AÇÃO E REFLEXÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NO CONTEXTO DE UMA TURMA DE PROGRESSÃO[1]

Carla Suzana Frantz (PPGLA UNISINOS)
Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)

RESUMO

Este estudo é decorrência de uma ação pedagógica desenvolvida em uma escola da periferia de Porto Alegre, objetivando a alfabetização de alunos que não conseguiram aprender a ler e a escrever em turmas regulares pelos mais diversos motivos (FRANTZ, 2004). Em razão disso, integraram uma Turma de Progressão (TP), durante o ano de 2004. Para a realização deste estudo, foram retomadas estratégias metodológicas que buscaram reconhecer os interesses e as necessidades específicas das crianças daquela Turma de Progressão. A análise das estratégias e dos resultados obtidos a partir delas contribuiu para reflexões acerca da intervenção da metodologia da professora no avanço dos alunos em relação ao processo de aprendizagem da linguagem escrita. O resultado do trabalho de 2004 mostrou que é possível alfabetizar alunos que, de certa forma, foram rejeitados pelas turmas regulares e apresentam dificuldades de aprendizagem, desde que haja um projeto que rompa com alguns preconceitos e abra o espaço da sala de aula para as reais necessidades dos alunos. Contudo, as reflexões apresentadas neste artigo dirigiram-se aos registros da professora referência da Turma de Progressão um olhar investigativo que destacou não apenas as contribuições da ação da docente para o processo de aprendizagem dos alunos, como revelou as lacunas da ação da professora na transposição da teoria para a prática. Esta análise é uma tentativa de encontrar um caminho que oportunize práticas docentes referentes ao ensino e à aprendizagem da linguagem escrita em que alfabetização e letramento aconteçam interdependentemente, favorecendo as aprendizagens, especialmente, dos alunos de classes populares.

Palavras-Chave: linguagem escrita, turmas de progressão, ensino e aprendizagem.

1. Considerações iniciais

[1] O presente artigo é decorrente de análises e reflexões realizadas na dissertação de Mestrado *Ação e reflexão docente: contribuições para os processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita no contexto de uma Turma de Progressão* apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS- em agosto deste ano.

A alfabetização tem sido um assunto muito discutido e pesquisado por especialistas de várias áreas, como educação, lingüística, psicologia, fonoaudiologia. Há um incessante interesse por desvendar como as crianças aprendem, por que algumas têm tanta dificuldade em aprender a ler e a escrever, quais os melhores métodos de alfabetização, qual deve ser o papel do professor neste processo. Enfim, as questões são muitas e são complexas, exigindo dos que se dedicam a ela uma atitude ética, para que a busca por respostas não seja uma busca por culpados pelo fracasso dos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita.

Neste trabalho, proponho uma reflexão crítica a respeito do significado da intervenção do professor no avanço das hipóteses dos alunos em relação à construção da escrita, buscando indícios que evidenciem as ações pedagógicas que facilitaram e que dificultaram o processo de alfabetização das crianças.

Este estudo tem como local de pesquisa uma escola da rede municipal de educação de Porto Alegre, situada nas proximidades da divisa com o município de Alvorada. As pessoas que moram neste lugar apresentam, em geral, um baixo poder aquisitivo. Em algumas áreas do Loteamento, não há saneamento básico, e o fornecimento de energia elétrica e água são bastante precários. As famílias, em geral, foram realocadas pela prefeitura, por estarem em áreas de risco. Esse aspecto pode ser relevante para a compreensão do mundo e da vida dos sujeitos em questão, pois muitas das pessoas não se identificam com o lugar, rejeitando-o como um local de moradia permanente. Há, nas falas dos moradores, a idéia de que este é um lugar de passagem, um lugar transitório, situação que se reflete nos constantes pedidos de transferência dos alunos.

A rede municipal de educação de Porto Alegre está organizada, desde 1996, por ciclos de formação, apresentando, assim, uma organização de tempo, espaço e conteúdos com uma lógica diferente das escolas seriadas. A escola por ciclos adotou uma organização curricular dividida em três ciclos de formação, cada um subdividido em três anos, com a justificativa de que tal sistema estaria de acordo com uma visão processual e dialética dos processos de ensino e de aprendizagem. Os alunos que não conseguem realizar as aprendizagens em turmas regulares dentro de algum dos ciclos de formação são encaminhados para as [2]Turmas de

[2] A Turma de Progressão (TP) é mais um espaço diferenciado na organização da escola por ciclos e, na prática busca relacionar os conteúdos formais da escola com o cotidiano do aluno, fazendo com que os conteúdos escolares tenham significado. O aluno que freqüenta a Turma de Progressão tem uma defasagem entre a idade e a escolaridade. Essa defasagem pode ter sido provocada por diferentes motivos, tais como: trabalho infantil, a dificuldade de relacionamento e/ou de aprendizagem do aluno, a falta de um fazer pedagógico que considere a lógica da criança e que a caba por excluí-la da escola.

Progressão (TP). Essas informações são importantes porque os sujeitos desta pesquisa são os alunos e a professora que constituíram a Turma de Progressão do 1º ciclo do ano de 2004. Por outro lado, assumo aqui o olhar de pesquisadora que se volta para si mesma, já que eu era a professora da referida turma.

A Turma de Progressão de 2004 iniciou o ano letivo com 25 alunos matriculados na faixa-etária dos nove aos treze anos de idade. A maioria dos alunos já havia freqüentado a escola e, devido a diferentes motivos, apresentavam defasagem entre a idade e a escolaridade, requisito fundamental para serem matriculados em uma Turma de Progressão. Os alunos desta turma não estavam alfabetizados, inseridos em um contexto com poucas possibilidades de práticas sociais envolvendo a escrita. O desafio que assumo neste estudo é o de analisar criticamente as ações da professora como mediadora do processo de aprendizagem da língua escrita pelos alunos.

A pesquisa tem como dados o meu relato escrito de momentos considerados significativos sobre o processo de ensino e de aprendizagem da escrita durante o ano letivo de 2004 na Turma de Progressão e as produções escritas dos alunos. Também foram coletados os escritos dos alunos, já inseridos em diferentes turmas, de acordo com as aprendizagens realizadas durante os anos de 2005 e 2006, numa tentativa de analisar o desdobramento das práticas pedagógicas de 2004 na continuação da sua vida escolar. As produções escritas no ano de 2004 foram coletadas a partir de propostas decorrentes da minha ação como professora da turma, dentro do contexto de sala de aula. As produções do ano de 2005 foram coletadas, em sua maioria, fora do ambiente de sala aula, quando assumi o papel de professora-pesquisadora. As produções de 2006 foram coletadas por mim, no contexto de sala de aula, uma vez que voltei a ser professora de alguns alunos que freqüentaram a turma de progressão de 2004, numa turma de 1º ano do 2º ciclo. Infelizmente, por diversas razões, não foi possível discuti-las no âmbito deste trabalho, mas não se descarta sua análise em outros momentos.

O meu relato como professora foi produzido a partir de reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida, com o objetivo de registrar momentos que foram determinantes para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Assim, após as aulas, foram feitas anotações de todas as ocorrências consideradas relevantes à pesquisa de 2004, principalmente, quanto à receptividade dos alunos às propostas de atividades e quanto aos aspectos de convivência em si na sala de aula. Freire (1992, p. 72) propõe aos educadores que, em seu trabalho com educação popular, tenham a preocupação de ir “registrando estórias, retalhos de

conversas, frases e expressões que pudessem proporcionar análises semânticas, sintáticas, prosódicas do seu discurso". Para o autor, o registro da reflexão na ação é uma possibilidade de o professor distanciar-se epistemologicamente de sua própria reflexão, para melhor compreender e transformar a sua prática. Neste artigo, apresentarei apenas dois relatos produzidos pela professora e a análise decorrente dos mesmos. Esses dois relatos são muito significativos pois explicitam as inquietações pedagógicas da professora em relação à organização do planejamento e replanejamento das ações a serem realizadas com a Turma de Progressão para o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita.

1. O planejamento inicial: em busca de um caminho

A seguir apresentarei o relato e as reflexões da professora a respeito das duas primeiras semanas de aula. Neste registro, a professora escreve sobre seu planejamento inicial, a reação dos alunos perante o trabalho proposto e reflete sobre a necessidade de reorganizar as atividades a partir da realidade dos alunos.

Relato 1: relato e reflexões sobre as primeiras duas semanas de aula

Tendo por base as idéias de Cagliari (1997, p. 102) de que ninguém escreve ou lê sem motivo e de que a maneira como muitas instituições escolares tratam o ato de escrever leva facilmente vários alunos a detestarem a escrita e, em conseqüência, a leitura, busquei organizar, juntamente com os outros professores da Turma de Progressão, um projeto no qual as primeiras palavras a serem trabalhadas fossem os nomes das próprias crianças. Isso, considerando que o nome é uma palavra significativa, uma vez que faz parte da identidade de cada um.

Sendo assim, foram organizadas atividades pedagógicas envolvendo as letras dos nomes dos alunos, através das quais seriam trabalhados conceitos elementares para a aquisição da linguagem escrita, como a diferença entre letras e desenhos, o entendimento de que se escreve com letras e não com rabiscos, o estabelecimento de relações entre o nome, o som e a forma das letras do alfabeto. As atividades eram, primeiramente, vivenciadas de forma lúdica, através de jogos como dominó, memória, quebra-cabeça, bingo e depois os alunos eram instigados a registrá-los de forma escrita. A parte lúdica, geralmente, envolvia-os; no entanto, a parte escrita, na qual se pretendia desenvolver os conceitos mencionados no início deste parágrafo, parecia não ter o menor significado para a turma e surgiam falas como: "Ah, eu não vou escrever o nome desse daí!", ou "Eu não quero escrever isso!", ou ainda "Eu não consigo fazer as letras!".

Os alunos revelavam em suas falas que o trabalho não estava atingindo as reais necessidades do grupo e que precisaria ser repensado e reorganizado. Então, lembrei-me do primeiro dia de aula, no qual um aluno chamou muito a atenção, uma vez que o ambiente escolar provocou nele grande estranheza. Ele não sabia bem como deveria proceder, aquele era um lugar que nunca havia freqüentado. Eu também achei tudo muito diferente. Ao perceber que ele estava deslocado, fui mostrando como poderia fazer para se sentar na cadeira, que deveria esperar a sua vez para falar, já que ele tentava imitar tudo o que cada um dos colegas fazia: quando um colega se pronunciava, ele tentava repetir as mesmas palavras. Ao perguntar a este aluno qual era o seu nome, ele respondeu tentando dizer o meu nome. O mesmo aconteceu quando os professores de Artes e Educação Física entraram na sala de aula para se apresentarem e conhecerem a turma: ele respondia dizendo o nome do

professor que o questionava. Assim, todos nós, professores, em momentos diferentes, tivemos a mesma conduta em relação a este fato, dizendo a ele que o nome dele não era nem Carla, nem Eduardo, nem Jane e reforçamos o questionamento até que ele percebeu que deveria dizer o seu próprio nome. A lembrança dessa situação fez com que me desse conta, mais uma vez, de que a turma de progressão é diferente, porque tem alunos diferentes e, como tal, precisaria ser trabalhada de forma diferenciada. Portanto, não bastaria trabalhar com o código ou simplesmente tentar decifrá-lo. Haveria necessidade de um trabalho de alfabetização anterior ao que estava sendo proposto a partir do nome dos alunos, um trabalho de significar e/ou ressignificar a escrita e a leitura na vida deste grupo de crianças, ou ainda conhecer mais de perto o que as impedia de ir adiante.

A partir desta reflexão e do diálogo com o grupo de profissionais que trabalha com a turma de progressão do 1º ciclo (AP), em uma reunião pedagógica, houve um reordenamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas, levando em consideração o quanto os alunos têm baixa auto-estima, o quanto resolvem os problemas através de agressões e não do diálogo, o quanto a escrita é pouco utilizada em seu cotidiano e, por fim, o quanto a história de cada um precisaria ser respeitada, valorizada e resgatada.

Diferente de outros planejamentos que já havia realizado em relação à alfabetização, nos quais trabalhava com a história da escrita, com o traçado das letras, com o reconhecimento do som, do nome e da forma das letras, com a categorização gráfica das letras, com as letras dos nomes dos alunos, este projeto pedagógico exigia que os alunos sentissem vontade de aprender as letras ou que, pelo menos, sentissem que eram capazes de aprender. Até o momento, eu considerava que, como a maioria dessas crianças já havia freqüentado a escola, o desejo real de escrever e ler estivesse consolidado.

As atividades desenvolvidas nas duas primeiras semanas de março mostraram justamente o contrário: os alunos não acreditavam na capacidade que tinham para aprender, já que haviam fracassado em outras vivências escolares. A escrita e a leitura eram ignoradas e, quando eram solicitados a realizar trabalhos que envolvessem o alfabeto, escondiam-se atrás de desentendimentos e brigas com os colegas, havendo necessidade de conter fisicamente alguns alunos com aparente comprometimento psicológico e/ou neurológico. Além disso, os alunos convivem com poucos materiais escritos, não tendo a escrita e a leitura um lugar na vida destes estudantes, já que esta representava um fracasso para eles (FRANTZ, 2004, p. 37-39).

Analisando o registro da professora a respeito da relação dos alunos com a proposta de trabalho sugerida por ela mesma, durante o primeiro mês de aula, é possível constatar que houve um processo de reflexão por parte da docente em relação à sua própria prática, pois ela percebeu que o trabalho proposto não estava contribuindo para as aprendizagens dos alunos. Mas por que os alunos não respondiam às atividades propostas pela professora, já que a idéia era trabalhar com a escrita através de palavras que fossem significativas para os alunos?

A professora revelou, através da sua observação e sensibilidade dos fatos do cotidiano escolar, o motivo pelo qual os alunos se recusaram a realizar as atividades escritas. Para ela, as atividades propostas voltaram-se ao trabalho com o código escrito, nome, som e forma das letras, enquanto as crianças da Turma de Progressão precisariam de um trabalho anterior, um trabalho de dar sentido à escrita, de torná-la significativa para a vida dos alunos, ou de ajudá-los a reconhecer a escrita dentro de seu próprio contexto. Além disso, as atividades propostas a partir do nome dos alunos, segundo a professora, sensibilizaram os alunos para algo que lhes incomodava, a sua própria história de vida, e isso se revelou nas falas dos alunos, ao serem

desafiados a escrever seus nomes e o nome dos colegas, “Ah, eu não escrever o nome desse daí!”, ou “Eu não quero escrever isso!”.

A reflexão da professora sobre o que estava impedindo o processo de aprendizagem dos alunos foi essencial para uma tomada de atitude que se reverteu em um redirecionamento das ações pedagógicas em relação à Turma de Progressão. Considero de fundamental importância a reflexão e a ação da docente, que foram feitas a partir da observação e avaliação da própria prática escolar. Segundo Freire (1996, p. 51),

> nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à epistemológica, e , de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Contudo, não posso deixar de apontar alguns aspectos que poderiam ter sido analisados no redirecionamento do trabalho com a Turma de Progressão e não foram considerados e discutidos naquele momento.

O primeiro deles refere-se à fala da professora sobre os conceitos elementares para a aquisição da linguagem escrita. De acordo com a professora, esses conceitos elementares referem-se “ao estabelecimento de relações entre o nome, o som e a forma das letras”. No entendimento da professora, tendo ela escolhido, num primeiro momento, palavras que fossem significativas para as crianças, no caso o nome delas, bastaria para que a escrita estivesse contextualizada e, então, o próximo passo seria o de debruçar-se sobre a forma da escrita. A professora avaliou a inadequação do trabalho com o nome dos alunos diante da realidade com a qual se deparava e percebeu a necessidade de organizar um trabalho que fosse anterior ao trabalho com o código escrito, um trabalho de significar a escrita para as crianças.

Porém, em momento algum, dentro deste reordenamento das ações pedagógicas, mencionado pela professora, houve uma busca por pesquisar a relação da comunidade com a escrita para que se pudesse confrontar os conceitos elementares da professora com os da comunidade. A professora afirmou que “os alunos conviviam com pouco material escrito, não tendo a escrita um lugar na vida desses estudantes”. Esta constatação por parte da professora tem como base observações, diálogos informais com as famílias. Por outro lado, não se tinha

conhecimento, por exemplo, se as crianças ouviam histórias contadas pelos pais ou como as famílias faziam para lidar com fatos do cotidiano que necessitavam da escrita ou da leitura e se o fato de não saberem ler e escrever influenciava em alguma coisa no cotidiano das famílias.

O grupo de professores da escola, na qual ainda estou inserida, faz suposições, através de observações, do diálogo com as crianças e do diálogo com alguns pais, sobre as relações da comunidade com a escrita, mas não tem dados de pesquisa que subsidiem o trabalho pedagógico da escola em relação a isso. Considero que, de alguma forma, o presente trabalho possa instigar o grupo de professores a dialogar com os pais dos alunos, em suas saídas à comunidade, organizando um material de pesquisa que colete dados que alicercem o trabalho dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem da escrita na escola. É importante lembrar que os professores realizam sistematicamente saídas à comunidade, mas até o momento, em nenhum destes contatos com os moradores do local, foram abordadas questões referentes à forma como a escrita está inserida na comunidade.

A não consideração deste aspecto, no ano de 2004, com o trabalho desenvolvido na Turma de Progressão pode ter feito com que o grupo de professores envolvidos neste desafio e, especialmente, a [3]professora-referência insistisse no mesmo erro das primeiras semanas de aula: selecionando um assunto que a própria professora considerasse significativo para os alunos e, em seguida, utilizando-se deste como pretexto para enfocar o que ela, professora, considerasse como conceito elementar, a relação entre o nome, o som e a forma das letras.

Segundo Freire (1997, p. 37), “no processo de avaliação contínua, o educador agiliza sua leitura de realidade podendo assim criar encaminhamentos adequados para seu constante replanejar” e é neste aspecto que considero preocupante o fato de a professora não ter apresentado em seus registros uma reflexão sobre a necessidade de investigar a comunidade local sobre a escrita ali presente. A leitura da realidade feita pela professora não contemplou um aspecto importante relativo ao reconhecimento e à valorização da escrita dentro da comunidade. Desta forma, os encaminhamentos, embora tivessem as melhores intenções, podem não ter sido adequados para os alunos da Turma de Progressão.

---

[3] As Turmas de Progressão têm um professor-referência que realiza um trabalho diário, um professor-volante que, em parceria com o professor-referência, desenvolve um trabalho semanal, com vistas a possibilitar a aprendizagem de todos, um professor de educação física e um professor de arte-educação que trabalham semanalmente com a turma.

Entendo que o novo trabalho proposto não deveria se preocupar com “o pouco contato que a comunidade tem com material escrito”, mencionado pela professora, mas sim com o contato que a comunidade tem efetivamente com a escrita. Para Matencio (1994, p. 15), “freqüentemente o aprendizado do aluno fora dos limites da instituição escolar lhe é muito mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a linguagem do aluno”. Esse aprendizado que acontece fora dos limites da escola precisaria ter um lugar no planejamento dos professores da Turma de Progressão para que as diferenças entre a demanda social e a demanda escolar, conforme afirma Matencio (op. cit., p. 19), não sejam vistas como uma deficiência por parte dos alunos ou da comunidade.

No relato da professora há duas falas mencionando o fato de a escrita ser pouco utilizada no cotidiano dos alunos, e isso parece, de alguma forma, preocupar a professora, mas nenhuma discussão foi feita a esse respeito. A ausência de discussão e reflexão sobre esse fato pode fazer com que os novos planejamentos dêem ênfase novamente a um aspecto técnico do ensino da escrita. Além disso, observa-se, nos escritos da professora, que o planejamento tende a resgatar, respeitar e valorizar a história de cada aluno (o que considero imprescindível para a realização do trabalho), porém não ficou explícito em que medida essa nova estratégia de trabalho irá transitar pelas relações entre a escrita que circula pela comunidade local e a escrita que se evidencia na sala de aula, na escola.

Assim, mais uma vez, retorno à questão inicial levantada no início desta análise: por que os alunos não respondiam às atividades propostas pela professora, já que a idéia era trabalhar com palavras que fossem significativas para os alunos? O que poderia impedir o processo de ensino e de aprendizagem da escrita se, supostamente, os alunos queriam aprender, e a professora, ensiná-los?

Alunos e professora estavam empenhados e interessados em um mesmo objetivo, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, sem que isso fosse perceptível, naquele momento, para a professora, a perspectiva escolhida para o desenvolvimento do trabalho com a escrita era a perspectiva da professora, o ponto de vista, as experiências da professora como aluna e como docente. Terzi (2002, p. 22-23) explica que o que se vê normalmente, em sala de aula, é a ausência de preocupação do professor em buscar um grau maior de

intersubjetividade[4], cabendo a este a definição da perspectiva sob a qual o assunto da aula deva ser focalizado, sendo rechaçadas as tentativas de os alunos assumirem outra perspectiva. Para a autora (op. cit.), "permitir a discussão do assunto sob uma outra ótica não apenas propiciaria a intersubjetividade, mas permitiria, também, que o professor conhecesse o saber que a criança traz para a escola", porém "esse saber não interessa ao professor, assim como não lhe interessa criar uma definição partilhada do objeto em estudo, uma vez que ele parte do princípio de que o aluno nada sabe e que cabe à escola definir o nível de ensino".

O aspecto que preocupa, neste contexto de estudo, é o fato de a professora não ter se dado conta de que pudesse estar considerando a escrita apenas da sua perspectiva. No primeiro relato, a docente expressa da seguinte maneira a sua inquietação referente a algo que ela ainda não tem consciência do que seja e que poderia distanciar a realidade da prática: "(...)teoricamente, eu entendia esta necessidade, especialmente frente às histórias que estavam se apresentando dentro da turma, mas eu não tinha certezas quanto ao trabalho na prática, qual caminho seguir". Assim, a professora percebia que algo estava impedindo que o trabalho pedagógico possibilitasse a aprendizagem dos alunos, ela entendia que mudanças precisariam acontecer, mas faltava, naquele momento, subsídios teóricos que pudessem ampará-la a realizar um trabalho no qual conseguisse, de fato, compartilhar com os alunos uma definição do objeto em estudo, no caso, a linguagem escrita.

É preciso ressaltar, por outro lado, que a sensibilidade da professora em perceber que os alunos estavam se recusando a participar das atividades propostas e que isso poderia ser um indício de que um novo trabalho precisaria ser organizado possibilitou uma nova chance para os alunos e para a professora. Esse olhar da professora pode ter feito a diferença no processo de aprendizagem da linguagem escrita pelos alunos da Turma de Progressão, mesmo havendo limitações teóricas da professora.

O segundo relato, que será apresentado na próxima seção deste artigo, documenta as diferentes estratégias organizadas pela professoras para resgatar nos alunos a vontade e o desejo de aprender. O próximo relato complementa as reflexões apresentadas pela professora nesta primeira seção.

---

[4] Segundo Terzi (2002, p. 22), "a intersubjetividade seria um estado de efetiva comunicação em que cada interlocutor está consciente da existência do outro e com ele focaliza um mesmo aspecto de um evento, uma ação ou uma situação, ou seja, com ele compartilha a mesma perspectiva do assunto em discussão".

2. O replanejamento das ações pedagógicas: novas alternativas

As atividades apresentadas, no segundo relato, foram uma tentativa da parte do grupo de professores e, em especial, da professora-referência da Turma de Progressão de reorganizar o trabalho pedagógico, tendo por objetivo uma aproximação entre alunos e professores, entre os professores e a realidade dos alunos.

Relato 2: relato e reflexões sobre o redirecionamento das ações pedagógicas com a Turma de Progressão

Como os alunos não respondiam às atividades relacionadas à escrita e à leitura, o planejamento foi reorganizado na tentativa de atender à demanda da Turma de Progressão, que, no entendimento do grupo de professores, dizia respeito a dois aspectos: a valorização de cada um em relação à sua própria capacidade de aprender e o resgate do significado da aprendizagem na vida destes alunos.

Para que houvesse possibilidade de que esta turma se transformasse num grupo e, sendo um grupo, trabalhasse de forma coletiva de modo a favorecer o processo de aprendizagem individual, foram organizadas atividades corporais que desencadeassem o reconhecimento e a valorização do próprio corpo e o respeito em relação ao corpo do outro, considerando as dificuldades e limitações de cada um, uma vez que a falta de respeito em relação a si mesmo e em relação ao colega estavam presentes através de agressões físicas e verbais que impediam que a sala de aula possibilitasse o processo de alfabetização.

Dentro deste replanejamento, que teve por objetivo transformar a sala de aula da TP num espaço de equilíbrio afetivo e cognitivo no qual as diferenças fossem respeitadas, visando à alfabetização, várias propostas foram desenvolvidas. Algumas destas atividades serão descritas, buscando avaliar a sua contribuição para o desenvolvimento dos alunos.

Atividade: Caixinha Mágica

A primeira atividade organizada buscou trabalhar com as emoções das crianças para que eu pudesse observar mais especificamente que imagem demonstravam ter de si mesmos e como registravam isso de forma gráfica. O material utilizado foi bem simples, apenas uma caixa com tampa e um pequeno espelho dentro. Os alunos sentaram-se em círculo, em seguida, mostrei a eles uma caixa colorida e questionei a respeito do que poderia haver dentro dela. Após as várias hipóteses sugeridas, dei uma pista, dizendo que o que tinha dentro da caixa era a coisa mais importante do mundo e que todos teriam a oportunidade de olhar. A caixa passou de aluno em aluno e cada um pôde se enxergar através do espelho. As reações foram as mais diversas, alguns alunos sorriram, outros se mostraram envergonhados, outros decepcionados, e um deles disse: “Ah, era isso!”. A atividade continuou através de um curto diálogo no qual conversamos sobre o quanto cada pessoa é importante no mundo. Em seguida, os alunos foram desafiados a desenharem no papel aquilo que viram no espelho. O resultado foi interessante, pois alguns alunos demonstraram que não reconheciam as partes do seu próprio corpo, ao desenharem os braços saindo da cabeça, rosto sem nenhuma identificação, a falta de braços em alguns casos, ou mesmo desenhos em forma de garatujas, lembrando que nenhum aluno tinha menos do que 8 anos de idade. O objetivo desta atividade foi alcançado, uma vez que a avaliação das atitudes e dos desenhos serviu de subsídio para a organização de novos planejamentos, confirmando o conceito de Luckesi (1997, p. 118) sobre avaliação, através do qual afirma ser esta uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planificou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação.

Atividade: Espelho Mágico

A partir desta avaliação, as crianças participaram de várias outras atividades que trabalharam com o corpo. Uma das mais significativas foi a do Espelho Mágico. Levei para a sala de aula um

espelho grande, no qual a pessoa pode se enxergar de corpo inteiro e, em círculo, convidei cada aluno para ir até o espelho e se olhar. Naquele momento, os risos e atitudes que demonstravam vergonha pareciam inevitáveis: foi necessário encorajar alguns alunos que estavam muito resistentes. Depois, através de sorteio, cada um foi até o espelho para fazer um movimento que, posteriormente, os outros imitariam. Observando que os alunos estavam mais relaxados, coloquei uma música e, mais uma vez, cada um foi até o espelho realizar movimentos que eram também copiados pelos colegas. Foi proposto, ainda, que os alunos se organizassem em duplas e que um modelasse o corpo do outro frente ao espelho. Mais uma vez os alunos não conseguiram conter o riso, pois tocar o corpo do outro, sem o objetivo de agredi-lo, parecia causar estranheza ao grupo. Como registro da atividade, os alunos foram desafiados a fazer o desenho de um colega. Para finalizar, cada um levou o seu desenho para o círculo e, juntos, analisamos quais as semelhanças e diferenças entre o registro gráfico e a figura do próprio colega. Nesta atividade, constatei que há dificuldade de os alunos olharem para o seu próprio corpo, tocarem o corpo do outro de forma afetiva e representarem, através do desenho, a figura humana. Apesar dos risos, que talvez estivessem escondendo um certo nervosismo, a atividade possibilitou que os alunos, além de trabalharem a auto-estima, percebessem que em seus registros do corpo humano faltavam partes importantes.

Atividade: Esqueleto Humano

A atividade seguinte, que teve como objetivo possibilitar aos alunos o conhecimento do corpo humano, provocou muitos questionamentos e curiosidades. Eles se mostraram impressionados com um Esqueleto Humano na sala de aula e quiseram saber se era de verdade (de alguém que morreu), se era de um homem ou de uma mulher, se eles também tinham todos aqueles ossos por dentro, se os ossos quebravam fácil. Logo começaram a se tocar e a comparar o seu corpo com o do esqueleto.

Atividade: Pesquisando sobre o Corpo Humano (na biblioteca)

Com a finalidade de pesquisar sobre o Corpo Humano, dando continuidade ao trabalho iniciado em sala de aula e respondendo aos questionamentos realizados, a turma da progressão realizou uma visita à biblioteca da escola. Este trabalho rendeu muitos comentários, uma vez que os alunos tiveram contato com livros de ciências que mostravam, além do esqueleto, o corpo humano como um todo. Os alunos fizeram descobertas que, posteriormente, foram registradas em um texto coletivo, tais como: as costelas servem para proteger órgãos como o coração e os pulmões; o crânio protege o cérebro; se não fossem os joelhos e cotovelos, andaríamos como um robô.

O registro gráfico dos alunos, após a visita à biblioteca, foi a atividade escrita que, em março, mais envolveu os alunos, pois eles estiveram concentrados e demonstraram vontade de fazer a atividade. E, além de, simplesmente, desenhar, quiseram escrever o nome dos ossos e das partes do corpo: freqüentemente dirigiam-se aos livros ou aos cartazes da sala para copiarem o que lhes era interessante. Era o primeiro movimento espontâneo dos alunos em direção à escrita, por isso não foi exigido que tentassem escrever sem copiar, ou que tentassem escrever do seu jeito.

Atividade: Corpo Maluco

Outra atividade que possibilitou a participação da maioria dos alunos e que envolveu a turma foi o Corpo Maluco. De posse de revistas, tesoura e cola, cada um foi desafiado a recortar figuras de pessoas. Em seguida, deveriam fazer uma montagem, utilizando a cabeça de um, os braços de outro, até formar um corpo completo. Depois, os alunos tentaram imitar a posição em que as figuras das montagens se encontravam. Com as montagens, realizamos uma exposição. Quando alguém entrava na sala de aula, era logo desafiado a fazer algumas poses que eles consideravam mais difíceis. Observei, nesta atitude, que os alunos estavam apropriando-se do espaço da sala de aula e possivelmente entendendo-o como algo significativo em suas vidas.

Além deste trabalho, os alunos foram, constantemente, desafiados a participar de brincadeiras de roda, a cantar músicas, a dançar, enfim, a movimentar o corpo de forma a perderem o medo de se expor. Um aspecto muito importante deste trabalho foi que, mesmo que a maioria ainda estivesse demonstrando vergonha em realizar as atividades, começou a haver um certo respeito com aqueles que estavam participando ativamente dos trabalhos, e os risos debochados, as agressões, embora ainda presentes, diminuíram. Esta foi uma conquista relevante para esta turma, pois os espaços antes

ocupados pelo desrespeito em relação a si mesmo e em relação ao outro e que concentravam a maioria das ações e a energia da turma começaram a ser ocupados pela aprendizagem, objetivo maior do grupo de professores. O resultado disso foi que, no final do mês seguinte, em abril, seis alunos foram encaminhados para turmas regulares. (FRANTZ, 2004, p. 39-43)

Tendo por base os registros da professora sobre as atividades realizadas com a Turma de Progressão, neste segundo relato, é possível constatar que a professora abriu o espaço da sala de aula para as necessidades dos alunos, uma vez que a idéia de trabalhar, inicialmente, com um projeto fechado que a professora considerava importante para a turma não se concretizou.

O grupo de professores entendia que havia necessidade de valorizar cada aluno em relação à sua própria capacidade de aprender e também de resgatar o significado da aprendizagem na vida destes alunos. E, desta forma, realizou atividades que sensibilizaram as crianças, através de jogos e brincadeiras tendo como objetivo trabalhar o corpo em sua totalidade, o cognitivo, o físico e o afetivo. A professora-referência da Turma de Progressão respeitou a turma, escutando de fato as vozes dos alunos, que vieram através de gritos, brigas, xingões e recusas em realizar as atividades propostas nas duas primeiras semanas de aula. Esse respeito foi demonstrado a partir do momento em que a professora não insistiu numa proposta de trabalho que, de alguma forma, incomodasse os alunos.

Sabendo da necessidade de, como a própria professora afirmou, “transformar a sala de aula da Turma de Progressão num espaço de equilíbrio afetivo e cognitivo, no qual as diferenças fossem respeitadas”, conseguiu deixar de lado o trabalho com os conceitos que considerava elementares para a aquisição da leitura e da escrita: a relação entre o nome, o som e a forma das letras, pelo menos neste primeiro momento. Sua meta era trabalhar com algo que parecia essencial para a Turma de Progressão, isto é, as relações dentro da própria turma. Isso fez com que a professora, na elaboração das atividades aos alunos, deixasse de lado os conteúdos programáticos que considerava necessários à alfabetização , abrindo espaço para que os alunos pudessem estabelecer relações de respeito consigo mesmos e com os outros, na busca pelaconfiança no ambiente da sala de aula.

Os conceitos construídos pela história pessoal e profissional de cada professor do que deva ser considerado elementar para o trabalho de ensino e de aprendizagem não podem ser colocados perante uma turma de forma arbitrária e autoritária. Esses conceitos precisam ser negociados com a turma com a qual se trabalha. Caso contrário, corre-se o risco ou de a turma rejeitar de alguma forma o projeto proposto, como foi o caso da Turma de Progressão em

estudo, ou de aceitar a proposta do docente, mesmo que isso a incomode, numa atitude pacífica, de submissão. Mais uma vez, reforço o argumento de que, embora houvesse uma tendência de a professora da Turma de Progressão que faz parte deste contexto de estudo democratizar o espaço da sala de aula, ela não demonstrava ter conhecimento ou clareza para trabalhar de forma compartilhada o conceito da linguagem escrita.

O relato da professora sobre as reações dos alunos em relação às atividades propostas confirmou a necessidade de um trabalho voltado para as relações de afetividade dentro da turma, no qual houvesse, conforme afirmou a professora, "a valorização de cada um em relação à sua própria capacidade de aprender e o resgate do significado da aprendizagem na vida destes alunos". A partir disso, farei algumas considerações sobre as atividades propostas que foram significativas e que contribuíram para a continuidade do trabalho com a Turma de Progressão.

A primeira atividade desenvolvida, intitulada Caixinha Mágica, sensibilizou os alunos de diferentes maneiras: uns pareceram envergonhados, outros alegres e alguns até decepcionados. Independente dos sentimentos que foram demonstrados, o importante foi que houve uma sensibilização dos alunos. Além disso, a postura da professora em dizer a eles que o que veriam dentro da caixa era a coisa mais importante do mundo e de dialogar com a turma sobre o que viram dentro da caixa indicou aos alunos a intenção da professora de se aproximar, de se vincular a cada um deles, mesmo que os alunos não se dessem conta de todas as intenções que faziam parte deste trabalho: a valorização de cada um em relação às suas aprendizagens e o resgate do significado da aprendizagem na vida deles. Ainda nesta primeira atividade, a professora, ao narrar o resultado do trabalho escrito feito pelos alunos, demonstrou a preocupação de analisar o que foi produzido como subsídio para novos planejamentos e não para julgar ou marcar os erros feitos nas produções dos alunos.

Dados de pesquisa de Terzi (2002, p. 23) revelam que "o professor não respeita o aluno como alguém que tem algo a dizer e a contribuir no processo ensino-aprendizagem". E, como conseqüência disso, o aluno deixa de respeitar e confiar no professor como alguém interessado em sua aprendizagem. Os alunos da Turma de Progressão, em sua maioria, tiveram experiências escolares anteriores nas quais o sentimento de exclusão foi vivenciado de alguma forma. Por isso, o estabelecimento de uma relação de confiança com a professora da Turma e com os próprios colegas não poderia ser algo fácil de ser construído. Para Terzi (op. cit.),

> a afetividade implica confiança e respeito mútuos: confiança do aluno em que o professor está interessado em seu progresso e que buscará os meios necessários para ajudá-lo; confiança do professor em que o aluno deseja aprender e que, portanto, oferecerá um *feedback* contínuo para que o adulto possa adequadamente direcionar sua prática.

A Turma de Progressão, nas primeiras semanas de aula, desafiou a professora, através de atitudes que, possivelmente, poderiam fazê-la desistir de organizar um trabalho participativo, onde houvesse parceria entre todos na busca pela aprendizagem. Porém, as novas ações pedagógicas mostraram que os alunos foram escutados e considerados no planejamento das aulas, o que implicou numa mudança de postura dos próprios alunos.

Assim, nesta primeira atividade, dois aspectos foram significativos para que se desencadeasse um novo momento na Turma de Progressão: a tentativa de aproximação da professora em relação aos alunos, através de uma atividade de sensibilização, e o olhar observador da professora em relação ao trabalho dos alunos, avaliando a produção de cada um, sem julgamentos.

O primeiro aspecto mencionado trata da questão da afetividade que está intimamente relacionada às questões cognitivas. De acordo com Vygotsky (2005, p. 9), a separação entre intelecto e afeto "é uma das principais deficiências da psicologia tradicional", trazendo a idéia de que as análises precisariam considerar o sujeito como um todo. Reforço essa idéia do autor, dizendo que os processos de ensino e de aprendizagem também não podem considerar a criança apenas como um ser cognitivo. A criança é corpo, afeto e cognição também. Trabalhar apenas um destes aspectos não só não contribui para o desenvolvimento da criança em sua totalidade como limita possíveis aprendizagens.

Voltando ao contexto em estudo, os alunos já haviam dado indícios, através de suas atitudes, de que, se a professora tivesse insistido em investir em uma proposta de trabalho na qual o conteúdo programático fosse intensamente valorizado, os processos de ensino e de aprendizagem seriam prejudicados. O relato da professora evidencia que as atividades envolvendo a afetividade contribuíram para que os alunos tivessem uma mudança de atitude, pois, a partir do momento em que se sentiram respeitados, também tiveram a mesma reciprocidade em relação aos colegas, à professora e em relação à própria aprendizagem.

Dessa forma, o reordenamento das atividades, possibilitando aos alunos a construção de relações de confiança em si mesmos, nos colegas e na professora foi um aspecto que fez a diferença no trabalho com a Turma de Progressão do ano de 2004.

O segundo aspecto mencionado refere-se à observação da professora, assumindo uma atitude de pesquisadora em relação às informações trazidas pelos alunos em seus trabalhos, utilizando-se destas observações para a continuidade e o planejamento pedagógico. Para Weffort (1996, p. 14), "observar uma situação pedagógica não é vigiá-la; mas sim, fazer-se vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica". Neste estudo, o olhar sem discriminar, sem julgar pareceu-me uma tentativa da professora que pode ser evidenciada em seus próprios relatos, de assumir um olhar reflexivo, a fim de que as novas ações pudessem ser sustentadas suas convicções teóricas e nos indícios que as ações dos alunos lhe forneciam.

A outra atividade realizada depois da reorganização das atividades com a Turma de Progressão, denominada Espelho Mágico, também mobilizou os alunos que, num primeiro momento, mostraram-se envergonhados em participar da proposta. Foi necessário que a professora os encorajasse a vivenciar a brincadeira, que mais uma vez desafiava os alunos a se olharem em um espelho. A diferença é que, nessa atividade, o espelho era grande e não estava escondido dentro de uma caixa. Além disso, precisariam interagir com os colegas, um tocando o corpo do outro. O desafio dessa atividade foi importante e necessário para que os alunos continuassem sendo instigados a lidarem com a imagem que têm de si mesmos e a estabelecerem relações de respeito com os outros. O aspecto lúdico das atividades possibilitou que os alunos pudessem trabalhar com suas emoções, com os seus limites, com os limites dos colegas, sem que estes assuntos fossem tratados de forma direta, explícita.

É necessário lembrar que, no início do mês de março, a professora também tinha como proposta valorizar as vivências dos alunos, possibilitando que se conhecessem melhor, através do estudo da história do nome de cada um. Porém, muitos aspectos diferenciaram o trabalho inicial, que fora rejeitado pelos alunos, desta segunda proposta de trabalho. No início, a ênfase das atividades estava na escrita: a professora pretendia trabalhar a história do nome dos alunos como pretexto para o ensino e a aprendizagem do nome, som e forma das letras. Além disso, embora houvesse uma disposição da professora para escutar os alunos, ouvir as suas histórias, os alunos demonstraram, através de suas reações, que não se sentiam seguros

para se expor perante o grupo, faltava confiança , e os vínculos estavam apenas começando a se estabelecer.

Já no trabalho em que houve um reordenamento das ações pedagógicas, as dinâmicas focaram a afetividade, a auto-estima, os limites e as relações. A professora pareceu estar ciente de que precisaria fortalecer os vínculos entre as pessoas que faziam parte dos processos de ensino e aprendizagem, garantindo uma relação de respeito e confiança entre todos para que o ambiente da sala de aula possibilitasse o envolvimento com a aprendizagem da linguagem escrita de maneira construtiva. E essa mudança na estratégia de trabalho repercutiu de fato no ambiente da sala de aula, nas relações entre os alunos e no engajamento dos alunos com novos conhecimentos. Isso ficou evidente no relato das atividades denominadas Esqueleto Humano e Pesquisando sobre o Corpo Humano, quando os questionamentos dos alunos conduziram a Turma de Progressão para o ambiente da biblioteca em busca de material escrito que pudesse responder às dúvidas que intrigavam as crianças. A professora relatou ainda que o registro gráfico dos alunos, após a visita à biblioteca, foi a atividade escrita que mais envolveu os alunos no primeiro mês de aula, uma vez que eles, espontaneamente, tentaram escrever o nome dos ossos do corpo humano.

Do relato das atividades que envolveram a área de ciências, considero dois aspectos fundamentais que precisam ser discutidos para que se consiga dar continuidade às questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem da linguagem escrita pertinentes a este estudo.

O primeiro deles refere-se ao fato de que o redirecionamento das ações pedagógicas, a partir da recusa dos alunos em participar das atividades propostas nas primeiras semanas de aula foi uma estratégia de sucesso, pois a professora focou seu planejamento em ações que iam ao encontro da necessidade de a Turma de Progressão ser trabalhada em relação à afetividade, às emoções e à auto-estima. A partir do momento em que os alunos começaram a sentir maior confiança em si mesmos, nos colegas e na professora, abriu-se a possibilidade de se arriscarem na elaboração de hipóteses e questionamentos sobre o corpo humano, por exemplo. Assim, evidencio que a observação, a sensibilidade e a postura reflexiva, seguida de uma tomada de atitude pela professora, que resultou na reorganização do trabalho com a Turma de Progressão, contribuiu para que os alunos se sentissem seguros e encorajados a buscar novos conhecimentos.

O segundo aspecto diz respeito ao fato de a professora não ter ressaltado, em seu relato, a atividade de visita à biblioteca como uma ação essencial para o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, sendo aquela uma situação de vivência contextualizada de leitura e de escrita. Naquele momento, os alunos fizeram uso do material escrito disponível na biblioteca com a intenção de que os livros pudessem responder aos seus questionamentos, ou seja, a linguagem escrita foi utilizada em uma de suas funções reais, a informatividade. No entanto, a professora não conseguiu, naquele momento, refletir sobre o assunto, uma vez que, em seus primeiros relatórios, expressou a necessidade de (re)significar a escrita na vida dos alunos da Turma de Progressão. Com isso, evidencio que a professora, embora tivesse a intenção de realizar um trabalho contextualizado em relação à linguagem escrita, não tinha subsídios para reconhecer uma situação de uso contextualizado da escrita. É pertinente dizer que o fato de a professora não ter percebido aquela situação como fundamental para que as crianças pudessem utilizar a linguagem escrita de forma significativa não impediu que as crianças tirassem dela todo o proveito possível.

A reflexão que proponho é que, não tendo a professora reconhecido uma situação contextualizada da linguagem escrita, como ela poderia, em outros momentos, possibilitar aos alunos novas situações e novos planejamentos nos quais a escrita pudesse ser utilizada de forma significativa, sendo que este era um de seus objetivos? O levantamento dessa questão pode ser uma das respostas para o relato angustiado da professora relativo ao primeiro dia de aula: “eu senti medo de não conseguir alcançar o objetivo de ressignificar a relação escola-aluno, de possibilitar situações de aprendizagem diferenciadas e de contribuir para o processo de alfabetização dos alunos da Turma de Progressão”. O que parece estar nas entrelinhas dos escritos da professora é que os alunos precisariam ter uma nova relação com a linguagem escrita, vivenciando atividades diferenciadas para que conseguissem se apropriar dela. Assim, a atividade da biblioteca foi proposta como uma atividade diferenciada e não como uma atividade propositadamente organizada para que os alunos pudessem vivenciar a escrita em contexto.

Como indício significativo para a hipótese de que faltavam à professora informações sobre a escrita em contexto pelo fato de ela, em momento algum, fazer referência ao termo letramento ou, então, diferenciá-lo do termo alfabetização, precebe-se que, em seus registros, é recorrente o uso do termo alfabetização, mencionado como objetivo principal do trabalho a ser realizado com a Turma de Progressão.

Os três primeiros parágrafos do relato 2 revelam que o foco de toda a ação da professora foi no processo de alfabetização dos alunos. No primeiro parágrafo, a professora diz que o que motivou a reorganização das atividades foi o fato de os alunos não responderem às atividades relacionadas à leitura e à escrita: “como os alunos não respondiam às atividades relacionadas à leitura e à escrita, o planejamento foi reorganizado...”. No segundo parágrafo, a professora escreveu sobre a necessidade de a Turma de Progressão se transformar num grupo e sobre a importância do trabalho com atividades corporais para que os alunos pudessem reconhecer e valorizar o próprio corpo e, em conseqüência, ter respeito em relação ao corpo do outro, “uma vez que as agressões físicas e verbais impediam que a sala de aula possibilitasse o processo de alfabetização”. No terceiro parágrafo, o relato é bastante explícito, conforme é possível observar: “dentro deste replanejamento, que teve por objetivo transformar a sala de aula da TP num espaço de equilíbrio afetivo e cognitivo no qual as diferenças fossem respeitadas, visando à alfabetização, várias propostas foram desenvolvidas”. Com isso, confirmo a idéia de que as ações da professora objetivavam prioritariamente o processo de alfabetização. Todo o planejamento, as ações realizadas, o esforço em redirecionar o trabalho tiveram como foco principal a alfabetização dos alunos.

Não estou afirmando que a professora não deveria se preocupar com o processo de alfabetização dos alunos. A alfabetização é um dos processos para os quais o olhar do professor precisa estar direcionado; se o professor, contudo, entender a alfabetização apenas como o ensino e a aprendizagem do nome, dos sons e das formas das letras, os alunos, especialmente os de classes populares, terão maior dificuldade para chegar a esta aprendizagem, uma vez que, assim, ela não terá sentido para eles. Por isso, ao conceito de alfabetização há necessidade de se juntar o conceito de letramento, que se refere ao uso da escrita em práticas sociais.

A professora que faz parte deste contexto de estudo não considera a alfabetização apenas como o ensino de um código, uma técnica que deva ser ensinada a aprendida fora de um contexto. Ela demonstrou, em seus relatos, que tem o entendimento de que o processo de alfabetização precisa fazer sentido para o aluno. Porém, mais uma vez, chamo a atenção para o fato de que ter este entendimento não significa que, na prática, a professora tenha conseguido, de forma consciente, proporcionar situações como as que propõe Soares (2006, p. 47): aproximar a alfabetização e o letramento e, então, “*alfabetizar letrando*”.

Os dois conceitos são essenciais para que os alunos possam efetivamente apropriar-se da linguagem escrita, fazendo uso social da mesma, e não se pode dizer que um é mais importante que outro.. Quando analiso o relatório da professora e constato que existe uma diferença entre as suas intenções pedagógicas e a sua prática, preciso sinalizar que, embora a docente não estivesse consciente disso, havia uma tendência a considerar a alfabetização, na prática, como ensino e aprendizagem de um código, como uma técnica que possibilita a aprendizagem da relação entre sons e fonemas, dissociando-o de sua prática social.

Os alunos da Turma de Progressão, assim como outros alunos de classes populares, fazem parte de um mundo no qual a escrita está presente, fazem parte de uma sociedade letrada, já tinham, portanto, um conhecimento sobre a escrita. Porém há necessidade de se considerar, segundo Terzi (2002, p. 147), "que esse conhecimento difere, em muito, de criança para criança, conforme as possibilidades de letramento oferecidas pela família e pela comunidade em que vivem".

Esse contexto de estudos evidenciou crianças com poucas vivências em eventos de letramento. Além disso, muitas das famílias, conforme já foi mencionado, encaminharam as crianças para a escola por solicitação do Conselho Tutelar, demonstrando que o ensino formal não tinha tanta relevância no cotidiano. Com isso, enfatizo a necessidade de que o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, especialmente em contextos como os descritos, precisam fazer sentido para a criança. E cabe ao professor, então, o trabalho de significar a escrita para a criança, inserindo-a em eventos de letramento, além do trabalho de ensiná-las a fazer relações entre fonemas e grafemas.

3. Considerações finais

Este trabalho teve como ponto de partida o desafio de significar o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita para alunos de uma Turma de Progressão, que tinham em suas vivências escolares histórias de fracassos. No início, a minha atuação se deu como professora que protagonizou as ações pedagógicas que objetivaram a alfabetização dos alunos e que registrou aspectos significativos da própria prática docente, através de relatos escritos. Depois, como pesquisadora que, distanciada do contexto em estudo, analisou as implicações da própria prática nas aprendizagens dos alunos.

O primeiro momento desta atuação foi bastante intenso e sofrido, uma vez que exigiu uma constante avaliação dos interesses dos alunos, da realidade na qual estavam inseridos e da pertinência ou não do direcionamento que estava sendo dado ao trabalho pedagógico. O segundo momento, não foi menos doloroso, porque exigiu um olhar investigativo, crítico e reflexivo sobre as ações referentes à minha prática como professora e às interferências destas no desempenho dos alunos.

Olhar para a própria prática e enxergar os vazios, as lacunas, as falhas na atuação não foi uma tarefa fácil, mas possibilitou uma consciência do distanciamento entre as minhas intenções e o meu fazer pedagógico. O distanciamento mais evidente foi relativo aos conceitos de alfabetização e letramento. Durante todo o tempo de atuação como professora, argumentei, nos relatórios, a necessidade de trabalhar o ensino e a aprendizagem da escrita de forma que os alunos pudessem não só aprender o código, como, principalmente, enxergar neste um significado. Entretanto, as análises da investigação de Mestrado apontaram que, em várias situações, embora houvesse uma fala e uma intenção em trabalhar a escrita de forma contextualizada, essa expectativa não atingia os alunos, pois continuaram sendo trabalhados muito mais em relação à mecânica do que à prática social da escrita.

Preciso dizer que aquela realidade da professora do ano de 2004 não inviabilizou o progresso das crianças em seus processos de aprendizagem da escrita. Os alunos, em sua maioria, passaram de um nível de conhecimento a outro, no decorrer do ano letivo, e isso pôde ser evidenciado nas análises dos próprios registros escritos pelas crianças. As reflexões deste trabalho evidenciaram que a sensibilidade da professora em se aproximar da realidade dos alunos, através do diálogo e de visitas à comunidade, possibilitaram a formação de vínculos perpassados por uma relação de respeito e confiança que também são aspectos essenciais para que as aprendizagens aconteçam. Também os interesses dos alunos foram contemplados através de jogos e brincadeiras que envolviam a escrita.

Mesmo tendo dado mais ênfase ao processo de alfabetização do que ao processo de letramento e, com isso, tendo intensificado o trabalho com o código, as tentativas de dar sentido à escrita, na sala de aula, foram significativas e possibilitaram às crianças um trabalho diferenciado. Com isso, reforço que, mesmo sob o risco de cometer enganos, é vital para as aprendizagens dos alunos e dos próprios professores a ousadia de um fazer pedagógico que não seja engessado, mas vivo, como são os conteúdos a serem ensinados, neste caso, os da linguagem escrita.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

DAVINI, Juliana. Et al. **Grupo indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento.** 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emilia, PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos da leitura e escrita.** 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Abril, p. 27-30, maio 2003. Entrevista concedida à Denise Pellegrini.

FERREIRO, Emilia. **Os filhos do Analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FRANTZ, Carla Suzana. (Res) **Significando a escrita da criança. São Leopoldo**, RS. Trabalho de Conclusão do Curso de Letras. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2004

FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e planejamento a prática educativa em questão.** Instrumentos Metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, Madalena et al. **Grupo indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento.** 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Madalena et al. **Observação registro reflexão.** Instrumentos Metodológicos I.2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nível Silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GROSSI, Esther Pillar, BORDIN, Jussara. **Paixão de aprender.** Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARZOLA, Norma. **Escola e classes populares.** Porto Alegre: Kuarup, 1988.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de Textos e a Escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas: Mercado de Letras/ Editora Autores Associados, 1994.

REIVENTANDO a Escola Pública Municipal: trajetória de uma construção coletiva. **Cadernos Pedagógicos 7**, Porto Alegre, p.9-17, jan. 1996.

SILVA, Ademar da. **Alfabetização: a escrita espontânea.** São Paulo: Contexto, 1991.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização.** 2003. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/magda_soares_reinvençãopdf Acesso em: 22 maio 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEBEROSKY, Ana, CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre ensino da leitura e da escrita.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

TERZI, Sylvia Bueno. **A Construção da Leitura.** 3.ed. Campinas: Pontes, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação.** 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I.** 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.