Tínhamos um rol de questionamentos para iniciar esse exercício: O que aconteceu na vida desses alunos/docentes que possibilitou juntar teoria e prática? Que tipo de contribuições a teoria apresentada traz para o professor?

No terceiro momento estava prevista, para sedimentação teórica, a leitura de um texto que possibilitasse ao aluno re-significar o seu referencial teórico. Era um momento de contribuição teórica que ocorria em aula, através de textos ou vídeos, com intervenção do AP em períodos curtos de aula expositiva.

Dessa forma, era esperado que o aluno percebesse que estabelecer reflexão crítica a respeito de determinado assunto é um processo complexo.

No quarto momento estava o elo entre os três momentos anteriores, que seria a leitura feita em casa pelos alunos, como sedimentação teórica do tema estudado.

O quinto momento foi previsto para retorno à discussão de todo o processo dos quatro momentos anteriores, garantindo a apresentação de síntese pelo AP, desenvolvida no encontro seguinte, depois da leitura feita em casa pelo aluno. O objetivo era complementar o assunto e sanar possíveis dúvidas advindas das leituras.

O planejamento criterioso e o compromisso com o cumprimento do mesmo passaram, nesta disciplina, pela responsabilidade do nosso grupo com o ato de ensinar.

Embora nosso objetivo maior fosse partir da prática do professor, isso não significava que incorreríamos no espontaneísmo de, no momento da aula,

criar situações para explorar determinado tema (Smolka, 1993). Como APs, precisávamos estar bem preparadas, bem embasadas teoricamente para perceber nas falas e nas atitudes dos alunos, evidências de que concepções cada um carregava consigo para que o debate reflexivo pudesse se estabelecer proficuamente. Nosso papel foi o de qualquer outro professor consciente de sua tarefa: em não encontrando solução para todas as dúvidas dos alunos, procurar sanar, ao menos, a maior parte delas.

Freire (2002) é categórico ao abordar a necessidade de o professor se preparar para dar uma boa aula. O autor afirma que “*Sem rigorosidade metódica não há pensar certo*” (p.55). Se desejávamos fazer com que os alunos olhassem para suas práticas enxergando pontos positivos e negativos e refletissem acerca das mudanças possíveis e necessárias, além do porquê dessas mudanças, tínhamos que criar um ambiente de discussão tal que permitisse uma reflexão consistente.

Dessa forma, nosso rigor com a freqüência dos encontros de supervisão, bem como com o planejamento tinha motivo de ser.

#### **4.3 – A primeira aula: contatos com a escrita e a leitura**

Como atividade inicial da disciplina, no primeiro encontro, propusemos aos alunos a escrita de um texto no gênero carta, com o título ‘A leitura e a escrita em minha vida’. O objetivo primeiro era obter um dado inicial, ou seja, o padrão de escrita de cada um, dando idéia de como organizavam o pensamento. O segundo objetivo era, através do tema proposto, fazer com que os alunos expusessem, por meio deste trabalho de reflexão, as situações vividas e o que pensavam delas. A grande questão era os alunos refletirem sobre o que aconteceu em suas vidas, quais foram suas experiências com alfabetização e escreverem sobre isso.

Após as escritas, para garantir a socialização dos textos em classe, os alunos se dividiram em grupos de quatro pessoas, cada um lendo quatro cartas e fazendo o levantamento dos tópicos principais dentro do tema estudado. Um relator escolhido pelo grupo apresentava as idéias principais contidas nessas

cartas. Dessa forma, as cartas eram apresentadas à classe em ambiente afetivo de trocas, em discussões acerca das próprias vivências.

Diante da metodologia traçada para as aulas, estava prevista, após as leituras desses textos, a problematização de algumas escritas, levando-os a entenderem por que ocorreram determinadas coisas em suas vidas, qual era o contexto histórico em que viviam e quais concepções embasavam as práticas pedagógicas da época.

Alguns alunos não se sentiam à vontade tendo suas histórias veiculadas; inicialmente, sem citar nomes e não necessariamente lendo sua carta, mas comentando dados, o texto era socializado e problematizado junto aos alunos, que foram orientados antecipadamente a respeitar as histórias alheias porque também teriam as suas lidas e respeitadas.

Uma orientação dada por mim no primeiro dia de aula em relação ao respeito às falas e práticas do outro, trazidas para a sala de aula, surtiu efeito positivo ao longo dos semestres. Sabendo que esses elementos seriam um dos pilares das discussões sobre os temas propostos para o desenvolvimento da disciplina, os alunos mantiveram uma postura de respeito nesse sentido e eu considerei um ganho para o grupo e para mim, pois fosse qualquer discussão sobre qualquer tema, a aula transcorria sempre em ambiente agradável.

Outro fator ressaltado entre os alunos foi que, em situação de aprendizagem, o aluno muitas vezes precisa das intervenções do professor e de socializações em classe para entender o conteúdo. No caso do PROESF, as intervenções ocorreriam tanto de minha parte enquanto AP, como do professor supervisor – em Aulas Magnas, como das trocas verbais entre os alunos.

Dessa forma, enquanto alunos, todos estavam em situação de aprendizagem e precisavam de um relacionamento saudável para que as interações fossem positivas.

Muitos alunos passaram, a partir da vivência nesse ambiente de respeito nos momentos de exposições práticas, a sentir mais segurança em socializar suas idéias. Esse foi um dado importante de crescimento intelectual dos alunos registrado nas minhas aulas.

Amostras das produções textuais (cartas) dos alunos ao longo das quatro turmas encontram-se no Anexo 2 e evidenciam que a maior parte deles foi alfabetizada no modelo tradicional. Alguns percebiam que o ensino não acompanhava a realidade fora da escola e outros registraram que o apoio dado pela família ajudou nos primeiros anos escolares. Para Pellisson (2006), o fato de a família ajudar a criança em situações de aprendizagem, no caso as escolares, além de colaborar na continuidade do processo cognitivo, demonstra a importância que a família atribui à escola.

As amostras no Anexo 2 evidenciam também que a ausência de afetividade por parte das professoras alfabetizadoras esteve presente nas situações de Alfabetização vivenciadas pelos alunos.

#### 4.3.1 – A carta

Em uma das turmas ao longo do curso, uma aluna, ao receber a tarefa de produção da carta, começou a passar mal na carteira e depois de alguns minutos desatou numa choradeira e precisou ser levada para fora da sala. Lá fora me informou, aos prantos, que a lembrança de fatos do passado trouxe sentimentos que até então trazia contidos. Pensar na professora e em tudo o que a família passou fez com que ela se entristecesse e perdesse o controle das emoções.

Os alunos, em seus retornos orais ou escritos, me mostraram que os efeitos dessa carta acabaram mexendo de alguma forma com cada um deles.

Nas quatro turmas, encontrei cartas interessantes. Após a leitura feita por mim, em casa, e as devidas anotações para posterior discussão com a classe, eu apresentava o levantamento de temas encontrados nesses escritos e discutia com os alunos o que de relevante poderíamos aproveitar para nossas discussões nas aulas subseqüentes. Muitas cartas eu utilizei ao longo do semestre, outras ao longo do curso e algumas, com a devida autorização dos alunos, em cursos de formação na rede municipal de Americana, guardadas as devidas identidades.

A maior parte desse material procurei utilizar durante todo o curso, demonstrando aos alunos como o material advindo da própria vivência deles

poderia servir de suporte à reflexão nos variados temas estudados. Muitos alunos se surpreendiam diante da leitura e análise dessas cartas selecionadas, ao longo do semestre.

Para reflexão neste Memorial, escolhi duas delas, uma de aluna da primeira turma (2002) e outra de aluna da turma de 2005, concluinte em 2008.

A carta de 2002 possui um histórico que me acompanha desde o dia em que foi produzida, conforme eu relato na seqüência, e já estava eleita para compor este memorial. Já a carta de 2005 veio a fazer parte de meus escritos devido a um fator interessante. Leitora e parecerista de Memoriais de Formação desde a primeira turma de concluintes do PROESF em 2005, no ano de 2008 fiquei incumbida da leitura de apenas três memoriais, porque era o ano em que eu precisava escrever meu Memorial de Formação. Entre três memoriais que me incumbi de ler, havia um em que a aluna comentava sobre a atividade da primeira aula do PROESF em nossa disciplina – a carta – e em virtude desses comentários decidi inseri-la no contexto de minhas discussões.

Na primeira turma, ingressante em 2002, me deparei com uma carta que me acompanhou não só nas quatro turmas do PROESF, como também em reuniões pedagógicas e encontros de formação continuada em meu município, cujas áreas de Alfabetização e língua portuguesa eu era a responsável. A autorização da veiculação da carta foi concedida pela autora, após minha solicitação e justificativa da importância do conteúdo como contribuição à formação continuada dos professores.

Essa carta, produzida em classe, revelava o prazer da aluna na época de sua Alfabetização, por estar na escola e poder ter contato com as letras, o sentimento positivo por se sentir valorizada ao escrever na lousa durante a aula e o sentimento aversivo vivenciado pela falta de sensibilidade da nova professora. Essa professora, além de não valorizar a leitura e não proporcionar aos alunos situações em que pudessem desenvolver esse hábito na escola, fez uso do poder para discriminar seus alunos em situações de aprendizagem.

Transcrevi do Memorial de Formação<sup>5</sup> da aluna, a carta, na íntegra:

---

<sup>5</sup> Prieto, S. A. da S. Alfabetização, Letramento e Afetividade. Memorial de Formação. Faculdade de Educação da Unicamp, 2005.

*Americana, 30 de agosto de 2002.*

*Cris*

*Há momentos na vida que parecem ser únicos, nos fazem parar, pensar, recordar e refletir.*

*Hoje parece ser um desses dias especiais desde o amanhecer, tenho pensado muito na minha infância, nos momentos bons, mágicos e nem todas as lembranças são boas.*

*Querida amiga, necessitando muito desabafar, pensei em escrever-lhe, pois nossa amizade vem de longa data e me sinto encorajada para, quem sabe, tirar do coração sentimentos que ainda doem, apesar dos anos.*

*Tive uma infância pobre de recursos materiais, escola rural, caixa de lápis de cor com seis lápis pequenos, mas tinha muita vontade de aprender.*

*Recordo, claramente, de um dia lá na primeira série, ser convidada para ir à lousa e escrever "dada". Confesso que não sabia o que significava, mas me sentia orgulhosa em ver na lousa, minha letra. Passei muito tempo contemplando.*

*Transcorreu um ano e, infelizmente, fui transferida para um outro município, também para uma escola rural. Essa tinha mais recursos materiais. No fundo da sala havia um armário com livros; sobre uma mesa muitas pranchetas, mas tudo aquilo era da professora e não tínhamos acesso.*

*Não me recordo de ter ouvido uma história sequer.*

*Certo dia, a professora disse para toda a classe que estavam sumindo livros do armário, que era para todos ficarem de olho, que este fato teve início a partir do momento em que minha irmã e eu chegamos naquela escola.*

*Foi horrível, nós não conseguimos nos defender, ela não nos deu oportunidade, apenas acusou. Recordo-me da classe toda nos olhando, lembro-me que chorei e não conseguia encarar ninguém.*

*Não sei quanto tempo se passou, mas descobriram que um menino entrava pelo vitrô da escola para pegar livros e foi descoberto quando estava devolvendo.*

*Fico imaginando como aquele menino tinha sede de leitura, para chegar a essa atitude.*

*Mas, amiga, o que ainda dói, foi o fato dessa professora não se lembrar de olhar em nossos olhos e dizer "desculpa".*

*Essa provação dolorosa deixou marcas, mas não apagou meus sonhos, continuo a admirá-los e sempre que posso estou com eles.*

*Desculpe, querida amiga, ter feito esse desabafo, quem sabe um dia este fato possa não ter mais nenhuma importância, ou apenas ser lembrado como aprendizado para a profissão que escolhi: ser professora e educadora.*

*Abraços, amiga.*

*(S. A. da S. P.)*

Em contato com a autora dessa carta a fim de saber se de alguma forma essa produção escrita havia deixado marcas em sua prática pedagógica, no intuito de trazer esses dados para discussão em meu Memorial, obtive dela essas palavras:

Posso afirmar que esse fato sempre foi marcante para mim, o que eu sofri me fez pensar muito quanto ao meu relacionamento com meus alunos. Sempre tive muita preocupação quanto às marcas que eu poderia deixar. Marcas que podem ser carregadas para sempre. E diante disso, ao me deparar com uma situação difícil eu me lembrava do que vivi e certamente procurava uma solução que não viesse a constranger a criança. Quanto a te<sup>6</sup> escrever a carta e compartilhar minha dor interior há tantos anos, me causou um grande alívio. Como se ela já não fosse mais minha. Sinto que agora minha experiência pode ser aproveitada para chamar a atenção dos educadores quanto à postura com os educandos, sabendo que nossas marcas ficam nas crianças. E que marcas queremos deixar. (Prieto<sup>7</sup>, 2008).

Fica evidente que o exemplo vivenciado não servia de modelo para sua prática e que o fato de escrever a carta de certa forma auxiliou a aluna a refletir sobre a questão da afetividade, tema discutido em seu memorial, o qual ela inicia com a referida carta.

A carta da aluna ingressante em 2005 se encontra, também na íntegra, transcrita em seu memorial, pp. 2-4. Tendo em vista que “os memoriais de formação são aleatoriamente distribuídos para leitura, de forma que nenhum leitor possua prioridade por aluno, classe, ou pólo” (Pellisson, 2008, p.81), acredito que este em especial, tinha que vir parar em minhas mãos para contribuir com minhas reflexões, porque a aluna ingressante em 2005, inicia desta maneira o seu texto:

<sup>6</sup> A carta a que a aluna se refere, escrita por ela em 2002, foi endereçada a mim enquanto AP.

<sup>7</sup> Resposta da aluna enviada por e-mail à minha indagação (Anexo 3).

Começo meu Memorial contando o primeiro dia de aula, onde a Assistente Pedagógica Cristina pediu uma atividade para conhecer a classe. Era para escrevermos uma carta para quem nos apresentou a escrita e como havia sido essa apresentação... Esse momento foi revelador porque foi responsável por todas as mudanças que ocorreram em minha forma de dar aula. Mas quando a Assistente Pedagógica pediu uma simples carta para a pessoa que nos ensinou a escrita entendi que eu não era a professora que sonhei ser, e pior eu era o espelho das minhas professoras (Stringueti, 2008, p.2).

Lendo o conteúdo dessa introdução, não pude deixar de lembrá-la, escrevendo no corpo de seu memorial, por ocasião da primeira leitura, que o objetivo da carta era mais que conhecer os alunos. Escrevi que era verificar, entre outras coisas, com quais pessoas ou professores eles tiveram contato na época da alfabetização e a importância positiva ou negativa que esses tiveram em suas vidas.

A aluna, ao ler as observações ao lado de sua escrita, acabou incorporando o trecho ao seu trabalho. O trabalho permaneceu coerente, visto que foram acrescentadas idéias pertinentes ao que ela já havia escrito anteriormente.

A partir da introdução, a autora apresenta na íntegra sua carta, a qual transcrevo para este memorial:

*Americana, 04 de agosto de 2005.*

*Cara amiga professora da pré escola, espero que esta carta chegue em mãos, e que também encontre-a trabalhando na mesma profissão, pois gostaria de lhe contar como estou agora vinte e cinco anos depois de passar por suas mãos, tenho alguns elogios e críticas para fazer em relação a minha pessoa.*

*Lembro-me muito bem de como aprendi o alfabeto, e quantas vezes fiquei de castigo na mesa com os meninos porque não havia entendido a explicação; me deixou sem recreio várias vezes, por estar brincando; deixei de gostar de sagu porque fiquei sem em um de seus castigos: a mágoa foi tão grande que não posso comer hoje, nem sentir o cheiro; é engraçado, eu gostava, e fiquei sem recreio sem a comida porque você esqueceu de mim na sala de aula com a minha mesinha de crianças escolhidas porque pintaram a flor de outra cor, e não vermelha como o seu modelo. Que motivo mais estranho para ficar sem comer, porque pinte minha flor de preta e roxa, eu havia gostado e nem pensei para usar as cores só peguei e pronto. O que mágoa é que sempre fui gordinha e deixar uma gordinha sem comer é um pecado; até a merendeira falou isso a você nesse dia, bebemos leite que a merendeira fez na hora. E você pediu para ela guardar segredo. Ela deve ter obedecido e eu também.*

*Penso não foi sua culpa ser dessa forma, pelo menos ameniza o sentimento deixado. Lembro de seu rosto, seu sorriso, seus carinhos eram bons, quando raramente surgiam, o seu semblante mudava quando alguma criança lhe abraçava. É, o tempo precisou passar para eu perceber que você não gosta de abraços, lhe incomoda, e o olhar era de nojo. Que triste, demorei para ver tanta coisa.*

*Tenho um segredo para lhe contar: gosto muito de ler, mas não sou tão boa com a escrita, em algum momento me perdi com as letras e não sei onde ou como aconteceu.*

*Hoje também sou professora e tento não repetir o seu erro ou acerto, não sei dizer. Mas gosto da minha forma de pensar, não cobro de minhas crianças a cor exata que quero dos desenhos mimeografados que aplico, pois cada criança é única, não deixo eles de castigo por não fazer igual ao meu modelo; me lembro como se fosse hoje, o massacre que foi aprender a letra S de meu nome. Não quero fazer o mesmo com meus alunos; desse tempo trago as músicas, momentos raros de alegria e descontração, que gosto de lembrar e de passar para frente.*

*Você é ótima professora, não vou criticar. Com você ou por sua causa aprendi a ouvir sem perguntar; eu mudei um pouco e acho que vou melhorar, continuo procurando onde foi que eu me perdi na escrita, onde foi que perdi o gosto de escrever, acho que um dia eu encontro, enquanto isso continuo procurando...*

*Agradeço sua colaboração e deixo um grande abraço, sei que não gosta, mas deixo mesmo assim.*

*Beijos*

*(S. C. S.)*

Uma carta com evidentes marcas aversivas deixadas pela falta de afetividade da professora, uma professora que discriminava os alunos e os obrigava a seguir os modelos de atividades impostos por ela. Talvez em decorrência dessas atitudes, tenha contribuído para que a autora da carta perdesse o gosto por escrever.

Importante perceber que, de um instrumento dado em classe, cujo objetivo era levantar subsídios para a discussão acerca de modelos de alfabetização e situações de letramento, o que surge com esse memorial lido por mim foi algo além do esperado.

A aluna escreve que foi a partir dessa atividade que começaram suas reflexões sobre a prática pedagógica pois, através disso, pôde enxergar que exercia uma prática que não a satisfazia.

A carta em si, segundo Pellisson (2008), é um gênero que permite intimidade “entre os interlocutores e, portanto, carrega interesses e pensamentos do sujeito escrevente, sem que este se dê conta” (pp. 98-99) e que, por ser impregnada de sedução e permitir alta flexibilidade na conversa, desarma completamente o autor (Soares, 2004).

Não sem motivo, portanto, Stringueti (2008) revela ter se sentido tão incomodada com sua prática pedagógica a partir da escrita de sua carta, gênero que por ser confessional (Pellisson, 2008), pode mexer com as emoções dos leitores. No caso de Stringueti (2008), ao escrever sua carta, passou a ser leitora de si própria no momento em que a releu para entregá-la a mim, AP responsável pela disciplina.

Somada ao material de leitura previsto por nossa equipe de APs juntamente com o supervisor, professor Sérgio Leite, a carta, segundo essa aluna, passou a integrar o rol de subsídios escritos às suas reflexões. O que reafirma o que já foi apontado por mim, que o material produzido no curso, pelos próprios alunos, serviram à reflexão crítica sobre a própria prática.

#### **4.4 – Os temas abordados na disciplina**

A partir do segundo encontro com os alunos, passamos a abordar os temas delineados para o curso no semestre; o primeiro a ser estudado foi “Modelos de Alfabetização e Concepções de Escrita Subjacentes”.

##### **4.4.1 - Tema 1: Modelos de Alfabetização e Concepções de Escrita Subjacentes**

Dentro desse tema, levantamos questionamentos no sentido de saber o que os alunos pensavam a respeito desses modelos e quais suas práticas. Para isso os alunos prepararam uma encenação – Role Play – sobre o ensino com o uso da Cartilha e sem ela, em situação de Letramento. Com tempo de 15 minutos para cada grupo, as apresentações se sucediam entre ensino tradicional e concepção atual de Alfabetização.

Nos quatro semestres em que a disciplina ocorreu, de todas as apresentações dos alunos, uma em especial me chamou a atenção. Os grupos apresentavam situações em que a professora, alfabetizando no modelo

tradicional, castigava os alunos que não memorizavam a lição a contento. Eu não me lembro de ter visto a minha professora, D. Idalina, castigar algum aluno. E nas reuniões com o professor Sérgio Leite, bem como nas Aulas Magnas proferidas por ele, a ênfase era no cuidado que o professor alfabetizador precisa ter para lidar com as crianças em situação inicial da aprendizagem escrita, a fim de que se estabeleçam laços positivos entre professor-aluno, aluno-conteúdo, aluno-aluno, aluno-escola.

Porém, nesse Role-Play, apareceram tipos de castigos dos quais eu nunca tinha ouvido falar.

Um grupo trouxe o castigo do pingo, que consistia em o aluno ficar em pé na lousa segurando o pingo, caso a professora passasse a lição e ele não conseguisse entender ou responder quando a mesma perguntasse.

Quando eu ouvi 'segurar o pingo' não imaginei a dimensão do castigo. Foi quando a aluna que fazia as vezes da criança punida dirigiu-se à lousa e esperou a professora desenhar uma gota com o giz num local em que o braço da criança ficasse bastante esticado devido à altura. Em seguida a professora autoritária ordenou que a criança segurasse o pingo, fazendo com que essa colocasse seu dedo indicador no meio da gota – um pingo, com o braço estendido para cima até segunda ordem.

Esse castigo consistia em dar cansaço extremo para o aluno, punindo-o pela 'falta' cometida e também em vingança por parte da professora. Como o aluno ousava não aprender o que ela ensinava?

Nessa apresentação, de todos os alunos presentes na aula somente a autora da idéia conhecia o castigo do pingo. Como reflexão sobre as apresentações, a suposta ideologia dos castigos foi discutida a partir da questão do parágrafo anterior. Sem no entanto perder de vista o que pregava o método, ou seja, se a preocupação com o domínio do código exigia do aluno a escrita correta, havia toda uma cultura escolar centrada na questão do erro. A não memorização ou a escrita 'incorreta' implicavam em punições.

Esse modelo de Alfabetização, com ênfase em atividades de memorização até a exaustão e objetivo no domínio do código, castigando os que não obtêm sucesso, não serve mais aos dias atuais. Ao fazer uso de um

tipo de escrita, na escola, que nada tem a ver com o contexto social em que o aluno vive nos dias de hoje, o modelo tradicional foi praticamente, porém não totalmente, abolido das salas de aula.

Pellisson (2008) assegura que, para mudar suas práticas, o professor precisa, mais que estar convencido de que a mudança é necessária, entender por que ela é necessária. E que para que a mudança aconteça, é preciso haver reflexão por parte desse profissional. Ele não muda por ouvir falar.

Nesse sentido, as atividades propostas nesta disciplina permitiram que os professores começassem a pensar nessas mudanças, pois instigaram as reflexões a respeito. Exemplo disso são os dois depoimentos das alunas citadas neste memorial.

Neste primeiro tema da disciplina uma discussão que ganhava corpo, em todas as turmas, era a respeito da função do ditado no processo de Alfabetização. Em algumas situações apresentadas na atividade de Role Play, muitos alunos (crianças) eram expostos a situações vexatórias por errarem a palavra ditada pela professora.

Alguns alunos do curso defenderam essa prática alegando que para aprender a escrever são necessários treinos e que quem garante isso, entre outras coisas, é o ditado. Inicialmente, essa discussão ganhava adeptos, mas com o estudo dos textos selecionados especificamente para o tema (Leite, 2001 e 2006; Soares, 2002; Kleiman, 1995, 1998 e 1999), puderam entender que muitos dos considerados erros de escrita nada mais eram que casos de homofonia (Cagliari, 1999), em que o aluno escrevia *sirco* e não *circo*, *sela* e não *cela*.

O segundo caso – *cela/sela* –, ainda mais grave, incorre em significados, que o método do domínio do código não prevê. A professora dita uma coisa e o aluno pensa em outra. No antigo método, com o período preparatório – coordenação motora – e introdução das vogais uma a uma, seguidas das famílias silábicas e a escrita como espelho da linguagem oral, o ensino da língua incorria num vazio lingüístico, porque situações como essas – *cela/sela* – não estavam previstas, muito menos era dada ao aluno a chance de perguntar.

Nesse ponto das discussões, os alunos se sentiram muito incomodados. Entender a mudança de concepção da idéia da escrita como espelho da linguagem oral para escrita como sistema simbólico – porque a serviço da idéia – era uma coisa. Aceitar isso na prática docente do dia a dia era outra, porque mudaria tudo, acervo pedagógico pessoal, planejamento, enfim, mudança radical.

Mas eu insistia que a mudança não deveria ser apenas no material de suporte às aulas, e sim nas idéias desses alunos enquanto professores. Foi uma fase muito difícil no semestre, com as quatro turmas, embora eu buscasse convencê-los de que não eram os únicos que precisavam saber dessas questões.

Para ilustrar nossas discussões, eu fiz uso de um exemplo, uma situação real<sup>8</sup> vivida por um aluno durante sua Alfabetização e os impactos sofridos pelo mesmo, decorrentes da concepção estagnada de sua professora, acerca da Alfabetização. Um menino, que durante um ditado em sala de aula, ao ouvir da professora a palavra Xita, questionou-a sobre a escrita e não foi atendido em sua dúvida. E, diante da sua solidão e da sensação de abandono pedagógico, escreveu o que sabia, em inglês: Chetah. Na correção, foi advertido oralmente pela professora, na frente dos colegas e teve que apagar sua escrita, substituindo-a por Xita, a macaca do Tarzan, segundo a professora.

Não conformado com a correção e com o fato de a professora não ouvi-lo, ele foi para sua casa após a aula, pegou uma fita de VHS sobre animais e levou-a até a casa de sua avó, que morava vizinha da professora. Bateu na porta da professora, pedindo a ela que assistisse ao filme e visse que a Chetah era um leopardo, o mais veloz do mundo, e não uma macaca. E que ela poderia assistir e entregar depois das férias.

Estavam no final do segundo bimestre e a criança não iria agüentar esperar até o próximo semestre para mostrar à professora que sua escrita inicial tinha motivo de ser.

Depois desse episódio, teve início a *Via Crucis* do aluno dentro da escola, pois foi rotulado de terrível pela professora perante os demais professores,

---

<sup>8</sup> Ano: 2002. EMEF Paulo Freire, Americana, 2ª série do Ensino Fundamental.

contando detalhes do ocorrido à sua maneira, segundo sua ótica de afrontada. O rótulo o acompanhou anos a fio.

O aluno, nessa escola desde a pré-escola, precisou ser transferido para outra na oitava série, para que não perdesse de vez a auto-estima como estudante e o pouco de vontade de estudar que lhe restava.

Tal exemplo me chegou durante o ano de 2002, ano em que iniciei como AP e ocorreu dentro de uma rede municipal de ensino, uma das que proporcionaram que professores tivessem acesso a esse curso de Pedagogia. A diferença é que a professora envolvida, embora possuísse curso de Pedagogia, não teve a chance de vivenciar as discussões acerca de Alfabetização ocorridas no PROESF. Como AP, sabendo dessa história e de seu – previsível – triste desfecho, eu não poderia omiti-la aos alunos do curso, abordando um tema como esse e tratando especificamente de homofonia e considerando os diferentes significados da língua.

Esse exemplo, bem como os inúmeros outros trazidos por eles nos momentos de discussões, possibilitaram o impacto necessário ao convencimento dos alunos sobre a necessidade de mudança urgente de prática.

#### 4.4.2 – Tema 2: Letramento

No modelo emancipador – perspectiva de Letramento, o segundo tema da disciplina – que defende o ensino e o uso da escrita com função social, o esperado é que o professor, de posse dos conhecimentos sobre a ineficácia do antigo método para os dias atuais, pudesse fazer uso de material pedagógico pertinente com a realidade de uma sociedade que avança em termos de conhecimento e que precisa do emprego da escrita e da leitura em situações reais de uso.

Para isso, precisa se inteirar das novas concepções, que não enfatizam mais somente o código, o erro, o método, a transmissão, a prontidão. Segundo Freire (2002), ensinar exige leitura, pesquisa. E também que o professor planeje suas aulas em função do aprendizado do aluno (Leite e Tassoni, 2002 e 2007), a fim de aumentar suas chances de sucesso, trabalhando com textos e escritas reais e não mais o aglomerado de palavras cartilhescas (Cagliari, 1998). O texto,

na concepção atual, pode ser falado ou escrito, independente de tamanho, desde que seja coerente.

No modelo de Letramento, entre as ações do professor visando contribuir para a aprendizagem, está o trabalho com o conhecimento prévio do aluno. (Pellisson, 2008). A partir disso, o professor entendendo o aluno não mais como um sujeito passivo, mas participante, entender também que o ensino só pode acontecer em situações de diálogo e respeito.

Nas quatro turmas do curso, a maioria dos alunos questionava sobre a questão do diálogo em classe e o tumulto que isso causava. O que discutimos a respeito foi que a relação dialógica exige conversa e tem ruído, mas não pode ser confundida com bagunça. Freire (2002) afirma que *“o silêncio no espaço de comunicação é fundamental”* (p.132), mas ele mesmo defende que o ensino precisa acontecer em clima amigável e de diálogo. Isso implica em dizer que o professor precisa saber dosar momentos de diálogo e de explicações, o que certamente exige silêncio para que ele possa ser ouvido em sua fala.

O professor planeja para que o aluno aprenda e possa utilizar seu aprendizado em tempo real fora da escola. As ações do professor, bem como suas intenções mudaram, assim como os princípios metodológicos. Hoje a prioridade é que o aluno seja ouvido no processo de ensino-aprendizagem e para isso ele precisa, entre outras coisas, falar. Entretanto, a disciplina e o respeito dentro da sala de aula precisam ser mantidos para que se configure um ambiente de aprendizagem em clima harmônico.

A fim de constatar o que os alunos sabiam a respeito desse tema, para que pudéssemos avançar nas discussões através de elementos fornecidos por eles próprios, como atividade preliminar foi proposta a elaboração de um painel com imagens. O material para o painel os alunos selecionaram em casa e trouxeram para a aula. O trabalho de seleção e colagem das imagens foi realizado em cinco grupos de oito pessoas. O tema dos painéis foi ‘O uso social da escrita (Idéia de Letramento)’.

Apesar de ser trabalho com colagem, este painel deveria também trazer uma idéia, um conceito fundamental acerca do tema. Para tanto, o grupo precisaria ter discutido junto, buscando critérios na colagem e/ou seqüência das

imagens para expressar as idéias. Na apresentação à classe, cada grupo deveria escolher um relator que fundamentasse em nome de todos por que o painel foi feito da maneira como apresentado e o que o grupo quis representar com as imagens.

Após a apresentação dos grupos, houve reflexão grupal sobre os trabalhos visualizados. Em socialização coletiva buscou-se entender o que os painéis mostravam aos observadores.

Após essa socialização, na minha síntese<sup>9</sup>, foi apresentado à classe o conceito de Letramento nas concepções de Kleiman (1995) e Soares (2002). Para Kleiman (1995), Letramento são as práticas sociais, do indivíduo ou grupo, relacionadas à escrita. Na concepção de Soares (2002) Letramento é o estado ou a condição que adquire um indivíduo ou grupo social, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Eu acredito que o termo apropriação define bem a condição de saber usar e por que usar. Nisso está implícito, mais que práticas de leitura e escrita, os efeitos que essas práticas trazem. Nos dias de hoje, cada vez mais as informações vêm via escrita e diante disso é difícil constituir-se como indivíduo sem o domínio dela. Essa questão passa pela cidadania do sujeito e para que essa apropriação de que fala Soares (idem) lhe seja garantida, o modelo tradicional de ensino precisa ser superado nas escolas.

Um dado interessante constatado com a atividade do painel foi que os trabalhos apresentados refletiam que os alunos entendiam o que era escrita com função social, mas se confundiam com os termos Alfabetização e Letramento, dadas algumas idéias equivocadas vigentes no meio docente.

Essa discussão foi um dos elementos mais marcantes nos quatro anos da disciplina, porque o que os alunos/professores precisavam entender era o caráter distinto, porém indissociável da Alfabetização e do Letramento. Segundo Soares (2003), tanto a Alfabetização – processo de aprendizado e de domínio do código – como o Letramento – uso social da leitura e da escrita em situações reais – são processos necessários à fase inicial da escrita do sujeito. Os dois

---

<sup>9</sup> Síntese do AP: Aula expositiva.

são processos diferentes, mas devem caminhar juntos, porque não se concebe mais a Alfabetização nos dias atuais sem a perspectiva de Letramento.

O Letramento discute o aspecto social da escrita que a Alfabetização no modelo tradicional não garantia. O Letramento é, portanto, mais amplo que a Alfabetização. Leite (2001) assegura que a Alfabetização é necessária, mas que agora o desafio proposto é alfabetizar letrando. Dessa forma, no trabalho do professor, o texto deve ser o eixo condutor e deve ser real, permitindo atividades epilingüísticas e a relação em sala de aula passa a ser dialógica dentro de condições afetivas adequadas.

Para que isso aconteça, o ensino precisa estar voltado a uma visão emancipadora de mundo e de sujeitos e o professor precisa se entender e se aceitar como o principal mediador dentro da sala de aula.

#### 4.4.3 – Tema 3: Alfabetização na Perspectiva Crítica

O terceiro tema da disciplina estava diretamente ligado à questão proposta por Freire (2002), ou seja, alfabetizar o aluno dentro de uma perspectiva crítica, conscientizando-o através de conteúdos ligados à vida e através do diálogo, despertando-o de uma consciência ingênua para outra mais crítica.

Como ponto de partida para o estudo desse tema, foi proposto aos alunos que elaborassem, em grupos, propostas/projetos de trabalhos pedagógicos dentro do tema. Para tanto, uma idéia foi sugerida como eixo do trabalho. Os grupos deveriam escrever os trabalhos partindo de 'Meu bairro', tema julgado extremamente rico por proporcionar contato com a realidade do aluno. Aos grupos coube a proposta de objetivos, estratégias, justificativas/ fundamentação teórica, procedimentos, e temas abordados, bem como a delimitação do tempo do projeto.

O objetivo dessa tarefa não era ensinar os alunos a elaborarem projetos, mas sim fazê-los perceber que mesmo na leitura e na escrita havia possibilidade de se trabalhar com a realidade do aluno. E que, conforme mudam as séries (na Educação básica, da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental), o professor pode aumentar a problemática a ser discutida com seus alunos.

Após a elaboração, na exposição dos grupos à classe, a mim coube a tarefa de, partindo do que eles pensavam, identificar nas suas falas idéias de perspectiva crítica e assinalar o que foi perdido durante a escrita ou a explanação, do ponto de vista dessa perspectiva, que não puramente descritiva.

Era esperado que ao menos aparecessem as carências do bairro, saindo da visão romântica do mesmo.

Nesse ponto da aula, minha tarefa era estar atenta às apresentações para verificar exatamente quais grupos não enxergaram uma perspectiva crítica no estudo do bairro e se propuseram realmente atividades que desenvolvessem a capacidade de o aluno ver o que faltava no bairro, demonstrando um olhar crítico da realidade.

Como segunda atividade dentro do estudo desse tema, em momento de reflexão coletiva, foi pedido a cada grupo que se posicionasse a respeito dos trabalhos apresentados, avaliando os aspectos positivos e negativos dos demais grupos, fazendo críticas às propostas.

O que pude perceber nessa atividade ao longo das quatro turmas foi que alguns grupos elaboraram propostas dentro de uma perspectiva crítica de trabalho em Alfabetização, exemplificando quais eram as carências do bairro e a busca por soluções. Outros grupos apenas lançavam a observação constatando o que faltava no bairro não apresentando sugestões sobre o que fazer para melhorar.

Freire (2002) e Amaral (2001), trabalhando com a idéia de que a Alfabetização é desenvolvida na perspectiva de construção da consciência crítica, partindo da consciência ingênua, apontam para o fato de que agora, o papel do professor é ajudar o aluno a pensar, a refletir e agir, diferente do modelo tradicional que apenas transmitia e não permitia que o aluno se posicionasse a respeito do que quer que fosse.

Essa discussão deixou evidente que os alunos do curso, em suas práticas pedagógicas, embora previssem contribuir para desenvolver o lado questionador de seus alunos, achavam muito difícil a tarefa de despertá-los da consciência ingênua, porque para agir dessa forma, cabia ao professor também deixar de ser passivo e submisso.

Eu acredito que superadas as dificuldades de compreensão dos conceitos de Alfabetização e de Letramento, entender a Alfabetização na perspectiva crítica foi a segunda das duas tarefas mais impactantes enfrentadas pelos alunos dentro dessa disciplina.

A terceira ainda estava por vir.

#### 4.4.4 – Tema 4: Contribuições da Psicologia: O Construtivismo de Emília Ferreiro

Para os alunos do curso de Pedagogia – professores em exercício – o difícil não era alfabetizar. Tampouco alfabetizar letrando, posto que esse era um desafio e desafios podem também ser recebidos como estímulos. Assim como alfabetizar dentro da perspectiva crítica, outro grande desafio.

A dificuldade, para esses alunos, estava em entender por que o construtivismo dava tantos direitos aos alunos, tirando a autoridade do professor.

Vale lembrar que, embutidas nessas falas estavam os três principais mitos que foram propagados pela leitura inadequada da teoria construtivista nas redes de ensino:

- 1) O aluno aprende sozinho.
- 2) O ritmo do aluno deve ser respeitado.
- 3) O erro é construtivo. O aluno não deve ser corrigido.

Diante dessas premissas, como então alfabetizar dentro de uma proposta construtivista?

Primeiramente, antes de discutir esse pensamento inicial dos professores, demonstração coletiva de como era o entendimento deles acerca desse assunto, penso ser importante esclarecer alguns aspectos.

Uma das questões que interferiram na forma de pensar dos professores desde a década de 80, tem a ver com expressões como “*aprendizagem espontânea*” e “*professor facilitador*” (Klein, 2002, pp. 28-29, respectivamente), e deram origem a práticas pedagógicas que pouco contribuíram para a aprendizagem do aluno.

Na aprendizagem espontânea, considera-se que o aluno aprende sozinho, de forma natural (Op. Cit. p.28), e que o professor não deve interferir

nesse processo – o que se entende por “o aluno constrói o conhecimento sozinho” (idem, p.29), diferente de “o aluno constrói o conhecimento” (p.93), apontado pela mesma autora.

Porém, embora considere a relevância das contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) para a área da alfabetização, Klein (2002) afirma que, embora o aluno possua condições para elaborar o entendimento daquilo que aprende, necessita da intervenção do professor para que possa aprender o conteúdo ensinado, necessitando entender, inclusive, para que serve tal conteúdo: *“Entendemos, assim, que é necessário compreender como se aprende, como se ensina e, enfim, como se configura o objeto que se pretende ensinar”* (op. cit. p.122).

Essa intervenção configura a ação do professor mediador, aquele que se coloca entre o aluno e o conteúdo, fazendo a ponte entre o sujeito e o objeto do conhecimento, ouvindo, explicando, perguntando, ouvindo, tornando a explicar, num processo contínuo de ensinar. O professor mediador nada tem de facilitador. Ao contrário, se eu pudesse denominar, diria que ele deveria ser o dificultador, porque através de situações que levem o aluno a pensar e a refletir, ele cria oportunidades – difíceis – de desafiar o aluno, fazendo-o, através disso, progredir em termos cognitivos.

Nessa relação, o professor precisa se sentir seguro de suas ações para poder permitir que o aluno o questione, para poder entender o nível diferenciado de Letramento dos alunos de uma mesma classe, para poder entender os diferentes momentos culturais vivenciados pelos sujeitos – diferentes dos seus de outra geração – para saber trabalhar com a função simbólica da escrita, para saber explicar com pertinência. Enfim, o professor precisa saber a diferença entre autoridade e autoritarismo.

No processo de alfabetização dentro da concepção emancipadora, as hipóteses de escrita que o sujeito elabora não lhe são dadas como na época da cartilha. Precisam ser pensadas, refletidas por ele, sentidas num árduo processo de construção mental. Alguém fornece os elementos para que esse processo aconteça e esse alguém pode ser também o professor. Dentro da escola, especificamente, deve ser o professor. O aprendiz, ao interagir com o objeto

(escrita), entra em relação com outros sujeitos (colegas e professor). O aprendiz não está sozinho, é também sujeito do conhecimento, assim como seus companheiros de sala de aula, devendo entender o objeto de acordo com seu uso social. Sendo assim, ele necessita de outros para entender o processo.

O professor, não interagindo, 'não podendo' dar a resposta pronta, permite que o aluno produza e teste sozinho sua hipótese. O aluno desanima, pois não encontra saída. No caso do aprendizado da língua, há que se levar em conta que a língua oral é diferente da língua escrita e, nesse aspecto, o aluno precisa da intervenção do professor para checar suas hipóteses. Caso isso não ocorra, esse aluno se vê num conflito sem fim.

Para Klein (2002):

(...) metodologias de alfabetização que se centram na relação letra/fonema, embora consigam responder a uma importante gama de fatos da escrita, relegam outros a um esforço exclusivo do aluno, que, via de regra, vai se configurar, também, na forma de um processo de ensaio-e-erro (p.129).

Desta feita, nas ações do professor mediador deve estar prevista a interferência de maneira que o aluno se sinta à vontade para perguntar, se sinta acolhido ao demonstrar onde reside sua dúvida. Um aluno amedrontado pela correção ríspida do professor e por anotações coloridas em seu caderno, seguidas de xingamentos e poucas explicações, não vai se expor pela segunda vez para pedir ajuda ao professor. A questão não é 'não corrigir mais', mas como corrigir.

Possenti (1996) assegura que o professor deve garantir ao aluno o acesso à norma culta da língua. Assim sendo, se não houver correção, como esse acesso estará assegurado? Para o autor (idem) é nas interações de sala de aula que o professor encontra a melhor maneira de abordar o aluno e, testando suas hipóteses, explicar-lhe por que se escreve tal palavra de tal maneira.

Como professora de Língua Portuguesa e com experiência em Alfabetização, acredito que convém deixar claro que embora pareça ser simples, o processo é demorado. Mais que uma vez, o professor vai investir e, mais que uma vez, o aluno vai perguntar a mesma coisa.

Apesar de, nesses últimos anos – década de 90 – a questão dos níveis de desenvolvimento da escrita da criança (Ferreiro e Teberosky, 1999) estar em discussão e ser do conhecimento da maioria dos professores alfabetizadores, muitos ainda fazem uso de ditados em suas aulas tentando com isso assegurar a escrita ortográfica correta, sem intenção de inserção em contexto algum, sem levar em consideração como o aluno entende ou que sentido dá às palavras que ouve. Esses professores desconsideram – ou desconhecem – a função simbólica da escrita.

As contribuições de Ferreiro e Teberosky (Op. Cit.) são valiosas para o ensino da língua (Soares, 2003), e seria oportuno que os professores alfabetizadores que lidam diretamente com esse assunto se apropriassem desses conhecimentos. Porém, apenas o domínio do conhecimento dos níveis de aquisição da escrita pela criança, apresentados pelas autoras argentinas, representa pouca parcela do que a Psicologia já estudou a respeito.

Relativamente aos estudos da psicologia nesse sentido, encontramos em Smolka (2001), indícios que apontam para a necessidade do conhecimento da função simbólica da escrita:

Contudo, ao invés de se tomar o estudo de Ferreiro & Teberosky como contribuição para o seu entendimento dos processos de aquisição da escrita, tem-se reduzido o ensino da escrita à questão de correspondência gráfico-sonora, categorizando crianças e turmas de crianças em termos de níveis e hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões (p.63).

Podemos inferir dos apontamentos da autora (idem) que ela se refere aos professores que se preocupam mais em fazer um levantamento de quantos silábicos há na classe, quando o legado deixado pelas duas lingüistas é no sentido de auxiliá-los a entender os processos de construção da escrita pelos quais passa a criança e não os subsidiar na classificação de alunos.

Pode-se afirmar que a cartilha pecava pelos textos fragmentados que apresentava, e que o processo construtivista – da forma como vem sendo entendido e praticado por boa parte dos professores – não supera isso, porque o professor, deixando de corrigir os erros do aluno, quando pode mostrar onde devem ser feitos os ajustes, permite que os textos produzidos em classe

também fiquem sem sentido. Ou seja, entender que o erro é construtivo e, portanto fique como está, é uma prática equivocada que precisa ser revista.

A afirmação “O professor deve respeitar o erro do aluno porque construtivo” (Klein, 2002, p.124), implica, exatamente no fato de que, exposto, o erro adverte o professor (atento) onde é que o aluno está precisando de ajuda. Com sua interferência ao corrigir o erro, questionando o aluno e explicando os porquês em cada situação, o professor estará agindo de maneira a contribuir para gerar aprendizagem dentro da sala de aula.

Para Klein (2002):

(...) correção não é sinônimo de constatação e punição do erro. O procedimento, no ato de correção, deverá implicar, primeiro, a consolidação daquilo que, na tentativa do aluno, configura acerto, e, num segundo momento, numa reflexão sobre as possibilidades genéricas da língua e a exigência específica no caso da palavra, frase, ou texto corrigido (p.131).

De outra forma, é possível questionar se, na ausência de interação por parte do professor, diante de uma situação dada por este como desafio à aprendizagem, o aluno conseguiria chegar sozinho a alguma solução. Ou a maioria dos alunos e por que não dizer todos os alunos.

A respeito da real contribuição do construtivismo à educação e a maneira como algumas idéias apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1999), acerca de sua análise sobre como a criança constrói a escrita, Leite (2001) afirma que “Talvez, a grande contribuição dessa teoria, em termos das práticas pedagógicas, tenha sido a total reformulação da concepção de erro e a conseqüente revisão do papel da avaliação educacional” (p.37). Para o autor, o erro, do ponto de vista cognitivo, não pode mais ser entendido como na concepção tradicional como processo estático. Segundo ele, o ‘erro’ seria um indicador momentâneo do processo em que o aluno se encontra na fase inicial da escrita e que deve ser interpretado pelo professor como parte do desempenho do aluno dentro de um processo maior, que permite avanços.

É inegável a contribuição dos teóricos ao entendimento da teoria de Piaget e dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). Outro aspecto que é inegável é que as teorias estão aí para serem confrontadas com a prática e o professor que não se der conta disso, nos dias atuais, permanece estagnado em

suas crenças por opção. Conforme já comentamos, é interessante o professor ler, pesquisar. No entanto, as leituras precisam ser diversificadas para poderem conversar entre si.

Nesse sentido, Smolka (2001) assume que, tomar os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) como únicos para solução do fracasso escolar em termos de Alfabetização ou para explicar os mecanismos de ensino (da língua) na escolarização do indivíduo, não é suficiente para o professor operar mudanças expressivas em sua prática.

Na disciplina Teoria Pedagógica e Produção do Conhecimento em Língua Portuguesa, as discussões a respeito desse tema foram calorosas. A maioria dos alunos/professores de alguma forma já havia sofrido com as conseqüências desses mitos no exercício da profissão. Conceitos advindos de leituras indevidamente interpretadas geraram equívocos que interferiram negativamente na prática dos professores. Em decorrência, as implicações pedagógicas da tentativa de adaptar alguns estudos ou a teoria piagetiana diretamente à educação podem ser encontradas nos mitos que o construtivismo deixou na rede.

Sobre essa questão, que tem gerado até hoje distorções na interpretação da teoria piagetiana, Banks-Leite (1998) apresenta considerações que levam à reflexão sobre o uso do construtivismo nos meios escolares:

(...) Piaget foi lido pelos pedagogos da Europa e do Brasil que tinham preocupações básicas comuns: a crítica à escola tradicional, a busca de novos métodos pedagógicos e questionamentos sobre a própria concepção de "educação". (...) a "leitura" efetuada pelos pedagogos os diferenciam de forma considerável: enquanto no meio europeu se discutia a contribuição de Piaget ao estudo da mentalidade infantil, a repercussão dos trabalhos de Piaget no Brasil se deu na esfera dos métodos de ensino (p.184).

Como vemos, trata-se de uma apropriação, da maneira como está posta, discutível nos meios escolares.

Algumas ações pedagógicas advindas dessas concepções errôneas acabaram por prejudicar muitos alunos, implicando em marcas aversivas que esses carregam de seus professores. As correções feitas de maneira abrupta exigindo reescrita sem explicação do porquê, os rótulos impostos advindos de

dificuldades na aprendizagem, o fato de o professor acreditar que não deve atender o aluno em suas solicitações, em suas dúvidas, todas essas são práticas cujas conseqüências implicam de forma negativa na formação do sujeito aprendente. Essas práticas, além de deixar marcas que acompanham o aluno pela vida afora, em nada contribuem na aprendizagem da língua.

Percebi que para os alunos do curso o estudo detalhado desses mitos – que segundo Klein (2002) propagados da forma como estão, são mais equívocos que verdades – foi um marco na disciplina, pois esclareceu muitas dúvidas, que eles conservavam há anos em sua prática.

O contraste entre esses mitos e uma interpretação pertinente de acordo com as concepções atuais de ensino ficou por conta do estudo da perspectiva histórico-cultural.

#### 4.4.5 – Tema 5: Contribuições da Psicologia – Perspectiva Histórico Cultural

Na perspectiva histórico cultural (Vigotski, 1998), o homem é entendido como um ser com bases genéticas – obviamente – porém, constituído pelo contexto histórico em que vive e pelo meio que o circunda, ou seja, pela cultura em que está inserido.

Para Vigotski (Op. Cit.) é nas relações pessoais – inter-relações – e na relação consigo próprio – intra-relação – que o intelecto do homem é construído.

Um dos pontos interessantes no curso foi o apontamento dos alunos no sentido de que a grande maioria nunca havia estudado Vigotski mais detalhadamente. Segundo eles, nos encontros de formação continuada nas redes municipais esse autor era estudado de maneira superficial e/ou através de fragmentos de textos. E que dessa forma ficava difícil estabelecer relação entre essa teoria e qualquer outra.

Uma das preocupações durante nosso planejamento – APs e professor Sérgio Leite – foi justamente desenvolver um estudo minucioso acerca das implicações dessa perspectiva quando de situações de ensino aprendizagem. A fim de que essas concepções advindas desses estudos se tornassem consistentes para esses alunos, a abordagem desse tema foi estendida para mais que um encontro.

Um dos pontos fortes da perspectiva histórico-cultural está no ato de o caráter da mediação do professor em sala de aula ser elemento crucial na aprendizagem do aluno.

Conhecimentos importantes que refletem diretamente na aprendizagem do aluno – como mediação, caráter da mediação e da relação entre afetividade e cognição, (Vigotski, 1998 e 2001; Freire, 1983 e 2002; Leite, 1988 e 2005; Leite e Tassoni, 2002 e 2007; Soares, 2002 e 2003) – não deveriam passar despercebidos pelo professor em exercício nos dias atuais, a fim de que repensasse e adequasse sua prática às reais necessidades do aluno. Tais estudos indicam que uma das funções do professor é a de não se posicionar como único detentor do saber, uma vez que os alunos também possuem seus conhecimentos, sendo necessário respeitar esses saberes.

O diálogo torna-se, desta forma, o marco, o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Da mesma forma, o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos só tem início, se houver diálogo no processo de ensino e se o professor for também um bom ouvinte.

Freire (1983), defende que dialogar pressupõe a não imposição das idéias, tanto por parte do professor como do aluno, porque é nas trocas (verbais) que estão as chances de um maior entendimento em sala de aula.

Entendo como respeito aos saberes do aluno, em primeiro lugar, saber ouvir, após a problematização prévia, no sentido de contribuir para que esse progrida em termos de conhecimento. Porém, entendo também que respeitar o conhecimento do aluno não é sinônimo de não questioná-lo. Pelo contrário, é questioná-lo acerca do que ele sabe a fim de que, ajudando-o a refletir sobre seu próprio saber, venha a contribuir para que ele caminhe para o que ainda não sabe.

Uma forte base para essas reflexões acerca do caminhar de um ponto a outro para o crescimento em termos de conhecimento, advém da teoria vigotskiana. Ela trata, entre outras questões, do papel do professor na mediação entre sujeito e objeto de ensino e do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Na prática docente, entender como o indivíduo aprende e não quanto ele aprende é fundamental. Esses e outros conhecimentos, advindos das contribuições de áreas afins à educação, como a Psicologia e a Lingüística, precisariam estar presentes de forma consistente nos estudos dos professores em seu processo de formação profissional.

Não compreender essas concepções e sua implicação na prática pedagógica, é colocar-se à margem do que se poderia chamar um ensino com função social, adequado para a atual sociedade e com função real, que implique em aprendizagem.

Faz parte do entendimento necessário ao professor acerca da real função de sua prática, bem como sua relação de afeto com o objeto de ensino e com o sujeito com o qual trabalha respeitar os passos de cada aluno e suas particularidades na construção da aprendizagem.

Tenho consciência que o motor do processo de um bom ensino está também na qualidade da mediação do professor. Por isso, acredito que, mesmo não tendo muita afinidade com as disciplinas da área de exatas do curso de Edificações que fiz na adolescência, gostava das aulas do professor Valdir pelo seu jeito seguro de explicar a matéria e de me entender 'descontextualizada' no curso. Também nas nossas reuniões de supervisão, a maneira como o professor Sérgio Leite conduzia os estudos e o grupo me fez entender por que nosso trabalho era tão relevante ao ensino.

Da mesma forma, o fato de estar preocupada em desenvolver da melhor forma as aulas na Pedagogia e de ter procurado atender aos anseios dos alunos em termos de conhecimento, estudando e interagindo com eles, acredito que contribuiu para estabelecer uma mediação de caráter significativo no processo de ensino-aprendizagem desses alunos e para eu obter sucesso no meu papel como AP.

Ensinar, conversando com o aluno e ouvindo o que ele tem a dizer no processo de ensino-aprendizagem, evidencia o interesse pela maneira como ele está entendendo o que aprende. Observar como esse aluno se porta em relação ao objeto de ensino, dando atenção a ele e ao modo como pensa, no sentido de

buscar conhecê-lo melhor, contribui para que se estabeleça uma saudável relação entre professor e aluno, necessária entre o ensinar e o aprender.

Desta forma, arrisco afirmar que o professor não é o único responsável por despertar o interesse do aluno pelo ensino, mas pode contribuir e muito nesse aspecto. Assim como a maneira como o professor apresenta o conteúdo ao aluno, colocando-o em contato com um conhecimento novo, auxiliando-o a encontrar soluções para suas dúvidas, pode marcá-lo para sempre. A esse respeito, Leite e Tassoni (2002) afirmam que:

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz em que momento e por quê – afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. (p.125).

Como vemos, essas marcas, advindas do comportamento do professor nas inter-relações de sala de aula, afetam particularmente cada aluno.

Da mesma forma, Vigotski (1998) em seus estudos sobre aprendizagem, aponta para o fato da mediação representar um dos mais importantes papéis em situações de ensino. Para o autor, “... *aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha*” (p.111). Para o autor, o indivíduo se constitui – também – nas inter-relações pessoais. Sua afirmativa vai no sentido de que o meio tem forte contribuição para o desenvolvimento do sujeito. Daí o importante papel do professor em sala de aula, em aproveitar as chances que tem de ajudar esse aluno a ter sucesso cognitivo. Os estudos desse psicólogo russo apontam para a criança, porque elas foram seu objeto de análise.

Podemos afirmar, diante de suas premissas, que em situação de aprendizagem escolar, esteja em que idade estiver, o aluno precisa, portanto, das intervenções do professor. Contudo, para que essas intervenções surtam efeito positivo, precisam estar planejadas e ser praticadas com intenção de criar condições para que esse aluno avance intelectualmente.

Importa destacar que é o próprio Vigotski (2001) quem afirma que, embora seja grande a capacidade de aprendizagem dos adultos “... até agora não se descreveu adequadamente o que diferencia de forma substancial a aprendizagem do adulto da aprendizagem da criança” (p.115).

Nesse sentido, o aluno, criança ou adulto, podendo participar do processo de ensino como sujeito pensante e falante, e como sujeito que aprende o que é ensinado, tende a perceber sua importância perante a presença do professor que se propõe a realmente ensiná-lo, como perante os demais colegas de classe. Tal fato influencia sua auto-estima (Leite e Falcin, 2006), sua autonomia, seu caminhar como sujeito – singular e ao mesmo tempo social – pertencente ao processo histórico em que se insere.

Leite e Tassoni (2007), nesse sentido, afirmam que as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, “devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro” (p.133). Segundo os dois autores (idem) tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, “como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões” (p.133).

De acordo com esses pressupostos, em momentos de aprendizagem, a maneira como o professor lida com o que ensina e a maneira com que se preocupa em entender de que forma o aluno aprende (ou não aprende), são perceptíveis ao sujeito aprendente. Essas importantes relações marcam definitivamente o indivíduo em sua forma de entender e aceitar o ensino e, da mesma forma, a escola.

Por este motivo, entendo que o professor precisa gostar de ensinar para que seu ensinar implique em efeitos positivos no sujeito aprendente. Tomo por exemplo as lembranças positivas que tenho de professores que gostam de estar com os alunos e de exercer a profissão docente, como o professor Valdir e o professor Sérgio Leite. Da mesma forma, penso em mim enquanto professora. O fato de eu gostar do magistério facilita o meu entendimento de que devo me interessar pela aprendizagem do aluno. Em vista disso, me dedicar aos estudos

e às leituras a fim de estar em constante formação – Formação Continuada – porque, conforme afirmam Freire (2002) e Schön (1995), o professor precisa estudar, se atualizar. Não adianta apenas gostar de ser professor, é necessário também se dedicar à profissão, no sentido de entender sua função junto à sociedade. Nesse percurso, pressupõe-se que o professor estude, leia, reflita sobre a própria prática, re-signifique seu fazer pedagógico, volte a ler, a estudar, num processo contínuo de crescimento intelectual e profissional.

#### 4.4.6 – Afetividade e situações de ensino

Um tema que permeou todos os demais durante o curso e que despertou sobremaneira a curiosidade dos alunos foi a Afetividade. Dentro da disciplina, esse assunto foi abordado a partir da perspectiva histórico cultural e dos estudos de Vigotski (1998) e Wallon (1971). Para esses autores, questões que envolvem aprendizagem passam pela afetividade.

As discussões desenvolvidas neste Memorial evidenciam que a preocupação maior da disciplina foi com o fato de o professor re-significar suas ações à luz das concepções teóricas recentes. Entretanto, um dos pilares para uma boa prática em sala de aula é o professor gostar do que faz, gostar de dar aulas e gostar de estar com o aluno, para que possa planejar com convicção de quem quer colaborar para o sucesso do processo cognitivo do aluno.

Em processo de Formação Continuada, esse aspecto precisa ser revisto e o professor precisa trazer à tona todos os elementos que o constituem para que possa realmente refletir sobre sua prática. Seus valores, inclusive.

As cartas das duas alunas do PROESF evidenciaram como a prática do professor interfere no emocional do aluno afetando a cognição e não é difícil supor que há muitos casos de professores que deixam marcas – aversivas – em seus alunos. Pensar que esse modelo de prática está ligado ao método tradicional é equivocar-se. Essa prática antiga é mais atual do que se possa pensar e não possui vínculos com métodos.

Os quatro episódios narrando esse tipo de prática pedagógica escolhidos por mim para compor este Memorial, um da década de 70, outro da década de 80, outro da década de 90 e um do século XXI, me permitem perceber e afirmar

que essas práticas perduram de século para século e que precisam ser veiculadas para que possam ser combatidas e extintas da sala de aula.

Se for levado em conta que o aluno aprende conforme as condições oferecidas (Leite e Tassoni, 2007; Pellisson, 2006 e 2008), e que entre elas estão o planejamento e a mediação e que a afetividade está vinculada ao processo cognitivo do sujeito, o caminho para que o professor comece a pensar sobre sua prática estará aberto. Esses três elementos são o ponto de partida para uma reflexão pedagógica séria a partir das relações entre professor-aluno.

A escola tem papel fundamental nisso, toda forma como o professor planeja, facilitando o sucesso do aluno, além de atuar no cognitivo, atua também no afetivo. Do ponto de vista pedagógico, a afetividade leva a uma releitura de todo esse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo que as situações vivenciadas por mim fora da escola ajudaram na minha constituição como leitora e como estudante e me deram subsídios para freqüentar a escola com acervo suficiente a fim de acompanhá-la de maneira satisfatória. Tenho consciência que bons leitores se formam com uma relação com a escrita através de mediadores afetivamente importantes, nas relações interpessoais e não por fatores biológicos.

Tive bons professores que contribuíram para minha formação enquanto cidadã, assim como tive professores que me marcaram aversivamente e que também me serviram como exemplos: eu jamais os imitaria enquanto professora.

No PROESF, através de meu Memorial, eu consegui expor a marca aversiva deixada por uma professora, fato que até hoje eu só havia relatado à minha mãe. Nem meu pai sabia, caso contrário ele teria tomado alguma atitude mais drástica com aquela professora. Ele morreu sem saber.

A minha intenção com este Memorial foi trazer à tona, entre outras questões, acontecimentos verídicos vivenciados pelos alunos – professores em exercício – em fase de Alfabetização que muitas vezes passam ocultos à literatura e deixam de ter uma veiculação maior por permanecerem apenas na oralidade.

O ponto alto das discussões, penso ter sido as condições vivenciadas pelos sujeitos protagonistas deste texto: eu, enquanto estudante do curso de Especialização e enquanto AP da disciplina, meu grupo de APs e o supervisor da disciplina, bem como os alunos do curso de Pedagogia.

Um aspecto que procurei levantar desde o início do texto foi minha vivência junto à escrita, a processos de Letramento e situações de leitura. Com essas discussões espero ter evidenciado como questões culturais interferem na vida social e acadêmica do sujeito. Da mesma forma, assim como aconteceu comigo – fora da escola – e verificadas as contribuições dessas vivências em

minha constituição como pessoa, como estudante, como professora e como AP – creio que seja importante a leitura deste trabalho, no sentido de ajudar a entender como questões culturais fazem parte da vida do sujeito e como isso o constitui como cidadão.

Da mesma forma, se a vivência da pessoa não apresentar/proporcionar essas particularidades, é necessário que a escola busque suprir parte dessas deficiências, cabendo ao professor entender que é preciso empenho – o máximo possível – para oferecer situações significativas em sala de aula, a fim de que a escola contribua para o bom nível de letramento dos alunos.

Das reflexões desenvolvidas neste memorial, percebo no mínimo cinco aspectos importantes no sentido das condições oferecidas e das relações professor-aluno:

- 1) Pelas duas cartas apresentadas na íntegra e pelos dados das demais cartas apresentados no Anexo 2, a maioria das condições oferecidas pelos professores alfabetizadores não contribuiu para o avanço cognitivo dos sujeitos.
- 2) A disciplina de Língua Portuguesa, no curso, garantiu essas condições aos alunos – aulas planejadas, mediação no aprendizado e presença de afetividade nas relações de ensino.
- 3) As condições oferecidas durante as aulas garantiram reflexões e contribuíram para mudanças nas práticas dos sujeitos, haja vista os dois depoimentos decorrentes das cartas apresentadas.
- 4) Como AP desta disciplina, atingi, portanto, os objetivos propostos.
- 5) Como membro do grupo do professor Sérgio Leite, pude constatar que, assim como eu, as demais APs também conseguiram atingir os objetivos a que nos propusemos, dadas as nossas preocupações iniciais, quando do planejamento coletivo.

Desta feita, posso afirmar que o grupo como um todo garantiu a qualidade desejada para um curso de Pedagogia deste porte e que, ao final de cada semestre em que a disciplina se encerrava – nas quatro turmas – a sensação foi de dever cumprido e cumprido com excelência, dados os

depoimentos dos alunos quando em momentos de avaliação, tanto em sala de aula comigo, como em reuniões com a coordenação do curso (Pellisson, 2008).

Penso que, se procuramos discutir com os alunos do curso a questão da Alfabetização na perspectiva do Letramento e dentro da visão crítica proposta por Freire (2002), que defende que esse pode ser um instrumento direcionado tanto para a libertação quanto para a domesticação do sujeito, dependendo do contexto político-ideológico em que ocorre, tivemos outro elemento no curso que possibilitou que os professores olhassem para suas práticas: o Memorial de Formação.

A maneira como o Memorial de Formação do curso de Pedagogia do PROESF foi produzido, as condições oferecidas para que essa produção escrita obtivesse sucesso (Pellisson, 2008), os conflitos iniciais vivenciados pelos alunos até encontrarem a coerência adequada às idéias a que se propuseram discutir – eixos – as reflexões necessárias a essa coerência, fizeram parte de um processo de ensino dentro do curso que a meu ver servirá de exemplo aos alunos/professores quando em sala de aula com seus alunos em fase de Alfabetização.

Por quê?

É no conflito que o aluno precisa do professor para ajudá-lo e não o contrário. A idéia equivocada de que o aluno aprende (sozinho) no conflito precisa ser superada. Essa idéia é um dos mitos que o construtivismo criou (Klein, 2002) e que em nada contribui para o aprendizado do aluno.

Os alunos do PROESF, além das disciplinas estudadas ao longo dos quatro anos e desta disciplina de Língua Portuguesa que lidou diretamente com a questão da Alfabetização Crítica na perspectiva de Letramento – e portanto da significação que o indivíduo dará à língua, à leitura e à escrita e à comunicação em sua vida – vivenciaram, com a produção do Memorial de Formação, uma situação complexa de ensino onde estiveram presentes a mediação, a afetividade e a cognição.

Esse processo também serviu para reflexão sobre a prática, posto que a escrita exigiu isso. Ao escreverem sobre si enquanto professores, os alunos

forçosamente tinham que olhar para suas ações pedagógicas. Essa introspecção, se não dolorosa, ao menos contribuiu para remexer antigas idéias.

De que forma essas idéias voltarão aos devidos lugares e se voltarão, já é outra discussão. Mas eu entendo que a função tanto da disciplina, como do curso, quanto do Memorial, não foi de acomodar idéias e sim de revolvê-las.

Quanto a mim, muitas idéias se confirmaram – sempre procurei ser responsável com minha prática docente e sempre fui estudiosa, sabendo o real papel de ser professor. Outras idéias – os conhecimentos novos, o trabalho conjunto, a vivência nesses longos anos de curso com alunos-professores em exercício – me fizeram ver que a reflexão sobre a própria prática é o único caminho para o professor poder re-significá-la verdadeiramente.

A experiência no PROESF deixou marcas profundas em mim, no sentido de confirmar que escolhi a profissão certa e que ser um bom professor, no sentido de fazer diferença na vida do aluno, conforme eu pensava, requer muita responsabilidade.

...

Toda essa reflexão, me remete à lembrança de minha infância e de meus alunos de madeira. No sentido do que a madeira pode causar. No sentido de em que meu Memorial de Formação poderia contribuir para a formação de professores e em específico, para a Alfabetização dos alunos.

Espero que, como pesquisadora e como professora que sou, consiga, com minhas palavras e atitudes, despertar o sonho, a busca, a combustão, naqueles que também estudam a respeito desses assuntos e que, sendo professores, sintam o desejo de sempre melhorar sua prática.

Lembro-me que todos os meus alunos de madeira pegavam fogo e que, dos carvões gerados por eles, novas feições felizes surgiam.

Como professora, penso que seria muito triste me estagnar numa prática e, ao projetar meu pensamento no futuro, ter como lembrança um passado junto a alunos frios, com feições estereotipadas, que, à maneira da madeira enregelada, não se deixaram queimar...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra S.A, 2000.

AMARAL, C. W. do. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: Leite. S. A. da S. (org.) et al. **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi, 2001.

ANDRADE, C. D. de. Infância. In: ANDRADE, C. D. de. **Seleção em Prosa e Verso**. 7a ed. – Rio de Janeiro: Record, p. 135, 1971.

ASSIS, M. de. **Memorial de Aires**. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. 27. ed. São Paulo: Ática, 1999.

AZENHA, M. da Graça. **Imagens e Letras: Ferreiro e Luria – duas teorias psicogenéticas**. 2. ed. – São Paulo: Ática, 1996.

BANKS-LEITE, L. Piaget: 100 anos. In: **Educação & Sociedade** – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, ano XIX, nº 63, agosto/1998.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Fundação CAPES. Programa 33003017001P-2 / Educação / Unicamp (NRD6)* – Disponível em <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)> - 29 de setembro de 2004. Memória da Pós-Graduação.p.6-7. *Ano base 2003* [on-line].

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Lingüística**. 10. ed. 3. impr. São Paulo: Scipione, 1999.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLASANTI, M. **A Moça Tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

EISNER, W. **Quadrinhos e Arte Seqüencial** – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EISNER, W. *Biografia*. In: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Will\\_Eisner](http://pt.wikipedia.org/wiki/Will_Eisner). Acesso em 09 de julho de 2008.

FALCIN, D. C. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: Leite, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FEIJÓ, M. **Quadrinhos em ação: um século de história**. São Paulo: Moderna, 1997.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed Editora S/A, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2002.

GARCÍA, C. M. A Formação de Professores: Centro de Atenção e Pedra-de-Toque. In: NÓVOA, A (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, junho de 1995.

GÓMEZ, A. P. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, junho de 1995.

GROTTA, E. C. B. Constituição do sujeito-leitor: análise de alguns aspectos relevantes. In: Leite, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. 1. ed.. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

KLEIMAN, A. B.. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, A. B.. (Org.). **Os significados do Letramento**. Novas Perspectivas sobre a Prática Social da Escrita. 1.ed. , v.1, pp.15-61. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Ação e Mudança em Sala de Aula. Uma pesquisa sobre o Letramento e interação. In: Rojo, R. (Org.). **Letramento e Alfabetização: Perspectivas Lingüísticas**. 1.ed., pp.173-203. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Concepções de Escrita na Escola e Formação do Professor. In: VALENTE, A. (Org.). **Aulas de Português: Perspectivas Inovadoras**. 1.ed. v.1, pp.67-82. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1999.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 4. ed. – São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

LACERDA, N. G. **Manual de Tapeçaria**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4.ed. 1ª impr. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

LEITE, S. A. da S. **Alfabetização e Fracasso Escolar**. São Paulo: Edicon, 1988.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento: Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. da S. (Org.) et al. **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi, 2001.

\_\_\_\_\_. O Processo de Alfabetização Escolar: Revendo Algumas Questões. In: BITTENCOURT, Á. B. e OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. de. **Estudo, pensamento e criação**. v.1. Campinas, SP: Unicamp, Graf. FE, 2005. 3v.

\_\_\_\_\_. Sobre a volta do “vovô viu a uva”. In: Folha de São Paulo. Caderno Cotidiano, São Paulo, 17/3/2006.

LEITE, S. A. da S. e FALCIN, D. C. O professor inesquecível: a afetividade nas práticas pedagógicas. In: SOUZA, M. T. C. C. de (Org.). **Razão e emoção: diálogos em construção**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. da S. e TASSONI, E. C. M. A Afetividade em Sala de Aula: As Condições de Ensino e a Mediação do Professor. In: SADALLA, A. M. F. de A. e

AZZI, R. G. (Orgs.). **Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. Afetividade e Ensino. In: SILVA, E. T. da (Org.). **Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MAHONEY, A. A. Introdução. In: MAHONEY, A. A. e ALMEIDA, L. R. de. **Henri Wallon – Psicologia e Educação**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MENEZES, G., TOSHIMISTSU, T. e MARCONDES, B. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. 4. ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

NÓVOA, A. Formação de Professores e a Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, junho de 1995.

\_\_\_\_\_. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal, Porto: Porto Editora, LDA, agosto de 1999. (Coleção Ciências da Educação)

OLIVEIRA, M. K. de e REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003. (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas)

PELLISSON, M. C. R. M. Afetividade e Constituição do Professor – Análise de um memorial de formação: a afetividade no processo de constituição de uma professora. In: LEITE, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

\_\_\_\_\_. *Análise do Processo de Produção dos Memoriais de Formação por Alunos do PROESF*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Faculdade de Educação da Unicamp, 2008.

PEREIRA, E. M. de A. P.; LEITE, S. A. da S.; SOLIGO, Â. de F. Curso de Pedagogia Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas PROESF – Relatório para o Processo de Avaliação Institucional. FE Unicamp, texto mimeo, 2004.

\_\_\_\_\_. A Formação Superior de Professores em Exercício: A Experiência da Unicamp na Região Metropolitana de Campinas. FE Unicamp, texto mimeo, 2005.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular Ltda., 4. ed., julho de 2005.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os Humores da Língua: Agenda estudantil**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. – (Série Agendas).

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação...; in: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas, SP: Gráfica FE, 2005.

PRIETO, S. A. da S. *Alfabetização, Letramento e Afetividade*. TCC: Memorial de Formação. Campinas, SP: Faculdade de Educação da Unicamp, 2005.

QUEIROZ, R. de. **Memorial de Maria Moura**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1.994.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed.. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, junho de 1995.

\_\_\_\_\_. **Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. RS, Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 1. ed., 2000.

SMOLKA, A. L. B. e LAPLANE, A. F. O trabalho em sala de aula: teorias para quê? In: Cadernos ESE, v.01,n.01, pp.78-82, Niterói, RJ, 1993.

SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: Uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 24. Campinas, SP: Cedes, Julho/2000(a).

\_\_\_\_\_. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. In: **Educação & Sociedade – Vigotski – O Manuscrito de 1929: Temas sobre a Constituição Cultural do Homem**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação Campinas, SP: Cedes, Ano XXI, nº 71, 2. ed. outubro de 2000(b).

\_\_\_\_\_. A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo. 10. ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2001 (Coleção passando a limpo)

SOARES, L. Olhar Indiscreto. In: **Revista Veja**. edição 1879. Geral: História. São Paulo: Editora Abril S.A., 10 de novembro de 2004.

SOARES, M. **METAMEMÓRIA – Memórias, Travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez Editora, 2001. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação)

\_\_\_\_\_. Letramento em verbete: O que é Letramento? In: Soares. M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed., 5. reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, GT Alfabetização, Leitura e Escrita, Poços de Caldas, outubro de 2003 (texto mimeo).

STRINGUETTI, S. C. *Mãos que trabalham para a arte.* TCC: Memorial de Formação. Campinas, SP: Faculdade de Educação da Unicamp, 2008.

TAGLIAFERRO, A. R. Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. In: LEITE, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas.** 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

# ANEXOS

## Contenido del Anexo I: Descripción de los componentes del sistema de gestión de calidad

- Descripción de los componentes del sistema de gestión de calidad
- Descripción de los procesos de gestión de calidad
- Descripción de los procedimientos de gestión de calidad
- Descripción de los registros de gestión de calidad
- Descripción de los recursos de gestión de calidad
- Descripción de los roles y responsabilidades de gestión de calidad
- Descripción de los indicadores de gestión de calidad
- Descripción de los métodos de gestión de calidad
- Descripción de los instrumentos de gestión de calidad
- Descripción de los recursos humanos de gestión de calidad
- Descripción de los recursos materiales de gestión de calidad
- Descripción de los recursos financieros de gestión de calidad
- Descripción de los recursos tecnológicos de gestión de calidad
- Descripción de los recursos de gestión de calidad

## Anexo 1

### Questões iniciais reunião de supervisão – estudo

- Como aproveitar a prática que os alunos têm?
- Como vemos a relação teoria e prática?
- Qual é a crença que vai estar nos apoiando para a nossa prática com esses professores?
- Qual a concepção teórica que vai estar embasando nossa disciplina?
- A teoria produz prática?
- A teoria produz mudança na prática?
- Como construímos de fato a base teórica para desenvolver a prática?
- A teoria é condição necessária para levar à prática?
- A mudança na prática é função do que?
- Por que teoria?
- Qual o papel da teoria?

## Anexo 2

### Dados levantados em cartas de alunos durante as quatro turmas

- Existência de dificuldades na época sem identificação pelos alunos.
- Contato com a leitura através da Cartilha e de livros.
- Marcas aversivas pelos castigos referentes à dificuldade na aprendizagem.
- Repressão.
- Retenção na 1ª série.
- Reforço com a ajuda de tios e/ou pais desmistificando a primeira impressão (negativa) da alfabetização.
- Alunos sem problemas com a cartilha.
- Exposição ao ridículo perante a classe por parte da professora.
- Leituras de Monteiro Lobato e Andersen introduzindo alunos da leitura e na escrita.
- Liberdade de leitura e escrita.
- Insegurança gerada pela repressão na correção da professora referente à pontuação e à ortografia.
- Alfabetização pelo modelo tradicional.
- Castigo/ medo do autoritarismo da professora
- Leitura mecanizada e memorização não deixando marcas aversivas nos alunos: boas lembranças.
- Linguagem regional (de sítio) por parte do aluno gerando preconceito lingüístico por parte da professora na escola.
- Alfabetizados pelas cartilhas Caminho Suave e Reino da Alegria – decoreba/ memorização com figuras tampadas da cartilha = boas recordações.

- Gosto pelo contato com a Cartilha, sentimento de prazer.
- Afinidade com a professora.
- Ajuda da mãe em casa.
- Incentivo dos pais.
- Ajuda do pai.
- Dificuldade de alfabetização na 1ª série devido à falta de afetividade da professora = marcas perdidas somente em séries posteriores com outras professoras. Mais calmas.
- Timidez, mania de perseguição por parte da professora.
- Expressão corporal ausente da alfabetização/ superação apenas depois de adultos em outros cursos.
- Contato com livros somente em casa.
- O fato de não terem freqüentado pré-escola gerando dificuldade no acompanhamento dos estudos e na aprendizagem devido aos conteúdos serem ministrados de acordo com o restante dos alunos que cursaram pré-escola.
- Sentimento de muito amor pela escola.
- Ansiedade por conhecer a cartilha e por estar na escola.
- Desejo de saber ler e escrever/ investimento da professora apenas na coordenação motora.
- Reconhecimento de que a cartilha oferecia pouco.
- Ridicularização do aluno pela professora nas 1ªs e 2ªs séries.
- Fato de nas 3ªs e 4ªs séries o aluno ser ajudante da professora em classe, colocando lições na lousa, melhorando o relacionamento do aluno com a classe.
- Estímulos pela leitura e escrita em casa e não na escola.
- Sentimento afetivo pela cartilha por receber ajuda da família na aprendizagem.
- Repetição exigida pelo método da cartilha gerando sofrimento no aluno.
- Carinho de professoras e familiares ajudando a superar o medo inicial da escola.

- Perda do interesse inicial pelos livros e pela leitura devido ao uso da cartilha/ Frustração.
- Gosto pela leitura em casa, liberdade para rabisco e pintura.
- Sentimento de alegria pelo fato de a professora chegar com livros na classe.
- Choque emocional na escola causado pelo marasmo da cartilha e pela postura autoritária da professora.
- Timidez por já saber ler antes da classe/ Sensação de Exclusão e perda do gosto pela escola.
- Ditados gerando reprovações no final do ano devido à escrita ser igual à fala do aluno.
- Frequência a aulas em escola rural gerando fugas do aluno devido à rigidez da professora.
- Alfabetização posterior à 1ª série com professor mais receptivo.
- Falta de estímulo por parte das professoras aos conhecimentos prévios dos alunos.
- Separação de classes em alunos fortes e fracos/ Classes chamadas 'homogêneas'.
- Cartilha e coordenação motora explorando as bolinhas, chavinhas, minhoquinhas e trazendo desenhos prontos tolhendo a criatividade do aluno.
- Sentimento de alegria por descobrir a leitura e a escrita em escola rural multiseriada.
- Viagens com pai caminhoneiro auxiliando no processo de alfabetização/ Leitura de outdoors nas estradas/ Processo mais importante que o vivenciado na escola.
- Demonstração de afetividade por parte da professora pelo fato de já chegar alfabetizado à escola.
- Alfabetização pela mãe em casa/ Decepção com a cartilha na escola.
- Riqueza cultural em casa maior que a da escola.
- Dificuldade de trabalhar em grupos na escola.

- Choradeira inicial no processo de alfabetização/ medo do ambiente escolar.
- Aquisição do gosto pela cartilha ao longo da primeira série escolar.
- Realização do sonho por estar na escola, apesar da cartilha e da professora.
- Cartilha apresentando palavras sem significado para o aluno.
- Cartilha: única fonte de leitura na época de alfabetização.
- Leitura de bulas de remédios e embalagens de produtos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Sensação de segurança na escola em virtude do estímulo recebido da mãe.
- Lembrança do perfume da professora.
- Sentimento de felicidade devido a presente da professora: livro com dedicatória.
- Contemplação da própria letra escrita na lousa após aprender a escrever.
- Gosto pela leitura, apesar da cartilha.

## Anexo 3

### Depoimento

Re: proesf

Quarta-feira, 16 de Julho de 2008 11:35

De:

Este remetente é verificado pelo DomainKeys

"Sueli Prieto" <sueliprieto@yahoo.com.br>

Exibir informações de contato

Para:

crispelisson@yahoo.com.br

Oi Cris

Cristina,

Posso afirmar que esse fato sempre foi marcante para mim, o que eu sofri me fez pensar muito quanto o meu relacionamento com meus alunos. sempre tive muita preocupacao quanto as marcas que eu poderia deixar . Marcas que podem ser carregadas para sempre.

E diante disso, ao me deparar com uma situacao dficil eu me Imbrava do que vivi, e certamente procura uma solucao que nao viesse a constranger a crianca.

Quanto a te escrever a carta e compartilhar minha dor interiora de tantos anos, me causou um grande alivio. Como se la ja nao fosse mais minha.Sinto que agora minha experiencia pode ser aproveitada para chamar a atencao dos esducadores , quanto a sua postura com os educandos, e saber que nossas marcas ficam nas crianas. E que marcasqueremos deixar.

um abraço

Sueli