

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS DA LINGUAGEM
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM
LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL**

**SOBRE FAZER UM POUCO MAIS DO QUE AQUILO QUE JÁ FOI
FEITO – AS VEREDAS PARA APRENDER A LER E ESCREVER
EM TURMAS DE PROGRESSÃO**

LIÉGE DEOLINDA WESTERMANN

ORIENTADOR: PROF. DR. PAULO COIMBRA GUEDES

**PORTO ALEGRE
2010**

LIÉGE DEOLINDA WESTERMANN

**SOBRE FAZER UM POUCO MAIS DO QUE AQUILO QUE JÁ FOI
FEITO – AS *VEREDAS* PARA APRENDER A LER E ESCREVER
EM TURMAS DE PROGRESSÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2010**

LIÉGE DEOLINDA WESTERMANN

**SOBRE FAZER UM POUCO MAIS DO QUE AQUILO QUE JÁ FOI
FEITO – AS VEREDAS PARA APRENDER A LER E ESCREVER
EM TURMAS DE PROGRESSÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes

Aprovada em: 18/03/2010

Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes - Orientador

Prof^a. Dra. Joyce Munasrki Pernigotti

Prof^a. Dra. Maria Luisa Merino Xavier

Prof. Dr. Pedro Garcez

AGRADECIMENTOS

Aos que permaneceram comigo nesta caminhada, quero agradecer...

... ao prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes, orientador que me acolheu, pela persistência e competência em abrir caminhos, durante o processo de criação desta dissertação, pelo olhar atento e justas considerações, qualificando minhas reflexões e construções, pela crença na possibilidade de reinvenção da aula de Português;

... ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, que me oportunizou visitar, atualizar e qualificar meus conhecimentos sobre o ensino da língua materna, pelo apoio e acolhimento acadêmico;

... à professora Joyce Munarski Pernigotti, por tudo que produziu como coordenadora do Projeto Amora do Colégio Aplicação da UFRGS, pelas transformações que o projeto provocou em meus fazeres de professora;

... às prof^{as} Maria de Fátima Ceia de Ramos Eckert e Ana Maria Jardim Almeida, diretora e vice-diretora, respectivamente, da EMEF Presidente João Belchior Marques Goulart, durante os anos em que vivi as experiências aqui relatadas, pela consciência do papel transformador da escola nas comunidades de periferia, pela confiança, incentivo e respeito às experiências pedagógicas inovadoras produzidas na escola;

... aos meus alunos de turmas de Progressão, que me desafiaram a fazer um pouco mais do que já havia feito em sala de aula, (...*verdade maior*...), para tentar ajudá-los a mudar suas histórias de fracasso escolar, pela possibilidade de construir e reconstruir minhas concepções pedagógicas;

... ao Roberto, Bruno e Marcos, esses três homens com quem eu divido o mesmo teto, pelo compartilhamento, cumplicidade e escuta, pelo amor incondicional;

... à Lígia Beatriz Goulart, minha irmã, companheira e cúmplice de utopias educacionais, pelo apoio irrestrito ao longo desta minha trajetória;

... à Teresinha de Jesus Goularte, minha mãe, que me ensinou a amar a profissão, mesmo não sendo professora, pela valorização que sempre deu ao conhecimento produzido na escola;

... aos meus familiares e amigos, sempre presentes, acompanhando e incentivando minha trajetória, pela convicção da concretização de meus sonhos pessoais e profissionais.

...E por que há de haver no mundo tantas qualidades de pessoas – uns já finos de sentir e proceder, acomodados na vida, tão perto de outros, que nem sabem de seu querer, nem da razão bruta do que por necessidades fazem e desfazem. Por quê? Por sustos, para vigiãção sem descanso, por castigos? ...como é que iam saber ter poder de serem bons, com regra e conformidade, mesmo que quisessem ser? Nem achavam capacidade para isso.

**João Guimarães Rosa – Grande Sertão:
Veredas**

RESUMO

A proposta desta dissertação é apresentar reflexões sobre a minha trajetória vivida em sala de aula, de alunos adolescentes pertencentes a meio social desfavorecido, buscando ajudá-los a avançar em seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Através de relato, descrevo o trabalho que desenvolvi em duas turmas de Progressão de III ciclo na E.M.E.F. Presidente João Belchior Marques Goulart, situada na periferia da zona norte de Porto Alegre. Procuo contextualizar-me à realidade social dos alunos e à proposta dos Ciclos de Formação, estrutura curricular adotada pela rede municipal de ensino, visando diminuir o fracasso escolar. Mas, como essa tentativa de encaminhar o sucesso de mais alunos não começa comigo, inicio apresentando os meus entendimentos sobre a trajetória da escola pública em busca da promessa de um ensino mais qualificado às classes desfavorecidas. Junto a essa proposta a minha história docente vinculada, de modo quase permanente, às salas de aula de classes populares. Assim, justifico escolhas sobre o tipo de trabalho que me desafiei a realizar, priorizando a construção de vínculos com os alunos e fazendo de seus interesses e necessidades o ponto de partida para o desenvolvimento de práticas de oralidade, leitura e escrita. Contar esta história de professora e de alunos significa esclarecer o que fiz como professora de Português, inventando a aula que eu não sabia, para que os alunos dessem sentido aos conhecimentos que precisavam construir. A experiência de tentar fazer um pouco mais do que já havia feito significou ter a coragem de transgredir à lógica de tempos, espaços, metodologias e até mesmo conteúdos tradicionalmente trabalhados pela escola, em nome de encaminhar mais sucesso aos alunos. Para melhor tratar essa minha história, juntei-me a Riobaldo, personagem nascido de Guimarães Rosa, em Grande Sertão: Veredas. Ele inspirou-me a dizer o que eu queria, em razão da semelhança de nossas intenções: Riobaldo quis contar a história de seu passado de jagunço a um moço doutor, para que esse o julgasse; eu, a professora, quis contar a minha história para os leitores, a fim de que também refletissem sobre a minha experiência em sala de aula e dissessem sobre suas impressões.

Palavras-chave: Aprendizagem. Turmas de progressão. Oralidade. Leitura. Escrita.

RESUMEN

Esta tesina se propone a presentar reflexiones sobre mi trayectoria vivida en un aula con alumnos adolescentes, pertenecientes a medio social desfavorable, intentando ayudarlos a que avancen en sus conocimientos sobre la lectura y la escritura. A través de un relato, describo el trabajo desarrollado en dos grupos de “Progressão de III ciclo”, en la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Presidente João Belchior Marques Goulart, ubicada en la periferia de la región norte de Porto Alegre, intentando contextualizarme a la realidad social de los alumnos y a la propuesta de los “Ciclos de Formación”, estructura curricular adoptada por el sistema municipal de enseñanza, con el objetivo de disminuir el fracaso escolar. Pero, como este intento de encaminar el éxito de un número mayor de alumnos no tiene su inicio conmigo, comienzo presentando mi entendimiento sobre la trayectoria de la escuela pública en su búsqueda de una promesa de enseñanza más calificada hacia las clases desfavorecidas, juntando mi historia docente, vinculada, de forma casi permanente, a las aulas de clases populares. De esta manera, justifico elecciones sobre el tipo de trabajo que me he desafiado realizar, priorizando la construcción de vínculos con los alumnos y haciendo de sus intereses y necesidades el punto de partida para el desarrollo de prácticas de oralidad, lectura y escritura. Contar esta historia de profesora y de alumnos, también ha significado aclarar sobre lo que he hecho como profesora de portugués, inventando la clase que yo no sabía, para que los alumnos pudieran darle sentido a los conocimientos que tenían que construir. La experiencia de intentar hacer algo a más de lo que ya se había hecho, ha significado tener el coraje de transgredir la lógica de tiempos, espacios, metodologías e incluso contenidos tradicionalmente trabajados por la escuela, con la excusa de asegurarles más éxito a los alumnos. Para mejor tratar esta historia, me he juntado a Riobaldo, personaje nacido de Guimarães Rosa, en *Grande sertão: Veredas*, que me ha inspirado a decir lo que yo quería, en virtud de la similitud de nuestras intenciones: él, Riobaldo, quiso contarle la historia de su pasado de *vaquero* a un joven doctor, para que este lo juzgara; yo, la profesora, he querido contarles mi historia a los lectores, con la finalidad de que también reflexionaran sobre mi experiencia en el aula y me dijeran sobre sus impresiones.

Descripción: Aprendizaje. Clase de Progresión. Oralidad. Lectura. Escritura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho realizado pelo aluno para a construção de um fôlder sobre a dengue.....	56
Figura 2 - Desenho realizado pelo aluno para a construção de um fôlder sobre a dengue.....	57
Figura 3 - Desenho realizado pelo aluno para a construção de um fôlder sobre a dengue.....	58
Figuras 4 e 5 - A preparação da contação da história foi um trabalho interdisciplinar.....	102
Figura 6 - Ensaio da apresentação.....	107
Figura 7 - Dia da contação da história na sala de aula.....	109
Figuras 8 e 9 - Dia da contação da história na sala de aula.....	110
Figura 10 - Dia da contação da história na sala de aula.....	111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 UM TANTO DE HISTÓRIA DA PROFESSORA E DE SUA TRAVESSIA - PARA DESVENDAR AS VEREDAS PERCORRIDAS NA SALA DE AULA.....	13
2.1 COMEÇAR A CONTAR ESTA QUE FOI UMA TRAVESSIA PERIGOSA – O DESAFIO DE ASSUMIR UMA PROPOSTA INOVADORA.....	21
2.2 A PROPOSTA DE CICLOS NA ESCOLA CIDADÃ - ENTENDER AS TEORIAS QUE FIZERAM/NÃO FIZERAM O NOVO PEDAGÓGICO.....	22
2.3 A PROMESSA DE MELHOR EDUCAÇÃO AOS MAIS EXCLUÍDOS – O COMPROMISSO CONTADO PELA HISTÓRIA: AINDA A META BUSCADA PELOS CICLOS DE FORMAÇÃO.....	24
2.4 A PRÁTICA <i>ESCORREGÁVEL</i> DA PROFESSORA – A CONSCIÊNCIA DE ASSUMIR RISCOS.....	29
3 A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA EM TURMA DE PROGRESSÃO – CONHECER OS ALUNOS, O GANCHO PARA COMEÇAR A AULA.....	32
3.1 O PRINCÍPIO DA TRAJETÓRIA – PRIORIZAR INTERESSES E COMEÇAR A INVENTAR A AULA.....	37
3.2 PROVOCAR APRENDIZAGENS – O DESAFIO DE CONTINUAR INVENTANDO A TRAVESSIA.....	42
3.3 NOVOS CONTRATOS NA ESCOLA – PORQUE ESCOLA É PARA APRENDER A TRATAR DE VIDA.....	48
3.4 ACOLHIMENTO – UM CONTEÚDO SEMPRE PRESENTE PARA A APRENDIZAGEM.....	54
3.5 O TRABALHO COOPERATIVO NA SALA DE AULA – GERIR AS ATIVIDADES COM O TODO E COM AS PARTES.....	60
3.6 EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS – PARA PROMOVER E INCLUIR OS ALUNOS.....	62
3.7 FALA E INTERAÇÃO - O QUE DIZEM OS ALUNOS?.....	63
3.8 TEMAS INTERESSANTES PARA OS ALUNOS – O AUTÊNTICO CONTEXTO PARA APRENDER A ESCREVER.....	67
3.9 A NÃO-PROGRESSÃO NA TURMA DE PROGRESSÃO – PORQUE JULGAMENTO É SEMPRE DEFEITUOSO.....	69
4 APRENDIZAGENS DA PROFESSORA – PERSEGUIR INTUIÇÕES E AVANÇAR NO FAZER DE SALA DE AULA.....	73
5 A SEGUNDA EXPERIÊNCIA EM TURMA DE PROGRESSÃO - NOVAS VEREDAS COM MAIS PERTENÇA.....	76
5.1 ORALIDADE NA ESCOLA – PODER DIZER E VER VALORIZADA A PRÓPRIA PALAVRA.....	83
5.2 A FORMAÇÃO DE LEITORES - A LITERATURA RECUPERANDO A LEITURA PRAZEROSA.....	85

5.3 CONSTRUÇÃO COLETIVA – A CONEXÃO PARA UMA POSTURA DE APRENDIZAGEM.....	88
5.4 LEITURA E ESCRITA – FERRAMENTAS PARA PREPARAR A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA.....	90
5.5 O LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA - NOVAS DEMANDAS PARA CAPTURAR LEITORES E ESCRITORES.....	94
5.6 A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA - TRAVESSIA IMPRESCINDÍVEL PARA TODOS.....	96
5.7 LETRAMENTO DOS ALUNOS – UMA CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR..	100
5.8 APRENDER UMA VARIEDADE DE LINGUAGEM MAIS PRESTIGIADA – PARA <i>DIZER DIREITO E SER BEM ENTENDIDO</i>	104
5.9 A APRESENTAÇÃO DA CONTAÇÃO DE UMA HISTÓRIA – A EXPERIÊNCIA DE SUCESSO E A PROMOÇÃO DA TURMA DE PROGRESSÃO..	109
6 NOVAS APRENDIZAGENS DA PROFESSORA – CERTEZAS PROVISÓRIAS.....	114
7 CONCLUSÃO - O QUE FOI POSSÍVEL PENSAR: ...OUTRAS MAIORES PERGUNTAS... ..	119
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS.....	126

INTRODUÇÃO

O título desta dissertação “**Sobre fazer um pouco mais do que aquilo que já foi feito – as veredas para aprender a ler e escrever em turmas de Progressão**” diz um pouco sobre suas pretensões. Como professora de turmas de Progressão do Terceiro Ciclo¹, meu cotidiano de aula sempre foi feito de tentativas com o intuito de buscar um tipo de trabalho possível, viável, aos alunos adolescentes, que sequer queriam estar na escola. A única certeza que tinha era a de que eu como professora de Português precisava fazer um pouco mais do que aquilo que já havia feito, se quisesse ajudar meus alunos a aprender a ler e a escrever melhor.

A realidade era instigante, mesmo para alguém como eu que tinha experiência em classes de periferia. No entanto, o ingresso na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Belchior Marques Goulart representava mais um desafio: entender e traduzir na prática a proposta dos Ciclos de Formação, que começava a ser implantada. Tratava-se de uma nova estrutura curricular da qual eu tinha as melhores referências como concepção pedagógica, por isso, como professora recém-ingressante, entendia ser meu compromisso buscar conhecimentos sobre a referida concepção, os quais provavelmente me ajudariam a dar conta dos novos alunos.

O propósito desta dissertação é contar a experiência de ver-me diante de alunos que precisavam de um trabalho diferenciado. Isso me exigia inventar a cada dia a aula do dia seguinte. A proposta, portanto, é a de contar este meu fazer inventado, tentando trazer o miúdo do que desenvolvi como professora de Português, para provocar meus alunos a ler e a escrever melhor.

Enquanto refletia sobre esse contar, descobri uma história de jagunço muito semelhante à minha história de professora. Então, juntei-me a Riobaldo, o jagunço nascido de Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas* para que me inspirasse a dizer o que eu queria. A primeira semelhança, dentre outras que depois fui encontrando, foi a de querer contar, ele, Riobaldo, a história de seu passado de jagunço a um moço doutor; eu, a minha história de professora para os leitores. *A razão?...Baixar meu julgamento... Fosse bom, fosse ruim, meu julgamento era...*, assim declarou Riobaldo, e assim também declaro eu, pois esse contar é para que os leitores digam suas impressões sobre o que fiz na sala de aula.

Mas encorajei-me a contar também porque...*falar com o estranho assim, que bem ouve e logo longe se vai embora, é um segundo proveito: faz do jeito que eu falasse mais comigo...*

¹ Turmas diferenciadas, existentes no ensino organizado por Ciclos, nas escolas municipais de Porto Alegre.

para refletir a respeito das aulas que inventei, acomodando outros entendimentos sobre o meu próprio fazer, que só este contar escrevendo conseguiu produzir. Escrevendo, busquei organizar minha história de professora, tentando ajudar alunos pertencentes às classes menos favorecidas a apropriarem-se daqueles conhecimentos construídos na escola, capazes de incluí-los socialmente.

Porém, como esta história de inclusão de todos os alunos não começa comigo, eu inicio este relato lembrando, no segundo capítulo, parte da história da criação da escola pública no mundo e no Brasil, já me dando conta de que a inclusão de alunos sempre foi somente para alguns, embora nos discursos, e até mesmo nas leis, a educação escolar venha sendo propagada como um direito de todos. *...Mas o cabedal é um só, do misturado viver de todos, que mal varêia, e as coisas cumprem norma...* Isso talvez porque ainda falte à escola consciência sobre seu papel social no cotidiano da vida e, aos professores, mais coragem (ou autonomia) para decidirem sobre os seus fazeres.

Sigo refletindo, ainda no segundo capítulo, citando algumas iniciativas brasileiras, desde 1960, de mudanças na organização do ensino público com vistas a oportunizar uma aprendizagem mais qualificada para as classes populares. Assim, chego à consolidação, em 1996, através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, da organização curricular por Ciclos de Formação e da Progressão Continuada dos alunos. Depois, enumero algumas experiências de implantação dos Ciclos no Brasil, enfatizando a sua prática nas escolas municipais de São Paulo, a qual foi considerada como uma tentativa com resultados não-satisfatórios, conforme alguns estudos realizados. Faço esse caminho para chegar à rede municipal de Porto Alegre, que desde 1995, em nome de um ensino mais qualificado e inclusivo, também assumiu os Ciclos de Formação como organização curricular em todas as escolas de Ensino Fundamental. Apresento os meus entendimentos a respeito da referida proposta, falando sobre a nova organização das turmas (turmas regulares separadas em três ciclos e as turmas de progressão) e das teorias que procuraram embasar a Proposta de Ciclos na Escola Cidadã.

A partir dessas contextualizações, apresento dois capítulos nos quais eu relato minhas experiências desenvolvidas em turmas de Progressão de terceiro ciclo, a primeira vivida em 1999, e a segunda, em 2002. Elas foram escolhidas em razão da importância que se constituíram para a minha história de professora. Em ambas, eu enfatizo a importância da construção de vínculos com os alunos para dar sentido ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Assim, procurando contextualizar-me à realidade dos alunos e às concepções que a nova proposta dos ciclos sugeria, conto sobre as aulas de Português que eu inventei,

apoiada em projetos de trabalho, uma prática em que os alunos investigam assuntos de seus interesses. Em cada capítulo, identifiquei subtítulos, antecipando parte do sentido que as ações dos alunos, enquanto eram produzidas, suscitaram em mim.

Por fim, trato de apresentar as conclusões a que este contar levou-me, refletindo sobre a importância de um trabalho pedagógico contextualizado à realidade social dos alunos. Isso significou um investimento na construção de vínculos e em suas necessidades e interesses imediatos, para que dessem sentido às aprendizagens de leitura e de escrita que precisavam construir. Enfatizo ainda a dificuldade dos professores em reconhecer que as carências dos alunos exigiam a reinvenção de suas aulas, em nome de assegurar a melhoria do desempenho escolar de todos, especialmente dos que frequentavam as turmas de Progressão. A consequência dessa dificuldade também tornou a implantação dos Ciclos de Formação uma proposta apenas de discurso, já que foram poucos os professores que se desafiaram a experimentar novas práticas, conforme sugeria a referida proposta. Assim, aos filhos dos mais pobres, ainda não passa de promessa uma escola capaz de ajudá-los a aprender mais para viverem integrados em uma sociedade que cada vez mais exige pessoas letradas.

2 UM TANTO DE HISTÓRIA DA PROFESSORA E DE SUA TRAVESSIA - PARA DESVENDAR AS VEREDAS PERCORRIDAS NA SALA DE AULA

***“Sim, sou um pouco Riobaldo;
constituo-me no meu contar.”***

O ponto de partida desta história de professora é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Belchior Marques Goulart, localizada na periferia da zona norte de Porto Alegre, escola para a qual fui designada em 1998 em razão da aprovação em concurso público, assumindo a função de professora de Língua Portuguesa. Escolho começar este contar pela escola João Goulart não porque minha história de professora tenha se iniciado aí, mas pelo desafio que representou a travessia nessa escola. Diante da nomeação a um cargo público, afastei-me da rede privada de ensino, optando por trabalhar somente na rede pública, agregando à municipal também a função de professora da rede estadual, que já exercia há mais tempo. *...Conto. Conto para mim, conto para o senhor. Ao quando bem não me entender, me espere...* pois a seguir tratarei da história que antecede.

Contar o verdadeiro começo desta história, portanto, exige que me distancie provisoriamente da escola João Goulart, buscando um tanto da experiência docente vivida anteriormente. Acredito ter sido essa prática decisiva para encaminhar minhas escolhas e entendimentos sobre como tentei ensinar a ler e a escrever melhor, alunos pertencentes a meio social desfavorecido, com quem me reencontrei a partir de 1998 e que, agora, são os atores nesta dissertação. Trata-se de uma história de alunos, mas também desta professora que conta sua trajetória, trazendo suas reflexões a respeito de como se construiu e do que construiu em sala de aula. Contar para tentar desvendar as veredas percorridas durante o tempo em que estive em sala de aula, procurando aprender e ensinar. *...Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente...*

Minha trajetória docente esteve vinculada, de modo quase permanente, às salas de aula de classes populares, apesar de eu estar, na época do ingresso na Rede Municipal de Ensino, afastada das chamadas classes de periferia. Foi em Cachoeirinha, município da Grande Porto Alegre, em 1975, que iniciei minha docência nas séries iniciais, dando aulas para alunos oriundos de famílias de baixa renda, em sua maioria, filhos de operários da construção civil e das indústrias existentes nas regiões vizinhas do município. Dois anos mais tarde, em 1977, assumi um contrato de trabalho na Secretaria do Estado para lecionar em Porto Alegre, também na periferia, onde fiquei até o ano de 1988.

Sobre as minhas primeiras experiências pedagógicas, de Cachoeirinha às escolas das periferias de Porto Alegre, as lembranças são principalmente de desapontamentos quanto ao meu desempenho como professora e com os professores que fizeram a minha formação, pois, desde o início, os encontros com os alunos foram bastante diferentes das expectativas que eu havia criado durante a formação de magistério. As teorias de então me falavam de crianças bem assistidas, dóceis, interessadas e inteligentes, preparadas, portanto, para ‘receberem as aulas que os professores tinham a transmitir’. Entretanto, ao deparar-me com a sala de aula real, uma turma de segunda série do Ensino Fundamental, encontrei alunos agressivos, desinteressados e principalmente com dificuldades para aprender o que eu tinha a ensinar. Essa percepção persistiu, agravando-se inclusive, quando, dois anos mais tarde, passei a trabalhar em escolas da periferia de Porto Alegre (E. E. de 1º Grau Incompleto Profª. Aurora Peixoto de Azevedo e E. E. Batista de Lacerda, ambas na zona norte), pois muitos dos alunos dessa nova realidade, além da agressividade e do desinteresse pelo que eu propunha na aula, eram crianças abandonadas por suas famílias. Quando não estavam na escola, costumavam ser vistas mendigando ou envolvendo-se em furtos e outras situações ilícitas nos arredores da escola. *...Assim é que digo: eu, que o senhor já viu que tenho retentiva que não falta, recordo tudo... Me lembro... com agrado; mas sem saudade...* Essa ausência de saudade é relativa, porque tenho presente que essa história me constitui, mas, ao mesmo tempo, relembra-la me traz de volta o sabor de ineficácia, que eu já experimentava naquela época.

Assim, em meus primeiros anos de professora, pude constatar o quanto o que eu fazia em sala de aula, tentando ensinar, não correspondia ao que necessitavam os alunos, embora eu procurasse seguir o que a minha formação pedagógica teorizava e orientava.

Do curso de Magistério e da Faculdade de Letras, ponto de partida dessa formação, bem como das orientações recebidas pelas supervisoras pedagógicas das escolas, ensinar significava transmitir conteúdos estabelecidos segundo a idade e a escolaridade dos alunos. No entanto, a realidade que eu vivia na sala de aula mostrava-me um descompasso (que eu não entendia) entre o trabalho que procurava fazer e os resultados efetivamente produzidos, no que dizia respeito às dificuldades de aprendizagens e à evasão dos alunos.

Embora já tivesse concluído a faculdade de Letras, acreditava que a minha pouca experiência e a falta de conhecimentos sobre algumas das necessidades específicas percebidas nos alunos dificultavam ainda mais ensiná-los. Por isso, em 1982, ingressei numa especialização em Educação Pré-Escolar, acreditando que iria aprender como trabalhar com alunos não-alfabetizados, realidade frequente nas turmas de segundas e terceiras séries que me foram destinadas. Nesse curso, além de obter informações sobre dificuldades de

aprendizagem e de linguagem dos alunos, comecei a descobrir o quanto havia outros conhecimentos, tão essenciais quanto os específicos de minha área, que eu desconhecia e que poderiam ajudar-me a ensinar a ler e a escrever melhor.

Ter contato com teorias sobre problemas de aprendizagem dos alunos, através da disciplina de Psicopedagogia, por exemplo, começou a fazer-me compreender um pouco mais sobre as atitudes dos alunos. De acordo com essas teorias, a agressividade, a rebeldia e o desinteresse eram justificados como possíveis sintomas de uma autoestima baixa, que os alunos alimentavam em razão da vida difícil que levavam. Nessa disciplina, discutia-se também a necessidade de a escola revisar suas ações educativas, com vistas a conseguir despertar nos alunos o prazer em aprender, ajudando-os, assim, a afastar os sentimentos negativos que os acompanhavam. Foi essa disciplina também que me trouxe pistas sobre os conhecimentos de que eu precisava ir atrás. Saí do curso com a certeza de que, se eu quisesse continuar dando aulas, além dos conhecimentos específicos de minha formação em Letras, eu precisaria entender mais sobre as interferências da realidade vivida pelos alunos no desenvolvimento de suas aprendizagens escolares. Ou seja, ensinar a ler e a escrever implicava, para mim, tratar de construir conhecimentos sobre os quais eu sabia muito pouco. *...De primeiro, eu fazia mexia.... Não possuía os prazos...*

Assim, a partir do curso de especialização, embora continuasse a buscar novos conhecimentos sobre o ensino de português, defini como prioridade em minha formação tratar de aprender mais sobre como e por que alguns alunos aprendiam e outros não, na expectativa de fazer com que eles avançassem na construção de seus conhecimentos, viessem de onde viessem, nas condições em que se encontrassem.

No entanto, embora procurasse transformar em prática de sala de aula os novos entendimentos que eu ia construindo, criando espaços para que os alunos falassem mais e assim se sentissem aceitos e escutados, tal provocação não era suficiente para que se mobilizassem para os estudos que precisavam desenvolver. Aprender a ler e escrever tinha a ver com mantê-los vinculados aos trabalhos, porém essa não era uma tarefa fácil. *...Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas...* A verdade era que as experiências de aula viviam exigindo mais, porque os desafios, para que os alunos desejassem aprender, eram sempre novos, os problemas diferentes, ou, às vezes, até os mesmos, mas com roupagens diferentes.

A partir de 1988, consegui uma transferência e saí da periferia para trabalhar na E. E. de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz Caldas, como professora de Português de quintas e sextas séries. Por conta dessa transferência, imaginava minimizar os problemas, já que os

alunos dessa nova escola eram oriundos de famílias de classe média; entretanto, a realidade foi outra, pois eles apresentavam os mesmos sintomas de desinteresse em aprender dos meus antigos alunos das classes de periferia. Mas, se os problemas dos alunos se assemelhavam, o tratamento dado às questões pedagógicas era bastante diferente das demais escolas em que eu havia estado. Nessa, eu percebia o empenho da direção em oportunizar espaços de formação aos professores através de leituras sugeridas, criação de acervo para professores na biblioteca e organização de palestras, cujos temas eram definidos a partir das necessidades apontadas por eles próprios. Foi nessa escola que consegui, pela primeira vez, juntar-me com outros colegas da disciplina de Português para conversarmos sobre os nossos alunos, nascendo desses encontros a ideia de formarmos um grupo de estudos. O objetivo era o de discutir sobre o trabalho em sala de aula e sobre os avanços nas aprendizagens dos alunos, proposta que foi apoiada e organizada pela direção da escola. Assim, professores da FAPA (Faculdade Porto-Alegrense) e PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) passaram a organizar reuniões conosco na própria escola. Embora todos os professores de Português tivessem tempo disponível dentro da própria carga horária na escola, para participarem dos encontros, alguns não se comprometeram com o grupo de estudos. Os encontros aconteciam durante duas horas semanais, quando refletíamos sobre o que se fazia em sala de aula: falávamos das dificuldades e das possibilidades de avanços em nossos trabalhos, além de produzirmos materiais a serem utilizados nas aulas (jogos pedagógicos, fichas com atividades ortográficas, de pontuação, leitura e compreensão de textos, etc.). Provocados por algumas leituras que nos eram indicadas pelos professores orientadores, experimentávamos transformar as teorias em propostas práticas. Do tanto que foi produzido nesta experiência, particularmente, ênfase as leituras de “A redação na escola”, de Eglê Franchi e “O texto na sala de aula”, de João W. Geraldi, as quais me provocaram a refletir sobre questões como a da importância da contextualização das propostas de leitura, “obedecendo aos interesses dos alunos” (Geraldi, 1984, p. 54) e não aos do professor; sobre o dever do professor em “compreender a linguagem da criança em vez de tentar transformá-la” (Franchi, 1984, p. 47); e, ainda, sobre a necessidade de “constância e consistência” (Franchi, 1984, p.143) no trabalho dos professores, para que realmente se conseguissem consolidar aprendizagens. Essas foram as leituras responsáveis por importantes modificações em minhas práticas, *...refiro miúdos passos. Coisinhas que a gente vislumbra em ocasião de momento...*

Uma das mais significativas mudanças que fiz em meu trabalho naquela época foi a de planejar e orientar as aulas de leitura, a partir das sugestões trazidas pelos alunos, deixando de lado temporariamente as minhas preferências. Aprendi, experimentando, que os gibis, as

revistas sobre futebol, carros, músicas e artistas famosos poderiam misturar-se às caixas de livros de literatura, que circulavam pelas salas de aulas. Essa foi uma estratégia que aproximou meus alunos das leituras e me fez acreditar em que eu precisava continuar investindo nessa direção. Atenta ao processo de construção dos alunos, eu não demorei muito para perceber que, se os gibis e as revistas eram os mais procurados inicialmente, depois de certo tempo, os livros de literatura iam assumindo também um lugar de destaque. E para potencializar os interesses dos alunos pela literatura, busquei, junto às editoras (através de doações), aos colegas, aos amigos, ou na própria biblioteca da escola, livros que tratassem daqueles temas que tanto atraíam os alunos, incluindo os meus comentários sobre os textos, uma vez que os lia, também, junto com eles na aula. Dessa forma, eu pude apresentar Pedro Bandeira, Sérgio Caparelli, Lygia Bojunga Nunes e tantos outros autores consagrados, que serviam como motes para desencadear a familiaridade com a leitura dos textos literários, sem deixar de abordar temas interessantes aos alunos de quintas e de sextas séries.

Outra mudança que experimentei foi a de trabalhar com diferentes tipologias textuais, também seguindo o gosto dos alunos (rótulos de produtos que eles consumiam, panfletos, manuais de jogos eletrônicos, letras de músicas...), levando-os a refletir sobre a intencionalidade de cada tipo de texto e sobre a relação entre a intenção e as marcas linguísticas empregadas. Com esse tipo de abordagem, tratávamos das normas da língua de maneira útil e interessante para aqueles alunos. *...Agora: o tudo que eu conto, é porque acho que é sério preciso...*

A experiência de poder trocar ideias com outros professores propiciou momentos em que me vi analisando, questionando e principalmente colocando ao olhar do outro colega o meu trabalho. Contrastar a minha experiência com a de outros professores no grupo de estudos, sob a orientação e mediação de professores do ensino superior, ajudou-me a encaminhar entendimentos sobre as minhas aulas e melhorar o que eu fazia com os alunos, dando-me a certeza de que. *...tem uma verdade que se carece de aprender, do encoberto, e que ninguém não ensina: o bêco para a liberdade se fazer...*

Outro espaço importante em minha formação profissional foi acompanhar, a partir de 1995, um grupo de professoras do Colégio Aplicação da UFRGS. *...Com o senhor me ouvindo, eu deponho. Conto. Mas primeiro tenho de relatar um importante ensino que recebi...* O grupo investigava a construção de uma proposta metodológica, buscando qualificar o trabalho em sala de aula. Tratava-se de um projeto denominado Amora, concebido pelas professoras Joyce Munarski Pernigotti, Liane Saenger, Lígia Beatriz Goulart e Vera Maria Zambrano Ávila. O grupo reunia-se semanalmente para discutir sobre dúvidas pedagógicas,

fruto de suas práticas de sala de aula nos Ensinos Fundamental e Médio. Participar de alguns desses encontros, ajudou-me a continuar ampliando entendimentos sobre as minhas aulas, pois, muito mais que discutirem novas formas de fazer a intervenção pedagógica, as professoras refletiam sobre a necessidade de mudanças de concepções sobre ensinar e aprender na escola. Investigavam questões como: por que alguns alunos envolviam-se mais que outros nos trabalhos de aula? Por que havia um abismo entre unidocência (séries iniciais) e pluridocência (a partir da 5ª série)? Por que nem todos aprendiam da mesma forma? Como os alunos aprendiam? Através de leituras, buscavam fundamentos para aprofundar e complexificar seus entendimentos a respeito da realidade e, a partir disso, criavam propostas alternativas que testavam em suas aulas.

Acompanhar esse trabalho, recorrer a leituras de artigos publicados nos “Cadernos do Aplicação”, revista produzida pela escola trazendo relatos e reflexões acerca do que as professoras iam constatando, ajudavam-me a pensar e a contrastar com o que eu fazia nas minhas práticas. Foi a partir desse espaço que, mais uma vez, vi-me revisando conceitos e concepções sobre ensinar e aprender, os que eu tinha como verdades absolutas e consagradas. Talvez os alunos se interessassem em aprender mais, caso eles próprios decidissem e planejassem seus temas de estudo. Ou, ainda, que eles seriam capazes de aprender não só ouvindo e seguindo as orientações do professor, mas principalmente quando lhes fossem oportunizado buscar e relacionar as informações desejadas. Isso seria ensiná-los a conversar com o conhecimento.

Acompanhar as reflexões produzidas no Projeto Amora instigava-me a aprofundar os temas e a conhecer os autores que serviam de inspiração para o trabalho desenvolvido pelas professoras. Assim foi que li Jurjo Santomé, cuja obra ‘Globalização e interdisciplinariedade – o currículo integrado’ (1998) discute a importância de se trabalhar com um ensino integrado; também Howard Gardner e o livro ‘Inteligências múltiplas - a teoria na prática’(1994), falando das múltiplas inteligências que todos têm, mas que a escola pouco reconhece; e ainda Fernando Hernández, cujos livros ‘Transgressão e mudança na educação’(1998) e ‘A organização do currículo por projetos de trabalho’(1998) sugerem desenvolver a aula através de projetos de investigação construídos pelos alunos.

Conduzir as atividades de aula na perspectiva de trabalhar com projetos de investigação, de acordo com as teorias, representava avanços nas aprendizagens dos alunos, uma vez que nessa proposta eram provocados a explorar seus temas de interesse. Entretanto, necessitando focar de forma mais específica o ensino de Português, fui atrás de outras leituras que me ajudassem a pensar em tal possibilidade de trabalho, sob o ponto de vista da

linguagem, encontrando-me, dessa forma, com Jolibert (1994), organizadora dos livros ‘Formando crianças leitoras’ e ‘Formando crianças produtoras de textos’. Esses livros trazem a idéia de projetos como forma de qualificar a leitura e a escrita de alunos. Tais leituras, além de me ajudarem a pensar sobre um tipo de trabalho diferente do que eu fazia até então, instigaram-me a repensar concepções no que dizia respeito ao que eu queria como professora de Português e, principalmente, a que tipo de aluno eu queria ajudar a construir. ...*Eu estava adivinhando coisas, grandes idéias...* para experimentar na sala de aula.

Nas leituras de Jolibert (1994), eu fui encontrando justificativas para trabalhar com os projetos e tentar dar mais sentido às propostas de oralidade, leitura e escrita dos alunos. A escolha pedagógica por projetos significava, por exemplo, escrever textos numa situação real, diferente daqueles escritos em que o professor pedia aos alunos que “imaginassem” estar escrevendo para alguma determinada situação. Nessa proposta, eles se botavam a escrever porque sentiam necessidade de fazê-lo; uma produção que nascia e se desenvolvia alimentada, por exemplo, porque queriam registrar uma descoberta interessante ou responder dúvidas; tratava-se, portanto, de contextos significativos de escrita. E, quanto às possibilidades de leitura, no trabalho por projetos, os alunos recorriam aos textos para descobrirem informações, para se comunicarem, para aprenderem a fazer alguma coisa, para imaginar; jamais para “aprenderem a ler” tão somente. Ler, mediante tais objetivos, era “ler para valer” (Jolibert, 1994), ler produzindo sentidos.

Assim, entusiasmada com as novas perspectivas de pensar sobre as minhas aulas de Português, entre 1995 e 1998, fui procurando entender e aprofundar as novas ideias, acompanhando principalmente o que era produzido no Projeto Amora. ...*E eu ia estudando tudo...* Foi nesse período também que acompanhei a experiência-piloto, realizada em 28 escolas de Porto Alegre e da Grande Porto Alegre, que estavam vinculadas à Secretaria de Educação do Estado. Nessa ocasião, as professoras do Amora sugeriram os projetos de investigação como proposta de intervenção pedagógica, a fim de melhorar as aprendizagens de alunos com histórico de fracasso escolar. Particularmente, acompanhar a experiência de capacitação dos professores titulares de 38 turmas, denominadas Classes de Aceleração, significou ver a aplicação do que eu lia e refletia sobre projetos de investigação, espaço essencial, portanto, para as minhas novas construções. Nessa capacitação, os professores regentes das turmas do projeto participavam de palestras e oficinas, lendo e debatendo teorias, mas também aprendendo a construir a prática. Acima de tudo, acompanhar essa proposta serviu para encorajar-me a viver a minha própria experiência. ...*Vai, um dia, eu quis. Antes o que eu vinha era adiando aquilo, adiando. Quis, assim, meio às tantas, mesmo desfazendo de*

esclarecer no exato meus passos e motivos. ...Digo! comecei... Descrevo, portanto, agora, essas poucas veredazinhas, pois são delas que me constituo; sem elas, não poderia ter construído o meu modo de viver a docência.

Minhas primeiras tentativas de trabalhar com projetos de investigação aconteceram em 1998, com uma turma denominada Suplência-etapa II, correspondendo ao 2º. ano do Ensino Médio – EJA, na E. E. Dolores Alcaraz Caldas. Embora entusiasmada pelo que eu lia e via acontecer no Projeto Amora, viver a minha experiência foi bastante diferente do que esperava. Iniciei a proposta desafiando os alunos a explorarem os materiais da biblioteca, a fim de que encontrassem algum assunto que tivessem interesse em aprofundar os conhecimentos. Nesta etapa, os alunos além de se sentirem livres para definir o que ler, eles foram desafiados a explorar diferentes tipos de materiais, dentre eles: enciclopédias, periódicos, atlas, fotografias, reproduções de pintores famosos, livros técnicos, didáticos, literários e tudo o mais que conseguissem descobrir naquele espaço. Esse momento interessou a todos, não só pela possibilidade de escolha que lhes foi dada, mas pelo espaço de compartilhamento que se criou na turma. Ou seja, os alunos ensinavam e aprendiam uns com os outros a usar uma enciclopédia ou um atlas, por exemplo. A seguir, eles definiram assuntos agrupando-se por interesses comuns e transformando em perguntas os temas por eles propostos. A partir daí, consultaram diferentes fontes, incluindo professores de outras áreas, atrás das respostas de que precisavam. No entanto, apesar de perceber o quanto os alunos envolviam-se com a leitura e a escrita, trabalhando em suas investigações, muitas de suas perguntas foram ficando sem respostas em razão de necessitarem de explicações pormenorizadas, surgidas enquanto eles pesquisavam, e que somente os professores das áreas específicas poderiam ajudá-los a compreender. Porém, os alunos pouco conseguiam tratar da pesquisa, além dos dois períodos semanais (a carga horária no Ensino Supletivo) de que dispúnhamos em aula. Dessa forma, os alunos foram ficando sem respostas, e isso foi razão suficiente para desmobilizá-los a ponto desistirem do trabalho. *...A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação...*

Além da frustração de não conseguir desenvolver os projetos de investigação, descobri que não havia receita para esse jeito de trabalhar com os alunos. As condições que se apresentavam determinavam o planejamento das ações a serem produzidas, tanto para eles quanto para mim. Já, na primeira experiência, pude ver que trabalhar desse jeito era muito mais do que ter lido as teorias a respeito da concepção ou ter acompanhado algumas práticas de outros professores. Particularmente, como professora de Português, precisava construir possibilidades para que os alunos, desenvolvendo suas pesquisas, também qualificassem os

específicos conhecimentos que precisavam sobre a leitura e a escrita, conseguindo ou não envolver professores de outras áreas. Havia, portanto, de minha parte, muito mais para aprender. *...O que eu vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo...*

A Escola Estadual Dolores Alcaraz Caldas foi um dos espaços responsáveis por importantes descobertas e construções em minha vida de professora. Acredito que se deva a isso a minha permanência por quase quinze anos nessa escola, afastando-me somente quando não mais consegui conciliar esse trabalho às novas atividades assumidas, dentre elas a minha qualificação profissional. Na verdade, deixei a escola Dolores porque decidi dedicar-me ao Mestrado.

Porém, minha trajetória de professora na rede pública foi, por um tempo, concomitante com a da rede privada de Porto Alegre. Entre 1978 e 1981, trabalhei no Instituto Vicente Pallotti e na Escola Sinodal do Salvador, dando aulas para séries iniciais; posteriormente, de 1992 a 1998, lecionei no Colégio Batista, como professora de Português, nos Ensinos Fundamental e Médio. O fato de trabalhar na rede privada não diminuía minhas inquietações pedagógicas no que dizia respeito ao desinteresse dos alunos em relação à construção de seus conhecimentos. Também não mudavam as convicções de que era minha a responsabilidade de tentar garantir, na sala de aula, a aprendizagem para todos. Assim, não me faltavam razões, portanto, para continuar tentando transformar as teorias, que eu estava conhecendo, em práticas a serem experimentadas nas minhas salas de aulas. *...Travessia perigosa, mas é a da vida...*, a da minha vida de professora.

2.1 COMEÇAR A CONTAR ESTA QUE FOI UMA TRAVESSIA PERIGOSA – O DESAFIO DE ASSUMIR UMA PROPOSTA INOVADORA

A partir de junho de 1998, vi-me definitivamente provocada a fazer mais do que eu vinha fazendo até então, com o ingresso na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. Verdadeiro desafio entrar para a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, tendo que assumir os Ciclos de Formação, uma proposta pedagógica completamente diferente de tudo o que eu já havia feito, mas que me fascinava pelo que ela teorizava. Vindo eu de uma experiência de professora em classes seriadas, de escolas estaduais e particulares, acreditava ter construído nelas todo o aparato necessário para dar conta da imersão neste outro espaço, porém, a história não foi bem assim. *... A gente vive repetido, o repetido, e, escorregável, num*

mim minuto, já está empurrado noutra galho. Acertasse eu com o que depois sabendo fiquei, para de lá de tantos assombros...

Compreender as teorias sobre a proposta de organização curricular por Ciclos de Formação, tratando de planejamento coletivo, interdisciplinaridade, acolhimento à diversidade, currículo integrado, progressão automática, enfim, os temas que envolviam a nova proposta, já eram questões complexas, mais ainda era desenhar como levar à sala de aula as novas teorias. Mesmo consciente da fragilidade de minhas concepções para trabalhar na lógica dos Ciclos, entendia que a forma de organização do ensino proposta representava uma tentativa de buscar a efetivação daquilo que já estava garantido constitucionalmente na LDB/96, ou seja, o direito de acesso à educação de qualidade a todos os alunos. Tratava-se, portanto, reitero, de ser a escola um espaço em que se oportunizasse aprendizagens para todos, independentemente das condições em que se encontrassem. Por isso, entendi que o primeiro passo era apropriar-me das teorias que fundamentavam a nova concepção, para então poder objetivamente pensar em alguma proposta concreta a ser levada para a sala de aula. *...Sonhar, só, não...*

2.2 A PROPOSTA DE CICLOS NA ESCOLA CIDADÃ – ENTENDER AS TEORIAS QUE FIZERAM/NÃO FIZERAM O NOVO PEDAGÓGICO

Comecei pelos Cadernos Pedagógicos, especificamente pelo nº. 9, uma publicação da Secretaria Municipal de Educação, de 1996, cujo tema era “Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã”. Compreendi que a proposta de ciclos se apresentava como uma maneira diferente de organizar os tempos e os espaços na e da escola, almejando respeitar os processos de construção do conhecimento dos alunos e, principalmente, a inclusão de todos. Inclusão esta que ultrapassasse o estar matriculado na escola e que efetivamente democratizasse o acesso à educação. Assim, como todas as reformas educacionais, também esta, denominada Ciclos de Formação, representava (e ainda representa), um desafio a todos os envolvidos, tanto na sua gestão quanto na sua operacionalização, especialmente aos professores. Esses, de dentro das salas de aula, eram (são) responsáveis pela construção e execução de práticas pedagógicas capazes de dar conta de concepções inovadoras e identificadas com a proposta dos Ciclos. Portanto, para implantar os Ciclos não só era preciso uma revisão de concepções, mas uma mudança de atitude na prática cotidiana.

Na proposta de Porto Alegre – Ciclos de Formação/ Proposta Político-pedagógica da Escola Cidadã – o ensino foi ordenado em três ciclos de vida do aluno: infância (1º. ciclo -

dos 6 aos 8 anos), pré-adolescência (2º. ciclo - dos 9 aos 11 anos) e adolescência (3º. ciclo - dos 12 aos 14 anos).

No entendimento da SMED/POA, esse tipo de agrupamento escolar fundamenta-se nas contribuições de Piaget, Vygotsky, Piunus e Erickson. De Piaget, no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento, as condições de entendimento do aluno se caracterizam por um modo particular de entender e explicar o mundo em cada etapa do desenvolvimento. Já Vygotsky enfatiza as interações, afirmando que o desenvolvimento intelectual se dá na relação com o mundo, e que o espaço escolar é um lugar privilegiado para o trabalho cooperativo e coletivo, quando os estudantes têm a oportunidade de confrontar seus pontos de vista, propiciando formações novas do pensamento que vão sendo construídas. Piunus e Erickson, teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, estabelecem distinções nas tarefas evolutivas segundo as faixas etárias. Outro teórico que justifica a Educação por Ciclos, e por isso também procurei conhecê-lo, é Langevin-Wallon, que sugere a adequação das situações escolares às características do desenvolvimento humano, sem antecipar formas de atividades e aquisições nem forçar o educando a trabalhar com o conhecimento de formas inadequadas ou, ainda, por serem precoces ou por terem já sido ultrapassadas no processo de desenvolvimento do aluno. É de Wallon a recomendação da criação das classes de aceleração e de progressão, como pedagogia adequada para avanços na aprendizagem dos alunos.

A essas concepções acresceram-se as de Miguel Arroyo quanto a adequar tempos educativos da escola aos tempos da formação humana, ou seja, as de considerar os tempos sociais, mentais e culturais dos alunos no desenvolvimento de suas aprendizagens. O entendimento é de que a escola reconheça as idades da vida como o eixo norteador de todo o trabalho pedagógico. Os Ciclos de Formação, portanto, não representam um novo método, mas uma adequação do tempo escolar às características biológicas e culturais de desenvolvimento dos alunos. Trata-se, tão somente, de educar criança como criança e adolescente como adolescente. A principal distinção diz respeito à dilatação dos prazos para vencer os desafios da escolarização, já que ficaria eliminada a possibilidade de reprovação anual, sendo tri-anual a proposta de avanço de um ciclo para outro. Nessa forma de organização curricular, fica assegurada a todos os alunos a Progressão Continuada, em razão de serem previstos estudos complementares para aqueles que estiverem apresentando dificuldades em suas aprendizagens.

Assim, a partir dessa forma de agrupamento, a organização curricular busca, mais do que mostrar, descobrir como os alunos de cada ciclo aprendem e como se colocam no mundo. Na lógica da aprendizagem por Ciclos de Formação, há que se diferenciarem as construções

afetivas, cognitivas, sociais, estéticas, etc. feitas por um adolescente ou por uma criança analfabeta, por exemplo. O fato de o adolescente não saber ler, portanto, não nega a sua fase de vida. Cabe, por isso, à escola buscar as formas mais adequadas para que o adolescente aprenda a ler como adolescente, respeitando seu tempo e seu ciclo de vida, sua estrutura, sua mente, enfim, suas vivências de adolescente. Em termos práticos, para tentar dar conta do desenvolvimento de todos, cabe à escola reorganizar o tempo, os espaços, o currículo, as metodologias de ensino e principalmente a relação professor/aluno.

São desdobramentos da proposta de Ciclos de Formação, a progressão automática, já mencionada, e a formação de Turmas de Progressão em cada ciclo. A progressão automática, referindo-se à forma de avaliação, tenta garantir que as dificuldades dos alunos sejam superadas no decorrer do ano-Ciclo, abolindo, dessa forma, a retenção dos alunos, cabendo aos professores o desenvolvimento de ações pedagógicas para encaminhar o sucesso destes em relação às aprendizagens. Surge também, coordenado por psicopedagogos, o laboratório de aprendizagem (que o aluno pode frequentar no turno inverso ou no mesmo) como um equipamento a serviço do efetivo desenvolvimento do aluno, para ajudá-lo na superação de suas dificuldades de aprendizagens.

As Turmas de Progressão foram previstas para funcionarem em caráter provisório, destinadas a acolher alunos que eventualmente não tenham conseguido alcançar as condições necessárias para prosseguir seus estudos no ano-Ciclo subsequente. Inicialmente foram concebidas para estudantes que não tinham escolaridade e/ou conhecimento compatível com o Ciclo de sua idade. Normalmente, nas Turmas de Progressão, são acolhidos os alunos que chegam transferidos de outras escolas, que param de estudar, ou os que não têm escolaridade alguma. O aluno pode avançar em qualquer época do ano para outra turma de Progressão ou para determinado ano-Ciclo, dependendo de sua faixa etária e da avaliação feita pelos professores. Esses foram, portanto, os entendimentos que consegui fazer quando me vi professora da E.M.E.F. Presidente João Goulart, uma escola cujo currículo organizava-se por Ciclos de Formação. *...Mas conto. Conto para mim, conto para o senhor...*

2.3 A PROMESSA DE MELHOR EDUCAÇÃO AOS MAIS EXCLUÍDOS – O COMPROMISSO CONTADO PELA HISTÓRIA: AINDA A META BUSCADA PELOS CICLOS DE FORMAÇÃO

O desafio que a nova proposta dos Ciclos impunha fez-me revisitar a história da educação, reconhecendo sua perene submissão a circunstâncias políticas e econômicas vigentes, com prioridades e metas definidas de acordo com os interesses da classe social

dominante. *...Cada hora, de cada dia, a gente aprende uma qualidade nova de medo!...* Os projetos de educação, oferecidos para a grande massa da população, jamais estiveram comprometidos com mudanças sociais. O direito ao desenvolvimento cultural e social foi sempre privilégio de uma minoria, cujo objetivo era manter-se no poder. A escola pública universal foi criada na Europa, a partir da metade do século XIX, com o desenvolvimento do capitalismo industrial, frente à necessidade de instruir os trabalhadores para exercerem as funções urbanas.

No Brasil, a situação não foi muito diferente. Desde o período Colonial e do Império, a educação para os mais pobres restringia-se aos ensinamentos, pelos jesuítas, de valores morais e religiosos, sendo a escola formal um direito aos filhos das classes abastadas. A maioria da população, escravos, era excluída da escola. Na Primeira República, mesmo diante do aumento da população desassistida, em razão da extinção da escravatura, a questão da escolaridade para as camadas mais pobres continuou sendo considerada desnecessária e supérflua.

Dessa forma, no início do século XX, como consequência do descaso em relação à educação da maioria da população, havia um grande contingente de crianças alijadas da escola, razão da criação dos primeiros institutos disciplinares, destinados a readaptar ao convívio social as crianças ditas inadaptadas (crianças órfãs, abandonadas ou as consideradas indisciplinadas por seus responsáveis). Nem mesmo o sistema republicano em nosso país representou mudanças na educação dos menos favorecidos, pois ela continuava sendo negada em favor de um projeto alternativo de instrução, cujos objetivos eram a preparação para o trabalho e o treinamento de atividades manuais. O resultado dessa seletividade foi que até o fim da década de 30, do século passado, mais da metade da população em idade escolar estava excluída da escola.

A educação formal no Brasil começou a conquistar alguns espaços a partir da Era Vargas, com o surgimento de propostas para uma política escolar pública em função da nova sociedade urbano-industrial, que se constituía por aqui. Essa sociedade exigia mão-de-obra qualificada. No entanto, ao mesmo tempo em que novas ideias de caráter democrático quanto à escolarização da sociedade surgiam, oficializava-se a política de atendimento a crianças desassistidas através da criação de instituições para internação de menores criminosos, juntamente com crianças carentes e abandonadas. *...Todos puxavam o mundo pra si, para concertar concertado. Mas cada um só vê e entende as coisas dum seu modo...*

A expansão da escolaridade básica e a diminuição do percentual de analfabetos deram-se de forma mais expressiva entre os anos de 1945 e 1964, quando se desenvolveram projetos

de educação popular, representando o início da valorização da cultura popular. Nesse período, a educação foi vista como elemento-chave para o desenvolvimento econômico e social da nação, criando-se um sistema nacional de educação, através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/ 61. Entretanto, a tomada do poder pelos militares em 1964 interrompeu os movimentos de expansão da educação básica, iniciando-se no país um período de forte repressão política. Quanto à política educacional para os filhos dos pobres, foi ela mantida como um sistema de atendimento paralelo à escolarização, incluindo a preparação para o trabalho ao lado do ensino das primeiras letras. Os menores em situação irregular (denominação do Código de Menores de 1979) eram internados, afastados, portanto, do meio sócio-familiar. Essa condição de confinamento reservada aos filhos dos pobres, ditos antissociais, só começou a ser revista através de propostas alternativas de atendimento às crianças e aos adolescentes de classes populares nos anos 80, com o início do processo de redemocratização do país, após a ditadura militar.

Assim, relembando a trajetória da educação em nosso país, não há como negar que, nas últimas décadas do século passado, obstáculos formais tenham sido removidos em relação à legitimação dos direitos das crianças e dos adolescentes das classes populares, fundamentalmente quanto à educação formal, garantidos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no ECA (1990) – Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, o desafio da educação pública brasileira para o século XXI é o de ampliação da qualidade dessa conquista, transpondo as barreiras enfrentadas no cotidiano da escola no que diz respeito à promoção de alunos competentes, capazes de viverem integrados em uma sociedade que, cada vez mais, exige pessoas letradas. ...*A gente sabe, espia, fica gasturado...*, acreditando nesta possibilidade de mudanças.

Hoje, legalmente garantida a inclusão de todos na escola, há que se assumir o desafio da inclusão do sucesso (e não a do fracasso) dos alunos, com vistas a apropriarem-se de conhecimentos que os emancipem como cidadãos. O Brasil vem colocando quase a totalidade de suas crianças na escola, graças principalmente às políticas públicas oficiais; no entanto, essa universalização do acesso à escola não está sendo acompanhada pela qualidade de ensino oferecida. ...*Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...*

Assim, na medida em que a educação oferecida aos filhos das classes menos favorecidas continua sem oportunizar uma aprendizagem adequada, há que se afirmar que, em nosso país, a educação escolar tem sido para todos, entretanto, a inclusão continua sendo para alguns. Trata-se aqui de refletir a respeito do miúdo que eu vivi (vivo) na escola, para afirmar

que há causas de ordem pedagógica a serem consideradas, quando se busca analisar a aprendizagem dos alunos. Ou seja, poucos são os professores que se arriscam a inventar as próprias práticas, porque não reconhecem a sala de aula como espaço para experimentos pedagógicos, tampouco assumem as reuniões pedagógicas como encontros para compartilhar suas reflexões sobre o que produzem na sala de aula. *...É no junto do que sabe bem, que a gente aprende o melhor..., o senhor não acha?...*

A educação pública que temos hoje, apesar de garantir a permanência das crianças e adolescentes das classes populares na escola, através do aumento de vagas e de programas de atendimento, incluindo alimentação, cultura e lazer, precisa avançar investindo mais na qualidade do ensino. Inclusão social significa avanços, também e principalmente, na capacidade dos sujeitos para ler, compreender, informar e serem informados, escrever para contar as histórias que quiserem, para mandar um e-mail ou preencher uma ficha. Inclusão social significa ser capaz de resolver problemas, tomar decisões, fazer escolhas, arrumar ou trocar de emprego, transformar a própria realidade, se assim o quiserem.

Apesar da flexibilidade característica da nova LDB/96, quanto a acelerar estudos e avanços dos alunos, sugerindo formas alternativas da organização e das práticas escolares, hoje a barreira que se impõe é a da aprendizagem. Incluir alunos na escola é fazê-los ocupar espaços qualificados, ajudando-os a ampliar níveis de compreensão, com acesso irrestrito aos conhecimentos e desenvolvimento da capacidade de leitura, interpretação e intervenção no mundo. Conquistado o direito de permanência na escola, os alunos das classes populares nos desafiam à produção de práticas que os ajudem a inserirem-se socialmente, por meio da construção de propostas pedagógicas que considerem a diversidade de seus contextos, reconhecendo, portanto, a sua heterogeneidade, tanto nos processos quanto nos resultados de suas aprendizagens. Assim, assumir uma proposta pedagógica nessa perspectiva foi a tentativa de implantação dos Ciclos de Formação, forma alternativa de buscar um ensino mais qualificado para as classes populares, que ainda é meta almejada para além da experiência de Porto Alegre.

Anteriormente a Porto Alegre, foram diversas as iniciativas brasileiras de modificar a organização temporal escolar, mediante propostas de ciclagem. Nos anos de 1960, 70 e 80, foram realizadas, pelas redes de ensino estaduais e municipais, formas alternativas de organização do ensino. Essas experiências, apoiadas na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 4.024/61, objetivaram minimizar os altos índices de reprovação e evasão. São exemplos de ensino não-seriado, citados por Camargo e Jacomini (2004, s.p.):

São Paulo (1968 a 1972), a organização do ensino primário em níveis, na rede estadual do Estado; Santa Catarina (1970 a 1984), o Sistema de Avanços Progressivos na rede estadual; Minas Gerais (a partir de 1985); Paraná e Goiás (a partir de 1988); a rede municipal da cidade de São Paulo (a partir de 1992), a organização do ensino em ciclos abrangendo os oito anos do ensino fundamental; a rede municipal de Belo Horizonte. (Escola Plural – de 1994 até hoje).

As referidas práticas de reorganização curricular, apesar de não terem sido suficientes para melhorar a qualidade do ensino, foram experiências pioneiras que tensionaram a escola a refletir sobre sua responsabilidade pelo fracasso dos alunos pertencentes às classes menos favorecidas.

Assim, mediante as diversas propostas práticas desenvolvidas, a nova LDB – Lei nº. 9.394/96 estabeleceu a organização curricular por ciclos e a progressão continuada, como uma alternativa à seriação, não mais em caráter experimental como nas leis anteriores. No entanto, avaliações sobre as experiências de ciclos, anteriores à nova LDB, na sua maioria, apontaram a falta de condições adequadas quanto a aspectos materiais, organizacionais e de capacitação de professores como dificuldades para organizar esse ensino, conforme citam Arelaro (1988) e Ambrosetti (1990). Os estudos das experiências, também mais recentes, revelaram que as dificuldades apresentadas anteriormente ainda não foram superadas. Referindo-se à rede municipal de São Paulo, Jacomini (2007, p. 98) analisa a implantação dos Ciclos entre 1992 e 2001 e admite que os professores municipais não incorporaram à sua prática docente os pressupostos da proposta de ciclos. Apesar de ter sido implantada legalmente no município de São Paulo, a proposta dos Ciclos continua sendo desafio a quem está na sala de aula, buscando promover aprendizagem para mais alunos. O fato de os alunos permanecerem e progredirem na escolaridade, condições previstas aos que se encontram na estrutura de Ciclos, não vem assegurando a inclusão da melhoria no desempenho dos alunos.

Assim, do meu ponto de vista, os Ciclos de Formação são mais uma alternativa curricular oficializada em nosso país, que ainda não conseguiu ajudar a romper com a história de fracasso, que vem impedindo a tantos alunos viverem a escola como um espaço produtivo. Mudar essa realidade precisa ser *...mutirão de todos, por todos remexida e temperada...* Mutirão a ser remexido e temperado, não só pelos professores da rede municipal de Porto Alegre, mas por todos os professores brasileiros, a fim de que se oportunize melhor educação aos excluídos.

2.4 A PRÁTICA *ESCORREGÁVEL* DA PROFESSORA – A CONSCIÊNCIA DE ASSUMIR RISCOS

No início do capítulo, mencionei ser a escola João Goulart o marco desencadeante deste relato, em razão da prática nela produzida ter sido, no presente estudo, o alvo de minhas reflexões. Mais do que em qualquer outro espaço, nessa escola foi que... *me inventei neste gosto, de especular ideia...* tamanho os desafios vividos no cotidiano da sala de aula.

A escola Municipal Presidente João Belchior Marques Goulart está situada na vila Elizabeth, no bairro Sarandi, periferia da zona norte de Porto Alegre. Conta com cerca de 800 alunos e 77 professores. A maioria dos alunos mora na vila Asa Branca, região de ocupação, localizada nas proximidades da escola. Grande parte das pessoas vive em precárias condições, além de a vila registrar um alto índice de violência, razão devida principalmente ao tráfico de drogas, segundo depoimento das próprias famílias moradoras. Quanto aos alunos, os seus relatos, além de confirmarem a violência a que estão expostos na vila, trazem as marcas do abandono físico e emocional a que também estão submetidos. No que diz respeito às ações da escola João Goulart, em muitos momentos, foram propiciados espaços para que os alunos e suas famílias pudessem conviver para além da rotina de sala de aula, através de projetos de lazer, cultura e esporte, tanto em fins de semana quanto em períodos de férias escolares. Em relação às práticas pedagógicas, essas se expressavam através do trabalho individual dos professores em suas salas de aula e, por parte da direção, por meio do incentivo e da criação de espaços para atividades de oficinas e projetos no turno inverso ao das aulas, buscando avanços nas aprendizagens dos alunos.

O específico relato que faço a seguir apóia-se em registros pessoais: anotações, fotos e materiais dos alunos, produzidos enquanto a experiência se fez. No entanto, o miúdo do que conto aciona-se principalmente pelo meu envolvimento nas turmas de Progressão de III ciclo. Foram oito turmas entre os anos de 1999 e 2003. *...As coisas todas eu pensava, e nada nenhuma não me sombreasse... ...Também eu não ia naquilo sem alguma razão... ...Não sei. Que sei? Tive fé em mim sozinho...*

Do tanto que a realidade fez-me refletir, entendi que tentar organizar a escola, alterando seus tempos e espaços de trabalho, é uma proposta interessante quando se pensa nos processos de construção de conhecimento dos alunos, pois significa a possibilidade de inclusão de todos. Inclusão nessa perspectiva é muito mais que frequentar a escola; representa verdadeiramente acesso à educação.

Embora as assessorias da SMED estivessem, com certa regularidade, presentes nas reuniões semanais da escola João Goulart, nos dois primeiros anos de implantação da proposta (1998 e 1999), trazendo as teorias sobre a organização do trabalho pedagógico por Ciclos, não propunham relações com a prática. Ou seja, nós, professores, precisávamos de referências reais sobre como se fazia um planejamento coletivo, por exemplo, ou um trabalho interdisciplinar com os alunos; no entanto, essas vivências da proposta não aconteciam, talvez porque também elas, as assessorias, não tivessem essa relação com a prática e, portanto, não soubessem como fazer a aula diferente que insistiam que criássemos. Em razão disso, havia entre os professores muita insegurança em relação ao novo; afinal, estávamos diante de profundas transformações na escola.

Por outro lado, a realidade que se vivia em sala de aula também não nos assegurava que estivéssemos conseguindo ensinar, pois as queixas, quanto ao desinteresse dos alunos, eram temas sempre presentes em nossas reuniões. Assim, segundo o meu entendimento, mesmo sem se ter as orientações que se esperava das assessorias sobre a prática da proposta, era preciso, de nossa parte, tentar inventar outra aula que fizesse mais sentido para os alunos, já que esta era fala da maioria de nós: “os alunos estavam aprendendo cada vez menos”.

A verdade é que era preciso correr riscos, porque *...ninguém ainda não sabia. Só umas raríssimas pessoas – e só essas poucas veredas, veredazinhas...* sobre inventar propostas verdadeiramente inclusivas, a se mostrarem nas ações mais cotidianas, como no trato com os alunos (no modo como se falava e deixava-se falar ou do lugar de onde se falava com eles), também no modo de propor aprendizagem, tentando aproveitar os interesses que tinham, ou, ainda, incluí-los nas relações com o conhecimento, valorizando os saberes que traziam.

Uma turma de Progressão devia ser um lugar transitório; porém, em nossa escola, esse entendimento nem sempre prevaleceu entre os professores, sendo comuns contradições entre o que orientava a proposta teórica e as práticas desenvolvidas na sala de aula. Frequentemente eu recebia nas turmas de Progressão alunos que não se conformavam ao regramento da sala de aula, ditos ‘indisciplinados’ e que, em razão dessa postura, ficavam retidos por períodos de tempo ainda mais longos que um ano letivo; em outras situações, os avanços, previstos para acontecerem, em qualquer época do ano, eram praticamente abolidos nos Conselhos de Classe, já no primeiro trimestre letivo. Era possível ainda que essas turmas fossem extintas em nome da baixa frequência dos alunos, mesmo que os seus índices de retenção fossem expressivos. Houve anos que me foram designadas duas ou até três turmas de Progressão do mesmo ciclo, separando os alunos por níveis de conhecimento, ou seja, constituíam-se as

turmas pelos critérios “mais fracos, mais fortes” estabelecendo-se conteúdos a serem trabalhados, baseados na estrutura da seriação.

Assim constituídas, as turmas de Progressão, não raras vezes, tornavam-se espaços preteridos por professores e por alunos. Pelos professores, em razão da dificuldade de um planejamento pedagógico que atendesse às especificidades dos alunos. Pelos alunos, por entenderem essas turmas como o lugar “dos piores da escola”, daqueles que não conseguiam aprender, ou ainda, segundo a definição de um dos meus alunos de uma CP: “*eu estudo na cela do presídio um*”, para dizer que frequentava uma Progressão de 3º. ciclo. Para os professores, as CPs eram espaços dos alunos-problema, com dificuldades de aprendizagens, dos infrequentes ou dos desinteressados pelos estudos. Assim, as Turmas de Progressão tornaram-se o lugar da contradição, o lugar da exclusão perante alunos e professores. *...E essas coisas desconvinham em mim, em espécie de necessidade. A não me apartar-à-tôa dali...*

No capítulo que segue, apresento o relato do trabalho que realizei em uma dessas turmas de Progressão de III ciclo, tentando dar visibilidade às dimensões inclusivas no que dizia respeito a avanços nas aprendizagens da leitura e da escrita.

3 A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA EM UMA TURMA DE PROGRESSÃO - CONHECER OS ALUNOS, O GANCHO PARA COMEÇAR A AULA

Neste capítulo, busco lidar com esta dificuldade de contar. *...Contar é muito difícil. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares...* Contar esta, que foi minha primeira história em turma de Progressão, obriga-me a ordenar e refletir sobre a experiência, não no mesmo plano em que conduzi a ação, mas naquele plano que se faz na distância, no qual a memória recolhe alguns pontos, alguns nexos, mas sempre deixa coisas de fora.

Trata-se primeiramente de apresentar o contexto. A turma era uma CP, Progressão de terceiro ciclo, que me foi designada naquele ano de 1999, classificada na escola como CP2, em razão dos alunos já saberem ler e escrever. Os alunos ainda não alfabetizados estavam na CP1 e eram destinados a outra professora. A escolha dos alunos da CP, para serem os personagens desta narrativa e de minhas reflexões, justifica-se pelo desafio que representou, para mim, tentar criar uma proposta de trabalho que desse conta de concepções mais inclusivas quanto à ampliação das condições de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, fizesse sentido para a específica realidade vivida pelos alunos.

Ao todo, a CP2 era uma turma composta por sete adolescentes, com idades entre quatorze e dezesseis anos, que eu compartilharia com os professores das demais áreas do conhecimento, cabendo a mim, como professora de Português, apenas três encontros semanais. Sobre os alunos? Alguns, retornando naquele ano à escola, por determinação do Conselho Tutelar, eram menores de idade. Eram essas as informações trazidas pelos próprios alunos a partir dos primeiros encontros em sala de aula. Marta², de dezesseis anos, contou-me que havia se afastado da escola no ano anterior porque estava grávida; do Cássio, também com dezesseis anos, ouvi que precisou abandonar a escola para cuidar do irmão que havia nascido, pois sua mãe precisava voltar a trabalhar. Além desses, compunham a turma Juarez e Rogério, ambos com quatorze anos; Carla, Dario e Léo, com quinze anos, alunos pouco assíduos; por isso, reprovados várias vezes em anos anteriores. Assim, *...fiquei foi querendo ouvir e ver, o que vinha mais...*

Já nos primeiros encontros, portanto, pude perceber o quanto para aqueles alunos não era prioridade estar na sala de aula, uma vez que precisavam dar conta de outras questões mais urgentes e importantes, como eles mesmos relatavam. A Marta, por exemplo, nem sempre tinha com quem deixar sua filha, que, àquela altura, tinha apenas quatro meses; quanto

² Optei por atribuir nomes fictícios aos alunos, com o intuito de preservar suas identidades.

a Cássio, a mãe me havia informado aguardar uma vaga na creche para o filho pequeno e, por isso, o aluno, embora estivesse retornando, seria pouco frequente à escola, até que a questão se resolvesse. Quanto aos demais alunos, justificavam o afastamento da escola em razão de precisarem buscar o próprio sustento ou terem que assumir temporariamente algum familiar doente, como foi o caso de Léo, cujo pai recuperava-se de uma cirurgia e não podia ficar sozinho em casa. Os fatos relatados me fizeram refletir sobre as sucessivas reprovações, bem como a dificuldade que teriam para vincularem-se a qualquer proposta educativa, que eu pudesse vir a inventar para lhes apresentar em sala de aula. Desconforto, incerteza, insegurança eram apenas alguns dos sentimentos que me acompanhavam, desafiando-me a me redescobrir ou me inventar como professora. *...meu rumo mesmo era o do mais incerto...*

A realidade daqueles novos alunos, advindos de contextos tão difíceis, levou-me a refletir sobre o tipo de professora que eu precisava ser para tornar-me útil a eles ou, muito antes disso, se pretendesse tê-los na próxima aula. Que tipo de trabalho propor para que justificasse à Marta deixar sua filha em casa? Ou a Léo a afastar-se do pai doente? E a todos os demais alunos que também tinham motivos para não frequentarem a escola? Enfim, que tipo de aula para alunos tão diferentes? Na verdade, mais uma vez, me dei conta não só do meu despreparo para trabalhar com aqueles alunos, mas também de que, caso eu não procurasse descobrir uma trajetória diferente para a aula, que tivesse sentido para aquela turma e para cada aluno especificamente, muito em breve eu estaria sozinha na sala de aula e – o que poderia ser ainda pior – estaria afastando-os novamente ou talvez definitivamente da escola.

Além das questões específicas trazidas pelos alunos, relacionadas ao seu contexto de vida, quando se encontravam em sala de aula apresentavam problemas de relacionamento, não sendo raras as situações de agredirem-se, inclusive fisicamente. Os alunos discutiam a respeito de questões pessoais, sobre as quais eu sequer conseguia interferir para amenizar, como foi o caso com Rogério, acusado por Cássio de ter roubado uma bicicleta, gerando um conflito tão grave na sala de aula, que requereu a interferência do guarda da escola para contê-los. Eram frequentes, também, outros vários tipos de condutas violentas por parte de alguns como pequenos furtos, quebra de cadeiras e vidros da sala de aula, causando-lhes inclusive ferimentos, sem contar os rotineiros insultos trocados entre eles e, às vezes, dirigidos aos professores, quando estes tentavam interferir para conter as discussões.

Uma turma com sete integrantes pode parecer pequena, mas quando esses alunos trazem para dentro da sala de aula histórias dramáticas como aquelas que traziam, os poucos se tornavam muitos e, às vezes, contraditoriamente, até nenhum, pelas relações violentas que

se produziam quando se encontravam. As situações geradas pelos conflitos alteravam o comportamento dos alunos, criando um clima hostil e de difícil manejo até mesmo para aqueles professores que costumeiramente conseguiam lidar com as situações; alguns chegavam a ponto de recusarem-se a atender as turmas de Progressão. Situação difícil, mas... *vou achar ordem pra dizer ao senhor a continuação do martírio...*

Embora eu acreditasse já conhecer a realidade de alunos de periferia, em razão das experiências anteriores em classes populares e das leituras que havia feito sobre condutas agressivas e posturas desinteressadas por parte de alguns deles, os conflitos com os quais eu passei a conviver na CP muito pouco se aproximavam dos que eu já havia vivido em minhas experiências pedagógicas em épocas anteriores. Eram em outras escolas, com turmas maiores, o que talvez me afastasse de me deparar com as particularidades de cada um, como fazia com essa pequena grande turma de sete adolescentes de quem eu agora era a professora.

Fui percebendo o quanto eu precisava descobrir outros caminhos para conseguir trabalhar no novo contexto que se apresentava. ... *um caminho cavado...* A palavra ‘cavado’ cai como uma luva, porque eu precisava ser quase uma trabalhadora de enxada, cavadora, pertinaz para refletir sobre realidades tão diferentes, ao mesmo tempo tão legítimas, como as vividas por aqueles alunos, buscando uma proposta que fosse capaz de mobilizá-los para as aprendizagens que precisavam fazer. No entanto, para aprender é necessário querer, e esse querer era algo praticamente inexistente: quem queria era o Conselho Tutelar, eventualmente a família; na verdade, precisavam atender a uma demanda social e não pessoal. A pessoal era só minha, que buscava encontrar um lugar numa escola nova e em uma rede de ensino sobre a qual eu tinha referências muito boas. Essa constatação da complexidade do novo contexto fazia com que eu me sentisse muito pouco preparada para assumir o trabalho com os novos alunos, porém, instigada a buscar formas de aprender e ensinar naquela realidade. E então, ... *eu ia estudando tudo...* Ou seja, continuava refletindo sobre o que se passava com aqueles alunos a fim de conseguir afetá-los.

Mesmo constatando a necessidade de os alunos avançarem em seus conhecimentos quanto à leitura e escrita, também tinha claro que era prioridade melhorar as relações interpessoais na turma porque, sem isso, as outras construções, muito provavelmente, não aconteceriam. Por isso, embora reconhecendo a minha pouca competência para lidar com os conflitos acontecidos diariamente na sala de aula, eu decidi investir no estabelecimento de vínculos com esses alunos, tratando de achar outros espaços para me encontrar com eles, já que os de sala de aula eram insuficientes. Comecei a aproveitar os meus períodos vagos para procurá-los. Minha intenção era saber sobre os seus interesses, com quem viviam, o que

faziam, enfim, aproximar-me permitindo que eles também me conhecessem melhor. Uma de minhas investidas foi “visitar” as aulas de Educação Física, realizadas no pátio da escola, arrumando uma desculpa qualquer, para eu me aproximar dos alunos. Perguntei, por exemplo, para Marta sobre o seu bebê, para Cássio sobre um jogo de futebol que acontecia naquele momento; e, da mesma maneira, aproximei-me de outros apenas para saudá-los. Com essa mesma lógica, passei a circular em outros espaços frequentados por eles, como o refeitório, o recreio, a chegada ou a saída da escola, fazendo com que, aos poucos, deixassem de se surpreender com a minha presença. Apesar da aparência ocasional para os alunos, mas absolutamente previstos para mim, esses encontros nem sempre rendiam muito conhecimento, pois normalmente eram encontros rápidos. Porém, à medida que se tornaram frequentes, eles ajudaram a nos sentirmos mais vinculados na sala de aula, para tratarmos do que precisávamos. Aprender... *os nomes, de um em um, e em que lugar nascido, resumo da vida, quantos combates, e que gosto tinha, qualquer ofício de habilidade...* foram informações adquiridas, através de pequenas conversas informais ocorridas fora da aula, que serviram de ganchos, muitas vezes, gerando possibilidades de melhores relacionamentos também dentro da sala de aula, tanto comigo quanto entre eles. Conversar com os alunos, dispendo-me principalmente a ouvi-los, ajudava-me a perceber o quanto as suas questões de vida, tais como morar sozinho, passar a noite trabalhando ou envolvido em situações ilícitas, para garantir o sustento, e ter que frequentar a aula na manhã seguinte eram circunstâncias que precisavam ser consideradas por mim.

Nesses frequentes encontros, mantidos com os alunos, foi que eu pude ouvir relatos como os que seguem abaixo, que me deram a dimensão da situação de vulnerabilidade social em que se encontravam e, igualmente, do quanto eu necessitava aprender para fazer, um pouco mais, o que me cabia como professora.

Eu vivo sozinho faz muito tempo. A minha mãe me mandou embora porque eu e o namorado dela brigamos. Eu bati nele, e então ela mandou eu procurar outro lugar para morar. Agora o meu tio me empresta uma peça nos fundos da casa dele, e então eu fico lá ou, às vezes, fico por aí com meus amigos. Eu me sinto muito sozinho. (aluno de CP - 15 anos).

Eu passo a noite com o meu tio entregando a ‘mercadoria’ (referindo-se à droga). A gente vai de carro, e depois, de manhã, ele me deixa aqui no colégio. É por isso que, às vezes, eu tô com sono na aula. É que eu nem durmo, eu venho direto. (aluno de CP - 15 anos).

Eu namoro uns homens bem mais velhos que eu. Eles me dão as coisas que eu preciso. E aí eu posso também ajudar a minha irmã que tá desempregada e que tem um nenê bem novo. (aluna de CP – 16 anos).

A minha mãe disse que não me aguentava mais e aí ela me deixou num sítio lá em Taquara (internato), mas eu não gostei de lá. Eu fugi e vim a pé até o colégio. Agora eu vou ficar com os ‘mano’ lá no abrigo. (referência a uma casa de acolhimento). (aluno de CP – 15 anos).

Eu tava com os meus amigos lá no centro e um deles tirou a bolsa de uma mulher e pegaram ele e eu também. Mas eu nem tinha feito nada. (aluno de CP – 14 anos).

Cinco depoimentos, cinco histórias que diferem da média das histórias das crianças e jovens que frequentam as escolas; histórias que eu não podia abrir mão de conhecer, já que buscava promovê-los em suas aprendizagens. Fica muito fácil se falar em falta de atenção, dispersão, dificuldade de aprendizagem e até de comprometimento neurológico, quando nos deparamos com alunos que não entram na “dança” da aula. Principalmente quando ignoramos a noite anterior e as dificuldades para passá-la. Para alguns daqueles jovens, a rua era o lugar de permanência e convivência com o abandono, com a drogadição, com a prostituição, com o furto e com tantas outras situações que os levavam a ter a marginalidade como principal referencial para seus projetos de vida. Viviam a adolescência sem perspectivas e com um passado trágico que, na maioria das vezes, queriam esquecer. Eu me dava conta de que a dimensão das dificuldades de vida daqueles alunos... *nem o senhor, nem eu, ninguém não sabe...* Para eles,... *viver é muito perigoso...*

Apesar das experiências anteriores, ou seja, as de trabalhar em escolas de periferia me ajudassem a entender certas atitudes de revolta dos alunos contra os colegas e os professores, como reveladoras da condição de abandono em que eles viviam, a realidade de vulnerabilidade social desses novos estudantes apresentava-se sob formas muito diferentes, e que eu, como professora, tinha consciência de que precisava aprender a manejar. Na verdade, o que eu já sabia sobre ser professora era apenas o ponto de partida para o que eu tinha a construir em termos de trabalho pedagógico. A realidade da E.M.E.F. João Goulart mostrou-me que viver, sendo a professora daqueles adolescentes, era muito perigoso mesmo, também para mim... *E o senhor vai ver que a verdade referida serve para aumentar meu pejo de tribulação...* Conhecer algumas histórias sobre a vida dos alunos aumentou o meu compromisso quanto a aprender mais, sob pena de ter que assumir não só o fracasso deles, mas o meu como professora, responsável pelas aprendizagens de todos os alunos, independentemente de suas condições.

Porém, mesmo que não fosse tarefa fácil contextualizar-me à realidade dos alunos, continuei insistindo e buscando formas para nos aproximarmos. Assim, outra estratégia nesse sentido foi reservar um tempo, no início dos períodos de Português, para que conversassem livremente, sem a preocupação da minha interferência: mais uma oportunidade para também

melhorar a interação entre eles. De minha parte, observava-os, só interferindo caso fosse chamada às conversas, fato pouco frequente, pois em geral tinham muito que falar entre si.

3.1 O PRINCÍPIO DA TRAJETÓRIA – PRIORIZAR INTERESSES E COMEÇAR A INVENTAR A AULA

*Na firmesa e respeito na paz!
D, dias melhores
R, responsabilidade
O, ódio
G, ganância
A, armasão*

*D,R,G,A conesida como droga!
Com ésa arma de destruição não ce brica*

*O fulano. Todos os dias vei drogado sujo com fome
Sua mãe não agüenta cedesepera logo seu filho
Não naceu no berso de ouro mais teve do bom e do
Melhor uma mulher trabalhador de java seu filho
No portão da escola mais não longe das drogas.*

*odio é que tem hoje ele anda sozinho mais ta cenpre
com ela na cabeça sua maie não é la estscenpre na sua
sobra udistino dele ningue sabe udia de amanhã
quen sabe é deus dinheiro só em asauto passa duto
Ou vei ver outro mundo.*

*Palavras de um visiado ei que nas drogas
Responsabilade eles não tei sua maie
denuncio o Zé Povinho velho pegou o fulano
Com roubo e levaram preso la ele
Ficou como doente químico foitratado pílulas
Foisouto mais voutou mais louco*

*Ganacia não de mata mais da droga
Agora mais louco a droga não é mais
sua sobra é ele próprio mais pra ele
O final não vai se cou uma doeça
Mais udistino dele ningue sabe udia de
Amanhão quem sabe é deus*

*Que deus é salvador todos cré
mais a maei dele não esta acreditamdo
Ele nuca mais vai seomesmo drogas
São a pior arma que já existi
Mais deus é o salvador*

REFRÃO

*Pai salavador derube uma só
Lagrima sua rugar pelos pecador
Estejas cenpre presente.
Horas tempo quero descamsa.*

(Rap produzido por um aluno).

Dos momentos de conversas mais livres entre os alunos, começou a se estabelecer na turma espaços de cordialidade ...*algumas veredazinhas...*, razão para que eu propusesse trabalhar a partir de um videoclipe, que há alguns dias um dos alunos trazia para a aula. Na verdade, a proposta de assistir ao videoclipe já tinha sido feita pelo aluno, e, como os demais concordaram, imaginei que talvez esse interesse fosse um mote que pudesse gerar alguma aprendizagem. Depois de assistirem ao clipe, um musical de *hip-hop* em inglês, os alunos conversaram sobre o que haviam entendido, a partir das imagens, perguntando e relacionando com o que já sabiam e faziam em termos de *hip-hop*.

Assim, diante das reações dos alunos, era possível perceber um prenúncio de um trabalho que pudesse envolver todo o grupo. Nas aulas que se seguiram, eles foram trazendo letras de músicas, desenhos em grafite que faziam, alguns demonstraram como sabiam dançar o *hip-hop*, complementando com informações e explicações. De acordo com os alunos, o *hip-hop* era uma forma de “desabafo” dos jovens da periferia, expressa a partir de três elementos assim por eles explicados: *as letras*, poesias chamadas *raps*, as quais costumavam escrever, em geral, em parceria e que tinham como intérprete o *MC's (mestre de cerimônia)* e o responsável pela parte musical, que era o *DJ (disc jockey)*. Ainda distinguiam a dança (o *break*) e a pintura em paredes (imagens grafitadas). A partir do videoclipe, as aulas de Português se tornaram espaços para que os alunos mostrassem o que sabiam sobre o *hip-hop*. Da minha parte, eu decidi escutá-los; afinal, quem precisava aprender naquele momento era eu a respeito do que eles já sabiam e do que lhes interessava, para depois tentar envolvê-los em novas aprendizagens. Por isso, nas aulas que se seguiram, os alunos ouviram, leram e escreveram (ou copiaram) sobre *raps*, incluindo cantarem, lerem e copiarem uns para os outros, auxiliando os que ainda só produziam oralmente. Tratava-se, portanto, de cumprir com a mais importante tarefa da aula de Português, ou seja, oportunizar que os alunos falassem, lessem e escrevessem sobre a própria realidade e na língua que sabiam. É o que esclarece Guedes (2006, p. 98):

A escolha da prática da literatura brasileira – a narração, a poesia, o teatro, a crônica, o ensaio como textos para a produção de conhecimento básico a respeito da

realidade pessoal interior e da realidade social mais próxima – como o trabalho fundamental da aula de Português pode resgatar a oralidade abandonada, pois a língua em que se escreve literatura está mais próxima da oralidade do que a do texto científico-expositivo, produzindo um conhecimento que não se desvincula da vida falante, já que a incorporação da oralidade, da língua que falamos tem sido uma das mais fundamentais bandeiras de luta da literatura brasileira.

A literatura primeira da qual se aproximavam os alunos eram as letras de *raps*, poesias oralizadas, que liam e produziam. Era essencial, portanto, oportunizar que seus textos entrassem e se constituíssem como material fundamental das aulas de Português, pois, conforme segue refletindo Guedes (2006),

a intermediação da literatura pode ser a mais adequada via para que se proponha um diálogo à cultura do aluno – sua oralidade e sua absorção da cultura divulgada pelos meios de comunicação de massa – de tal modo que a cultura letrada não seja imposta ao aluno como um conjunto de valores a que ele deve aderir, mas como a possibilidade de acesso a uma outra forma de compreensão do mundo facultada pelo domínio da leitura e da escrita. (ibidem).

O *rap* que inicia esta seção foi produzido e lido por um dos alunos e valorizado por todos em aula; mas, nessa aula, também se contemplou aqueles que não conseguiam ainda escrever, razão para que a professora se dispusesse a copiar um *rap*, criado e oralizado por outro aluno (abaixo), permitindo dar visibilidade à sua produção e ao potencial de acolhimento de que era preciso oferecer. Não importou, naquele momento, que o aluno ainda não conseguisse escrever. Ele e a sua produção também fizeram parte da aula. Segue abaixo o rap ditado pelo aluno e copiado pela professora.

No ba- fa- fá
 Meus olhos refletiam como olhos de criança
 Na liberdade da paz nós sonhava ser herói
 Sempre na nossa real
 O nosso cifrão
 Era um **r** de ruim e **m** de maldade
 Nós fazia nossa correria, sempre ali, sempre aqui
 Sem ir atrás do dinheiro
 A droga chegava, sempre embarcava
 Olha só a mãe do moleque, diz que ele está andando armado
 Há correria no beco. Sempre derruba quem é otário.
 Não sou cidadão, não sou bandido, não sou ladrão.
 Mas sou a pátria amada, a mãe gentil.
 Sempre na minha, revoltado com o fuzil.
 A casa um dia cai. Não quero ver o meu irmão caído nessa droga.
 Sociedade urbana é a mesma coisa que curral, polícia ou mocinho retratado
 como animal.
 Sociedade brasileira, estamos unidos no Brasil. Que Deus o tenha!
 Sai do Rio/São Paulo, cai na realidade
 Fuzil e tv, jornal é diário
 Detento na prisão
 É nós na paz, realidade do Saranda
 Manos da fé. Um dia a casa cai.
 Igualmente pra você
 Nós “era” apenas um moleque comum.
 Um dia vi um bicho atravessando na nossa frente.
 Pode se liga, a revolta está aqui.
 É onde todos têm uma história pra contar.
 Sempre há junção, somos todos irmãos.
 Aqui não tem disso não.
 Tá ligado. Terror é terror! O bicho pega solto.
 Na caída da noite, todo mundo é prefeito.
 Cada um com sua área,
 Se encontram numa festa.
 Não sei qual é que é. Guria nasce na terra, como se fosse num mato plantado no deserto.
 Olha o Camelo passando aí com um copo de cachaça olhando para mim.
 Não sei qual é a dele, ta me jurando.
 Fiesta, pub e bar.
 É só apenas pra malandro.
 É um sábado normal como os outros.
 O dia-a-dia normal, não sou marginal.
 Os olhos coçam, o dinheiro não vem.
 Caiuuu...
 Meu pai chegou.
 Agora eu vou pra festa na noite.
 Eu sou o terror
 Vou bancar com meus irmãos, lá de cima.
 Tudo com nós combina.
 Não “deixemo” nada cair.
 Mulher é tempo,
 Mané é dinheiro.
 Não bancou, ajoelhou.
 Só não esperava pegar a mulher lá de cima.
 Só não “sabemo” de onde que é.
 Se é do céu ou do inferno.

Sei que é do outro mano.
 Que está demoto, quer mandar eu pro inferno.
 Olha, só, todo mundo calibrado.
 Quero tocar pedrada nele.
 Só não espero que ele vai voltar.
 Abre o olho, abre o olho.
 Vou largar na sisguela.
 Malandro é assim quando entope o cano.

A aula constituía-se também num espaço de colaboração, pois acolhia produções feitas em parceria com outros amigos e as que os alunos traziam para a aula:

Meu nome é “trabalho”

Negro, pobre, eis o “trabalho”
 Desde cedo na batalho, um pequeno operário
 Sem registro, sem pátria, sem salário
 Simplesmente “trabalho”
 No rosto as marcas dos maus tratos
 Lá vai o menino, lépido e faceiro
 Sem caminho, sem estudo, sem lar
 Simplesmente “trabalho”
 Seu padraço quer beber, sua mãe quer fumar
 La vai o menino a caminho do bar.
 Não pode brincar, não pode jogar, não pode “viver”
 Precisa trabalhar, lavar, varrer
 Tem que fazer o diabo, tem que fazer chover
 Se voltar pra casa sem dinheiro
 Vai apanhar, não vai comer
 Todos na rua, na sua vila, na sociedade em geral
 Sabem que o menino é explorado, é tratado mal
 Mas seu nome não é “dólar”, não é “petróleo”, seu nome:
 Simplesmente “trabalho”
 Um dia olhando os meninos em sua volta
 Todos bem trajados, com suas meninas do lado.
 Pensou “trabalho”...? Que nada! Que legal!
 Depois de alguns minutos ali estava “trabalho”
 O mais novo elo da corrente
 Sua tarefa é ficar de olho aberto
 Ver se os “omi” estão por perto
 Depois de um tempo “trabalho” era o tal
 Além de vijiar também vendia na moral
 Mas como todo menino “trabalho” não resistiu
 Foi para o campinho bater bola.
 Justamente nesta hora, chega a polícia.
 E leva e patrão embora.
 Coitado do “trabalho”
 Morto no campinho, jogado dentro do valo
 Lá se foi mais um menino
 13 anos, negro, pobre, favelado
 Morreu trabalhando no tráfico
 Mais um operário, seu nome:
 Simplesmente “trabalho”.

Conduzir a aula aproveitando os interesses de leituras dos alunos e os textos por eles produzidos fizeram-me constatar o quanto eles tinham desejos de se expressar e muitas histórias para contar: uma estratégia para encaminhar um acesso mais fácil a contextos mais complexos de leitura e escrita. ...*Quem desconfia, fica sábio...* A provocação para um diálogo entre a cultura do aluno e a cultura letrada que também precisavam conhecer.

3.2 PROVOCAR APRENDIZAGENS – O DESAFIO DE CONTINUAR INVENTANDO A TRAVESSIA

Se inicialmente procurei fazer da sala de aula um lugar de encontros, priorizando as relações entre os alunos e a valorização dos seus específicos interesses, fazê-los avançar significou, na prática, tentar provocá-los para novas leituras, levando para a sala de aula outros textos, cujos temas eu defini a partir das conversas que ouvi deles. Na seleção que fiz, procurando ser fiel ao gosto dos alunos e menos aos meus, apresentei-lhes textos de variados estilos e temas. Eram capas de CDs, revistas, jornais, livros, panfletos, tiras, histórias em quadrinhos, poesias, crônicas e cartazes publicitários. Quanto aos temas, havia letras de música (*rap* e *pagode*) artistas de televisão, futebol, dança de rua, saúde, gravidez, sexualidade, drogas, namoro, comportamento adolescente; enfim, trouxe textos para que eles fossem capturados por algum tipo de leitura que pudesse ser geradora de outras conexões com o universo que em viviam. Meu objetivo era mobilizá-los para as leituras. ...*Eu queria decifrar as coisas que são importantes...*

No entanto, embora eu esperasse que, diante de tantos materiais, os alunos se dispusessem a ler, não foi exatamente o que aconteceu. Primeiramente manusearam, olharam e conversaram sobre o que tinham à disposição, mas sem evidenciar movimentos em direção à leitura. ...*O que era, era...* Assim, de viver fazendo tentativas, constituía-se o cotidiano da sala de aula, deixando em mim uma permanente sensação de que estava sempre faltando fazer algo. Porém, o que eu admitia era que uma nova ação só se concretizaria mesmo depois de eu muito pensar, pois não era tarefa fácil mobilizar aqueles alunos para que tomassem gosto pelos textos, impulsionando-os às leituras. Outra tentativa foi comentar os textos, na expectativa de que minhas observações ajudassem a definirem-se por alguma leitura. Na verdade, mesmo sem evidenciar interesse em ler os textos, mas somente em reconhecer os temas que estavam sendo apresentados, os alunos mostravam-se atentos ao que eu dizia, e isso era evidência de que tiravam algum proveito daquela estratégia. ...*Qualquer sombrinha me refresca(va)...*

Assim prossegui, relacionando e também contando para eles sobre o que eu já havia lido, naqueles e em outros textos, a respeito do que parecia interessar-lhes, esperando que me dessem alguma nova pista de como avançar e mantê-los mobilizados quanto ao interesse. Marta e Carla, quando se depararam com um livro cujo título era ‘Menina ou Menino’ (livro sobre gravidez), sentiram-se atraídas e começaram a fazer-me perguntas sobre bebês, pois este era um assunto que interessava às duas. Marta porque acabara de ter um bebê, e Carla porque sabia que, dali a alguns meses, estaria cuidando de um sobrinho que estava prestes a nascer. Diante das perguntas das alunas, tratei de provocá-las a buscarem elas mesmas as respostas desejadas, falando-lhes sobre a possibilidade de encontrarem no referido livro o que queriam saber. Também Rogério, depois de alguns comentários meus a respeito de um panfleto sobre a dengue, que foi distribuído pelo posto de saúde da vila, começou a perguntar sobre o assunto, buscando informações que o material, que tínhamos naquele momento, não fornecia.

Observar a disposição de alguns alunos analisando os materiais criou em mim novas expectativas quanto a levar adiante a proposta de encaminhar um trabalho de leitura em sala de aula, que partisse dos interesses deles. *...Só um começo...* Percebi que não apenas eu me sentia afetada pelo interesse daqueles três. De algum modo, os outros perceberam que algo se passava no ambiente da sala de aula, muito embora não conseguissem ainda mover-se da posição de espectadores. Por isso, *... esperar era o poder meu; do que eu vinha em cata...* Embora ansiosa por enxergar uma reação mais objetiva dos alunos em direção às leituras, foquei minha atenção em acompanhar a forma como cada um respondia às minhas estratégias. E, para tanto, coisa necessária de minha parte era paciência para esperar que reagissem ao que ia sendo proposto, da forma como podiam. Mas, o instigante foi que eu os via reagindo... *Coisinhas miúdas...*, isso só já me mobilizava a continuar inventando.

Diante do interesse dos alunos em relação à dengue e aos bebês, não me limitei a responder suas perguntas: continuei conversando para problematizar o que diziam. A ideia era não só despertar a curiosidade deles a ponto de irem atrás de mais informações, além daquelas que já tinham, mas também legitimar a sala de aula como espaço possível para tratarem de seus interesses. Agir assim significou mobilizá-los para buscarem o que queriam ou precisavam sobre suas necessidades imediatas. Marta foi quem inicialmente mostrou-se provocada a buscar informações sobre como lidar com seu bebê, declarando que ele chorava muito, deixando-a sem saber o que fazer. Também dizia que seguia as orientações do médico de como cuidar do bebê, mas que, mesmo assim, a criança continuava chorando muito, sem que ela pudesse descobrir se a filha estava doente ou não. O assunto também interessou a Carla, porque a irmã estava grávida e seria a aluna quem cuidaria do bebê após o seu

nascimento. Mas não era só isso: o tema gravidez também a interessou, pois, durante as conversas que tivemos, Carla mostrou-se curiosa em descobrir como se desenvolvia a gestação. Já Rogério, interessado no panfleto sobre a dengue, justificou seu interesse em razão de ter visto alguns cartazes sobre o assunto no posto de saúde, porém não havia entendido direito; seria, então, importante saber mais, inclusive para esclarecer seus familiares.

Assim, diante de alunos provocados, vislumbrei o importante papel que poderiam assumir a leitura e a escrita se conduzidas para ajudá-los a resolver aqueles seus interesses imediatos. Esse era um ponto de partida a considerar para o dia-a-dia do trabalho pedagógico que eu precisava construir, assim pensava eu. ...*Ser forte é parar quieto; permanecer. Decidi o tempo – espiando para cima...*

Mas havia mais. Acima de tudo, trabalhar com aqueles alunos significava estar atenta ao que lhes acontecia, ao que viviam fora da escola, pois suas condições de vida interferiam muito no modo como chegavam para a aula do dia seguinte, a ponto de não conseguirem dar continuidade aos trabalhos encaminhados e combinados na aula anterior. Nas palavras de um aluno, *‘a gente vem com a cabeça cheia, professora!’*. Palavras como essas mereciam o meu ouvido atento, pois se tratava de uma deixa: esses alunos diziam-me o quanto precisavam de um professor que lhes ajudasse a ‘esvaziar a cabeça’ (como se isso fosse possível!). Passar a noite com o tio, percorrendo pontos de droga, prostituir-se para ajudar a sustentar a família ou morar sozinho, porque fora abandonado pela mãe aos quatorze anos, não eram questões que poderiam ser esquecidas na entrada da aula para serem lembradas na saída. ... *Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes... Todos os sucedidos acontecendo...* No cotidiano, os acontecimentos ocupavam um espaço emocional que, algumas vezes, e, com esses alunos, muitas vezes, inviabilizava o direcionamento da atenção para as propostas idealizadas pela professora. Tais reflexões fizeram-me não somente continuar repensando sobre o tipo de trabalho a ser desenvolvido com eles, mas a encontrar justificativas para muitas de suas atitudes, consideradas indisciplinadas e descomprometidas e tão frequentes em sala de aula: um outro ponto de vista a ser levado em consideração, para criar a aula de que precisavam aqueles adolescentes.

Apesar de procurar solidarizar-me com as questões de vida dos alunos, meu papel como professora era também o de provocá-los a investirem na transformação da própria realidade. Sobre ‘esvaziar suas cabeças’ eu pouco poderia fazer; no entanto, era meu compromisso tentar criar espaços para que se percebessem produzindo em benefício do próprio desenvolvimento, tanto cognitivo quanto das relações sócio-afetivas. Perceberem-se

bem sucedidos nas propostas de sala de aula, poderia encorajá-los a também investir na transformação da vida sofrida que levavam. Isso significava começar por tentar criar, nesse lugar onde eles estavam diariamente, um espaço de sociabilidade para que os alunos pudessem se encontrar para conviver com seus colegas, para falar de festas, de amigos e de todos os acontecimentos que desejassem, desfrutando, assim, da adolescência que eles viviam e que nem sempre, fora dali, conseguiam gozar. Eles precisavam, também, desse tempo de estarem juntos para viverem “essa sociabilidade, que é própria da juventude”, conforme afirma Xavier (2004, p. 15). Isso representava sentirem-se acolhidos, uma possibilidade para “esvaziar suas cabeças”. *...Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura...* essencial condição, portanto, investir nas relações para buscar outras construções.

Envolverem-se com o próprio desenvolvimento significava trabalharem a partir de propostas significativas que problematizassem suas necessidades ou interesses mais urgentes, como os que Marta e Carla apontaram. As alunas se propuseram a pesquisar sobre ‘bebês’, porque era uma necessidade que tinham. Obter as informações de que precisavam fez com que Carla e Marta se dessem conta do quanto eram capazes. Desafiá-las a buscar as respostas para as dúvidas sobre ‘bebês’ foi uma estratégia que as ajudou a se sentirem confiantes na própria capacidade de resolver os seus problemas. Acreditar nisso me instigava a prosseguir refletindo e inventando as aulas. Entretanto, também os alunos deveriam perceber seus avanços no processo de escolarização; por isso, na aula de Português foram provocados a ler, compreendendo o que precisavam, e a escrever para registrar o que iam descobrindo. Assim, além de produzirem conhecimentos úteis para as suas vidas, percebiam-se incluídos, porque progredindo cognitivamente. Esse eu entendia como o meu desafio e o meu compromisso como professora de turma de Progressão, ou seja, tentar encaminhar o sucesso dos alunos promovendo suas aprendizagens, para que eles avançassem o mais breve possível para uma outra etapa de estudos.

A inclusão dos alunos precisava fazer-se nas práticas de sala de aula e não somente em discursos. *...Quando é a gente que está vivendo, no costumeiro real, esses floreados não servem:...* Marta, Carla, Cássio, Juarez, Rogério, Dario e Léo tinham sido enturmados em uma Progressão, para serem ajudados a superar dificuldades em seus processos anteriores de escolarização. Portanto, era preciso garantir-lhes o direito de recuperarem esse tempo perdido o mais breve possível, para que eles voltassem a frequentar uma turma regular; por isso, eles necessitavam de uma proposta em que se reconhecessem valorizados e produzindo. Bem sucedidos na escola, se sentiriam instigados a investir também em outros contextos para transformá-los. *...Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa...*

Ao mesmo tempo em que eu refletia sobre as complexas características dos alunos e suas implicações para a produção do trabalho pedagógico, percebê-los interessados em conversar, para tratar de questões da própria realidade, provocava-me a continuar tentando envolvê-los no trabalho que tinha começado a encaminhar, quando trouxe para a sala de aula os textos de seus interesses. Assim, apresentei aos alunos um projeto para os estudos que deveríamos realizar em nossas aulas de Português, vinculando o trabalho aos assuntos sobre os quais eles haviam se interessado. Como a ideia pareceu agradar, forneci algumas explicações sobre como poderiam organizar essa forma de estudo, enfatizando que o ponto de partida era ter uma dúvida ou querer saber sobre algum assunto, e então tratar de investigar, pois o trabalho consistia em buscar respostas às questões que surgissem. Tentei deixar claro aos alunos que a proposta, que eu estava fazendo naquele momento, era a que os estudos nas aulas de Português fossem sobre assuntos quaisquer, inclusive sobre aqueles relacionados às suas questões particulares, caso considerassem pertinentes. Apesar de mostrarem-se um pouco surpresos, eles pareceram interessados em trabalhar, razão que me levou a acreditar que valeria a pena tentar fazer a experiência.

Nessa e em outras experiências posteriores que tive, observei que é muito difícil identificar os temas de interesse dos alunos. Muitas vezes, eles próprios não conseguem identificá-los no espaço escolar, tão acostumados que estão em serem direcionados a partir das escolhas feitas pelo professor; e a surpresa que eles demonstraram hoje, já não me admira mais.

...Mas, conto ao senhor as coisas, não conto o tempo vazio, o que se gastou... Os assuntos escolhidos foram: a dengue, encaminhado por Rogério, mas assumido também por Dario e Léo; gravidez e cuidados com bebês, interesses de Carla e de Marta, porém que chamou a atenção de Cássio e Juarez, pois, segundo eles, sentiam necessidade de informações sobre crianças pequenas, uma vez que um cuidava de um irmão menor e o outro, de um sobrinho para que os pais trabalhassem.

Mobilizados por poderem falar sobre assuntos que lhes interessavam, os alunos fizeram perguntas sobre as específicas questões que queriam saber mais, iniciando-se uma prática de sala de aula que consistia em perguntar e responder, através de investigações produzidas por eles mesmos. Tratava-se de uma prática que eu entendia adequar-se ao contexto das turmas de Progressão. *...Eu, eu ia por meu constante palpite. Usando de toda a ajuda que me vinha...* Entretanto, meus palpites tinham a ver com estudos que eu realizava, há algum tempo, os quais fundamentavam a construção de conhecimentos pelos alunos, a partir da investigação de assuntos interessantes, como os projetos de trabalho de Hernández (1998),

conhecimento esse essencial, a ajuda que me veio, ampliando meus entendimentos sobre o fazer de sala de aula que precisava inventar. ...*travessia da gente...*

Para melhor explicar os fundamentos da proposta que eu fui inventando, ...*tenho de relatar um importante ensino que recebi...* e que foi iniciado ao acompanhar os estudos produzidos no Colégio Aplicação (Projeto Amora) sobre experiências de sala de aula, produzidas com projetos de trabalho.

Desenvolver a aula através de projetos de trabalho significa organizar a prática através da pesquisa feita pelo aluno a partir de um tema de seu interesse. Representa não uma metodologia, mas uma forma de conceber a aprendizagem como desenvolvimento da compreensão, construída mediante uma postura ativa do aluno em relação à produção de significados e de entendimento do que está sendo pesquisado. São características dessa concepção, além da investigação, a interdisciplinaridade, a participação ativa dos alunos e professores, os temas de interesse, como desencadeadores dos projetos, e o planejamento pedagógico compartilhado.

Essa concepção de projetos vem sendo difundida em vários lugares do mundo e com repercussões no Brasil, a partir da década de 1990, através de pesquisadores em educação, tais como Hernández (1998) e Santomé (1998), que propõem os projetos de trabalho e o currículo globalizado. Declara o primeiro que “falamos de projetos de trabalho, (...) mas nos interessa o ensino para compreensão e a mudança da Escola.” (p. 79). Também é entendimento de Santomé (1998, p. 27) que:

O currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim em uma categoria ‘guarda-chuva’ capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Referindo-se à postura dos alunos, quando trabalham com projetos, afirma também Jolibert (1994) que os estudantes, ao produzirem alguma coisa que tenha sentido e utilidade para eles, responsabilizam-se por suas aprendizagens. Outra contribuição essencial sobre essa prática de sala de aula foi a de Kaufman e Rodriguez (1995), cujos estudos sugerem como estratégia pedagógica os projetos educativos globalizadores. Afirmam as educadoras argentinas que os trabalhos com projetos podem partir de conteúdos de qualquer área do conhecimento, ou de algum tema extracurricular, desde que interesse especialmente aos alunos. No Brasil, Arroyo (1994) recomenda que a escola trabalhe com os temas emergentes e com um currículo plural, afirmando que,

[...] se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. O aprendizado e vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais com que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola. (1994, p. 31).

Assim, conduzir a proposta pedagógica, através dos projetos de trabalho, na turma de Progressão foi uma experiência que decidi fazer, mesmo sem a garantia do envolvimento de outros professores. *...O que resolvi, cumpri...* porque a urgência da sala de aula exigia que eu agisse e tentasse fazer *...o que ninguém ainda não tinha feito...* Foram razões suficientes para que eu investisse nessa concepção: primeiro, a necessidade de trazer os alunos de volta para a sala de aula, para aprenderem; segundo, a possibilidade de desencadear um trabalho considerando, de fato, os interesses dos alunos, dando-lhes voz e escuta. Minha decisão por esse tipo de trabalho deu-se por reconhecer que a leitura e a escrita, habilidades que os alunos ainda estavam construindo, assumia um espaço privilegiado, na medida em que representavam os principais instrumentos a serem acionados para o andamento do trabalho.

3.3 NOVOS CONTRATOS NA ESCOLA – PORQUE ESCOLA É PARA APRENDER A TRATAR DE VIDA

O contrato de trabalho estabelecido com os alunos de turmas de Progressão não se regia pelas mesmas cláusulas que governavam as relações professor – alunos regulares. O cenário de vulnerabilidades presente no entorno das escolas trazia, para o cotidiano escolar, várias situações impactantes, dramáticas, que afetavam de modo direto os professores.

Conviver com essas situações exigia que a escola se constituísse em um lugar de acolhimento, tanto para alunos como para os demais segmentos da comunidade, acrescentando às funções dos profissionais que nela atuavam preocupações e ações, que extrapolavam a dimensão da sala de aula. *...Cautelas ...Que não. Eu fosse ter cautela, pagava medo, mesmo só no começar...*

Mas *...as coisas todas eu pensava...* e aprender a lidar com a situação peculiar de alunos infrequentes, por exemplo, era uma dessas coisas que muito me faziam refletir sobre o quanto era preciso investir, para a sua manutenção na escola. Mesmo que eles se sentissem envolvidos em muitos momentos dos trabalhos, seus conflitos pessoais impediam-nos de serem assíduos e principalmente frequentes, porém, nem sempre essa era questão considerada pela escola. Ainda que houvesse previsões legais e mecanismos de busca de alunos

infrequentes, esses eram recursos acionados quando todos os outros falhavam e, ainda que acionados, nada garantia que fossem eficazes. No âmbito da sala de aula, não serviam ou não eram suficientes os apontamentos das faltas, fossem eles pela chamada ou por repreensões.

Para os alunos de CP, essas estratégias se mostravam ineficazes e não garantiam a frequência, mesmo eles encontrando um tipo de proposta como a produzida através dos projetos de trabalho, que, em tese, alterava a organização do ensino e da escola, o currículo, as metodologias e, principalmente, a relação professor /aluno /comunidade.

Acionar mecanismos para promover a permanência dos alunos implicava garantir que, quando conseguissem retornar, encontrassem o acolhimento de que precisavam, iniciando por mim, na sala de aula, facilitando-lhes o entrosamento com as propostas que estivessem sendo produzidas. No entanto, esse esforço de entrosamento necessitava extrapolar a sala de aula, pois os alunos precisavam ser bem recebidos pelos funcionários, pela direção, enfim, por todos na escola. Porém, a prática era outra, já que alguns professores estavam convictos de que era preciso “punir” os infrequentes ou considerados indisciplinados, retirando-os das atividades extraclases, oferecidas no turno inverso, de que estivessem participando. De acordo com o entendimento desses professores, os alunos que não produziam em sala de aula, também não deveriam fazer outras atividades, como as oficinas, por exemplo; estas não eram reconhecidas como propostas de aprendizagens, como extensão do que se fazia em sala de aula. Sendo assim, os espaços alternativos criados na escola para favorecer as aprendizagens dos alunos, na prática, constituíam-se como atividades desconectadas tanto das necessidades dos alunos como dos objetivos das demais tarefas pedagógicas, desenvolvidas em sala de aula. Na verdade, tratava-se de um outro olhar sobre os alunos, ainda não assumido por todos na escola, diante dessa nova tarefa social demandada por esses adolescentes, que chegavam e precisavam permanecer e aprender.

Os alunos exigiam uma transformação da escola no sentido de contextualizarem-se às suas necessidades, anunciadas por eles através de atitudes consideradas indisciplinadas, da infrequência e da postura desinteressada da maioria frente aos trabalhos propostos. *Não adianta se dar as costas... travessia perigosa, mas é a da vida...* Na prática, essa contextualização tinha (e tem) a ver com as necessárias inovações, que a escola pouco conseguia produzir, para dar conta dos alunos de turmas de Progressão e de tantos outros que, embora frequentando turmas regulares, também não apresentavam aproveitamento compatível com a escolarização em que se encontravam.

A mudança começava por se tentar fazer da escola um espaço de encontros entre culturas. Dito de forma mais objetiva, o desafio era o de fazer dos assuntos pelos quais os

alunos se interessavam: o *hip-hop*, o *fank*, o pagode, os esportes, os cuidados com bebês, a gravidez ou a dengue, o ponto de partida para que eles se encontrassem com outras culturas, que também precisavam ter acesso. ...*As coisas todas eu pensava, e nada nenhuma não me sombreasse...*

Nessa aventura de inventar a aula, minha expectativa era a de encontrar algumas poucas veredas, mesmo que provisórias, sobre ser mais competente com os alunos. Assim, depois de definirem os assuntos que desejavam pesquisar, eles iniciaram a etapa de elaboração das perguntas, uma prática que, embora fosse nova em sala de aula, pois, costumeiramente, eles eram solicitados a responder e não a fazer perguntas, foi assumida sem dificuldades. Naquele contexto, os alunos perguntavam sobre as específicas dúvidas que tinham. A elaboração das perguntas foi um passo muito importante, pois a tendência dos alunos era a formulação de questões cuja resposta era impossível, dado o grau de generalidade ou de simplicidade demasiado, para se constituírem numa temática de investigação. Porém, essa não foi a lógica na específica situação em razão da intencionalidade com que os temas foram definidos. Algumas perguntas:

Grupo sobre bebês e gravidez:

1. O bebê que está na barriga da mãe é capaz de ver?
2. Como o bebê se alimenta na barriga da mãe?
3. O bebê faz xixi dentro da barriga da mãe?
4. Como o bebê respira dentro da barriga?
5. O que acontece com o cordão umbilical depois do nascimento de bebê?
6. Por que a mulher fica bastante tempo sem menstruar depois que ganha nenê?
7. Fumar durante a gravidez prejudica o nenê ou pode prejudicar?
8. Se o pai fuma, o nenê pode nascer com algum problema?

Grupo sobre a dengue:

1. A dengue tem cura?
2. Existe alguma vacina que evite ou como nós podemos nos prevenir da dengue?
3. Quais os sintomas que a dengue provoca?
4. De onde vem a dengue?

Com as perguntas elaboradas, o passo seguinte foi buscar respondê-las, o que implicou a necessidade de consulta a outros materiais, diferentes dos até então à disposição na sala de aula. Assim foi que pude ver os alunos envolvidos em consultar revistas, encartes de jornais, livros da biblioteca, filmes e até profissionais do posto de saúde, a fim de responderem às perguntas que haviam feito. Os alunos recorreram aos textos à procura dos sentidos de que precisavam. Ao buscarem as respostas, procuraram ler para descobrir o que queriam saber.

Recorrer aos textos também os ajudou a produzir novas compreensões para delas fazerem uso, ainda que não de imediato. Traziam durante as leituras outras situações a respeito do tema que pesquisavam, construindo, com isso, novos e mais amplos entendimentos, conforme mostraram os alunos que trabalharam com o projeto sobre ‘bebês e gravidez’ ao se darem conta de que “*o cigarro prejudicava o bebê pela vida toda, porque, depois de adulto, ele poderia ser um fumante.*” Ou para o grupo da dengue que, investigando suas perguntas, descobriu que “*existem dois tipos de dengue: a que mata é hemorrágica e é maligna. E a que não mata, que é benigna, mas causa várias preocupações.*”

Para os alunos, a linguagem escrita também passou a ter mais sentido, pois era instrumento necessário para registrarem o que iam descobrindo (o que precisavam e desejavam), assumida, portanto, como prática social. Mas, escrever representou também traduzir com maior exatidão os seus entendimentos, ‘ferramenta necessária ao pensamento’, como expressa Foucambert (1994), na medida em que favorecia uma elaboração mais organizada das compreensões que iam construindo. Uma instrumentalização capaz de ajudá-los a entender e lidar com seus problemas pessoais, assim eu pensava. *...Mas conto. Conto para mim, conto para o senhor. Ao quando bem não me entender, me espere...*

O registro das respostas pode-se ver abaixo:

A dengue tem cura?

Ela pode ser tratada quando cedo, mais leva a morte.

Existe alguma vacina que evite ou como nos podemos nos prevenir da dengue?

não existe vacina. Não deixar calhas entupida, aplicar criolina nos ralos semanalmente, drene valões e valetas. Tampe bem as caixas d’água e poços abandonados. Mantenha garrafas e vasilhames vazios de boca para baixo.

Quais os sintomas que a dengue provoca?

Fortes dores de cabeça, febre alta e intermináveis crises ou vômitos.

De onde vem a dengue?

A dengue vem é da África.

Todo esse processo de buscar informações e ter que registrá-las, para mostrar as descobertas, significou responsabilizarem-se pelas próprias aprendizagens. Este foi um exercício importante a fazer como professora: o de devolver a palavra aos alunos, a fim de que se percebessem produtores de seus saberes e não meros reprodutores. As respostas conseguidas traduziam entendimentos próprios por eles produzidos.

Na prática, trabalhar a partir dos interesses dos alunos significou desafiá-los a atribuírem valor ao que lhes parecia vazio de sentido, aos específicos conhecimentos sobre a leitura e a escrita ainda não consolidados, porque habitualmente apresentados desconectados de suas reais necessidades. Envolvidos em contextos significativos, os alunos foram

desafiados a ler, atribuindo sentidos e a escrever construindo novos conhecimentos. Porém, não foi tarefa fácil provocá-los a mudarem de lugar, a assumirem-se como protagonistas de suas aprendizagens. Em muitos momentos, os alunos não conseguiam atribuir sentido ao que liam, que eu atribuía a pouca competência que ainda tinham como leitores, situação que também tirava a atenção do grupo todo. Então, eu me juntava ao grupo e lia em voz alta para eles, solicitando que me interrompessem, quando percebessem alguma informação que respondesse às perguntas que tinham feito. Às vezes, os dois períodos de aula que tínhamos, ocupávamos com leituras em voz alta, feita também por algum colega que desejasse. Outra prática que eu experimentei com os alunos foi a de marcar nos textos os parágrafos que continham as respostas das perguntas que haviam feito, para depois solicitar que tentassem ler e encontrar as respostas de que precisavam. Foi necessário também ajudá-los a tentar não copiar simplesmente o que encontravam sobre o assunto, hábito adquirido quando se tratava de fazer as tradicionais pesquisas escolares. Para mudar essa prática, assistimos a documentários em vídeos, onde os alunos viam e ouviam as informações e, quando compreendiam que algumas lhes eram úteis, parávamos o vídeo, e eles comentavam e anotavam, conforme haviam entendido. Essa foi uma prática só possível nos dias em que eu compartilhei a aula com a professora volante, pois cada uma atendia a um grupo, em espaços diferentes inclusive. Mesmo assim, minhas expectativas nem sempre se concretizavam, porque os alunos tinham dificuldades de concentração, principalmente quando os materiais consultados eram sem imagens; textos acompanhados de figuras eram os preferidos, porque lhes ajudavam a fazer relações com as leituras. Até mesmo os vídeos tornavam-se desinteressantes, caso os alunos não percebessem nos comentários as relações imediatas com o que desejavam saber, razão suficiente para se negarem a registrar. No entanto, eu não desistia, ... *o que eu pelejava era para afetar...* O meu lugar era o de tentar mantê-los envolvidos para que eles fossem ampliando entendimentos sobre o que ouviam, viam, liam e escreviam.

O desafio maior era fazer com que os alunos não se desmobilizassem. Para isso, eu precisava provocá-los o tempo todo com novas ações, conforme fiz com o grupo que investigou sobre “bebês e gravidez”, quando eles quiseram saber a respeito de como evitar doenças nas crianças, recorrendo a livros. Aproveitei e discuti com o grupo sobre a desatualização de algumas informações encontradas nos livros consultados, já que estes datavam de mais de duas décadas, provocando-lhes a buscarem em fontes mais atualizadas, as informações pretendidas. Sugeri que consultassem revistas, porém, as disponíveis na biblioteca também estavam desatualizadas, razão que levou os alunos a pensarem na

possibilidade de fazerem uma entrevista com a médica do posto de saúde da vila em que moravam.

O registro de algumas das respostas de Marta segue abaixo.

1. O bebê que está na barriga da mãe é capaz de ver?

Não respondida.

2. Como o bebê se alimenta na barriga da mãe?

O que a mãe come vai para seu sangue. Depois o que é necessário o bebê passa do sangue da mãe para uma espécie de esponja, chamada placenta. O cordão umbilical liga o bebê a placenta e lhe traz o alimento de que ele precisa. Para o nenê a placenta é um verdadeiro guardador de comida.

3. O bebê faz xixi dentro da barriga da mãe?

Não respondida.

4. Como o bebê respira dentro da barriga?

Na barriga da mãe o nenê não respira como você. Ele já tem pulmões, mas, como não está ao ar livre, é a mãe que lhe fornece oxigênio, pelo cordão umbilical. Quando ele nasce o ar entrará em seus pulmões pela primeira vez.

5. O que acontece com o cordão umbilical depois do nascimento de bebê?

Não respondida.

6. Por que a mulher fica bastante tempo sem menstruar depois que ganha nenê?

Não respondida.

7. Fumar durante a gravidez prejudica o nenê ou pode prejudicar?

Fumar na gravidez afeta o bebê que está se desenvolvendo. Mães que fumam vinte cigarros ou mais por dia durante a gravidez geralmente têm bebês que pesam em média 300 gramas menos do que os bebês de mães que não fumam. O efeito de redução do peso do bebê pelo fumo é ainda mais importante no caso de prematuros. Mulheres que fumam muito estão mais sujeitas a abortos.

8. Se o pai fuma, o nenê pode nascer com algum problema?

O pai fumando pode e trás problemas ao bebê, mesmo a mãe não estando grávida pois trás também a diminuição no peso o bebê ao nascer. E depois de nascer a fumaça do cigarro vai igual para os pulmões do bebê chegando a prjudica-lo e podendo a vir ser um fumante.

Marta assim justificou não estar com as perguntas todas respondidas:

Fiquei um bom tempo sem vir a escola por causa que minha filha estava muito doente. Tínhamos começado um trabalho no dia 25/05/99 e o assunto do meu é sobre a gravidez, hoje vou continuar meu trabalho, terminarei de responde-lo". (13/07/99)

A mobilização para buscar as informações que queriam, mesmo sem encontrar todas as respostas pretendidas, significou ler e escrever mais sobre questões importantes para suas vidas. Eu, ao vislumbrar *...só essas poucas veredas, veredazinhas...* já me convencia de que era preciso continuar insistindo, mesmo que os alunos persistissem faltando às aulas, como foi o caso de Marta, e permanecessem os desentendimentos em sala de aula.

3.4 ACOLHIMENTO – UM CONTEÚDO SEMPRE PRESENTE PARA A APRENDIZAGEM

Embora, até aqui, esteja apresentando as importantes construções em que acreditei encaminhadas aos alunos de uma turma de Progressão de III ciclo, o cotidiano da sala de aula foi sempre instigante, pois, mesmo que eles se mostrassem interessados, não conseguiam ser assíduos. Suas dificuldades pessoais muitas vezes afastavam-nos da escola por várias semanas e, quando retornavam, estavam desmotivados para retomar os estudos do ponto em que haviam interrompido. Nessas ocasiões, o investimento tinha que ser de um novo acolhimento, ouvindo o que tinham a reclamar, e, nisso, eu... *não conheci arriação, nem cansaço...*, pois era necessário tentar mobilizá-los novamente, conforme procurei fazer com Rogério, que se afastou da escola por três semanas e assim justificou-se: *“É que eu tive que ir trabalhar pra ajudar o meu cunhado; ele faz buracos na rua. E aí eu não vim.”*

Contudo, recomeçar não era tarefa fácil; aliás, eram poucos os que aceitavam a ideia, e, por isso, intensificavam-se as posturas descomprometidas, os atos de indisciplina, gerando mais desentendimentos. O fato de alguns alunos se afastarem temporariamente nem sempre era compreendido pelos que permaneciam na sala de aula, uma vez que estes também tinham seus problemas e, por isso, nem sempre estavam preparados para entender o que se passava com os colegas ‘desaparecidos’. De minha parte, procurava retomar, desde o começo, procurando-os fora da sala de aula, com a finalidade ser uma espécie de âncora, a escuta de que precisavam, buscando engajá-los mais uma vez, tentando mobilizá-los, porém nem sempre com êxito. Minha disposição era sempre a de recomeçar, a de me fazer presente, entendendo que o que eles queriam era mais uma oportunidade; do contrário, não teriam retornado. Ouvi deles mais de uma vez: *“a escola é um lugar que eu gosto de estar, aqui eu me sinto calmo”*. Fossem quais fossem as razões que os impulsionavam a voltar, o fato de eles retornarem não garantia proporem-se a fazer mais para tentar recuperar o que haviam deixado para trás, nem mesmo que fossem aceitos nos antigos grupos de trabalho, conforme aconteceu uma das vezes com Rogério.

Em um de seus retornos à escola, depois de três semanas de afastamento, Rogério não acreditava conseguir continuar o projeto sobre a dengue com seu grupo de trabalho, o que, em parte, era verdade porque os outros alunos de seu grupo já haviam concluído a etapa das pesquisas, ou seja, já haviam conseguido responder às perguntas que tinham elaborado. A fase em que estavam dizia respeito às apresentações. Nessa etapa, segundo as combinações feitas, os grupos deveriam apresentar os principais conhecimentos que haviam produzido. Os

colegas não aceitaram o retorno de Rogério, pois já haviam realizado praticamente todo o trabalho, faltando apenas pensar a forma de apresentação, o que, segundo eles, era muito pouco, portanto, para que Rogério participasse. Essa foi uma das tantas situações em que me vi... *no meio de sozinha travessia...*, buscando alternativas para os imprevistos que surgiam.

O recurso que encontrei para lidar com a situação foi o de ouvir os alunos, tentando descobrir a forma mais adequada para ajudar Rogério a se integrar novamente ao grupo. Ao mesmo tempo em que os alunos estavam com razão, não concordando que o colega continuasse participando, era preciso fazer Rogério assumir alguma produção importante para que se mobilizasse novamente e trabalhasse em favor de seu próprio desenvolvimento. Tal mobilização surgiu a partir da dificuldade que os demais colegas enfrentavam quanto à produção de um fôlder sobre a dengue a ser divulgado na comunidade. Essa foi a forma decidida pelo grupo para apresentar os resultados da pesquisa que desenvolviam e, como os alunos tentavam e não conseguiam incluir no referido fôlder os desenhos que desejavam, sugeri que Rogério os fizesse, uma vez que desenhar era uma de suas habilidades. Rogério desenhou, e sua produção agradou ao grupo. Depois do primeiro desenho, foi fazendo outros, trazendo sugestões, acrescentando palavras, expressões e frases (algumas copiadas), o que levou os demais colegas a reconhecerem que Rogério poderia contribuir para a etapa final do trabalho. Abaixo as produções de Rogério.

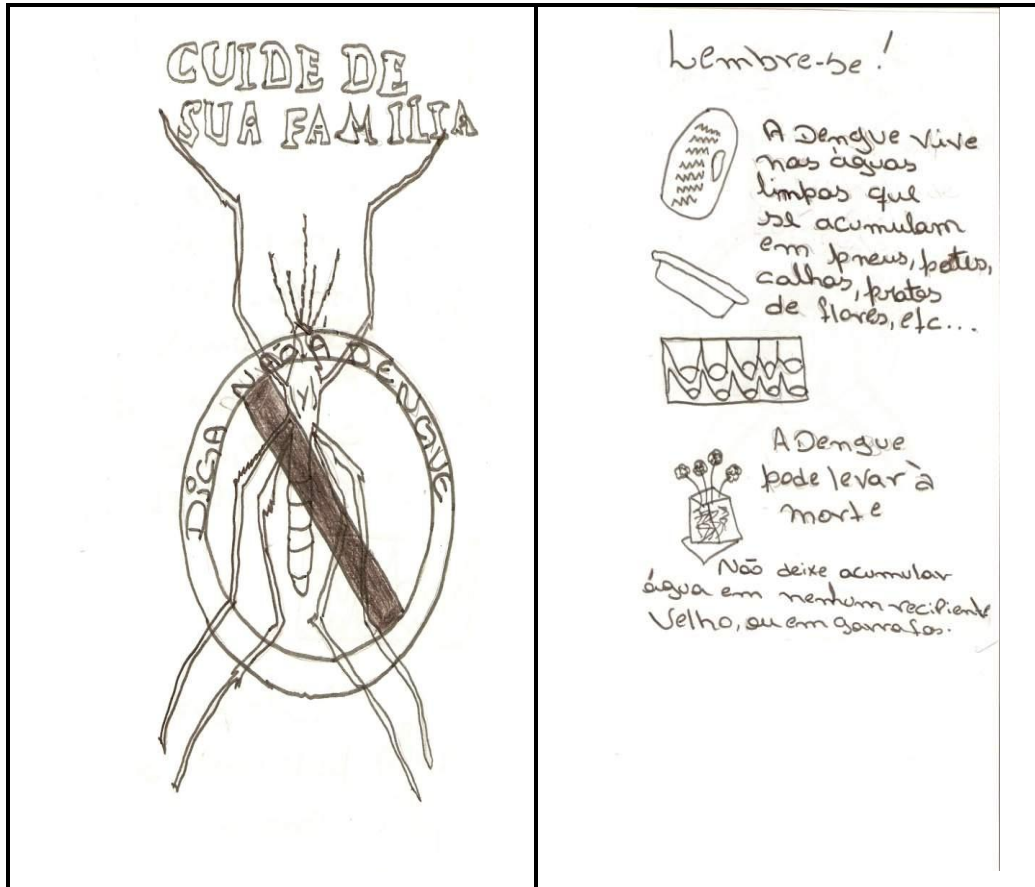


Figura 1 - Desenho realizado pelo aluno para a construção de um pôster sobre a dengue.



Figura 2 - Desenho realizado pelo aluno para a construção de um pôster sobre a dengue.

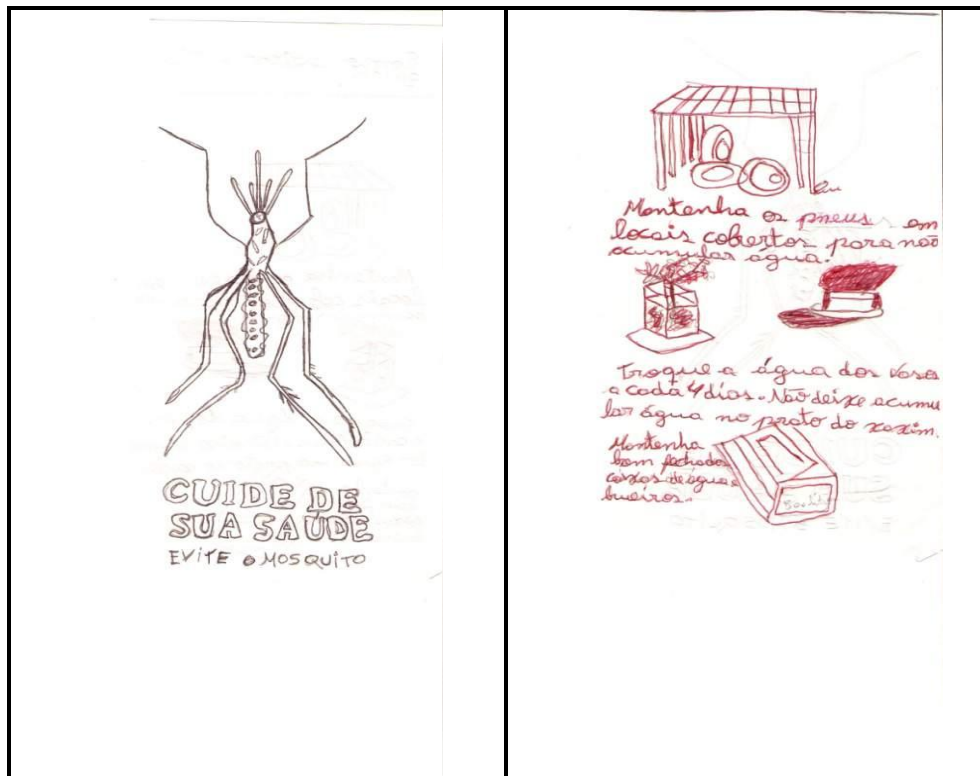


Figura 3 - Desenho realizado pelo aluno para a construção de um pôster sobre a dengue.

A produção de Rogério, além de ajudá-lo a ser aceito pelo grupo, serviu para que reconhecesse a importância de seu trabalho no andamento do projeto sobre a dengue. Certamente que Rogério, ao ausentar-se, deixou de participar dos momentos de investigação, discussão e organização do trabalho desenvolvido por seu grupo e, conseqüentemente, também de ampliar conhecimentos sobre a leitura e a escrita, principais ferramentas utilizadas pelos alunos ao trabalharem com projetos de trabalho. Porém, viver a experiência de descoberta e de valorização das próprias possibilidades foram construções não menos importantes, pois ajudaram Rogério a acreditar que era possível recomeçar, desde que se esforçasse em produzir também. *...Eu, não me serve cheirar a poeira do cogulo - mais quero mexer com minhas mãos e ir ver recrescer a massa...* A experiência de ser capaz de superar obstáculos, no caso específico, a hostilidade dos colegas, em favor da própria valorização, contribuiu para que Rogério novamente se mobilizasse e participasse das demais etapas do trabalho. Depois de aceito pelo grupo, Rogério procurou ler o trabalho já produzido pelos colegas, apropriando-se das informações obtidas e encorajando-se, inclusive, a apresentar e a comentar as informações pesquisadas sobre a dengue, para os outros colegas da turma.

Da mesma forma que Rogério, também Marta foi pouco assídua durante o desenvolvimento de seu projeto, em razão de doenças frequentes de seu bebê. Sendo assim, foi preciso encorajá-la muitas vezes a retomar o trabalho, possibilitando inclusive que levasse

sua filha para a aula, quando fosse preciso. Mas conseguir fazê-los retornar também tinha a ver com se sentirem provocados pelo trabalho que desenvolviam. Aprender sobre *bebês* e *dengue* trazia-os de volta para a aula, porque os ajudava a dar conta da própria vida.

Acolher esses alunos era uma atitude essencial também em relação à construção dos conhecimentos. Suas experiências pessoais de fracasso influenciavam nas suas atitudes frente ao que lhes era proposto pedagogicamente, a ponto de não aceitarem reescrever uma frase, por exemplo, a fim de tornar uma ideia mais clara. Algum questionamento meu, nesse sentido, foi motivo, muitas vezes, para gerar atitudes de irreverência e agressividade por parte dos alunos, levando-os a desistirem de fazer o trabalho que desenvolviam. *...Ser forte é parar quieto; permanecer...*, o único lugar possível para mim naqueles momentos.

Mesmo que me pudesse sentir desestabilizada, algumas vezes precisava assumir na integralidade o lugar de professora, capaz de entender em qual lógica esses adolescentes funcionavam. Tinha de tentar ajudá-los a perceber que o fato de serem desafiados a avançar em suas construções não significava reforçar o estigma do fracasso, já tão experimentado por esses alunos. Tais desafios, muito pelo contrário, eram provocações para que continuassem produzindo. Entretanto, somente mais tarde, eu pude entender que as atitudes agressivas dos alunos tinham a ver com se sentirem desvalorizados diante das ponderações que eu fazia sobre o que eles produziam. Explicação essa que foi dada por Monteiro (2004) ao fazer uma análise dos problemas de aprendizagens dos alunos sobre a leitura e a escrita:

A aprendizagem passa pela emoção, por isso, se o sujeito não se sentir seguro e confiante, sua consciência vai estar tomada com a preocupação de se defender o tempo todo, que não conseguirá deixar sua curiosidade e criatividade surgirem e, com ela, o desejo de aprender. (p.103).

E era exatamente assim que eu percebia aqueles adolescentes, ‘com a consciência tomada com a preocupação de se defender’, conforme faziam no cotidiano de suas vidas, não sobrando lugar para ‘a curiosidade e a criatividade’, as quais os fariam, na escola, desejar aprender mais. Diante de tal realidade, era preciso ‘desarmá-los’, significando envolvê-los em experiências de aprendizagens bem-sucedidas, para que melhorassem a imagem que faziam de si e, então, se tornassem mais receptivos e avançassem em conhecimentos. *...Penso como um rio tanto anda: que as árvores das beiradas mal nem vejo... Quem me entende?...*

Assim, minha decisão foi a de supervalorizar o que os alunos conseguiam produzir; do contrário, se desmobilizariam e não avançariam. Entretanto, ao mesmo tempo em que eu os encorajava, fazia-os perceber que seus avanços dependiam do esforço pessoal, que nem sempre demonstravam. Conduzir o trabalho da aula de Português nessa perspectiva significou

deixar claro aos alunos que, embora eu reconhecesse do quanto eram capazes, o sucesso de cada um dependia também de se comprometerem em aprender mais.

3.5 O TRABALHO COOPERATIVO NA SALA DE AULA – GERIR AS ATIVIDADES COM O TODO E COM AS PARTES

A diversidade da sala de aula exigia atividades diferenciadas, só possíveis de serem encaminhadas, porque os alunos trabalhavam em distintos projetos. Assim, enquanto os grupos pesquisavam suas questões, era possível que eu trabalhasse com as necessidades individuais deles, sem que isso representasse fazer com que toda a turma participasse das mesmas atividades. Práticas como ler para Léo, ajudando-o a construir sentidos que não conseguia; ajudar Cássio a elaborar respostas às perguntas feitas, sem que copiasse simplesmente trechos dos textos ou, ainda, orientar Carla a consultar o guia telefônico, por exemplo, foram atividades realizadas individualmente. *...O que há é uma certa coisa – uma só, diversa para cada um...*

Tais práticas se desenvolveram sem que os demais participantes da aula precisassem abrir mão de se dedicarem a seus específicos projetos. Essa possibilidade de gerir as atividades de aula, simultaneamente com o todo e as partes, é ainda uma experiência incomum e desafiadora, porque exige a coordenação de ações e uma espécie de atenção flutuante por parte do professor, para estar captando o clima das ações que se processam na sala de aula. Em alguns desses momentos, foi importante poder contar com a professora itinerante que dividia comigo dois dos três períodos semanais, destinados às aulas de Português. No entanto, *... digo ao senhor o que eu ia pensando...* mais produtivo poderia ter sido, se outros professores tivessem participando do trabalho.

Dar esse acompanhamento específico aos alunos foi possível, porque a proposta que se desenvolvia desafiava-lhes trabalharem de forma cooperativa, condição que ajudou a facilitar o relacionamento da turma. Ou seja, para responderem às questões formuladas, os alunos tinham que consultar e selecionar materiais, ler, conversar e registrar o que iam encontrando; questionar, concordar, discordar, decidir e executar tarefas a fim de obterem as informações de que precisavam. A proposta como um todo exigiu um trabalho compartilhado. Isso foi bastante diferente do que sempre eram as propostas dos trabalhos em grupo, nas quais os alunos pesquisavam sobre um assunto definido pelo professor. Assim eu os via *...cada um inteiro fazendo com forte gosto seu papel...*

A sala de aula precisava ser um espaço em que cada um fizesse de corpo inteiro o que precisasse e interessasse, tanto na aula de Português como em todas as outras; do contrário, muito pouco a escola ajudaria a transformar o tanto que precisava para que aqueles adolescentes avançassem em seus conhecimentos.

Investir com a finalidade de que os alunos trabalhassem juntos significou ajudá-los a confiar mais nas próprias possibilidades de serem bem-sucedidos. Por isso, além de compartilharem suas questões específicas do projeto com os colegas do grupo, eu também os desafiei a dividirem comigo e com os demais colegas suas dúvidas quanto à produção escrita, conforme fizeram os alunos que trabalharam com a dengue. Depois de concluírem o texto para o pôster que produziram, eles solicitaram que eu o revisasse, uma vez que pretendiam distribuí-lo na comunidade. Por isso, segundo eles, era essencial minha correção. Porém, ao invés de discutir somente com o grupo, encaminhei a correção de forma que também participassem os demais alunos da turma, justificando que a produção estaria saindo da turma da CP e que, portanto, caberia aos demais ajudar na revisão. Assim, os alunos apresentaram no quadro da sala de aula as frases sobre os cuidados com a dengue, que foram escritas por Rogério e revisadas pelos colegas Dario, Juarez e Léo, antes de serem analisadas por todos na aula. *...É no junto... que a gente aprende o melhor...*

Abaixo, as frases apresentadas no quadro da sala de aula:

Acabem com a dengue se você não acabar com a dengue você poderá vir a morrer.
 Cuide de sua casa se não a dengue pode vir a ela e se reproduzir.
 A água desse vaso pode trazer a dengue para sua casa por que a água que não foi trocada poderá levar a dengue a se reproduzir e trazer para sua casa as doenças
 A Dengue pode-se reproduzir por peneus.
 Mantenha a caixa da água sempre fechada, conserve a água limpa.

Depois de eles lerem atentamente, eu fiz a leitura em voz alta, solicitando que analisassem a clareza das ideias. A minha intervenção fez com que reescrevessem algumas frases, recorrendo aos dicionários para se certificarem da ortografia de algumas palavras e também a mim, para ajudá-los na pontuação de novas estruturas das frases que queriam construir. A preocupação dos alunos era a de se fazerem entender pelos vizinhos, amigos, parentes, enfim, por aqueles a quem se destinavam os panfletos. Depois de revisados e reescritos, os textos ficaram assim:

Acabe com a dengue, se você não acabar com ela poderá morrer.
 Cuide de sua casa, se não a dengue pode vir a se reproduzir.
 A água desse vaso pode trazer a dengue para sua casa.
 Por quê? Porque a água que não foi trocada poderá levar a dengue a se reproduzir e trazer para sua casa as doenças.
 A Dengue pode se reproduzir em pneus.
 Mantenha a caixa d' água sempre fechada, conserve a água limpa.

Ao concluírem o trabalho, os alunos tinham produzido diferentes modelos de fôlderes, que, segundo seus autores, apresentavam muito mais clareza do que os cartazes distribuídos na Vila Asa Branca pelo posto de saúde. Nas palavras de Léo, *'lá na Asa Branca tem muitos cartazes sobre a dengue, mas eles não explicam muito que dê pra todo mundo entender como é que a gente se cuida'*.

3.6 EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS – PARA PROMOVER E INCLUIR OS ALUNOS

Durante o tempo em que buscavam respostas às perguntas, uma das ações do grupo da dengue foi contatar uma agente comunitária que trabalhava no posto de saúde, a fim de obter mais informações sobre o assunto. Mediante uma carta de apresentação dos alunos, fornecida pela escola e levada por eles ao posto de saúde, a agente comunitária ofereceu-se para ir até ela e esclarecer sobre os riscos da doença, fazendo uma palestra para todos na própria sala de aula. *...Agora o tudo que eu conto, é porque acho que é sério preciso...* Na ocasião do encontro, apesar de os alunos pouco conseguirem perguntar, em razão do escasso tempo de permanência da agente na escola, eles reconheceram o encontro como sendo positivo, pois, de acordo com seus entendimentos, ouvir a agente ajudou-os a *'entender melhor como se cuidar para não pegar dengue'*.

Conseguir trazer uma palestrante do posto de saúde da vila para a sala de aula fez com que o grupo se sentisse promovido e incluído, condição pouco experimentada por alunos de turmas de Progressão, mas fundamental para melhorar a autoestima dos mesmos. *...Aos pouquinhos, é que a gente abre os olhos...* Era preciso de minha parte estar atenta aos sentidos que cada ação produzia nos alunos.

O grupo que tratou de cuidados com bebês e de gravidez realizou a apresentação de seu projeto a partir de uma entrevista com uma médica do posto de saúde. Mobilizados pela possibilidade de conseguirem outras informações sobre novas dúvidas que foram surgindo, os alunos decidiram solicitar a algum médico responder ao que não haviam encontrado nos livros, revistas e jornais consultados. A primeira ideia que tiveram foi a de entrevistarem também alguém no posto de saúde da vila, razão que levou Marta a dirigir-se ao local, na

expectativa de responder suas dúvidas. Porém, ao tentar contatar funcionários do posto, não permitiram que a aluna sequer conversasse com um médico, alegando falta de tempo do mesmo, em virtude da quantidade de pacientes com horários marcados a serem atendidos. Diante da negativa, a aluna retornou à aula bastante revoltada e decepcionada. *...Só outro silêncio. O senhor sabe o que o silêncio é? É a gente mesmo, demais...* Assim, foi preciso respeitar a revolta da aluna que, sozinha e com apenas dezesseis anos, assumia a responsabilidade de criar um bebê. Então, mais uma vez, busquei novas alternativas, ajudando o grupo e principalmente Marta a não desistir da ideia da entrevista. Porque, em alguns momentos, a sala de aula também precisou ser um refúgio para alguns alunos. *...É o que a vida me ensinou... Verdade maior...*

Assim, novas possibilidades foram levantadas para que as alunas conseguissem realizar a entrevista, como tentar um hospital ou um consultório particular; porém, para minha surpresa, partiu de Marta a ideia de insistir e tentar marcar uma consulta com uma médica obstetra (Dra. Márcia) do referido posto de saúde da vila, seguindo o que qualquer paciente faria, caso necessitasse de atendimento. A ideia de imediato recebeu apoio dos demais colegas do grupo, mas Carla foi quem se ofereceu para acompanhar Marta. Ambas estavam muito empolgadas e, por isso, insistiram em retornar ao posto, apesar de preocupadas se seriam recebidas ou não pela médica, já que o que efetivamente objetivavam era uma entrevista. No dia e hora marcados, as alunas foram ao posto, levando uma carta emitida pela escola, apresentando-as como estudantes que estavam realizando um trabalho escolar. Depois de apresentarem a carta à médica, segundo as alunas, trataram de explicar o que desejavam. Marta e Carla fizeram a entrevista e retornaram completamente satisfeitas com o que haviam conseguido. *...Um descanso na loucura...*, pois a médica, além de responder as perguntas das alunas, elogiou o trabalho que faziam e também lhes deu alguns folhetos informativos distribuídos no posto sobre cuidados com bebês e doenças infantis, para que lessem e levassem para os demais colegas. Carla e Marta, alunas bastante introvertidas, passaram dois períodos da aula de Português contando o que lhes havia acontecido durante a entrevista, enfatizando a forma como foram atendidas e valorizadas pela médica.

3.7 FALA E INTERAÇÃO - O QUE DIZEM OS ALUNOS?

Oportunizar às alunas contarem como conseguiram o encontro com a médica, desencadeou uma conversa espontânea na sala de aula. Os demais colegas passaram a perguntar e dar opiniões a respeito do que ouviam. Traziam novas informações à conversa,

vindas das próprias experiências que a maioria já tinha com bebês e sobre o atendimento do posto de saúde, oferecido às pessoas da vila. Para os alunos, poder falar sobre seus interesses na sala de aula, conversando com colegas de forma espontânea, significou sentirem-se confiantes e integrados ao processo pedagógico. Para mim, ouvi-los falar com tamanha naturalidade, além de representar uma nova possibilidade de descobrir mais sobre cada um, fez-me perceber o quanto conseguiam ser receptivos às aprendizagens. *Vou lhe contar. ...Do que não sei...*

Ao analisar a forma como os alunos falavam – o que e como diziam o que queriam uns aos outros e como se entendiam nessas falas –, eu comecei a me dar conta de que aquele poderia ser mais um contexto a me trazer pistas sobre o trabalho a desenvolver em sala de aula.

Observá-los falando e trocando opiniões sobre os assuntos de suas pesquisas foi muito diferente do que eu sempre vi os alunos fazerem em sala de aula, quando tinham que discutir algum tema proposto pelo professor. Ali, falando de “bebês e gravidez” ou de “dengue”, eles compartilharam informações livremente, sem as costumeiras preocupações sobre o que deveriam falar, conforme faziam quando tinham que “apresentar” seus trabalhos escolares. Ao falarem, os alunos revelaram um entrosamento que até então eu não havia percebido em outras atividades sugeridas por mim. Essa interação que eu vi acontecer entre eles contribuiu para que eu ficasse mais atenta aos seus contextos de fala. As formas como os alunos se expressavam: falar gritando, ser agressivo (do meu ponto de vista) ou usar gírias que eu desconhecia, significava um jeito próprio de se relacionarem, as marcas do grupo social a que pertenciam. Falavam como estavam acostumados a se entender com seus parentes e amigos, seus grupos de convivência, enfim. No entanto, eu, por pertencer a um outro grupo social, pouco conseguia entendê-los.

Pensar nesta perspectiva levou-me a refletir sobre o quanto a escola estaria dificultando as aprendizagens dos alunos ao não compreender a linguagem que usavam. Ao interpretar como desinteresse, bagunça ou desrespeito o que os alunos diziam, o tanto que a escola não estaria deixando de ensiná-los? Aqui neste relato, especificamente refiro-me aos alunos pertencentes às turmas de Progressão, mas essa reflexão eu estendo também a outras tantas salas de aula nas quais estive e onde, por pouco compreender o que e como os alunos diziam o que queriam dizer, eu talvez tivesse desperdiçado oportunidades de aprendizagens. *Assim... o que pensava produzia era dúvidas... Repensava, no esfriar do dia...*

Para ser mais específica, a aluna Carla, considerada com dificuldades de aprendizagens e pouco participativa pela maioria dos professores, ao falar sobre seu projeto –

cuidados com bebês e gravidez – mostrou entendimentos sobre o assunto e desenvoltura para conversar, a respeito do que tinha pesquisado. Ou seja, a aluna, ao poder contar sobre suas descobertas aos colegas, do jeito como sabia, mostrou um desenvolvimento muito maior do que os seus professores acreditavam que ela fosse capaz. Tal constatação me fez pensar o quanto nós, professores, deixamos de ajudar os alunos em razão de não entendê-los enquanto falam. A própria não-participação dos alunos em sala de aula, tão mencionada pelos professores, provavelmente fosse consequência desses ‘desentendimentos’(ou descompasso) entre alunos e professores, enquanto falavam. Isso eu pensava, ou melhor, desconfiava, porque saber pouco sabia. Por isso... *conto as coisas que formaram passado para mim com mais pertença...* buscando esclarecer sobre o que fiz.

Outro aspecto que me chamou a atenção, quando os alunos falavam de seus projetos, foi vê-los conseguindo conversar sobre um tema, fruto do próprio trabalho, com entusiasmo e curiosidade, revelando capacidade de mobilizar os colegas para aquilo que interessava a uma parte do grupo somente. Isso me fazia lembrar outros tantos trabalhos já apresentados por alunos meus em outras situações, nas quais a atenção dos demais colegas tinha que ser mobilizada pelo meu olhar controlador ou pelo meu apelo que prestassem a atenção, “respeitando” os apresentadores, coisa muito frequente nas aulas em todos os níveis de ensino. Porém, ali, podendo falar sobre seus temas de pesquisa, do jeito como sabiam e se entendiam, eles mostravam ter muita compreensão e interesse pelos assuntos discutidos.

Entretanto, sobre a conversa dos alunos... *eu quase que nada não sei..., eu já disse ao senhor...*, só algumas constatações que tentei aqui apresentar, fruto de minhas reflexões sobre o que eu vivenciei em sala de aula, e a partir de miúdos entendimentos construídos, através dos estudos desenvolvidos por Duranti (2000), no livro *Antropologia Lingüística*, os quais me ajudaram a pensar um pouco melhor sobre a linguagem dos alunos como instrumento de interação social. Sobre esta questão, afirma Duranti (p. 25):

[...] el lenguaje es más que una herramienta reflexiva con la que intentamos encontrar el sentido a nuestros pensamientos y acciones. A través del uso del lenguaje penetramos en un espacio interaccional que ha sido en parte construido a nuestra manera, un mundo en el que algunas distinciones parecen importar más que otras, un mundo donde cada opción que elegimos es parcialmente contingente con lo que ocurrió antes y contribuye a la definición de lo que ocurrirá después.

A reflexão feita por Duranti (2000) explica que a linguagem, além de ser instrumento de reflexão, é o meio pelo qual os indivíduos envolvem-se em situações de interação, elegendando o que lhes é significativo para contextualizarem-se e participarem de uma conversa.

Dito de outra forma, a linguagem não acontece a partir somente do que é pensado, mas do que é dito e do que é feito.

Na situação específica de minha sala de aula, ao poderem tratar sobre assuntos de seus interesses, os alunos quiseram perguntar, responder, ler e escrever. Em diferentes situações, viram-se encorajados a interagir desenvolvendo a própria linguagem.

Outra reflexão possibilitada pelo autor refere-se às ‘trocas conversacionais’ entre os alunos. Ou seja, as falas dos alunos não são examinadas como elocuições individuais, mas como trocas entre eles, e que seus sentidos se constroem para além do meio lingüístico. São mais claras as palavras de Duranti (2000, p. 371):

Los antropólogos lingüísticos creen que si deseamos comprender lo que personas quieren decir con, por medio de y, algunas veces, a pesar de, sus palabras, hay que ir más allá de los métodos lingüísticos. Los mecanismos del habla no acarrean por sí mismos el peso de la intencionalidad, la responsabilidad y la verdad.

Assim, para que se compreendesse o que os alunos estavam dizendo, havia que se observarem outros recursos de que faziam uso além apenas do meio lingüístico. “Os mecanismos de fala não carregam em si o peso da intencionalidade, da explicabilidade e da verdade”, segundo Duranti (2000). Por isso, era preciso levar em conta as ações sociais construídas pelos alunos, a fim de compreendê-los.

Especificamente no que diz respeito a alunos com dificuldades de adaptação ao meio escolar, como os alunos das turmas de Progressão, eu comecei a constatar o quanto poderia ser significativo para o professor estar atento às formas de interações das quais eles participavam. Essas interações poderiam trazer uma visão mais definida do contexto dos mesmos, compreendendo como viam a si e aos que os rodeavam. Obter esses dados poderia significar aos professores a construção de maiores entendimentos sobre seus alunos e, conseqüentemente, uma interferência mais competente para as efetivas aprendizagens que eles precisavam produzir. *...Eu sei que isto que estou dizendo é difícil, muito entrançado...* Refletir sobre o que diziam os meus alunos foi outro ponto de vista que eu comecei a investigar, a fim de avançar em meus fazeres pedagógicos.

3.8 TEMAS INTERESSANTES PARA OS ALUNOS – O AUTÊNTICO CONTEXTO PARA APRENDER A ESCREVER

Enquanto falavam, as alunas tinham em mãos um texto sobre a entrevista (segundo elas, um lembrete) que haviam produzido para não esquecerem as informações que desejavam apresentar aos colegas.

A gente tava querendo saber uma porção de coisas sobre os bebê que a gente não tinha achado nos livro nem nas revista. A gente teve a idéia de ir no postinho da Elizabeth pra fala com a dotora e então marcamo uma consulta e quando ela atendeu era nós querendo pergunta e a gente tava com medo que ela mandasse a gente embora mais ela foi legal. Nós mostramos a carta que a professora nos deu e contamo que era um trabalho da escola mais também que eram coisas que eu e a Camila estava precisando sabe e a gente foi fazendo as pergunta com um pouco de vergonha mais depois foi melhorando. A doutora Márcia me deu umas dica pro meu nenê se acalma. Ela disse que depois de eu dar o remédio eu pegava ele no colo e ficava bem calma pra ele escuta os barulho do meu coração que isso ia ajudar a acalmar o nenê e eu até já fiz isso funcionou. Falou mais do que a gente queria ela disse que eu também tinha que ir no posto pra consultar não era só o bebê. Disse pra Camila traze a irmã dela que estava grávida ali no posto pra não precisa ir lá no Conceição (referência ao hospital Nossa Senhora da Conceição, principal local atendimento da zona norte de Porto Alegre) que era mais longe. Deu pra nós umas explicação das vacina dos bebê e uns folheto pra mim ler e entende como era importante não esquecer de vacinar o meu nenê e pra levar também pros outros colegas que quisessem saber aqui no colégio..

Fazer essa entrevista foi mais legal que nós pensava porque no começo antes de marcar a consulta a gente tava com muita vergonha e achamos que não ia dar certo isso que agente pensou de fazer de conta que era consulta pra conversar com a doutora Márcia e saber sobre o que nós precisava. Foi isso que aconteceu e a gente escreveu sópra não esquecer do que era mais importante conta.

O texto foi construído a partir de uma autêntica situação de uso: ‘não esquecer do que era mais importante contar’, embora com as marcas de uma escrita ainda em construção a ser desenvolvida e aprimorada com a ajuda da escola.

Além do relato de Marta e Carla, Cássio e Juarez apresentaram aos colegas da turma algumas outras informações que o grupo havia conseguido através de panfletos informativos, recebidos da médica. Mobilizados para apresentar tais informações, os alunos precisaram ler, compreender, discutir e selecionar com os colegas do grupo, o que pretendiam comunicar aos demais. *...Agora eles estavam arrumando o mundo de outra maneira...* Minha expectativa também era a de que os alunos se dessem conta de que eles poderiam arrumar de outras maneiras o próprio mundo. *...O que ninguém ainda não tinha feito, a gente se sentia no poder fazer...*

Para provocar outras aprendizagens, além da apresentação feita por eles na sala de aula, eu sugeri ao grupo que tentasse divulgar para mais pessoas, através do mural da escola, as informações obtidas. Com essa nova proposta, o meu objetivo era encaminhar a discussão a respeito da forma de registro do texto a ser veiculado. O grupo achou interessante a minha

proposta, mas entendeu que o texto produzido por Marta e Carla era o que deveria ser divulgado; por isso, os alunos trataram de revisá-lo. Os primeiros comentários foram em relação à ausência de algumas marcas de número em nomes e verbos, como: *...e então marcamos uma consulta...* ou *...e contamos que era um trabalho da escola...* Ou ainda, *deu umas dicas*, percebidas inclusive pelas próprias alunas que haviam escrito, no momento em que os colegas começaram a apontar os problemas que viam. Relendo atentamente, elas foram se dando conta não só do que tinham destacado os colegas, mas também de outras mudanças na escrita do texto. Elas trataram de revisar solicitando também a minha ajuda. Na verdade, as alunas revelavam já terem conhecimentos construídos sobre a língua escrita em razão dos mais de seis anos de escolaridade que possuíam.

O que as alunas tiveram de alterar no texto foram incorreções comuns e previsíveis já que Carla e Marta escreviam com pouca frequência, apresentando, por isso, as marcas da oralidade ao se expressarem por escrito. No entanto, cabia à escola colocar a modalidade escrita à disposição das alunas, para que aprendessem a usá-la quando precisassem, conforme era o caso, pois pretendiam expor no mural da escola os conhecimentos que tinham aprendido sobre bebês e gravidez.

Aproveitando as reflexões feitas sobre a escrita, criei uma outra estratégia para tratar das diferenças entre fala e escrita. Chamei a atenção dos alunos para que comparassem a forma de linguagem encontrada em livros, revistas e outros textos impressos, disponíveis na sala e aula, com a forma como nós todos falávamos, ajudando-os a perceberem as diferenças entre essas duas modalidades. Conversamos ainda sobre o quanto a fala poderia ser confundida com a escrita, quando não se está muito familiarizado com esta, justificando-se, assim, algumas das trocas encontradas no texto de Carla e Marta. À medida que fossem escrevendo com mais frequência, aprenderiam a monitorar a escrita como fazem as pessoas mais escolarizadas. No entanto, a construção de uma escrita mais monitorada, ou seja, o acesso dos alunos às variedades cultas da língua dependia de imersão em contextos em que essas modalidades se fizessem necessárias e interessantes. É o que afirma Faraco (2008, p. 171):

[...] numa perspectiva pedagógica, não podemos limitar a discussão às variedades cultas em si. ...É preciso sempre fazê-lo em conexão com as práticas socioculturais que as justificam e sustentam: as da cultura escrita. Assim, adquirir familiaridade com as variedades chamadas cultas é, antes de qualquer coisa, adquirir familiaridade com as práticas socioculturais da escrita [...].

Assim, ajudar os alunos a aprenderem a usar as variedades cultas era muito mais que revisar com eles os textos que haviam produzido, era dar sentido a tais usos e de forma sistemática, uma postura a ser assumida não somente pela aula de Português, mas por todos os professores, expondo os alunos a muitos e diversificados contextos em que escrever fosse necessário, como foi para Marta e Carla, ao anotar as informações fornecidas pela médica e também para que o grupo divulgasse-as no mural da escola. Da mesma forma, escrever teve sentido para os alunos que pesquisaram sobre dengue e depois criaram pôsteres para ajudar a esclarecer a doença aos colegas, amigos, vizinhos e familiares. Dar sentido para a escrita era produzir para interlocutores reais, conforme fizeram os alunos da CP. *...Mesmo o que estou contando, depois é que eu pude reunir lembrando e verdadeiramente entendido - porque, enquanto coisa assim se ata, a gente sente mais é o que o corpo a próprio é: coração bem batendo...*

Ao fazer com que o trabalho de sala de aula assumisse uma relação mais próxima à vida dos alunos, percebi que atribuíam mais sentido às questões de leitura e de escrita. Ou seja, na escola, aprender sobre *bebês e gravidez* ou sobre a *dengue*, questões necessárias e interessantes para eles, estimulou-os a frequentarem mais a sala de aula e a investirem no próprio desenvolvimento. Marta e Rogério foram exemplos disso. Marta trouxe a própria filha para a sala de aula, quando não teve com quem deixá-la; Rogério esforçou-se em reconquistar a confiança de seus colegas de grupo e engajou-se novamente no trabalho de pesquisa, conseguindo continuar produzindo. *...O que imponho é se educar e socorrer as infâncias...* Porque os alunos sabiam que precisavam da escola, mas de uma escola que os socorresse em suas necessidades e interesses.

3.9 A NÃO-PROGRESSÃO NA TURMA DE PROGRESSÃO – PORQUE JULGAMENTO É SEMPRE DEFEITUOSO

Mas... *esperar era o poder meu; do que eu vinha em cata...* porque um de meus importantes entendimentos, reitero, foi o de que os alunos precisavam de tempo e de muita valorização pessoal. Do contrário, a tendência era a que desistissem da sala de aula.

Apesar de perceber que os alunos estavam apresentando progressos, os três períodos semanais (e mais alguns outros encontros fora do horário das aulas) reservados às aulas de Português não foram suficientes, para que eles conseguissem superar as necessidades de aprendizagens a ponto de progredirem para uma turma regular. Consolidar os conhecimentos que os alunos começavam a construir dependia de experiências de aprendizagens, além de

positivas, constantes, a fim de que se sentissem envolvidos e valorizados nas propostas de trabalho. Isso dependia de que mais professores planejassem e realizassem de forma integrada suas propostas, porém, essa não foi uma prática com aquela turma. Talvez também por isso, os alunos da CP chegaram ao fim do ano letivo sem conseguir dar conta de suas necessidades de aprendizagens de acordo com o Conselho de Classe, principalmente porque haviam sido pouco frequentes. Com exceção de Léo e Juarez, os demais foram considerados sem condições de avanços, porque suas faltas haviam impedido que se vinculassem às propostas de trabalho na maioria das disciplinas.

Embora eu tivesse conseguido relatar sobre os trabalhos que os alunos haviam desenvolvido, sobre seus avanços nas questões de relacionamento principalmente (também constatado pelos demais professores) e sobre o progresso de suas produções em leitura e escrita, tais construções não garantiram o avanço dos alunos. Mesmo concordando que eles tivessem feito progressos nas questões de relacionamento, os professores consideraram insuficientes os conhecimentos específicos construídos pelos alunos em suas disciplinas, que justificassem a promoção destes para turmas regulares.

Particularmente, entretanto, se por um lado eu compreendi a posição dos professores de não avançar alunos sem as aprendizagens necessárias, segundo os critérios de suas respectivas disciplinas, por outro, surpreendeu-me o tratamento dado à turma de Progressão, pois em nada se diferenciou ao de uma turma regular. Ou seja, não foi considerado o entendimento de que uma Progressão era um espaço diferenciado para acolher alunos, procurando atendê-los em termos de socialização e de aprendizagem, a fim de que eles fossem reenturmados, o mais brevemente possível, às turmas regulares. Na verdade, o que havia sido a minha principal preocupação, isto é, criar uma forma diferente de trabalho diante das singularidades de uma turma de Progressão não o foi para a maioria dos professores, uma vez que seus relatos faziam referências a tarefas iguais para todos os alunos, não contemplando interesses e principalmente níveis de conhecimentos. Se, até agora, eu acreditava que os professores estivessem tentando inventar estratégias, para ajudar os alunos em suas específicas necessidades, seus depoimentos no Conselho de Classe fizeram-me constatar o quanto um julgamento pode ser defeituoso.

Do meu ponto de vista, o Conselho de Classe foi (é) defeituoso, porque de tudo o que vi e vivi naquele espaço, as discussões dos professores se restringiram à definição quanto ao avanço ou permanência (ou aprovação/reprovação) dos alunos, traçando suas sentenças a partir de critérios que desconsideravam as necessidades individuais e o percurso desenvolvido por cada aluno. No específico das turmas de Progressão, o resultado da sentença significou a

expulsão dos alunos da escola. Tratava-se de um julgamento arbitrário, porque não se refletia sobre o nosso desempenho enquanto professores. O Conselho de Classe existia e existe para apontar o que os alunos não conseguiram produzir, tão somente. Não houve/há espaço, nem mesmo coragem, para apontar o que cada um de nós também deixou de produzir em favor das aprendizagens dos alunos. Eram poucos os professores que tinham um olhar crítico sobre os seus fazeres a ponto de conseguirem, no Conselho de Classe, sustentar uma discussão a respeito da importância de se analisar as práticas pedagógicas por eles conduzidas, em nome de tentar garantir melhor desenvolvimento dos alunos. De um modo geral, os professores negavam-se a enxergar que precisavam mudar, pois as aprendizagens que eles construíram em outros tempos, hoje precisam ser ressignificadas, pois os alunos de então não são como os do passado ou como os que eles foram.

Os alunos de agora exigem que a escola se contextualize, que os socorra, tratando da vida presente e do tempo presente de cada um. No entanto, sem problematizar o próprio desempenho e suas práticas, os professores fizeram/fazem do Conselho de Classe um espaço para formalizar o veredito: a não-progressão dos alunos da turma de Progressão. ...*Quem sabe direito o que uma pessoa é? Antes sendo: julgamento é sempre defeituoso, porque o que a gente julga é passado...*

No ano seguinte, por meio de outros alunos, fiquei sabendo que Marta havia novamente se afastado da escola por não ter com quem deixar a filha; Dario mudou-se para o município de Alvorada; Cássio decidiu estudar à noite, pedindo transferência para outra escola. Quanto aos demais, embora ainda na escola, o que eu constatei foi que Rogério voltou a ser bastante infrequente, em razão de empregos temporários, da mesma forma que Carla, pois seu sobrinho já havia nascido, e era ela quem cuidava do bebê. Léo e Juarez foram os que progrediram para uma turma regular, pois, de acordo com o Conselho de Classe, esses alunos haviam demonstrado avanços em suas aprendizagens, permitindo que acompanhassem os estudos previstos para as turmas de 3º ano do terceiro ciclo (C30), para onde foram designados.

A meu ver, a promoção dos alunos à turma C30 deu-se principalmente porque foram os mais assíduos, os mais adaptados às normas da escola e cumpridores das tarefas solicitadas pelos professores. Seus avanços em relação aos conhecimentos que precisavam consolidar, no entanto, pouco se diferenciaram dos demais alunos que não foram considerados aptos a progredirem na escolarização, porque tiveram dificuldades em frequentar as aulas e de se vincularem aos trabalhos escolares. Ao refletirem sobre o desenvolvimento escolar dos alunos, a frequência e o 'bom comportamento' foram, para alguns professores, questões que

se confundiram e até compensaram necessidades de aprendizagens apresentadas por Léo e Juarez, os alunos promovidos, *...não tenho rebuço em declarar isso ao senhor...* Ao invés de investirem em propostas que ajudassem os alunos a se integrarem à escola, para aprenderem o que precisavam, os professores acabaram por diminuir as exigências em relação às aprendizagens dos demais, comprometendo com isso a qualidade do ensino a que tinham direito todos os alunos. Ou seja, a proposta que era para ser de inclusão, porém na prática continuou excluindo, na medida em que descuidou, inclusive, da construção daqueles conhecimentos que garantiriam um desenvolvimento mais qualificado a eles. *...A gente descreve as passagens de nossas guerras... Mas bem: que aluir dali, eu não aluíá...*

4 APRENDIZAGENS DA PROFESSORA – PERSEGUIR INTUIÇÕES E AVANÇAR NO FAZER DE SALA DE AULA

Essa primeira vivência poderia ser vista como frustrada; afinal, apenas dois alunos “atingiram os objetivos esperados pela escola”, porém, não foi esse o meu sentimento, uma vez que era evidente para mim que os demais alunos tinham também se desenvolvido. A minha condição de professora de CP havia mudado; sentia-me mais segura para perseguir aquilo que antes era apenas uma intuição. Era necessário investir no vínculo através da prospecção de interesses com o objetivo de criar as condições para manter aqueles jovens, tão severamente vulneráveis, dentro de uma sala de aula. Essa manutenção poderia vir a representar a criação de melhores condições de vida, nem que fosse apenas para a filha de Marta ou para o sobrinho de Carla.

Particularmente, em relação aos cinco alunos da CP não-promovidos, considero que suas defasagens em termos de conhecimentos justificaram-se, em parte, pelas dificuldades sociais; afinal, era muito difícil para eles conciliar a escola com a dura realidade do dia-a-dia que enfrentavam. A outra parte se deveu às práticas pedagógicas que desconsideraram essas dificuldades. Especificando: Marta e Cássio não conseguiam ser frequentes, mas para isso tinham razões legítimas. Da mesma forma, Rogério, que precisava ajudar no sustento da família, afastava-se da escola, às vezes, por períodos prolongados, mas essas justificativas não eram aceitas pela maioria dos professores. Carla, apesar de não ter tantas faltas, mostrava-se bastante insegura em sala de aula; por isso, precisaria de propostas diferenciadas que a encorajassem a perguntar e a expor mais as suas ideias, para então mostrar o quanto era capaz de produzir e de aprender. Quanto a Dario, suas questões pessoais precisavam ser consideradas, pois se envolvia com o tráfico de drogas, e isso trazia transtornos tanto para o seu relacionamento com os colegas da escola, quanto para as suas aprendizagens.

Assim, os contextos em que esses alunos conseguiam dedicar-se às atividades escolares nem sempre eram aqueles de que os demais alunos dispunham. Sendo assim, a única aula que interessou àqueles específicos alunos foi a que estabeleceu vínculo com a realidade vivida por cada um, uma aula que eu precisei inventar e experimentar. *...Meu direito era contrariar as regras todas...; para mim, só mesmo o que servia era à solta a lei da acostumação...* Sem propostas diferenciadas para os alunos, era *muito perigoso, mesmo*, trabalhar em turmas de Progressão ou em quaisquer outras, pois a vida na sala de aula vem me ensinando que os alunos têm necessidades e interesses distintos, em todos os níveis de escolarização e em diferentes classes sociais. Mas essa CP especialmente me provou o quanto

nós, professores, precisávamos aprender mais sobre os alunos, se quisermos ajudá-los a se desenvolver.

Da mesma forma que esses alunos, outros tantos adolescentes e crianças que frequentavam a escola vivenciavam situações que os colocavam, muitas vezes, desde pouca idade, em atribuições de auxiliar na subsistência familiar, ficando a escolarização em segundo plano. Além disso, a realidade social do entorno das nossas escolas municipais aponta violências diversas relacionadas às precárias condições de vida, colocando tais alunos na chamada situação de vulnerabilidade social. Entretanto, as práticas da escola continuam inspiradas no passado, desvinculadas tanto do contexto mais próximo ao qual está inserido quanto das exigências impostas por uma sociedade de velozes transformações, como a que se vive neste século XXI. *...Conto o que vi...* Tanto é assim que os professores, que, nos seus discursos se diziam conscientes da realidade e a favor da democratização da escola, continuavam levando para as salas de aula as mesmas propostas de trabalho que levavam para as turmas regulares, desconsiderando que aqueles específicos alunos da CP necessitavam de tempos, metodologias e até conteúdos diferentes, para que construíssem seus conhecimentos.

Assim, para mim, *...tudo o que já foi, é o começo do que vai vir, toda a hora a gente está num cômputo...* Devido a isso, continuei perseguindo outras ideias, inventando, juntando o que eu já havia vivido e procurando novas possibilidades diante do inesperado, que sempre me aguardou nas tantas turmas que me foram sendo designadas, mas especialmente nas turmas de Progressão, já que os alunos com quem eu estive sempre apresentaram interesses e necessidades diferentes, desafiando-me, por isso, a propor trabalhos que dessem sentido ao que buscavam e precisavam.

5 A SEGUNDA EXPERIÊNCIA EM TURMA DE PROGRESSÃO - NOVAS VEREDAS COM MAIS PERTENÇA

Neste capítulo, relato o trabalho que realizei em outra Progressão de III ciclo, para continuar contando sobre... *as coisas que formaram passado para mim com mais pertença...*, as de maior afetação. Assim,*eu conto. O senhor vá ouvindo...* são coisas miúdas que fizeram nascer ora esperança, ora desolação, e, por isso, me fazem prosseguir para que o leitor possa bem julgar.

A definição de relatar sobre esta outra experiência vivida em 2002, três anos depois da primeira contada, justifica-se em razão dos avanços que essa prática produziu, tanto em relação ao meu fazer quanto para as aprendizagens dos alunos. Frente a alunos com características muito semelhantes às da primeira turma de Progressão, necessitando construir vínculos com a escola, para que conseguissem frequentar e aprender, desafiei-me a experimentar uma outra lógica para a aula, rompendo com os tradicionais tempos e espaços escolares e reduzindo o número de professores a trabalharem com a turma. Minha intenção era tentar fazer um pouco mais do que havia feito na primeira experiência, investindo nas questões de interação dos alunos, para que eles adquirissem mais confiança na própria capacidade e, com isso, também produzissem a ponto de vivenciarem mais sucesso na escola.

Era uma turma formada também por sete adolescentes, três meninas e quatro meninos, cujas idades variavam entre quatorze e dezessete anos. Além do habitual histórico de retenção escolar, eram alunos com muitas carências, não só de aprendizagens como em relação à autoestima, questão esta sempre presente nas turmas de progressão.

Inicialmente, o que eu sabia sobre eles fora-me passado por outros antigos professores, referindo-se às suas posturas como alunos. Carmem faltava muito e, quando estava em aula, era dispersa e só produzia quando queria; sobre Crisane, as informações eram de que sabia ler e escrever, porém também se ausentava muito, às vezes, afastava-se por quase um mês da escola; Cláudia pouco conversava com seus colegas e professores, infrequente, mas já conseguia ler e escrever; Marcos era assíduo, porém não conseguia concentrar-se nas atividades, dificilmente concluía os trabalhos e pouco lia e escrevia; Telmo já estava alfabetizado, porém não se propunha a fazer as atividades e, em razão disso, não avançara em seus estudos; Róger lia, mas pouco escrevia, faltava bastante à escola e, por isso, não se relacionava bem com seus colegas; e sobre Gustavo o que me disseram foi que o aluno não se interessava pelos assuntos dados em aula, apesar de já ler e escrever. Recorrer aos antigos professores de meus novos alunos foi um movimento em busca de saber sobre a turma, já que,

nas primeiras semanas de aula, eu nunca estive com a turma completa. Nos depoimentos dos professores, a infrequência dos estudantes era encarada com naturalidade, já que era uma postura que se repetia há alguns anos. *...Para mim, o indicado dito, não era sempre completa verdade...*

O primeiro trimestre foi bastante desafiador; mais uma vez, tentar desenvolver vínculos, conforme me propus, mas isso parecia muito difícil, sem conseguir reunir todos os alunos em aula. Alguns deles, apesar de irem à escola, ao invés de permanecerem na sala de aula, ficavam no pátio, nos banheiros, às vezes, até mesmo no portão da escola, aguardando os horários de atendimento do refeitório ou tão somente esperando pela saída de algum colega. Quando decidiam entrar em sala de aula, pouco se envolviam com os trabalhos, justificando-se com a falta de material (era comum não aceitarem empréstimos) ou simplesmente recusavam-se, porque a atividade não lhes interessava. Também provocavam brigas com colegas e com alguns professores, criando situações que dispersavam a turma toda, inviabilizando os trabalhos previstos. Algumas ações foram propostas pelo Serviço de Orientação Educacional, na tentativa de melhorar o relacionamento da turma. No entanto, os encontros semanais que aconteceram não alteraram a realidade das infrequências, tampouco os conflitos em sala de aula.

Particularmente, sempre que possível, eu procurava conversar com os alunos também fora dos horários de aula; contudo, essa tentativa de aproximação era difícil em razão de suas constantes faltas. Na sala de aula, as propostas desenvolvidas nos restritos três períodos semanais, reservados às aulas de Português, quase não os contagiavam, situação que se manteve durante o primeiro trimestre letivo.

Assim, frente à realidade de não conseguir envolver os alunos nos trabalhos de sala de aula, encaminhei à direção e à supervisão da escola um novo tipo de ação que consistia em ampliar os períodos semanais das disciplinas na turma. *...Depois lhe conto; tudo tem tempo...* A alteração nos tempos de sala de aula pretendia fazer com que os alunos se vinculassem aos trabalhos, trazendo-os de volta para a escola.

Essa alteração dos períodos, depois de discutida com a direção e a Supervisão Pedagógica da escola, foi apresentada e refletida com os demais professores da CP, que foram unânimes em apontar a necessidade de mudanças no trabalho como a turma. Porém, não houve consenso de que uma aproximação dos professores, através do aumento de seus períodos na turma, ajudaria os alunos a se sentirem mais integrados e seguros na escola, a ponto de conseguirem investir em freqüentar e em aprender, conforme argumentei para justificar a mudança na carga horária. Assim, dos nove professores que trabalhavam com a

turma, apenas a professora de Matemática dispôs-se a assumir o desafio, propondo-se a ficar seis períodos semanais com a turma. Dessa forma, o horário organizou-se da seguinte maneira: assumi oito períodos semanais para as aulas de Português e mais dois entrando junto com outros professores, totalizando dez períodos; seis períodos de Matemática, dois períodos de Artes e dois de Educação Física. As disciplinas de História, Geografia, Ciências, Filosofia e Língua Estrangeira entrariam como itinerantes, utilizando dois períodos da carga horária e/ou junto com as que tinham horários fixos, fazendo suas inserções a partir das urgências que os alunos fossem apontando durante os trabalhos. Mediante necessidades e interesses também dos professores, era possível ainda que entrassem em qualquer período da turma, desde que isso fosse combinado previamente.

Essa nova forma de estruturação do trabalho com a turma de Progressão pretendia, além de melhorar o vínculo dos alunos com a escola, aproximar os professores para que compartilhassem o planejamento das suas aulas e o atendimento aos seus alunos, desafiando-os, inclusive, a entrarem juntos na sala de aula. Como planejamento e discussão, essas foram ideias aceitas pelos professores, pois entendiam que aos alunos faltavam conhecimentos essenciais que precisavam ser trabalhados com mais intensidade e persistência, como a leitura e a escrita, por exemplo. O plano foi o de que trabalhássemos a partir de assuntos de interesse dos alunos, insistindo no desenvolvimento da leitura e da escrita, conectadas aos conteúdos das específicas áreas, surgidos dos temas que estivessem explorando. *...O que eu vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada...* Assim, nossa ação principiou planejando um rumo para os nossos fazeres; restava-nos o desafio da prática.

Para apresentar a proposta aos alunos, a direção organizou reuniões com a turma e com suas famílias, nas quais foram explicadas as mudanças, tanto nos horários como no número de professores que trabalhariam na CP, justificadas como uma forma de ajudar a melhorar o rendimento de todos. Por parte dos pais que compareceram, houve concordância, pois, segundo eles, nós, professores, sabíamos o que precisávamos fazer em relação aos estudos de seus filhos. *...O mundo é assim..., é da escola a responsabilidade de ajudar aos alunos na construção dos conhecimentos que os façam se desenvolver. ...Mire e veja o senhor: ...eu mesmo tinha de achar correto o razoado... reconhecer a verdade daquelas palavras relatadas ...Por quê? O justo que era, aquilo estava certo...*

Quanto aos alunos, inicialmente a reação foi de recusa à proposta, alegando que era muito o tempo destinado a cada professor. No entanto, a direção combinou que cada professor conversaria com a turma e explicaria o tipo de trabalho a ser feito, mostrando assim a necessidade das mudanças anunciadas. Particularmente, iniciei a conversa com eles, falando

de minha preocupação em fazer aulas interessantes para que todos aprendessem mais e avançassem em seus estudos. Em seguida, tratei de apresentar como se desenvolveria a nova proposta de se trabalhar, investigando assuntos de seus interesses. Detalhei as etapas: encontrar um assunto, depois procurá-lo em diferentes fontes, pesquisar o que lhes interessasse sobre o tema, selecionar e anotar informações, e produzir uma forma de apresentar o assunto investigado. Enquanto eu falava, alguns alunos me interrompiam para dizer que não tinham tempo de fazer nada da escola em casa, que não conseguiriam ir à biblioteca em outros turnos para pesquisar, porque moravam longe e, por fim, que o trabalho era muito difícil. Diante das questões dos alunos, expliquei-lhes que a proposta previa esse tempo para fazer todas as atividades durante o período em que estivessem na escola. Porém, a cada resposta minha, eles vinham com novas perguntas. Questionavam sobre a possibilidade de aumentar o tempo de recreio, sobre as aulas de Educação Física e tantas outras questões.

Depois de algumas respostas e explicações, combinamos que aquela nova forma de trabalhar seria uma experiência, com o objetivo de melhorar o desempenho escolar, mas que poderíamos retornar ao antigo horário, caso percebêssemos que a proposta não estivesse ajudando-os. Na verdade, o que eu garanti a eles restringiu-se aos acertos que nós, professores, já havíamos feito com a direção quanto à possibilidade dos alunos da CP saírem antes do horário previsto para os demais, tanto para recreio quanto para almoço, desde que acompanhados pelo respectivo professor. Era uma estratégia que os ajudaria a se sentirem respeitados em suas solicitações, porém era principalmente uma possibilidade de estreitarmos as relações, tanto entre a turma quanto conosco.

O começo do meu trabalho focou-se em tratar de melhorar as relações na turma; só isso parecia suficiente para justificar o tempo maior com os alunos, pois, ajudando-os na mediação dos conflitos, não seria preciso recorrer a outras instâncias. Normalmente acontecia da Direção ou do Serviço de Orientação Escolar (SOE) ser chamado na sala de aula frente às situações de desentendimentos que nessas classes frequentemente se produziam. A mediação dos conflitos, quando assumida pelo professor com quem os alunos estavam, era mais bem conduzida, pois os alunos reconheciam-no como alguém presente nas questões da turma. Uma postura firme e afetiva por parte desse professor na condução dos desentendimentos tornava-o a referência adulta de que tanto precisavam aqueles estudantes. Assim eu pensava. *...Eu ia por meu constante palpite. Usando de toda a ajuda que me vinha...* Ajuda essa advinda de outras experiências vividas em turmas de Progressão, em tempos anteriores, as quais me provaram o quanto os alunos melhoravam suas atitudes de respeito e de comprometimento em sala de

aula, quando reconheciam que o professor se importava com eles ou, nas palavras de um aluno, quando esse professor ‘*se encarnava*’ neles.

Ficar mais com os alunos, ouvindo-os principalmente para saber o que lhes preocupava ou o que lhes havia acontecido na noite anterior, por exemplo, foi uma estratégia para a construção de laços de confiança. Isso significou obter mais credibilidade para que aceitassem ser ajudados a avançarem em seus estudos. *...Não adianta se dar as costas ...travessia perigosa, mas é a da vida...*

As atitudes de irreverência e agressividade, tão frequentes na sala de aula, bem como o desinteresse demonstrado em aprender era um quadro reversível, caso os alunos experimentassem sentirem-se mais ouvidos, respeitados e valorizados por seus professores e colegas. Solidarizar-me, portanto, com as preocupações dos alunos era o caminho para que eles se tornassem mais receptivos em relação à construção de novas aprendizagens na escola. Assim, o meu ponto de partida foi tentar interessar os alunos que frequentavam, naquele ano, a turma de Progressão, Carmem (16 anos), Marcos (15 anos), Róger (14 anos), Crisane (17 anos), Telmo (15 anos), Cláudia (14 anos) e Gustavo (15 anos) e nas atividades que seriam planejadas e desenvolvidas. *...Afirmo que me lembro de todos. Esses passam e transpassam na minha recordação, vou destacando a contagem. Nem é por me gabar de retentiva cabedora, nome por nome, mas para alimpar o segmento de tudo o mais que vou narrar ao senhor, nesta minha conversa nossa de relato. O senhor me entende?...*

Conhecer um pouco sobre a vida desses alunos fora da escola não foi tarefa fácil, pois suas famílias muito pouco atendiam aos chamados, algumas sequer cheguei a conhecer. Quanto aos alunos, eram raras as vezes que contavam sobre suas vidas. Mesmo assim, eu procurava desvendar suas histórias, juntando fatos e perguntando, sempre que surgiam oportunidades.

Foi dessa forma que fiquei sabendo que Carmem vivia com uma amiga da mãe, em razão de esta não ter como sustentá-la. Vez que outra Carmem fugia de sua casa para ir atrás da mãe verdadeira, que morava em uma vila próxima à sua. Também fiquei sabendo de recente assassinato do irmão da aluna em função do envolvimento com drogas, notícia que chegou à escola através de alunos de outras turmas, mas que Carmem confirmou. Carmem seguidamente também trabalhava de babá.

Quanto a Marcos, colegas afirmavam que era homossexual. Também ouvi de professores tal afirmativa. Marcos chorava com muita frequência, afirmava que sentia muita saudade do pai já falecido. Sua mãe ia à escola quando chamada, no entanto, dizia que tinha outros filhos menores para cuidar e que Marcos já sabia fazer isso.

De Róger, o que soube foi que vivia com a mãe e uma irmã. Ele seguidamente se ausentava da escola para realizar trabalhos temporários. Pouco falava da família, mas às vezes comentava sobre um cunhado que lhe arrumava trabalho. Dizia que não morava junto com a mãe e a irmã. Segundo o aluno, ele vivia em uma peça separada, no pátio da casa da mãe. Alguns colegas comentavam que sua mãe era doente, por isso, raramente ia à escola. Ainda eram costumeiros os comentários sobre furtos cometidos por Róger em ônibus e arredores da escola.

Da vida de Crisane consegui saber que morava com a mãe e o pai, mas que este era muito doente e não saía de casa. Crisane, apesar de seus dezessete anos, chegava e saía da sala de aula na companhia da mãe, segundo a aluna, por morarem longe da escola. Faltava muito e o motivo alegado era a doença do pai. Ficava em casa quando a mãe precisava de ajuda. Crisane pouco se relacionava com colegas. No recreio, caminhava sozinha pelo pátio do colégio. Dizia que queria se formar para trabalhar e ajudar a mãe.

Sobre Telmo, uma das primeiras descobertas foi a de que era músico, informação dada por ele mesmo. Dizia que ele e os parceiros compunham e cantavam *rap*. Em sala de aula, era frequente ouvi-lo cantando. Gostava de festas; por isso, saía muito à noite e sempre tinha muitas histórias para contar sobre suas comemorações. Telmo morava com a mãe e a irmã. Seu pai aparecia de vez em quando em casa, segundo o aluno. A mãe de Telmo trabalhou por certo tempo na escola, fazendo limpeza. Mas os comentários de alunos e de outros pais eram o de que a família de Telmo vivia do tráfico de drogas. Também eram comuns os comentários, na própria sala de aula, sobre o envolvimento de Telmo em assaltos a outros adolescentes para furtar tênis, roupas e equipamentos eletrônicos, comentários que Telmo não desmentia.

A situação de Cláudia era também bastante difícil: a aluna era muito infrequente e a escola toda sabia o porquê. Acompanhada do pai, pedia esmolas em sinaleiras nas proximidades da escola. Segundo a própria aluna, vivia só com o pai, que era doente e não trabalhava. Na escola, os colegas não se aproximavam de Cláudia, alegando problemas de higiene pessoal da aluna. Sempre que podia, vinha para a escola, pois queria estudar para arrumar um emprego, dizia ela.

De Gustavo eu quase nada sabia; era o mais calado de todos. Nem mesmo fora da sala de aula eu conseguia conversar muito com ele. Do pouco que contou, o aluno disse que não gostava da escola e que, quando fizesse dezoito anos, abandonaria os estudos. Ia diariamente à escola para que o Conselho Tutelar não prendesse seus pais. Da mesma forma, pouco se relacionava com seus colegas. Na verdade, Gustavo só comparecia à sala de aula, pois, em

geral, se recusava a fazer as atividades propostas pelos professores. Seus familiares raramente compareciam, mesmo sendo chamados. Eu não cheguei a conhecer a família de Gustavo. ...*De tudo não falo. Não tenciono relatar ao senhor minha vida em dobrados passos; servia para que? Quero é armar o ponto dum fato, para depois lhe pedir um conselho. Por daí, então, careço de que o senhor escute bem essas passagens...*

Assim foi que em um desses nossos encontros, presenciei uma conversa dos alunos em que falavam sobre o afastamento de uma professora da escola. Referiam-se à contadora de histórias que trabalhava principalmente com os alunos das classes de Educação Infantil. Muito mais que conversar sobre o assunto, percebi que os alunos mostravam-se preocupados pelo fato de que as crianças já estavam, há algum tempo, sem ouvir histórias em razão da ausência da professora da ‘Hora do Conto’. Esta atividade de contação de histórias era feita por professores da biblioteca com os alunos do I Ciclo. Movidos por essa preocupação, alguns dos alunos conversaram comigo sobre a possibilidade de contarem eles histórias para as crianças. Como a ideia havia partido de dois alunos somente, resolvi dar espaço em aula para que tratassem do assunto. Marcos e Carmem, os dois alunos que inicialmente trouxeram a ideia, trataram de explicar aos demais suas pretensões, já solicitando minhas sugestões sobre o que e como poderiam fazer para contar histórias aos colegas menores.

Ao perceber o interesse dos alunos, procurei discutir com eles sobre os possíveis encaminhamentos a serem planejados, caso realmente estivessem dispostos a aprender a contar histórias. Porém, apesar de mais alguns alunos terem demonstrado interesse, houve os que resistiram porque, segundo eles, ‘não gostavam de ler e nem de falar’ e, então, não estavam dispostos a participar do trabalho. Embora imaginando o quanto pudesse ser difícil enfrentar as resistências dos alunos que pareciam não aderir ao trabalho, decidi valorizar a proposta de contação de histórias sugerida e defendida por Marcos e Carmem, na tentativa de fazer com que o projeto se desenvolvesse e gerasse possibilidades de aprendizagens sobre a leitura e a escrita, se os alunos conseguissem se engajar. *É, e não é. O senhor ache e não ache. Tudo é e não é...* Porque certeza, eu quase não tinha.

A decisão de potencializar os interesses de alguns e fazer com que os demais também se envolvessem foi uma estratégia que tentei como situação desencadeadora, pois, na verdade, a ideia era fazer com que cada um fosse encontrando um interesse específico. Tratei de mostrar que o trabalho envolveria diferentes atividades, tais como escolher uma história, prepará-la para ser contada de forma interessante para as crianças, organizando talvez uma apresentação. Fui, dessa forma, tentando abrir perspectivas para que, mesmo os menos entusiasmados, se vissem na proposta.

Mesmo sem a certeza da adesão de todos, decidi investir no trabalho, acreditando que o fato de a proposta ter surgido de alguns deles poderia mobilizar os demais posteriormente. Assim, os alunos da CP iniciaram o planejamento das primeiras ações referentes ao projeto de contação de histórias. ...*Qual é o caminho certo da gente?...Mas quem é que sabe como?* Não havia caminho certo, mas provocações a serem feitas. Esse era o meu lugar, minha única certeza, ainda que provisória.

Mais que indicar os caminhos de como deveriam fazer, iniciei por problematizar o interesse que os alunos tiveram: por que contar histórias? Para quê? Qual história contar? Como contar? Pensar e planejar o que fazer como tarefa foi um encaminhamento que experimentei, pretendendo, com isso, maior comprometimento e interesse pelas questões de leitura e escrita. Apesar de alguns se restringirem a observar e a fazer considerações a respeito do que os mais engajados sugeriam, os alunos menos interessados faziam questão de dar opiniões a respeito do que os demais discutiam. Eram tentativas de participação que precisavam ser potencializadas, pois era essencial que sentissem valorizadas as suas proposições, principalmente por mim, como sua professora, para que se encorajassem a fazer mais na sala de aula. Por isso, mesmo que suas ideias parecessem na contramão do que a maioria dos alunos discutia, entendia como necessário abrir espaços nas discussões, a fim de que elas fossem consideradas nos novos encaminhamentos que o grupo ia desenhando. A opinião de Gustavo, por exemplo, de que *'ninguém saberia contar histórias às crianças como a professora Marília'* (professora contadora de histórias afastada), eu problematizei com a turma, solicitando que pensassem sobre as justificativas do colega. ...*Agora o tudo que eu conto, é porque acho que é sério preciso...* Minha proposição era fazer com que Gustavo percebesse que a sua opinião estava sendo considerada, mesmo afirmando não participar do trabalho.

Apesar de ouvirem e até discutirem a respeito da opinião de Gustavo, os demais alunos não desistiram da ideia de preparar uma história para ser contada, decisão que pareceu não incomodar Gustavo, pois continuou ouvindo e dando suas opiniões (discordando principalmente) a respeito do que era tratado. Viver a experiência de ver suas ideias ouvidas e consideradas ajudou o aluno a se integrar aos demais colegas no desenvolvimento do projeto que se iniciava. A forma de engajamento conseguida por Gustavo, naquele momento, era aquela de opinar, mesmo que fosse para discordar do que os demais falavam, representando um movimento de participação do aluno que precisava ser reconhecido. Na escola, os alunos estão expostos a diferentes situações que poderão levá-los a sentirem-se mais ou menos encorajados a interagir. Por isso, manter-me atenta às formas de interações, das quais Gustavo

participava, ajudava-me a compreender o seu ponto de vista, a visão que tinha de si e dos outros que o rodeavam. Isso permitia, então, repensar as ações pedagógicas mais úteis para o aluno, a fim de que consolidasse seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita. ...*Ah, as coisas influentes da vida chegam assim sorradeiras, ladroalmente...*

5.1 ORALIDADE NA ESCOLA – PODER DIZER E VER VALORIZADA A PRÓPRIA PALAVRA

Se, por um lado, eu buscava qualificar as interações em sala de aula, entendendo ser o ponto de partida para outras construções, era também meu desafio promover contextos para que os alunos ampliassem suas competências como falantes, leitores e escritores. Cumpria assim meu compromisso como professora de Português. Dessa forma, orientava as minhas ações sobre os conhecimentos que poderiam ser trabalhados, à medida que os alunos planejavam os passos do projeto de contação da história. Um dos primeiros encaminhamentos que começaram a fazer foi quanto à forma de contá-la. A questão foi tratada através de conversas nas quais nem todos conseguiam expor seus pontos de vistas, porque alguns eram mais ouvidos do que outros, situação de que me servi para tratar do direito de uso da palavra por todos. Para melhor conduzir essa discussão, enquanto os alunos sugeriam as ações, eu problematizava-as, dando voz também àqueles que diziam ‘*não gostar de falar*’ e que, em função disso, poucos conseguiam expor suas ideias. Era preciso provocá-los a dizer o que e como pensavam e, mais ainda, fazer valer suas proposições, mesmo que não representassem inovação no que era discutido pelo grupo. A pouca participação e, principalmente, a omissão de alguns dos alunos tinha a ver com a condição menor que eles se reconheciam, resultado das experiências pessoais de fracasso e há muito enfrentadas na vida por esses adolescentes.

Mas se verem em uma condição menor também era resultado do que já lhes havia dito a escola a respeito, por exemplo, de sua fala ‘*errada e descabida*’, conforme definiu uma professora, diante de um aluno quando este fez uso da expressão “*poblema*” para responder-lhe uma pergunta. Ou talvez tivesse a ver com o que o aluno Telmo afirmou sobre não conseguir aprender o que era ensinado na escola, ao escrever um *rap* para ser cantado em uma festa da escola: *este é o rap que fala de mim e da escola, de mim que sabe cantar, mas que na escola não sai do mesmo lugar. De mim que já provei que sou bom fora daqui.*

Por meio desse *rap*, o aluno mostrou seu exato entendimento sobre o pouco valor que a escola dava ao que ele sabia fazer muito bem: cantar *rap*. Cantando, ele foi capaz de contar

que a escola não reconhecia seu jeito de dizer, mas que esse mesmo jeito, com essa mesma linguagem se saía muito bem em outros espaços.

Como professora da língua materna, cabe aqui uma reflexão mais específica a respeito do tratamento dado pela escola à oralidade dos alunos, particularmente aos que pertencem às classes menos favorecidas. ...*Com o senhor me ouvindo, eu deponho. Conto...* Apesar de vivermos em uma cultura muito mais oral do que escrita, o que eu via é que muitos professores continuavam convencidos de que era pela norma da gramática que todas as pessoas deveriam se orientar, tanto quando escreviam como quando falavam. Assim, na escola, tentavam fazer valer um ensino que muito pouco ajudava a ampliar a competência linguística dos alunos. Mais evidente ficava esse descompasso entre a realidade linguística dos alunos e as práticas do ensino da língua em que se baseava a escola, quando a forma como falavam os alunos era tratada como ‘errada e descabida’, conforme disse a professora.

Diante do exposto, eu me dava conta de que embora os estudos sobre as variedades de linguagem praticadas no Brasil já tivessem mais de três décadas, não havia, por parte da escola e de muitos professores responsáveis pelo ensino da língua materna, um reconhecimento quanto à heterogeneidade da língua e suas variantes locais.

Ao tratar como “descabido” o modo como falavam os alunos, além de estigmatizá-los, a escola dificultava suas aprendizagens, assim explicado por Ilari e Basso (2007, p. 177).

Do ponto de vista pedagógico, é fundamental perceber que os alunos que chegam à escola falando uma variante subpadrão precisam aprender a variedade culta como uma espécie de língua estrangeira; isso não significa que essas crianças devem ser poupadas do aprendizado da língua padrão, cujo valor cultural é inegável; significa apenas que a criança que sempre falou *calipe* (ou *poblema*)³, para chegar a escrever <*eucalipto*> (ou *problema*)*, terá de aprender essa palavra como uma palavra nova e, portanto, terá de dar dois passos em vez de um. Infelizmente, muitos de nossos mestres de primeiras letras (*e também outros*)* não param para pensar nesse tipo de dificuldade; com isso é possível que acabem gastando muita energia no uso de estratégias pedagógicas equivocadas ou que tendam a subestimar a capacidade de seus alunos, quando o problema é outro.

O equívoco de que falam os autores é denunciado por Telmo ao dizer em seu *rap* que ‘*na escola não sai do mesmo lugar*’. É claro para o aluno que não aprende na escola; entendimento, provavelmente, também feito por Gustavo e tantos outros alunos que preferiam calar-se, porque já estavam convencidos de que não eram capazes de falar ‘*na língua certa da escola*’.

³ Grifos da professora, referindo-se ao exemplo específico do relato.

O compromisso da escola e principalmente dos professores de Português, ao ensinarem a língua socialmente prestigiada, passa pelo entendimento de que a linguagem que falam os alunos representa uma variação e que é preciso ter conhecimento desse dialeto, para não querer substituir a linguagem destes falantes, mas trabalhá-la como diferença em relação a uma outra variedade mais prestigiada socialmente. Assim, concluem Ilari e Basso (2007): “em suma, quando tratamos de qualquer variante *sub-standard* do português brasileiro, estamos diante de outro código, e não de erros devidos às limitações mentais dos indivíduos que o empregam.” (ibidem)

Ao perceberem valorizada a linguagem que usavam, enquanto refletiam e planejavam a contação da história, os alunos tornaram-se receptivos para aprenderem também a variedade culta, alterando a lógica em que acreditava Telmo de que ‘*na escola não sai do mesmo lugar*’. Mas esse era um entendimento que precisava ser assumido pela escola, para que saísse ela do mesmo lugar, reconhecendo as tantas línguas que falavam os alunos. ...*O que nesta vida muda com mais presteza: é lufo de noruega, caminhos de anta em setembro e outubro, e negócios dos sentimentos da gente....*

Para aqueles adolescentes, era preciso que eles vivenciassem na sala de aula a experiência não só de dizer a própria palavra, mas de percebê-la avalizada, principalmente pelos professores durante os trabalhos de aula, dos quais normalmente se sentiam excluídos. Valorizar suas ideias, apoiando o que e como diziam o que queriam dizer, foi a forma como encaminhei o trabalho, por acreditar mobilizar os alunos e comprometê-los com o seu próprio desenvolvimento, conforme fizeram Róger e Gustavo. Inicialmente, eles não desejaram sequer participar do projeto de contação da história, mas, ao sentirem aceitas suas ideias, foram provocados e se envolveram. ...*Também eu não ia naquilo sem alguma razão...*, minhas ações do dia seguinte procuravam dar continuidade ao que havia se passado na aula do dia anterior. A miúdos passos, eu construía as novas proposições, tentando adequá-las ao que os alunos diziam e ao que eu percebia que necessitavam.

5.2 A FORMAÇÃO DE LEITORES - A LITERATURA RECUPERANDO A LEITURA PRAZEROSA

Ao mesmo tempo em que valorizei os contextos de oralidade, também procurei comprometê-los com leituras, colocando em suas mãos a decisão sobre qual história contariam aos colegas menores. Dentre as sugestões que deram sobre como fazer a escolha da história, a primeira foi a de irem à biblioteca e selecionar livros para serem analisados. Os

alunos usaram como critério que os livros fossem grandes, com ilustrações coloridas e textos curtos. Na sala de aula, olharam todos os livros, primeiro só folheando-os, mas, aos poucos, alguns passaram às leituras. *...Aos poucos, pouquinho, perguntando em conversa a uns, escutando outros...* Nesse ponto, percebi que até mesmo aqueles que inicialmente não demonstraram muito interesse sentiram-se contagiados pelo envolvimento dos colegas, assumindo também aquela etapa do trabalho. A necessidade de encontrarem uma história para ser contada para as crianças fez com que os alunos recorressem à leitura de livros de literatura infantil, atitude pouco comum em se tratando de adolescentes. Por conterem textos curtos e muitas imagens, aqueles livros tornaram-se leituras mais acessíveis para alunos que ainda não liam fluentemente, chegando, por isso, a permanecerem por mais de uma hora naquele processo de escolha da história. Sem preconceitos, entregavam-se aos textos infantis com o pretexto de definirem a história a ser contada. O encontro prazeroso dos alunos com o texto literário representava o início do processo de construção daqueles leitores. *...Cada dia é um dia...*

A fim de mobilizá-los, sugeri, comentei e incluí outros livros que tínhamos à disposição na biblioteca. A expectativa era de que descobrissem outros textos interessantes. Assim, durante aproximadamente uma semana, nas aulas de Português, nós nos debruçamos sobre as leituras do “Patinho Feio”, de Hans Christian Andersen, “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm, “História em três atos”, de Bartolomeu Campos de Queirós, “Travadinhas”, e “Não confunda”, de Eva Furnari, “O vampiro Argemiro”, de Dilan Camargo, “O saco de brinquedos”, de Carlos Urbim, mas também, “Três noites de medo” de Rosana Rios, “Tantas tias”, de Ziraldo, “Quem tem medo de monstro”, de Fanny Joly e Jean-Noël Rochut, “A aventura de Ícaro” ou Mitos gregos – O vôo de Ícaro, de Márcia Willians. Fiz questão de trazer para a aula histórias com textos maiores; minha intenção era a de que os alunos se encontrassem com histórias que os desafiassem também a ler mais e melhor. *...Meu coração restava cheio de coisas movimentadas...*

Em relação à análise específica de cada história, primeiramente, os alunos fixavam-se nas ilustrações; caso essas lhes interessassem, tratavam de tentar ler o texto. Mas funcionava também a minha interferência, sugerindo e lendo alguns trechos das histórias para eles. Algumas vezes, depois das minhas leituras, eles pegavam o livro e revisitavam a história, buscando a leitura individual. Durante o desenvolvimento do projeto de contação da história, os alunos leram principalmente os textos de literatura infantil. Esse interesse fez-me pensar sobre a importância dessas leituras para a formação emocional da criança, na medida em que, segundo Marchi (2005, p. 230).

[...] o lúdico e a fantasia são meios de expressão fundamentais para a criança: expressão simbólica de experiências e desejos. [...] dado pela literatura infantil, em especial pelos contos de fadas. Neles a criança busca os elementos que irão possibilitar a construção do seu imaginário. Neles a criança irá projetar seus desejos, seus temores, seus sonhos.

Os alunos, mesmo já adolescentes, provavelmente, por não terem experimentado essas leituras quando crianças, ali lendo literatura infantil, recuperavam a convivência com o mundo fantástico que lhes fora negado. Uma convivência que, como também revela Marchi (2005), faz a criança

[...] projetar ou identificar-se com os personagens apresentados, tornando-os modelos de vida. Esses personagens são os referenciais sobre os quais nós, adultos e crianças, trabalharemos as questões mais profundas de nossa subjetividade. Lá, em lugares que a razão não alcança, eles se estabelecem e sobrevivem. As reações emocionais, inicialmente indefinidas e difusas, vão ganhando corpo na proporção mesma do virar as páginas, do ouvir a história. (ibidem).

Essa identificação de que trata Marchi (2005) eu suspeitei que fosse a feita por Róger, quando leu um episódio da história ‘Mitos gregos – O vôo de Ícaro’, livro que conta a história do personagem Ícaro e de seu pai. Depois de ler um trecho da história comigo, o aluno se fixou nas ilustrações e disse: *‘Olha só, sora, deve ser legal isso! Esse Ícaro tinha um pai que ajudou ele a fazer as asas pra fugir! O meu cunhado também é um cara bem legal comigo.’*

A leitura que fizemos juntos representou para Róger bem mais que fazer a escolha de uma história a ser contada: ao identificar-se com o personagem, o aluno procurou entender a própria realidade. Róger era um garoto que morava somente com a mãe e uma irmã, mas frequentemente referia-se a um cunhado que admirava e respeitava, pois era com ele que Róger muitas vezes conseguia trabalhos temporários, o que lhe possibilitava ajudar a sustentar a família. A fantasia lida na história possibilitou ao aluno refletir sobre a sua vida. Era a literatura cumprindo com o seu papel, “tratando de um mundo que não é, nos fornece categorias de compreensão do mundo que é.” (GERALDI, 1996, p. 89).

Se para Róger ler sobre heróis foi importante, já as necessidades e os interesses de Crisane foram os de ler textos avulsos relacionados à botânica, à zoologia e principalmente à astronomia. Depois de ler um texto sobre planetas, por exemplo, a aluna contou para alguns colegas o que havia descoberto e quis saber questões mais específicas como a posição dos planetas no espaço, seus tamanhos, como os planetas haviam se formado no espaço, enfim, perguntas que mereceriam um professor especialista, mas que nem sempre foi possível. Aproveitei esse interesse e levei à aula algumas revistas sobre o tema, as quais ajudaram a aluna a esclarecer suas dúvidas. Mostrei alguns materiais disponíveis na biblioteca, e, quando

fomos para o laboratório de informática, consultamos sites sobre o assunto. Na verdade Crisane era uma leitora proficiente; por isso, conseguiu aprender um pouco mais sobre os planetas e tantos outros assuntos que lhe interessavam, muitas vezes sozinha. De minha parte, *...eu pensava, como pensava ...tudo o que me vinha, era só entreter um planejado. ...no começo achei que era fantasia; mas que, com o seguimento dos dias, se encorpava, e ia tomando conta do meu juízo: aquele projeto queria ser e ação!*

5.3 CONSTRUÇÃO COLETIVA – A CONEXÃO PARA UMA POSTURA DE APRENDIZAGEM

Diante da dificuldade de definição da história a ser contada, Marcos e Carmem sugeriram que se fizesse uma entrevista com as crianças da Educação Infantil para tentar descobrir os seus gostos. Apesar de a ideia ter sido aceita pelos demais alunos, eles não sabiam como fazer; iniciaram, então, uma discussão. A discussão sobre os modos de fazer requer articulação de antecipações diversas, tais como o tipo de linguagem que poderia ser usada para facilitar o entendimento, a reação das crianças às indagações, às perguntas a serem feitas. Ao perceber as questões que os alunos discutiam, eu me dei conta do quanto produziam cognitivamente enquanto criavam a entrevista. Além deste, foram momentos também instigantes criar estímulos para fazer os alunos crerem na possibilidade da tarefa, observar as relações de poder, de contaminação e de influência de uns sobre os outros, envolvidos numa atividade aparentemente singela como elaborar uma entrevista.

Chamava-me atenção ainda a participação de determinados alunos, habitualmente indiferentes às propostas. Ter o que dizer, ouvir e ser ouvido para encaminhar as novas ações do trabalho a ser produzido, além de ajudá-los a se verem com uma imagem positiva, representava a possibilidade de reflexão sobre o que desejavam construir. Este se constituiu num momento de exercício de produção de sentidos, porque fora desenvolvido a partir de contextos reais, ou seja, eles dialogaram para definir a entrevista que fariam. Aprender os possíveis entendimentos sobre o que diziam e ouviam provocava-os a avançarem cognitivamente porque mais ativos, criativos e autores dos seus saberes. Estavam *...arrumando o mundo de outra maneira...*

O processo de elaboração das perguntas não foi – e penso que nunca deva ser – sem conflitos. Os alunos discutiram, discordaram, fizeram e refizeram algumas vezes as questões até chegarem ao que desejavam. As veredas nem sempre eram as que eu poderia imaginar ou sugerir, mas eu aceitava as perguntas elaboradas pelos alunos. Era uma aprendizagem

compartilhada: eu aprendendo sobre docência e sobre paciência para não atropelar aquelas ainda frágeis conexões para uma postura de aprendizagem. Mais uma vez ensinava-me também. Juntos, aprendíamos: eu, um outro jeito de ser professora, ouvindo e reconhecendo as construções dos alunos; eles, uma outra forma de colocarem-se como alunos, mais ativos e responsáveis pelo que se propunham fazer. Meu lugar de professora era o de incentivá-los a pensar, a fim de que elaborassem as perguntas, que entendiam como sendo pertinentes, desafiando-os a produzir o conhecimento que desejavam. Nesse caso, era a entrevista a fazer às crianças.

Depois de elaborarem o roteiro da entrevista, os alunos revisaram a escrita, no quadro da sala de aula, evidenciando familiaridade com algumas normas da escrita. A entrevista ficou assim:

1. Que tipo de história que tu gostas?
2. Que coisas tu gostas de comer?
3. Que tipo de brincadeiras tu gostas?
4. Que tipos de roupas tu gostas de usar?
5. Que tipos de desenho tu gostas?
6. Quando tu não estás na escola, o que tu fazes?
7. Qual o tipo de trabalho que tu mais gostas?
8. Qual os herói que tu gostas da tv?
9. Quais o tipo de músicas de que você mais gostas?
10. Qual a tua idade?

Uma vez elaborada a entrevista, apenas dois alunos assumiram a sua realização, ainda que os outros cinco tivessem participado da construção do roteiro e, em teoria, encampado a tarefa. Era difícil o cumprimento de combinações, principalmente se dependessem de envolvê-los para além do horário das aulas (às vezes, nem mesmo no próprio horário): a alegação era a de priorizarem outras questões mais urgentes, deixando o que se referia à escola em segundo lugar.

Carmem e Marcos fizeram as entrevistas com as crianças e suas professoras, na praça de brinquedos da escola, em duas tardes. As crianças iam respondendo oralmente, e os alunos anotando. Na sala de aula, Carmem leu as respostas obtidas e Marcos contou sobre a participação das crianças. Nas palavras de Marcos: *‘eles me perguntaram um monte de coisa, achei que gostaram de conversar comigo’*. Tal constatação de Marcos repercutiu de modo positivo no seu engajamento na escola, pois, por alguns dias, o aluno frequentou e participou das propostas de aula, constatação também de outros professores que trabalhavam com a turma. Por sua vez, Carmem também se mostrou satisfeita, afirmando ter sido elogiada pelas professoras das crianças, depois de relatar-lhes sobre a contação da história que a turma da CP

estava preparando. ...*A opinião das outras pessoas vai se escorregando delas, sorrateira, e se mescla aos tantos, mesmo sem a gente saber, com a maneira da idéia da gente!*...

Muito mais que as respostas obtidas pelas crianças, esta etapa do trabalho contribuiu para o crescimento de Carmem e Marcos em termos de respeito e de valorização pessoal. As respostas anotadas por Carmem e Marcos, também registradas e revisadas no quadro da sala de aula.

1. Que tipo de história que tu gostas?

As que as professoras contam de bruxas, de amigos, dos animais do zoológico, as da tv também.

2. Que coisas tu gostas de comer?

A comida do colégio do almoço, galinha, arroz, feijão, massa, cuca, refri, bala, nega maluca e chicle

3. Que tipo de brincadeiras tu gostas?

De ir na casa da pracinha, jogar futebol na cancha, dançar, Pega , e gira-gira.

4. Que tipos de roupas tu gostas de usar?

As que a mãe compra e ganha de presente da dinda, vestido de princesa, de super-homem.

5. Que tipos de desenho tu gostas?

Pokémon, do Batman, do Dragon Ball, do Sítio do Picapau Amarelo, Chaves.

6. Quando tu não estás na escola, o que tu fazes?

Vou dormir, brinco na rua da minha casa, saio pro centro, vou na praça, lavo a louça, olho tv, varro a casa, brinco com o meu cachorro.

7. Qual o tipo de trabalho que tu mais gostas?

De desenhar, de pintar com tinta, de colar, de escrever palavras no quadro, de quebra-cabeça, de se pintar o rosto, de ir na biblioteca pra ouvir histórias de bichinhos bons e maus, de macacos.

8. Qual os herói que tu gostas da tv?

Dragon Ball, Batman, Digimon, Akira, Chaves, Super-Homem.

9. Quais o tipo de músicas que você mais gostas?

Do Balão Mágico, da Xuxa, de samba, de violão, de bateria.

10. Qual a tua idade?

Uns tem 5anos até 6anos.

5.4 LEITURA E ESCRITA – FERRAMENTAS PARA PREPARAR A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A partir das respostas dadas pelas crianças, os alunos entenderam que elas indicavam gostar de bichos e que, portanto, dentre as histórias analisadas, a mais adequada seria “História em três atos”, de Bartolomeu Campos de Queirós, uma vez que, além de ser uma história de bichos (um gato, um rato e um pato), trazia animais bem conhecidos pelas crianças.

Definida a história, a etapa seguinte foi a de familiarizar-se com ela, significando a muita leitura para todos. Cada definição dos alunos sobre os rumos do trabalho produzia em mim novas expectativas. ...*Qualquer sombrinha me refresca. Mas é só muito provisório...* porque alguns retomavam o texto e liam em silêncio, outros o faziam em voz alta, mas havia

os que pouco liam e por isso se negavam a tentar; razão para que eu me apresentasse como o leitor proficiente de que ainda precisavam. Porém, concordar com minha ajuda, reconhecendo que *‘ainda não consigo ler sozinho’*, não foi uma decisão fácil para eles, mas uma intervenção essencial de minha parte, pois significava o meu compromisso de ajudá-los a se tornarem mais competentes para produzirem a leitura silenciosa que ainda não faziam - uma competência só efetivada mediante inúmeras experiências vividas e orientadas por um leitor, naquele momento, a professora de Português com quem estavam.

A etapa seguinte foi definida por eles: *‘a leitura de toda a história pela professora’*. A minha leitura servia como uma espécie de guia; após, voltaram ao texto porque desejavam entendê-lo de um jeito próprio, para poder falar sobre ele e para construir entendimentos que tornasse possível contar a história para seus colegas menores. Tratava-se de uma forma de leitura em que os alunos, por estarem interessados no texto, esforçavam-se para compreender o que liam, e isso era o que fazia toda a diferença. Enquanto liam (tínhamos quatro exemplares do livro), eles conversavam uns com os outros, querendo confirmar entendimentos. Alguns registravam no caderno a forma própria compreendida, encaminhando assim, o planejamento do momento posterior que consistia, segundo eles, em *“achar um outro jeito de contar a história”*, para que fosse mais interessante para as crianças.

Concretizar esse *“outro jeito de contar a história”* significou para os alunos juntar-se para fazerem um novo texto. Diante dessa decisão, a escrita foi chamada como ferramenta capaz de produzir o texto que seus autores entendiam necessário ao fim a que se propunham. Decididos pelo que queriam, avançavam tanto no que dizia respeito à postura de compartilhamento de ações quanto nas específicas questões sobre o desenvolvimento da linguagem escrita. A primeira porque conseguiram dialogar, fazendo algumas combinações sobre quem e como fariam o registro; a segunda, porque se envolveram dando ideias e reescrevendo trechos do texto para produzirem a história a ser apresentada. Alguns alunos produziram versões individuais, que foram lidas e discutidas com a turma toda. A versão final foi uma produção coletiva encaminhada por Cláudia, que ia redigindo no quadro da sala de aula a nova história, seguindo as ideias que os demais colegas sugeriam. Eles transformaram a narrativa original do livro *“História em três atos”* em um texto dramático, o gênero escolhido por eles como o mais adequado. A produção ficou assim:

Comesa a narradora (Carmem)
 Vou comtar uma historia para vocês em tres atos.
 É a historia de um gato de un pato de um rato.
 (Entra cada bicho) **A narradora**
 Este e o pato e ai o pato se aprto (apresenta)
Pato Ai pesoal, eu sou pato (Telmo)
Gato Oi criançãda eu sou o gato (Róger)
Rato Ola criançãda eu sou o rato que gosta de queijo (Marco)
Narradora
 O gato e o pato andava distraídos e levou um susto quando se emcontraram e comesara a brigar.
 Pato e gato ficam discutido quem e o melhor.
 Na briga eles trocam as letra e as letras e as mascaras eo gato vira pato e o pato vira gato.
Narradora Entra o rato eseespanta com o que vê e comesa arir minto e o gato e o pato ficam
 bravos e comesam brigar de novo
 E acabam trocando as mascaras.
 Não gostão do jeito que ficaram
 Viram com oeles ficaram ninquem gosta deles
 O gato o rato e o pato combinão que tem que ficarem amigos
 para voutarem a ser o que é ram ates
 E eles sea brancão e comesam a cantar. (alunos de CP, 2002)

Terminada a escrita do texto, fizemos uma leitura em conjunto para que pudessem pensar sobre a clareza da história que haviam produzido. Apesar de alguns alunos terem feito observações sobre possíveis ‘erros’ de escrita, registrados por Cláudia, sugeri que deixássemos para um segundo momento a referida revisão, não interrompendo assim o processo de construção que eles viviam. Fiz essa escolha porque me dei conta do quanto era importante para eles apresentarem suas ideias, recebendo a minha concordância sobre o que estavam produzindo. Por essa razão, priorizei a história, deixando para segundo plano as questões referentes à forma da escrita do texto. ...*O senhor vá me ouvindo, vá mais me entendendo...* Porque minhas decisões eram sempre provisórias. Na verdade eu também estava aprendendo a fazer a aula de Português que meus alunos precisavam.

Naquele momento, os alunos mostraram-se preocupados em reescrever a história que haviam lido com o objetivo de torná-la ‘*mais clara para as crianças*’. Para isso, alteraram falas e ações dos personagens, retiraram e acrescentaram trechos da história, produzindo, desse jeito, sentidos que em muito se aproximavam de situações da própria realidade em que viviam. Em seus entendimentos, por exemplo, os animais precisavam interagir com os espectadores (daí porque escolheram o gênero dramático); por isso, trataram de introduzir falas com tal fim; também mudaram a forma como os animais fizeram as trocas de suas identidades. Na história original, por exemplo, um pato se transforma em gato, e este, em pato apenas trocando a letra inicial de cada nome; na versão produzida pelos alunos, para trocarem de identidade, os animais brigavam, trocando agressões verbais e físicas. Os alunos se mostravam completamente envolvidos construindo novos sentidos; essa também foi mais uma

razão para não interrompê-los, deixando a discussão sobre a revisão da escrita do texto para o momento seguinte, depois que já tivessem reconstruído a história. O que eu buscava era ... *achar o rumozinho forte das coisas... Às vezes não é fácil...* Muitas vezes não foi fácil.

A etapa de discussão e definição do texto da história pelos alunos serviu para que fossem encontrando interesses mais específicos no projeto que desenvolviam. Gustavo resolveu encontrar alguma música para o início e o fim da apresentação da peça. Foi seu parceiro nesse trabalho Róger, sem deixar de escolher um personagem para representar. Carmem, Cláudia e Crisane decidiram que seriam as narradoras e empenharam-se em coordenar os ensaios, sentindo-se autorizadas inclusive a mexerem no texto produzido coletivamente, em nome de melhorar a apresentação. Apesar de estar envolvida como narradora, Crisane também quis assumir para si um personagem da história. Marcos inicialmente mostrou-se tímido para participar da encenação, mas desinibiu-se no decorrer dos ensaios. Com exceção de Gustavo, os demais alunos participaram ativamente da etapa de preparação da contação da história, tanto representando como opinando sobre a performance dos atores, do cenário e da trilha sonora... ... *Vida devia de ser como na sala do teatro, cada um inteiro fazendo com forte gosto seu papel, desempenho. Era o que eu acho, é o que eu achava...*

O clima de sala de aula era de participação e envolvimento de cada um, buscando tornar mais perfeita possível a apresentação para as crianças. Atrevo-me a pensar que esse envolvimento se deu, entre outras coisas, à possibilidade vista por eles de assumirem um papel de protagonistas da cena educativa, assemelhando-se a um papel de adulto, um pouco o papel que lhes era exigido na vida, quando tomavam decisões e enfrentavam responsabilidades semelhantes às do adulto, lutando pela sobrevivência e lidando com adversidades, tanto no plano social quanto emocional. A diferença era que, na cena educativa, o prazer em aprender se tornou mais forte, conseguindo afastar os sentimentos negativos que os acompanhavam, mesmo que por um curto espaço de tempo, *veredazinhas*, mas para eles, ... *um descanso na loucura...*

Como o tempo era o mais importante aliado, normalmente conseguíamos planejar e executar as etapas do projeto que desenvolvíamos, sem preocupações em relação às costumeiras interrupções e prejuízos quanto à qualidade do trabalho, que costumavam acontecer quando se seguia a lógica dos três períodos semanais. Costumávamos planejar as atividades no início de cada semana, mas propondo-nos a fazer alterações, caso fossem necessárias. Em geral, dos dez períodos de que dispúnhamos, três eram reservados aos ensaios, que aconteciam no fim da semana, normalmente nas sextas-feiras. Para os demais

períodos, reservávamos horários para leituras livres dos livros da caixa de leituras que tínhamos na sala de aula, composta de textos literários escolhidos pelos alunos na biblioteca e trazidos para a caixa (a partir do projeto de contação da história, os livros infantis permaneceram), revistas variadas, normalmente adquiridas por mim e selecionadas a partir dos interesses dos alunos, jornais atualizados e outros textos avulsos trazidos por eles, como poesias, letras de músicas, lendas; enfim, a lógica da caixa era a de que os textos fossem interessantes. Também combinávamos conversar a partir das leituras que faziam; esse era um momento para cada aluno comentar o que havia lido, recomendando ou não a sua leitura aos demais colegas. Importava-me aqui oportunizar leituras, independentemente do que fossem, mas que, acima de tudo, fossem muitas leituras e prazerosas. Este precisava ser o investimento, conforme enfatiza Guedes (2006, p. 66):

[...] leitura em quantidade-, indispensável para a formação do leitor e para a possibilidade da segunda leitura – a leitura de aprofundamento. A primeira leitura, a leitura capaz de suscitar o gosto pela leitura, que se transforma em necessidade e cria o hábito, é uma leitura solitária, que se dá numa *dimensão intimista*, durante a qual o leitor vai construindo sua relação pessoal com o texto.

No entanto, como nem todos os alunos eram leitores proficientes, para esses, eu me dispunha a ler, mas sem abrir mão de encorajá-los a tentarem sozinhos num segundo momento, ao que se desafiavam, pois os textos da caixa eram leituras interessantes para eles. Depois da minha leitura, os alunos retiravam-se para algum espaço da sala de aula e se lançavam sozinhos aos textos, tentando mais intimidade com eles. ...*A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento...*, como esses, que me deixaram marcas.

5.5 O LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA - NOVAS DEMANDAS PARA CAPTURAR LEITORES E ESCRITORES

Outro momento importante do trabalho acontecia semanalmente no laboratório de informática. Nesse espaço, as atividades desenvolvidas variavam desde entrar em uma sala de bate-papo (disponibilizada no site da SMED) para conversar com colegas de outras escolas (combinação feita por mim previamente) até a construção de páginas na Internet, passando principalmente pelas consultas a sites. As entradas na sala de bate-papo revelaram-se muito produtivas, na medida em que os alunos se deram conta do quanto saber escrever era uma necessidade para que conseguissem conversar e conhecer outros colegas. As consultas a sites aconteciam a partir da necessidade de pesquisarem assuntos relacionados normalmente aos

projetos de trabalho que desenvolviam. Era comum que, durante o andamento de um projeto, surgissem dúvidas, originando mais pesquisas, ou seja, novas possibilidades de leituras e de escritas significativas. Particularizo a importância do recurso do corretor Word, que, ao sublinhar as palavras, impessoalizava a revisão, tirando de cena a figura da professora como aquela que sempre corrigia os “erros de português”. A tecnologia da informática, na medida em que colocou à disposição dos alunos novas demandas da leitura e da escrita, foi/é um instrumento fundamental de mobilização para que desejassem/desejem aprender a ler e escrever melhor. Era necessário ampliar tais habilidades, porque participar de um *chat* também exigia dos alunos rapidez de pensamento e capacidade de síntese, para entenderem e responderem as mensagens que chegavam eletronicamente. Sem contar, a possibilidade de eles construírem páginas sobre músicas, *raps*, grafite ou poesias de amor, sobre os assuntos preferidos deles. Tudo isso demandando análises, escolhas e registros, os quais só se concretizavam para leitores e escritores.

As consultas à Internet exigiam dos alunos autonomia para navegar pelos sites preferidos, provocando-os a que lessem e escrevessem. Assim, como haviam aprendido a usar a biblioteca, a televisão e os equipamentos de som para ampliar as possibilidades de leitura e escrita, meu objetivo era instigar os alunos ainda mais, apresentando-os à informática, tecnologia de informação disponível na cultura atual e essencial instrumento de letramento que precisavam aprender também a utilizar. O interesse com que tentavam aprender a lidar com essa nova ferramenta, ajudados principalmente pelos monitores do laboratório, fazia-me pensar sobre *as coisas que eu tinha de ensinar à minha inteligência...* para aprender a fazer a aula que estes novos tempos exigiam, mas, principalmente a que os alunos queriam e precisavam. *...Coisas imensas no mundo...*

No laboratório de informática, aprendendo a interagir com o computador, os alunos avançavam em suas leituras e se contextualizavam no mundo, pois concordo com Sampaio e Leite (1999, p. 55) quando afirmam que “para ler o mundo é também necessário ler as mensagens tecnológicas e sua interferência nas formas de organização de nossa sociedade e nossa cultura”. Aproximar os alunos dessa nova tecnologia, portanto, é compromisso da escola deste século XXI. Particularmente, assim como meus alunos, eu me sentia/sinto em permanente aprendizagem no sentido de uma alfabetização tecnológica que me permitisse/permita avançar na construção de propostas pedagógicas em favor de uma trajetória de mais sucesso para os alunos na construção de seus conhecimentos. *...A vida é um vago variado...*

5.6 A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA - TRAVESSIA IMPRESCINDÍVEL PARA TODOS

Apesar de priorizar o acolhimento aos alunos no trabalho cotidiano da sala de aula, e nisso... *não conheci arriação, nem cansaço...* eu sabia o quanto era indispensável tratar das aprendizagens que justificavam, para aqueles alunos, o estar na escola. Os adolescentes que frequentavam uma turma de Progressão esperavam da escola e de seus professores o compromisso de ajudá-los a recuperar estudos interrompidos e a superar suas dificuldades (promessa da escola ao ingressarem na CP), garantindo aprendizagens para que conseguissem falar, ouvir, conversar, ler, compreender e escrever melhor. Essas eram algumas das construções imprescindíveis para entenderem e se entenderem no mundo, conhecimentos capazes de ajudá-los a lidar com suas questões de vida. Assim, os alunos esperavam de nós, professores, a prometida democratização do ensino, já há muito formalizada em leis, mas ainda pouco assumida nas práticas pedagógicas cotidianas. Muito mais que manter os alunos na sala de aula, havia que se buscar também garantir níveis de aprendizagem compatíveis com o direito de escola para todos. ...*O senhor não acha? Me declare, franco, peço...*

“Embora saibamos da forte tradição oral de nossa cultura, também temos consciência da importância da modalidade escrita para a ampliação de nossas relações no mundo. A escrita, diferentemente da fala, não brota do inconsciente”. (ONG, 1998). Por isso, os alunos precisam ser ensinados a escrever. Eles não aprenderão a utilizar a escrita como instrumento de expressão de seus conhecimentos, da mesma forma como desenvolveram a oralidade, construída a partir de interações sociais. É, na escola, portanto, que os alunos deverão aprender a língua escrita. Mas escrever precisa fazer sentido, isto é, para que o aluno se mobilize a escrever, ele precisa ter o que contar e razões para fazê-lo; há que se perguntar, portanto, primeiramente “pelo papel deste texto no diálogo de que participa”, questionam Guedes e Souza (2000).

A escrita produzida pelos alunos da CP surgiu da necessidade de que as crianças voltassem a ouvir histórias; além do interesse da turma em ser ela própria a contadora de histórias aos colegas menores, constituindo-se dessa forma um autêntico contexto para que avançassem em suas construções.

A seguir, a reapresentação da história construída pelos alunos:

Comesa a narradora (Carmem)
 Vou contar uma historia para vocês em tres atos.
 É a historia de um gato de un pato de um rato.
 (Entra cada bicho) A **narradora**
 Este e o pato e ai o pato se aprto (apresenta)
Pato Ai pesoal, eu sou pato (Telmo)
Gato Oi criançãda eu sou o gato (Róger)
Rato Ola criançãda eu sou o rato que gosta de queijo (Marco)
Narradora
 O gato e o pato andava distraídos e levou um susto quando se emcontraram e comesara a brigar.
 Pato e gato ficam discutido quem e o melhor.
 Na briga eles trocam as letra e as letras e as mascaras eo gato vira pato e o pato vira gato.
Narradora Entra o rato eseespanta com o que vê e comesa arir minto e o gato e o pato ficam bravos e comesam brigar de novo
 E acabam trocando as mascaras.
 Não gostão do jeito que ficaram
 Viram com oeles ficaram ninquem gosta deles
 O gato o rato e o pato combinão que tem que ficarem amigos
 para voutarem a ser o que é ram ates
 E eles sea brancão e comesam a cantar. (alunos de CP, 2002)

Apesar de o texto ter sido redigido por Cláudia, representava, segundo os alunos, a produção de todos, uma vez que eles haviam construído juntos as ideias, razão pela qual refletir sobre essa escrita interessou a turma inteira. Revisar coletivamente os textos dos alunos foi uma estratégia que experimentei inicialmente na tentativa de que seus autores não entendessem as correções como mais uma deficiência. Na verdade, já nos primeiros encontros com os alunos de CP, constatei o quanto tinham dificuldades de lidar com a crítica feita sobre as produções individuais; por essa razão, decidi desenvolver as propostas coletivamente, inclusive para tratar de questões específicas de reescrita de um texto. ...*O que resolvi, cumpri. Fiz...*

Ao revisarem o texto da história, alguns alunos comentaram e corrigiram dando-se conta de ‘erros’ na escrita das palavras, mostrando com isso já conhecerem algumas das normas de escrita. Assim, comecei a refletir com eles chamando-lhes a atenção sobre o quanto nós todos falávamos de um jeito e escrevíamos de outro. Para que pudessem comprovar a minha afirmação, solicitei que observassem a minha própria fala comparando-a com a minha escrita no quadro, por exemplo, a fim de que percebessem tais diferenças. Além de encaminhar com os alunos a discussão sobre as diferenças entre fala e escrita, minha intenção foi, mais uma vez, tentar fazer com que não se sentissem inferiorizados diante da necessidade de reescreverem o texto. Insisto nesta questão porque minha hipótese era/é a de que conseguir avanços com os alunos tinha a ver não só com novas propostas pedagógicas, mas com uma mudança de atitude do professor quanto a valorizá-los. ...*Mais ainda não sei...* por isso, inventar e arriscar era o meu lugar.

O trabalho de reescrita prosseguiu com a atenção dos alunos voltada para a ortografia das palavras que queriam “arrumar”. Inicialmente reescreviam conforme falavam, uma correlação natural entre fala e escrita, para alunos com pouca familiaridade com a escrita. No entanto, a partir da minha interferência e à medida que fossem adquirindo mais experiências de registro, construiriam uma nova relação entre o oral e o escrito, buscando então fazer da escrita uma referência para o quisessem expressar oralmente.

Juntos, os alunos foram fazendo outras correções também em relação à pontuação, partindo do que alguns já sabiam e solicitando a minha ajuda sempre que ficavam em dúvida. Era a combinação (e foi se tornando prática) recorrer aos dicionários e aos livros de literatura que tínhamos na sala de aula sempre que tivessem dúvidas. Os dicionários foram aliados importantes para refletirem sobre a escrita de palavras cognatas. Nos livros, eu solicitava que observassem a pontuação usada nas histórias (as infantis tornaram-se as preferidas ...*eu já disse ao senhor...*), comparando com a que haviam utilizado no texto que tinham produzido. Dessas comparações, os alunos conseguiam explicar, de um jeito muito particular, como usar a pontuação de que precisavam, retornando ao próprio texto para reescrevê-lo. O uso do travessão para expressar as falas dos personagens, por exemplo, foi uma construção que fizeram quando observaram esse uso no livro ‘História em três atos’, de Bartolomeu Campos de Queirós, em cujo texto os alunos se basearam para criar a nova versão. Conduzir o trabalho dessa forma significou ajudar aos alunos a “dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação”, segundo Geraldi (1984, p. 47), na medida em que relacionaram os efeitos da pontuação aos sentidos que desejavam produzir.

Outra questão importante em relação à construção da escrita foi encaminhada por Marcos, ao combinarmos mostrar a história às professoras das turmas de A10 (alunos que assistiriam à peça), antes da apresentação. Assim se expressou o aluno: ‘*a professora deveria arrumar o texto, usando palavras mais parecidas com a do livro*’ (referindo-se ao texto original da história). Na verdade, para ele, o texto que estavam produzindo tinha uma linguagem ‘*errada e mais feia*’, devendo, por isso, ser reescrito por mim. Essa preocupação de Marcos fez-me pensar sobre o quanto o aluno se sentia desautorizado a escrever. Para o aluno, escrever era como faziam nos livros, que ele acreditava ser somente a professora capaz de fazê-lo. Esse entendimento de Marcos e de outros alunos – escrever era privilégio de alguns – era o que os desmobilizava para as atividades que envolviam a escrita. A linguagem ‘*errada e feia*’ a que se referiu Marcos tinha a ver com a norma-padrão que estava no livro e que a escola equivocadamente reconhecia como única opção para quem pretendesse escrever.

A experiência de escola fazia-me admitir o quanto de verdade havia no que Marcos acreditava, quanto a própria incapacidade para escrever e *...que não tenho rebuço em declarar isso ao senhor...* porque em suas práticas, a escola continuava a desvalorizar a variedade falada pelos alunos, reconhecendo a gramática normativa como único modelo a ser seguido, descumprindo, assim, seu compromisso de ampliar a competência comunicativa dos alunos. Sobre esse descompasso da escola, esclarece e alerta Bortoni-Ricardo (2004, p. 09):

[...] cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras lingüísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório lingüístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade lingüística adquirida nas relações sociais, dentro de sua comunidade [...].

Os alunos, conforme mostrou Marcos, sabiam da importância de escrever com mais competência, por isso, assumiam a reescrita da história, por mim encaminhada. Desta forma, eles também aprendiam uma variedade mais prestigiada da língua, sem que isso significasse desvalorizar a língua que já sabiam usar.

Depois de termos trabalhado a forma da língua escrita, que deveria ser utilizada no texto, a última versão ficou a seguinte:

(Começa a narradora - **Carmem**).
 Vou contar uma história para vocês em três partes.
 É a história de um gato, de um pato e de um rato.
 (Entra cada bicho)
 A narradora de novo:
 Este é o pato.
 - E aí pato. Se apresenta!
Pato - Aí pessoal! Eu sou o pato. (Telmo)
Gato – Oi, criançada! Eu sou o gato. (Róger)
Rato – Olá, criançada! ... Eu sou o rato que gosta de queijo (Marcos)
Narradora
 O gato e o pato andavam distraídos e levaram um susto quando se encontraram e então começaram a brigar.
 Pato e gato ficam discutindo quem era o melhor.
 Na briga eles trocam as letras de seus nomes e as máscaras. O gato vira pato e o pato vira gato.
 Entra o rato e se espanta com o que vê e começa a rir muito. E o gato e o pato ficam bravos e começam a brigar de novo.
 E acabam trocando as máscaras.
 Não gostam do jeito que ficaram.
 -Viram como eles ficaram? Ninguém gosta deles. (Diz a narradora)
 O gato, o rato e o pato combinam que têm que ficar amigos para voltarem a ser como eram antes.
 E eles se abraçam e começam a cantar. (Autores- alunos de CP, 2002)

No início dos ensaios para a apresentação, os alunos combinaram que cada um deveria ter em mãos uma cópia da história, para que pudessem se orientar, uma vez que não haviam decorado o texto ainda. Porém, no momento de ensaiarem, Telmo estava sem o texto definitivo, porque havia faltado às aulas em que a última versão fora produzida. Mesmo assim, o aluno quis ensaiar por acreditar que conhecer a história original garantiria o ensaio. Ao iniciar, percebeu que era incapaz de acompanhar o ensaio, já que não estava apropriado da nova versão construída pelos colegas. Telmo tinha ainda grandes dificuldades em ler e escrever, e, por isso, naquele momento, sua reação foi de resistência à proposta de ensaiar lendo o texto, evitando assim, expor sua dificuldade aos colegas. Diante do constrangimento do aluno, propus que ele assistisse ao ensaio dos colegas para conhecer a nova versão, pois, do contrário, seria difícil que conseguisse participar da apresentação. Como ficar fora não era seu desejo, aceitou a minha sugestão. Enquanto os outros alunos ensaiavam, providenciei uma cópia da história para Telmo. De posse do texto, tentou acompanhar a história fazendo a correspondência entre o que os colegas encenavam e o que conseguia ler, dando-se conta de que esse era o caminho para incluir-se na apresentação. Em razão dessa constatação, Telmo solicitou minha ajuda para ler alguns trechos; depois, interrompeu os ensaios pedindo esclarecimentos aos colegas sobre sequências da história que tinha em mãos. *...Mas, conto ao senhor as coisas, não conto o tempo vazio...* Para o aluno, relacionar-se com o texto tinha uma razão de ser, um pretexto para que se esforçasse em ler. Era o passaporte para ele não ficar de fora de uma atividade de que desejava participar.

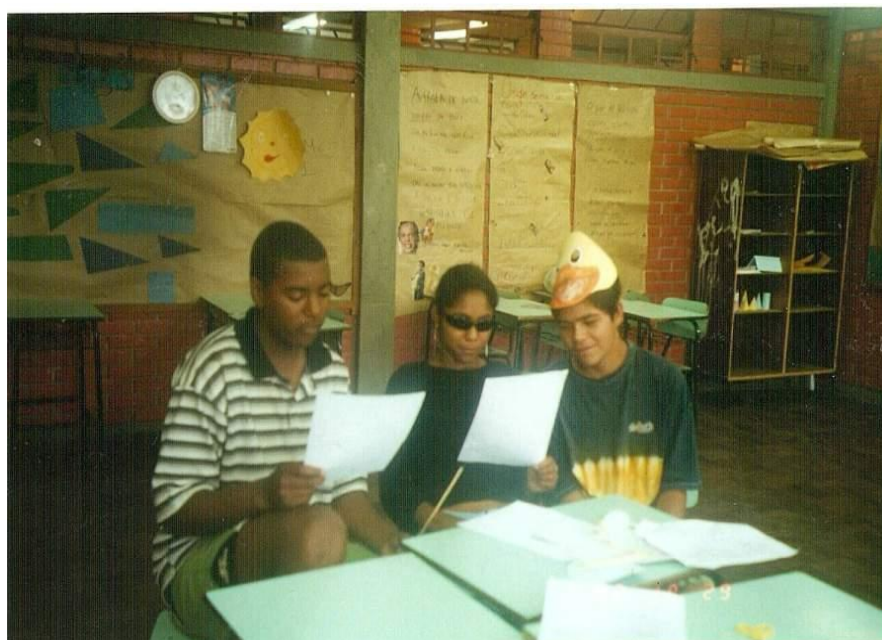
5.7 LETRAMENTO DOS ALUNOS – UMA CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR

O trabalho avançava, embora nem sempre com a turma completa. O grupo que ficava tratava de encaminhar os rumos do projeto. Assim, depois de realizados os primeiros ensaios, foi o momento de pensarem em cenários e vestimentas. Em meio a discussões e sugestões sobre o que e como fariam, os alunos optaram por produzir máscaras e algumas outras indumentárias, pedindo ajuda à professora de Artes Visuais.

Mais uma vez, os alunos surpreenderam-me; partiu deles a idéia de solicitarem a ajuda da referida professora para construírem o cenário que planejavam. A partir dessa necessidade, conversei com a professora de Artes, solicitando sua ajuda, mas deixando para os alunos explicarem detalhes sobre o que pretendiam. Assim, os períodos de Artes Visuais, durante algumas semanas, foram destinados às específicas necessidades dos alunos em relação à construção do cenário para a contação da história. Foi essencial a parceria da professora,

procurando interligar o assunto maior (a peça que os alunos criavam) a uma específica etapa (montagem do cenário e as indumentárias) para que a turma buscasse relações significativas. Para montar a cena que pretendiam, engajaram-se em novas leituras sobre cores, proporções e noções de profundidade, conhecimentos relacionados às Artes Visuais que se entrelaçaram ao projeto. Nesta lógica, a de ajudar aos alunos a buscar soluções às questões que tinham, a disciplina de Artes Visuais foi chamada, configurando-se assim um trabalho interdisciplinar.

Nessa parceria com a professora de Artes, enquanto os alunos trabalhavam na confecção de máscaras, no horário e na sala dessa disciplina, aproveitavam para discutir detalhes sobre o texto que construía, contando com sugestões da própria professora. Ou, ao contrário, nas aulas de Português, enquanto produziam o texto, faziam-no experimentando, refazendo ou acrescentando detalhes às máscaras que produziam, consultando-me também. Esse rompimento de fronteiras se revelou profícuo e talvez uma das alternativas para viabilizar a eficácia de um trabalho nas Classes de Progressão. Romper com a lógica de horários e locais definidos para cada disciplina do currículo da escola é tema presente nas discussões e abordagens teóricas, mas de difícil operacionalização. Uma das possibilidades que eu levantava como causadoras dessas dificuldades era a complexidade requerida para ações inter ou multidisciplinares. Na verdade, quando se conseguia discutir sobre fazer uma proposta interdisciplinar, através da contação da história em que os alunos trabalhavam, a tendência era de que os professores tentassem ‘aproveitar’ o tema de que os alunos tratavam para relacionar a algum conteúdo de sua área. Trabalhar interdisciplinarmente foi o que se deu na conexão com a aula de Artes, mas também com Matemática, pois os alunos precisaram saber sobre proporções, formas geométricas e profundidade para produzirem o cenário, necessidade que os fez recorrer à respectiva professora. Essa foi a forma como as especificidades das Artes Visuais e da Matemática também assumiram o compromisso com o letramento dos alunos. *...O que ninguém ainda não tinha feito, a gente se sentia no poder fazer...*



Figuras 4 e 5 - A preparação da contação da história foi um trabalho interdisciplinar.
Fonte: Westermann (2002).

Durante o tempo em que trabalhavam na confecção das máscaras, levei para a aula revistas que traziam reportagens sobre o teatro grego, das quais eu lia trechos e mostrava ilustrações. Consegui, com isso, mobilizá-los para buscarem mais informações, planejando uma ida ao laboratório de informática para consultas a sites sobre o tema. Ler voluntariamente sobre as origens das máscaras no teatro fez com que Carmem, Crisane, Cláudia e Róger conversassem, enquanto liam e ouviam, compartilhando os sentidos que iam produzindo e me consultando sobre novos assuntos que surgiam, como, por exemplo, onde ficava a Grécia? Como se chegava lá? Como era tal lugar? Enfim, mais uma situação para que os professores das específicas áreas fizessem suas intervenções, esclarecendo os interesses dos alunos, com

maior propriedade e aprofundamento do que eu poderia fazer, sendo a professora de Português. No entanto, não consegui mobilizar esses professores, já que não tinham períodos definidos com a turma, dificultando um acerto de horários. Além dessa dificuldade, eu me dei conta, conversando com os professores, do quanto sentiam dificuldades em entrar em uma proposta em andamento, como era aquela. Do meu ponto de vista, a relutância dos professores tinha a ver com a construção de ações pedagógicas não provocadas por eles, a partir de suas disciplinas. Assim, *...poucos foram os que comigo vieram...* e mesmo os que vieram, inseriram-se em alguns momentos tão somente.

Mesmo consciente de que para consolidar os conhecimentos que os alunos construía dependia não só de como, mas do quanto fossem provocados a falar, a ler e a escrever, continuei buscando alternativas, tendo como principal aliada a carga horária semanal aumentada. *...Mas eu estou repetindo muito miudamente, vivendo o que me faltava...* já que conto esta história também para mim.

Para os alunos que não se mobilizaram com as minhas provocações, valorizei outros interesses que apareceram como o de Gustavo, que consultou sites para encontrar uma música adequada à contação da história. Para Gustavo, as músicas representaram o caminho das conexões que buscou fazer. Assim como os outros, Gustavo também se interessou em ler. Porém, sua necessidade era definir qual música serviria para a história que contavam; trabalhou nesse assunto, lendo e se esforçando para compreender e relacionar as letras de músicas infantis com a história que preparavam. Da mesma forma que os outros, também Gustavo aprendia a ler, lendo; lendo textos que faziam sentido, que provocavam os seus sentidos. (SHERRE, 2002).

Depois de passar um bom tempo na Internet, lendo e procurando, encontrou a música adequada – “Amigos pra valer”, interpretada por um grupo musical infantil chamado “Turma do Balão Mágico”. Chamou Telmo e Marcos para opinarem a respeito da escolha que havia feito, o que fez com que esses também se esforçassem para ler, já que precisavam ajudar Gustavo a decidir sobre a música. Como Telmo e Marcos ainda não conseguiam ler sozinhos, conseguiram o CD da música para ouvi-la. Ajudados pela música, os alunos compreenderam o que dizia a sua letra. As letras das músicas, poesias oralizadas, exerciam grande influência nos alunos. Era essa literatura pela qual se interessava verdadeiramente Gustavo, Telmo e Marcos, razão para se mobilizarem a ler e a escrever. Escrever espontaneamente *raps* e pagodes, para serem cantados nas festas em que frequentavam, era uma prática comum entre os adolescentes, não só das turmas de Progressão.

Embora nem todos realizassem as mesmas atividades, o que escolhiam fazer tinha como fim preparar a história para contar às crianças. Diante de cada nova etapa, retomavam o texto, lendo, relendo e até alterando, conforme fizeram quando quiseram decidir quem melhor representaria cada personagem. Apesar da liberdade nas escolhas, não foi uma tarefa fácil essa definição, pois, para alguns dos alunos cumprirem responsabilidades ainda era um desafio, o que gerava ausência nos ensaios combinados, dificultando os acertos finais que o grupo tentava fazer. Os ensaios persistiam com quem comparecesse. Quase todos experimentaram representar os diferentes personagens da história. Particularmente eu me dava conta de que as dificuldades para resolver os obstáculos que surgiam eram maiores para mim, pois a turma sempre encontrava algum caminho para solucionar o problema. Talvez essa prontidão para lidar com imprevistos e situações difíceis fosse fruto do que cotidianamente experimentavam em suas vidas. *...penso como um rio tanto anda: que as árvores das beiradas mal nem vejo...*

5.8 APRENDER UMA VARIEDADE DE LINGUAGEM MAIS PRESTIGIADA – PARA DIZER DIREITO E SER BEM ENTENDIDO

A postura ativa dos alunos frente às propostas de sala de aula foi um passo decisivo para outras aprendizagens. Carmem, por exemplo, mesmo tendo dificuldades para escrever, se propôs a transformar uma das falas da história, para torná-la, em suas palavras, ‘*mais engraçada para as crianças*’. Para explicar exatamente o que queria, a aluna registrou no quadro da sala de aula suas ideias, assim escrevendo:

Narador-
 Eu sou o gato
 Narador - Róger.
 - Olá, criança, eu sou o gato:
 Maiau. Seu pato tutém uma cara feia ta com febre amarela?
 E esse Bocão grandi esses olhão de Bolita esse teu cabecão feio do roia.
 (Aluna da CP - 2002)

Os colegas ouviram e leram a nova ideia concordando com a mudança, e, mais uma vez, criticando a escrita ‘errada’ da aluna. Nessa ocasião, trabalhamos as interferências da fala em nossa escrita, valendo-nos dos exemplos do texto de Carmem. Entusiasmada pela aceitação de suas ideias pela turma, Carmem se envolveu na reescrita que os colegas fizeram de seu texto. Foi uma nova oportunidade para que a aluna refletisse, junto aos demais, sobre a língua que falava e escrevia e suas diferentes formas de uso, e não formas *erradas*, conforme

os próprios alunos consideravam. Essa concepção de ‘erro’ que tinham, significava o preconceito inculcado pela sociedade e reforçado pela escola de que não sabiam se expressar na própria língua, porque usavam uma variação de linguagem diferente daquela autorizada na escola. ... *Eu sei que já disse ao senhor...*

O contexto criado pelos alunos propiciou ajudá-los a construir entendimentos sobre a escrita. Primeiro, porque Carmem mostrou-se receptiva quanto à proposta dos colegas de revisarem seu texto, situação nem sempre aceita pelos alunos, social e emocionalmente fragilizados. Segundo, porque revisar as falas dos personagens tinha muito sentido para os alunos, que queriam contar da melhor forma possível a história. Então, essas falas precisavam ser esclarecedoras; conforme os alunos, era preciso ‘*dizer direito para ser bem entendido*’... *O justo que era, aquilo estava certo...* Em nome dessa intenção, a revisão começou pelo que os alunos chamaram de ‘erros’, referindo-se à escrita ortográfica que Carmem ainda estava construindo e cuja revisão Crisane se sentiu capaz de iniciar.

Ao analisar o aprendizado da ortografia dos alunos, Morais (2005), apresentando a hipótese de que a evolução do desempenho ortográfico relaciona-se aos conhecimentos já construídos pelos indivíduos, ajudava-me a entender o processo de aprendizagem de Carmem. De acordo com MORAIS (2005, p. 78-79):

Embora a ortografia seja uma convenção social – e, portanto, um domínio de conhecimento de tipo “normativo” - penso que aprender a escrever ortograficamente não é um processo passivo, memorístico, de simples estocagem das imagens corretas das palavras. Os próprios erros infantis que revelam certas “regulagens” ou hipercorreções demonstram que o aprendiz está processando ativamente as propriedades da ortografia, construindo suas representações internas sobre os modelos de escrita correta que encontra no mundo.

As trocas ortográficas feitas por Carmem, relacionadas a correspondências fonográficas e aglutinação de palavras no texto representavam suas hipóteses mentais, que evoluíam, melhorando seu desempenho ortográfico na medida em que a aluna fosse refletindo e avançando até chegar à hipótese ortográfica. Tal constatação reafirmava o compromisso da escola no sentido de criar contextos significativos em que a aluna se sentisse provocada a refletir para avançar em conhecimentos. ...*Sou a coisinha nenhuma, o senhor sabe? Sou o nada coisinha mesma nenhuma de nada, o menorzinho de todos...* Porque, embora eu percebesse as possibilidades de avanços nos alunos, estas eram construções a serem consolidadas não só através das aulas de Português. Tratava-se de um compromisso a ser assumido por todas as áreas.

Outra observação a respeito da escrita de Carmem foi feita por Gustavo em relação à palavra ‘roia’, escrita pela aluna, que o aluno apagou e reescreveu na forma ‘rolha’. Nessa situação, retomei a discussão com todos a respeito das inúmeras maneiras de usos possíveis da linguagem, conversamos sobre as interferências da fala na escrita, lembrando que havia uma grande variedade de formas faladas e escritas, todas certas, porém, usadas em situações diferentes. Pedi para que pensassem sobre os tipos diferentes de falar e escrever que ouviam e viam no dia-a-dia. Foram exemplos dos alunos: as gírias usadas entre eles, a linguagem no futebol, a usada no ‘chat’. Fui trazendo outros exemplos para que também refletissem: a linguagem dos livros, das revistas, dos gibis, a da televisão, a que falavam seus vizinhos (a comunidade onde eles moravam, vila Asa Branca, era constituída de muitas pessoas vindas do nordeste brasileiro).

Foi importante fazer com que os alunos refletissem sobre os exemplos de fala e de escrita mencionados, entendendo que se tratava de formas usadas em situações distintas e, exatamente por isso, eram formas certas. Minha intenção era a de que compreendessem como uma variação, não como erro, a expressão ‘roia’ usada por Carmem, assim como o eram as tantas outras formas sobre as quais havíamos refletido. No entanto, era preciso ajudar os alunos a se apropriarem das formas de linguagem encontradas em livros, revistas, em sites, na televisão etc., enfim para que aprendessem a usar as variações mais prestigiadas também, pois, segundo Carlos Franchi (2006, p. 30): “Não faz sentido contrapor uma linguagem erudita a uma linguagem vulgar, nem tentar substituir uma pela outra. Trata-se de levar a criança a dominar uma outra linguagem, por razões culturais, sociais e políticas bastante justificáveis”.

Na específica situação em que refletiam os alunos, eu constatava que eles tinham consciência de que a forma ‘roia’, escrita por Carmem, era sem prestígio e estigmatizada; por isso, reconheciam a importância de substituí-la pela forma ‘rolha’. Refletir com eles a partir de um contexto real de escrita, como o da história que produziam, foi uma estratégia que os ajudou a dar mais sentido para o uso de uma variedade culta que eles também precisavam aprender a usar. Essas *coisas todas eu pensava...* e, por isso, *...medo mais? Nenhum algum!* Importava-me tentar criar contextos em que os alunos ampliassem seus conhecimentos sobre a língua.

Entretanto, ajudar os alunos a construir conhecimentos sobre a linguagem significava, acima de tudo, fazer com que a escola reconhecesse as formas as quais se expressavam como variação social do português brasileiro, ao invés de tratá-las com ironia e preconceito, conforme acontecia. Significava, portanto, uma mudança na concepção do ensino de língua,

por parte da maioria dos professores, que continuava acreditando que os alunos só aprenderiam a falar e a escrever português, aprendendo regras gramaticais. Esse era um entendimento equivocado, pois dificultava o acesso às variedades cultas da língua que os alunos ainda estavam construindo. É o que admitem Ilari e Basso (2007, p. 232): “se o aluno fala uma língua diferente, o melhor caminho para chegar à forma culta não é o do autocontrole por meio da gramática, mas o exemplo do professor, a leitura, a impregnação paulatina pela variante culta”.

Do projeto de contação de história, vi brotar inúmeras possibilidades para envolver os alunos em experiências de leitura e de escrita, que os levariam às aprendizagens de formas mais prestigiadas da língua, que precisavam consolidar. Porém, eram possibilidades que iam além das aulas de Português, dependendo principalmente do tanto de sentido que conseguissem dar a essas modalidades de linguagem; resultado principalmente de contextos significativos a serem inventados todos os dias por cada professor. *...Mas a vida não é entendível...*, porque os professores apontavam o que os alunos ainda não sabiam, no entanto, tal consciência não os provocava a ensinar o que seus alunos precisavam aprender, *...o senhor me crê?...*

Diferentemente dos professores que não ousavam mexer nas cenas da aula, os alunos experimentavam novas falas, trocavam personagens, refaziam situações, buscando tornar as cenas da história que preparavam bem entendidas pelas crianças.



Figura 6 - Ensaio da apresentação.

Fonte: Westermann (2002).

Os ensaios serviam para que os alunos tomassem novas decisões: escolher um local para a apresentação, marcar data e fazerem divulgação. Dessa decisão de divulgação da

contação da história, sugeri a criação de um convite, idéia que, apesar de não entusiasmar a todos, foi assumida por Cláudia e Carmem. As alunas trouxeram convites que tinham em casa, consultaram jornais que eu trouxe para a aula, procurando por outras sugestões. Enquanto as alunas analisavam os materiais, outros deram opiniões, até mesmo os que não tinham concordado com a ideia do convite. Depois de algumas comparações entre os materiais que tinham analisado, definiram-se assim:

CONVITE

Venha assistir a um teatro

Nome da peça? História em três atos

Onde? Na sala da CP

Quando? Dia 6 de novembro de 2002 de manhã

Nessa produção, os alunos preocuparam-se também em ‘escrever direito’, já que se tratava de um convite a ser distribuído para outros colegas e professores: a configuração, mais uma vez, de um autêntico contexto para o uso da escrita formal. Assim, eles organizaram-se e elaboraram juntos, no quadro da aula, o texto para o convite. Copiaram a estrutura de um convite de aniversário que haviam trazido adequando as informações específicas sobre dia, horário e local da peça. Depois, passaram a conversar, consultando-me sobre o uso de acentos, de letras maiúsculas e a pontuação que melhor efeito teria ao que queriam informar. Essa situação reafirmou o valor do trabalho compartilhado, pois, para a maioria dos alunos escrever sozinho era um desafio não assumido; no entanto, em grupo, iam se ajudando, se provando e descobrindo que eram competentes. Acreditar na própria capacidade era, de todos os conhecimentos, o mais importante. E esse sempre foi e continua sendo, um investimento priorizado por mim quando entrava na sala de aula. *...Aqui digo: que se teme por amor; mas que, por amor, também, é que a coragem se faz...* Conto isso, mais uma vez, porque preciso esclarecer, também para mim, esta força que me impulsionava a andar por caminhos que eu desconhecia.

Depois de decidirem sobre o texto, mostraram-no para a professora de Artes Visuais, porque precisavam elaborar a parte plástica do convite e as miniaturas dos personagens da peça (dobraduras de gatos, patos e ratos), que decidiram fazer para presentear as crianças. Aprender era isto: deixar que os alunos elaborassem relações significativas entre objetos e situações. (KLEIMAN e MORAES, 1999). A criação de dobraduras representou novas conexões que os alunos produziram sobre o entendimento da história que preparavam.

5.9 A APRESENTAÇÃO DA CONTAÇÃO DE UMA HISTÓRIA – A EXPERIÊNCIA DE SUCESSO E A PROMOÇÃO DA TURMA DE PROGRESSÃO

Chegado o dia da apresentação, como era de se esperar, nem todos os alunos estavam presentes, fato que em nada abalou o grupo, pois já era algo tão comum que a turma encontrou alternativa: os que estavam trataram de redistribuir os personagens para os atores presentes. A apresentação se concretizou para duas turmas de Educação Infantil, suas respectivas professoras e, ainda, para a direção da escola. As crianças mantiveram-se atentas durante a apresentação, ouvindo e conversando com os personagens. Cantaram junto com Gustavo, quando ele fez tocar a música que havia selecionado. Depois do espetáculo, as crianças quiseram aproximar-se dos personagens, mexendo em suas fantasias, descobrindo quem estava por trás das máscaras e tantas outras ações que, para os alunos da CP, significou a sua valorização e confiança na própria capacidade.

Abaixo, as fotos do dia da contação da história na sala de aula.



Figura 7: Dia da contação da história na sala de aula.

Fonte: Westermann (2002).



Figuras 8 - Dia da contação da história na sala de aula.
Fonte: Westermann (06/11/2002).



Figuras 9 - Dia da contação da história na sala de aula.
Fonte: Westermann (06/11/2002).



Figuras 10 - Dia da contação da história na sala de aula.
Fonte: Westermann (2002).

Muito mais que fazer a contação da história, o trabalho significou viver uma experiência de sucesso, porque apresentada e valorizada por professores e colegas. Muito mais sucesso ainda quando à ausência de um escritor do Projeto Adote um Escritor⁴ fez com que a direção convidasse os alunos da CP para reapresentarem a contação da história. O convite foi feito no próprio dia da prevista visita, quando toda a escola já aguardava pelo escritor. Apesar da situação de improviso, para minha surpresa, os alunos aceitaram o convite e apresentaram a história novamente, mas agora para pais, funcionários, alunos e professores, enfim, para todos os convidados da escola que aguardavam pelo escritor. Na apresentação, os alunos fizeram o melhor que puderam, pois eles sabiam que, naquele momento, assumiam o papel mais importante da escola, talvez o mais importante de suas vidas, uma experiência que os fez trocar de lugar por algum tempo na escola, pois, depois dessa apresentação, eles passaram a receber elogios e o reconhecimento de colegas e professores pelo trabalho que haviam feito.

Nas semanas que se seguiram, não houve faltas à aula: eles queriam continuar falando sobre as suas apresentações, em especial a que haviam feito para toda a escola, sobre as brincadeiras realizadas com as crianças, sobre os comentários que ouviram e os elogios recebidos. *...Mire veja: naqueles dias, na ocasião, devem ter acontecido coisas importantes,*

⁴ Projeto desenvolvido pela SMED e Câmara Rio-Grandense do Livro nas escolas.

que eu não notava, não surpreendi em mim... Mas o que vi de mais importante foi que nas semanas que se sucederam os alunos quiseram lembrar e falar de seus sucessos.

Entretanto, as semanas seguintes coincidiram com o fim do ano letivo, razão para que os alunos criassem expectativas em relação a serem promovidos e saírem da turma de Progressão. Assim como eles, eu também esperava o reconhecimento pelos demais professores dos avanços conseguidos pelos alunos, uma vez que, através de conversas informais, já admitiam o progresso dos alunos. As decisões do Conselho de Classe, reunindo os professores de Matemática, Artes Visuais, Português e Educação Física, os que efetivamente haviam trabalhado com a CP, naquele último trimestre letivo, confirmaram que a maioria dos alunos estava em condições de avançar. Mais especificamente as decisões foram as que seguem.

Gustavo frequentaria uma C30, devendo receber acompanhamento sistemático de todos os professores para que continuasse avançando.

Telmo foi promovido para uma C30, precisando frequentar o Laboratório de Aprendizagem, pois necessitava consolidar principalmente seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita, recebendo também ajuda em Matemática.

Carmem e Marcos foram promovidos para uma C20, pois suas necessidades em relação à leitura e à escrita exigiam mais tempo e acompanhamento para serem superadas; frequentariam, inclusive, o Laboratório de Aprendizagem.

Cláudia foi promovida para uma C20, mas, como era pouco frequente, ficou definido que a aluna deveria receber um acompanhamento do SOE, para que conseguisse se integrar e comparecer mais à escola.

Róger foi o único aluno que continuou numa CP, pois, embora tivesse apresentado alguns progressos na leitura e na escrita, os professores argumentaram que Róger não concluía as tarefas, dificultando com isso consolidar os conhecimentos trabalhados; outra justificativa foi a de que faltou muito às aulas. Apesar de concordar que Róger nem sempre se envolveu nos trabalhos, também argumentei que mediante a atenção do professor, cobrando e até fazendo junto com ele, o aluno produzia. Embora os demais professores concordassem com as minhas ponderações, consideraram que tal postura nem sempre foi possível em sala de aula (alegação que eu também concordei). Assim, por eles não conseguirem comprometer-se com as propostas desenvolvidas, os seus avanços foram insuficientes, e, por isso, Róger não foi considerado apto a frequentar uma turma regular. *...Minhas dúvidas...* Foi encaminhamento dos professores que o aluno participasse do Laboratório de Aprendizagem e fosse acompanhado por atendimentos do SOE no ano seguinte. Mas, no ano seguinte, Róger

pouco frequentou; depois de alguns dias de ausência do aluno, chegou a notícia de que Róger fora preso em razão de ter se envolvido em um assalto. Róger não retornou mais à escola, apenas sua mãe, para levar a transferência do aluno para a nova escola, a escola da FASE.

Crisane foi a aluna concluinte de Ensino Fundamental. Esta foi uma decisão que deixou em dúvida a supervisão da escola, já que a específica experiência de trabalhar com menos professores significou a ausência de algumas disciplinas do currículo. No entanto, havia unanimidade entre os professores que trabalharam com a aluna, de que a mesma tinha condições de avançar para o Ensino Médio, não só por ser competente na leitura e na escrita, mas também pela autonomia demonstrada na realização das propostas dos professores e em buscar assuntos de seu interesse, para ler, refletir e discutir. Outro fato que nós, professores, nos apoiamos para justificar a decisão, foi o de que Crisane só havia sido enturmada numa Progressão, em razão de ter dezessete anos, mas que a aluna não apresentava dificuldades de aprendizagem. Assim, diante das unânimes alegações por parte dos professores sobre as condições de aprendizagens de Crisane, o Conselho de Classe legitimou a aprovação da aluna para o Ensino Médio. *...O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não são sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando...* Crisane continuou mudando e avançando, confirmando o que nós, seus professores da CP, havíamos previsto; no ano seguinte, já frequentando o primeiro ano do Ensino Médio, em outra escola, a aluna foi referida por sua então professora de História (também professora da escola João Goulart), como uma das melhores da turma.

As experiências com as turmas de Progressão, particularmente esta de que estou contando, fizeram-me acreditar que faltava à escola ter mais coragem quanto a sua capacidade de reinventar, pois os alunos que não avançaram tinham necessidades de novas oportunidades a serem criadas por cada professor e por todos juntos, *... eu já disse ao senhor...* Mesmo que a proposta criada tenha se desenvolvido por pouco mais de um trimestre, e que nem todos professores tenham conseguido vincular-se ao trabalho, os alunos mantiveram-se na sala de aula, querendo aprender a fazer uma contação de história. Eles mostraram aos professores o quanto era possível ensiná-los, desde que eles, seus professores, se desafiassem em descobrir novas veredas.

6. NOVAS APRENDIZAGENS DA PROFESSORA – CERTEZAS PROVISÓRIAS

O interesse e entusiasmo demonstrados pelos alunos, enquanto desenvolveram o projeto de contação da história, deu-me a dimensão do quanto poderiam ainda avançar em relação a se tornarem melhores leitores e escritores, caso o trabalho tivesse sido assumido por mais tempo e por mais professores. Os assuntos pelos quais os alunos foram interessando-se, a partir da produção de uma contação de história – música, planetas, origem das máscaras no teatro grego e tantos outros – poderiam ter sido pretextos para que os demais professores explorassem e aprofundassem em suas áreas, conhecimentos que os alunos precisavam adquirir com a devida apropriação dos especialistas que são. Assim como os alunos se envolveram em contextos de leitura e também de escrita nas especificidades das Artes Visuais e de Matemática, para darem conta da montagem do cenário que precisavam, provavelmente o fariam mais, caso continuassem a serem provocados. ...*Conto o que fui e vi, no levantar do dia...*

As aprendizagens da leitura e da escrita, competências indispensáveis para todas as áreas do conhecimento, requeriam um movimento persistente e competente, assumido do ponto de vista de que ensinar a ler e escrever é um compromisso de cada área do conhecimento. Sendo assim, na específica realidade dos alunos da CP, o exercício da leitura, também o da escrita e o da oralidade, precisava ter sido desafio de outros professores engajando-se no projeto de contação da história que os alunos produziram, criando propostas pedagógicas a partir do que os alunos indicaram como seus interesses. Sobre a contribuição do trabalho interdisciplinar para o desenvolvimento do letramento dos alunos. Kleiman e Moraes (1999, p. 100) afirmam que “nos projetos interdisciplinares, a especificidade das áreas é devidamente aproveitada e, como não existe o compromisso com a formação de um profissional, o estabelecimento de conexões mais livres e menos normativas é propiciado”.

Expostos a diferentes tipos de textos e em vários tipos de contextos, paulatinamente, os alunos aprenderiam a construir sentidos e conhecimentos cada vez mais amplos. A dificuldade de estabelecer relações e de generalizar dos alunos, por exemplo, de que tanto nós, professores, reclamávamos talvez tivesse a ver com a nossa insistência em aprofundamentos e especificações de temas sem sentido para os alunos. A partir de uma situação concreta e interessante, como montar uma contação de histórias, por exemplo, tornar-se-ia mais claro para os alunos produzir e ampliar sentidos, permitindo que relacionassem e generalizassem, conforme desejávamos. ...*Um caminho cavado...* mas possível de se inventar.

Prosseguem Kleimam e Moraes (1999), enfatizando o papel das propostas interdisciplinares, para a valorização da leitura pelos alunos: “ainda a valorização da leitura será mais facilmente incorporada ao conjunto de atitudes do aluno se todo professor demonstra valorizar a atividade tornando-a uma parte central de sua aula”. (1999, p.100).

Embora eu acompanhasse o interesse dos alunos pelos contextos de leitura e o progresso que faziam, principalmente porque tivemos mais tempo para tratar dessas questões, superar as distintas necessidades de aprendizagens tinha a ver principalmente com criarem o hábito de leitura, construção que não se consolidaria somente nas aulas de Português. Tratava-se de uma provocação a acontecer em outros momentos de sala de aula, quando nas aulas de História, Geografia, Artes, Ciências, Matemática, Educação Física, Filosofia, enfim, os alunos também se envolvessem em leituras prazerosas. Sobre essa construção, Guedes (2006) reflete chamando a atenção dos professores, quanto ao compromisso de ajudarem aos alunos destes tempos, a adquirirem essa que ele chama de primeira leitura. São suas palavras:

É dessa leitura que a escola não se tem ocupado, limitando-se a constatar e a lamentar a *falta de hábito de leitura* dos alunos. Tentando cumprir sua tarefa de ensinar seus alunos a produzir conhecimento inserido na produção histórica do conhecimento, a escola tem tentado ocupar-se da segunda leitura, compelindo os alunos a ler os textos que construíram essa história e levando-os a neles ler essa construção. A escola ainda não percebeu que a viabilidade dessa segunda leitura estava vinculada àquela que antigamente os alunos (alguns alunos, aqueles que a escola tomava como regulares) desenvolviam em casa. (GUEDES, 2006, p. 66).

No entanto, como *sozinho estive - o senhor saiba* – ou quase sozinha, pois as parcerias com outros professores sempre foram escassas, tornando, por isso, também escassos os avanços dos alunos, quanto a criarem o hábito de leitura, sigo refletindo e buscando por novas veredas que me ajudem também a compreender *...por que é que todos não se reúnem, para sofrer e vencer juntos, de uma vez?...* Ou seja, por que foi tão difícil aos professores assumirem, juntos, o desafio de ajudarem os alunos a aprenderem mais sobre ler e escrever? Por que a postura dos alunos, criando estratégias para conseguirem produzir a contação da história, não provocou nos professores o desejo de inventarem novas aulas, experimentando outras propostas para que conseguissem ensinar mais? Afinal, não era para isso que nós, professores, estávamos na escola?

O que eu via - e ainda vejo - é que são poucos os professores que têm coragem para experimentar o que desconhecem, mesmo admitindo a ineficácia do conhecido sobre os seus fazeres. Assim se deu na específica situação da CP em que os professores, mesmo sendo unânimes em reconhecer a necessidade de mudanças no trabalho com a turma, foram poucos

os que conseguiram se aventurar e criar a aula, a partir da contação da história que os alunos quiseram fazer. A maioria não se permitiu aprender, não reconheceu que precisava, da mesma forma que os alunos, colocar-se no lugar de aprendente, conforme é explicado por Pernigotti et al. (1999, p. 17):

[...] ambos são sujeitos de aprendizagem, sob óticas diferentes, mas são aprendentes. Cabe ao professor mediar a relação do aluno com o conhecimento. Se pensarmos o conhecimento como algo a ser construído, podemos considerar professor e aluno como investigadores, descobridores, criadores, produtores.

A tarefa dos professores, portanto, era aprender como dar continuidade à aula enquanto os alunos construíam a contação da história, tentando criar formas de trabalho capazes de mantê-los mobilizados e investindo no próprio desenvolvimento. Significou para mim (e poderia ter sido assim para outros professores) uma tentativa de mudança de atitude, focando atenção em o que e como os alunos produziam a fim de encontrar pistas para ações pedagógicas mais competentes. *...Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende...*

Refletir para aprender a fazer um outro tipo de aula fez-me descobrir a necessidade de investimento nas relações, tanto comigo quanto entre eles. Dessa necessidade, a estratégia foi o trabalho compartilhado entre os alunos, centrado em seus interesses. Mesmo que nem sempre fácil de ser encaminhado, os trabalhos feitos coletivamente contribuíram para que os alunos melhorassem a autoestima e, assim, avançassem nas aprendizagens da leitura e da escrita. Pensando desse jeito, *...eu entrei dentro da minha liberdade...* Telmo, por exemplo, conseguia compreender e expressar oralmente o que via e ouvia, porém, não se sentia seguro para ler e escrever sozinho; então, precisou ser valorizado pela professora e os colegas, que o ajudaram a ler e a escrever o que desejava, enquanto não se encorajava a fazer sozinho. Para Marcos também foram importantes as experiências de leitura, auxiliado por outros colegas e pela professora para que se motivasse a ler, pois sequer interessava-se em escolher uma história para olhar. A minha presença como leitora proficiente foi decisiva para que o aluno se vinculasse às leituras. Quanto à escrita, como ainda não conseguia organizar suas ideias, foi essencial acompanhar o que os colegas escreviam. Para Róger, que, apesar de já conseguir ler, tinha dificuldades de concentração, a leitura do outro em voz alta ajudou-o a construir mais sentidos, permitindo compreender a história. Gustavo, que mais dificuldade teve para compartilhar, depois que encontrou seu interesse nas músicas, interessou-se em ler e escrever, pedindo inclusive opinião para Telmo e Marcos sobre sua escolha. Crisane foi quem mais se dispôs a auxiliar os colegas, lendo e explicando o que lhes pediam; foi minha monitora para as

questões de leitura e de escrita dos colegas. Cláudia lia e escrevia com muita dificuldade assim como Carmem, embora tenha sido mais fácil mobilizá-las depois que viram suas ideias aceitas e valorizadas. As mudanças no andamento do projeto, em geral, foram sugeridas pelas duas. Em razão de os alunos terem realidades muito diferentes, o trabalho compartilhado foi o caminho para aprenderem, independentemente do ritmo ou do interesse que tivessem.

Para mim,... *o que há é uma certa coisa – uma só, diversa para cada um...* Essa foi uma das tantas aprendizagens que fiz como professora das turmas de Progressão e que continua a servir para a minha vida de docente em outros espaços. Trata-se de acreditar que é sempre possível fazer um pouco mais do que aquilo que já se fez em sala de aula, em nome de melhorar as aprendizagens dos alunos.

Assim, sigo produzindo outras histórias, porque essa terminou. *Narrei ao senhor. No que narrei, o senhor talvez até ache mais do que eu, a minha verdade. Fim que foi. Aqui a história se acabou. Aqui, a história acabada. Aqui a história acaba...* Mas que o senhor bem me entenda porque o que aqui se acaba é esta história de relato, já que a da professora e de alunos continuou – e continua em outros espaços e com outros atores, sempre atrás de aprendizagens, ainda que provisórias, pois a sala de aula continua me mostrando que *...tão mixas coisas eu sei...*

7 CONCLUSÃO - O QUE FOI POSSÍVEL PENSAR: ...OUTRAS MAIORES PERGUNTAS...

É chegada a hora de apresentar as conclusões e dizer a que este contar levou-me sobre as aulas de Português que inventei. Afirmando que *...dizendo como pude, muito confirmei acrescentando que chegara até ali por dar volta cautelosa ...* porque os caminhos que percorri sempre foram os mais incertos. O que a prática de sala de aula fez-me aprender foi *... só a fazer outras maiores perguntas...*, particularmente quando me vi diante de adolescentes que frequentavam as turmas de Progressão. Alunos que, apesar de estarem na escola há mais de oito anos, ainda não haviam aprendido a ler e escrever, conforme se esperava. Mais dúvidas ainda eu tive quando constatei o quanto suas histórias pessoais, marcadas por situações de abandono físico e emocional, dificultavam as aprendizagens que precisavam realizar. Assim, não foram poucas as vezes em que eu me perguntei *...e, o que era que eu queria?...* Ou seja, por onde começar? De que forma? Como fazer aqueles alunos atribuírem sentido ao trabalho de sala de aula, quando tinham outras necessidades mais urgentes na vida? Perceber toda essa complexidade significou, não raras vezes, acreditar que... *não queria mesmo nada, de tanto que eu queria tudo...*

Entretanto, a realidade instigou-me a querer mesmo tudo, porque os alunos reclamavam por aulas que eu não sabia fazer, e que, por isso, inventá-las foi o desafio que precisei assumir. Assim, as duas experiências em turmas de Progressão de terceiro ciclo aqui relatadas trataram de como me deixei ensinar em nome de inventar a aula e fazer um pouco mais do que aquilo que eu já havia feito como professora de Português.

Minha primeira suspeita, quando me vi diante de alunos que não priorizavam a sala de aula, foi a de que eu precisava criar uma lógica para a aula, diferente da que até então eu vinha fazendo. Por isso, comecei por investir em conhecer os alunos um pouco mais, na expectativa de conseguir algum ponto de partida sobre o trabalho a ser desenvolvido.

Na primeira experiência relatada, a tentativa de construção de vínculos mostrou-se produtiva, pois os alunos, ao serem ouvidos e poderem falar sobre o que lhes acontecia, foram construindo uma relação de mais confiança comigo e com os demais colegas. No entanto, não foi um espaço fácil de ser conquistado, pois os encontros precisaram extrapolar os formais períodos semanais destinados às aulas; foi preciso acompanhá-los enquanto estavam na escola – no recreio, no refeitório, na entrada e saída -; enfim, encontrá-los com mais frequência para que nossas relações se estreitassem. Também foi necessário deixá-los mais livres em sala de aula para conversarem e desfrutarem desses momentos, falando o que e como quisessem, uma

estratégia de interação que ajudou a se entenderem melhor, e a que eu os compreendesse um pouco mais.

Nessa tentativa de nos aproximarmos, fui descobrindo os interesses que tinham, experimentando fazer dos assuntos que conversavam os temas para desenvolver a aula de Português. Dessa forma, *hip-hop*, cuidados com bebês, gravidez e dengue foram assuntos que eu aproveitei para tentar provocar os alunos a falar, a ler e a escrever mais, os ganchos para tratarmos do que precisavam aprender. Mas, encorajá-los a produzir significou ainda possibilitar que realizassem as atividades de forma compartilhada; ter a ajuda da professora ou de um colega para contar, ler ou escrever, mobilizou os alunos para os trabalhos propostos.

A partir desta primeira experiência, comecei a suspeitar de que o avanço nas aprendizagens tinha a ver com a construção de novos contratos para a sala de aula baseados no acolhimento aos alunos. Ou seja, as propostas de sala de aula tinham mais chances de serem bem sucedidas quando vinculadas ao contexto social dos alunos. Na aula de Português, ao possibilitar que falassem, ouvissem, lessem e escrevessem sobre seus interesses e necessidades imediatas do jeito como sabiam, os alunos foram provocados a aprender mais. Entretanto, saí desta experiência com a CP acreditando que também os outros professores, e a escola como um todo, precisavam repensar suas práticas pedagógicas, buscando mais coerência e conexão com a realidade; do contrário, a maioria dos alunos continuaria vivendo a não-progressão (ou o fracasso escolar), inclusive nas turmas de Progressão, conforme aconteceu na primeira experiência relatada.

Na segunda experiência, diante de outra turma de Progressão, com as mesmas dificuldades de aprendizagens e de adaptação à escola, minha proposta foi tentar dar sentido às aulas de Português, investindo na construção de vínculos com os alunos. Tratava-se de um caminho que eu já havia vivido em práticas anteriores e, por isso, entendia como imprescindível para iniciar o trabalho com a turma. No entanto, a aproximação aos alunos não aconteceu conforme eu previa; mesmo diante de inúmeras tentativas para encontrá-los, em diferentes espaços da escola, porque *...as pessoas não são sempre iguais...*, e, por isso, aqueles novos alunos exigiram avanços em meu fazer. Eram novos alunos desafiando-me, outra vez, a inventar a aula em nome de tentar ajudá-los a mudar suas histórias de fracasso escolar.

Para tentar trabalhar com essa nova CP, propus à direção e aos professores da turma uma experiência de reestruturação dos tempos em sala de aula, aumentando a carga horária dos professores, ideia acolhida pela direção e pela professora de Matemática, que se encorajou a assumir, junto comigo, um maior número dos períodos de aulas na turma. A intenção foi

tentar trazer os alunos de volta à sala de aula, vinculando-os aos trabalhos escolares. ...*Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos...*

A reestruturação do tempo tornou-se o mais importante aliado, pois, de minha parte, houve condições para conhecer, compreender e considerar a realidade dos alunos na construção da proposta de trabalho; para os alunos, houve tempo para se entenderem, permanecerem e compartilharem as aprendizagens que precisavam fazer. Mas, para que esse tempo maior fizesse sentido para eles, foi preciso que a proposta de trabalho os conquistasse, justificando passarem muito tempo com um mesmo professor. Mais uma vez, o meu lugar foi de escuta e de reflexão para descobrir onde estavam os interesses deles, criando espaços na sala de aula para que conversassem, olhassem ou lessem sobre assuntos diversos, a partir de materiais que levei ou os que eram sugeridos por eles mesmos. Entretanto, contrariando as minhas expectativas (experiência tantas vezes vivida), de que escolhessem alguns dos assuntos para tratar, os alunos escolheram contar histórias para os colegas menores da escola: seus irmãos, primos e amigos pequenos, alunos que pertenciam à Educação Infantil e estavam sem ouvir histórias, em função do afastamento da professora contadora de histórias da escola. Esse, portanto, foi o tema que interessou aos alunos.

Mais uma vez, vi-me diante do inesperado: criar a aula que acolhesse o legítimo interesse dos alunos, conquistando-os também para a proposta de trabalho que começaram a desenhar ao decidirem produzir a contação de uma história infantil. A criação da contação da história oportunizou não só que cada aluno se achasse no trabalho, como também se consolidasse o melhor e o mais autêntico espaço, a fim de que ampliassem seus saberes quanto a falar, a ouvir, a ler, a compreender e a escrever.

Envolvidos em construir a contação da história, os alunos traçaram os rumos do trabalho, dando pistas também a outros professores, para que se desafiassem a entrar em cena e os provocassem a aprender o que precisavam. Entretanto, assim o fizeram somente as professoras de Artes Visuais e de Matemática. A ajuda das professoras aos alunos configurou-se em um autêntico trabalho interdisciplinar, já que a necessidade deles chamou pela especificidade das disciplinas. No entanto, embora tivessem surgido interesses de outras áreas do conhecimento, enquanto os alunos construía a contação da história, houve dificuldade por parte de outros professores em conseguir entrar na proposta em andamento. Ou seja, a construção de ações pedagógicas não provocadas por eles, a partir de suas respectivas disciplinas, foi um desafio que alguns professores não conseguiram assumir, desperdiçando com isso novas possibilidades de aprendizagens aos alunos. ...*O senhor não acha? É o que eu acho...*

Mas, as experiências que eu vivi e de que tratei nesses dois relatos, investindo na construção de vínculos e fazendo dos interesses e das necessidades imediatas dos alunos o ponto de partida para encaminhar a aula de Português, fez-me constatar o quanto o sucesso desse tipo de trabalho esteve na dependência do envolvimento dos professores. Na primeira experiência, apesar de me dar conta de que os três períodos formais destinados às aulas de Português não terem sido suficientes para as aprendizagens que os alunos precisaram construir, suspeitei de que o caminho a perseguir relacionava-se principalmente a mudanças nas práticas que eram levadas à sala de aula pelos professores. Suspeitei também que seria preciso um engajamento de toda a escola, criando novos contratos, ou seja, novas propostas pedagógicas mais coerentes com as dificuldades sociais dos alunos, para que se mudasse a história de fracasso escolar que, nessa primeira experiência, persistiu.

Quanto à segunda experiência, mesmo a direção da escola legitimando uma proposta diferenciada a ser feita com a CP, mais uma vez, faltou coragem e autonomia à maioria dos professores para se desafiarem a mexer em suas aulas, inventando outras cenas a partir das pistas que os alunos apontavam. *...Hoje, que raciocinei, e penso a isto, não nem por isso não dou por baixa minha competência, num fogo-e-ferro...*, mas afirmo que, sem se arriscar por novas veredas, os professores dificultaram as aprendizagens dos alunos.

Assim, diante do que vi e vivi sobre a dificuldade dos professores em reconhecerem que as carências dos alunos demandavam uma reinvenção da aula, criando outro tipo de trabalho, me dei conta de que, por essa mesma razão, foi difícil aos professores assumirem os Ciclos de Formação. Tal estrutura curricular apresenta concepções teóricas as quais sugerem a construção de práticas de sala de aula que considerem a diversidade dos contextos reconhecendo a heterogeneidade, tanto nos processos como nos resultados das aprendizagens dos alunos, um desafio a que poucos se lançaram. Em razão disso, segundo o meu ponto de vista, a implantação dos ciclos tornou-se uma proposta de discurso, já que não assegurou nem vem assegurando a inclusão da melhoria no desempenho dos alunos. Entretanto – é consequência ainda mais séria – que já viramos um novo século, e os filhos das classes menos favorecidas continuam esperando pela promessa de uma escola que os ajude a aprender mais, para que possam viver integrados em uma sociedade que cada vez mais exige pessoas letradas.

Ao entregar-me nessas veredas de relato, consegui esclarecer um pouco mais esta minha história de professora, buscando caminhos sobre aprender e ensinar a alunos que viviam na chamada situação de vulnerabilidade social, como foram os meus alunos da CP, que, por isso, necessitaram de meu investimento em conhecê-los, respeitá-los e valorizar os

seus interesses e as suas necessidades. Uma postura que exigiu de minha parte coragem para mexer nos tempos, metodologias e até em conteúdos diferentes, para que os alunos se desafiassem a permanecer e aprender. Graças a essa coragem de mudar, eu fui também construindo *...novas veredas com mais pertença...* sobre como levar à aula de Português propostas em que os alunos falassem, lessem e escrevessem mais.

Encerro por aqui, reconhecendo que, embora eu tenha feito um pouco mais do que já havia feito em sala de aula, o desafio da mudança precisa ser assumido como prática em mais salas de aula e através de mais professores, para que mais alunos vivam o sucesso experimentado pela aluna Crisane, por exemplo, ao ser considerada uma das melhores, quando avançou para o Ensino Médio. Se assim não for, a escola cada vez mais terá alunos como Róger, por exemplo, que além da derrota escolar, experimentou outra mais injusta, sua transferência para a escola da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE) e não mais retornou. *...Viver é muito perigoso... ...A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem... ... Era o que eu às vezes achava...* É no que eu continuo acreditando, porque as urgentes mudanças na escola estão intimamente relacionadas ao tanto que se desafiarem os professores, experimentando, eles próprios, outras maneiras de ensinar e de aprender, diferente daquelas que foram adequadas para eles em outros tempos, mas que hoje não mais funcionam e, por isso, precisam ser atualizadas. Assumir tal postura significaria uma mudança de atitude do professor, reconhecendo o seu papel para a transformação da realidade do ensino que vem sendo oportunizado às classes menos favorecidas em nosso país.

Agora que tudo eu contei, *...quero toda razoável opinião...* porque, conforme disse no início desse relato, era minha intenção também contar para saber do leitor a que reflexões essa minha experiência o levou. *O senhor não é bom entendedor?...* Por isso, é chegada a hora de *...baixar meu julgamento... Fosse bom, fosse ruim, meu julgamento era. Assim...*

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa B. Ciclo Básico: uma proposta vista pelas professoras. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, v. 75, p. 57-69, 1990. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=70017&type=P>>. Acesso em: 09 ago.2008.

ARELARO, Lisete R.G. A extensão do ensino básico no Brasil: ainda um desafio político. **Em Aberto**. Brasília, ano 7, n. 39, p.36 a 43, jul. a set. 1988. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/663/590>>. Acesso em: 09 ago.2008.

ARROYO, Miguel. **Escola plural**: Proposta pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMED, 1994. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=3>. Acesso em: 21 mar. 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. JACOMINI, Márcia Aparecida. Os ciclos na organização do Ensino Fundamental: alguns apontamentos. **Revista PUC VIVA**. nº 21 - jul. a set. de 2004. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r21_r07.htm>. Acesso em: 15 jan. 2007.

DURANTI, Alessandro. **Antropologia Lingüística**. Traducción española, Pedro Tena. Cambridge University Press: Madrid, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANCHI, Eglê. **A redação na escola**: e as crianças eram difíceis. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula**. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Linguagem e Ensino**: Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. e SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de Português. In: NEVES, Iara Conceição B., SOUZA, Jusamara V., SCHÄFFER, Neiva O. GUEDES, Paulo C. e KLÜSENER, Renita. (org). **Ler e escrever compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. da Univ./UFRGS, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2007.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Os educadores e a organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo (1992-2001). **Revista Factus**, v.III, p.95-112,2007. Disponível em:<<http://www.fts.com.br/fts/revistas/factus/materia009.pdf>>Acesso em 09/09/2008.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

MARCHI, Diana Maria. A literatura infantil nas séries iniciais. In: FILIPOUSKI, Ana Mariza; MARCHI, Diana e SHÄFFER, Neiva Otero. **Teorias e fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 229-240.

MONTEIRO, Mara M. **Leitura e escrita**: uma análise dos problemas de aprendizagem. Petrópolis - RJ: Vozes, 2004.

MORAIS, Artur Gomes. “Por que gozado não se escreve com u no final?” – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes (org.) **O aprendizado da ortografia**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 77-98.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Trad. Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.

PERNIGOTTI, Joyce Munarski. et al. **Aceleração da aprendizagem**: ensaios para transformar a escola. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RODRÍGUEZ, Maria Elena; KAUFMAN, Ana Maria. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1995.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SAMPAIO, Marisa N.; LEITE, Lígia S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

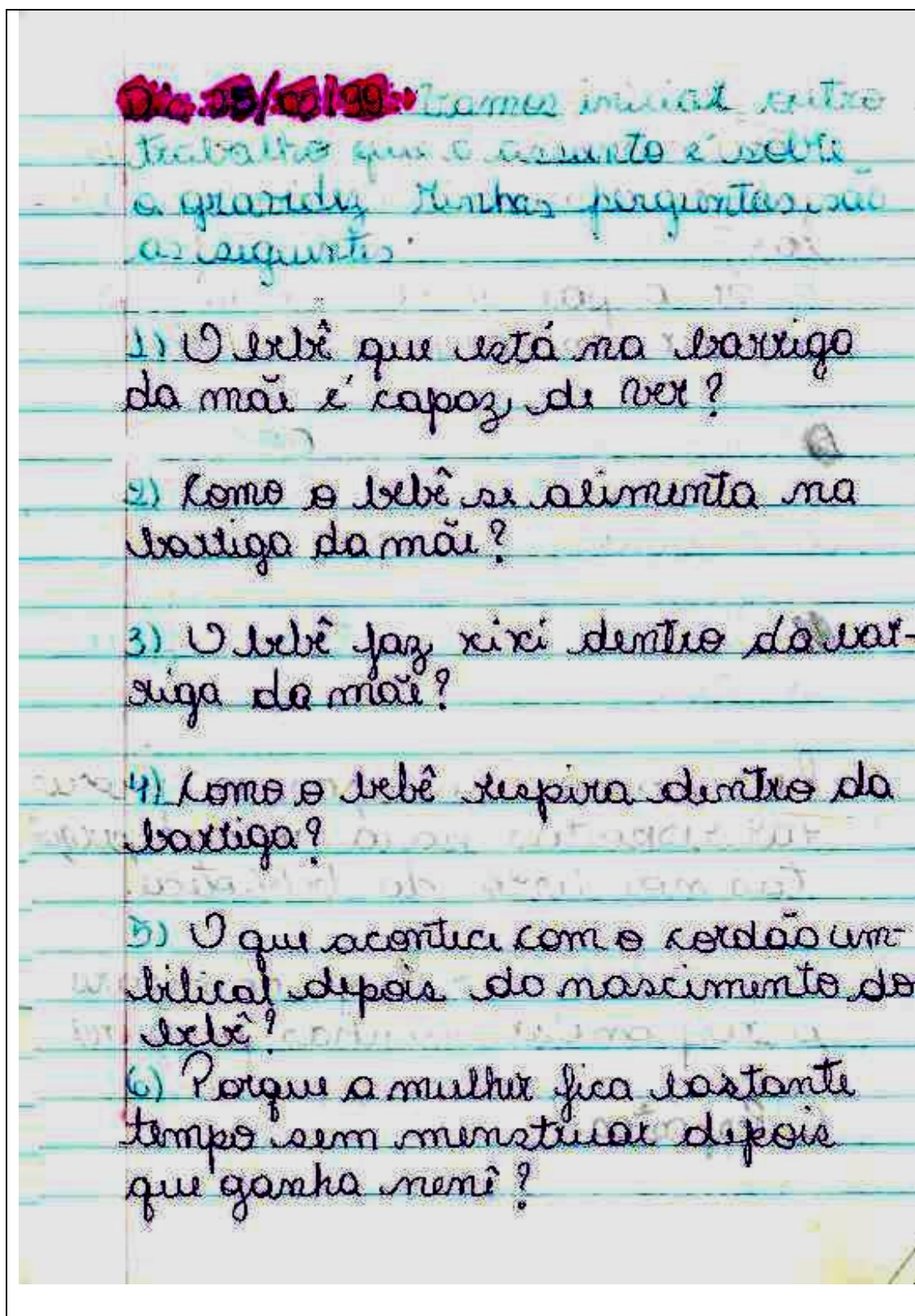
SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SHERRE, M. M. Pereira. A norma do imperativo e o imperativo da norma. In: BAGNO, Marcos. (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 217-251.

XAVIER, Maria Luisa M. Escola e mundo contemporâneo: novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. In: SOUZA, Ávila; SEFTON, Ana Paula. et al. **Escola e sala de aula-
mitos e ritos**: um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ANEXOS

ANEXO A - Perguntas elaboradas por Marta (1999).



Trumar olhando a grade de
judica o menê ou pode pré
lar?

o) Se o pai juma o menê p
maser com algum problem

• tonic de informações
em livros da biblioteca, ce
um ginecologista

• Estabelecer um tempo p
o trabalho.

? hoje vamos começar a p
rã suspensas para messas
tas nos livros da biblioteca

Dia 03/06/09 -> hoje começ
a responder minhas pergun

① Suspensas:

ANEXO B - Respostas elaboradas por Marta (1999).

3) Respostas: O que a mãe come vai para o sangue. Depois, o que é necessário ao bebê passa do sangue da mãe para uma espécie de esponja, chamada placenta. O cordão umbilical liga o bebê à placenta e lhe traz o alimento de que ele precisa. Para o bebê a placenta é um verdadeiro guardador de comida.

3)

4) Na barriga da mãe o bebê não respira como você. Ele já tem pulmões, mas, como não está ao ar livre, é a mãe que

Ele fornece oxigênio, pelo cordão umbilical. Quando ele nasce o ar entrará em seus pulmões pela primeira vez.

⑤

⑥

7 Fumar durante a gravidez afeta o crescimento do bebê que está se desenvolvendo. Mães que fumam vinte cigarros ou mais por dia durante a gravidez geralmente têm bebês que pesam um média 300 gramas menos do que os bebês de mães que não fumam. O efeito de redução do peso do bebê pelo fumo é ainda mais importante no caso de prematuros. Mulheres que fumam muito também estão mais sujeitas a abortos.

8 O pai fumando pode trazer problemas ao bebê, mesmo se a mãe não estiver grávida pois traz também a diminuição no peso do bebê ao nascer e depois de nascer a fumaça do cigarro vai igual para os pulmões do bebê chegando a prejudicá-lo e podendo até ser um fumante.

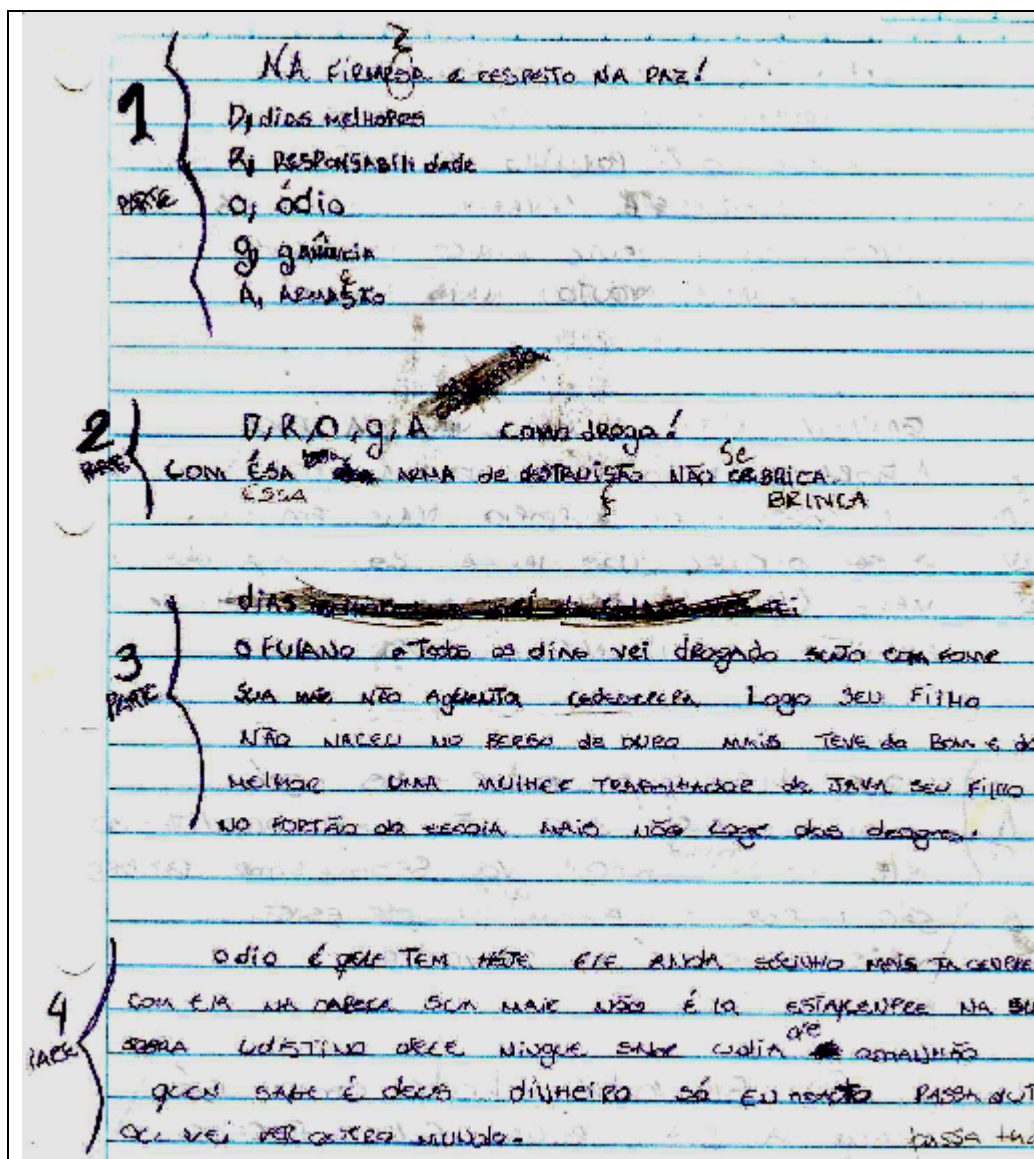
ANEXO C - Justificativa das faltas de Marta (1999).

Dia: 13/07/99.

Fiquei um bom tempo sem ir à escola por causa que minha febre estava muito quente.

Tínhamos começado um trabalho no dia 25/05 e o assunto do meu é sobre a gravidez, hoje vou continuar meu trabalho, terminei de respondê-lo.

ANEXO D - Poesia elaborada por um aluno (1999).



F3 } PALAVRAS de um visado eique me progo
 Responsabilidade dele não foi sua mãe
 desleixo do ZÉ BONINHO VELHO pegou a POLAR
 parte } COM ROUBO e ~~de~~ LITAREM PESSO LA ELE
 ficou com o dente QUINISO FORTIFICADO ^{de} FICHA
 FAZALTA MAIS VANTAJ MAIS LOUCA

6 } BANACIA NGA de MATAR MAS DA PROGA
 A BOLA MAIS LOUCA A PROGA JIS É MAS
 PAI } EA TOBRA É DE A PROPIO MAIS PRA ELE
 PAI } ~~o~~ FINAC MAS VAI SE COM CIMA ODEGA
 MAIS URGENTE dele NUNCA sabe o dia de
 ANANHO quem sabe é dele

4 } QUE DEUS É SALVADOR todos CRÉ
 mais a Mãe dele não está acreditando
 ele ^{mucha} ~~ver~~ mais vai ser o mesmo PROGA
 são a Põe de BENA JA ^{que} ~~de~~ ESISTI
 mais DEUS É O SALVADOR

Refl } PAI SALVADOR derube uma só
 LAGRIMA SUA PUGNA PELOS PECADOR
 ESTEJES SEMPRE PRESENTE.
 HORAS TEMPO quero descansar

ANEXO E: Rap construídos com amigos e trazido para a aula (1999).

MEU NOME É "TRABALHO"
 NEGRO, POBRE, EIS O "TRABALHO"
 DESDE CEDI NA BATAIHO, UM PEQUENO OPERÁRIO
 SEM REGISTRO, SEM PATRÃO, SEM SALÁRIO
 SIMPLEMENTE "TRABALHO"
 NO ROSTO A MARCA DOS MURSTRATOS
 LA VAI O MENINO, LÉPIDO E POBREIRO
 SEM CAMPINHO, SEM ESTUDO, SEM LAR
 SIMPLEMENTE "TRABALHO"
 SEU PADRASTO QUER BEBER, SUA MÃE QUER FUMAR
 LA VAI O MENINO A CAMPINHO DO BAR.
 NÃO PODE BRINCAR, NÃO PODE JOGAR, NÃO PODE "VIVER"
 PRECISA TRABALHAR, LAVAR, VARRER
 TEM QUE FAZER O DIABO, TEM QUE FAZER CHOVER
 SE VOLTAR PRA CASA, SEM DINHEIRO
 VAI APANHAR, NÃO VAI COMER
 TODOS NA SUA RUA, NA SUA VILA, NA SOCIEDADE EM GERAL
 SABEM QUE O MENINO É EXPLODRADO, É TRATADO MAL
 MAS SEU NOME NÃO É "DOLAR", NÃO É "PETRÓLEO", SEU NOME É
 SIMPLEMENTE "TRABALHO"
 UM DIA OLHANDO OS MENINOS EM SUA VOLTA
 TODOS BOM TRATADOS, COM SUAS MENINAS DO LADO.
 PENSOU "TRABALHO"...? QUE ONDA! QUE LEGAL!
 DEPOIS DE ALGUNS MINUTOS, ALI ESTAVA "TRABALHO"
 O MAIS NOVO ELO DA CORRENTE
 SUA TAREFA É FICAR DE OLHO ABERTO
 VER SE OS "OMI" ESTÃO POR PERTO
 DEPOIS DE UM TEMPO "TRABALHO" ERA O TAL
 ALÉM DE VIGIAR TAMBÉM VENDIA NA MORAL
 MAS COMO TODO MENINO, "TRABALHO" NÃO RESISTIU
 FOI PABA O CAMPINHO BATER BOLA,
 JUSTAMENTE NESTA HORA, CHEGA A POLÍCIA.

E LEVA SEU PATRÃO EMBORA.
COITADO DO "TRABALHO"
MORTO NO CAMPINHO, JOGADO DENTRO DO VALO
LÁ SE FOI MAIS UM MENINO
13 ANOS, NEGRO, POBRE, FAVELADO
MORREU TRABALHANDO NO TRÁFICO
MAIS UM OPERÁRIO, SEU NOME
SIMPLEMENTE "TRABALHO"

ANEXO F - Rap ditado por um aluno da CP e copiado pela professora (1999).

No ba ja fa
 Meus olhos refletem como olhos de criança
 Na liberdade da paz nos "bunkers" sou herói
 Sempre na nossa real

O nosso ~~ata~~ Sifrao
 Era um r de ruim e m de maldade
 Nos "falei" nossa contra, sempre ali, sempre aqui
 Sem ir atrás do dinheiro

A dorça chegou, sempre esbalegava
 Olla só a mãe do moleque, diz que ali
 está escondido armado

Mal carrega no ~~lugar~~, sempre diz que ~~tema~~
 é o ~~barão~~.

Não sou cidadão, não sou vendido ~~mas sou~~
 Mas sou a pátria ~~armada~~, a ~~paiz~~ gentil
 Sempre na minha, ~~revestido~~ como ~~suai~~

A casa vir ~~deu~~ caí. Não quero ver o meu
 irmão ~~caído~~ nessa droga.

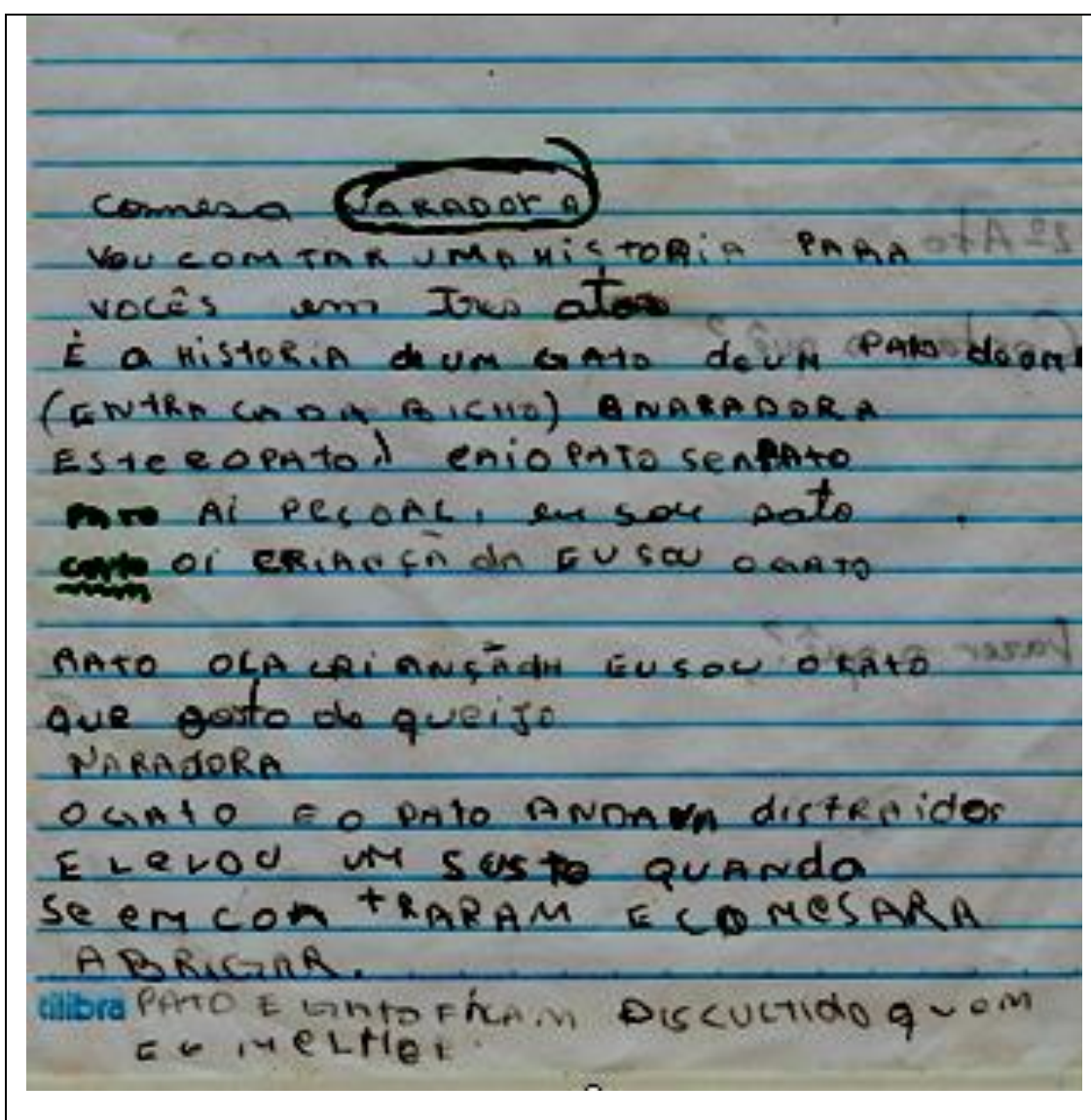
Sociedade urbana é a mesma ~~falsa~~
 que ~~curral~~, ~~polícia~~ ou ~~mercado~~ ~~revestido~~
 como ~~animal~~.

Sociedade brasileira ~~extrema~~ ~~unidos~~ no
 Brasil. Não bleis a ~~tenha~~.

Sai do Rio/São Paulo, e aí na realidade ²
 Fuzil é tu, formal é divino
 Detento na prisão
 É nos na paz, realidade da "segunda"
 Malos de fé. Um dia a casa cai
 Igualmente pra você!
 Nos "era" apenas um molo que caminha
 Um dia vi um ~~lata~~ ^{franja} abrochando nois
 Pode se ligar, a revolta está aqui
 É onde todos têm uma história pra contar
 Sempre há juanças, sempre todos simão!
 Agora não tem desse nos
 Tá ligado... Terror é terror! O bicho pega bicho
 Na caída de noite, todo mundo é proibido
 Cada um da sua área
 Se encontram numa festa
 Nos sei qual é que é. Guerra nasce no terra
 Como se fosse num mato, plantado no
 deserto.
 Olha a camata, passando aí, com um
 copo de cachaca, alianda para mim.
 Nos sei qual é a dula, tá me juando,
 festa, pob e bar.
 É só apenas pra malandro

É um sábado, normal como os outros 3
 O dia a dia, normal, não sou marginal
 Os olhos cocam, adinheiro não vem
 Caiu...
 Meu pai chegou
 Agora seu pai, pra feste na noite
 Eu sou a ferrugem
 Vou bancar com meus irmãos ^{lá de} cima
 Tudo ^{com nós} corrigido
 Nas "diverões" nada vem
 Mulher e tempo
 Mãe e dinheiro
 Não bancou, apalhou
 Só não esperava pagar a mulher ^{lá de} cima
 Mas sei que de onde que é
 É o céu ou do inferno
 Sei que é do outro mundo
 Quem está do outro, quer mandar eu
 Olha só, todo mundo ^{pra inferno} calado
 Quem tocar pedrada nele
 Só não espero que ele vai voltar
 Abre olho, abre olho
 Vou largar na fogueira
 Malandragem assina, quando ~~o~~ o dia

ANEXO G - História construída pelos alunos da CP2 (2002).



CONTINUAÇÃO...

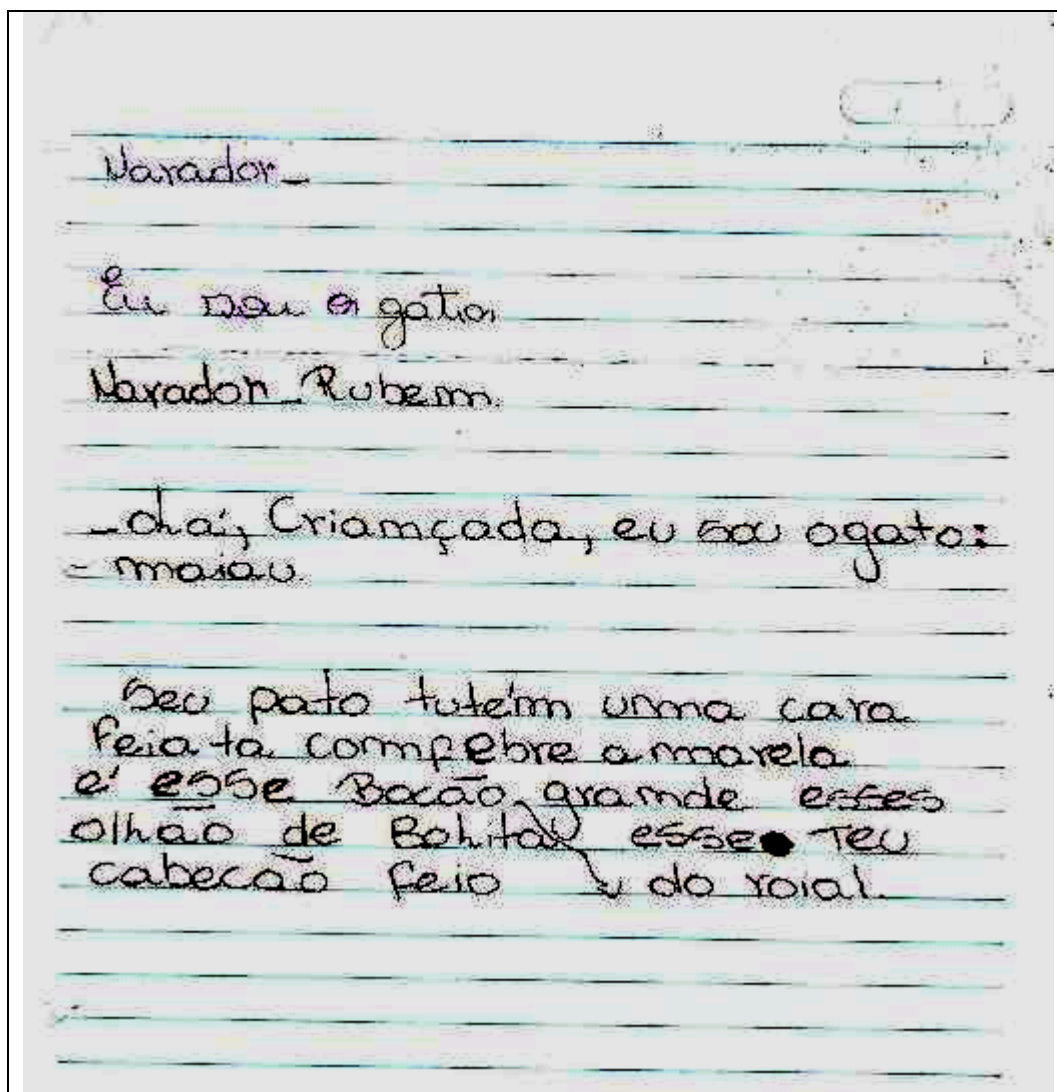
NA BRIGA AS LETRAS TROCAM LETRA E AS LETRAS E AS NACAPAS DO GATO VIRA PATO E O PATO VIRA GATO.

MAIS AORA ENTRA O RATO E SE ESPANTA COM O QUE VÊ. E COMEÇA A RIR MINTO E O GATO E O PATO FICAM BRAVOS E COMEÇAM BRILHAR DE NOVO E ACABAM TROCANDO AS MÁSCARAS.

NÃO GOSTÃO DO JEITO QUE FICARAM VIRAM COMO ELAS FICARAM NINGUÉM GOSTA DELES

O GATO O RATO E O PATO COMBINÃO QUE TEM QUE FICAREM AMIGOS PARA VOLTAREM A SER O QUE SÃO AMIGOS ELES SEM BRANCA-SE E COMEÇAM A CANTAR

ANEXO H - Reescrita de uma parte do texto feita por Carmem (2002).



ANEXO I - Entrevista feita pelos alunos a ser aplicada às crianças (2002).

7/3/8/02! Entrevista

- 1) Que tipo de história que tu gostas?
- 2) Que coisas tu gostas de comer?
- 3) Que tipo de brincadeiras tu gostas?
- 4) Que tipos de roupas tu gostas de usar?
- 5) Que tipos de desenhos tu gostas?
- 6) Quando tu não estás na escola, o que fazes?
- 7) Qual o tipo de trabalho que tu mais gostas?
- 8) Quais os heróis que tu gostas da TV?
- 9) Quais o tipo de músicas que você mais gostas?
- 10) Qual a tua idade?

Tuxma CP2

ANEXO J - Registro da atividade na sala de informática (2002).

Escola Municipal Presidente João Goulart

RELATÓRIO SOBRE A AULA NA INFORMÁTICA - Turma: Cp2.

Data: 18/30 Nome Caia Regina

1. Que atividade realizei na Informática? Compreendamos
com os alunos E.M.E.F. Pepita de Leão

2. Com quem? Rafael William Diego
Juliane Ket BWA

3. De onde eram? João Goulart e da
E.M.E.F. pepita de Leão

4. Conte como foi.

Foi ótimo eu adorei conversar
com eles com William, Ket Rafael e
Diego eles são muito legais
adoraria conversar com
eles de novo. En P2 e muito em
gratidão ele' ter comente ele' mãe
naoia que eu era a mexicana
de' esta ta imulgenhada
a delei fomp: Diego agora
quero conversar com o a
temhoia. TURMA: C.P2