

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E EXCLUSÃO SOCIAL.

DO FRACASSO AO SUCESSO ESCOLAR:
DEMARANHADO DE POSSIBILIDADES E SIGNIFICAÇÕES QUE TECEM
AS RELAÇÕES DE SUCESSO, SABER E SOCIALIZAÇÃO NO
PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado

Silvana Maria Aranda

PORTO ALEGRE

2001

005546
18/02/2002
166204
2002

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E EXCLUSÃO SOCIAL.**

**DO FRACASSO AO SUCESSO ESCOLAR:
O EMARANHADO DE POSSIBILIDADES E SIGNIFICAÇÕES QUE
TECEM AS RELAÇÕES DE SUCESSO, SABER E SOCIALIZAÇÃO
NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA**

Silvana Maria Aranda

*Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós- Graduação em
Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, sob a orientação da
professora Dra Carmem Maria Craidy,
como condição parcial para a obtenção
do grau de mestre.*

PORTO ALEGRE

2001

**UFRGS
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E EXCLUSÃO SOCIAL.**

**DO FRACASSO AO SUCESSO ESCOLAR: O EMARANHADO
DE POSSIBILIDADES E SIGNIFICAÇÕES QUE TECEM AS RELAÇÕES DE
SUCESSO, SABER E SOCIALIZAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA
ESCOLA**

Dissertação de Mestrado

Silvana Maria Aranda

PORTO ALEGRE

2001

SUMÁRIO

RESUMO.....	3
ABSTRACT	4
<u>1 INTRODUÇÃO.....</u>	5
<u>2 UM POUCO DE HISTÓRIA: O DIFÍCIL PERCURSO ATÉ A DEFINIÇÃO DO QUE PESQUISAR.....</u>	9
2.1 O GERMINAR DAS INQUETACÕES	10
2.2 A SUPERAÇÃO DO ESTIGMA DO FRACASSO OU A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO.....	14
2.3 PARA ALÉM DOS MUROS DE MINHA ESCOLA: A PERCEPÇÃO DA REALIDADE DAS TURMAS DE PROGRESSÃO A PARTIR DE ALGUMAS FALAS DE PROFESSORES	16
<u>3 O ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO.....</u>	19
3.1 O CURRÍCULO NA ORGANIZAÇÃO POR CICLOS DE FORMAÇÃO.....	19
3.2 A AVALIAÇÃO NO ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO	23
3.3 A TURMA DE PROGRESSÃO	24
<u>4 O SUCESSO / FRACASSO ESCOLAR NAS VOZES DE AUTORES BRASILEIROS E FRANCESES.....</u>	28
4.1 SUCESSO ESCOLAR, O REVERSO DA MOEDA?.....	34
4.2 ESCOLA E SOCIALIZAÇÃO	37
4.3 ESCOLA E SABER	42
4.4 CERCANDO O CONCEITO DE SUCESSO	46
<u>5 PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....</u>	49
5.1 LETRAMENTO E SUCESSO ESCOLAR	56

5.2	O CAMINHO DA PESQUISA.....	60
6	<u>O MORRO: CENÁRIO DA PESQUISA</u>	<u>67</u>
6.1	A ESCOLA COMO ALGO CONFIÁVEL E DESEJÁVEL.....	70
6.1.1	O COTIDIANO ESCOLAR: ORDEM E ORGANIZAÇÃO COMO ALGO IMPORTANTE....	79
6.1.2	QUEM SÃO AS CRIANÇAS PESQUISADAS	90
6.1.3	O COTIDIANO DA API: INVESTIMENTO NO POTENCIAL DE CADA ALUNO	105
7	<u>O INVENTÁRIO DE SABER.</u>	<u>110</u>
7.1	O COTIDIANO DAS A30.....	129
7.1.1	A TURMA DA VÂNIA: ORDEM X FLEXIBILIDADE	129
7.1.2	A TURMA DE MARÍLIA: ORGANIZAÇÃO, LIMITES X APROXIMAÇÃO	131
7.1.3	A TURMA DE JANE: PARTICIPAÇÃO X RESPEITO E ORGANIZAÇÃO	132
7.1.4	A TURMA DE NAIR: ESPAÇOS A CONSTRUIR	134
8	<u>MUDANÇA DE TURMA: “GARIMPANDO” A VISÃO DAS CRIANÇAS SOBRE A PROGRESSÃO</u>	<u>137</u>
8.1	A PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE A MUDANÇA DE TURMA.....	152
8.2	A MUDANÇA DE TURMA NA VISÃO DOS PROFESSORES.....	158
9	<u>CONCLUINDO.....</u>	
9.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	BIBLIOGRAFIA.....	176
	ANEXOS	178

RESUMO

Este é um estudo sobre o que leva crianças de periferia a permanecerem na escola e avançarem na 'relação com o saber'. Nele o conceito de sucesso escolar é discutido e recolocado. Tendo por base este novo conceito de sucesso, foi realizada a pesquisa em turmas de primeiro ciclo de uma escola Municipal da periferia de Porto Alegre, onde se buscou levantar a percepção destas crianças sobre o fato de estarem na escola e avançarem, e a repercussão disto em suas vidas. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação participante de sala de aula, "inventário de saber" e entrevistas semi-estruturadas com as crianças, pais e professores. A metodologia empregada foi a Rede de Significações, criada por Rossetti Ferreira e equipe do CINDEDI (Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil). Algumas das conclusões parciais deste estudo foram: a metodologia de trabalho da professora não se constitui em fator decisivo para o sucesso escolar das crianças, embora desempenhe importante papel. As crianças que alcançaram um nível maior de sucesso são aquelas que encontraram uma professora que se relaciona com afeto, no sentido de respeitá-las e acreditar que podem aprender, dando uma dimensão de acolhimento e exigência, no processo educativo. Este sucesso também se deve ao vínculo das crianças com a escola e desta escola com a comunidade, constituído através de respeito, limites e proximidade. Este sucesso se configurou não só pela permanência das crianças na escola, mas em "avanços conceituais que caminham em direção ao sistema alfabético da representação escrita", ao desenvolvimento em vários aspectos e ao estabelecimento da relação com o saber em sua dimensão epistêmica, social e identitária.

ABSTRACT

The goal of this work is to reveal the reasons that make children that live in the outskirts of town remain in school and succeed. The concept of "success in school" is discussed and redefined, and based on this new concept, a research was carried in "first cycle classes" (elementary school) of a municipal schoolhouse located in the outskirts of Porto Alegre, with the goal of "capturing the perception" of those children about being in school and succeeding and the effect of that in their lives. In order to achieve the proposed goal, the following "researching tools" were used: interacting observation in classroom, "inventory of knowledge", and half-structural interviews with children, parents and teachers. The methodology employed was the "signification net" created by Rossetti Ferreira and the CINEDI's staff. Some of the partial conclusion of this research revealed that the teacher's methodology of work wasn't a decisive factor for the success of the children submitted to observation, although that played an important role. The children that acquired a higher "level of success" were those that found a teacher that had an affective relationship with them, that had established a "tie" based on mutual respect, and that believed they could learn. That gave a dimension of "acceptance" and "demand" within the learning process. The success was also due to the tie established between the children and the school and between the school and the local community, a tie based on mutual respect, defined limits and neighbourness relations. That success was possible not only due to the remaining of children in school but also because of the "conceptual advances" that lead towards the alphabetical system of written representation, towards the multifaced development and towards the establishment of a relation with the knowledge in its epistemological, social and identity dimension.

1 INTRODUÇÃO

*Prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo....
Raul Seixas*

Essa dissertação vem falar sobre 'metamorfoses', sobre a construção de um novo conceito acerca do sucesso escolar. Para isto, realizo um processo de tessituras, trazendo inquietações, tentando lançar um olhar singular sobre essa problemática.

Início este trabalho, contando como surgiu o desejo de pesquisar, durante meu trabalho em uma escola da rede Municipal de ensino da periferia de Porto Alegre. Esta escola foi criada e implantada dentro da estrutura de Ciclos de Formação. Busco em minha memória alguns dos elementos do cotidiano desta escola, onde eu trabalhava com alfabetização de crianças em turma de Progressão de primeiro ciclo, elementos estes, que me impulsionaram a pensar em uma pesquisa em nível de Mestrado, com os quais trabalho no capítulo 'O Germinar das Inquietações'. Penso que este capítulo encontra sua lógica e pertinência no corpo deste trabalho, por ser o começo de um desenho da problemática.

No capítulo seguinte, intitulado 'O ensino por Ciclos de Formação', tento detalhar o funcionamento, a estrutura dos Ciclos de Formação. A escola onde realizei a pesquisa também se organiza desta forma e os dados colocados neste capítulo serão importantes para o entendimento dos movimentos que se dão no interior desta e de sua lógica funcionamento.

Mesmo em um movimento de 'metamorfoses' não é possível desconsiderar o que estava posto até então, esse seria um processo de

enfraquecimento, sendo assim, como a larva busco o 'casulo' que me alimenta: os conceitos de sucesso escolar discutidos por alguns teóricos como Miguel Arroyo, Alceu Ferrari, Maria H. S. Patto, Jaqueline Moll, Bernard Lahire, Bernard Charlot, entre outros. Esta retroalimentação ganha ênfase no capítulo " O sucesso/ Fracasso Escolar nas Vozes de Autores Brasileiros e Franceses" onde tento resgatar, no diálogo com estes teóricos, algumas questões importantes. Dentre estas destacaria: a questão da exclusão **da** escola e **na** escola, a impossibilidade da sustentação de algumas das explicações do fracasso escolar das crianças de classe popular e alguns dos mitos criados acerca deste fenômeno. Essas questões são retomadas a fim de melhor entender meu objeto de pesquisa, em cujo tratamento busco uma abordagem sociológica que leva em conta a 'análise da singularidade' e uma 'leitura positiva' sobre as crianças pesquisadas. Na tentativa de redefinir a concepção de sucesso escolar, apoiada na leitura de Charlot, desloco minha análise do 'sucesso em si', deixando de tratá-lo como se existisse de forma isolada. Também não aceito tratá-lo como se fosse apenas o reverso da moeda do fracasso o que trato no item 'Sucesso Escolar', O Reverso da Moeda? Começo a levantar a questão da 'relação com o saber' trabalhando com duas de suas dimensões nos itens 'Escola e Socialização' e 'Escola e Saber'. Dedico-me então a desenhar os contornos do conceito de sucesso trabalhado nesta dissertação no item 'Cercando o Conceito de Sucesso'.

Nos capítulos seguintes tento 'sair do casulo e alçar vôo'. Não um vôo sem rumo, é necessário que eu explicito que caminhos optei por percorrer, o que faço nos capítulos que falam da metodologia de pesquisa e dos instrumentos com que trabalhei nesta investigação. Uma metodologia que busca analisar o conjunto complexo de elementos que fizeram com que as crianças pesquisadas permanecessem na escola e avançassem, formando uma rede ampla de fatores que se articulam dinamicamente e dialeticamente, constituindo a **Rede de Significações** que nos permite entender o sucesso escolar destas crianças. Caminhos que fazem com que eu escolha determinadas ferramentas que exprimem um pouco de minha concepção de

pesquisa. Optei, neste momento, por uma metodologia qualitativa de pesquisa, onde os instrumentos que utilizo são a observação participante de sala de aula, as entrevistas semi estruturadas e o 'inventário de saber' constituído a partir de um jogo, o que trago no item intitulado "O caminho da Pesquisa".

A partir daí, sobrevôo a realidade a ser pesquisada, falando, no capítulo seis, sobre o cenário da pesquisa: o Morro. Descrevo as relações que nele se dão, a lógica de seus habitantes e a relação desta comunidade com a instituição escolar. Chego ao centro nervoso de todos os acontecimentos: a escola. Passo a realizar a descrição do seu cotidiano, trago algumas das observações que realizei em sala de aula, no sentido de apontar que práticas desta escola e destas professoras fazem com que as crianças possam ser bem sucedidas, nos itens 'O Morro, Cenário da Pesquisa' e 'A Escola como Confiável e Desejável'. Começo a levantar os aspectos que constituem no sucesso da relação desta escola com as crianças e de cada criança, em sua singularidade, no item 'O cotidiano Escolar: ordem e organização como algo importante'. No início desta pesquisa, acompanho o dia a dia de uma Turma de Progressão do primeiro ciclo que, posteriormente, se dissolve e as crianças desta são promovidas para anos ciclos¹. Falo um pouco destas crianças no item " Quem são as Crianças pesquisadas" e das relações que se dão no interior desta turma de progressão no item "O cotidiano da Ap1: investimento no potencial de cada aluno.

No capítulo sete, passo a trabalhar com os dados levantados nos instrumentos de pesquisa por mim escolhidos que são o "inventário de saber" e as entrevistas semi-estruturadas.

¹ Detalharei ao longo da dissertação e principalmente no capítulo que fala da Organização por Ciclos de Formação sobre o que vêm a ser uma turma de progressão ou um ano ciclo, nomenclatura própria desta forma de organização.

A partir destes instrumentos continuo tecendo categorias explicativas para o sucesso escolar das crianças desta escola.

No capítulo oito discorro sobre as "metamorfozes" cotidianas que estas crianças viveram, sobre suas percepções acerca de sua promoção, as quais colhi em uma entrevista sobre a mudança de turma baseada em um livro de literatura infantil e nas observações das novas turmas. Faço uma análise do pensamento destas crianças sobre o seu estar na escola e a repercussão que isso tem em suas vidas. Trago a voz dos outros atores sociais que viveram estas transformações nesta rede de significações que se constrói e reconstrói, apontando as percepções de pais e professoras sobre esta transformação na vida das crianças e em suas vidas.

Chego à conclusão onde falo sobre o que ficou deste "movimento de sair de meu casulo e ir a campo realizar esta pesquisa". Tento "costurar" percepções, constatações, sentimentos, a fim de organizar e retomar as idéias principais trabalhadas nesta dissertação.

Ter "uma nova opinião", desejar ser uma metamorfose tem seu preço. É necessário lutar pelo direito de alçar vôo, de ousar até na forma de escrita e de colocação do problema. Dentro do que me propus sei que ficaram muitas lacunas, mas tive sucesso. Sucesso, pelas aprendizagens que fiz durante a pesquisa, pelo novo olhar que fui capaz de lançar para um problema de meu cotidiano e do cotidiano de muitos educadores e educadoras. Começo esta dissertação dizendo que a 'metamorfose' por que passei no que tange a esta relação com o saber acerca do sucesso escolar, a mobilização que experimentei nos anos do mestrado buscando melhor compreender esta questão, já se constituem no meu sucesso.

2 UM POUCO DE HISTÓRIA: O DIFÍCIL PERCURSO ATÉ A DEFINIÇÃO DO QUE PESQUISAR

"Na realidade, raramente um processo ou objeto de estudo é escolhido por si mesmo, ou em si mesmo, isolado de qualquer sistema.... Notar-se-á quanto do indivíduo e do sistema de valores ao qual ele pertence está engajado na escolha de um tema científico relevante. Não é possível dizer, portanto, que se pode fazer uma escolha neutra; pelo contrário, pode-se afirmar que a escolha do tema se faz porque está relacionada com um sistema de valores e com as convicções últimas do indivíduo que o escolhe, e é assim que adquire um significado valorativo determinado" (MARRE, 1991; p.10).

Certamente a escolha do que pesquisar está atrelada a um sistema de valores e convicções do pesquisador. Da mesma forma tem muitas vezes relação com as condições de possibilidade que se apresentam. Dentro deste espírito, é inevitável mencionar alguns fatos de minha história profissional que me impulsionaram a mergulhar neste universo tão complexo de relações com o saber, no que tange ao fenômeno do sucesso escolar. E estando imersa nestas questões, esforço-me para distanciar-me deste cenário a fim de poder analisar o emaranhado de fios que tecem as relações no campo do saber/sucesso.

2.1 O GERMINAR DAS INQUIETAÇÕES

Cenário: uma escola Municipal por Ciclos de Formação em um reassentamento urbano em Porto Alegre.

Durante quatro anos trabalhei em uma escola ciclada² com Turmas de Progressão³ de primeiro ciclo. Nestas turmas, que foram criadas em caráter transitório para atender crianças que não estivessem dentro da relação idade/série, encontravam-se crianças e adolescentes em fase de alfabetização. Estes alunos não estavam em um ano ciclo e sim na Turma de Progressão, a fim de recuperarem esta defasagem ou consolidarem o avanço, podendo alcançar a promoção em qualquer momento do ano escolar, em um prazo máximo de três anos. No capítulo que trata sobre O Ensino por Ciclos de Formação detalho mais o funcionamento destas escolas e das Turmas de Progressão.

Muitos dos alunos com os quais eu trabalhava eram multirrepetentes ou tinham se afastado da escola e agora retornavam, outros eram oriundos de classes especiais e alguns haviam sido expulsos de outras instituições.

Também existiam aqueles que apesar de já terem idade para frequentar

² Escola ciclada é, no Rio Grande do Sul, uma nova organização curricular, implementada pela Secretaria Municipal de Porto Alegre na qual o tempo e o espaço se dão por ciclos de formação ao invés de séries. Embora esta proposta seja nova em nosso estado, não é inédita pois outros países como Portugal, Espanha e Argentina e estados como Belo Horizonte já têm o ensino organizado por ciclos. Detalharei melhor este tipo de organização no decorrer do trabalho.

³ Na turma de progressão estão os educandos com defasagens entre sua faixa etária e escolaridade. Esta turma tem uma organização de tempo-ano diferenciada da organização ano ciclo, o que detalharei no capítulo que trata do ensino nos ciclos de formação.

uma terceira ou quarta série, por motivos múltiplos não chegaram a frequentá-la. Eram filhos de famílias muito pobres e a maioria dos pais não possuía escolaridade, mal sabendo escrever seu nome. Algumas famílias conviviam com a fome, o desemprego, a doença e as drogas. O trabalho de sala de aula era um desafio constante. Depois de tantos 'fracassos' era difícil fazer com que as crianças acreditassem que podiam aprender. A linguagem da escola também era muito diferente⁴ da que usavam em seu cotidiano.

Quando penso nestas crianças sempre lembro de um trecho de uma música de Arnaldo Antunes:

*(...) "Aqui Nessa Tribo Ninguém Quer A Sua Catequização.
Falamos A Sua Língua Mas Não Entendemos Seu Sermão.
Nós Rimos Alto, Bebemos E Falamos Palavrão.
Mas Não Sorrimos À Toa" (...).*

Porém, apesar de tantas diferenças, cada aluno que permanecia na escola, cada avanço, cada aluno que aprendia a ler e a escrever era motivo de alegria para mim e para o grupo de professoras, pois dividíamos tudo, as inquietações as angústias, o sucesso, fazendo um trabalho verdadeiramente coletivo.

Nossa escola era nova, já havia sido criada na organização por ciclos e ao começarmos o trabalho logo percebemos que teríamos um grande desafio pela frente. Muitas das crianças que atendíamos não aceitavam as combinações e ao serem questionadas sobre suas atitudes algumas delas fugiam da escola pulando as janelas ou simplesmente saindo pela porta.

Acostumadas com a lei da rua, onde tinham 'autonomia' para decidir quanto tempo ficar na sinaleira ou no centro, não entendiam porque deveriam submeter-se ao que estas 'estranhas' queriam. Nosso desafio era

⁴ A linguagem era diferente não apenas nas gírias utilizadas, nas palavras que são consideradas ofensivas, pouco depuradas em nossa cultura, mas também na linguagem dos gestos, bruscos, intensos, utilizados quando sentiam-se ameaçados.

dar os limites necessários para que pudessem desenvolver uma verdadeira autonomia⁵, para tanto havia uma negociação baseada em argumentação, sem nunca esquecer que estavam no espaço da escola para aprender. Para isso fazia-se necessário que entendêssemos a linguagem que utilizavam, que eram os gritos, palavrões e desafios do tipo... 'quero ver quem me segura aqui', 'ninguém manda em mim e eu faço o que quero', e então pudéssemos fazer o contraponto. Vivíamos o dilema de empregarmos nossa autoridade sem cair no autoritarismo e na violência, sermos firmes sem gritar. Dilema este, tão bem expresso nas palavras de Alba Zaluar (1990, p.263):

"(...) o uso da força nas relações de poder, em substituição à autoridade, e o esvaziamento dos processos educativos, em nome às vezes do liberalismo, do 'deixa fazer', só que aplicado às crianças são faces opostas de uma mesma moeda. Por isso ocorreram concomitantemente no Brasil, caracterizando a conhecida oscilação que vai da rigidez ou violência para a permissividade, ou do autoritarismo a práticas liberais (...) '...será que, por se negar a estabelecer regras e limites aos filhos e alunos ou a ensinar a civilidade na relação com os outros, não se tornou impossível a socialização para uma sociedade democrática?'"

Alguns dos alunos⁶ que chegavam não aceitavam as regras estabelecidas e a forma com que lidávamos com os conflitos que surgiam.

⁵ Utilizo a expressão 'verdadeira autonomia' sem a pretensão de dizer que existe "a autonomia", mas que educamos defendendo comportamentos que julgamos adequados. Portanto esta autonomia vai no sentido daquela que equilibra a noção de um processo civilizatório, de regras sociais, atitudes que respeitem a coletividade sem anular o indivíduo.

⁶ Escolhi referir-me a **alunos**, pelo fato de que tanto na escola em que trabalhei quanto na que realizei a pesquisa as turmas eram constituídas por uma maioria de meninos.

Diziam: '*Aqui não tem "ocorrência", no meu colégio tinha e era melhor;*' '*Aqui não expulsam ninguém, não dá nada.* As falas demonstravam uma incompreensão do uso do diálogo na resolução dos problemas o que, gradativamente se foi modificando.

Aos poucos fomos conquistando a confiança dos alunos, criando um vínculo afetivo que nos permitisse retomar atitudes dos que se envolviam em brigas, o que era uma constante, ou daqueles que agrediam verbalmente os colegas ou os que sentiam-se ofendidos até quando alguém olhava para eles. Fomos entendendo que o que poderia ser agressivo ou violento para nós não tinha a mesma conotação para eles. No entanto não abdicávamos da nossa função de ensinar e de socializar nesta interação com os alunos.

Mas, apesar de se tratarem de realidades diversas, acredito que a união do grupo proporcionou que tentássemos entender a forma como estes alunos pensavam e dar espaço para que falassem de sua vida, seu modo de agir, suas aprendizagens e dificuldades. Quando classes voavam e alunos rolavam pelo chão em brigas e discussões, todo coletivo da escola se envolvia a fim de conversar com os alunos sobre o que havia ocorrido. Acredito que, de certa forma, a escola conseguiu tornar legítimo este novo instrumento introduzido em seu cotidiano; 'a arma do diálogo', que não deixava mortos nem feridos mas fazia jorrar o sangue da argumentação.

2.2 A SUPERAÇÃO DO ESTIGMA DO FRACASSO OU A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO

Apesar de todas as dificuldades que mencionei rapidamente, posso dizer que era possível observar os avanços das turmas nos mais diversos espaços da escola. Muitas crianças do primeiro ciclo aprendiam a ler e a escrever e progrediam para anos ciclos ou para progressão de segundo ciclo.

A participação dos alunos nas atividades culturais aumentava, pois a escola proporcionava passeios, ida a teatros, cinemas, museus, exposições de artes. Muitos de nossos alunos nunca haviam visto uma peça de teatro, assistido a um filme no cinema ou visto uma obra de arte. Por isso foi bastante complicado, no início, que tivessem as atitudes esperadas de alguém que vai a uma programação cultural. Aos poucos foram aprendendo a transitar nestes espaços.

Dentro de nossa escola, também surgiram muitos conflitos e muitas negociações foram feitas neste processo de imersão em uma cultura diferente e estranha para muitos. Víamos estas diferenças nos fatos mais corriqueiros do dia a dia como na hora da refeição, onde muitas crianças não sabiam utilizar os talheres e algumas, ao serem desafiadas pelos colegas, arremessavam pratos de comida em quem estivesse em sua frente. A aprendizagem de outra maneira de resolver os problemas foi gradual e variável de acordo com cada aluno.

Também era interessante observar o despertar das crianças para o mundo da escrita, tentando ler o cardápio do almoço, os trabalhos e cartazes espalhados na escola, as placas das ruas, as legendas dos filmes. Descobrimos que mesmo aqueles alunos que já sabiam ler e escrever não utilizavam a leitura e a escrita no seu cotidiano e na escola estavam tendo a

oportunidade de ressignificar o papel que estas desempenhavam em suas vidas.

Estas crianças certamente haviam superado, ao menos em parte, o estigma de fracassados, obtendo sucesso escolar no que se refere à alfabetização. Mas havia outros casos, de pleno sucesso, que só eram vistos, assim, dentro da escola. Se fôssemos fazer uma pesquisa quantitativa, veríamos que os 4 ou 5 alunos, de minha turma, que não progrediam de turma até o final do ano letivo, ou até mesmo dentro de dois anos letivos, seriam considerados 'fracassados'. Talvez sirva de consolo o fato de serem um pequeno 'índice' se levarmos em conta o número de crianças que avançavam. Mas isso me incomodava, não pela prepotência narcisística de dar conta de tudo, mas porque considerava que mesmo aqueles que não haviam progredido para outros anos ciclo tinham permanecido na escola, superando naquele momento o fenômeno da evasão, e alcançado um avanço tão significativo em vários planos, que mereceriam um estudo detalhado.

2.3- PARA ALÉM DOS MUROS DE MINHA ESCOLA: A PERCEPÇÃO DA REALIDADE DAS TURMAS DE PROGRESSÃO A PARTIR DE ALGUMAS FALAS DE PROFESSORES

Se fosse necessário resumir o cotidiano de minha turma em algumas palavras, eu diria que o trabalho era um desafio constante, com avanços e retrocessos, mas com um quadro geral de sucesso, de superação de limites. No entanto, quando nos reuníamos com os professores e professoras de outras escolas o que ficava visível, em suas falas, era o enfoque do fracasso destas crianças, do quanto não sabiam nada e o quanto era difícil desenvolver um trabalho. Na época acreditei que as falas eram tão interessantes no que se refere a uma futura análise que resolvi registrá-las. Gostaria de transcrever algumas das falas dos professores e professoras que trabalhavam em Turmas de Progressão:

“ - Os alunos tem muita dificuldade. É quase uma classe especial.”

“ - Eles têm uma auto-estima muito baixa, precisariam de um atendimento com uma psicóloga”.

“ - A progressão é um caldeirão de problemas e salve-se quem puder !!!”

Ficava bastante preocupada com este tipo de fala. Perguntava-me, se realmente nas outras escolas a relação com o saber em Turmas de Progressão estaria sendo vista apenas pela ótica do fracasso escolar. Será que, em meio a este “caldeirão de problemas” não encontraríamos avanços que merecessem ser pesquisados? Isso foi um estímulo para que eu desejasse entrar no Mestrado, pois queria saber mais sobre estas crianças das turmas de progressão, quem seriam elas e se estariam realmente sendo ‘incluídas’ na escola pela nova proposta curricular.

No início de 1999 fui trabalhar na SMED (Secretaria Municipal de Educação) onde realizava a assessoria de alfabetização de 9 escolas do NAI 4 (Núcleo de apoio Interdisciplinar).⁷

Nesta função pude acompanhar de perto os conflitos, angústias e avanços dos professores que trabalhavam com Turmas de Progressão. Nestas turmas os fracassos eram muito mais ressaltados que os avanços. Era impossível não pensar em meus alunos e nos avanços que eles alcançaram. Seriam eles exceções, no que tange ao sucesso alcançado? Como explicar o sucesso de crianças que moravam em um dos lugares considerados mais violentos e com maior concentração de desemprego e miséria da zona Sul de Porto Alegre?

No decorrer das disciplinas do Mestrado, tendo contato com autores como Bernard Lahire e Bernard Charlot fui delimitando melhor o que gostaria de investigar. Percebi que o estudo das relações com o saber, no que tange ao sucesso escolar poderia ser o caminho a perseguir.

Sendo assim, o presente estudo tem por objetivo pesquisar os fatores que levam crianças, que têm um histórico anterior de fracasso escolar, oriundas dos meios populares, a alcançarem o 'sucesso escolar', conforme definido neste trabalho, dentro do universo específico de turmas de 1.º ciclo.

Resta-me agora a difícil tarefa de tentar definir no corpo de minha dissertação que "sucesso" é este ao qual me refiro.

⁷ Os NAIs possuíam além de assessores que acompanhavam em termos de planejamento o trabalho de alfabetização nas escolas, outros assessores responsáveis por acompanhar e assessorar o trabalho das áreas tanto no planejamento do Complexo Temático como no mais específico. O NAI também possui um coordenador e um adjunto responsáveis pelas questões legais e institucionais das escolas da região. Para realizar este trabalho os assessores e assessoras visitam a escola periodicamente planejando as ações junto com a equipe diretiva da escola.

Depois deste breve panorama onde dediquei-me a descrever o cenário no qual surgiram minhas inquietações, tento nos capítulos seguintes caracterizar melhor o meu problema. Para tanto explico o que vem a ser o ensino por ciclos de formação e como é a organização dos tempos e dos espaços de uma escola por ciclos.

Procuro então fornecer um breve panorama de como vem sendo tratada, por diversos autores, a questão do 'sucesso/fracasso' escolar.

Dentre as várias 'possibilidades', tento explicitar o referencial teórico que utilizei, mostrando também o caminho que percorri, ou seja, a metodologia da pesquisa.

Muitas inquietações me mobilizaram durante a pesquisa. O fato de estar na escola e permanecer nela seria sentido pelas crianças como sucesso? Seriam os pais capazes de acompanhar esses avanços e perceber seus filhos como bem sucedidos? O desenvolvimento que estas crianças alcançam na escola influencia seu cotidiano? Como os professores e professoras analisam esses avanços? O que faz com que estas crianças avancem?

Dedico-me, no decorrer desta dissertação, ao estudo de caso desta escola a partir da perspectiva de que todo avanço na relação com o saber ou em outros aspectos da socialização se constitui em sucesso.

3 O ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO

Começo pelos entornos, na ossatura que sustenta e dá forma às minhas inquietações, esclarecendo um pouco mais o que vem a ser a organização por ciclos de formação. Já nos é habitual, ao pensarmos em escola, imaginarmos uma sucessão de séries pelas quais os alunos vão passando se forem aprovados. Nos lembramos das provas, da nota mínima necessária para passarmos de ano. No ensino por ciclos de formação a organização se dá de uma forma um pouco diferenciada.

Meu objetivo neste capítulo não é o de defender a organização por ciclos ou a por séries, mas sim pontuar diferenças que ajudem a entender em que estrutura de ensino surgiram as questões de pesquisa que me coloco.

3.1 O CURRÍCULO NA ORGANIZAÇÃO POR CICLOS DE FORMAÇÃO

A primeira mudança significativa que temos entre os ciclos e séries é a organização do currículo. Nas escolas por ciclos, o currículo é montado a partir de uma pesquisa sócio-antropológica, onde os educadores e educadoras procuram conhecer melhor a comunidade em que a escola está inserida, organizando a proposta de forma a contemplar as necessidades e interesses daquela comunidade. Processa-se então uma organização singular do currículo, pois a realidade expressa nas falas da comunidade extraídas da pesquisa sócio-antropológica, passa ser o centro do trabalho e não apenas um recurso ilustrativo.

Esta pesquisa sócio-antropológica pode ser realizada utilizando os mais diversos instrumentos como a entrevista aberta com a comunidade,

história oral, entrevistas fechadas com questionários produzidos pelo coletivo da escola, observações dos locais chaves da comunidade como praças, quadras de esportes, padarias, bares, etc. Estes dados são tabulados, deles são retiradas categorias de análise e falas significativas da comunidade que passam a fazer parte do complexo temático da escola. O complexo temático reúne os conteúdos a serem desenvolvidos à luz desta pesquisa que irá determinar o fenômeno central de trabalho, o qual deverá exprimir uma contradição a ser trabalhada. Um exemplo de foco do Complexo Temático é a seguinte fala que foi retirada da pesquisa sócio-antropológica de uma determinada comunidade: "Espero que a sorte um dia ajude a gente". Esta fala, de certo modo expressa a condição de passividade, de descrença na capacidade de mudar a situação da comunidade sem contar com a sorte ou com a ajuda de um ser supremo. Neste sentido os conteúdos trabalhados devem também problematizar esta passividade, levando os educandos a pensarem em maneiras diferentes de resolver os problemas cotidianos, sem necessariamente esperar apenas pela ajuda da sorte.

Os conteúdos passam então a serem trabalhados nos anos ciclos e Turmas de Progressão de maneira a levar o educando a entender melhor a organização e as relações que se estabelecem em sua comunidade, sua cidade, país, etc. Isto denota o caráter histórico do currículo, como expresso no documento da Escola Cidadã (SMED, 1996, p.7).

"o currículo, cerne da educação escolar, é um fenômeno histórico. Resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressa a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais".

Portanto, na Rede Municipal não existe um currículo único, sendo que cada escola discute a construção deste currículo que é expresso no complexo temático, contando para isso com a assessoria da SMED, e, conforme a proposta político-pedagógica da escola cidadã.

Nesta proposta de currículo, fica bastante clara a ênfase nas questões sociais, o respeito ao tempo decorrido e às diferenças individuais, bem como a flexibilidade na construção do mesmo, como bem demonstra esta referência:

"Currículo que acolha a diversidade, que explicita e trabalhe estas diferenças, garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades, ao mesmo tempo em que aproveita o contato com essas diferenças para questionar o seu próprio modo de ser" (SMED, 1995, Princípio 37).

Em termos práticos isto possibilita trabalharmos determinado conteúdo considerado mais complexo como por exemplo 'medidas' ainda no primeiro ciclo, o que não impede que aprofundemos o estudo nos ciclos subsequentes, sendo que a avaliação é feita de acordo com os conhecimentos possíveis de serem construídos em cada faixa etária. Esse currículo possui uma maior flexibilidade sem que se percam os objetivos gerais de cada ciclo e que este dê respostas a algumas questões chaves (SMED, 1996, p.8) que são:

"Nesse sentido o currículo procura responder a algumas perguntas fundamentais: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e da mesma forma, o quê, quando e como avaliar explicitando que futuro queremos construir".

Ao mesmo tempo que existe um avanço no sentido de libertar os educadores da listagem mínima de conteúdos e da ditadura do livro didático, existe uma exigência muito maior de articulação da escola, como um todo, no sentido de 'eleger' os conteúdos a serem trabalhados. Nunca nos livraremos da escolha deste ou daquele aspecto a ser privilegiado, porém ainda não temos pesquisas que demonstrem em que esta autonomia vai incidir na vida escolar das crianças. Mas, de qualquer maneira, não é isto que eu gostaria de discutir neste momento. Embora não tenhamos um panorama dos resultados desta proposta curricular, que é bastante recente, já está previsto no documento da escola cidadã, a necessidade de princípios que norteiem o trabalho pedagógico SMED, (1996,p.11):

"No que tange à organização deste currículo, em cada ciclo de formação existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo, isto é, do início até o final da educação básica. Contudo, cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades, e situação sócio-cultural não pode se tornar cristalizado, pois à medida que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências no ciclo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade no processo de aprendizagem. Desse modo, na escola, organiza-se um movimento pedagógico flexível voltado para o sucesso dos educandos e não para seu fracasso".

Assim sendo, em termos de proposta de ensino, tende-se a atender cada educando em sua individualidade, fugindo da educação massificada

onde a aula é dada de uma única maneira, visando atender a todos os educandos no sentido de contemplar suas potencialidades e necessidades, e não apenas vencer um currículo mínimo estabelecido. No próximo item falo, de maneira geral, como se processa a avaliação.

3.2 A AVALIAÇÃO NO ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO⁸

Conforme a proposta da SMED, expressa no Documento da Escola Cidadã, a avaliação não é um mero instrumento classificatório. Ela deverá ser processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa. Uma avaliação comprometida com o avanço do aluno, na medida em que as informações contidas nesta servem de base para redimensionar a ação pedagógica e educativa no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem, possibilitando avanços conforme nos diz SAUL (apud. SMED, 1986,p.28):

"É dimensão intrínseca do ato de conhecer e portanto fundamentalmente compromissada com o diagnóstico do avanço de conhecimento quer na perspectiva de sistematização, quer na produção do novo conhecimento de modo a se constituir em estímulo para o avanço da produção do conhecimento".

⁸ Este capítulo visa apenas contextualizar a proposta da escola na qual eu realizo a pesquisa, e não avaliar a proposta de ciclos enquanto tal. Cabe lembrar que ainda não existe uma avaliação oficial da proposta por Ciclos de Formação em Porto Alegre.

No ensino por ciclos de formação a avaliação deverá ser processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa. Não está centrada apenas no processo cognitivo do educando, mas sim no conjunto de relações e atividades da escola. É de responsabilidade de todos os segmentos da escola, não sendo mais um ato solitário praticado pelo professor ou pela professora. Os critérios da avaliação também são discutidos no coletivo de cada ciclo e na escola como um todo. Embora não exista retenção, se faz necessário um acompanhamento criterioso a fim de que sejam mobilizados os meios para atender as necessidades de cada educando, bem como registrar seus avanços.

3.3 A TURMA DE PROGRESSÃO

Na organização curricular por ciclos de formação os alunos são agrupados de acordo com sua faixa etária, buscando unir sujeitos com interesses e experiências semelhantes. Para tanto ao ser realizada a enturmação⁹ também é levado em conta o nível de escolaridade da criança. Neste contexto da escola ciclada a turma de progressão surgiu em resposta a realidade das demais escolas públicas brasileiras nas quais os índices de reprovação são altos e onde podemos encontrar muitas crianças em

⁹ A enturmação é o movimento realizado pelo coletivo de professores no sentido de pensar em que turma o aluno que está chegando na escola deve ser colocado. Nesse sentido realiza-se uma entrevista e algumas atividades com o aluno para ter uma noção de como está seu grafismo, sua leitura, sua escrita, seu raciocínio lógico matemático, etc.. No início do ano para alunos novos na escola, este trabalho é feito em pequenos grupos a fim de se observar também a integração dos alunos. Durante o ano os alunos que vão chegando vão sendo enturmados através das referidas entrevistas e trabalhos individuais. No Conselho de Classe do final do ano o coletivo de professores já discute a enturmação dos alunos para o ano seguinte.

defasagem na relação faixa etária/escolaridade. Nesse sentido as Turmas de Progressão apresentam-se como uma alternativa de compatibilização entre a faixa etária e a escolaridade dos educandos com histórico de fracasso escolar. Segundo a SMED/ POA (1996,p. 8):

“serão organizadas Turmas de Progressão em todos os ciclos, com o objetivo de atender alunos com defasagem entre idade e escolaridade, bem como proceder à adaptação de estudos de educandos provenientes de outras escolas ou daqueles que não possuem escolaridade nenhuma”.

Estas Turmas de Progressão estão vinculadas a cada um dos três ciclos. Neste sentido cada ciclo tem três anos ciclos e poderá ter o número de Turmas de Progressão necessário para atender a demanda de crianças em situação de defasagem, no sentido de superar a realidade de exclusão da e na escola, conforme salientado no documento da escola cidadã (1996,p.12):

“No sentido de superar esta realidade organizar-se-ão, em cada ciclo, Turmas de Progressão visando atender os educandos em defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade, realizando aí um trabalho direcionado para a superação das dificuldades e lacunas apresentadas por cada um dos educandos que estiverem nesta condição”.

Nas escolas que ciclaram¹⁰ há mais tempo podemos observar a diminuição do número de Turmas de Progressão, sendo que a perspectiva é de que estas turmas venham a desaparecer na medida em que as defasagens entre idade-série sejam recuperadas.

Isto pode tornar-se viável na medida em que levando-se em conta as características dos alunos que estão nas Turmas de Progressão flexibilizou-se a organização do tempo de aprendizagem no sentido de que os alunos podem ser promovidos para o próximo ciclo, a qualquer momento do ano letivo, desde que esta progressão seja discutida pelo coletivo de professores envolvidos na aprendizagem deste aluno. Neste sentido são feitos registros de todo desenvolvimento deste aluno tanto nas atividades de sala de aula como em atividades extra-classe¹¹.

Todos estes registros são passados para os professores que vão trabalhar com o aluno que foi promovido para o ano ciclo ou progressão do outro ciclo, conforme enfatizado no Documento da SMED(1996,p.12):

“As Turmas de Progressão terão uma organização de tempo-ano diferente da organização ano-ciclo. Isto significa que os educandos que estiverem nestas turmas poderão avançar a qualquer momento, desde que apresentem condições de continuar normalmente sua socialização e estudos e, para tal, o coletivo do ciclo em que se encontram os educandos esteja ciente, e em concordância

¹⁰ As escolas da rede Municipal que antes eram organizadas em séries e passaram a funcionar dentro da organização de Ciclos de Formação,

¹¹ Quando o coletivo de professores percebe que o aluno precisará de um acompanhamento diferenciado para conseguir superar suas defasagens pode encaminhá-lo para um trabalho no laboratório de aprendizagem ou para atendimento na SIR (sala de recursos que possui atendimento especializado). No laboratório de aprendizagem os alunos são atendidos em um pequeno grupo ou individualmente conforme sua necessidade específica por um professor da escola que trabalha neste setor. Não se trata de um reforço ou aula particular mas sim de estratégias pedagógicas que ajudem os alunos a avançar em seu trabalho de sala de aula. Já na SIR o atendimento é realizado por psicopedagogos, quando é identificada uma necessidade de trabalho específico em alguma área da aprendizagem. Este atendimento é realizado em escolas pólos pois existe uma SIR para cada região

com sua progressão e em consonância com o Sistema de Avaliação proposto no presente documento”.

Na escola em que eu trabalhava, embora existisse toda uma discussão envolvendo a promoção do aluno de turma de progressão durante o ano escolar, em um trabalho realmente coletivo e interessado na melhor maneira de atender as necessidades do educando, surgiram alguns entraves. Esbarramos em algumas questões, como por exemplo a de um aluno que era considerado, muito bem sucedido no primeiro ciclo e ao ser promovido para o segundo ciclo passa a ser visto como um aluno com dificuldades. Talvez este fenômeno se explique pelos modelos diferenciados de sucesso que possuímos como nos lembra LAHIRE (1997,p.31):

“Estes diferentes modelos implícitos ou explícitos de ‘sucesso’... tendem a fazer esquecer que as combinações entre as dimensões moral, cultural, econômica, política, religiosa, podem ser múltiplas... e que os graus de êxito comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados podem esconder às vezes estilos de ‘sucesso’ diferentes. E se podem existir estilos diferentes de ‘êxito’ é porque a escola primária propõe objetivamente, por seus múltiplos aspectos, uma relativa heterogeneidade de modelos de ‘sucesso’ escolar (‘sucesso’ através do ofício de aluno ou de desempenhos brilhantes, através de qualidades literárias ou científicas, em uma forma ‘tímida’ ou ‘arriscada’, ‘rigorosa’ ou ‘criativa’...)”.

Embora saibamos que existem diferentes tipos e conceitos de “sucesso” escolar, meu esforço vai no sentido de construir uma nova concepção de sucesso que vai para além da aprovação ou reprovação.

3 O SUCESSO / FRACASSO ESCOLAR NAS VOZES DE AUTORES BRASILEIROS E FRANCESES

Sucesso

És tão cobiçado,

Tão aclamado

Tão real, quase palpável

Posso te ver, posso te sentir.

doce miragem...

Uma imagem que não existe em si

Apenas um dos lados de uma balança em constante desequilíbrio

Que oscila entre pelo menos dois extremos

Quando estás no topo desta relação tão frágil

Na outra bandeja impera o fracasso

Tão difícil é falar em ambos, porque estão em

Um lugar qualquer que não existe, mas deixam suas

Marcas superficiais ou profundas naqueles que se aproximam.

Mais complexo, ainda, é falar em ti sucesso, pois estas onde nada falta,

te ter não é te possuir,

te conquistar é um esforço diário,

te perder o mais provável.¹²

Pago o preço da pretensão do meu grito de 'liberdade', pois encontro-me em uma verdadeira tempestade intelectual e discursiva, que gera angústias e inquietações. Seria tão mais fácil falar sobre o fracasso escolar das crianças de classe popular. Certamente poderia encontrar infindáveis explicações para este fenômeno, inúmeros discursos sobre o que falta para estas crianças, sobre o quanto é difícil fazer com que tenham sucesso e que seu desempenho seja constante. Optei por um caminho que talvez se configure em um desafio incessante, mas como nos lembra Marre, (1991,p.29): *"não se capta a complexidade da realidade senão por um conhecimento que encontra obstáculos."*

¹² Os poemas que estão na dissertação sem a menção ao autor são escritos pela própria pesquisadora.

Desafio-me a tecer, ponto a ponto, esta rede de significações que talvez faça com que nos questionemos sobre que sucesso/fracasso é este que tanto discutimos. Lançar um novo olhar no emaranhado que se forma, em uma perspectiva mais 'otimista', ou como diria Charlot, (2000, P.30) mais positiva:

"Praticar uma leitura positiva, é prestar atenção também no que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente no que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso – o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos que a escola procura promover-lhes. Nesse sentido trata-se mesmo de uma leitura 'otimista', para quem fizer questão do uso desta palavra".

Quando pensamos em sucesso escolar, logo nos vêm a mente aquelas "crianças maravilhosas", que têm boas notas na escola, cadernos limpos, fazem o tema de casa, têm um comportamento e um discurso adequado à instituição escolar. No entanto, existem muitas outras crianças que chegam à escola e que não têm este perfil, e das quais só parecemos capazes de enxergar as faltas, as carências destes 'pobres simulacros' dos alunos desejáveis que se comparadas ao 'modelo ideal' são tão imperfeitos.

Na realidade, me proponho a olhar estas crianças sob outra ótica, acompanhando seu desenvolvimento durante o ano escolar, registrando o que conseguem aprender apesar de todas estas ditas 'faltas'. São estes "sucessos anônimos" que me interessam; olhinhos brilhantes que não escondem a satisfação por pegar, pela primeira vez, o lápis, mãos que se lambuzam de cola e de tinta querendo descobrir a mágica da criação, palavrões que escapam de bocas "sem censura", corpos rebeldes que se movimentam e gritam, ruídos que estremecem o interior da instituição escolar. Crianças estas que outrora teriam sido excluídas da escola. Exclusão está que foi muito bem tematizada por vários autores, sob

diferentes enfoques, como por Ferrari em seu artigo A Escola e a Produção do Analfabetismo no Brasil (1987, p.90):

"E como é produzido o analfabetismo nos dias atuais? Pela exclusão. E essa exclusão se dá de duas formas intimamente relacionadas entre si, precisamente porque tanto uma como a outra se define pela sua relação com a escola fundamental. Essas formas são a exclusão da escola e na escola".

Um exemplo disto é que, como já mencionei, muitas das crianças com as quais trabalhei em Turmas de Progressão tinham repetido o ano inúmeras vezes, afastando-se da escola ou permanecendo, nesta, à margem dos demais alunos, como enfoca Miguel Arroyo no artigo Fracasso-Sucesso: O Peso Da Cultura Escolar E O Ordenamento Da Educação Básica (1992,P.46):

"Podemos partir da hipótese de que existe uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar".

Dentro do quadro da educação brasileira, onde ainda milhares estão fora dos muros da escola, o que conseguimos fazer para que os que nesta chegam permaneçam? Será que não estamos apenas preocupados em justificar seus 'fracassos'?

Parece-me que o discurso pedagógico está realmente voltado para as questões do fracasso escolar e para a busca dos supostos 'culpados'. Nesta "CPI" que já dura algumas décadas, muitas explicações e generalizações feitas sobre o fracasso das crianças de classe popular já foram questionadas por diversos autores. Uma das generalizações realizadas a este respeito é a

de falar em 'criança carente' no singular, o que segundo PATTO, (1990, P.341) é uma generalização indevida:

"O contato direto e prolongado com crianças de bairros periféricos mostra que elas constituem um grupo heterogêneo, que elas diferem entre si, e que falar em 'criança carente', no singular, é uma generalização indevida".

No entanto tende-se a tratar as crianças de classe popular como se fossem um grupo fadado ao fracasso e muitos foram os mitos criados para justificar este fracasso. Penso ser interessante retomá-los, no sentido de fortalecer minha argumentação de que os fenômenos de sucesso/fracasso escolar exigem uma abordagem diferenciada, uma vez que as justificativas que tínhamos para o fracasso de uns e sucesso de outros já foram questionadas.

Alguns destes mitos são destacados por Moll (1996) em seu livro A Alfabetização Possível. No capítulo sobre A Escola e a Produção do Analfabetismo, a autora trata das abordagens psicologista, biologicista e culturalista, as quais, cada uma a seu modo, trazem explicações para o fracasso escolar.

Na abordagem psicologicista a explicação do fracasso está vinculada às diferenças individuais na capacidade de aprender. As crianças que não aprendem na escola são consideradas portadoras de déficit. O aluno em ultima instância é responsável pelo fracasso escolar (o interessante é que se for bem sucedido é porque possui uma boa organização familiar, ou uma professora competente, ou quem sabe tenha sido salvo por sua inteligência inata!!!). Segundo Moll, este entendimento tem respaldado a testagem de alunos e sua distribuição em turmas de maior ou menor rendimento. É bastante incômodo perceber que estas práticas tão questionáveis ainda continuam a vigorar nas escolas sob outras roupagens. Acredito que o teste ABC, de Lourenço Filho, não esteja sendo utilizado nas escolas, no entanto,

pelo menos em termos de alfabetização ainda existe artifício semelhante. Os níveis da "Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro(1985), têm sido empregados, em algumas escolas na constituição das turmas, o que pode se converter em uma profunda distorção que prejudica o trabalho desenvolvido no cotidiano escolar por inviabilizar as trocas entre crianças que se encontrem em níveis diversos, concentrando os ditos 'problemas' em uma mesma turma.

A abordagem biologicista desdobra-se em duas perspectivas: por um lado, a que relaciona fracasso e disfunção biológica e por outro, fracasso e desnutrição.

No trabalho de assessoria, pude constatar a forte tendência que ainda existe em imaginar que as crianças não aprendem por problemas neurológicos. Muitos professores acreditam que o eletroencefalograma pode detectar o 'problema' destas crianças, embora tantos estudos tenham questionado a validade destes exames.

A abordagem culturalista, ou Teoria da Carência Cultural, ou teoria da deficiência cultural, sustenta-se no pressuposto de que as crianças que não progridem na escola são produto de um ambiente sociocultural desfavorecido, pobre em situação de estimulação, que interfere negativamente no desenvolvimento lingüístico, cognitivo e psicomotor destes indivíduos. Moll aponta para o fato de que 'ao absolutizar manifestações culturais de uma só classe social, a escola patologiza outras formas de expressão'. E, nesse processo de patologização, cria 'deficiências' que sutilmente denomina de diferenças ou hierarquização de culturas e 'subculturas'. Para esta autora, estas abordagens estão sincronizadas, implicitamente, com a análise do caráter reprodutivista da prática escolar (p.p.36 à 44).

Outros autores como LAHIRE não descartam a existência da reprodução, no entanto nos mostram a necessidade de utilizar outras categorias de análise.

Neste sentido, em seu livro *O Sucesso Escolar Nos Meios Populares*, LAHIRE (1997) faz uma abordagem sociológica do sucesso/fracasso escolar nos mostrando que existe uma pluralidade de estilos de sucesso e nos leva a pensar na importância de uma análise da singularidade de cada caso. Lançando um olhar mais atento sobre cada indivíduo e sua configuração familiar vemos muitas das hipóteses que tínhamos sobre o sucesso/fracasso escolar caírem por terra.

Em meu trabalho em escolas enquanto professora e também como assessora pedagógica da SMED, constatei que muitos destes mitos ganham voz e força nos corredores das escolas, nas reuniões de professores, em formas de reclamações daqueles que convivem com a tarefa diária, com o desafio de fazer com que as crianças avancem em termos cognitivos. A título ilustrativo, gostaria de mencionar que muitos professores julgavam que os pais destas crianças 'não se importavam com o que acontecia com os filhos' e quando eram chamados na escola simplesmente não compareciam ou reagiam batendo nas crianças. Pude constatar que muitos pais realmente batiam nos filhos quando chamados na escola, ou quando vinham reclamações, outros não atendiam ao chamado, e isto dentro de nossa lógica pode parecer indiferença, mas não necessariamente significa indiferença dentro do sistema organizativo destas famílias.

No que se refere ao 'Mito da Omissão Parental', LAHIRE nos mostra que na realidade os pais das crianças pesquisadas não eram omissos em relação a sua escolaridade e a maioria desses têm o sentimento de que a escola é importante e manifestam a esperança de ver os filhos 'saírem-se' melhor do que eles. Demonstra, a partir da análise dos perfis de 26 crianças, que este mito foi criado pelo puro desconhecimento dos educadores da lógica das configurações familiares, que são interpretadas através de um modelo utópico.

Mediante a derrocada das justificativas para o fracasso escolar, volto o meu olhar para estudos que enfocaram o 'sucesso' escolar.

4.1 SUCESSO ESCOLAR, O REVERSO DA MOEDA?

Quando as atenções se voltam para a questão do sucesso escolar podemos perceber que na maioria dos livros e artigos produzidos, este aparece quase como uma palavra composta e inevitavelmente ligada ao fracasso. Os poucos estudos sobre o “êxito escolar” que encontrei, tratam o sucesso como se este fosse apenas o reverso do fracasso ou a ausência deste, como salientam Hammersley e Turner (apud PAVAN, 1998, p. 46):

“O êxito escolar não tem sido tratado como necessário de explicação: os alunos bem-sucedidos simplesmente têm características pessoais, origem cultural, circunstâncias materiais etc., nas quais há ausência de fracasso”.

Como venho tentando deixar claro, defendo a idéia de que o sucesso escolar nas classes populares é um fenômeno complexo, que não pode ser entendido unicamente à luz de dados isolados, centrados no sujeito, na família ou no método de ensino utilizado. Na realidade trata-se de reconstruir uma rede de relações que impulsiona, provoca e sustenta este êxito como nos aponta Lahire (1997 p. 19):

“... só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem ‘reagir’ quando funcionam em formas escolares de relações sociais”.

A maioria dos estudos sobre o sucesso escolar que têm sido realizados no Brasil, ao contrário do que é proposto por Lahire, se detêm apenas em um dos fatores que levam ao sucesso escolar, recortes possíveis

e necessários, que acabam por se constituir nas condições de possibilidade deste estudo a que me proponho.

Um dos estudos realizados em Porto Alegre por Jaqueline Moll, já aponta para a necessidade de mudar a visão que temos acerca do fracasso escolar, e da repercussão desta mudança no desempenho dos alunos, trabalhando o sucesso escolar pelo viés do método pedagógico utilizado pela professora (1991,p.192):

“Essa mudança substancial na forma de encarar o fracasso escolar, evidencia-se no trato cotidiano do processo educativo dos repetentes e multirrepetentes, na valorização de seus avanços cognitivos (mesmo que pequenos) e no resgate do prazer de aprender”.

A autora vai tecendo considerações que nos levam a perceber de que forma a visão mais ampla da questão do fracasso escolar pode contribuir para criar expectativas positivas em relação ao aluno considerado anteriormente como fracassado, e o quanto estas podem interferir no cotidiano de sala de aula (idem, p.198)

“Em sala de aula, essas expectativas favoráveis manifestam-se em incentivos que fortalecem a auto-estima e a autoconfiança nos alunos e representam um convite a novas tentativas e ousadias”.

Moll vai enfocando os vários fatores da ordem do espaço, ação docente, avaliação, concepções de alfabetização que foram reestruturados possibilitando o sucesso das crianças pesquisadas.

Outros estudos como o de Bueno e Garcia(1994, p.263/280) centram o êxito dos alunos em características pessoais do professor e nas regras de

interação professor/aluno, a luz da teoria da 'competência comunicativa'. As autoras trabalham com a hipótese de que os alunos bem sucedidos são aqueles que descobrem as regras de comunicação com o professor.

Existem estudos que abordam o sucesso sob o prisma da intervenção da família na aprendizagem. Um destes estudos é a tese de doutorado de Diva Otero Pavan (1998,p.45/71). Neste estudo Pavan analisa as relações sociais que se dão nos campos familiar e escolar como um instrumento para compreender o sucesso escolar de onze alunos que durante o período de 1984 a 1991 **cursaram o primeiro grau e não enfrentaram nenhuma reprovação**¹³. Os dados deste estudo foram coletados com as mães das crianças e com os doze professores mais apontados pelos alunos.

Todos estes estudos, tanto no âmbito do Brasil quanto os realizados na França consideram o sucesso escolar principalmente como aprovação, ou seja, passar de uma série para outra. Lahire, por exemplo trabalha com perfis de crianças e toma como base para julgar o 'sucesso' delas os resultados da avaliação nacional.

Como mencionei, anteriormente, sem estes estudos seria impossível chegar à construção desta dissertação, no entanto deles me aproprio para logo em seguida abandoná-los tentando rediscutir/reconstruir o conceito de 'sucesso' escolar até então utilizado.

¹³ Grifo meu para ressaltar a concepção de sucesso trabalhada onde este é visto como aprovação.

4.2 ESCOLA E SOCIALIZAÇÃO

Rediscutir o conceito de sucesso/fracasso escolar implica trazer à tona a discussão do papel da escola propriamente dito. Defendo a posição de que uma das principais funções da escola na atualidade é a de socialização, uma das dimensões da relação com o saber. É preciso enfatizar que não penso o aspecto socializador como algo separado da apropriação de conhecimentos, como se a socialização não estivesse imbricada na relação com o saber. No entanto, no meio educacional, a socialização é vista como algo que ocorre na escola, mas não deve ocupar um plano central, como se não fosse um dos pilares que sustenta a vida da instituição escolar. Isto talvez ocorra devido às pressões sociais, inerentes à modernidade. Os movimentos em um certo patamar social se dão de forma cada vez mais rápida, onde uma camada da população tem acesso a tecnologia que lhe permite ter mais informações em menos tempo, em contrapartida milhares de pessoas ainda não se apropriaram da escrita. Dentro desta conjuntura educar vem sendo cada vez mais uma tarefa da ordem do "impossível". Muitos educadores, já não sabem como educar e nem para que educar. Essa tendência, de nossa sociedade, de privilegiar a relação do sujeito enquanto Razão, com o saber enquanto idéia, talvez seja um dos fatores que leve os profissionais da educação a deixar de lado as outras dimensões da relação com o saber, trabalhando apenas com a dimensão epistêmica. Em meu trabalho na assessoria da SMED pude acompanhar o constante dilema que os professores enfrentam para contemplar em seu planejamento as várias dimensões desta relação com o saber. Muitos manifestam a sua angústia e impotência, pois acreditam estar deixando de lado o verdadeiro objetivo da escola que é trabalhar com o conhecimento formal, com os conteúdos a serem vencidos, com a leitura e escrita. Dizem que acabam dedicando boa parte do tempo de aula para o trabalho de construção de princípios de convivência em grupo. No entanto é preciso termos presente que a dimensão epistêmica não pode ser pensada isoladamente ou como antagônica à relação social e identitária com o saber.

É preciso, também, levar em conta que para muitas das crianças de periferia a escola é o único lugar de contato com um outro tipo de cultura e organização, necessários para a convivência e o trânsito em outros grupos sociais. Se a família e a escola abrirem mão da tarefa civilizatória quem ficará encarregado de trabalhar com os valores necessários para a convivência em sociedade? Privilegiar apenas um dos aspectos da relação com o saber é produzir amputações, é negar ao indivíduo possibilidades de organizar sua vida de outra forma. Quando me reporto a experiência que tive dando aula no Loteamento, lembro que muitos de meus alunos relatavam que seus pais não liam histórias e poucos utilizavam o recurso das estórias orais. No tempo em que trabalhei na periferia de Porto Alegre pude constatar que a maioria dos pais não costuma planejar gastos, passeios, organizar contas, anotar despesas (muitos não têm nem ao menos ganhos!!!), usar o calendário, escrever bilhetes, ou qualquer atividade deste gênero. Na escola em que trabalhei no Loteamento, as mães cozinhavam o que conseguiam para comer naquele momento, não costumavam copiar receitas, e sentar à mesa parecia não ser um hábito daquelas famílias. Em fim, plagiando LAHIRE (1997,p.21): posso dizer que os meios de objetivação que podem contribuir para uma gestão mais racional, mais calculada e, com isso, menos imediata e menos espontânea das atividades familiares estavam ausentes do cotidiano daquelas famílias'. Dedicávamos então um número considerável de horas discutindo regras e construindo hábitos. Realizamos pesquisas para encontrar a melhor maneira de desenvolver um trabalho pedagógico com estes aspectos e descobrimos que antes de ir para o reassentamento no bairro Cavallhada, algumas famílias não tinham água, luz e nem banheiros em suas casas. Disso resultava o fato de não desenvolverem os 'hábitos de higiene' tão importantes em nossa sociedade, não saberem utilizar um vaso sanitário, coisas tão corriqueiras em nosso cotidiano. Para estas crianças, a escola desempenhou um papel importante em termos de socialização no sentido de introduzir outros hábitos em sua vida, poder discuti-los, tentar formar principalmente uma noção de coletivo, de sociedade, que era tão vaga para muitas delas. Ao ler este relato muitos

podem estar pensando que se trata de criar corpos dóceis, de enquadrar como nos traz Foucault (1989,p.53): "O corpo humano imerso em uma maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula, o recompõe".

O medo de cair neste esquadriamento faz com que em muitos momentos, a escola não assuma seu papel de socializar. Por mais que isto possa parecer 'tradicional', (em uma análise superficial), a escola tem um papel vital na socialização das crianças e jovens que por ela passam e o fato de estar na escola, sendo socializado em sua atmosfera, abre portas para conhecimentos que, dificilmente, poderiam ser trabalhados fora da instituição escolar. Esta hipótese sobre a importância do trabalho com regras e normas de convívio social foi confirmada em minha pesquisa no Morro, onde a comunidade vê a ordem e a organização como necessárias para a aprendizagem dos conteúdos formais e para a convivência em grupo, como podemos observar na fala do pai de Aline:

Esta escola é bem organizada, não é que nem a do meu outro filho lá nos bombeiros. Lá é uma bagunça, não começa no horário, às vezes largam as crianças mais cedo e às vezes nem tem aula. Seguido tem uns que se pegam na saída, aí os pais vêm e se metem e juram de morte, não tem segurança. Na escola da Aline não, tem horário pra tudo, eles até fazem fila pra não andá correndo e rolando que nem bicho. Não é como no meu tempo que não podia nem falá, mas é tudo direitinho, a escola é limpinha que dá gosto, às vezes eles passeiam e vão até no teatro que eu nunca fui.

Os pais parecem valorizar, além da organização e cumprimento de horários que demonstram compromisso em educar estas crianças, as atividades culturais oferecidas pela escola. Esta comunidade respeita a escola, talvez por perceber que embora a escola opere com uma lógica diferente, a ordem e organização dentro desta funciona como estruturadora de relações possibilitando que as crianças se organizem internamente como podemos constatar na fala da mãe de Alexandre:

O Alexandre, ele melhora quando se acalma na bagunça e aí é bom. Ele vai bem na escola quando segue as regras lá da aula que a professora diz que tem, daí ele faz as coisas, aprende e é bom. A senhora sabe, ele é danado de esperto, só é bagunceiro e desorganizado, mas agora ele tá até mais caprichoso. Em que ele está mais caprichoso? No caderno, nos material que tá direitinho, nos tema que ele faz sem eu tê que brigá com ele. Botaram ele nos eixo lá na escola.

Embora a comunidade do Morro, local onde realizei minha pesquisa, esteja bem mais estruturada do que a do Loteamento, onde se deu a experiência de trabalho referida no primeiro capítulo, também colhi em minha pesquisa, vários relatos que apontam para uma gestão espontânea das atividades familiares, e a exemplo do Loteamento, uma relação de distanciamento em relação à leitura e à escrita e uma falta de planejamento prévio dos gastos, o que fica bem marcado na fala de Rogério¹⁴:

— Alguém de tua família gosta de ler?

— *Não, ninguém, só meu irmão mais velho que tem que ler os temas.*

— Quem lê as contas pra pagar?

— *O meu irmão ou eu tento, mas a gente quase não lê, só paga.*

Para Rogério a leitura e organização de contas não parece ser um hábito do cotidiano familiar e sim algo que simplesmente acontece quando chega a época do vencimento, em seguida murmura: *'quando dá de pagá, por que às vezes meu irmão não tem dinheiro, um dia até cortaram nossa luz'*. Explicitando a ausência ou falta de condições de haver um planejamento dos gastos. Certamente a escola não poderá modificar a estrutura e organização destas famílias, mas tentar entender como operam e fornecer elementos que as ajudem a adotar práticas de organização doméstica que as auxiliem a objetivar o tempo e distribuir as atividades no tempo objetivado, o que na fala de muitos pais se constitui em uma interferência benéfica, como relata a mãe de Aline:

Antes a Jeniffer não sabia nada, nem quando era Domingo, nem se era dia de escola. Agora ela sabe, organiza os material pra i pro colégio sozinha, sem eu precisá mandá. Em casa ela me ajuda na lida e a organiza os documentos dentro de uma caixinha que eu coloco lá em cima da geladeira que é pro pequeno não pegá.

Aline estava em casa, junto com sua mãe e seu pai na hora da entrevista. Seus olhos brilharam, quando a mãe começou a mostrar-me a caixa com contas a pagar e contas pagas organizadas por Aline. A mãe não sabe ler, o pai se encarrega de pagar as contas e mesmo revisando a arrumação a responsabilidade desta é de Aline, o que parece deixá-la orgulhosa a julgar pelo sorriso que ostentava enquanto os pais falavam. Perguntei a ela se gostava de organizar as contas ao que ela respondeu:

É claro sora, eu olho direitinho pela data que nem a professora bota no quadro. As que ainda não chegou eu deixo bem em cima, aí o pai pega pra pagá. Eu não ponho fora porque a professora explico que é melhor guarda pra mostrá que pagô, que nem a certidão do dia que a gente nasceu, tem que guarda por que lá tem nosso nome.

Pode-se perceber que o trabalho que esta professora realiza tem sentido na organização da vida destas crianças e muitas vezes na vida destas famílias. Baseada nestes dados, reafirmo a importância de a escola ir além do trabalho com a dimensão epistêmica da relação com o saber, mesmo porque o trabalho com outros aspectos parece ser um dos canais de acesso a ela mesma. Ou talvez rediscutir e ampliar o conceito que se tem da relação com o saber, que na maior parte das instituições se restringe a esta dimensão epistêmica, da qual tratarei a seguir.

¹⁴ As respostas dos entrevistados estão em itálico.

4.3 ESCOLA E SABER

Além da socialização, entendida como organização do comportamento e das relações, um outro pilar importante no qual a escola deveria sustentar-se é o do saber. Porém é impossível falar em saber como um objeto em si, como simples apropriação de algo. Como nos afirma CHARLOT (1999, p.42): '*Não há Saber sem relação com o saber*'. Este saber é o resultado da interação do sujeito com o mundo. Desta forma a questão do saber também é uma questão identitária, ponto igualmente abordado por Charlot (2000,p.72):

"Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com o mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma relação de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros".

Um dos momentos mais interessantes da pesquisa foi o de entrevistar Quênia, uma menina que às vezes sustentava uma risada nervosa nos lábios, às vezes tinha o olhar distante que foi se transformando muito lentamente, sem que percebêssemos e que, ao saber que iria progredir de ano passou a participar da aula, ter brilho no olhar, entusiasmo em ali estar. Quando escrevia, já demonstrava conhecer várias letras, mas foi durante a primeira entrevista que fiz usando como recurso o jogo que fui surpreendida ao constatar o grande avanço que tinha alcançado e o significado deste avanço para sua vida, como podemos observar nas suas palavras:

— O que tu aprendeste este ano na escola?

— *Aprendi a falar.*

— Como assim a falar?

— *Eu antes tinha vergonha e ficava quieta só olhando, mas aí eu comecei a falá um pouquinho e aí a lê e perdi a vergonha dos meu coleguinha.*

— Isso foi bom para ti?

— *Foi porque agora eu falo o que eu sei e se não sei também, se tô brava posso dizer e se eu sei alguma coisa que a professora pergunta eu digo.*

— O que mais tu aprendeste?

— *As letras e os números e tudo mais que a professora ensinou, só que eu leio ainda meio devagarinho.*

Quênia, que antes era vista como uma menina com dificuldades, dispersa, consegue estabelecer uma nova relação consigo mesma, alterando também a imagem que possui de si e conseqüentemente a que os outros possuíam dela, etapa importante na construção de sua identidade pessoal e social. Desta forma, perderíamos a riqueza deste processo se o analisássemos apenas sob o prisma do sujeito do saber, desconsiderando todas estas relações que se estabeleceram. Sabemos que o homem é um sujeito de saber que mantém uma pluralidade de relações com o mundo. No entanto para definir a relação com o saber, segundo CHARLOT, (2000, p.61) não se pode partir do sujeito do saber (da Razão):

"(...)para entender o sujeito de saber, é preciso apreender sua relação com o saber. Tampouco pode-se partir da questão 'o que é saber?', isto é, uma definição do saber em sua acepção geral. Tal tentativa não deixa de ser interessante, mas chega, conforme veremos, à idéia de que não há saber senão para um sujeito engajado numa relação com o saber".

Para estudar a relação com o saber é necessário estudar os sujeitos em suas atividades, na relação com os outros e com ele mesmo, pois não há saber em si, ele é uma forma de relação com o mundo. Nesta relação com o mundo 'aprendemos', o que faz parte de nossa condição humana. No entanto CHARLOT (2000,p.65) nos alerta: *Aprender, no entanto, não equivale a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual: a apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender.*

Em seus estudos em escolas da periferia da França CHARLOT constatou que: *(...) aprender nem sempre tem o mesmo sentido para os docentes e para os alunos*'. Este é um dado importante que merece ser pesquisado em escolas brasileiras. Para Quênia o ponto mais importante de sua aprendizagem foi falar, expressar-se livremente rompendo a timidez e a sensação de incapacidade que a amarrava, impedindo que pudesse ressignificar sua relação com o saber. Talvez este aspecto não seja considerado por muitos professores e professoras ou até mesmo pelos pais como uma verdadeira aprendizagem, ou como a aprendizagem que a escola deva dar conta, no entanto em se tratando da periferia de Porto Alegre, este é sem dúvida, um dos aspectos que devem ser considerados pela escola. Em se tratando de realidades onde as crianças têm todo um trabalho de base no seio da família, possuindo noções básicas do funcionamento da sociedade, sabendo como comportar-se em diferentes ambientes, o trabalho de socialização básica não ocupa lugar de destaque. Já em nossa periferia, onde as famílias muitas vezes são excluídas dos significados, normas e códigos sociais dominantes cabe à escola também propiciar a entrada das crianças neste outro mundo, não como se viesse a tirar esses seres da caverna, oferecendo a chance de adentrar no mundo de fato, porque o resto é selvajaria, mas oferecendo possibilidades que possam ser significativas na constituição deste sujeito.

Outro ponto importante esclarecido por CHARLOT é o de que sendo o saber uma relação, não existiria um saber prático ou um saber científico mas sim o uso feito deste saber numa relação prática ou científica com o mundo.

A escola seria o lugar, por excelência, onde esta relação com o conhecimento científico, sistematizado pela humanidade, deveria ser proporcionada. Porém, para que ocorra esta relação com o saber sistematizado a criança precisa estar na escola e permanecer nela. Esta permanência na escola pode ser a porta aberta para o 'sucesso' escolar nesta relação com o saber. Cabe-me então tentar demonstrar os significados do estar na escola e do aprender para estas crianças, o 'saber' enquanto processo e relação com o mundo, e o 'sucesso escolar' que pode ser produto e produtor do mesmo.

4.4 CERCANDO O CONCEITO DE SUCESSO

Acredito que é impossível definir o que é sucesso 'mesmo', mas é necessário desenhar os contornos invisíveis de algo do qual só sentimos os efeitos. Sempre achei interessante o fato de perguntar aos pais como era o filho na outra escola e eles responderem sempre evocando o julgamento da professora e mesmo quando eram convocados a dizer o que pensavam não se sentiam autorizados para tanto. As respostas que eu obtinha, geralmente, remetiam à autoridade à instituição, seus representantes e instrumentos de avaliação no que se refere a julgar o sucesso/insucesso de seus filhos: *'a professora disse que ele era bom, fazia tudo direitinho'*; *'não prestava muito atenção, os professores diziam que não queria nada com nada e eu acho que é igual a mim'*; *'não passou de ano, deve ser fraco'* ¹⁵. Penso que a escola deva criar estratégias de aproximação da comunidade para que os pais se apropriem do que acontece no cotidiano escolar e sintam-se autorizados e subsidiados a analisar o processo pelos qual seus filhos estão passando. A escola que pesquisei consegue estabelecer este elo de ligação com a comunidade, o que possibilita que os pais vejam o desenvolvimento de seus filhos, para além da aprovação, embora em alguns casos manifestem não entender ou sustentar sentimentos ambíguos sobre o fato de seus filhos serem promovidos, por exemplo, sem estar lendo e escrevendo. Embora seja compreensível que, para maioria dos pais e professores, passar ou não de ano seja um dos instrumentos para medir o sucesso das crianças, este não é um critério que utilizo dentro da definição de sucesso com a qual trabalho. Embora a aprovação não esteja necessariamente imbricada no conceito de sucesso escolar com o qual operei para fins de pesquisa, a aprendizagem e o desenvolvimento estão intrinsecamente ligados ao conceito de sucesso que busquei construir.

¹⁵ Falas de pais de meus alunos registradas em meu diário de classe.

Ao referir-me ao 'sucesso', estou definindo-o como o conjunto de avanços conquistados pelas crianças que já possuem as marcas da exclusão escolar. Avanços estes talvez não perceptíveis para quem opera com as categorias de sucesso escolar usadas até então. O sucesso daqueles alunos que permaneceram na escola, que em outras circunstâncias teriam evadido e avançaram significativamente em um ou mais aspectos de seu desenvolvimento.

Crianças que, na impossibilidade de freqüentar a escola, talvez estivessem engrossando o mercado de trabalho informal ou em casa cuidando dos irmãos menores, ou ainda nas ruas, expostas à barbárie e à exclusão do processo de educação formal. Sucesso por estas crianças estarem na escola e permanecerem nela, apesar de toda a estranheza que causem pelas suas ditas 'faltas'. A tendência tem sido de nos apegarmos a estas faltas para justificarmos sua não aprendizagem ou até mesmo a necessidade de 'guetizá-las em escolas adequadas para o trabalho com este tipo de criança'. Talvez ainda poucos educadores conheçam ou se preocupem em entender o hiato que existe entre o conhecimento trabalhado na escola e a forma com que as comunidades funcionam. Sem dúvida, ainda existe uma longa distância entre o conhecimento e as leis das vilas, comunidades, da rua e o conhecimento e leis da instituição escolar, por isso talvez os educadores demonstrem tanta estranheza com as atitudes e necessidades destas crianças. No entanto estas crianças, ao encontrar um meio propício, alcançam muitos avanços em termos de socialização e conhecimento sistematizado, e é para estes avanços que volto meu olhar. Sabemos que estes avanços existem, mas não encontrei muitas pesquisas que tentassem levantar as categorias explicativas para este sucesso baseadas na análise de um complexo de fatores. O desconhecimento deste processo faz com que não valorizemos as descobertas das crianças e não reconheçamos seus sucessos. Como nos alerta Charlot, (2000p. 61) o mais grave de tudo isso é que:

“Sabe-se que o sucesso escolar produz um potente efeito de tranquilização e de reforço narcisista, enquanto o fracasso causa grandes estragos na relação consigo. Em princípio existem diversas maneiras de tornar-se alguém, mas a sociedade moderna tende a impor a figura do saber-objeto (do sucesso escolar) como sendo passagem obrigatória para se ter direito a ser ‘alguém’.”

Até quando vamos continuar determinando quem pode ou não ser alguém, mascarados na cegueira branca-leitosa tão bem lembrada pelo sábio Saramago, daqueles que só podem conceber um tipo de sucesso. Muitas amputações ainda se farão até mudarmos este conceito de sucesso e, ao mudá-lo, talvez muitas outras se produzam, mas este é um risco inevitável em qualquer ruptura. Romper com o conceito de sucesso que aí está não é acomodar-se, é voltar o olhar para os avanços, é ter esperança e principalmente investir nas potencialidades destes alunos e em sua aprendizagem. Romper com o conceito de sucesso escolar que se tem até então é discutir a forma de avaliação, é não buscar a homogeneização da aprendizagem e também não cair no extremo que leva a um espontaneísmo que não constrói. Para isso, se faz necessário levar em conta que cada aluno é parâmetro de si mesmo, considerado em sua singularidade e diversidade, seu tempo e seu ritmo. No entanto, pensar em sucesso escolar, sob esta ótica não é perder de vista o que se tem como objetivo de aprendizagem para o conjunto de alunos da escola. Pensar o sucesso escolar sob o prisma da permanência na escola e do desenvolvimento é reafirmar o compromisso com a aprendizagem e é ousar dizer que o lugar das crianças outrora excluídas é na escola e, sobretudo, apostar no desenvolvimento dessas crianças.

5. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

POSSIBILIDADES.

*Nos escombros de meu ser
encontrei nas certezas derrubadas,
fragmentos de possibilidades
novas inquietações em tão velha realidade.
Se faz necessário varrer a poeira que dificulta
vislumbrar diferente construção,
em uma rede que se constrói, significa e ressignifica,
Re-arranjando o que até então parecia tão familiarmente
Organizado.*

Ao pensar nas questões de sucesso/fracasso escolar de uma certa forma me propus a 'libertar-me', se é possível que exista tão aclamada liberdade, de velhos condicionamentos, do caminho seguro já trilhado, de certezas plenas, para recolocar esta problemática tecendo diferentes possibilidades interpretativas. Neste esforço de construir, a partir desses 'escombros', meu objeto de pesquisa, fez-se necessária uma ruptura com o senso comum e com a linguagem pedagógica vigente. Certos discursos acerca do sucesso escolar parecem estar naturalizados e, em consequência disto, os padrões de sucesso constituídos por eles já estão tão internalizados em todos nós que contestá-los se converte em uma árdua tarefa. Portanto, essa ruptura só poderá ocorrer na medida em que eu mergulhe em um corpo teórico e metodológico que me possibilite tentar dar conta deste desafio. Sendo assim busco construir este corpo teórico cujas categorias de análise possibilitem a constituição do que Rossetti-Ferreira (1996 p.7) conceitua como rede de significações:

“Essa rede de significações constitui um meio, um contexto, o qual cada momento captura/recorta o fluxo de comportamentos do sujeito, tomando-os significativos naquele contexto. Por outro lado, o sujeito, ao agir de certas maneiras, está também recortando e interpretando o contexto, o fluxo de eventos e os comportamentos de seus interlocutores conforme sua rede de significações daquele momento. Esses recortes são fundamentalmente definidos pelo papel, posição ou perspectiva assumida ou atribuída ao sujeito nas ações e interações que ocorrem naquele contexto. Seu parceiro ou interlocutor, através de suas ações pode lançar um recorte ou interpretação diversa, confrontando e negociando novas significações, que, por sua vez, irão reestruturar o contexto e a malha de significações de cada sujeito e de cada díade. Dessa forma os sujeitos coordenam suas ações e interações através dos papéis e contra-papéis que assumem na situação”.

A fim de tecer a referida rede de significações, no que tange aos entrelaçamentos teóricos, busquei autores que me possibilitassem encontrar subsídios para pensar no sucesso escolar para além da aprovação. Para analisar esse fenômeno complexo na escola em que realizei a pesquisa debruçei-me sobre as leituras de CHARLOT e LAHIRE (entre outros autores que trabalharam com sucesso/fracasso escolar).

Busquei em CHARLOT a compreensão de como se dá a relação com o saber nas dimensões epistêmica, identitária e social, uma vez que optei por não trabalhar com o sucesso escolar em si, mas com as múltiplas relações que possibilitam ao sujeito permanecer na escola, avançar em uma ou mais dimensões do conhecimento obtendo sucesso escolar.

Em LAHIRE, encontro o estudo da singularidade, que me ancora para a pesquisa dos fatores que possibilitam a cada sujeito ser bem sucedido e, na análise destes fatores, busco construir categorias explicativas para o sucesso das crianças pesquisadas. No entanto, ao propor-me realizar um estudo da singularidade não estou pensando em estudar traços isolados dos sujeitos, mas sim inseridos em uma rede de entrelaçamentos. Desde este

ângulo, não me interessa, neste estudo, levantar simplesmente dados quantitativos que mostrem quantas crianças foram alfabetizadas até outubro, período em que encerrei a coleta de dados, mas sim descrever suas aprendizagens, seus avanços, seus sentimentos e percepções sobre o estar na escola, sobre o fato de serem promovidas trocando de turma.

Proponho-me a olhar para aqueles casos de 'sucesso' escolar que talvez não constem nas estatísticas oficiais de alfabetizados até o final deste ano. Esse é um dos aspectos que tem gerado polêmica no meio educacional e angústia entre os professores. A escola realmente tem compromisso com a aprendizagem das crianças, principalmente no que se refere à leitura e à escrita. Como no ensino por Ciclos de Formação as crianças não são reprovadas, mas podem permanecer mais de dois anos em Turmas de Progressão, existe uma ampla discussão sobre o fato de estarem ou não aprendendo, de apesar disso deverem ou não avançar, e as posições dos professores e pais em vários momentos parecem bastante ambíguas. Realmente não sei até onde esta ambigüidade se sustenta e até onde permanecer na turma de progressão por mais de dois anos como no caso das crianças pesquisadas, em determinado momento não poderá ser percebido como um blefe, uma forma de mascarar a retenção. Não pretendo aqui mergulhar neste aspecto da problemática por pensar que é necessário que se faça uma ampla discussão sobre a avaliação e a aprendizagem no ensino por Ciclos de Formação a fim de se corrigir desvios e qualificar a proposta que aí está. No entanto, posso referir que durante a pesquisa as crianças que acompanhei realmente progrediram em vários aspectos, permaneceram na escola, e isso já se constitui em sucesso escolar, como pretendo demonstrar ao longo da dissertação. Apenas um aluno da turma abandonou a escola este ano, todos alcançaram a promoção de turma, mas alguns ainda estavam em processo de alfabetização quando interrompi a pesquisa. Se fôssemos fazer apenas uma análise que levasse em conta quantos alunos estão alfabetizados perderíamos aspectos importantes e relevantes para vida destas crianças e de suas famílias, aspectos que em minha opinião, como venho colocando, se convertem em sucesso escolar. A

análise centrada apenas nos dados de alfabetização provavelmente se constituiria em uma armadilha que nos levaria a buscar uma fundamentação teórica que tratasse das questões de fracasso escolar, o que não me interessa. Ao desviar-me da questão do fracasso/sucesso em si volto meu olhar para o tipo de relação com o saber que as crianças estabelecem, até porque o fracasso (e aqui também poderíamos ler o sucesso), segundo CHARLOT (2000, p.13/14), é uma categoria polissêmica e ambígua:

"(...) o fracasso escolar é um 'fato', que a 'experiência' permitiria 'constatar'. A expressão 'fracasso escolar' é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática- e por esta razão uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social. Quanto mais ampla a categoria assim construída, mais polissêmica e ambígua ela é. Dessa maneira a noção de 'fracasso escolar' é utilizada para exprimir tanto a reprovação numa determinada série quanto a não aquisição de conhecimentos certos ou competências; refere-se tanto aos alunos de primeira série do primeiro grau que não aprendem a ler em um ano como os que fracassam no 'bacharelado'."

Analisado como um fenômeno em si, o fracasso escolar converte-se em um fenômeno sócio-mediático, encontrando-se na encruzilhada de múltiplas relações sociais, podendo facilmente converter-se em objeto de uma análise ideológica. Sendo assim, um caminho de fuga deste tipo de análise é o que recoloca a questão do fracasso (sucesso) escolar na forma de relação com o saber.

Nesta pesquisa, questiono, a exemplo de CHARLOT a validade de aceitar a proposição de uma pesquisa que busca descobrir causa do sucesso escolar. Rebelo-me, por compartilhar a idéia de que existe um conjunto de fatores categorizáveis a partir do entendimento das relações

com o saber que se dão em uma realidade específica, para que esse sucesso ocorra.¹⁶

Neste movimento de construir e reconstruir meu objeto de pesquisa se faz necessário entender também o significado que a escola e o aprender têm para os alunos e para suas famílias. Entendendo o significado de estar na escola e a relação que estas crianças estabelecem com o conhecimento poderei compreender melhor o que é sucesso escolar para estas crianças e as mudanças provocadas em suas vidas pelo fato de estarem na escola.

No entanto só é possível entender estas relações com o saber e o sucesso/fracasso escolar buscando uma análise da singularidade. Neste sentido procuro apoiar-me na pesquisa realizada por LAHIRE que busca entender o significado do comportamento escolar das crianças através da reconstituição da rede de relações na qual cada criança está imersa, analisando configurações singulares (1987, pp. 19/20):

“Nosso trabalho consistirá – mais do que privilegiar um ou outro aspecto da socialização familiar e em vez de estabelecer correlações fator por fator – em descrever e analisar configurações singulares, combinações específicas de traços gerais.”

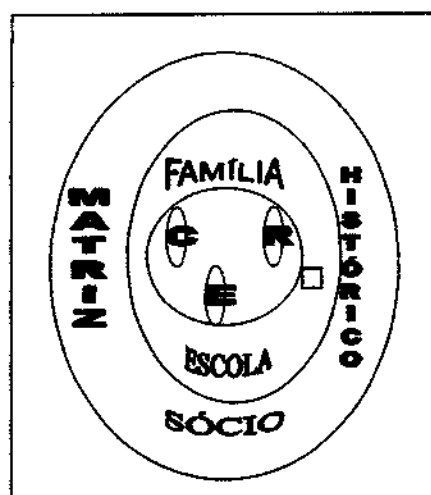
LAHIRE, centra sua análise na configuração familiar, tento fazer o mesmo processo, tendo como ponto de partida a escola. A partir da análise das relações que se estabelecem em sala de aula, com o conhecimento e

¹⁶ “Esperar-se-á do pesquisador, pois, que descubra a ‘causa’ do fracasso escolar – assim como se pôde descobrir o bacilo de Koch ou o vírus da Aids. Frente a esta demanda, o pesquisador aceita as vezes comportar-se como um ‘expert’- até como um exorcista...O ‘expert’ aceita o objeto que lhe é proposto, a questão que lhe é submetida, e responde na linguagem de quem levantou a questão. A característica do pesquisador é a de questionar a questão que lhe é feita, interrogar os termos nos quais ela é formulada. Deve desconstruir e reconstruir o objeto que lhe é posto e a questão que lhe é submetida.”

com o professor caracterizando relações de sucesso, busquei os outros cenários que fazem parte desta rede de relações. Estes cenários são a família, os lugares que estes alunos percorrem quando não estão em casa ou na sala de aula, buscando este conjunto complexo de elementos constitutivos desta situação, como no caso referido por ROSSETI-FERREIRA (1997,p.1):

"(...) a existência de um conjunto complexo de elementos que constitui uma determinada situação, formando uma rede ampla de fatores, que articulam-se dinâmica e dialeticamente, constituindo o que denominamos rede de significações. Essa rede envolve as características específicas (ou componentes individuais) dos sujeitos em uma dada situação; as interações dos sujeitos (ou campos interativos); os ambientes (ou cenários) mais relevantes; e, finalmente, um conjunto de elementos sócio-econômicos e culturais (ou matriz sócio-histórica) que encontram-se imersos e significam cada elemento e seu conjunto."

Graficamente poderia expressar estas relações da seguinte forma:



C: criança R: responsável E: educadora

Os participantes centrais da rede, que constituem o fenômeno do 'sucesso escolar' seriam o responsável (R) (o qual no caso de minha pesquisa às vezes é a mãe, o pai e mãe, a tia, a avó e o avô, etc.), a criança (C), a educadora e os relacionamentos entre estes campos interligados, os quais estão inseridos em redes sociais e cenários mais amplos como a escola e a família. Todos estes cenários serão melhor detalhados no decorrer da pesquisa.

Ao propor-me a estudar estes casos de 'sucesso' em turmas de primeiro ciclo, ciclo no qual ocorre a fase inicial de alfabetização, acompanhando o desenvolvimento destas crianças, não poderia deixar de buscar o referencial teórico que sustente minhas análises em termos de leitura e escrita. Uma vez que entendo a alfabetização como um processo de construção e apropriação para além do código escrito e portanto um processo cultural mediado por um 'outro', busco a leitura de autores como Vygotsky e Emília Ferreiro, além de autores que desenvolvem estudos sobre letramento como Angela Kleimam, Carmem Craidy, entre outros.

5.1 LETRAMENTO E SUCESSO ESCOLAR

Poderia ter escolhido tratar o sucesso escolar de crianças em fase de alfabetização apenas sob a ótica da permanência na escola e do desenvolvimento da leitura e da escrita. Porém, acredito ser necessário ir além, extrapolar estas fronteiras, pois não pretendo realizar mais um estudo que centre-se apenas no ato de aquisição da leitura e escrita. Compartilho do pensamento de CRAIDY, (1998,p.37) que afirma:

“É na linguagem que o domínio da subjetividade se amplia, inclusive chamando a si a expressão da temporalidade.”

Já não se trata então de simplesmente aprender a ler como alguém que se apropria de um objeto historicamente construído, mas em tornar-se um outro alguém, inserido definitivamente no mundo da linguagem escrita, mantendo o elo com o seu eu do passado e vislumbrando a possibilidade da ponte para seu eu do futuro. Este processo que não nega o que havia antes mas amplia fronteiras ‘incluindo’ o sujeito em um mundo outrora negado e renegado, não acaba quando o sujeito se alfabetiza. Quando falamos em alfabetização é importante colocar que desde a universalização da escola a alfabetização passou a ser objeto de preocupação e segundo CRAIDY (1998 p.39):

“Os índices de alfabetização de um país vêm sendo considerados há décadas, pelas organizações internacionais (ONU/UNESCO), como indicadores do desenvolvimento. O valor da alfabetização é universalmente proclamado e seu desenvolvimento estimulado por agências internacionais, como a UNESCO. O conceito de ‘alfabetizado’ permanece, no entanto, bastante problemático. Para uns, implica apenas ser capaz de ler um pequeno

bilhete; para outros significa utilizar a escrita em todas as tarefas da vida cotidiana."

Muito se discutiu sobre o que seria estar alfabetizado ou 'ser analfabeto' (já que pouco se usa a expressão estar analfabeto, como se essa condição fosse um traço do próprio sujeito!). A discussão sobre o fracasso escolar ganhou força uma vez que transcorrido um século de educação obrigatória, conforme CRAIDY: *'uma parte significativa da população era incapaz de ler e escrever.'* Segundo a mesma autora (1998,p.39):

"O debate sobre o iletrismo substituiu o dos anos 70 sobre o fracasso escolar. Letramento e escolarização confundem-se freqüentemente como conceitos, mas a constatação de que ser escolarizado não garante ser letrado torna mais complexa a delimitação do problema."

Baseada nesta idéia de que estar alfabetizado não significa ser letrado, busco explicitar a concepção de letramento, que segundo KLEIMAM (1995,p.20), deveria ser tratado pela escola como uma prática social:

"O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes."

Estas outras orientações de letramento com as quais a criança interage interessam-me na medida que me possibilitaram mapear as práticas sociais de seu cotidiano que envolvem letramento. Considerando que uma criança pode estar 'letrada' antes mesmo de estar 'alfabetizada', no sentido de possuir estratégias orais letradas, ou permanecer iletrada mesmo dominando o código alfabético, amplio meu leque de possibilidades de análise.

O conjunto dessas práticas sociais certamente é constitutivo da identidade de sucesso/fracasso escolar, onde estão imbricadas igualmente relações de poder. Segundo KLEIMAM (1995,p.11) o letramento é considerado como:

"(...) conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder."

Portanto, meu interesse vai além do estudo de um processo individual de aquisição da leitura e escrita, embora estes processos constituam-se em dados para minha pesquisa, não pretendo centrar-me nos casos individuais mas em toda rede de relações constitutiva destes sujeitos. Sendo assim, o conceito de letramento me é produtivo na medida em que extrapola o individual como nos diz TFOUNI (1995,p. 10):

"(...) O letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social."

Portanto o conceito de letramento vem a colaborar para a análise dos fatos que ocorrem fora dos muros da escola, na comunidade com a qual tive

contato durante a pesquisa e que podem interferir diretamente na relação com o saber e no sucesso das crianças que pesquisei.

Iniciei este capítulo sobre minha perspectiva metodológica, com um poema, por pensar que a metodologia de pesquisa abre realmente um leque grande de 'possibilidades' de estudo e, ao mesmo tempo, nos delimita o caminho a percorrer durante a pesquisa e a análise dos dados. A metodologia diz um pouco da maneira como o pesquisador pensa, através de sua voz e dos interlocutores que escolhe, fala da forma como lida com as perguntas que se coloca. Acredito que a escolha da rede de significações enquanto metodologia de pesquisa, a opção baseada em Charlot e Lahire de centrar a análise do fenômeno do sucesso escolar na relação com o saber e no estudo da singularidade, bem como o diálogo com os outros autores, me proporcionaram um melhor entendimento das inúmeras facetas do 'sucesso escolar'. Com estas escolhas pretendo terminar a escrita desta dissertação re-arranjando o que até então parecia tão familiarmente organizado e descobrindo muitas 'possibilidades' de interpretação para este fenômeno.

Dedico-me agora a detalhar os instrumentos que utilizei para trilhar o caminho da pesquisa.

5.2 O CAMINHO DA PESQUISA

*Aventurar-se a pesquisar o complexo mundo humano
Talvez seja como entrar em uma selva, cheia de mistérios,
Caminhos, possibilidades e armadilhas.
Talvez não seja possível, nem desejável, fugir dos obstáculos,
Mas é melhor ter por perto as ferramentas que irão tomar esta expedição
possível de ser realizada.*

Como ferramentas de pesquisa para realizar o levantamento de dados escolhi a observação participante de sala de aula, as entrevistas semi-estruturadas, o "inventário de saber" constituído a partir de um jogo e uma entrevista sobre a percepção das crianças a respeito de mudança da turma através do emprego de uma história infantil. A coleta de dados se deu do final de Março ao início de outubro de 2000.

Escolhi a observação participante de sala de aula no sentido de buscar evidências sobre o que quero pesquisar e escolher o grupo a ser pesquisado, conforme BECKER (1997 p.47):

" O pesquisador também leva em consideração a possibilidade de que suas observações lhe forneçam evidência de diferentes tipos sobre o ponto em questão'... Ele observa as pessoas que está estudando para ver situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas."

Ao optar por trabalhar com a rede de significações nas quais as crianças estão inseridas, me propus a realizar um estudo que acompanhou seus movimentos nesta rede, e seu desenvolvimento em sala de aula. Para tanto se fez necessário restringir o universo a ser pesquisado, no sentido de dar conta de minhas proposições, por isso optei por observar uma turma de progressão de primeiro ciclo. Inicialmente esta turma era constituída por dezessete crianças, sendo cinco meninas e doze meninos. Na segunda semana de Março, fiz contato com a escola a fim de começar as

observações. A supervisora pediu-me que conversasse primeiramente com Jane que era a professora titular da turma e com Marta que era a volante. Combinamos que se possível as professoras especializadas de Artes e Educação Física estariam junto. No dia da reunião coloquei a minha intenção de pesquisa para Jane e Marta que puderam estar presentes e acolheram a idéia da pesquisa com tranquilidade. A equipe diretiva, representada principalmente pela supervisora Clair se manteve bastante aberta à pesquisa. A supervisora da escola sempre que pode esteve presente me acompanhando e auxiliando-me nos contatos. Após estes contatos preliminares comecei a observação de sala de aula, acompanhando a turma em outros espaços como o recreio, a hora da merenda no refeitório, os filmes na sala de vídeo, a ida na biblioteca, etc. Quando de fato me inseri no cotidiano da Ap1, três alunos já haviam progredido para o terceiro ano do primeiro ciclo, que funciona a tarde, tendo como professora a própria Jane que possui 40h na escola. Os alunos que progrediram foram Diogo, Roger e Alexandre, os quais só fui conhecer em virtude de eu acompanhar a desintegração da Ap1 em julho e a progressão de todas as crianças conjuntamente. Os motivos desta progressão em massa e as percepções das crianças sobre a mudança tratarei ao longo da dissertação.

A seguir tento detalhar um pouco este caminho que segui durante a pesquisa, que foi cheio de obstáculos em um constante ir e vir. No começo, como mencionei, me detive em observar apenas o cotidiano da Ap1¹⁷ e o funcionamento geral da escola. Foi uma observação bastante participante, meu diário de campo está repleto de percepções, sentimentos, momentos de sala de aula que vivi e nos quais muitas vezes interferi. Durante estas observações comecei a pensar em uma maneira adequada de realizar as entrevistas com as crianças. Já que se tratava de uma pesquisa na escola e

¹⁷ Ap1 é a turma de progressão do primeiro ciclo, com objetivo de promover a alfabetização de crianças que estão com mais de 8 anos, que não se alfabetizaram em um ou mais anos letivos normais. No caso desta turma as crianças estavam em uma faixa etária entre 9 e 10 anos.

sobre a escola, resolvi usar um jogo nesta primeira etapa da entrevista, no sentido de realizar uma espécie de inventário de saber que segundo CHARLOT seria um esforço de ver o que faz mais sentido dentro do que estas crianças aprenderam, se elas consideram que aprenderam e o que julgam ter aprendido, trabalhando desta forma com a relação do aluno com a escola e com o saber. Como se tratava de crianças que, em sua maioria, no início do ano ainda não estavam alfabetizadas, criei este jogo¹⁸ com algumas categorias sobre as quais as crianças teriam que pensar o que tento descrever o funcionamento a seguir. Este jogo foi aplicado no decorrer de vários dias, no início de julho com doze das quatorze crianças que permaneciam na turma, porque em virtude do conselho de classe e da falta de duas crianças nos dias que realizei a aplicação, não pude realizar esta entrevista com todas as crianças. Antes de aplicá-lo, mostrei o mesmo para a professora e para a supervisora que manifestou interesse em participar de sua aplicação. Para tanto retirava as crianças da sala de aula duas a duas para aplicar o jogo, e durante o mesmo registrava as respostas destas. O jogo possuía um dado com as categorias a serem exploradas que eram: Em casa, Ano passado, professora, Escola, Aprendi e desenhos referentes a estas categorias para que as crianças que ainda não dominassem o código escrito pudessem realizar uma leitura das imagens. Também havia uma roleta com lápis coloridos, bocas, uma caneta que escrevia em um papel. Se a criança rodasse a roleta e caísse na boca deveria falar sobre o item que ela tivesse jogado no dado, se caísse no lápis de cor deveria desenhar e se caísse na caneta deveria escrever do seu jeito sobre o item do dado. Por exemplo: se caísse a face do dado que trazia o desenho de uma casa juntamente com a tarja: Em Casa e caísse a parte da roleta de escrever ela deveria escrever sobre o que gosta de fazer em casa, ao mesmo tempo eu fazia algumas perguntas para saber se costumava ler em casa, estudar, se alguém da família tem esse hábito, como é a organização dos pagamentos, tempos e espaço do cotidiano familiar. As crianças, de um modo geral,

¹⁸ O jogo está em anexo em uma reprodução similar para uma melhor visualização do que me propus.

entenderam e gostaram da proposta do jogo. Durante a aplicação deste jogo pude verificar como estava a leitura, a escrita e o grafismo das crianças bem como sua capacidade de aceitar regras e tolerância à frustração quando não eram os primeiros a acabar o jogo. Quando estava explorando o dado e pedia que as crianças lessem, algumas me surpreenderam conseguindo realizar a leitura ou buscando indícios do textos compatíveis com a gravura para que fizessem a inferência sobre o que estava escrito.

Paralelamente, mantive as observações de sala de aula, comecei as entrevistas com a diretora da escola e com a supervisora. O primeiro semestre se encerrou, continuei no segundo semestre escolhendo 11 crianças que estavam divididas em cinco turmas no turno da tarde para observar. Para realizar a observação das crianças em suas novas turmas, estabeleci contato com suas novas professoras. Esta mudança coletiva das crianças se deu, porque a maioria dos alunos estava há três anos em turma de progressão e foi avaliado que boa parte deles conseguiria acompanhar o trabalho nas A30¹⁹, no turno da tarde. Dois alunos que são Beto e José trocaram de turma, mas permaneceram de manhã em turmas de primeiro ano do primeiro ciclo. Perla foi a única a avançar direto para o Segundo Ciclo. Outro fator que também pesou na decisão da mudança coletiva foi o fato de a escola precisar abrir mais uma turma de primeiro ano, para a qual a lista de espera era de trinta crianças, não tendo sentido manter a Turma de Progressão que exigia dispor de uma professora para atender a 12 crianças que ainda não tinham sido promovidas. No começo do ano, a turma Ap1 possuía dezessete alunos e, como já foi dito, três progrediram ainda nos meses de Março e Abril. Resolvi acompanhar as crianças que haviam progredido para o turno da tarde, embora tenha me informado constantemente sobre Beto, para facilitar o trabalho de coleta de dados. Procurei observar em suas novas turmas as onze crianças com quem eu

¹⁹ As A30 são turmas do primeiro ciclo que têm o objetivo de término de alfabetização, onde todos os alunos já deveriam estar lendo e escrevendo, o que seria o equivalente, apenas a título ilustrativo, a uma Segunda série no ensino seriado.

havia realizado o inventário de saber e as outras três crianças que haviam progredido antes da progressão dos outros alunos da Ap1.

As A30 são turmas de ano ciclo que desenvolvem trabalhos em níveis diferentes, porque as turmas no início do ano tinham sido divididas pelos professores conforme os níveis da psicogênese de Emília Ferreiro²⁰. Quando as crianças da Ap1 foram enturmadas nas A30 além desta classificação, cuja validade não pretendo discutir, também foram levadas em conta as características pessoais das crianças, da turma e do professor. Sendo assim, duas meninas que já estariam em um nível silábico alfabético acabaram ficando na turma formada inicialmente pelos pré-silábicos, porque esta não tinha quase meninas.

O primeiro momento deste processo de aproximação das professoras que iriam receber as crianças foi bastante delicado e enfrentei resistência para entrar em duas salas de aula. Para combinar como seria minha entrada nas turmas realizei uma reunião com as professoras que foi bastante tensa. Duas professoras receberam a idéia de forma bastante tranqüila, a professora que dava aula para a turma considerada mais avançada e tranqüila, a Jane, que já se acostumara com minha presença e parceria quando dava aula para a Ap1. As outras professoras limitaram bastante o tempo de observação dizendo que as turmas já eram bastante agitadas, quase uma “progressão”, que os alunos estariam se adaptando e que mais

²⁰ Embora os níveis da psicogênese não tenham sido pensados no sentido de classificar as crianças ou nivelá-las, nesta escola os professores decidiram utilizar esta forma de agrupamento no sentido de possibilitar seu trabalho. Desta forma existia uma turma de pré-silábicos, crianças que ainda não realizam a correspondência entre letra e som, crianças silábicas, onde havia a tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe a palavra, crianças silábicas alfabéticas que já percebem a sílaba embora ainda não consigam perceber todas as letras que a compõe bem como sua posição e crianças alfabéticas, que já percebem que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realizam sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vão escrever. Essa classificação inspira-se na teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre Psicogênese da Alfabetização, desenvolvida principalmente no seu livro “Psicogênese da língua escrita” (1985).

uma estranha que estaria em sala de aula poderia complicar o processo. Também não posso desconsiderar o fato de eu ter sido da assessoria do NAI e, levando em conta que isso talvez gerasse um certo desconforto na medida que as pessoas se sentissem invadidas, resolvi respeitar os limites impostos. Reportei-me ao tempo em que eu trabalhava em Turmas de Progressão, lembrando o quanto era difícil receber 'visitas' na sala de aula, porque qualquer modificação no cotidiano provocava agitação nas crianças.

Entendi a angústia natural das professoras, o que é comum em qualquer processo de mudança, e na medida que o tempo foi passando, as professoras passaram a mostrar-se bastante receptivas. Uma delas, depois de um tempo, conversava comigo nos corredores, falando do avanço das crianças e da satisfação por ver que estavam aprendendo.

Resolvi não entrar nas salas na primeira semana de passagem de turma, para que as professoras e as crianças se adaptassem às mudanças. Logo que comecei a observar as salas de aula senti necessidade de realizar uma nova entrevista com as crianças, para saber como estavam se sentindo nas novas turmas. Depois de dois meses de mudança e observação das salas de aula realizei uma entrevista tentando enfocar que repercussão a mudança de turma e a permanência na escola tinha na relação com o saber destas crianças e na constituição de sua identidade escolar e social. Para esta entrevista, usei um livro infantil que falava da mudança de dois meninos em um determinado planeta. Tentei explorar o que elas achavam desta mudança na vida dos meninos, como eles se sentiriam, se seria bom ou não, pedindo que desenhassem sobre isso. Enquanto as crianças desenhavam²¹ conversava sobre a mudança que elas teriam experimentado na passagem de uma turma para outra. Pedia que imaginassem que se tratava de um planeta com o nome da escola e que eles realizaram uma mudança de verdade neste planeta e gostaria que eles me contassem como foi. Procurava perguntar se estavam aprendendo, se achavam que estavam aprendendo mais ou a mesma coisa que na outra turma, se tinham saudade

²¹ Alguns desses desenhos estão em anexo.

de alguma coisa da Ap1, o que eles haviam achado mais interessante na mudança e o que não haviam gostado. Para este trabalho tirei de cada turma todas as crianças que eram da Ap1 anteriormente. Isso significa que contei a história para dois grupos de diferentes turmas compostos por duas crianças, dois grupos de três crianças de outras duas turmas e uma criança sozinha que foi a Perla que era a única a estar em turma de segundo ciclo. Além das onze crianças que haviam realizado o inventário de saber em julho, resolvi incluir nesta etapa duas daquelas três crianças que haviam progredido em março e que estavam na escola no dia em que realizei o trabalho com as crianças de sua turma.

Também fui às casas das crianças, realizei entrevista com pais no intuito de ver se conseguiam perceber se os filhos haviam alcançado avanços, ou não, se consideravam os filhos bem sucedidos, que vínculo estabeleciam com a escola e com o trabalho desenvolvido por esta. Os professores também foram entrevistados no sentido de verificar que tipo de conceito têm de bom aluno e de aluno bem sucedido, enfim, de tentar perceber com que conceito de sucesso operam e que tipo de relação estabelecem com o aluno.

A seguir, tento descrever a comunidade onde realizei a pesquisa, a escola e o tipo de relação social, epistêmica e identitária que ali se desenvolve, através de falas dos pais, professores e crianças. Procuro fornecer características básicas destas crianças no sentido de possibilitar o entendimento de dados como o da análise do inventário de saber realizado com as crianças. Dentro disso descrevo o cotidiano da turma de progressão e das outras turmas para as quais as crianças migraram tentando explorar sua percepção desta mudança. Na tecitura desta rede entrelaço a visão de pais e professores sobre a mudança e tento analisar todo este processo amarrando as categorias que levaram estas crianças a obter sucesso escolar no sentido de permanecerem na escola e avançarem em uma ou mais áreas do conhecimento.

6 O MORRO: CENÁRIO DA PESQUISA

Pesquisar também é descrever sensações, percepções, tentar montar o cenário onde ocorrem os fatos que tentamos analisar. Sendo assim, começo esta descrição situando o cenário da pesquisa: um das vilas de Porto Alegre que fica no Partenon, entre o Morro da Cruz e a Vila dos Sargentos. Já na subida do Morro podemos observar as contradições e desigualdades existentes em qualquer metrópole: casas de dois andares ao lado de casebres, vidraçarias, casas onde a janela é uma lona, um pet shop com direito a banho e tosa de animais, cachorros sarnentos pela rua, vielas sem calçamento. Ao descer do ônibus podemos passar por lojas de 1,99, banquinha de venda de cigarros do Paraguai com direito a anotar no caderninho para pagar depois, um valão a céu aberto, institutos de beleza, crianças de pés descalços pela rua, padarias, posto de saúde, velhos em cadeiras de rodas, um centro espírita, uma casa de umbanda e uma igreja evangélica na mesma rua da escola, crianças brincando, o tráfico de drogas acontecendo na rua, à luz do dia sob todos os olhares. Carros importados disputam lugar com carroças nas ruas estreitas. De uma semana para outra, casas se transformam, através de verdadeiros mutirões onde vizinhos se unem, no esforço de colocar tijolo por tijolo em meio a churrascos e pagodes. É o Morro com suas singularidades, pedreiros e carpinteiros que se dedicam a tornar suas casas mais parecidas com o modelo do resto da cidade, o tráfico de drogas que sustenta e ostenta mansões, e neste mesmo cenário, barracos de uma legião unida pela lógica da exclusão social. Realidades diferentes, mas unidas pela identidade do Morro, inserindo-se no sistema de desigualdade e exclusão e em tentativas de emancipação, combinações complexas e às vezes simultâneas. Esse sistema complexo faz o Morro diferente de outras vilas da cidade, principalmente pela organização e controle que o tráfico de drogas impõe. É o Morro da Sexta-

feira Santa da Paixão de Cristo²², Morro onde muitos carregam a cruz da falta de encanamento, água, saneamento básico. Morro onde tantos trabalham de sol a sol, e outros são olheiros²³. Morro outrora apenas de casebres, daqueles que subiram em busca de espaço. Morro em constante metamorfose. Ser do Morro, algo que diferencia e iguala, constitui identidade.

Não é possível simplesmente andar pelas ruas do Morro sem que se saiba tratar-se de um visitante, de alguém que vai na escola ou no posto de saúde, ou simplesmente mais um cliente do tráfico. Ser do Morro é ter bem claro estas regras, silenciar para algumas coisas, não saber de outras. Para estar no Morro é necessário saber respeitar os limites de convivência, não perguntar muitas coisas e nem tentar interferir de forma direta neste modo de funcionamento. Ser do Morro é fazer parte de uma lógica diferente da do resto da cidade, expressa até mesmo na numeração das casas. É impossível encontrar um morador, se assim ele não o desejar. Nas casas, o número colocado pelo DMAE²⁴ disputa espaço com o número da preferência dos moradores. Subir e descer o Morro várias vezes na esperança de localizar a casa desejada para as entrevistas foi um dos meus desafios. Em uma das entrevistas fiquei surpresa ao questionar uma mãe sobre a razão de o número de sua casa estar diferente do fornecido na escola, relatei que tive que localizá-la perguntando para várias pessoas até conseguir chegar a sua casa ao que ela me respondeu que tinha trocado o número, porque este lhe dava sorte, havia ganhado um dinheirinho, muito pouco segundo suas palavras, no jogo do bicho. Parece que mesmo a quantia tendo sido

²² Na Sexta-feira Santa antes da Páscoa os católicos se reúnem em uma procissão no Morro da Cruz. Nesta procissão realizam uma encenação que relembra o sacrifício de Cristo, sua morte e crucificação.

²³ "olheiros" é a designação popular daqueles que observam o movimento do Morro controlando a segurança da chegada e saída das drogas, informando quando a polícia se aproxima ou alguém que pertence a outra quadrilha do tráfico que está invadindo a área ocupada por sua quadrilha.

²⁴ DMAE: Departamento Municipal de Água e Esgoto.

insignificante, já era suficiente para troca, pois o respeito à numeração empregada no resto da cidade não lhe parecia algo importante. Tive oportunidade de entrar em contato com outras histórias semelhantes durante a pesquisa, indício forte de uma organização que não segue a lógica da cidade, não apenas no que se refere à numeração. Este fato é percebido pela escola, que tenta entender este funcionamento e adaptar-se. A secretária disse-me que muitas vezes os endereços das crianças não são atualizados na escola para que eles não sejam localizados, pelos mais diversos motivos, desde separações, até caso de foragidos da polícia: "eles passam alguns meses em outra casa e quando as coisas se acalmam voltam a sua antiga moradia, só aí vêm na escola comunicar que voltaram ou nós ficamos sabendo pelas crianças".

É neste contexto que a escola desponta como o prédio mais alto, imponente, e sem dúvida como centro nervoso de união e separação destas lógicas, mantendo limites e respeitando as regras de funcionamento da comunidade.

6.1 A ESCOLA COMO ALGO CONFIÁVEL E DESEJÁVEL

Embora a escola seja realmente imponente, não parece estar alienada ou distante da comunidade. A confiança que a comunidade deposita na escola foi um dos pontos mais constantes e que mais me chamaram a atenção no desenrolar da pesquisa. Confiança esta construída e alicerçada em trinta e sete anos de história desta escola. Uma escola que foi se adaptando para conviver com uma comunidade, que como já foi dito, possui uma maneira de organização bem distinta do resto da cidade.

Mas, a escola nem sempre foi este gigante. Segundo consta nos registros do histórico da escola: - em seus primórdios esta funcionava no prédio onde era o posto policial da Vila Vargas. Um prédio de madeira, sem pintura, sem forro, sem repartições internas, luz ou água. As janelas eram tampos de madeira. Na parte de baixo residiam quatro famílias que ocupavam o mesmo W.C. que a escola. Algumas classes velhas e um quadro negro em precárias condições doados pelo colégio Champagnat. O pátio era rochoso e acidentado. A limpeza era feita pela professora e por mães de alunos.

Hoje a escola possui um prédio de alvenaria com três pavilhões, cancha comunitária, sala de computadores, vídeo, biblioteca, refeitório, cozinha, sala dos professores, laboratório de aprendizagem e os setores responsáveis pela administração. É uma escola de primeiro grau e a partir de 1998 passou a organizar-se no sistema dos Ciclos de Formação. Não só o prédio foi se transformando e solidificando, a estrutura de ensino se modificando, mas os professores também viveram estas modificações. Parte da história profissional da maioria das professoras²⁵ se passou nesta escola, acompanhando as mudanças, tentando entender e respeitar o funcionamento desta comunidade e cumprir a quase impossível missão de

²⁵ Optei por referir-me a professoras porque o quadro possui uma maioria de mulheres.

educar. Isto porque, a maioria destas profissionais têm muitos anos de escola, a professora mais antiga tem vinte e seis anos de trabalho nesta comunidade. Trago aqui a fala de uma das professoras mais antigas da escola:

Não me imagino trabalhando em nenhum outro lugar, vou me aposentar aqui. Passei alguns momentos difíceis de minha vida aqui. No início havia muitos tiroteios, disputas do tráfico, brigas por qualquer coisa. Nós sabemos que eles ainda acontecem, mas não no horário de aula. Era difícil chegar aqui, só existia o ônibus Santa Catarina, que deixava lá embaixo, aí o jeito era subir o Morro. Quando chovia era uma enxurrada de barro, muitas vezes até pensávamos em suspender as aulas. Mas as coisas foram se transformando. Muitas dessas mães foram minhas alunas, acompanhei os casamentos e separações, os filhos que nasciam e aqueles que se perdiam na vida. É difícil trabalhar nesta realidade, mas tem suas compensações, senão não estaria aqui. O grupo de professores é bastante unido, temos uma convivência de certa forma familiar...

Este é um dos aspectos levantados nas entrevistas que torna possível a relação dos professores com o Morro, o compartilhar de muitos momentos de sua vida em uma comunidade, vinculando-se a esta, respeitando seus limites e contornos. Um grupo de profissionais que se fortalece pela proximidade de ideais e interesses unidos no trabalho.

Este estreitamento de vínculos acaba refletindo em outros aspectos do cotidiano da escola, como pode ser observado na fala da diretora:

Um aspecto que eu considero importante é que o quadro de professores é permanente, a maioria tem muitos anos de Amadeus e só alguns novos em virtude dos ciclos. A maioria, uns 80% dos professores tem 40h. na escola. Um exemplo do vínculo dos professores com a escola é que uma professora foi convidada para assumir a direção de outra escola e não quis para não perder a vaga na escola.

Pude constatar nas entrevistas com os pais que este vínculo possibilita que os mesmos estejam próximos da escola, não só porque são bem tratados na mesma, mas porque vêem que ela cumpre sua função socializadora, e embora não saibam analisar detalhadamente este processo sentem-se autorizados para avaliar sua eficiência.

Uma das mães que, em sua entrevista, afirma não estar satisfeita com o desempenho do filho, dizendo que ele não está evoluindo (embora os trabalhos que o menino realiza e as entrevistas com ele e com os professores revelem um grau considerável de progresso), ao se referir à escola é clara quanto a seu grau de satisfação e até de orgulho: A escola é muito boa, a melhor daqui da zona, é um orgulho pra nós.

Embora a escola tenha inevitavelmente uma linguagem e uma organização diferente do resto da comunidade, é vista como um lugar possível de se dizer o que se pensa e sente, diálogo que foi construído ao longo dos anos. Muitos pais também estudaram na escola acompanhando as mudanças ocorridas, testemunhos vivos da importância desta escola na vida da comunidade:

A escola é minha avó e mãe dos meus filhos, porque a gente tem total liberdade de ir lá e saber e falar e dizê se gosta ou não de uma coisa e assim vai. Eu estudei lá, com a Valdinéia, e agora eles tão.

Para estes pais é possível elencar os aspectos que vêem como positivos, mostrando uma análise contextualizada e referindo-se a épocas distintas da história da escola, avaliando o que melhorou com o passar dos anos:

Tudo, as professoras tratam bem a gente, os alunos, tem mais segurança, tem até guarda, os alunos respeitam uns aos outros. Se a Jeniffer tivesse em outra escola acho que até tinha desistido, mas esta melhorou 100% da época que eu estudei, em tudo na alimentação, antes era só milke e bolacha e as vezes bem pouquinho de salada de fruta, todo mundo ficava contente mas era pouco. Agora tem comida com carne, tem segurança, o prédio é bem limpinho, bem cuidado, as crianças são bem cuidadas. A gente fica feliz que o filho estuda, que tem chance de ser alguém na vida, só me preocupa ela deixar o estudo, sem escola ela vai ser que nem eu assim, na faxina, tá na escola é muito bom pra ela, pra vida e ela tá até menos revoltada, mais calma.

Este depoimento também aponta para o fato de o desenvolvimento das crianças estar para além do cognitivo, envolvendo atitudes e habilidades de conviver melhor na família e na sociedade. Um outro aspecto valorizado pelos pais é que apesar de saberem de sua condição de trabalhadores, classe operária ou excluídos do sistema, vêm na instituição escolar um elo de ligação e proximidade de classes mais favorecidas, devido ao tipo de serviço oferecido pela escola e o tipo de relação de respeito com as crianças e seus familiares. Isso está expresso na fala destes pais:

...é prá lá de boa, melhó que escola de rico, a comida é muito boa, a gente não fica preocupado que eles tão com fome e tem língua dos estrangeiros, tem tudo. A mãe concorda: a escola do meu outro filho não é boa, mas eu não consegui vaga aqui. Onde é a escola do seu outro filho? Seu Jocelino responde: é lá nos bombeiros, mas é fraca, Estadual, eles não ensinam, como aqui, às vezes nem tem aula e mandam as crianças embora sem avisá. Aqui nesta, a Aline ficou ruim e uma professora veio trazer que ela tava com febre e era pra levá no médico, esta escola está cada vez melhor.

Mas é na fala das crianças que se pode perceber a escola como um espaço de relações, do lúdico e da aprendizagem. Relações com as

professoras, que são lembradas pelo nome, com os setores onde as crianças têm possibilidade de entrar e serem bem recebidas como no SOP²⁶ e na Biblioteca, relação com o ambiente físico da escola que é organizado e conservado. É isto que podemos constatar nestes trechos extraídos do inventário de saber realizado com as crianças:

— *A escola é boa porque tem biblioteca, as professoras são boas, os alunos passam rápido.*

— Tu acha bom os alunos passarem rápido?

(balança a cabeça).

— Por quê?

— *Porque eles aprendem e não fica um tempão no mesmo lugar.*

— Mas será que eles sabem mesmo?

(Rogério interfere e diz:)

— *Claro sora, eu não sabia lê nem... nada e nem escrevê e sei.*

— Tu também acha isso Taís?

— *É eu aprendi a escrever assim bola e tô aprendendo a lê e eu gosto de aprendê.*

Nesta passagem, Taís também se refere à organização do tempo, típica do ensino por ciclos de formação como algo positivo, porém torno a reafirmar que não pretendo aqui fazer uma avaliação do ensino por Ciclos de Formação nesta escola, mas sim levantar elementos considerados importantes para as crianças nesta instituição. Elementos estes que, dentro de uma rede de fatores, podem contribuir para que as crianças tenham obtido sucesso escolar.

Em outras entrevistas também vemos a valorização das atividades pedagógicas cotidianas da escola:

²⁶ Serviço de Orientação Pedagógica.

— *Gosto da escola porque a gente pinta, desenha, escreve e tem tema.*

— *Alguma coisa mais?*

— *O recreio que a gente brinca e conversa.*

— *Eu gosto da biblioteca, dos livros, o vídeo, a sala da Cláudia, a sala de aula, de brincar de pegá e de comê merenda quieto.*

É possível para estas crianças viver os momentos proporcionados pela escola e entender o significado de determinadas regras em espaços como o refeitório, o recreio que é um dos espaços para brincar e conversar, mas não é o único. A maioria das crianças sempre estudou nesta escola, mas aquelas que nem sempre estudaram demonstram condições de estabelecer um quadro comparativo. Este é o caso de Roni, que havia estudado em outra escola anteriormente. Ele diz preferir esta escola, quando perguntei porque ele responde:

— *Eu era mais feliz aqui, porque a professora é tri boa, eu aprendo bem mais.*

— *O que mais tu gosta na escola?*

— *Eu gosto do recreio prá corrê, de jogá Pokemons. Na outra escola eu não gostava de ir à aula, aqui é bom de aprendê, não quero pará de estudá e tê filho só mais tarde.*

— *Por quê?*

— *Já pensou tê que cuidá, chega minha irmã que é chata. Vô estudá bastante e depois eu vô casá e vô tê filho... Na outra escola eu só ficava de castigo.*

— *Que tipo de castigo?*

— *Sabe, uma vez a professora nos trancou na sala, eu e uns lá, na hora do recreio, pensei que ela ia nos deixá até de noite, ai eu gritava.*

Nesta escola Roni teve a chance de romper com o estigma de bagunceiro, que segundo ele era como os professores da outra escola o

viam, restabelecendo sua confiança e vontade de aprender. Ele diz em um certo ponto:

— *Eu não sabia lê nem nada do quadro, nem tentava, só bagunçava.*

— Tu não pedias ajuda para professora?

— *Eu não, ela nem explicava e os outro tudo te chamava de burro, eu que não ia dar esse gostinho, aí eu não fazia e pronto.*

A dita "bagunça" que Roni fazia na outra escola parece vir em resposta a uma certa impossibilidade de entender as atividades que eram propostas, um certo medo de ser considerado burro pelos colegas, porque ser visto como rebelde, como aquele que desafia o professor, certamente lhe conferiria mais status junto aos colegas.

Um outro momento que me chamou atenção foi a conversa das crianças em um dos recreios, a qual trago em um recorte de meu diário de campo:

...Chegou a hora do recreio e aproveitei para ir conhecer a cancha que havia sido inaugurada no final de semana anterior. A cancha fica nos fundos da escola, existe acesso aberto em uma de suas laterais para a comunidade que também a utiliza nos finais de semana ou nos horários em que a escola não necessita. Fui guiada até a cancha por um grupo de crianças da Ap1 que estavam pelo pátio, que eram a Perla, o Roni, o Rogério, a Aline e a Quênia e por outras crianças de outras turmas cujos nomes não sei. Chegamos na quadra e os meninos me convidaram para jogar futebol. Era o primeiro dia de sol depois de uma semana de chuva e eles estavam com bastante energia para o jogo. No meio do jogo um menino de outra turma derrubou Roni na disputa de bola. Imediatamente todos os outros meninos da Ap1 foram até ele reclamando bastante incomodados por ter uma entrada tão forte e desnecessária. Começou uma discussão mais assirrada, com empurrões e socos ao que Rogério, que parece ser respeitado pelos meninos das outras turmas que ali estavam diz: não é pra brigá, é pra jogá, não lembra das regras que a professora ensinou, bate a falta e continua o jogo sem frescura. O jogo recomeçou embora a discussão verbal continuasse por um tempo, mas o que fora trabalhado com a professora de educação física foi lembrado e serviu para que o conflito não fosse

ainda maior. Cansei de correr na quadra e me aproximei das meninas que estavam pulando corda. Fiquei por ali ouvindo a conversa delas enquanto esperavam na fila sua vez de pular. Jeniffer que é uma das meninas da Ap1 fala com uma menina de outra turma, que parece ter faltado na semana anterior a escola: "Tu ganhou aquele livrinho que deram na escola? Eu não, que livro? Um de pintá, com historinha. Não, eu não tava. Outra menina intervém: essa ai é uma matona de aula (risos). Ao que a outra menina reage: Cala boca que tu não sabe de nada, só não venho a aula quando tenho que ajudá minha mãe. Jeniffer olha pra mim e diz: sabe sora, ela cuida de um monte de crianças. Começo a conversar com a menina. Como é teu nome? É Luana. Essas crianças são teus irmãos? Que nada sora, essas peste são tudo lá do beco, as vez minha mãe cuida, as vez sou eu pra mãe deles i trabalha. Ai tu faltas a aula? Só de vez em quando, mas eu fico mais quando eu não tô na escola. e quando é que tu brincas? Quando eu tô aqui. Outras crianças interrompem falando quase ao mesmo tempo: aqui é mais melhor de brincá, é grande, lá em casa nem tem pátio, tem mais gente aqui. As vezes a gente brinca de se pintá, aí desfila que nem aquelas mulher da revista, sabe que uma saiu aqui da vila pra desfilá? É mesmo? É as roupas que se faz aqui (fala Luana). Jeniffer aponta para outra menina que está quieta acompanhando nossa conversa e diz: aquela ali que pudia se de desfile porque é "um pau de vira tripa", a menina ri encabulada e nada responde, todos caem na gargalhada. Uma outra menina negra e mais gordinha diz: eu sou assim, fofinha, mas eu sonho em sê modelo ou dançarina, não quero viver de faxina. As outras meninas se empolgam para contar seus sonhos e expectativas: Professora, eu vou é estudá para ser professora de adulto, não de criança que dá muito trabalho, diz Jeniffer. O recreio acaba, continuamos a conversa enquanto voltamos para sala de aula e Jeniffer vai tentando ler tudo que encontra pelo caminho, querendo me mostrar que está aprendendo, por isso um dia poderá ser professora.

De modo geral, podemos ver neste trecho e na fala das crianças que esta escola parece significar muito para estas crianças. Se constitui em uma alternativa, uma opção dentro de uma realidade dura, lugar onde pode-se sonhar. Lugar para ser criança, brincar no recreio, desabrochar sorrisos, descobrir o mundo da escrita. Lugar que marca o tempo da infância, em uma comunidade onde desde pequeno se tem obrigações com a casa, com os irmãos. Isso talvez se deva ao fato de esta escola valorizar a relação com o

saber, ter um vínculo de respeito e proximidade com a comunidade, possuir um grupo de professores comprometidos com o trabalho. Um dos pontos que eu destacaria que talvez marque a diferença desta escola para as outras é de que em uma ação coletiva, coerente e coesa, a escola consegue trabalhar as regras necessárias para o convívio em grupo realizando de maneira bastante efetiva seu papel de socialização. Sendo assim, no cotidiano desta escola, a ordem e a organização são vistas como necessárias e desejáveis.

6.1.1 O cotidiano escolar: ordem e organização como algo importante

Um dos aspectos que mais chama atenção no cotidiano da escola é a maneira como as relações se estabelecem e a organização existente. Não se trata de uma organização que enquadra, esquadrinha e limita, mas que impõe limites. Os limites necessário para que o pedagógico aconteça. Ao entrarmos na escola encontramos Renato, um dos guardas que está há muito anos neste posto. Alguém que recebe, controla, acolhe. Conhece muitas crianças pelo nome, chama atenção quando julga necessário, brinca de jogar tazo, joga futebol, extrapolando sua função que está diretamente ligada à preservação do patrimônio da escola. É o guarda, perfeitamente inserido no espírito que habita nesta escola. Ao adentrarmos, vemos corredores repletos de trabalhos, que permanecem nas paredes com o passar dos dias. Parece haver respeito pela produção das turmas, porque não é comum vermos trabalhos rasgados. Existem nomes de crianças escritos nas paredes, mas são poucos e solitários, meio sem sentido em um ambiente onde a pixação não parece ser necessária. Os atos violentos, segundo a Diretora da escola, não fazem parte do cotidiano:

A escola nunca foi saqueada, roubada ou depredada nos 26 anos de funcionamento em que eu a acompanho, porque eles sabem que a escola é da comunidade, têm liberdade de entrar aqui e falar com as pessoas, são ouvidos e respeitados.

A violência parece não atingir esta escola, porque a comunidade percebe que a escola também é sua, que pode exercer seu poder no sentido de ser ouvida e respeitada. Nesta escola não temos lugar para violência, porque segundo ARENDT, a violência está onde há ausência de poder. Quando o poder é legítimo, não se faz necessário que haja violência para garantir o direito de ser, estar, existir. A escola tem sua autoridade, que é hierárquica e mantida de maneira natural, sem que haja necessidade do uso da força. Segundo a mesma autora (1994, p.128), esta crise da autoridade seria um dos aspectos propulsores da violência:

"Esta crise...(da autoridade)... é política em sua origem e natureza... O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ela ter se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros."

Nesta escola existe este trabalho de introduzir as crianças na cultura de um mundo composto de regras, mas ao mesmo tempo, respeito é uma palavra que tem sentido, as relações se dão olhando olho no olho para dizer o que se pensa e sente. Esta é a marca da equipe diretiva que acaba influenciando as atitudes de muitas das professoras.

Esta é uma escola que transpira vida, movimento, conversas no corredor, gincanas, visitas à biblioteca - o pedagógico acontecendo. É uma das escolas referência para visitas, quando delegações do interior e de fora do país chegam para visitar Porto Alegre. O trabalho é motivo de orgulho para as professoras, existe um compromisso e uma cobrança para que este aconteça. Em uma de minhas visitas estava na sala dos professores e pude presenciar uma conversa que evidencia esse compromisso, cujo contexto descerro a seguir:

No corredor crianças de uma turma corriam, gritavam, enfim, faziam tudo aquilo que crianças fazem quando estão sem uma direção, adiantando o clima do recreio embora ainda faltassem quinze minutos para este. Uma das professoras se dirigiu ao professor de educação física dizendo: "por favor, segura a tua turma até o recreio, porque tua aula ainda não terminou", ao que o professor levanta, reúne a turma e vai para o pátio. Os outros professores seguem comentando a importância de um planejamento que seja suficiente para todo o período de aula.

Pelo fato de o professor não ter esboçado reação, deduzo que este é um comportamento corriqueiro no grupo, que parece exigir o cumprimento de horários e o planejamento das aulas. Este compromisso acaba interferindo no cotidiano de sala de aula, provocando mudanças nas crianças, na forma com que interagem com as pessoas que as cercam e em sua relação com o saber. Esse compromisso com o educar e esta constante busca de ordem e organização parecem ser reconhecidos pelos pais das crianças e aceitos como positivos.

Nas entrevistas que realizei com os pais foi possível observar que a escola é valorizada, não só pela perspectiva de um futuro melhor, com um bom emprego, mas pelos progressos já observados nas crianças que os pais entrevistados atribuem ao estar na escola, participando do processo de socialização. As regras trabalhadas na escola, o respeitar um ao outro são vistos como positivo, como algo que vai ajudar seus filhos quando fizerem parte de uma outra organização social. A escola com suas normas estaria abrindo portas para que eles transitem em outros meios sociais.

Embora muitas crianças chamem os professores e equipe diretiva da escola pelo nome, há algo que me chamou a atenção: esta liberdade não afeta o respeito e a hierarquia, tão necessária para que qualquer instituição funcione, parecendo haver a consciência de que abandono a uma liberdade permissiva pode realmente interferir no processo educativo. Esta discussão sobre limites vem acompanhando a escola desde seu surgimento e já foi abordada por diversos autores. Em ARRIÉS, (1978) já encontramos que para o Cardeal d'Estouville, as crianças não podiam ser abandonadas sem perigo a uma liberdade sem limites hierárquicos. A missão dos mestre-escolas não consistia apenas em transmitir os elementos de um conhecimento; eles deveriam, além disso, e em primeiro lugar, formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir.

Neste curso histórico houve um relaxamento desta disciplina correspondente a uma nova orientação do sentimento de infância, onde havia a preocupação de preparar a criança para a vida adulta seguindo

etapas. No entanto, penso que existe, entre nós atualmente, um discurso que procura negar a domesticação de corpos e a inculcação de regras. A escola tenta centrar-se no saber (enquanto Razão), na discussão de conteúdos, na preparação para o trabalho e para o vestibular e ainda pretende ser o mais democrática possível. Não estou aqui defendendo a palmatória, a "educação bancária", as filas, mas sim a idéia de que a ordem e a organização são desejáveis e necessárias, o que se pode ver na fala do pai de Aline, quando compara esta escola na qual sua filha estuda com a escola do filho:

Lá na escola do meu filho é uma bagunça, não tem horário pra começá a aula, às vezes não tem merenda, as crianças solta mais cedo. Aqui na escola da Aline tem hora pra entrar tem hora pra sair, tem merenda sempre, como já disse pra senhora, tem fila que é pra eles não se rolá feito uns bichos. Sabe, professora, o que a gente espera é que os nossos filhos sejam gente, educados, que dê gosto de vê e que tem um futuro melhor que o nosso e na escola da Aline eles tentam educá e ensiná de verdade...

Pode-se ver nas falas dos pais e na observação do dia-a-dia da escola que o papel de socialização, de organização do cotidiano, o trabalho com regras que esta escola realiza interfere na constituição da identidade social e pessoal destas crianças e parece ter possibilitado para estas a abertura das portas da relação com o saber. Pode-se perceber tal aspecto também na observação do processo de sala de aula, nas entrevistas com as crianças e observar que na fala de crianças como Rogério as relações sociais não se sobrepõem, ou são antagônicas, às dimensões epistêmica e identitária:

Eu aprendi a ler e a respeitar, antes eu não respeitava ninguém, agora a professora nem grita mais e eu respeito.

Nas palavras de Rogério pode-se perceber a importância do aspecto socializador, que é uma das dimensões da relação com o saber, e que em sua trajetória foi um dos avanços mais marcantes. Cabe retroceder no tempo, a título de entender a importância deste aspecto socializador nesta

realidade, e lembrar do Rogério no início do ano: desafiador, inquieto, com um histórico de brigas com os colegas e professores dos anos anteriores. Em algumas conversas que tive com a professora da turma ela me disse que quando soube que o Rogério iria ser seu aluno teria sentido um frio no estômago, pelo fato de ele costumar enfrentar todas as professoras e sempre acabava sendo encaminhado para o SOP. Relatou que nos primeiros dias de aula ele chegou a enfrentá-la mas que depois as coisas se acalmaram. Rogério é um menino magro, cabelo curto castanho, olhos inquietos e que demonstra uma grande compreensão das coisas da vida e dos sentimentos das pessoas. Ao falar, Rogério gagueja bastante e algumas vezes escreve da forma que fala. Está freqüentando o laboratório da escola e parece estar bastante mobilizado para a leitura e à escrita. Participa da aula tentando sempre responder ao que a professora pergunta, muito distante daquele menino invocadinho²⁷ descrito por todos. Em um dia que estava observando a aula e elogiei Rogério pela calma diante das provocações de determinado colega, o colega tentara desconcentrá-lo de todas as formas ao que Rogério responde: *'tu tá perdendo tempo cara, não vai terminá e o problema é teu que não vai aprendê e vai ficá burro, eu tô quase no fim e sei isso tudo.'* Muitas crianças me disseram que ele nem sempre fora assim, *"que não levava desaforo pra casa"*.

É difícil imaginar que aquele Rogério que gostava de me mostrar o que escrevia na aula e me perguntava se estava certo, pedindo sempre uma nova atividade à professora um dia teria sido desmobilizado para aprender, e teria se envolvido em conflitos e brigas. Em algum ponto deste processo Rogério encontrou um sentido para ir à escola e aprender, estando mobilizado na escola e em relação a ela, como afirma CHARLOT (1996,p.55):

²⁷ Expressão utilizada na linguagem popular para designar pessoa que perde a paciência rapidamente, no uso que se faz na escola a conotação da palavra ganha aspectos de alguém que discute, briga, implica.

“É necessário que o aluno se mobilize em relação a escola para que se mobilize na escola? Sim: se um aluno não vê sentido na escola, ele não estudará e se deixará levar pelos colegas. Entretanto o sentido da escola se constrói também na própria escola através das atividades que se desenvolvem.”

A partir deste ponto, Rogério parecia estar atento a tudo que remetia a leitura e a escrita. Quando íamos para o refeitório, tentava ler o que estava escrito no caminho, mas desistia porque sua leitura era bastante silabada. Durante um de nossos almoços disse-me que em casa tem comida muito boa, mas come dois ou três “morrões”, que é como se refere aos pratos de comida. Em um de nossos almoços ficou bastante incomodado com um menino de outra turma que, segundo ele, estava se “arriando”. Não pude entender o que o adolescente dizia a ele, mas a professora falou que seguidamente mexem com ele, porque ele tem um pai doente. Perguntei do que se tratava e ela disse que ele era meio abobado, não falava direito, andava com dificuldade e que o Rogério era bastante parecido com ele. Argumentei dizendo que o Rogério me parecia bastante inteligente ao que a professora concordou dizendo que ele era parecido apenas no jeito. Embora em alguns momentos exista uma oscilação da professora entre a crença na capacidade do aluno de aprender e a tendência de justificar suas ‘deficiências’ pela origem socio-cultural, o que impera na maior parte do tempo nas ações de Jane é um investimento nas possibilidades de desenvolvimento dos alunos e uma leitura dos avanços que estes já atingiram, a exemplo do que nos coloca CHARLOT (2000, p.30):

“A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas, e

faz entrar em jogo os processos de reificação e aniquilamento [néantisation] que analisamos, enquanto que uma leitura positiva se pergunta 'o que está ocorrendo, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com os outros, etc.'

Muitas vezes, também me perguntei o que estava ocorrendo com Rogério, como era sua vida, o que o fazia vir para a escola, o que o fazia aprender. Em uma daquelas coincidências felizes, encontrei o Rogério à tarde na rua André da Rocha. Perguntei o que fazia ali e ele disse que estava esperando a mãe dele que estava na casa da tia. No primeiro dia que eu o encontrei estava com um menino mulato que disse ser seu primo. Foi ele que me reconheceu e me cumprimentou. Nos outros dias pareceu-me um pouco encabulado ao me ver. Em um dos dias que me encontrou perguntou se eu gostava de rosas e disse que iria levar uma rosa do seu jardim para mim, o que realmente fez. A professora tem a hipótese de que ele vai ao centro levar o pai para pedir esmolas. Indo na casa dele percebi que ele é o único de pele branca, sua mãe é mulata e os irmãos negros. O pai não mora com ele. A mãe parece não conseguir dar-se conta do processo de transformação pelo qual Rogério passou, até porque ele morava com a avó. Nota-se essa impossibilidade de ver o desenvolvimento do filho nestas palavras da mãe:

O Rogério, ele tá a mesma coisa, não melhorô nada, não sabe nada, mas acho que é um problema dele, de cabeça, até tô tentando colocar ele num colégio interno mas no Pão dos Pobres não aceitaram porque ele sabe pouco e o meu outro já foi expulso, na FEBEM não dá mais então não sei... A idade do Rogério aí a senhora me apertou, não tô bem lembrada se é 10, não sei. A senhora acha que ele não aprendeu nada neste tempo que está na escola? Não, nada, ele não sabe lê e escreve pouco, mas a culpa também é minha, porque eu não gosto de puxar, eu deixo assim e nem bato nele, porque eu não gosto de te que sê agressiva. Se eu pudesse eu dava tudo de bom pra ele ser mais inteligente, mas a escola é boa, educam direito, põem na linha.

Talvez a mãe de Rogério não consiga perceber os avanços que ele alcançou, pelo fato de que o conceito que se tem de avanço e sucesso em nossa realidade atual implica em ser aprovado e estar dominando o código escrito, cuja importância não estou aqui negando. Isto porque, separar o sujeito da possibilidade de se apropriar deste código ou não dar a importância necessária a este aspecto seria cruel, seria compactuar com a realidade excludente que aí está. No entanto, busco mostrar que este não é o único aspecto que determina o sucesso escolar e que outros fatores se constituem em sucesso para estas crianças, como o fato de estarem na escola e permanecerem nela em processo de apropriação da leitura e da escrita e dos saberes trabalhados na escola. Este caminho de construção da leitura e escrita nem sempre é visto como algo positivo, ainda se espera que exista um 'estalo' e as crianças em um belo dia apareçam lendo e escrevendo. Talvez este relato da mãe de Rodrigo nos faça pensar que a tendência do menino, pelo tipo de relação que possui com seu meio social imediato que é a família, é estar fadado ao fracasso. Esta é uma análise simplista, que não dá conta da complexidade de relações que se dão no real onde o sujeito se constrói através de uma história como nos alerta CHARLOT (1996, p.49):

"Embora o indivíduo se construa no social ele se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo assim a simples encarnação do grupo social ao qual pertence. Assim como ele não é o simples resultado das "influências" do ambiente: um elemento ou situação que a criança vive (uma pessoa, um símbolo, um acontecimento...) só irá influenciá-la se fizer sentido para ela, de modo que a influencia e o ambiente são relações e não causas."

A mãe de Rodrigo não deixa de desejar que o filho seja inteligente, que tenha sucesso, dizer que ela está omissa deste processo seria inadequado embora seu investimento, ou o da família, não pareça efetivo. O mais surpreendente é que essa imagem de pouco inteligente e capaz que a

família parece demonstrar sobre Rogério funciona como uma espécie de alavanca que o mobiliza, juntamente com outros fatores de investimento da escola, para aprender. Em uma de nossas conversas perguntei porque ele vinha na escola ao que respondeu: *"pra aprendê, eu quero lê tudo que tivé na minha frente. Sabe sora, a minha mãe acha que eu não vô sabê, que nem meus outros irmãos, mas eu sei que vô"*. Talvez o fato de Rogério continuar indo na escola, apesar de faltar às vezes, se deva a percepção de que sua mãe valoriza esta escola, em suas palavras esta escola é boa, é um lugar onde se mantêm as crianças na linha, ou seja, onde se trabalham regras.

Acompanhei a mudança de Rogério de turma, ele faltou algumas aulas, mas ao ir na aula o progresso era gritante. Ele está lendo com mais fluência, escreve embora ainda com troca de várias letras, realiza todas as atividades. Parece ter muito mais consciência do processo pelo qual passou do que sua mãe. No dia em que eu fiz a segunda entrevista Rogério estava limpinho, cheiroso, muitas vezes no início do ano vinha para a escola sujo, com roupas rasgadas, em atitude defensiva. É interessante ver sua modificação até em termos de semblante. Pareceu a vontade para responder como se sentia com a mudança de turma...

— *Eu acho a mesma coisa, só que eu faltei um pouco. Acho que agora eu tô aprendendo mais. Tô aprendendo a lê um pouquinho mais, a escrevê...*

— Como tu achas que estás na escola?

— *Na escola eu tô mais ou menos também porque eu faltava antes, mas agora é diferente, não vô faltá.*

O controle das atitudes, o domínio de uma nova maneira de relacionar-se, é algo valorizado pelas crianças. Percebem que este novo comportamento se adequa e é bem aceito pela escola, e para além disso, possibilita que tenham acesso a outros conhecimentos, como podemos ver na fala de Beto:

— O que mais tu aprendeste?

— *A mexer no computador. A brincar de caminho, de pá, pá... arma de chumbo e de xxiii...de água.*

— O que mais?

— *Aprendi a fazê pipa, a lê e estudá quietinho, a olhar vídeo quieto, a colocar cola na foia, a me controlá.*

— Como assim se controlá?

— *É que antes eu dava porrada na escola e bolachinha, agora eu não dô mais.*

Parece que, mesmo inconscientemente, Beto e Rogério conseguem perceber que existem comportamentos socialmente aceitos, que facilitam o transito na escola e na sociedade, possibilitando que tenham acesso a outros conhecimentos. Neste sentido, a exemplo de toda evolução histórica da sociedade, o processo civilizatório se faz necessário e desejável, conforme podemos ver em ELIAS (1994 p.196):

"A teia de relações tornou-se tão complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-se "corretamente" dentro dela ficou tão grande que, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi firmemente estabelecido. Esse mecanismo visava a prevenir transgressões do comportamento socialmente aceitável mediante uma muralha de medos profundamente arraigados, mas precisamente porque operava cegamente e pelo hábito, ele, com freqüência, indiretamente produzia colisões com a realidade social. Mas fosse consciente ou inconscientemente, a direção dessa transformação da conduta sob uma forma de regulação crescente diferenciada de impulsos, era determinada pela direção do processo de diferenciação social, pela progressiva divisão de funções e pelo crescimento de cadeias de interdependência nas quais, direta ou indiretamente, cada impulso, cada ação do indivíduo tomavam-se integrados (p.196)."

Esta necessidade de ordem está relacionada com o desenvolvimento de uma proposta pedagógica, como ilustra a fala da professora:

Quando assumi achei eles um pouco desorganizados, agitados, nossa, eles melhoraram bastante. Tive que tentar ver como cada um aprendia melhor, ir conversando com eles, colocando limites, dizendo que tinha a hora da merenda, tinha hora para ir ao banheiro senão todo mundo queria sair ao mesmo tempo.

Essa tentativa de organizar vidas que atendam a uma lógica diferente de horários, rotina, planejamento, expectativas e formas de relacionamento parece ser uma constante na vida desta escola. Para tanto parece sentir-se autorizada pela comunidade que não esconde seu orgulho e a valorização do que acontece nesta escola. Esta atitude afetivo-organizativa da escola, traduzida no vínculo e no respeito que as crianças têm por ela, faz com que haja uma permanência destas na escola. Não uma permanência que se traduz apenas em tempo decorrido, em anos que se arrastam sem muitas novidades, sem esperanças e realizações. Pelo contrário, muitas mudanças ocorrem na vida das crianças em decorrência desta permanência na escola, as quais acabam interferindo em sua relação com o saber. Tento agora descrever estas crianças, trazendo algumas características para que se possa ter uma idéia das transformações pelas quais elas passaram nas relações com o saber, nos seus vários aspectos.

6.1.2 Quem são as crianças pesquisadas

Dedico-me agora a descrever algumas características dos principais atores sociais que constituem e são constituídos nesta rede de relações. Crianças que acompanhei no período de março a novembro deste ano, em seu cotidiano escolar, acompanhando seu desenvolvimento muitas vezes me senti como espectadora, em outras interagi, e com as quais aprendi muitas coisas, constituí sentidos e também me desenvolvi. Realizo aqui a descrição de nove crianças que foram as que eu acompanhei mais de perto realizando o "inventário de saber" e o acompanhamento no cotidiano de sala de aula, mesmo depois da mudança. Não falo aqui sobre Roni e José cujas mudanças já havia enfatizado em outro capítulo. Detalharei a mudança de turma a que me refiro em vários momentos em um capítulo específico onde trabalho com as percepções das crianças, pais e professores acerca desta promoção.

Gostaria de pontuar que graças a estas crianças e a acolhida desta escola pude coletar dados que me serviram não só enquanto pesquisadora, mas também como educadora. É este processo interativo, que segundo ROSSETI FERREIRA (1999,2), constitui a rede de Relações:

"No processo interativo, portanto, o conjunto das ações possíveis de serem realizadas e o fluxo dos comportamentos são delimitados, estruturados, recortados e interpretados pela ação do outro e também, por um conjunto de elementos orgânicos, físicos, interacionais, sociais econômicos e ideológicos. Todos eles interagem dinâmica e dialeticamente, compondo uma rede, a qual contempla condições macro e micro-individuais e estrutura um universo semiótico, constituindo o que vimos denominado de Rede de Significações. Esta possibilita não só os processos de construção de sentido em uma dada situação interativa, como os processos de desenvolvimento."

É sobre esse processo de transformação e desenvolvimento destas crianças que começo a falar agora, trazendo a descrição das crianças e já pontuando algumas das modificações pelas quais passaram.

A maioria das crianças destas turmas mora em casas pobres, algumas de material, outras de madeira, mas de modo geral pequenas. Algumas casas que ficam no topo do Morro não têm saneamento básico e a água tem que ser carregada em baldes como no caso da casa de Mário, porém todas as casas possuem luz elétrica, ainda que algumas com instalação ilegal. Alguns terrenos foram invadidos no início da povoação do Morro, mas a grande maioria já é legalizada. Os pais destas crianças possuem baixo grau de escolaridade, tendo cursado no máximo, até a terceira série, com exceção do pai de Perla que estudou até a quinta série e trabalha como entregador de pizza. Algumas mães são analfabetas, sobrevivem de faxinas e são responsáveis pelo sustento da casa. No período observado não houve relatos de pai e mãe estarem empregados concomitantemente, sempre alguém da família estava a procura de emprego ou sobrevivendo de atividades informais. Como já foi mencionado muitos destes pais estudaram nesta escola e a maioria diz ter rodado mais de uma vez e abandonado os estudos para trabalhar. A mãe de Aline mencionou o fato de estar estudando e aprendendo as letras no MOVA²⁸.

Ao descrever estas crianças, busco fazê-lo dizendo como as percebia em sala de aula, os avanços que observei, o nível da psicogênese em que se encontravam de acordo com as intervenções que fiz quando comecei as observações e o nível em que estavam quando realizaram o inventário de saber, antes de trocar de turma, bem como a maneira que se relacionavam com a leitura, como podemos observar nos relatos a seguir.

²⁸ Movimento Voluntário de Alfabetização

TAÍS

A Taís é uma menina negra, tem nove anos, é miúda e bastante quieta. Nos cabelos sempre colocava alguns pregadores, parece gostar de estar sempre com anéis, unhas pintadas. No início do ano, parecia um pouco dispersa e bastante insegura para fazer perguntas e se aproximar da professora. Sentava junto com Jeniffer que a ajudava na realização das tarefas. É do tipo de menina que pode passar despercebida, porque é simplesmente uma boa aluna, não incomodava mas também não se destacava no geral da turma, a não ser pelo seu jeito extremamente carinhoso de abraçar e beijar, o que fazia sempre que eu chegava na escola e quando ia embora.

A professora me contou que seu irmão, Alexandre, estava na mesma turma no início do ano. Como o menino estava alfabético ainda no mês de março começou seu processo de enturmação na turma da professora Jane à tarde, que era a A34. Taís não pode avançar por estar pré-silábica, não conhecer todas as letras e ser bastante lenta na realização das atividades, principalmente as que envolviam transposição como a de copiar do quadro. Com a progressão do irmão, Taís se mobilizou para aprender e passar para a tarde com "os grandes", como ela falava. Passou a realizar todas as atividades na aula e tem o caderno bastante organizado e cuidado. Senta sempre nos primeiros lugares e agora passou também a ajudar quem está ao seu lado. Tem os olhos vivos que acompanham todos os movimentos da professora. Não costuma se envolver em brigas e parece conseguir manter a mobilização para a questão da aprendizagem. Gostava de me mostrar as atividades que fazia e pedia ajuda quando tinha que escrever. Demonstrava conhecer mais letras, ter evoluído do nível pré-silábico para o silábico e tentar ler as palavras, identificando algumas sílabas mas não conseguindo ainda realizar a leitura da palavra toda e perceber seu significado.

ALINE

Aline é uma menina negra, alta, tem dez anos, mora com seu pai e sua mãe, um irmão de colo e um irmão adolescente. O surpreendente foi ver a rápida transformação desta menina, desde o primeiro dia que a vi em sala de aula. No primeiro momento ela não participava da aula, sempre emburrada, cabisbaixa, em uma atitude um tanto apática, dizendo que não sabia fazer nada. Aos poucos, a menina foi se interessando pelas atividades que a professora desenvolvia, manifestando a vontade de passar de ano, de aprender a ler. No decorrer de um curto espaço de tempo, ela também já se aproximava de mim para pedir ajuda nas atividades de sala de aula. Parecia sentir-se mais confiante e começou a arriscar-se a dar as respostas às perguntas da professora. Com os elogios da professora por sua participação, passou a contribuir sempre na sala de aula, realizar todas as atividades com bastante rapidez. Chegava a copiar duas vezes os exercícios para não ficar parada enquanto os outros terminavam o trabalho. Passou a ser mais sorridente e até sua postura corporal se transformou, talvez pela rápida evolução que alcançou, no início do ano estava pré-silábica e ao trocar de turma estava silábica alfabética e começando a ler algumas palavras.

RONI

O Roni é um menino branco, grande, um dos mais altos da sala de aula. Ele me chamou a atenção desde o primeiro dia de aula, por seu jeito meio agitado e participativo. Ele costuma levantar do lugar e interagir com os colegas a todo o momento seja para falar sobre o trabalho que está sendo feito, como para brincar ou provocar os colegas. Sempre participa dando idéias pertinentes e é um dos primeiros a tentar ler o que a professora coloca no quadro. Às vezes é difícil entender o que fala, pois tem algumas trocas na emissão de algumas letras. Adora estar abraçado na professora e em mim. Ao solicitar o carinho dos colegas, costuma tocá-los de forma

inadequada o que faz com que seja repellido. A sexualidade está latente, próprio da pré adolescência pois fez 11 anos. Gosta de conversar e contar coisas de seu cotidiano e mostrar suas figurinhas dos Pokemons. Costuma lembrar-se das coisas que foram feitas em outras aulas parecendo ter uma organização espaço temporal mais desenvolvida que seus colegas. No dia da festa de despedida da turma, a mãe de Roni veio conversar com a Jane. Queria entender a troca de turma do filho, saber se estava bem. Jane tentou explicar e a mãe queria saber se ele iria para a terceira série. Quando Jane falou que ele iria para uma turma equivalente a uma Segunda série a mãe argumentou que ele já tinha feito várias vezes a primeira e que no ano passado tinham mandado ele para a Segunda e depois colocaram na primeira de novo, então queria saber se agora era pra valer. A Jane afirmou que sim e que ele teria que estudar bastante e se esforçar. Depois que a mãe saiu, Jane comentou que ela havia mandado vários bilhetes para a mãe e ela nunca havia vindo na escola. Sobre o fato de ele ter avançado e voltado para a mesma turma, a professora me disse que ele passou por uma semana de teste em outra turma, para ver se iria se adaptar, mas na época não conseguiu permanecer na nova turma. Fui conversar com Roni sobre isso perguntando o que ele tinha pensado sobre a mudança e sobre o retorno à mesma turma ao que ele me disse:

— *Foi, eu troquei, depois voltei, mas foi melhor?*

— Por quê?

— *Eu ainda não fazia tudo direito, só queria sabê de andar pela sala e quando pedia pra ir no banheiro eu passeava.*

— Por quê, tu não gostaste de alguma coisa?

— *Era muito difícil tudo.. tá loco meu...*

— E agora?

— *Não, agora eu sei e chega de volta que eu vou fica pra trás, todo mundo da minha turma vai passar.*

No início do ano, Roni estava silábico alfabético, lia bem lentamente e, ao passar para a tarde, estava alfabético, lendo com mais fluência.

BETO.

Beto tem nove anos é um menino mulato, pequeno, inquieto. Nos primeiros contatos que tive com o Beto pude perceber que ele era bastante arreado e inseguro. Várias vezes senti que estava com um cheiro de cola de sapateiro, droga bastante utilizada por meninos de ruas e por crianças de algumas vilas de Porto Alegre, que talvez tivesse utilizado antes de vir para a aula. Quando percebia este cheiro também podia observar algumas reações agressivas da parte do menino. A professora foi estabelecendo com o menino uma relação de diálogo e limites, ressaltando todo e qualquer avanço que percebia nele, dando os livrinhos que gostava de olhar quando terminava suas atividades. Nos últimos dias, a transformação do Beto era nítida. Tentava fazer todas as atividades, embora dissesse constantemente que estava feio e as fizesse muito lentamente. Estava bem mais afetuoso em seus relacionamentos, o que o ajudava a sentar e produzir porque até seus colegas elogiavam sua mudança. Procurava controlar-se para não se envolver em brigas e quando a professora se ausentava, enquanto alguns de seus colegas corriam pela sala, ele tentava permanecer em seu lugar o que não era sua atitude nos primeiros dias em que observei a turma. Estava bastante mobilizado para aprender e dizia sempre que queria que seu caderno ficasse bem direitinho. Na ocasião de troca de turma demonstrava conhecer bem mais letras, estar mais organizado em seu caderno, escrever seu nome sem alterar a ordem das letras, mas como ainda estava pré-silábico não foi possível enturmá-lo nas A30s e em conselho de classe foi decidido que seria melhor que ele ficasse em uma A20.

PERLA

A Perla demonstrou bastante desinibição desde o primeiro dia que cheguei na turma. Sempre queria ser a primeira a ler o que a professora colocava no quadro, o que fazia com mais fluidez que os outros. Também sempre queria ir ao quadro para fazer a correção das atividades. Terminava rápido as atividades ocupando seu tempo vago implicando com o Samuel, naquelas implicâncias de amor infantil. Tem uma relação de amor e ódio com o Rogério. Se houvesse atividades diversificadas poderia ter seu potencial bem mais explorado. Em um dia em que a mãe tinha ido visitá-la veio para a aula bastante enjoada e vomitando. Mora com a avó que é crente e com o pai que é bastante jovem. Segundo relato da supervisora, a mãe é envolvida com drogas e toda vez que visita a Perla, ela demonstra algum sintoma na sala de aula. Usa sempre saia comprida, devido à religião, e tem os olhos bastante vivos e inquietos. De personalidade forte, gosta de decidir o que vai fazer e como vai fazer. Ao escrever espontaneamente é uma das poucas que demonstra bastante resistência e quando o faz geralmente produz frases soltas do tipo a menina é bonita, A bola é bonita, etc... Está sempre agarrada na gente, pedindo colo, brigando pelo lugar mais próximo da professora na fila. No dia da festa de despedida, estava bastante rebelde, talvez insegura com a mudança. No entanto ao escrever palavras estava alfabética desde o início do ano, lendo com uma certa desenvoltura e só não foi enturmada nas outras turmas, porque avaliou-se que podia ser trabalhada para ir direto para o segundo ciclo, assim que superasse essa dependência que apresentava da figura da professora, pelo fato de o segundo ciclo não ter apenas uma professora de referência o que para Perla poderia ser um fato difícil de lidar. Ao progredir para turma da tarde, no segundo ciclo, já demonstrava preocupação com a ortografia e sua leitura estava mais fluente.

QUÊNIA

No primeiro dia de observação pensei que se tratava de um menino devido ao cabelo curto e ao aspecto físico. Por um tempo, Quênia passou quase despercebida, não me chamando atenção e, ao reler meu diário de campo, encontrei poucas referências à menina nos primeiros três dias de aula. Talvez isso tenha se devido ao fato de, no início do ano, Quênia não participar da aula, fazer os trabalhos sem solicitar ajuda, não se ouvir sua voz em sala de aula. Percebi depois, de algum tempo, em um dia em que a professora saiu da aula e ela ensaiou uma certa "baguncinha", correndo pela sala, rindo sem esboçar nenhum som, apenas acompanhando o movimento de Samuel, Roni e outras crianças que começaram a correr e gritar por alguns minutos, voltando às atividades em seguida. Nas primeiras vezes em que me aproximei para fazer intervenções, surpreendeu-me o fato de ela demonstrar conhecer letras e acertar várias das letras da palavra. A professora pensava que estaria bem aquém de seu conhecimento real, talvez em uma fase denominada como pré-silábica. O seu nível real de desenvolvimento não era muito perceptível, pelo fato de Quênia nunca ter conversado com a professora no tempo em que eu observei a sala e em muitos momentos se manter alheia ao que acontecia. Nestas intervenções, pude perceber que, com auxílio, consegue escrever palavras quase alfabeticamente, e muito timidamente Quênia foi falando, perguntando que letras utilizar, o que fazer em determinadas atividades. Comecei a sentar-me perto de Quênia acompanhando o brilho em seu olhar, o sorriso nos lábios a cada letra que acertava. Ao tentar ler, conseguia decodificar algumas palavras e batia palmas ou dava pulos, mostrando euforia com suas conquistas. No momento da mudança, foi enturmada em uma turma de Silábicos no turno da tarde com a professora Marília que, inicialmente em uma reunião que tivemos, falava que não sabia como tinham colocado esta criança em sua turma, porque não estava no mesmo nível dos outros alunos. Quando pedi pra observar a Quênia, ela disse que apenas por 20min e que ela iria dizer à turma que eu estaria lá para olhar a Quênia.

Com grande surpresa, pude constatar, nas observações que realizei depois da troca de turma, que Quênia estava bastante integrada, a professora parecia bastante satisfeita com os avanços que a menina havia alcançado.

JENIFFER

A Jeniffer é uma menina mulata, grande aparentando ter mais que sua idade que é dez anos. Tem dois irmãos pequenos e um maior do que ela, que está na mesma escola. A mãe separou-se do pai, por quem Jeniffer tem grande admiração, e sustenta a casa com seu trabalho de faxina. A mãe cursou apenas a primeira série nesta escola. Nos primeiros dias, a Jeniffer olhava-me de uma forma desconfiada, um tanto defensiva e, ao mesmo tempo, tinha um olhar de alguém que procura aceitação, mas que tem medo de ser rejeitada. Ao olhá-la, pensei por quantas rejeições já havia passado. A forma de relação que demonstrou inicialmente com os colegas foram os tapas e empurrões, o que só fazia quando a professora não estava olhando. Sentava na primeira fila e tentava fazer tudo que a professora pedia. A partir do momento em que a professora começou a realizar atividades que envolviam o trabalho com a afetividade e a forma de relacionamento que se estabelecia na turma, a menina começou a se transformar. Aos poucos foi mostrando um lado doce, mais desarmado com os colegas e com a professora a ponto de solicitar minha ajuda, em alguns momentos a dos colegas, em outros era ela que os auxiliava, estabelecendo um movimento de solidariedade e cooperação. Quando comecei a intervir mais de perto, pude notar que tinha um domínio da língua bem maior do que o demandado pelos exercícios feitos pela professora, estando em um nível silábico alfabético e, com auxílio, conseguia perceber que letras faltavam na palavra e lê-la extraíndo significado. No dia em que realizei a atividade do inventário de saber estava especialmente disponível e sorridente, talvez pelo fato de já

saber que iria passar de ano o que gerou um empenho e uma motivação na turma, em geral e, principalmente, em algumas crianças como a Jeniffer.

MÁRIO

Mário é um menino negro, miúdo, tem dez anos, um semblante pesado, quase adulto de quem já passou por muitos sofrimentos e rejeições, o olhar distante, o corpo ágil que reage rapidamente a qualquer aproximação que em sua percepção lhe ofereça perigo.

Nos primeiros dias em que observei a turma, quase não ouvi a voz de Mário. Estava sentado em uma fileira no canto da sala, longe de todos, sem permitir uma aproximação maior. Quando se aproximava dos colegas, muitas vezes acabava distribuindo socos e pontapés. No início, não era possível avaliar como estava, porque não costumava responder ao que se perguntava, nem tentar esclarecer dúvidas. A partir do trabalho com os sentimentos e com a afetividade começou lentamente a aproximar-se de mim e da professora, fazendo perguntas, arriscando-se a estar próximo também fisicamente. Esta aproximação fez com que tentasse participar mais de todos os momentos de sala de aula, chegando timidamente, parando do lado da professora e esperando que ela perguntasse o que queria, só então mostrava o caderno ou folha e pedia que dissesse o que fazer. Passou a relacionar-se melhor com os colegas, pedindo auxílio de alguns para realizar suas atividades. Quando conseguia terminar uma atividade, ficava quieto sério, esperando uma reação, quando elogiávamos o que havia feito abria um enorme sorriso, algo um tanto incomum em seu rosto, e pedia logo uma nova atividade, como se tivesse fome e sede de conhecimento. Pude observar que estava em um nível silábico da psicogênese e que conhecia várias letras. Tem um grafismo bastante desenvolvido fazendo desenhos muito bonitos, gosta de pintar, mas sempre diz que está feio, que vai rasgar ou colocar no lixo, só fica tranquilo ao perceber que seus desenhos ou seu trabalho foram realmente aprovados. Estes momentos exigem paciência,

percepção do enorme medo de ser desprezado e rejeitado que o menino possui, pois, para ele, é mais fácil que ele mesmo tome a iniciativa de destruir literalmente seu trabalho, do que esperar que alguém o faça "destruí-lo" ao dizer que não está bom. Por isso a professora adotou a sistemática de primeiro elogiar o que estava bom nos trabalhos dele e depois juntamente com Mário tentar melhorar o que ainda não estava de acordo com o solicitado.

Na nova turma, infelizmente esse processo não teve seqüência para Mário. Embora esteja evoluindo em termos cognitivos, tem bastante dificuldades em relacionar-se com os colegas. Mário é o tipo de criança que tem que ser conquistada aos poucos, sentir-se seguro, pois só através de um forte vínculo afetivo consegue respeitar limites. Durante a troca, alguns fatores não o favoreceram, reforçando sua natural de a princípio ser arredo e um pouco agressivo nos contatos. Em uma das observações que fiz na aula ele parecia-me um bichinho acuado, escondendo-se pelos cantos e atacando tudo que lhe parecesse oferecer perigo. A sua professora comentou que, logo no primeiro dia da troca, a Perla, que fora a única da turma a passar para o segundo ciclo, teria dito a Mário que ele havia ficado em uma turma que era como uma primeira série, o que fez com que Mário não quisesse entrar na sala. Não foi bem recebido pelos novos colegas, envolvendo-se em conflitos já nos primeiros dias. A professora possui características e maneiras de lidar com os alunos bem diferentes das de Jane, o que para Mário constituiu-se em um problema difícil de equacionar. A mudança trouxe muitos vínculos novos a estabelecer, pois além da turma e da professora nova Mário passou a lidar também com outras professoras especializadas de Artes e Educação Física. Em uma discussão durante a aula, chegou a atirar uma pedra na professora de Educação Física. A orientadora tentou conversar com ele, encaminhá-lo para atendimento na SIR, como um apoio nesta adaptação mas lá também Mário brigou com a professora e parou de freqüentar. Em casa, também parece ser impossível encontrar o suporte de que necessita para equacionar as diferenças que a mudança provocou. Mário tem um irmão de alguns meses e a mãe sozinha

tem que sustentar a casa e cinco filhos que estão com ela. Mário também é responsável por cuidar do nenê quando a sua mãe precisa sair. A mãe disse, em entrevista, que tinha vergonha do comportamento do filho, mas parece não ter condições de ajudá-lo. Apesar de todo esse tumulto ocasionado pela troca, é possível observar que Mário evoluiu em termos de leitura e escrita, mas para isso é necessário realizar um trabalho de intervenção individual, onde se sinta seguro e encorajado para mostrar o que sabe.

SAMIR

Samir é um menino branco, fez onze anos. Estava sempre provocando os colegas, de uma forma um tanto disfarçada, nos momentos em que a professora não estava olhando. No entanto, demonstra interesse pelo que é feito em sala de aula. Gosta de ir ao quadro, Conhece todas as letras, tenta ler o que a professora escreve e realizar todas as atividades. Tem o caderno bastante organizado e sempre que acaba pede uma nova atividade à professora, geralmente pedia que fossem continha que ele disse que gostava de fazer. Não consegui me aproximar muito dele durante o período de observações, pois falava pouco comigo e com a professora limitando-se a responder o que lhe era perguntado. Passei pela frente da casa dele em uma tarde e ele estava na janela, a casa era de material e ele disse que naquele momento estava sozinho em casa. Diz morar com o pai a mãe e irmãos. Estava entre o nível silábico e o nível silábico alfabético quando avançou para a turma da tarde.

JOSIMAR

Josimar é um menino moreno jambo, magro, tem nove anos. Ele é bastante tranqüilo e nunca o vi envolvido em nenhum conflito. Desde o início, percebi que gostava de participar da aula, sempre tentava ler o que a

professora colocava no quadro. Seu caderno é organizado e costuma realizar todas as suas atividades. Quando a professora começou a propor a escrita de textos espontâneos, foi um dos primeiros a tentar escrever e adorava ver quantas letras havia acertado. Sempre solicitava minha ajuda para as letras que não sabia. Adora ler livrinhos e atividades que envolvam pintura. Quando avançou para a tarde, Josimar estava no nível silábico alfabético, sua enturmação foi tranqüila por ter sido aluno da professora que o recebeu no jardim e por ser o tipo de aluno que todas as professoras gostam, interessado, calmo, não falta à aula. Não consegui muitos dados de como é a família de Josimar.

Ao fazer estas descrições, me propus a começar a demonstrar o quanto essas crianças se reestruturaram a partir de situações do dia a dia da sala de aula. Situações estas, que além de as mobilizar para a aprendizagem, acabaram interferindo em aspectos do comportamento destas crianças, o que podemos ver principalmente em Aline, Quênia, e Taís. Podemos observar referidas modificações no todo da turma ao destacarmos alguns pontos que perpassam a história destes seres singulares que constituíram a turma Ap1. Estas crianças estavam há pelo menos dois anos na mesma escola em processo de alfabetização. São crianças que poderiam ser olhadas apenas pela ótica do fracasso escolar, engrossando a estatísticas dos analfabetos brasileiros. Crianças que não acreditavam que pudessem aprender, como no caso de Beto, Jeniffer, José, que segundo as professoras tinham uma auto estima baixa e não possuíam a mínima tolerância à frustração. Mas não foi como fracassados que escolhi vê-las, mas o mais importante, de um modo geral, não foi assim que a escola optou por vê-las. Foi essa aposta que possibilitou a estas crianças perceberem seu potencial para desempenhar novos papéis nesta rede de relações e significações, em um movimento de construção e reconstrução, tão bem definido por ROSSETTI-FERREIRA (1999, p.2):

“As relações sociais que se criam são continuamente, co-construídas a partir de interações, isto é, de ações partilhadas e independentes que são estabelecidas

entre as pessoas. Essas ações são articuladas através da coordenação de papéis, que envolvem ações culturalmente recortadas, as quais constituem papéis relacionados a contra-papéis, que podem ser assumidos, negados e/ ou recriados pelos participantes (Oliveira, 1998, 1995, Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993). Estes papéis, contra papéis são apropriados por cada pessoa, ao longo de seu desenvolvimento, a partir dos vários recursos sócio-culturais disponíveis nos ambientes sociais, e são integrados criativamente às ações da pessoa, transformando-as e às funções psicológicas que lhes dão suporte."

Estas crianças passaram de uma posição de quase apatia, de não entrega, de medo de rejeição para o lugar de alguém que é capaz de aprender e ter prazer em decorrência de seus avanços. É como se conseguissem novamente se apropriar da esperança, da vontade, do desejo de aprender. O vazio interno, o medo de não aprender começam a ser superados por estas crianças que, após um vínculo bem sucedido com a professora, em sua maioria, mostram-se mais abertas para novos vínculos e para a aprendizagem.

Cada ser singular, no entanto, tem seu ritmo e seu tempo, tempo de abertura para relação com o saber que muitas vezes tem que ser retomada via relação afetiva, como no caso de Mário, que talvez precisasse sentir-se mais seguro para alçar vôo e ir para uma nova turma. Ou talvez, ter encontrado espaço para o trabalho com essa confiança básica, essa aceitação, fatores tão importantes para Mário.

Estas descrições, talvez um tanto carregadas de encantamento pelas mudanças que se operam com estas crianças e preocupação com a quebra de certos processos de avanço, se enquadram na tentativa de chegar a uma compreensão contextualizada das causas deste sucesso para estas crianças, relacionados a um estudo que tem como centro as relações que se dão na escola. Busco, no decorrer desta dissertação, levantar pontos que tecem as possibilidades de sucesso e de inclusão na escola para estas crianças e o significado do estar na escola.

Permito-me extrair da análise destas descrições que o estabelecimento deste vínculo afetivo da professora com as crianças e com

a turma e a sua aposta e da escola nestas crianças parecem ter sido um dos pontos importantes em seu sucesso escolar. Desta forma busco a explicação do sucesso escolar destas crianças não apenas em um traço, mas dentro de um contexto, e em consonância com o que LAHIRE (1997,p.73) coloca:

“Contra estas visões espontaneamente isolacionistas e absolutistas, que selecionam um traço – às vezes físico –, o isolam do contexto no qual desempenha um papel e lhe conferem de forma mágica, o poder exclusivo de explicação, quisemos afirmar a primazia do todo sobre os elementos, das relações entre as características sobre as características per se. E mais uma vez evocaremos Norbert Élias, quando defende o procedimento sintético (ou sinóptico) que considera a especificidade das relações complexas entre diferentes elementos, contra os procedimentos exageradamente analíticos e atomistas.”

Sendo assim, para avançar nesta compreensão contextualizada dos fatores que levaram estas crianças a obter o sucesso escolar no sentido de permanecer na escola e demonstrar avanços em uma ou mais áreas, passo a seguir a descrever o interior das turmas. Começo falando da Ap1, turma de origem de todas as crianças. Interrompo esta descrição para trazer o inventário de saber que foi realizado antes da mudança de turma e logo após escrevo sobre o cotidiano das turmas para as quais as crianças progrediram.

6.1.3 O cotidiano da AP1: investimento no potencial de cada aluno

A lembrança mais pontual do cotidiano da Ap1 era a vontade da professora de ensinar e sua crença de que os alunos tinham condições de avançar. Jane, com seu jeito doce, sua paciência, persistência, disciplina e organização, foi descobrindo possibilidades de trabalho com a turma. Segundo ela, no início as crianças eram agitadas, desorganizadas, sem limites. Ao observarmos Jane podemos perceber que é o tipo de professora que se importa com o aluno, que fica buscando um caminho para atingi-lo, para que ensinar seja possível. O caminho que Jane escolheu foi o do olho no olho, aproximação que rompia barreiras, colocava limites. Era capaz de saber o funcionamento de cada aluno, o que se pode perceber em suas falas: "com o Rogério não adianta brigar, tem que ser com jeitinho, senão ele guarda mágoa e fica um tempo fora da escola. Já o Roni, ele entende mesmo quando a gente briga, porque é para o bem dele, ele precisa porque senão fica o tempo todo andando pela aula. O Josimar eu trouxe para perto de mim, porque daí eu posso dar atenção. Além deste conhecimento dos alunos, a professora procurava trabalhar assuntos que estivessem relacionados com o cotidiano das crianças, embora alfabetizasse enfatizando os sons das letras, trabalhando letra por letra de uma maneira considerada tradicional. É possível observar este aspecto no relato do trabalho com identidade que faço em meu diário de campo:

A professora da turma estava trabalhando com um cartaz com os meses do ano e o nome das crianças que faziam aniversário em cada mês. Explicou-me, imediatamente, que estava fazendo isso porque tinham trabalhado o aniversário de Porto Alegre e a maioria dos alunos não sabia o que era fazer aniversário. Perguntou para as crianças se elas sabiam o que era aniversário agora e elas logo disseram que era quando a gente nascia. Josimar, que estava sentado na frente da mesa da professora, não havia trazido o dia de seu aniversário, porque ninguém de sua família sabia ou talvez, segundo a professora, não tivessem dado importância ao bilhete.

Meu aniversário é perto do de Roni o que fez com que ele ficasse muito feliz. Várias crianças iam acabando esta atividade de copiar os nomes e os meses do cartaz e colocar a letra inicial em uma bolinha.

Essa preocupação com aspectos da identidade das crianças também está expressa no planejamento da escola que se dá via complexo temático.

Quando a situação foge um pouco ao controle e Jane necessita retomar o domínio da turma, existe um respeito aos alunos, porque nunca a vi utilizando gritos, ou qualquer tipo de constrangimento para conseguir a atenção do grupo. Costuma também compartilhar suas angústias e dificuldades, mostrando interesse em que o trabalho se desenvolva da melhor maneira possível, o que é observável neste trecho do diário de campo:

... Jane começa a mostrar as figuras que estava recortando, são animais, e vai perguntando com que letra começa o nome de cada animal. Muitas crianças confundem as letras com o som, e responde é o 'má' ao invés de dizer 'm'. De onde estou não enxergo vários dos animais mostrados. Muitas crianças correm à frente da aula para olhar os bichos. A professora pára a atividade várias vezes, perguntando se querem realmente continuar pois as crianças estão agitadas. Depois distribui uma figura de um animal para cada aluno e eles têm que escrever as famílias silábicas. Quando vamos para o recreio A professora demonstra estar bem ansiosa ao falar da turma e do trabalho. Diz não saber direito o que fazer, que começou o trabalho na lógica de uma Segunda série, mas teve que voltar atrás e agora está trabalhando da mesma forma que fazia com o pré. Acredita que a turma está bem melhor pois antes ninguém ouvia nada, não paravam nas mesas e ela tinha dor no estômago toda vez que vinha dar aula. Tento acalmá-la elogiando alguns aspectos do trabalho e sugiro que peça aos que acabarem primeiro a próxima atividade que escrevam alguma coisa espontaneamente sobre o bicho, pois assim ela poderia também desenvolver o texto. Na realidade Jane trabalha com as famílias silábicas misturadas ao método abelhinha de sons fortes e fracos das letras e pouco utiliza trabalhos com escrita espontânea de textos. Ela aceita a sugestão.

Nas paredes da sala de aula o que predomina são os cartazes das famílias silábicas. A característica mais marcante da professora parece ser a calma e a afetividade em relação às crianças. Tentei incentivá-la ressaltando

esta qualidade e dizendo que talvez fosse necessário um trabalho em relação à afetividade com a turma inteira. Depois do recreio vem a hora do almoço. Surpreende-me a organização da turma no refeitório. Ela diz que no início do ano não utilizavam talheres, comiam com as mãos, então ela sempre comia junto com eles, para ensiná-los.

Além do trabalho cognitivo, Jane tem bem claro a importância de um trabalho socializador, onde as crianças possam apropriar-se de hábitos que não são utilizados dentro da cultura do lugar onde vivem. Esse controle do comportamento é inevitável na vida em sociedade, conforme nos diz ELIAS (p. 270):

"Nenhuma sociedade pode sobreviver sem canalizar as pulsões e emoções do indivíduo, sem um controle muito específico de seu comportamento. Nenhum controle deste tipo é possível sem que as pessoas antepõem limitações umas às outras, e todas as limitações são convertidas, na pessoa a quem são impostas, em medo de um outro tipo. Não devemos nos enganar: as constantes produção e reprodução de medos pela pessoa são inevitáveis e indispensáveis onde quer que seres humanos vivam em sociedade, em todos os casos em que os desejos e atos de um certo número de indivíduo se influenciam mutuamente, seja no trabalho, no ócio ou no ato de amor."

Devidos a esses desejos e pulsões, um incidente que ocorreu em aula acabou desencadeando um trabalho com a dimensão afetiva e a possibilidade de toque físico entre as crianças. Isto acontece porque Perla acusa Roni de ter feito um gesto proibido em nossa cultura em determinadas ocasiões e em determinada faixa etária, conforme relato a seguir:

O pai da Perla, que parece ser bem jovem, abre a porta e chama Perla sem pedir licença para a professora. Logo em seguida a menina volta e aponta para Roni. O pai de Perla diz "é aquele grandão?", olhando para a

menina e logo em seguida diz para Roni que não quer saber dele passando a mão na Perla, porque senão ele vai ver o que é bom, diz que vai falar com o pai de Roni. A professora pergunta se o Roni havia passado a mão na Perla na sala de aula, o que a menina acenou com a cabeça que sim. Roni se defende dizendo que não tinha feito nada disso e outras crianças da turma dizem que ele sempre faz. A professora argumenta que a menina deveria ter contado a história antes, para que pudesse conversar, mas que vai falar com a turma inteira e que isto não vai mais acontecer. O pai vai embora e a professora diz que isso não pode acontecer mais, que não é certo tocar a pessoa quando ela não quer, pergunta para Perla se ela gosta desta brincadeira e ela diz que não. A professora diz para Roni que se a Perla não gosta, não dá para brincar assim. Ele diz que quando é com as gurias e até os guris da outra turma ela não tá nem aí. A professora encerra o assunto e passa para outra atividade, mas as crianças seguem agitadas. Jane diz para mim que não sabe o que fazer para que o Roni pare de passar a mão na bunda da Perla. Sugiro um trabalho que envolva afetividade, os toques e os limites deste.

Quando cheguei na sala no outro dia, para minha surpresa as crianças estavam sentadas em uma rodinha, realizando uma atividade com um urso de pelúcia. Fui recebida com palmas e gritos de viva. Sentei ao lado da professora e do Josimar. As crianças estavam terminando a atividade na qual deveriam fazer alguma coisa com o urso, tipo dar um beijo, nanar, etc... depois deveriam escolher um colega e tentar fazer a mesma coisa. O Mário, que segundo a professora, nunca tinha tocado nenhum colega consegue dar a mão para o Felipe. O Roni parece estar mais agitado que no dia anterior. O Beto está visivelmente "chapado". O Rogério, que não havia vindo ontem me recebe muito bem, o que segundo a professora é bastante incomum, pois é arredo e costuma desafiar todo mundo. A Perla pede que a professora faça mais uma vez a brincadeira e todos concordam. Josimar e Beto são os únicos que não conseguem fazer carinho no urso mas tentam escondê-lo. A professora vai fazendo a mediação e dizendo que Beto e Josimar gostaram tanto do urso que querem escondê-lo, questionando a

turma sobre os carinhos que podem ser feitos nas pessoas. A atividade parece ter surtido um efeito considerável. No outro dia quando cheguei na escola, o Beto veio correndo me receber e me deu um beijo, ele se mantinha à distancia até então. Depois pediu que eu o auxiliasse em sua atividade, a qual fez até o fim.

Estas aproximações fazem com que as crianças consigam estabelecer uma convivência mais tranqüila, pois Roni diminuiu a intensidade de seus "carinhos" podendo concentrar-se mais na aprendizagem. Beto e Mário começaram a solicitar ajuda e interessar-se pelo trabalho de sala de aula o que não acontecia anteriormente. Isso foi só foi possível, em minha opinião, porque a professora teve a sensibilidade de tratar assuntos que envolvem maneiras de relacionamento do cotidiano destas crianças de uma forma pedagógica. Sendo assim o aprender tem sentido por estar intrinsecamente relacionado à história destas crianças e a construção de sua identidade pessoal e social, como explicita CHARLOT (2000, p.72)

"Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma relação de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros."

É sobre a imagem que as crianças têm de sua relação com o saber, de sua aprendizagem, de sua turma, da escola, entre outros aspectos que falo a seguir no inventário de saber.

7 O INVENTÁRIO DE SABER.

Inventariar, descrever a lógica que nos move

O que faz sentido

O que tem nexos e ecoa,

Mobilizando nossas vontades,

desejos de ser

De aprender....

Ao perseguir a questão do sucesso escolar, necessitei fazer um inventário de como as crianças percebiam sua aprendizagem, como era sua relação com a escola, professoras, com a turma e que lembranças da vida escolar permaneciam de um ano para o outro. Para isso realizei um jogo, anteriormente referido e que está em anexo, onde em um dado existiam as categorias Escola, Aprendi, Professora e Ano Passado. Também queria ter uma noção de como suas famílias se organizavam, se acostumavam a utilizar a leitura e a escrita no seu cotidiano e por isso acrescentei a categoria Em Casa. Na realidade este jogo se constituiu em uma espécie de inventário de saber, com base na idéia do inventário de CHARLOT (1996,p.51) assim descrito por ele:

“O inventário de saber é um instrumento que inventamos e fomos melhorando pouco a pouco. A idéia básica é fazer um inventário de saber assim como se faz um checkup de saúde ou uma revisão de automóvel (...) o modelo de pergunta que empregamos mais freqüentemente foi o seguinte: tenho...anos, aprendi coisas em casa, na cidade, na escola e em outros lugares. O que para mim é importante de tudo isso? E agora o que espero? Esse modelo obriga o aluno a fazer escolhas, e o convida a explicitá-las. O inventário não nos diz portanto, o que o jovem aprendeu, mas o que mais faz sentido para ele naquilo que aprendeu.”

A opção por construir um inventário de saber baseada em um jogo e não em perguntas deveu-se ao fato de se tratar de crianças em fase de alfabetização, oportunizando a elas falar, desenhar ou escrever sobre os tópicos que iam tirando no jogo, dando a entrevista um caráter lúdico, deixando as crianças à vontade para realizar esta atividade. Esse inventário foi realizado em final de Junho, quando as crianças ainda não haviam mudado de turma, estando na Ap1.

É possível realizar algumas constatações analisando as respostas das crianças, o que faço a seguir, trabalhando item por item das categorias levantadas no jogo. No que se refere à aprendizagem as respostas referentes à construção da leitura e da escrita e de regras de convívio social foram as mais enfocadas pelas crianças. Algumas crianças responderam que aprenderam a fazer atividades com folhinhas, copiar do quadro entre outras, como veremos nas respostas a seguir:

— *Eu vou desenhá um quadro para mostrar o que eu aprendi.*

— Tu aprendeste as coisas no quadro?

— *Foi, aprendi a estudá, a lê, a escrevê.*

— Tu aprendeste tudo isso na escola?

— *Foi, antes eu não sabia nem nada.*

Podemos observar nas falas a importância do aprender "as coisas do quadro", como símbolo e marca do que se aprende na escola. Os jogos e atividades em grupo ganham campo na escola, o que é bastante interessante por possibilitar que as crianças interajam e aprendam a trabalhar em grupo, lidar com regras, mas o quadro negro ainda tem sua importância e valor. Valor que está no que simboliza, o conhecimento apresentado de modo formal e sistematizado. Na sala de aula, a barra de giz que era disputada, a espera e a expectativa da sua vez de ir ao quadro era um fato do cotidiano. Estar na escola e aprender no quadro tudo aquilo que antes não sabiam, ou pensavam não saber, fato citado e valorizado por

várias crianças. Para estas crianças aprender algumas coisas parece ter mais valor que outras, como por exemplo a escrever seu nome e das pessoas próximas:

Aprendi a lê e a escrevê o nome das pessoas, dos pai, das mães...

Este ler e escrever nomes é também tentar construir sua identidade social se igualando e distinguindo ao mesmo tempo de outros, como nos coloca CIAMPA (1987, pp. 137/138):

"Com isto a questão do nome nos revela que identidade é diferença e igualdade. Normalmente no caso mais simples, temos pelo menos um prenome e um sobrenome. Nós o recebemos ao nascer. Na família o prenome nos separa, nos diferencia de nossos familiares. O sobrenome nos assimila, iguala-nos a nossos familiares. Fazemos parte de uma família, confundimo-nos com nossos familiares: somos um daquela família."

No caso destas crianças, aprender a escrever o nome tem um significado a mais. Muitas vezes, antes de vir à escola, não tinham se apropriado de fato de seus nomes, eram o "fio", o "nico", o "mão", o "fefeu", "o gaguinho", "o anão", apelidos que falavam de algum traço ou de algum defeito do sujeito, mas que muitas vezes não permitem que ele se sinta realmente identificado. Na escola, o resgate do dia do nascimento, da hora em que nasceram, do nome do pai e da mãe, no caso de serem registrados por ambos, do nome dos avós, e, o mais importante, do seu nome, escrito em um papel marcando definitivamente sua existência, tem uma enorme repercussão na vida destas crianças. Outros pontos levantados pelas crianças também apontam para o fato de a escola as inserir neste mundo da leitura e da escrita. Em várias entrevistas, a escola aparece como o lugar de se aprender nos livros e a cartilha ainda marca sua presença, como nesta passagem da entrevista de Rogério:

— *É para escrever o que eu aprendi? Eu aprendi a escrever frase.*

Escreveu uma frase daquelas que se encontra em cartilhas: abola do bebê.

— *Também palavra: boto; casa.*

— *Também vou escrever: a Jane é bonita.*

Roto ratorolaroaboreborona. (percebe-se a troca de “d” por “b” e do “n” pelo “m”)

— *Tá certo o que eu escrevi?*

— *Não entendi, lê para mim... ao ler mostrando com o dedo leu assim:*

— *rato(o rato) rol (roeu) abo (a roupa) reborona (rei de Roma)*

— *O rato roeu a roupa do rei de roma, mas tá faltando letra.*

— *Que legal, onde tu aprendeste isto?*

— *No livro do laboratório*

O que mais tu aprendeste?

— *A ler e a respeitar.*

Nas entrevistas, a escola figura como um espaço onde se tem prazer de aprender, onde se aprende a pensar e também lugar de aprendizagens mais técnicas como preencher e pintar folhas:

— *É eu aprendi a escrever assim bola e tô aprendendo a lê e eu gosto de aprendê.*

— *Aprendi um monte de coisa.... as folhinhas, a pintar, um montão...*

— *O alfabeto, a escrevê, deixa mi lembra, me lembra !!! há, já sei, a fazê folhinha e a pintar. Em casa eu pinto o livro que o colégio deu e copio tudinho.*

— *Eu aprendi continha e data e frase.*

— *Eu aprendi a ler, aprendi contas, a pintar, a pensar nas coisas pra passá de ano.*

No item que se refere à escola foi possível observar o tipo de vínculo que as crianças têm com essa instituição. Todas as crianças disseram gostar de tudo na escola, fazendo referência principalmente aos professores, à organização e aos espaços que esta oferece:

Eu gosto das professoras, de ti que é legal, da Terezinha da biblioteca que deixa ver, de livrinho, da Uxa que é quem faz os passeios, da Roseclair, da Márcia, da Mírian, da tia Ana do jardim, da Cláudia e da Isabel da diretoria, opa, não são diretoria é SOP, da Ester, de todas que são muito legal.

Mesmo com o estreitamento de laços entre alunos e professores, as crianças têm clareza do porque ir para escola, do papel que esta instituição tem em suas vidas, a maioria das crianças externa nas entrevistas que a escola é o lugar por excelência onde se dá a aprendizagem do conhecimento científico e das atitudes para a melhor convivência em sociedade como podemos ver nestes trechos das entrevistas de Josimar e Perla:

—*A escola é muito legal.*

—*Por quê?*

—*Porque meus colegas me ajudam bastante aí eu ajudo eles e assim vai indo.*

—*O que mais tu gosta na escola?*

—*Eu gosto de juntar as coisas, assim o "b" com o "a" dá "ba", aí eu sinto que tô aprendendo o que a professora faz com a gente.*

—*O que mais?*

—*Gosto de tudo, tudinho, fico esperando a hora de ir pra escola e não tem nada que não seja bom.*

O sentir que está aprendendo faz com que Josimar tenha vontade de vir para a escola, sua expressão era de quem contava os minutos para isso.

Na fala de Perla, o aspecto referente ao respeito às regras é bastante presente:

—*A escola é de aprendê com os colegas e amigos. Quando eles estão fora tem que tá pra dentro.*

—*O que mais tu queres falar da escola?*

—*Que na escola não se fala palavrão pro guarda, tem que obedecê ele direitinho, não machucar os pequenos e tem que fica quietinho.*

—*O que tu mais gostas na escola?*

—*De estudá, da merenda que é muito boa. A senhora vai junto na merenda hoje?*

—*Vou.*

—*Então eu vou de mão contigo.*

—*Tem alguma coisa que tu não gostes na escola?*

—*Eu não gosto de correr e de machucar os outros, sabe, minha mãe disse, ela disse que não é pra correr e aí até ela pode dar em mim.*

—*Ela bate em ti?*

—*Se eu faço bagunça ela bate.*

—*Tu faz muita bagunça?*

—*Não, agora eu já me controlo, aprendi isso depois que a professora falô comigo.*

No que se refere ao item professora, queria observar que tipo de relação as crianças estabeleciam com esta e levantar indícios que possam demonstrar em que medida esta relação interfere em sua aprendizagem. De modo geral, as crianças se referem a sua professora de forma carinhosa, como alguém que tem paciência, explica o que necessitam, alguém com quem eles aprendem como bem podemos observar em suas falas. Ao longo das entrevistas é possível começar a delimitar o perfil de como seria uma boa professora para as crianças:

— *Eu gosto muito da professora.*

— *Por quê?*

— *Pelo que ela faz.*

— *O que tu gostas que a professora faça?*

— *Que ela faz bastante tema, eu gosto.*

— *Por quê?*

— *Porque os alunos copiam e aprendem a ler.*

— *Destas coisas que ela faz o que mais te ajuda aprender?*

— *Quando ela põe continha no quadro.*

— *Gosto quando ela faz desenho no quadro.*

— *Tem alguma coisa que tu não goste na professora?*

— *Não, eu gosto de tudo, ela é muito boa.*

Na fala de Taís o gostar da professora está relacionado com as atitudes dela que ajudam a estabelecer uma relação com o saber, o que coloca no quadro, o trabalho com a matemática, etc. Na fala de Jeniffer podemos observar a importância do modo como a professora trabalha o conhecimento, sem gritar, dando explicações:

— O que tu achas da professora?

— *Eu gosto, é legal.*

— Porque ela é legal?

— *Porque dá muitos trabalhos, jogo, e tema de casa. Eu queria que ela desse mais tema de casa porque eu gosto de desenhar, pintar, fazê as coisas.*

— Tem alguma coisa que tu não gosta na professora, alguma coisa que ela faz?

— *Gosto de tudo, ela é legal, dá continha, ela explica as coisas devagarinho. Ela grita, às vezes, quando os colegas bagunçam, mas não muito. quase nada, e é bom, não gosto de professora que grita o tempo todo.*

As crianças demonstram gostar que a professora as mantenha ocupadas, produzindo, com a sensação de estarem aprendendo como podemos ver na fala de Samir:

— O que tu gostas que a professora faça?

— *Que ela faz bastante tema, eu gosto.*

— Por quê?

— *Porque os alunos copiam e aprendem a ler.*

— Destas coisas que ela faz o que mais te ajuda aprender?

— *Quando ela põe continha no quadro. Gosto quando ela faz desenho no quadro.*

— Tem alguma coisa que tu não goste na professora?

— *Não.*

Já na fala de Perla, representativa da maneira de pensar de outras crianças, o fato de a professora conversar e cobrar limites também é bastante valorizado:

— O que tu gostaria de falar da professora?

— *Que ela é bonita (desenhou a professora).*

— O que tu mais gostas nela?

— *Que ela conversa assim que não é pra brigar na hora do recreio, que tem que ficar direitinho, certo.*

— Tu gostas quando ela conversa?

— Faz um sinal positivo com a cabeça.

— *Oh, essa é a professora Jane (me mostra o desenho).*

— O que mais tu gosta que a professora Jane faça?

— *Quando ela diz pras crianças que tem que fazê fila. Ai ela tem que botá bilhete quando a gente incomoda, se a gente não se comporta vai se mal educado como os outros.*

— Quem te disse isso?

— *Foi minha mãe.*

— Tem alguma coisa que tu não gostas na professora?

— *Não, eu gosto de tudo.*

Nota-se na fala de Perla a importância que a ordem e a organização tem para sua família, e mesmo com os problemas de uso de drogas que a mãe de Perla enfrenta não deixa de sustentar a importância de a menina cumprir certas regras na escola, por mais que este discurso em alguns momentos seja ambíguo.

Também é possível observar que em meio à valorização das aprendizagens cognitivas aparece a realização de algumas atividades sociais como comemoração de aniversários, a proximidade física que parece ser bastante valorizada pelas crianças. Estas atividades e aproximações, no período em que observei a turma Ap1, foram realizadas de forma bastante pedagógica e integrativa, que são significativas para as crianças porque muitas destas nunca tiveram uma festa de aniversário, como no caso de Beto, ou um gesto de carinho e incentivo, como no caso de José:

— *A Jane faz coisa solta que nem no livro, eu gosto dela.*

— *O que tu gostas que ela faça?*

— *Quando ela faz jogo do negrinho²⁹ e fizemos aniversário.*

A Cláir, supervisora da escola que estava participando da entrevista falou: — *ah, é mesmo Beto, teve festa de aniversário que tu pediste, tu nunca tinha feito não é?*

(Ele balança com a cabeça em sinal afirmativo. E diz.)

— *Eu gostei muito disso e gosto quando ela bota coisa no quadro.*

— *Tem alguma coisa que tu não gosta na professora Jane?*

— *Só quando ela fica braba, mas é pouco.*

Na fala de José, o que se destaca é a importância da professora demonstrar aceitar o aluno, respeitá-lo, ser carinhosa:

— *O que tu achas da tua professora?*

— *Ela é muito boa e tem paciência.*

— *Como assim?*

— *Ela vem, senta perto da gente e explica, se não deu ela explica de novo aí a gente aprende.*

— *José, o que mais que tu achas que a professora faz que te ajuda a aprender?*

— *Que ela dá um abraço na gente para acalmar quando a gente fica nervoso de não sabê e dá também quando a gente acerta, é bom, é uma festa e dá vontade de saber.*

De acordo com a fala dos alunos, é possível levantar algumas características do bom professor, que são ter paciência para explicar, fazer com que os alunos se interessem pelo que é trabalhado, conversar com as crianças como Perla ressaltou, manter os limites bem claros do que se pode

²⁹ Este jogo foi feito junto com as crianças para explorar o raciocínio matemático. Em uma primeira etapa a professora fez docinhos chamados negrinhos com as crianças. Depois fizeram um jogo com dado para comprar os doces. Depois de realizar o jogo que explorava a adição as crianças puderam comer os doces em uma festa comemorativa.

ou não fazer, coloca bastante coisas no quadro, e principalmente, um bom professor é carinhoso. Algumas destas características estão em consonância com o perfil do "bom professor" encontrado por CHARLOT, em sua pesquisa sobre a relação com o saber e com a escola entre estudante de periferia (1996,p.54):

"... o bom professor se esforça, explica bem e repete com paciência, provoca a vontade de estudar, é tranqüilo, propõe passeios. Ademais uma frase se repete com frequência, sempre da mesma maneira: 'ele conversa com a gente'."

Como pudemos ver todas estas características aparecem de uma forma ou outra na fala das crianças, acrescentando algumas outras como a que um bom professor "coloca bastante coisas no quadro" e um bom professor é carinhoso. Esse último item que se refere a relação afetiva entre professor e aluno talvez não tenha aparecido na realidade da França pelas diferenças culturais. No entanto, não se trata de um carinho, de um vínculo afetivo que confunde papéis deixando a professora com um jeito um pouco de mãe ou avó, ou que pode ser às vezes perverso pois valendo-se dele o professor passa a chantagear as crianças para agirem de determinada maneira, com demandas do tipo "se tu gostas da professora tu vais fazer a atividade", porque uma atividade não deve ser feita pelo gostar da professora mas pela relação com o saber que possibilita. Trata-se de um vínculo afetivo e um carinho que demonstra aceitação, incentivo, comprometimento com os alunos e com sua aprendizagem, o gosto pelo trabalho que desempenha aceitando estar próximo de alunos de uma classe social bastante diferente, convivendo com essas diferenças sem rejeitá-los. Carinho traduzido pelo espaço do diálogo, do dizer o que se pensa em um espaço democrático que não perde de vista as regras necessárias para o bem comum. Carinho, repetido pelas crianças em diversos momentos, que aqui para nós pode ser traduzido como respeito e compromisso com o trabalho, com a difícil tarefa de educar.

No que se refere ao item "Ano Passado", é interessante ver como as crianças se lembram de jogos e atividades realizadas e de uma professora em específico, que segundo a supervisora da escola não era a professora do ano passado, mas sim do ano retrasado, que não estava referido no dado mas que apareceu na fala das crianças. O ano passado parece ter sido literalmente apagado para algumas crianças com exceção de Rodrigo que relata porque seria melhor esquecer este ano de sua vida escolar:

— O que tu lembras do ano passado?

— *Quem eu gosto de lembrar era a de antes que era a Gessamine, que dava joguinho, era tri e tinha a Giane. Depois só a Solange que era ruim, eu não respeitava.*

— Porque ela era ruim?

— *Não gostava da gente, não ensinava as coisas, só gritava e xingava, nem parece com as outras aqui da escola, nem quero mais lembrar disto.*

É interessante observar como, repetidamente, as crianças se referem ao ano retrasado como um ano de aprendizagem, de aprender as letras, confundindo-se muitas vezes no tempo e apagando a passagem pela professora Solange, que deu aula para praticamente todos desta turma no ano passado, como podemos ver neste trecho da entrevista de Taís:

— *Ano passado era bom porque aprendi um monte de coisa.*

— O que tu aprendeste?

— *A escrevê um pouquinho e fazê as coisas.*

— Quem era tua professora?

— *Era a Gessamine e eu gostava porque ela escrevia no quadro, fazia continha.*

— O que mais tu gostava do ano passado?

— *Dos meus colegas que me ajudavam.*

— E este ano eles não ajudam?

— *Ajudam mas agora já é fácil.*

— Porque é fácil agora?

— *Porque antes as continhas eram difíceis, eu fazia assim (conta nos dedos), e pensava agora é fácil as continhas os desenhos.*

— Mas no ano passado tu não tiveste aula com a Solange?

— Ah, é... (silêncio).

— Do que tu lembrás?

— Não lembro nada, era mais ou menos, não lembro o que ela ensinou.

A supervisora da escola me disse que a professora não conseguiu estabelecer um vínculo positivo com a turma, que em muitos momentos rejeitou a turma. Também o fato de terem aula na sala de artes, por falta de uma sala só para eles interferiu bastante no processo fazendo com que a turma toda não demonstrasse uma maior evolução.

Desta forma podemos perceber, observando o que aconteceu o ano passado com estas crianças e neste ano nos meses em que trabalharam com a professora Jane na Ap1, o quanto o espaço organizado de sala de aula, o vínculo afetivo estabelecido com a professora, a aceitação do aluno e a aposta em sua aprendizagem são decisivos para que as crianças alcancem o sucesso escolar no sentido de permanecerem na escola significando este "estar na escola" e podendo estabelecer uma relação com o saber que se traduza em avanços.

No item "Em Casa" foi possível observar as tarefas que as crianças desempenham, o que costumam fazer em seus momentos de lazer, se a leitura e a escrita fazem parte do cotidiano da família, se existe algum planejamento para o pagamento de contas.

Foi possível constatar que a maioria das crianças têm tarefas referentes à organização e limpeza da casa. O lazer da grande maioria é ver televisão ou brincar no pátio. De modo geral parece não existir um planejamento de gastos, contas a pagar e a leitura se restringe à Bíblia e ao Diário Gaúcho³⁰, como podemos observar nos trechos de entrevistas a seguir:

³⁰ Jornal popular recentemente lançado, de circulação em Porto Alegre, que penetrou nas vilas populares, possivelmente por sua linguagem acessível e sensacionalista. Também por ter um baixo custo (R\$ 0,25).

— *Eu gosto de arrumar a casa e cuidar do meu irmão.*

— Tu tens só um irmão?

— *Não, o outro vai trabalhar.*

— O que tu arruma na tua casa?

— *Eu arrumo o quarto e varro e lavo a louça.*

— De que tu gostas de brincar?

— *De vôlei.*

— Tu gostas de ler em casa?

— *Gosto de fazer tema e minha mãe me ajuda nos temas, mas os fáceis não.*

— Alguém gosta de ler na tua casa?

— *Só pra me ajudé.*

No caso de Tais a leitura e escrita em sua família parecem vir por uma demanda da escola, para ajudar nos temas e não por ser um hábito cotidiano. No entanto, Tais demonstra estar bastante mobilizada para ler, escrever e passar de ano como ela mesmo fala. Parece que esta mobilização vem em grande parte da escola. As tarefas domésticas aparecem espontaneamente em sua fala, como algo que gosta de fazer, mas não são só as meninas desta turma que dizem ter obrigações em casa, como podemos ver na fala de Roni:

— O que tu costuma fazer quando não estás na escola?

— *I,iii, em casa eu arrumo tudo.*

— Tudo o quê?

— *As camas, varro o chão, cuido da minha irmã de 1 ano porque a minha mãe sai pra trabalhar, às vezes é meu pai, quando ele tá desempregado.*

— Tu gosta de cuidar da tua irmã?

— *Não porque ela bate em mim e eu não posso bater nela senão eu apanho depois.*

— Por quê?

— *Ela ainda é pequena pra apanhá.*

— Quem cozinha em casa?

— *O pai, às vezes a mãe.*

— O que mais tu faz em casa?

— *Brinco com minha irmã, vejo o Pokemom e a Angélica na TV.*

— Tu gostas de ler quando estás em casa?

— *Não, eu não sou muito chegado, mas eu faço continhas.*

— Alguém na tua casa gosta de ler?

— *Quem lê é o meu pai o Diário Gaúcho todos os dias, antes era outro, de vez em quando ainda é o outro jornal.*

— E a tua mãe?

— *Lê só os signos para nós, eu sou capricórnio, minha mãe é escorpião e leão minha irmã, e um leão incomoda muita gente, é braba e muito nova pra apanhar, só depois que cresce um pouquinho.*

— Quem lê as contas para pagar?

— *É minha mãe, antes era meu pai mas agora ele não tem emprego.*

Na fala de Roni também é possível observar que aquele que tem emprego paga as contas e se ocupa destas. Na fala de Rogério, mais uma vez podemos ver que os meninos também desempenham tarefas domésticas e que o pagamento das contas não parece ser algo programado:

— O que mais que tu fazes em casa?

— *Eu lavo a louça sozinho, faço arroz, feijão, carne quando a mãe não tá em casa.*

— Tu moras com quem?

— *Minha mãe e meus irmãos.*

— E teu pai?

— *Não.*

— Gostas de ler, quando estas em casa?

— *Não muito, só de noite.*

— O que tu lês?

— *Gibi e um livro do corpo humano que eu tenho, eu gosto dessas coisas de corpo por dentro, de aprender como é, de olhá e pensá.*

— Alguém mais gosta de ler?

— *Não, ninguém, só meu irmão mais velho que tem que ler os temas.*

— Tua mãe não gosta de ler?

— *Ela não sabe lê, agora tá aprendendo as letras porque eu tô mostrando, assim uma por uma e o nome dela, eu explico direitinho.*

— Quem lê as contas pra pagar?

— *O meu irmão ou eu tento, mas a gente quase não lê, só paga quando tá no dia, outra vez passô do dia aí a gente ficou sem luz, mas foi uma noite só.*

Na fala de Aline podemos ver o desejo de ler a Bíblia, motivada pelo exemplo do pai que é Evangélico:

— *Em casa eu vejo a novela, aquela da música do Diário de Daniela.*

— *Tu não gosta de ler quando estas em casa?*

— *As vezes quando o meu pai ensina.*

— *Só ele te ensina?*

— *Só.*

— *Teu pai gosta de ler?*

— *Gosta ele lê todos os dias um pouquinho.*

— *O que ele lê?*

— *A Bíblia e o Diário Gaúcho.*

— *Tu lê a Bíblia com ele?*

— *Não porque a letra é muito pequeninha.*

A Cláir, que é a supervisora da escola e estava participando desta entrevista pergunta se ela gostaria de ler a Bíblia, ao que ela responde:

— *Eu queria mas é difícil, mas já to aprendendo um pouquinho.*

— *E as outras pessoas que moram na tua casa gostam de ler?*

— *Não, meus irmão só lêem as coisas pra fazê e a minha mãe tá estudando de noite e aprendendo as letras, e eu ajudo ela.*

— *Como tu ajuda ela a aprender?*

— *Às vezes eu tomo as letras dela, mas ela sabe ainda devagar.*

Podemos ver que muitas vezes as crianças ocupam o lugar daquele que ensina, principalmente suas mães que nunca foram à escola ou que pararam na época em que estavam se alfabetizando. Algumas crianças demonstram, ter um fascínio pela leitura de livros como no caso de Perla e Jeniffer:

Durante a entrevista na biblioteca Perla levanta, vai à estante e me mostra livros que já leu.

— Tu gosta de ler livros?

(Faz um sinal afirmativo com a cabeça)

— Tu costuma ler em casa?

— *Eu leio bastante, antes de dormir, o livro do Lobo Mau, tem o Caligon, Os Três Porquinhos, o livro da Mônica e o gibi do Cebolinha.*

— Quem te deu os livros?

— *Foi meu pai, quando ele recebe ele compra.*

— Alguém mais gosta de ler na tua casa?

— *A vó lê a Bíblia e o pai lê o gibi que eu empresto porque foi ele que comprou.*

— Quem organiza as contas para pagar na tua casa?

— *É a vó que lê e põe na gaveta, às vezes o vó também. Mas quando fomos para São Paulo de carro ver a tia foi meu pai que leu as placas, botô gasolina, pagô as contas.*

— O que mais tu quer falar da tua casa?

— *Minha casa é bonita e o meu pai vai fazê um quarto só pra mim, vai comprá som, cortina, armário, vai ficá bonitinho.*

— Teu pai vai ter que juntar bastante dinheiro, não é?

— *Mas ele trabalha de entregá pizza e tem dinheiro. Sabe eu vou pedi para ele comprar mais livros pra pôr no meu quarto.*

Na entrevista de Jeniffer é possível observar que a grande admiração pelo pai que lê a faz gostar de ler e envolver-se em atividades que seriam do cotidiano da escola em casa, em meio ao lazer e às atividades domésticas que desempenha:

— O que tu queres dizer da tua casa?

— *Ah, eu vou dizer que a minha casa é bonita, vou escrever, me ajuda?*

Escreveu e sabia todas as letras da palavra casa, precisando de ajuda só para a palavra bonita.

— O que tu gosta de fazer quando estás em casa?

— *Eu gosto de lavar a louça, arrumar a casa, varrê o pátio, esquentá o almoço.*

— Tu faz tudo isso sozinha?

— *É.*

— Quem cozinha?

— *A mãe antes de trabalhá e eu esquento.*

— É só tu e a mãe?

— *Não, tem minha irmã pequena, tem a de 11 anos que tá na Sexta série lá noutra escola.*

— O que tu gosta de fazer além de arrumar a casa?

— *Eu gosto de jogar vôlei e andar de bicicleta e lê palavrinhas e cola no caderno.*

— Da onde tu tira as palavras?

— *De uns livros que tem lá.*

— De onde tu conseguistes os livros?

— *A minha mãe trabalha de faxina e trouxe, mas só livro grande, não estes que nem tem aqui de história. Ai eu faço isso todos os dias, brinco de escolinha mesmo quando não tem tema.*

— Tu gostas de livrinho de história?

— *Gosto, se eu tivesse ia lê.*

— A mãe gosta de ler?

— *Só às vezes que ela lê de noite o livro do serviço.*

— E o pai mora contigo?

— *Não, ele mora em Viamão com a outra mulher e eu vô lá todo fim de semana. Quando eu vô lá ele lê o jornal e eu fico no colo dele lendo junto.*

Na entrevista de Quênia é possível observar a quantidade de pessoas que moram em uma casa, o que é comum no Morro, e o quanto estas pessoas podem estar desmobilizadas para leitura e escrita. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita de Quênia talvez tenha sido mais lento que o de muitas crianças, mas, certamente, as condições adversas que enfrenta em casa não foram impeditivas para esta aprendizagem, pois a escola desempenhou a função de mobilizá-la, como podemos ver na entrevista:

— O que tu gostaria de escrever de tua casa?

— *Que na minha casa tem bastante gente.*

— Ótimo, então escreve.

— Coloca o “A” na folha e diz: — agora é o “MI”.

— Faço um sinal afirmativo.

— *Professora, eu não sei como se faz o “nha”.*

— *É o n; (coloca m) o h...já sei, e o “a”, diz sorridente.*

— Isso mesmo, muito bom e como vamos escrever casa?

— *Vô copia dali (dado).*

No resto só não sabia como fazer as nasalizações como o “tam” de bastante e acabou escrevendo “gete” ao invés de gente.

— *Posso desenhar a casa?*

— Pode.

Fiquei bastante surpreendida com a desinibição e disponibilidade de Quênia.

— Quem mora na tua casa?

— *Mora minha mãe Maria Luiza, minha irmã Joelma, minha irmã Gisele, o André, Andressa minha sobrinha que é filha da Joelma, minha mana Lúcia, deixa eu vê... Ah, e o Cale que é meu irmão e a mulher dele a Franciele e a Rose que é filha dela.*

— Tem bastante gente mesmo!!!

— *É, e às vez vem mais gente e fica uns tempo, depois vai embora.*

— O que tu gosta de fazer em casa?

— *Eu gosto de varrê a casa, lavá louça, olhá TV, desenho, brincá com minha sobrinha de casinha.*

— Gostas de ler quando estás em casa?

— *Não, às vez não, só de estudá.*

— E como tu estudas?

— *Ué, eu copio as coisa.*

— Da onde tu copias?

— *Dos livros do colégio.*

— Alguém gosta de ler na tua casa?

— *Não, ninguém, porque eles já sabe ler então não precisa.*

- Não lêem nem jornal?
- Não, pra que....
- Tu gostarias de dizer mais alguma coisa?
- Que eu tô bem na escola e vou aprendê a lê.

Pode-se observar que Quênia está mobilizada na escola e portanto investe no que julga ser estudar, conforme o que nos coloca CHARLOT (1996, p.55):

“A mobilização na escola é investimento no estudo. A mobilização em relação a escola é investimento no próprio fato escolar; implica que se atribua um sentido ao próprio fato de ir à escola e aprender coisas.”

Em todas as respostas das crianças durante este inventário de saber foi possível observar esta mobilização na escola, para aprender, e em alguns momentos para ensinar em casa o que estão aprendendo. Mobilização que provavelmente vem de uma conjunto de fatores, entre eles o vínculo positivo que estas crianças têm com a escola, que as fez permanecer mesmo que tenham enfrentado condições adversas com a professora do ano passado. Neste ano escolar, o vínculo e o respeito que demonstram pela professora Jane, o fato de terem a perspectiva de progredir, trocando de turma, parece ter sido decisivo para esta mobilização e para o desenvolvimento que ocorreu com todas as crianças.

Tive oportunidade de acompanhar esse desenvolvimento que começa no cotidiano da Ap1, onde existe este investimento no potencial de cada aluno e continua após a mudança nas turmas que têm uma estrutura de ordem e organização e conseguiram dar uma boa acolhida às crianças, como podemos ver no relato sobre o cotidiano das A30 e sobre a percepção das crianças da mudança de turma.

7.1 O COTIDIANO DAS A30.

7.1.1 A turma da Vânia: Ordem X Flexibilidade

A turma da Vânia é considerada a mais avançada por possuir crianças no nível alfabético, segundo a classificação na teoria de Emília Ferreiro. O Rogério e o Roni foram enturmados, vindos da Ap1, nesta sala. Desde o primeiro momento em que fui observar a turma, a professora procurou me deixar bem à vontade e logo disse que eu entrasse e sentasse aonde eu quisesse. Sentei-me perto de Roni e comecei a observar a sala, que era disposta em fileiras, com alguns trabalhos das crianças pelas paredes. Na terceira fileira, perto da parede, totalmente isolados do grupo estava um menino negro chamado Lucas e o Roni, o Rogério não estava neste dia, sentei-me atrás de Roni que logo pediu que eu fosse sentar ao seu lado. A professora permitiu dizendo que não se incomodava se eu quisesse intervir junto às crianças. No quadro, uma série de exercícios amontoados que foram lidos em coro pelas crianças. Passei a me perguntar o que levaria as crianças a quererem permanecer na escola, a alcançarem sucesso dentro de um ambiente que não me parecia instigador e acolhedor. No decorrer dos dias fui encontrando elementos que mantinham as crianças envolvidas neste trabalho. A professora cultivava o hábito de as crianças poderem ler histórias infantis em dupla ou individualmente se terminassem suas atividades. Vânia mantinha ordem e disciplina dando espaço para as crianças falarem, mas colocando o cumprimento das atividades de sala de aula em primeiro lugar. A supervisora da escola comentou comigo que, no início, Vânia não havia gostado da idéia de receber os alunos novos, pois pensava que eles, sendo de progressão, iriam atrapalhar sua aula por serem indisciplinados. É interessante observar o estigma que se criou em relação às crianças de turma de progressão. Porém, no decorrer do tempo Vânia consegue modificar sua posição inicial e oferecer uma boa acolhida para as crianças. Pode-se observar isso nesta colocação de Vânia:

O que o Roni precisava para ficar bem na aula era levantar, andar pela sala às vezes, falar e ser ouvido. Eu ouço ele, olho no olhinhos porque ele é bem carente, depois mando que ele faça o trabalho, aí ele senta e faz. O Roni sempre foi muito querido, não me incomodou, tem falta de letra mas faz tudo que a gente pede, é só falar com jeito com ele.

Existe uma espécie de flexibilidade nas ações de Vânia, mas sempre a questão cognitiva parece ser sua meta. Através do vínculo de respeito ao ritmo de cada aluno, consegue alcançar seu objetivo maior que é a aprendizagem. Roni avançou bastante na questão cognitiva, Rogério faltou a muitas aulas, mas também foi possível observar um avanço considerável.

7.1.2 A turma de Marília: Organização, Limites X Aproximação

Uma das coisas que sem dúvida chama a atenção ao entrar nesta turma é a riqueza de materiais. A sala é muito bem organizada, com trabalhos das crianças pelas paredes, aconchegante, alegre. As crianças recebem as pessoas falando em coro: boa tarde, que bom que você veio. A primeira vista parece uma atitude coercitiva, mas ao conversar com as crianças percebi que isso era um fator organizativo importante. Perguntei a uma delas se diziam isso para todo mundo que chegava e esta me respondeu prontamente que sim, que recebiam muitas visitas e era legal ser bem recebido quando se ia a algum lugar, que era melhor assim que todo mundo sair correndo e bagunçar. A turma é bastante calma. Por causa do pedido da professora não interagi muito com as crianças, que foram avisadas que iria para observar Quênia e Josimar. As crianças parecem cumprir todas as determinações da professora porque uma delas me perguntou se eu viera observar Quênia, que parecia ser o objeto de preocupação maior da professora. Perguntei porque e ela prontamente disse que se eu estivesse ali para observar a Quênia não poderia conversar comigo porque a professora assim havia dito. Apesar de não poder interagir com as crianças, pude perceber que Quênia e Josimar estavam bem integrados à turma, realizavam todas as atividades e às vezes obtinham ajuda dos colegas. Ao me encontrar nos corredores, seguidamente a professora falava dos progressos de Quênia, que a havia surpreendido, e que Josimar já estava melhor que seus outros alunos. Parece-me que o fato de estas crianças encontrarem uma turma organizada, que os acolheu de forma positiva foi determinante para seu sucesso. Não existe um grande intervalo de tempo livre, as crianças estão sempre envolvidas com as atividades, todo o tempo de aula parece ser aproveitado.

Com o avanço das crianças, a professora pareceu-me mais tranqüila e à vontade comigo. Marília faz questão de manter os limites bem claros, organizar filas, respeitar combinações, mas ao mesmo tempo busca

conversar com seus alunos, os olha bem dentro dos olhos falando o que for necessário de forma direta e franca. Este clima de liberdade com limites, de preocupação com o cumprimento de regras e o envolvimento dos alunos em todas as atividades propostas parece colaborar para o avanço da turma como o todo e para o sucesso de Quênia e Josimar.

7.1.3 A turma de Jane: Participação X Respeito e Organização

Na turma de Jane estão Alexandre, Diogo e Roger que avançaram entre final de Março e Abril deste ano e Taís que avançou junto com a Ap1. A sala é rica em materiais das crianças pelas paredes, existe movimento, ruídos de crianças produzindo, trocando, participando. As propostas de trabalhos envolvem produção textual, leitura, são criativas e desafiadoras. Ao mesmo tempo são realizados muitos exercícios que possibilitam que as crianças organizem seu conhecimento. As crianças se agitaram um pouco nos primeiros dias em que entrei na sala, mas Jane contornou a situação com sua calma habitual, colocando limites sem alterar muito o tom de voz. A Taís era uma das crianças que mais nos preocupava nesta mudança de turma, pois ainda não conhecia muitas letras e estava em um dos estágios iniciais do conhecimento da língua escrita. É irmã de Alexandre, que lê, escreve histórias bastante criativas e não demonstra maiores dificuldades para realizar as atividades, o que poderia ter sido um ponto de inibição para Taís. Jane a colocou ao lado de outra menina que também possuía semelhantes dificuldades, na frente de sua mesa para que pudesse auxiliá-las e dar um atendimento especial. No entanto, Jane relatou-me que Taís pediu para trocar de lugar e sentar ao lado de outra colega que pudesse ajudá-la. A partir deste momento, foi possível observar vários avanços, dentro do processo de Taís. O diálogo é algo que marca o dia-a-dia desta turma pois a professora costuma analisar e avaliar sua prática e estratégias

que utiliza a partir da reação das crianças, de suas observações, queixas. Quando ocorrem conflitos entre as crianças a professora costuma conversar analisando as causas dos mesmos e estabelecendo combinações para que eles não tornem a acontecer. O fato de Alexandre estar bem mais avançado é percebido por Taís mas não parece interferir em seu processo, pois Alexandre não costuma interceder pela irmã nos momentos de dificuldade, só ajudando-a quando ela solicita. A confiança e a segurança que Jane transmite, que acaba refletindo na turma, parecem dar a Taís a base de que necessita para desenvolver-se. Apesar da referida calma de Jane existe uma angústia que faz com que necessite sempre pensar em uma forma de fazer seus alunos avançarem, um compromisso com a aprendizagem das crianças que é percebido e reconhecido por estas.

7.1.4 A turma de Nair: Espaços a Construir

No primeiro dia de observação, embora a professora não tenha me apresentado para a turma, Mário logo veio correndo e perguntou: tu que é a Silvana, não é? Sou eu sim Mário, tu sabes. Os outros meninos vieram me perguntar a mesma coisa, um deles me ofereceu um salgadinho. Mário parecia orgulhoso de mostrar que me conhecia. Jeniffer e Aline logo me reconheceram, ficaram me olhando e sorrindo após um "oi" tímido. Samir também está nesta turma, mas manteve-se distante. Entramos na sala, a professora me falou que estava sem poder abrir o armário, o que repetiu várias vezes depois, como se esse fosse seu maior problema ou o impeditivo de algo. Perguntei aonde sentar e ela disse em qualquer lugar. Sentei-me na ultima mesa próximo ao armário. Ela tinha visto um filme com as crianças chamado "Vida de Inseto" e passaria então a explorar o seu conteúdo. Mário veio sentar ao meu lado e virou a cabeça baixa para perto do armário, como se quisesse realmente entrar dentro dele ou ir para baixo dele para garantir que não o tirassem dali. Uma criança disse que ele estava fora de seu lugar. A professora perguntou o que estava fazendo ali ao que ele não respondeu. Disse então que ele poderia ficar ali se ele sentasse direito. Mário se acomodou em seu lugar, abriu o caderno, organizando seu material ao meu lado. Jeniffer estava sentada mais à frente e toda a hora virava para olhar-me. Sorria e seus olhos pareciam pedir que eu sentasse um pouco a seu lado. Aline estava na outra ponta, perto da janela e às vezes também me olhava e sorria, mas parecia bem mais tranqüila que os outros. A professora começou a fazer perguntas sobre um filme que haviam assistido as crianças, ao que todos respondiam ao mesmo tempo. Ela parou algumas vezes dizendo que assim não era possível, tinham que escutar. Pedi a Mário para ver seu caderno. Estava corrigido com certos e errados, com bilhete do tipo: devo respeitar minha professora, devo fazer todas as atividades. Estes bilhetes não estavam assinados pela mãe de Mário. Ele levantou para apontar seu lápis, como seu apontador estava quebrado pegou apenas a lâmina. A professora viu e disse: não quero que tu faça isso,

não gostei disto, sem explicar muito porque da observação, o que provavelmente é pelo perigo que a lâmina representa, e pediu que alguém emprestasse o apontador a Mário o que prontamente foi feito. A professora reclamou para mim da falta de material, da porta sempre quebrada. As paredes desta sala de aula não têm quase trabalhos de alunos, a organização da sala não parece ser algo prioritário. A professora passou alguns exercícios no quadro fazendo o desenho dos personagens do filme e pedindo que eles escrevessem o nome dos mesmos. Nestas alturas me perguntava porque Jeniffer e Aline teriam ficado nesta turma que, segundo a explicação, no início do ano reunia as crianças que estavam no nível pré-silábico. A turma deve ter uns 15 meninos e poucas meninas como disse a professora que era característico em Turmas de Progressão (só que esta não é uma Turma de Progressão). Conversando com a supervisora, obtive a informação de que a turma possuía poucas meninas, e aí estava o motivo desta enturmação. Foi possível observar que muitas crianças estavam lendo. Ela me disse que a turma já havia sido pior, mas que eles ainda não estavam bem para o que se espera deste ano ciclo embora ela tenha realizado um trabalho bastante intensivo, mas justifica ter sido necessário formar primeiro os hábitos para eles saberem ouvir, que no início eles brigavam por nada. Apesar desta dificuldade inicial relatada pela professora, observei que o caderno de Mário estava com muitas atividades e Jeniffer Aline e Samir estavam produzindo bastante. Na realidade foi possível observar um avanço em Aline e Samir em termos de leitura e escrita no decorrer de minhas observações. Nas outras visitas que tive na turma, que estava com professores especializados como a de Arte Educação, pude perceber que a mesma dificuldade de manter a ordem permanecia. A professora de artes levava propostas interessantes em grupos para as quais as crianças não demonstravam condições de organizar-se. Ela disse-me que, na maior parte das vezes, era possível desenvolver um bom trabalho com a turma, mas que às vezes eles vinham agitados. Esta agitação e a falta de ordem e organização acaba interferindo na aprendizagem das crianças. Mário está muito mais agressivo e arreado do que quando

freqüentava a Ap1. Nesta época, a professora disse que sua mãe teria vindo à escola para agradecer, porque ele estava bem melhor, mais calmo em casa. Agora, na entrevista, sua mãe diz não querer vir à escola porque ele não está se comportando e ela tem vergonha. A mãe de Aline avalia que a menina estava bem melhor na outra turma, porque a turma era "mais forte". Quem demonstra total satisfação com o progresso da filha são os pais de Aline. Ela realmente avançou bastante, talvez porque segundo sua professora seja um modelo de boa aluna ou porque já esteja há algum tempo freqüentando o laboratório de aprendizagem, onde era atendida por sua professora atual, já possuindo um vínculo bem estreito com a mesma. Apesar desta dificuldade de se estabelecer uma ordem e organização através do diálogo, sem o uso da força, pode-se dizer que apenas Mário apresentou um retrocesso no aspecto de socialização. No que se refere ao plano cognitivo, quando senta com uma pessoa que lhe dê atenção, mostra que houve uma certa evolução e que já está lendo algumas palavras. O que me fica desta turma são os espaços vazios, os vácuos e impossibilidades. Não fica aqui uma crítica à professora ou uma tentativa de dizer que as coisas não funcionaram melhor simplesmente porque se reuniram crianças que necessitavam de um trabalho mais próximo, individualizado, mas de apontar fatores que possam preencher essa ausência e poderiam levar essas crianças a se desenvolverem mais como um ambiente em sala de aula onde houvesse uma construção do diálogo, do respeito, da ordem e organização, em um trabalho de parcerias entre as professoras que trabalham com esta turma o que parece não ter sido possível neste ano escolar. E este é um dos fatores levantados pelas crianças na mudança de turma, como veremos a seguir.

8 MUDANÇA DE TURMA: "GARIMPANDO" A VISÃO DAS CRIANÇAS SOBRE A PROGRESSÃO

Garimpar Olhares, Palavras, Gestos.

Garimpar, quem sabe sentimentos

Momentos,

Divisórias de possibilidades

O ser e o não ser

Que constituem histórias

E singularidades

Pesquisar,

Garimpar

Procurar no acaso um fato que explique

Os caminhos e desvios

Garimpar.

A mudança de turma foi um fator importante que ocorreu no decorrer da pesquisa. Procurei investigar a percepção das crianças sobre esta mudança e estabelecer a correlação entre esta, a nova turma, e o sucesso que as crianças alcançaram. Porém, nem todos os casos foram de sucesso. Antes de voltar-me para os casos de sucesso, é preciso historiar o caso de uma criança que deixou de freqüentar a escola depois da mudança, que foi José. O caso de José já me havia chamado atenção antes de começar a pesquisa, quando fazia assessoria nesta escola. A lembrança que tenho de José do ano passado é a de um aluno que, muitas vezes, não conseguia permanecer na sala de aula, ficando na sala do SOE³¹ com Cláir, a supervisora da escola e Isa, a orientadora. No tempo que ficava no SOE realizava algumas atividades com auxílio dessas professoras. Nesta época muitas vezes ele vinha para a escola sujo, sem sapatos. Ausentava-se em outros períodos, quando ia para o centro com a mãe

³¹ Serviço de Orientação escolar.

trabalhar em uma barraquinha de cigarros ou pedir dinheiro. A mãe é viciada em drogas, o pai está preso e sua família é envolvida com tráfico de drogas.

Neste ano quando fui observar a Ap1 fiquei surpresa por José estar freqüentando a escola e principalmente estar na sala de aula realizando as atividade. A professora Jane o havia colocado em uma classe na frente de sua mesa para que pudesse dar a ele uma atenção especial. Conheci então um José diferente, que fazia questão de participar da aula e ir ao quadro, que não se envolvia em tantos conflitos com os colegas, que às vezes estampava um sorriso no rosto, interessado em aprender. No primeiro dia que fui em sua turma disse a professora Jane que quase não foi à aula, porque tinha medo que eu fosse do Conselho Tutelar³². Depois que José viu que eu não era do Conselho, veio logo me pedir auxílio para realizar as tarefas. José conhece poucas letras e realiza as atividades de forma bastante lenta. Está mais limpo e bem arrumado. No decorrer das aulas me disse que estava morando com a tia, que era bom, mas tinha saudade da mãe, que quando o via, chorava e pedia que a ajudasse. Exatamente no período de mudança de turma, os apelos da mãe se intensificaram e José saiu da casa da tia para ir com sua mãe. A tia não quer falar sobre o assunto e o Conselho Tutelar já foi acionado. Não se sabe o paradeiro de José, mas as crianças disseram que não foi mais visto no Morro. José foi o único a não avançar para uma A30 ficando na turma que Jane assumira de manhã, que era um primeiro ano do primeiro ciclo. Nesta turma, a faixa etária das crianças é de seis anos, José deve ter aproximadamente oito anos de idade, a escola não possui sua Certidão de Nascimento para saber ao certo. Na nova turma, o tipo de trabalho em termos cognitivo era compatível com o que José

³² Órgão responsável pela fiscalização do cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes, que tem uma forte atuação no caso de maus tratos ou de crianças que faltam a escola.

necessitava, porém a turma teria que passar por todo um processo de socialização pelo qual José já passara. A professora Jane sentiu-se um pouco angustiada com a perda de José, avaliando, segundo sua fala, que também contribuiu para isso:

Agora com a mudança da turma para tarde que ele ficou, teve que passar por toda parte inicial porque eu estava começando com a nova turma, aí ele foi deixado de lado, mas eu tinha que pensar no grupo todo e ele acabou não vindo mais. Também tem questões dele, porque voltou a morar com a mãe, mas o que é triste é que eu me sinto um pouco mal por não ter conseguido manter o José do mesmo jeito, com a mesma atenção.

Esse processo de inclusão na escola é bastante complexo. Acompanhei o esforços de Jane para que esse processo fosse bem sucedido, mas não podemos esquecer que as relações que se dão nos outros cenários que José percorre influenciam e constróem sua história. Essa angústia vivida por Jane está em consonância com o perfil de educador que a Rede Municipal, via “Constituinte Escolar³³”, pretende construir (SMED, 1995, princípio 40):

“O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com ele seus conflitos, invenções, curiosidades, desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade”.

na realidade o que interessa aqui não é buscar um fator que tenha levado

³³ A constituinte escolar consiste em um processo desencadeado em março de 1994 para debater a gestão da escola, organização curricular, avaliação e princípios de convivência, a partir do que foi elaborado um documento com as diretrizes globais dos regimentos escolares.

José a afastar-se da escola, ou elencar culpados, mas observar que um complexo de fatores contribuiu para o afastamento de José. Alguns destes fatores podem ser: o fato de não ter acompanhado sua turma, estar em uma turma que estava em processo de estruturação quando precisa de extrema ordem e organização externa para organizar-se internamente, não dispor da atenção da professora, o que para José teria sido fator de avanços anteriores. Também o fato de ir morar com a mãe que não consegue manter uma rotina compatível com a escola e que precisa do filho para trabalhar, entre tantos outros. Na realidade, José é um ser singular mergulhado em um conjunto de relações e processos e talvez mesmo longe da escola carregue dentro de si alguns princípios lá construídos, um pouco de Jane, Clair, Isa...., pois segundo WALLON, *o outro permanece um parceiro perpétuo do Eu na vida psíquica, esse fantasma de outrem que cada um leva dentro de si* “ (1989).

Mas e as crianças que permaneceram na escola, como teriam visto esta mudança? A mudança poderia ser um dos fatores que contribuiu para o sucesso escolar destas crianças?

Realizei a entrevista baseada no livro infantil com onze crianças no universo de dezesseis crianças que existiam na Ap1, que avançaram para outras turmas e permaneceram na escola. Esta entrevista foi feita de uma forma bastante descontraída, com uma linguagem bem próxima das crianças. A seguir, coloco um esboço das turmas em que as crianças foram enturmadas e suas respectivas professoras:

A maior parte das crianças entrevistadas, nove, julgam a mudança positiva por terem avançado em termos de conhecimento e domínio do código escrito, como podemos ver nas falas a seguir:

O QUE TU ACHASTE DA MUDANÇA DE TURMA?

— *Gostei porque eu trabalho mais agora e tô lendo e escrevendo.*

— *É bom porque eu passei. É mais...*

Porque mais?

— *Porque eu tô aprendendo mais que antes.*

— *Foi muito bom, porque nas outras turmas as professoras davam coisas muito fáceis, não tinha nem graça. Agora eu tô aprendendo a multiplicar, dividir, fazer frase de pergunta, colocar os pontos certos no texto para os outros lerem melhor.*

— *Tá bom, ainda bem que eu não parei de vim na aula pra pode tá lendo agora.*

— Tu pensaste em não vir mais na escola?

— *Eu não, mas a gente quase foi lá para Vila Nova³⁴, aí eu ia ter que ajudá em casa e ir depois pra outra escola.*

Algumas crianças, em suas respostas, demonstram clareza do processo de aquisição de conhecimento pelo qual estão passando, outras sabem simplesmente que estão aprendendo mais, algumas baseadas no fato de copiarem mais coisas do quadro, o que segundo CHARLOT pode se constituir em um processo epistêmico de objetivação-denominação (2000, pp. 68/69):

³⁴ Bairro de Porto Alegre, bastante distante do centro e desta escola.

“Chamamos objetivação-denominação o processo epistêmico que constitui, num mesmo movimento, um saber-objeto e um sujeito ciente de ter-se apropriado tal saber. O saber aparece então como existindo em si, num universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções, das emoções. O processo de construção do saber pode então situar-se atrás do produto: o saber pode ser enunciado sem a evocação do processo de aprendizado.”

Mas, a maioria das crianças pode perceber sua aprendizagem, realizando este processo de objetivação-denominação, tomando como base a apropriação do código escrito. Para estas crianças, e para nossa sociedade em geral, ler e escrever é uma marca importante de inclusão no mundo letrado. Porém, mesmo para aquelas que não alcançaram o domínio do código escrito, o fato de poder permanecer na escola aprendendo parece ter sido muito importante para vida destas crianças, trazendo aprendizagens valiosas como vemos nas falas a seguir:

O QUE TU ACHAS QUE TU APRENDESTE DEPOIS DE MUDAR DE TURMA?

- *Eu tô aprendendo um montão assim (faz sinal com a mão).*
- *A ler porque eu só lia mal e mal frase, agora leio uma história inteira.*
- *Aprendi a ler um pouquinho.*
- *A ler e a escrever mais.*
- *A fazer continha.*
- *Lê, folhinha.*
- *A mexer no computador.*
- *Ver filme no vídeo e falar depois o que aprendeu.*

Além do domínio do código escrito, aparece como importante para as crianças fazer as folhas que as professoras distribuem, o fato de dominarem o uso de aparelhos como o computador, conseguir discutir um filme, coisas corriqueiras em nosso cotidiano, mas as quais a maioria das crianças não tem acesso em sua casa. Perguntei a criança que disse ser importante ver vídeo na escola se não costumava ver filmes em casa ao que ela respondeu:

no vídeo não porque a gente não tem, só na televisão, mas eu não paro muito pra vê, vejo, vô pro pátio, ai volto um pouquinho, mas ninguém fala nada do que achou do filme ou se entendeu assim... o que ele quer dizer.

O domínio dessas atividade parece ser bastante significativo para esta criança, como nos diz CHARLOT, aprender pode ser também dominar uma atividade:

"Aprender, pode ser também dominar uma atividade ou capacitar-se para utilizar um objeto de forma pertinente. Não é mais passar da não-posseção para a posseção de um objeto (o "saber"), mas sim do não-domínio para o domínio de uma atividade. Esse domínio se inscreve no corpo. O sujeito epistêmico é então o sujeito encarnado num corpo, sendo entendido no caso não um sistema de órgãos distinto da "alma", mas sim o corpo tal como definido por Merleau-Ponty. O corpo é um local de apropriação do mundo, um "conjunto de significações vivenciadas", um sistema de ações em direção do mundo, aberto às situações reais, mas também virtuais. O corpo, é o sujeito enquanto engajado no "movimento da existência", enquanto "habitante do espaço e do tempo" (Merleau-Ponty, 1945)."

Isso não significa que o fato de essas crianças não dominarem o código escrito possa ser encarado como menos importante, como se estivesse relegando a segundo plano esse compromisso da escola, mas tento mostrar aqui todos os outros processos que se desenvolvem na escola, vividos de corpo e alma pelas crianças e que em suas falas são considerados importantes para seu sucesso escolar.

Tento então garimpar novamente, procurando novas respostas que me apontam que aprendizagens são realmente significativas para as crianças. É interessante ver como nesta entrevista aparecem com mais força os aspectos cognitivos, referentes a atividades, e não tanto o relativo ao processo de socialização como na primeira etapa na ocasião em que realizei com as crianças o inventário de saber. No entanto, este grupo só consegue chegar a este patamar por ter tido um trabalho anterior na Ap1, bastante

voltado para construção de regras e com questões referentes a auto-estima dos alunos conforme coloca Jane: tive que fazer um trabalho de base. O foco do trabalho era a auto-estima. Dava para ver que muitos alunos como a Quênia, o Beto e José precisavam trabalhar bastante com este aspecto. O trabalho de socialização desenvolvido por Jane desencadeou um processo de valorização do aprender, do estudar, do fazer os trabalhos, e é isso que podemos ver nas respostas das crianças:

- O QUE TU MAIS GOSTASTE DE APRENDER? O QUE É MAIS LEGAL?
- *Tudo é legal, eu aprendi a ler por sílabas agora.*
- *O que eu mais gosto é de estudar.*
- *De- ver que eu consigo fazer os trabalhos.*
- *De saber matemática... as continhas.*
- *De ler em voz alta sem sentir vergonha.*

Durante a entrevista algumas crianças disseram que estão conseguindo se concentrar mais, estão com mais vontade de vir a escola, estando mais mobilizadas para aprender:

- *Agora é melhor, antes eu só incomodava e não fazia nada, aí não aprendia, daí eu melhorei, passei e tô aprendendo bastante.*
- *Eu gostei de trocar 'sora, eu não perco uma aula.*

Esta mobilização é interna, mas se deu também pelo fato de a escola apostar no potencial destas crianças, nas suas possibilidades de aprendizagem. Na medida em que as crianças se sentiram verdadeiramente valorizadas conseguiram encontrar boas razões para mobilizar-se, para além de estarem apenas motivadas, importante distinção feita por CHARLOT (2000,p.55):

"Para insistir nesta dinâmica interna é que utilizamos o termo de "mobilização", de preferência ao de "motivação". A mobilização implica mobilizar-se ("desde dentro"), enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo ("desde fora"). É verdade que, no fim da análise, estes conceitos convergem: poder-se-ia dizer que

eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento”.

Neste movimento de troca de turma algumas crianças perceberam o aumento da quantidade de atividades ou de disciplinas, como o caso de Perla que foi a única a ir direto para o segundo ciclo. No início, a adaptação de Perla foi difícil porque estava consolidando o processo alfabético e de repente se deparara com várias aulas especializadas como Francês, Computação, Artes, Educação Física. Também passara a ter duas professoras-referências, ao invés de uma, que são a de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas e a de Língua Materna e Ciências Sócio-Históricas. Depois de algumas semanas, Perla acabou se adaptando e conseguindo acompanhar a turma:

Foi bom trocar, por que tem Física, Artes, Português, Matemática que é Bia, o José Carlos que é de computador. Tô escrevendo texto no computador. A Débora, a volante³⁵ e a Ana também. Tô aprendendo muitas coisas, tá bom de aprende, não tá tão difícil agora, só no início tava.

Saudades da Ap1 X Adaptação na nova turma.

Como a vinculação com a turma Ap1 era bastante forte resolvi perguntar para as crianças, se sentiam falta da sua antiga turma, ao que constatei que isso dependia do conjunto de fatores com que elas se depararam na passagem para a nova turma. Foi possível observar que, quando as crianças encontraram uma turma com uma certa estrutura e organização onde foram bem acolhidas pela professora ou pelos colegas, ou por ambos, acabaram se adaptando bem. Nestes casos, dizem não sentir

³⁵ Professora que trabalha junto à professora titular como apoio em atividades programadas em parceria e a substitui em caso de falta ou folga semanal, prática adotada pelas escolas do Município.

saudade da turma anterior, ou sentir, mas estar bom agora. Muitas disseram que sentem saudade da professora Jane, mas dizem que também aprendem com sua professora atual. Aqueles que ficaram em turmas onde a ordem, organização e a estrutura estão aquém da que tinham na Ap1, manifestaram saudade da antiga turma, e da antiga professora e da possibilidade de diálogo que esta oferecia como nesta fala de Jeniffer:

“Eu gostei mais ou menos de troca de turma, eu gostava mais da professora Jane, gosto dessa também, mas era mais melhor com a Jane porque eu aprendia. Ela conversava pra dizê o que podia e o que não podia fazê. Eu tenho saudade da outra turma. Nesta turma os guris empurram a gente na escada, mas eu gosto das duas professoras”

Duas das crianças chegam a dizer que aprendiam mais e estavam mais comprometidas com a aprendizagem antes da troca de turma. As crianças percebem esta diferença de estruturação e valorizam o esforço da professora atual para manter a ordem e organização, que dizem ser necessária para que aprendam, como na fala de Samir:

— *Eu tô gostando da turma e da professora, mas eles bagunçam.*

— *Tem alguma coisa de que tu não gostas?*

— *Que os guris dão nos outros, é só bagunça, a professora tenta fazê eles pararem e nada, se eles parassem a gente aprendia mais.*

Na impossibilidade de perceber os complexos fatores que levam a esta configuração da turma, atribuem todos os problemas à “bagunça” dos colegas e este é um fator apontado como negativo na troca de turma, como vemos na fala de Mário:

— *Tem alguma coisa de que tu não gostas?*

— *Nesta turma eles ficam só azucrinando o cara, não consigo ficar quieto também, aí eu me solto e bagunço junto, aí a professora grita e eu páro um pouco e depois bagunço mais. Antes eu parava mais e aprendia mais.*

— *Antes quando?*

— *Na turma da Jane.*

Retomei a questão da mudança de turma elaborando a pergunta de forma diferente para ver se as respostas se mantinham. Ao perguntar às crianças se elas achavam que estavam melhor na Ap1 ou se acham que estão melhor agora, novamente a maioria diz estar melhor agora, embora achassem que também estavam bem na Ap1. Algumas crianças usam esse bem no sentido geral, de estar indo bem na escola. Ao perguntar mais incisivamente se eles acham que estão indo bem em relação a ter sucesso a maioria diz que sim, no sentido de estar melhor do que estavam anteriormente:

TU ACHAS QUE ESTAVAS MELHOR NA AP1 OU ESTAS MELHOR AGORA?

Na fala de Quênia está manifesta uma diferença na nova turma que a menina não sabe definir. Talvez esta diferença esteja no fato de a ordem e a organização estarem ainda mais consolidadas no cotidiano desta sala de aula do que na Ap1:

— Tu estas melhor agora ou era melhor na Ap1?

— *Eu tava bem na Ap1 mas tô melhor agora. Esta turma é diferente, mas eles me tratam bem, não sei explicar. Acho que tô indo bem na escola porque tô aprendendo.*

Um outro fator importante na turma que acolhe as crianças é o fato de haver cooperação entre os colegas, ou não, o que é ressaltado por Josimar:

— Como tu achas que tu estás na turma?

— *Eu acho que eu tô bem.*

— Tem alguma coisa que é difícil de fazer?

— *Não, se tem, a professora ajuda.*

— Tu achaste melhor ter passado ou tu preferias ficar na mesma turma?

— *Foi melhor.*

— Por quê?

— *Eu tô aprendendo uma porção de coisas.*

— Tem alguma coisa que tu não gostas nesta turma?

— *Não.*

— Os colegas te ajudam?

— *É, e eu também ajudo eles, nós se ajudemos uns aos outros.*

Com a chegada do final do ano e com os Conselhos de Classe é normal que se comece a avaliar como foi o ano, como que as crianças estão na escola. Resolvi conversar com elas sobre isso, tentando ver se consideram-se bem sucedidas na escola, ou não, e constatei que a maioria das crianças julga estar bem na escola, conforme ilustram estas falas:

— COMO TU ACHAS QUE ESTÁS NA ESCOLA?

— *Eu tô bem, tô lendo. (Aline)*

— *Eu tô tr³⁶ na escola.*

— Tem alguma coisa que tá difícil?

— *Não, é tudo bem fácil e eu faço tudo do caderno. (Samir)*

— *Eu tô 10, (risadas), eu tô bem. (Alexandre)*

— Teus colegas te ajudam?

— *Não, eu ajudo meus colegas, em matemática sou melhor que tudo eles. (Edson)*

— *Tô bem.*

³⁶ Abreviatura da gíria utilizada para dizer que uma pessoa está muito bem: trí bem.

— Tu achas que tu sabe a mesma coisa que teus colegas?

— Sei. (Quênia)

Nem todas as crianças responderam estar bem na escola, ou ter sucesso, mas aquelas que julgam não estar tão bem na escola parecem saber avaliar a causa deste fator, como no caso de Roni que se percebe como não tão bem sucedido e atribui isso às faltas:

— *Eu tô mais ou menos porque eu faltava antes.*

— E no que tu estás aprendendo?

— *Mais ou menos também, se eu não faltasse ia ser melhor, eu ia sabê mais coisas.*

Jeniffer atribui o fato de não estar tão bem quanto esperava com a mudança de turma por julgar que na outra turma estava aprendendo mais:

— *Eu tô bem porque eu tô lendo, mas tava mais melhor na outra turma.*

— Por quê?

— *Sabe professora eu gosto mais das duas professoras, mas antes era melhor de aprendê as coisa.*

É importante retroceder um pouco do tempo e registrar que nas últimas semanas que acompanhei a Ap1 pude ver o quanto a idéia da mudança estava mobilizando toda a turma. Estavam preocupados em aprender para poder acompanhar a nova turma, que sabiam que teria um nível de exigência maior. Pediam à professora que desse mais atividades. Cabe aqui referendar a distinção entre atividade, prática e trabalho feita por CHARLOT (2000, pp. 55/56)

“Por que será que estamos falando em atividade antes do que em trabalho ou prática? Os três termos são, em parte, intercambiáveis, mas

somente em parte, pois não enfatizam a mesma coisa. O conceito de trabalho acentua o dispêndio de energia: etimologicamente, a palavra está ligada à idéia de tortura [NR], ou, na Bíblia, à de castigo, e a idéia de dispêndio de energia volta a ser encontrada no trabalho do parto ou no uso do termo em física. O conceito de prática remete para a uma ação finalizada e contextualizada, constantemente confrontada com mini-variações (Charot, 1990). Aprender, é exercer uma atividade em situação: num local, num momento da história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, num sentido geral, mas é também relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende”.

No entanto era possível perceber que para essas crianças não se tratava apenas de realizar atividades e passar de ano como algo dado, o corriqueiro em uma escola onde não há reprovação, mas ir para uma turma com outro status, sentindo-se valorizados no que aprenderam durante o tempo que estiveram na Progressão. Tratava-se de um novo desafio. Ao mesmo tempo, o fato de as crianças não rodarem parece ter sido ponto importante na permanência na escola e no sucesso que estas crianças obtiveram, por terem chance de se desenvolver dentro de seu tempo e de seu ritmo. O tempo vivido na escola certamente deixa marcas profundas na identidade destas crianças, mesmo no caso de José que se afastou da escola. O compromisso dos professores para que estas crianças realmente estivessem se desenvolvendo e aprendendo também foi decisivo, pois em um sistema onde a avaliação não é classificatória e excludente pode-se correr o risco de diminuir o investimento na aprendizagem, já que todos passarão de alguma forma.

[NR] Trabalho"- século XIII- derivado de "tripaliare" (torturar), derivado de "tripalium" (instrumento de tortura composto de três paus. CUNHA, Antônio G, da, Dicionário da língua portuguesa, R.J., Nova Fronteira, 1982 (verbetes)

Outro ponto que merece destaque é a modificação física que algumas crianças viveram e que pude observar nesta passagem e durante as entrevistas. É surpreendente, por exemplo, ver a modificação física de Quênia. Tinha o cabelo curtinho como de um menino, aparência desleixada, risada nervosa e um jeito pouco à vontade. Hoje seus cabelos cresceram, usa brinco, unhas pintadas, olhos brilhantes e está falando!!!

Todos estes fatores contribuíram para que houvesse modificações positivas na vida pessoal e escolar destas crianças e para que as respostas da entrevista convergissem para uma análise positiva da mudança de turma. Essa mudança significou, para maioria das crianças, um sentimento de estar bem, de sentir-se capaz. É possível ver que as crianças estão felizes e receptivas à novas aprendizagens. Passo agora a colocar um pouco da percepção dos pais sobre a mudança de turma.

8.1 A PERCEPÇÃO DOS PAIS SOBRE A MUDANÇA DE TURMA

A percepção dos pais é cheia de sentimentos ambivalentes em relação a mudança, baseados na experiência escolar e na visão de escola e de sucesso escolar que possuem. Conversei com a mãe de Taís e Alexandre, com o pai e a mãe de Aline, com a mãe de Mário, com a mãe de Rogério e com a mãe de Jeniffer. Apesar desta certa ambigüidade de sentimentos, apenas a mãe de Jeniffer parece não ter considerado a mudança positiva. Essa sensação também é levantada por Jeniffer que foi para a turma de Nair e foi uma das poucas crianças a expressar o fato da outra turma ser melhor, embora tenha achado bom "passar de ano".

Quanto ao sucesso dos filhos, as opiniões se dividem e novamente a mãe de Jeniffer e a de Rogério não consideram que seus filhos estejam bem na escola, como veremos nos trechos de entrevistas que trago a seguir. Mas começemos por um ponto em que a opinião dos pais converge. Um dos pontos de convergência levantados por todos os pais é o fato de acharem que seus filhos aprendem mais agora do que na época em que eles estudaram, tendo acesso a certas disciplinas que eles não chegaram a cursar como vemos nesta fala da mãe de Mário:

Eu acho que agora eles aprendem mais, tem até computador, artes essas coisas de rico que é bom.

E na fala da mãe de Alexandre e Taís que conta com os filhos para ensiná-la no que não sabe:

Eles até me ensinam coisa que eu não sei porque o ensino agora é mais forte. Eu tenho falta de letra porque estudei só um ano e pra lê é bem devagarinho. Já que o Alexandre lê rápido eu dou as coisas de documento para ele lê. A Taís ainda lê que nem eu, mas se ela continuá com esse entusiasmo todo vai acabá ficando forte. Esse ensino agora de Ciclos é melhor mesmo, é mais completo que na minha época, as crianças pensam mais, tão ficando muito espertos.

O fato de a mãe solicitar ajuda aos filhos provavelmente faz com que sintam que o que aprendem é importante e se mobilizem cada vez mais para aprender, já que esse é um dos pontos de valorização na família.

Na fala da mãe de Aline que diz que agora ela é “a mocinha da casa”, podemos ver a valorização das novas aprendizagens e as mudanças de comportamento que delas advém:

Agora ela é a mocinha da casa, neste ano aprendeu a ler e tá me ajudando no que eu não sei, agora ela tá forte, tá bem na escola, antes tava muito mal. Sabe mais que eu que nem estudei e nunca vô pode mexe no computador como ela.

Na fala da mãe de Jeniffer, um dos aspectos ressaltados é a diferença no tratamento das crianças no ensino de hoje em relação ao ensino de sua época:

Na minha época eu já era terrível, eles não puxaram a mim graças a Deus, eu vivia levando ocorrência. Agora conversam com as crianças, naquela época não tinha nada disso, quem sabia, sabia, quem não sabia rodava e pronto. Agora eles tem muita paciência com as crianças, não sei se isso é bom, mas acho que o ensino tá melhor, só tinham que ser mais duro, eu acho.

Alguns pais apontam que trocar de turma motivou as crianças para aprender, que no início acharam que não seria bom a criança passar sem ler e escrever mas agora estão vendo a mudança como positiva, como podemos ver na fala do pai de Aline:

No início eu achei estranho ela passar assim no meio do ano sem saber ler muito, no meu tempo não era assim. Mandeí a mulher lá na escola saber porque e as professora explicaram. Agora eu tô achando bom demais porque depois que ela passou de turma tá mais interessada, ela me pergunta as coisas e eu digo porque fiz até a terceira série então sei um pouco, aí eu dito as letras pra ela e ela tenta lê as palavras.

Também é possível observar que esse pai acompanha, a seu modo, este processo de aprendizagem da filha, elencando o que em sua concepção, fez com que Aline avançasse:

— Porque o senhor acha que ela não aprendia antes?

— *Não sei, uma porção de coisa porque um é diferente do outro, o meu outro filho aprende rápido, mas acho que antes ela era muito mimada, dengosa mesmo, queria ser o nenem da casa, se errava alguma coisa já chorava e largava tudo, eu dava muita balda. Aí ela achou aquela professora, a Jane, que dava mais duro e fazia ela fazê as coisas sem choro. Agora ela tá interessada e vai tentando fazê o que precisa (pegou o caderno de Aline) olha que o caderno até que é caprichado, a letra é bonita, tem bastante coisa, antes não fazia quase nada no caderno, depois este ano começou a fazê. Nisto Aline diz: ó pai, sabe o que tá escrito aí na frente (capa do caderno): Lalá. A senhora viu, ela tá certa, já sabe lê.*

Este sentimento de estranhamento dos pais ao fato de os filhos serem promovidos no meio do ano é natural e compreensível. No ensino seriado, no qual todos nós fomos educados, estávamos presos, engessados dentro do tempo do ano escolar e um avanço antes do final do período escolar não era possível. Para que a criança passasse de ano era necessário que fosse aprovada o que não acontece no ensino por Ciclos de Formação o que faz com que se mude o tipo de avaliação que se tinha até então. A avaliação passa a ser um instrumento do cotidiano da escola que permite ver o que é necessário para que o aluno avance. Foi isto que aconteceu na ocasião do Conselho de Classe desta turma, onde os professores discutiram a situação de cada criança e pensaram estratégias para que elas continuassem aprendendo após a mudança de turma. Quando perguntei se achavam que seus filhos estavam bem na escola, eram bem sucedidos a mãe de Jeniffer e Rodrigo disseram que não, mas apenas a mãe de Jeniffer conseguiu argumentar sobre o fato da mudança não ser positiva:

— *Eu acho que por um lado a Jeniffer melhorou, mas no geral ela não tá bem na escola.*

— Em que a senhora acha que ela melhorou?

— *Tá melhor no jeito de falar, antes ela era muito agressiva comigo, até me dá uma dor no coração, eu faço tudo por ela, mas ela só quer o pai que não quer sabê dela. Ela agora me ajuda às vezes em casa, cuida dos irmãos e arruma a casa.*

— A senhora acha que a mudança de turma foi boa pra ela?

— *É, ela sempre estudou aqui e antes pegô creche, então tá indo, mas ela reclama.*

— Ela reclama de que?

— *Que a turma dela é fraca, a outra era mais melhor, a professora é fraca, deixa fazê bagunça e não ensina muito, porque os outros são fracos, ela disse que na outra turma ia tá melhor. Eu digo que o fim do ano tá aí, mas tenho medo porque ela tá grande pra não sabê, vai que ela desiste que nem eu.*

— A senhora acha que foi bom ela ter passado?

— *Não, pra falá a verdade não, porque é bom a criança passa lendo, forte, achei errado, devia ter ficado.*

— Ela não ficou entusiasmada com a troca?

— *Ela me disse eu passei toda feliz, mas eu disse o que adianta se tu não sabe nada, depois ela foi vendo que a turma é fraca, mas pra ela acho que o que conta é passá, mas sabe que tava aprendendo mais antes.*

Jeniffer passa neste momento por várias mudanças. A separação do pai por quem tem muita admiração parece a ter afetado bastante. Não consegue estabelecer um diálogo com a mãe, a quem culpa pela separação, o que não permite que a mãe veja que já está lendo. Tinha um vínculo afetivo forte com a professora Jane o que parece não ter conseguido na

mesma intensidade com a nova professora o que acabou desmobilizando-a temporariamente para a aprendizagem. No entanto no último contato que tive com a menina ela me pediu um livro de presente de Natal para poder treinar a leitura em casa.

A mãe de Rogério acredita que seria melhor que o filho não passasse, apesar de todo desenvolvimento que vem alcançando e quando eu perguntei porque respondeu-me simplesmente: “ ele não sabe, não tem que passá e fim”.

Os outros pais manifestam que os seus filhos estão bem na escola, tendo em sua opinião sucesso escolar, como vemos na fala da mãe de Mário:

— Como a senhora acha que ele está na escola então?

— *Muito bem, uma maravilha, fora o comportamento que é assim... mas se ele for assim, se controlá e for atencioso vai ser bom. Agora nesta nova turma ele tem que melhorar o comportamento. Na SIR ele andou faltando porque a professora xingou, ele é nervoso.*

— A senhora acha que ele está melhor agora?

— *Em termos do que ele sabe tá 100% melhor, mas o comportamento tem que melhorar. Tem horas que eu tenho orgulho de ele sê meu filho porque ele é mais inteligente que eu.*

A mãe de Mário demonstra clareza de que mesmo que o menino tenha regredido em termos de comportamento, ele continua avançando em termos cognitivos.

Nas palavras da mãe de Alexandre e Taís podemos ver a felicidade por os seu filhos estarem na escola e principalmente por estarem aprendendo:

— Então como a senhora diria que eles estão na escola?

— *Eles tão bem, tão aprendendo bastante, tão indo bem nos estudos e principalmente o Alexandre quando se acalma tem muito sucesso. E agora neste ensino por Ciclos é bom porque não dá desânimo de rodá e eles tão aprendendo, mas a Taís pode fica mais forte. Mas pelo menos eles não desistiram como eu, tá na escola é importante pra ser alguém na vida, se não fosse a escola o que eles iam tá fazendo, não quero nem pensá no destino ruim que nem de uns e outros aqui do Morro.*

Para esta mãe, a permanência na escola parece ser a chave de um destino melhor para seus filhos, diferente da grande maioria dos moradores do Morro.

8.2 A MUDANÇA DE TURMA NA VISÃO DOS PROFESSORES

A seguir trago a percepção dos professores da mudança de turma, enfocando o que seria para eles o bom aluno, o aluno bem sucedido. Começo tentando traçar o perfil de bom aluno para cada professor. Esta pergunta acerca do que seria um bom aluno foi feita na segunda semana após a passagem das crianças. Também os inquiri sobre o que achavam destas crianças terem avançado. Apenas em Novembro perguntei aos professores que conceito de sucesso possuíam e como avaliavam a mudança de turma das crianças neste momento. Começo com a fala de Jane sobre o bom aluno:

— Quem tu elegerias como bons alunos?

Não sei porque todos eles eram bons alunos, todos tinham só uma certa deficiência na auto-estima. O conceito de mau aluno que eu tenho não é de ser ruim por não aprender. Ser mau aluno é a vida que ele tem, não sei te explicar, quanto maior a dificuldade pior ele é. Sabe, a família sendo mais estruturada é bem mais fácil, reflete de uma forma diferente, reflete no trabalho e nas atitudes. Mas todos os meus alunos de uma certa forma são bons alunos, é só a gente descobrir o jeitinho de fazer com que eles queiram aprender, o que não é fácil.

Mais uma vez podemos observar a aposta de Jane em seus alunos e sua capacidade de apontar os pontos que devem ser trabalhados para que seus alunos avancem. Demonstra consciência da dificuldade que um trabalho diversificado, que respeite o ritmo e a singularidade de cada aluno oferece, mas está disposta a fazê-lo, o que é um dos fatores que propiciou o sucesso escolar destas crianças.

Já na fala de Nair, o bom aluno parece ser aquele que está previamente mobilizado para aprender, o que no seu entender parece

dependem mais de fatores externos à sala de aula e do comportamento “adequado” deste aluno:

— O que é um bom aluno para ti?

— *É difícil de dizer, são muitos os fatores que fazem um bom aluno, a família, se vem ou não à aula, se presta atenção no que a gente explica.*

— Qual dos teus alunos que tu dirias que tem o perfil de um bom aluno?

— *Bom, dessas crianças que passaram agora é a Aline que tem o perfil de uma boa aluna porque quer aprender. Ela tem limites, obedece ordens e colabora com os colegas.*

— E qual deles não seria um bom aluno?

— *Aquele que incomoda, não tem limites, o Mário tá mais pra mau aluno.*

Na fala de Vânia estes aspectos também aparecem, embora não com a mesma intensidade, pois demonstra que se o aluno não está inicialmente dentro do que é esperado de um bom aluno é possível realizar um trabalho neste sentido:

— *O bom aluno é aquele que vem para escola pra aprender e respeita limites. Mas na nossa realidade isso é difícil de colocar, porque eles vêm para escola e nós temos que trabalhar em todos os sentidos, a auto-estima, o afetivo, o espiritual, a organização, tudo, mas eles chegam lá.*

— Qual das crianças que recebeste consideras um bom aluno?

— *Os dois, cada um do seu jeito, mas são uns amores, não conseguem tudo que nem os outros mas estão se esforçando.*

A aceitação que Vânia demonstra em relação aos meninos, a crença que tem que seus alunos “chegam lá”, ou seja, são capazes de superar as ditas dificuldades iniciais, parece ter sido um dos fatores que garantiu que os

meninos que progrediram para sua turma continuassem avançando e que a mudança fosse tranqüila.

Embora não tenha feito uma entrevista formal com Marília anotei algumas falas suas em conversas informais que mostram um pouco do que seria este bom aluno:

O Josimar foi meu no jardim, ele tá indo bem, é um bom aluno, já tinha um bom vínculo que eu estou resgatando, é tranqüilo e faz todas as atividades. A Quênia, vou ter que trabalhar os limites mas acho que vai dar certo agora que ela está na turma.

A professora assume o compromisso de educar Quênia, mesmo que, a princípio, sua passagem a tenha deixado apreensiva, o que fez com que Quênia se sentisse acolhida e continuasse se desenvolvendo. Juntamente com esse trabalho de acolhida a orientadora da escola encaminha Quênia para a SIR e após avaliação médica a menina começa a ser medicada. Todos esses fatores são avaliados pela professora, e em sua opinião podem levar a menina ao sucesso escolar:

Ela está sendo atendida em suas necessidades, estou confiante que vai avançar.

As professoras, apesar de algumas resistências iniciais parecem avaliar a mudança de turma como algo positivo como veremos nas entrevistas a seguir, que também trazem a concepção de sucesso destas professoras:

— O que é sucesso para ti?

— Ele depende de vários fatores, da freqüência, do vínculo com colegas e com o professor. No caso da nossa realidade também depende dos encaminhamentos necessários para o emocional, o cognitivo, das crianças poderem ser atendidas em suas necessidades

— Quais alunos que tu considera que tiveram sucesso escolar?

— *A Aline e a Jeniffer tiveram sucesso, o Mário não foi na SIR, não se integrou com a turma, tem coisas que não dependem só do professor. O Samir está bem também, faz tudo no caderno, é, teve sucesso.*

Na entrevista de Nair podemos ver sua divergência de pensamento com a mãe de Jeniffer pois esta aluna é considerada por ela um caso de sucesso. Ao lermos as entrelinhas de seu discurso, Mário para esta professora se configura em um caso de fracasso escolar. Dentro do conceito que venho trabalhando de sucesso escolar Mário permanece na escola e evolui cognitivamente apesar de todos os conflitos no quais se envolve, e neste caso não pode ser considerado como um caso de fracasso escolar. No entanto, ao analisar o caso de Mário a professora parece centrar-se na questão comportamental, talvez porque Mário não se enquadre no perfil de bom aluno que ela possui. Já na fala de Vânia podemos ver uma certa mediação, pois mesmo admitindo que os alunos que avançaram para sua turma não conseguiram todo o desenvolvimento cognitivo que gostaria, diz que foram bem sucedidos em outros aspectos:

— O que é sucesso escolar para ti?

— *O sucesso é quando os alunos conseguem atingir o que é proposto em todas as áreas.*

— Tu acha que teus alunos tiveram sucesso?

— *Quase todos tiveram, é uns 98% tiveram.*

— Os alunos que trocaram para tua turma tiveram sucesso?

— *Em um certo sentido sim, mas não foi 100% ainda. Os alunos tiveram mudanças de comportamento, ficaram mais calmos, se entrosaram bem na turma. O sucesso não depende só da professora, é uma série de fatores, melhoraram como pessoa. No início achei que não ia conseguir, mas tive boa vontade. Eu tenho consciência que eu tentei, não é só dizer que eu ensino e eles aprendem, mas aprenderam bastante também, não como os que estavam desde o início do ano, é*

que eles estavam bem mais adiantados, então até que eles acompanharam, foi bom para eles, para a auto-estima do Roni por exemplo.

Na entrevista de Vânia podemos ver o empenho para ensinar, como ela diz “a boa vontade”, um dos fatores que fez com que Rodrigo e Roni permanecessem na escola e avançassem.

Ao entrevistar Marília fiquei um tanto surpresa quando ela disse-me com bastante euforia que a Quênia para ela traduzia bem o que é sucesso escolar:

— O que é sucesso escolar?

— *A Quênia traduz bem isso, a Quênia foi um sucesso, uma satisfação para mim.*

— Ao que tu atribuis o sucesso escolar de Quênia?

— *A colocação de limites, as conversas individuais que tive com ela dizendo que ela iria conseguir, explicando as coisas, o carinho com que a tratava. Acredito que mais é as conversas, ela está feliz, interage com seus colegas que me ajudaram bastante na hora de pôr os limites e recebê-la, ela até já conversa com as outras crianças. A Isabel do SOP também alertou para o fato de ela não poder ficar sem remédio. Todos os complementos trouxeram sucesso, tu acredita que ela já está lendo? Vai acompanhar a turma ano que vem, pedi para ela ser minha aluna de novo, agora que já sei como lidar com ela vai ser tranquilo.*

— E o Josimar?

— *Teve um progresso lento, busquei a memória afetiva dele, estou há 13 anos nesta escola, conheço muito as crianças e os pais, tenho um bom vínculo com eles. A gente passa pela mesma angústia que eles com a mudança, mas o Josimar agora está bem melhor que muitos que eram meus desde o início, está lendo tão bem que dá gosto de ver.*

Na fala de Marília podemos ver o entusiasmo com os avanços das crianças, e a importância dos limites e do vínculo afetivo da professora e da turma em relação a Quênia e Josimar. Marília também expressa os seus

sentimentos com a mudança, falando das angústias pelas quais passou. O fato de Marília trabalhar há muitos anos na escola parece a ter ajudado, no sentido de lhe dar mais segurança para enfrentar as transformações. Em contrapartida, Jane a professora da extinta Ap1, disse-me que era nova na escola e o que havia lhe ajudado a enfrentar as angústias naturais da promoção de uma turma inteira, foi o trabalho coletivo da escola, onde a supervisão e a orientação acompanharam de perto esse movimento.

A seguir trago trechos da entrevista de Jane, onde ela fala daqueles alunos que mais a marcaram e sobre a concepção desta professora sobre o sucesso escolar:

— Embora tu consideres que todos teus alunos são bons alunos, algum te chama atenção em especial?

— *Um aluno que me chama muito atenção é o Alexandre, que foi primeiro a ir para a tarde e ficou na minha turma. Quando eu o peguei ele não tinha um caderno inteiro, quando descobri que ele já era silábico Alfabético e estava na AP1 fiquei surpresa. Era difícil saber por que não se mostrava no início, era tudo bagunçado, não fazia as coisas, quando comecei a me aproximar foi se motivando e fazendo, hoje é um ótimo aluno.*

Outro que avançou logo no início foi o Roger. Com o Roger tive que fazer um exercício de ver a qualidade do aluno e não o que não sabia. Eu tive que perder o receio porque ele sempre incomodava as outras professoras. No ano passado era um terror, agora não.

Mas o Roni também teve sucesso, é muito esperto, muito consciente e fala umas coisas profundas. Ele disse no início do ano que estava ali na turma porque não sabia nada e tinha problema, ele melhorou bastante.

Na fala da professora pode-se ver a consideração deste processo de desenvolvimento pelo que os alunos passam, tanto em termos de comportamento como cognitivo. Também é possível ver o quanto exercita a leitura “positiva” dos alunos, de seus avanços e não de suas “faltas”. Na realidade estas ditas “faltas” são observadas pela professora como material

de trabalho e intervenção. Existe uma vontade explícita da professora de romper rótulos, de ver para além daquele aluno “bagunceiro”, vendo aquela criança que está ali para aprender e ser educada. Esta postura incide diretamente sobre a concepção que tem de sucesso escolar, como podemos ver neste trecho de sua entrevista:

— Para ti, quais os alunos que têm sucesso escolar?

Os alunos que têm sucesso são aqueles que avançam em algum sentido, até no emocional. Por exemplo, o Alexandre que mais me marcou e foi o primeiro que passou, sou nova no magistério, fui para uma turma de progressão esperando que seja progressão e eles não sabiam nada de nada, tive que ir mudando minha visão. Agora acho que de uma certa forma todos eles tiveram sucesso. Tive que pensar o que será que tranca esse aluno para ler e escrever, teve que ser um trabalho no emocional. O Alexandre que eu tava te falando não parava, que era terrível, mas é da criança, ele é criativo para as peripécias, ele não sentava, brigava o tempo todo, ninguém podia olhar para ele. Depois que ele passou para a tarde é outra criança. Através da Taís que é irmã dele é que eu fiquei sabendo mais dele.

A Taís, é, progrediu demais em relação a ela mesma, mas eu tenho uma preocupação enorme em relação ao final do ciclo. Porque tu sabe que ela tem que ler e escrever e ela não vai alcançar isso esse ano e o ano que vem é o Segundo Ciclo. Será que ela vai ficar na Progressão de novo, nem pode, ela é muito dependente. O Alexandre não, eu dei atenção no início e agora ele quer trabalhar, quer fazer textos, super bons, sem erros.

— Qual o aluno que mais se destacou em tua opinião?

A Quênia era a pessoa que mais se destacou porque no início ela não falava e eu custei a conhecer a voz dela. Tava sempre meio apática, sem fazer as coisas. Depois se motivou e até falava comigo. O Mário também pela questão do toque, ele era arredo, sempre em um canto, não falava, mas depois daquele dia da brincadeira ficou mais próximo lembra?

— E cognitivamente?

O Rogério que avançou mais, por causa de todo trabalho com a volante e laboratório, como a Márcia atendia ele nós trabalhávamos juntas e trocávamos informações. A Márcia fazia um trabalho individualizado no período da aula mesmo, só tirava ele da sala.

Neste ponto podemos ver a divergência de opinião entre a professora e a mãe de Rogério acerca de sua aprendizagem, pois a mãe do menino diz que ele não avançou.

— E das meninas, quem evoluiu mais cognitivamente?

A Tais porque não conhecia nenhuma letra, não fazia relação da letra com o som. Eu fiz um trabalho que era de ficar uma semana chamando a letra pelo som e ela adorou, passou a relacionar as letras com o som. Agora ainda estou com uma dificuldade pela letra porque ela mistura a cursiva e a scripte. Ela é super interessada e a leitura é melhor que a escrita. Pra ela a passagem parece ter sido boa, ela está bem, mas a turma está bem mais adiantada e eu tenho que fazer exercícios separados. Ela se sente motivada, envolvida com as coleguinhas. Eu coloquei ela na minha frente com outra colega que tinha deficiência também porque elas precisavam mais das minhas explicações mas ela pediu para trocar de lugar. Aí ela me disse que preferia sentar com outra colega que pudesse ajudar, ela tinha razão. Só me preocupa como vai ser depois, porque eu já te disse, ela evoluiu demais mas não para ir para o segundo ciclo, eu repito toda hora isso porque me angustia, como vai ser o ano que vem para ela, será que não vai ficar perdida no segundo ciclo, ou fica no primeiro e todos os seus colegas avançam?

O compromisso que esta professora tem com a aprendizagem das crianças faz com que ela se preocupe com o destino destas nos próximos anos. Este é o verdadeiro papel do professor, estar comprometido com a aprendizagem e valorizar cada avanço como vemos no trecho a seguir:

A Quênia, como eu já disse também me surpreendeu porque só fazia gestos com a cabeça, entregava o trabalho incompleto e ria, se fosse em outra visão parecia debochada, mas era puro nervoso. Ela não lembrava de nada, parecia uma criança doente, de classe especial. A Marília que está com ela agora disse que ela está lendo!!!

A consciência de que cada criança é parâmetro de si mesmo, e que ao mesmo tempo existe algo que todas as crianças têm que atingir, é um fator que permeia o discurso de Jane:

O Samir melhorou bastante e o Mário a mãe dele veio me agradecer várias vezes porque ele era outra criança, bem menos revoltado em casa. Eu adoro trabalhar esse outro lado, porque a criança tem os mesmos sentimentos que a gente, às vezes eu chegava na aula e um me dizia o que tava sentindo e era o mesmo que eu, só que a gente é adulto e tem que lidar com isso.

O Rodrigo passa várias vezes por mim no corredor, acho que está bem, mas diz que tinha que ter sido meu aluno de tarde.

A única criança que saiu e entrou do mesmo jeito foi a Perla, cognitivamente ela já estava bem mas no resto é bem variável. O que é importante é que todos aprendam, principalmente a ler e escrever, mas não só porque sem o resto não se chega a isso.

Ao fim deste capítulo, onde tento "garimpar" os sentimentos e percepções das crianças pais e professores sobre a mudança de turma, é possível fazer algumas considerações. A primeira é que a promoção de turma é vista pela maioria dos envolvidos como positiva. As crianças, de modo geral pareceram sentir-se valorizadas e dizem estar aprendendo na nova turma. Esse sentimento também é manifesto pela maioria dos pais, que apesar de questionar o fato de seus filhos passarem sem "estar lendo e escrevendo", julgam que a mudança foi positiva porque as crianças estão mais envolvidas com a escola, com mais vontade de aprender. É possível constatar também que muitas das crianças avançaram bastante no que tange à aquisição da leitura e da escrita depois que trocaram de turma. De modo geral, apesar dos professores terem um sentimento inicial de insegurança com a chegada das crianças vinda da Ap1, esse sentimento parece ter se diluído, dando espaço a satisfação de ver as crianças avançando e bem sucedidas, em decorrência do conjunto de fatores já levantados neste capítulo.

9 CONCLUINDO

Chega o momento de tecer algumas amarras, como quem faz um “arremate” sobre suas aprendizagens. Tecituras que unem dados, impressões, constatações, hipóteses e sentimentos que me acompanharam na pesquisa e neste momento especial de escrita e reflexão que, para mim, se constituiu esta dissertação. Momento de reorganizar e de reiterar algumas idéias que levantei ao longo deste trabalho.

Ao concluir reafirmo que o fato de as crianças pesquisadas permanecerem na escola e avançarem já se constitui em sucesso escolar. Retomo novamente alguns dos fatores que levantei no decorrer deste trabalho e que acredito terem colaborado para a permanência destas crianças na escola, servindo de mediação na relação com o saber. Através das fontes de dados, pude vislumbrar diferentes possibilidades e significações no emaranhado de fios que tecem as relações de sucesso, saber e socialização no processo de inclusão na escola, as quais foram desenhando-se no corpo deste trabalho.

Chego à conclusão desta dissertação como o artista que observa a sua obra, composta por muitos traços que, reunidos, montam um cenário. Comparo cada aspecto desta conclusão, mesmo que parcial, a um traço desta obra, o que irei analisar trazendo a análise dos dados coletados à partir dos instrumentos de pesquisa.

Através das observações de sala de aula pude concluir, ao contrário da hipótese que tinha anteriormente, que a metodologia de trabalho da professora não se constitui em fator decisivo para o sucesso escolar das crianças pesquisadas, embora seja importante. O que foi fator decisivo para o sucesso destas crianças foi a relação que estabeleceram com sua professora e com a turma. As crianças que alcançaram um nível maior de sucesso são aquelas que encontraram uma professora que se relaciona com afeto, no sentido de respeitá-las e acreditar que podem aprender, e que dá

limites claros e sustentados. Esse movimento de acolher e ao mesmo tempo exigir é necessário em todo processo educativo.

Através das observações de sala de aula, do 'inventário de saber' e das entrevistas, pude constatar que esse sucesso se configurou não só na permanência destas crianças na escola, mas, a exemplo do que MOLL (ano?) nos trouxe em sua pesquisa, em "*avanços conceituais que caminham em direção ao sistema alfabético da representação escrita*", e conforme observado em minha pesquisa, ao desenvolvimento e ao estabelecimento da relação com o saber em sua dimensão epistêmica, social e identitária.

Durante o inventário de saber, foi possível perceber o quanto o vínculo estabelecido com a escola foi decisivo para que as crianças permanecessem na mesma e desejassem aprender, vínculo este, que possibilitou inclusive que não abandonassem os estudos mesmo no ano em que tiveram uma professora que as rejeitou. Embora se tenha indícios de que essa rejeição tenha marcado todas as crianças, pelo fato de terem 'apagado' este ano escolar de suas memórias, não lembrando da figura da professora, nem das aprendizagens realizadas neste período, as crianças não desistiram de vir à escola. As poucas crianças que dizem lembrar-se deste ano, manifestaram a idéia de que este não foi 'um tempo bom' em suas vidas escolares. O vínculo que esta escola tem com a comunidade também faz com que os pais invistam na ida de seus filhos à escola, da qual eles tem orgulho e a qual parece ser o elo de ligação, de possibilidade de trânsito para outras estruturas sociais. Na análise desta pesquisa, cai por terra o mito que circula nos meios educacionais, denominado por LAHIRE (ano?) de mito da omissão parental, segundo o qual os pais não se incomodam com os filhos, não costumam intervir para que os mesmos se comprometam com o estudo e estejam presentes na escola. Fica demonstrado, sim, pelas falas no decorrer deste trabalho que os pais não são indiferentes aos comportamentos e desempenho escolares, pensam que a escola é importante e esperam que seus filhos se saiam melhor do que eles na escola.

Deste inventário, também pude extrair que os meios de objetivação e organização do tempo não parecem estar presentes no cotidiano desta comunidade, a leitura de modo geral, se restringe a um jornal popular e a Bíblia.

Escrever bilhetes, o que é tão comum em nosso dia-a-dia, ou qualquer outra forma de comunicação escrita, não faz parte do cotidiano destas crianças e este é mais um ponto de entrelaçamento entre os autores que escolhi trabalhar como LAHIRE, e os dados que levantei nesta pesquisa. Neste sentido, mais uma vez a escola tem um papel importante, pois oferece à comunidade esse contato com a leitura, através do acesso à biblioteca e dos projetos culturais que promove.

No inventário de saber também foi possível observar que o vínculo dos alunos com a professora da extinta Ap1 se dá pelo fato de esta criar estratégias para aproximar-se de cada aluno considerando sua singularidade e fazendo uma leitura positiva deste aluno. Pela forma da professora avaliar seus alunos, fica claro que o que 'falta' para cada sujeito se converte em material de trabalho, e não uma justificativa para não aprendizagem deste aluno. Nesta aproximação com as crianças, a professora faz com que elas avancem em sua relação epistêmica, identitária e social com o saber, pelo que ensina, pelo trabalho com a auto-estima das crianças e pelas regras de convívio social trabalhadas. Tudo isso é realizado de uma maneira bastante dialógica e respeitosa, o que é muito valorizado pelas crianças, pois segundo elas, o bom professor é aquele que conversa e tem 'carinho'. Em minha opinião, estas características da professora, aliadas a muitas outras como o ensinar, os limites que trabalha e 'as coisas que coloca no quadro', colaboraram no sucesso escolar destas crianças.

Na entrevista realizada sobre a mudança de turma, a partir de um livro infantil, foi possível constatar que as crianças julgavam estar "aprendendo mais", o que atribuo ao fato de sentirem-se valorizadas com a mudança e portanto mobilizarem-se para aprender. Em algumas crianças esta mudança de turma provocou inclusive uma postura corporal diferente, como no caso

de Quênia que parecia mais feliz, o semblante mais suave. Várias outras crianças pareciam sentir-se até mais autorizadas para falar o que pensavam, olhar nos olhos da pessoa com quem dialogavam, abandonando aquela postura de quase esconder-se atrás de mesas, cadeiras, ou irem curvando o corpo, recuando, como quem deseja proteger-se. Postura esta, que agora percebo que era uma característica da grande maioria das crianças e que foi transformada. O corpo destas crianças parece dizer que agora elas estão na escola e sentem-se autorizadas para nela estar, isso também se constitui em sucesso.

A partir desta entrevista com o livro, também é possível apontar para o fato de as crianças que encontraram uma turma organizada, onde a ordem é valorizada, demonstraram não sentir saudade da Ap1, ou seja, os novos vínculos estabelecidos e o clima de sala de aula são tão favoráveis à aprendizagem que suprem a falta dos aspectos interativos existentes na Ap1, ao passo que as crianças que não encontraram esses aspectos demonstram saudade da antiga turma, apontam a "bagunça" na nova turma como fator negativo e algumas manifestam claramente o fato de aprenderem mais na Ap1.

Nas entrevistas com os pais um ponto em comum que deve ser destacado é a valorização da escola como lugar de saber e também do que esta oferece em termos de estrutura e de relações. Os pais dizem que a escola oferece 'coisas de rico' como trabalho no computador, língua estrangeira, merenda de qualidade e que por isso é mais 'forte' do que na época em que eles estudaram. Ressaltam a importância da organização desta escola, dizem que nesta 'puxam pelas crianças', além de não as deixarem 'fazerem qualquer coisa'. O trabalho com as regras realizado pela escola e o compromisso da maioria dos educadores com a aprendizagem das crianças é algo percebido e destacado pelos pais. Todos os pais concordam que o estar na escola é importante e positivo na vida de seus filhos e manifestam o desejo que estes não abandonem o estudo.

Acredito que um dos fatores que leva ao sucesso destas crianças é justamente a possibilidade de permanecerem na escola sem 'rodar'. Isto porque o 'rodar' é um aspecto que é visto por muitos como fracasso escolar, e esta 'condição de fracassado', principalmente quando existem alguns anos de repetência, muitas vezes leva as crianças a desistirem de estudar.

No entanto é importante destacar que não se trata de simplesmente estar na escola, simplesmente passar de ano, mas se trata de aprender, o que é valorizado e destacado por todas as crianças no 'inventário de saber' e na entrevista.

Na entrevista com as professoras, estas apontam o trabalho com as regras, o vínculo que o aluno estabelece com o professor, o trabalho com a auto-estima como fundamental para que estas crianças avancem.

Um dos pontos que não foi enfatizado pelas professoras, mas que destaco como importante no sucesso escolar destas crianças é o planejamento. As professoras que, independente do método que utilizavam, conseguiam planejar e organizar suas ações previamente, estabeleciam um ambiente de sala de aula naturalmente organizado, pois as crianças pareciam perceber que existia um planejamento a ser seguido. Lembro-me agora de uma observação de Roni em um dos dias em que fui observar sua turma de tarde: *"- Hoje parece que vamos ter um monte de trabalho, porque o caderno da professora tem muita coisa escrita. Não posso perder muito tempo para abrir meu caderno se não fico para trás"*. No que se refere a esta questão do planejamento também pude perceber, no que tange à troca entre professores, que o planejamento da Ap1 era um tanto solitário. Embora este planejamento estivesse integrado em alguns movimentos gerais da escola como, por exemplo, o trabalho baseado no Complexo Temático, nos passeios e atividades culturais. O planejamento das A30s (terceiro ano do I ciclo) caminha para um movimento em conjunto, permitindo que os professores pensem estratégias coletivas para o avanço dos alunos.

Acredito que, se aliado a todos esses fatores presentes na escola, que levaram estas crianças ao sucesso escolar, houvesse uma metodologia de trabalho mais adequada a alfabetização, esse sucesso poderia ser ainda maior.

Concluo esta etapa dizendo que o sucesso escolar não é apenas o "reverso da moeda" do fracasso escolar, é um fenômeno que não existe em sí, mas que pode ser entendido a luz da relação com o saber. Por isso centrei minha reflexão na relação com o saber destas crianças e no significado de estar na escola para elas. Neste trabalho ao conceituar o sucesso o fiz definindo-o **como o conjunto de avanços conquistados pelas crianças que permaneceram na escola, que em outras circunstâncias provavelmente teriam se evadido, e avançaram significativamente em um ou mais aspectos de seu desenvolvimento,** podendo dizer que as crianças pesquisadas estão em uma situação de sucesso escolar.

9.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto,
fazer com que o trabalho trabalhe,
fazer com que o texto teça, tecer novos fios,
emaranhar novamente os signos,
escrever de novo ou de novo: escrever.
(JORGE LARROSA)*

Ao concluir esta dissertação, espero que sua leitura propicie esse "enfiar-se" no texto, extraíndo suas contribuições, preenchendo seus vazios, tecendo novas interpretações para o fenômeno do sucesso escolar.

Chego ao final, com o sentimento que este é um início. O iniciar do levantamento dos fatores que podem levar crianças de periferia como as que trabalhei no Loteamento ou as com quem eu realizei a pesquisa no Morro, a obterem sucesso escolar. Sucesso visto como tal por estarem no ambiente da escola, incluídas, interagindo com seus signos e significados. Sucesso traduzido em cada pequena conquista, em cada letra aprendida, em cada palavra descoberta, no momento mágico de ir no quadro, nos olhos curiosos que descobrem os livros da biblioteca, no sentar no refeitório, brincar no pátio, no falar e ser ouvido, nos trabalhos expostos nas paredes, nas possibilidades que se descortinam. Sucesso por avançar em todos estes pontos, nas várias áreas, na relação com o saber, que se constitui em saberes. Sucesso este, alcançado por todas as crianças que pesquisei e que permaneceram na escola.

Reafirmo que esse sucesso foi possível pela história da relação desta escola com a comunidade, relação de respeito, parceria, democracia e limites. Uma escola que está inserida no seio desta comunidade, compartilha de seus anseios, mantém vivos seus sonhos. Sonhos dos pais destas crianças que permaneçam nesta escola, que aprendam, que possam ser 'alguém na vida'. Uma escola que na voz de muitas pessoas é o 'orgulho de

todos'. Escola que está a serviço da comunidade, pesquisando suas necessidades, buscando construir um currículo que contribua para a emancipação desta população. Sucesso possível pelo compromisso das professoras desta escola com o educar, com o aprender, com o trabalho que realizam e pela busca constante do estreitamento de vínculos com os alunos. Vínculos que possibilitam enxergar cada criança como um ser singular, com suas necessidades, como um universo de possibilidades. Sucesso pelas regras, pela ordem e organização que são a tônica do cotidiano desta escola.

Ordem e organização que não enclausuram ou engessam mas que libertam. Produzem sujeitos livres para transitar em outras organizações sociais sem sentirem-se alienígenas, selvagens. Ordem e organização que possibilita a libertação da barbárie que significa estar apartado da relação com o saber. Sucesso, expresso no fato de que através das "portas abertas" da relação com o saber, as crianças estarem mobilizadas para aprender, querendo estar na escola e saber-se nela.

Mesmo sabendo que o fim de um processo possa se constituir em uma ilusão, pois muito ainda existe a dizer, a clarear, a esmiuçar, termino esta dissertação falando em esperança, desejo, encantamento e limites..

Esperança de que as categorias aqui levantadas possam contribuir na reflexão sobre os fatores que levam as crianças ao sucesso escolar enquanto relação com o saber. Desejo de que se consolide uma mudança paradigmática em termos de educação, que possibilite que as crianças de classe popular realmente permanecerem na escola e estarem incluídas nela. Que possam ser vistas pelos seus avanços e não por suas faltas, pelo sucesso que podem obter. Para isto sabemos que é necessário também analisarmos a concepção de avaliação com a qual operamos, para que o estar na escola para estas crianças se constitua realmente em aprender, avançar, a partir de um trabalho coletivo e comprometido dos educadores.

Encantamento, por ver reafirmada a possibilidade de um trabalho coletivo e comprometido sendo realizado, pois foi isso que presenciei na escola pesquisada, educadores que queriam ensinar, alunos que acabavam picados pela serpente do desejo de aprender.

Não posso desconsiderar, no entanto, os limites de um estudo de caso, cujas categorias não penso possam dar conta, jamais tive essa pretensão, de explicar o fenômeno do sucesso escolar. Mas um alento me invade pela perspectiva de que essa dissertação possa colaborar para a mudança de concepção que se tem até então do sucesso escolar.

Termino esse trabalho dizendo que ela é apenas o início de outras pesquisas que possam levantar novas categorias que nos ajudem a entender o que faz com que crianças de periferia aprendam, tenham sucesso. Talvez quem sabe continuar acompanhando estas crianças e observando seu desenvolvimento no próximo ano escolar, vendo o desdobramento das questões aqui apontadas, ou seja, descobrir "o fio da meada" e continuar pesquisando: *emaranhar novamente os signos, escrever de novo ou de novo: escrever.*

BIBLIOGRAFIA

- ARENDDT, Hanna. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume- Dumara, 1994.
- ARIÉS, Phillippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel. *Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar.1999; p.46/63.
- BECKER, Howard S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo, Hucitec, 1997.
- BUENO, Belmira O; GARCIA, Tânia F. *Êxito escolar: as regras de interação na sala de aula*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n. 186, p.263/281, maio de 1998.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 97, maio 1996.
- CIAMPA, Antônio da C. *A estória do severino e da severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CRAIDY, Carmem Maria. *Meninos de rua e o analfabetismo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.2v.
- FERRARI, Alceu. *Escola e Produção do Analfabetismo no Brasil*. Revista Educação e Realidade, vol. 12 n.2, p.81/96, jul/dez 1987.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- FOUCAULT, Michael. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1992.
- KLEIMAN, Angela (Org.) *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LAHIRE, Bernard. *O Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável* – São Paulo: Ática, 1997.

- LARROSA, Jorge. In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998, p. 173-183.
- MARRE, Jaque A. L. *A construção do objeto científico na investigação empírica*. Seminário de pesquisa do Oeste do Paraná, 1991.
- MOLL, Jaqueline. *Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- PINTO, Jaqueline M. *Reinventando no Cotidiano o Processo de Alfabetização: um estudo de caso sobre a aprendizagem da língua escrita em turmas de repetentes*. Dissertação de Mestrado- PUC, junho/1991.
- PATTO, M.H.S. *A Produção do Fracasso Escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo. T. A. Queiroz, 1990.
- PAVAM, Diva Otero. *A Produção do sucesso Escolar: família, escola e classes populares* – Campinas, S.P: Unicamp, Pro-posições v.9,nº 1[25] – março/1998, p.45/71.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. *Análise do desenvolvimento Humano enquanto uma construção através de uma rede Dinâmica de Significados*. Ribeirão Preto: CINDEDI, 1987.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. *Uma perspectiva teórico-metodológica para a análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação*. In: *Psicologia: Reflexão e crítica*, 2000. 13 (2) pp. 281-293.
-
- O ser Humano em Construção Através de uma Rede Dinâmica de Significações. Ribeirão Preto: CINDEDI, 1999.
- SMED. *Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã*. Porto Alegre. Cadernos pedagógicos n.9, dez/1996.
- TFOUNI, Leda V. *A escrita remédio ou veneno?* In AZEVEDO, M; MARQUES, M (Orgs). *Alfabetização Hoje*. São Paulo, Cortez, 1994. P. 51-69.
-
- Letramento e Alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995.
- VYGOTSKYI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.
- ZALUAR, Alba. *Violência e Educação*. São Paulo: Cortez. 1992.

ANEXOS

- 1- Documento sobre o histórico da escola.
- 2- “Inventário de Saber”
 - Modelo de dado utilizado
 - Modelo da Roleta do jogo
 - Produções das crianças do Inventário sobre os itens:
 - EM CASA
 - PROFESSORA
 - ESCOLA
 - APRENDI
- 3- Organograma da mudança de turma.
- 4- Livro infantil utilizado na entrevista sobre a mudança de turma
 - Desenhos das crianças sobre o livro.

HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL

Em meados de fevereiro de 1963, havia na SEM uma solicitação dos moradores da Vila Vargas, na qual requeriam uma Escola para esta coletividade. O pedido era encaminhado pelo Ir. Donato, da irmandade marista, na época secretário da PUC, que fazia aos domingos serviço de assistência social na Vila Vargas. Era Secretária de Educação na época, a Profa. Nair Marques Pereira de Almeida e respondia pela Superintendência, a Profa. Glacy Rollin. Neste ínterim, a Profa. Imeri Ávila Fontoura estava providenciando sua documentação para ingresso no quadro do magistério da Prefeitura. Ao cruzar, pelo corredor, com o Ir. Donato, ficou sabendo que a solicitação dos moradores estava para decidir-se, naquela tarde. Como a referida Profa. morava próximo à Vila Vargas, demonstrou interesse em ser lotada naquela Escola, que estava para ser instalada. Desta forma, naquela mesma tarde ficou acertada sua vinda à Vila Vargas, para conhecer o local, no último domingo de fevereiro. No fim da linha do ônibus, no dia marcado, aguardava-a uma comissão de mães que conduziram a Profa. até à Capela existente na Vila Vargas. Após a missa, foi a Professora convidada a conhecer o local onde daria aulas. O prédio, onde atualmente funciona o Posto Policial da Vila Vargas, era o destinado à Escola. Na época de sua instalação, a Escola apresentava as seguintes características: funcionava num prédio de madeira, sem pintura, sem forro, pertencente à antiga Casa Popular, situado na Av. Progresso; não tinha repartições internas, nem luz ou água. As janelas eram tampos de madeira. Na parte de baixo, residentes. Quatro famílias, que utilizavam o mesmo WC que a Escola ocupava. No grande salão, 20 classes bipessoais velhas, doadas pelo Colégio Champagnat, enchiam a sala. No fundo, onde antes ficava a copa do salão de baile, erguia-se um quadro negro, em precárias condições.

O pátio era acidentado e rochoso, sem condições.

Após esta visita, a Profa. elaborou um relatório das condições do local à SEM. Feito isto, foi-lhe prometido o envio de um armário, uma escrivaninha e material de expediente. Assim, nos dias 27 e 28 de fevereiro de 1963, foi realizada a matrícula de 75 crianças, sendo 55 para o 1º e 2º ano primário e 20 alunos para o 3º ano primário. Durante o mês de março, a Professora Imeri desenvolveu suas atividades da seguinte forma: atendia às turmas de 1º e 2º ano das 8,00 às 10,00 horas e, das 10,00 às 12,00 horas a turma do 3º ano.

A conservação da sala era feita pela própria Professora pelos alunos e por mães que auxiliavam.

Em fins de março de 1963, foi enviada a serviçal Nadir Reis Machado, que desempenhou suas funções até dezembro daquele ano.

Aos primeiros dias do mês de abril, foi designada a Professora Mirian Ligocki Carvalho, que passou a atender o 3º ano primário, pela parte da manhã, ficando as turmas de 1º e 2º ano, pela parte da tarde sob a responsabilidade da Professora Imeri.

Durante aquele ano, solicitou-se a SEM, outro prédio, de vez que aquele não atendia às necessidades da Escola. Vários contatos foram feitos, até que a Casa Popular cedeu um prédio, onde havia funcionado um Armazém Popular, situado na Rua B.

Nesse local, residiam cinco famílias, que foram removidas para outros locais da Vila e assim, foi iniciado o novo prédio, em meados de maio de 1964, tendo sido entregue em julho daquele ano.

Em agosto, mudamo-nos para o novo prédio, constituído de duas salas, secretaria, cozinha e WC para meninos, meninas e professoras.

Em março de 1964, havia assumido a serviçal Flávia de Jesus Peres.

HISTÓRICO DA ESCOLA

Escola Municipal de 1º Grau Incompleto ~~antiga~~, fundada em meados de fevereiro de 1963, tendo como pioneira professora e diretora por mais de 10 anos, a professora Imeri Ávila Fontoura, tendo iniciado com 75 alunos, num modesto prédio de madeira situado na Vila Vargas, onde funcionava o Posto Policial, no coração da vila. Desenvolveu-se com o apoio da comunidade, o dinamismo da professora Imeri e auxílio da SMEC.

Em 1964, a Escola recebeu a 1ª funcionária, Sra. - Flávia Peres do Nascimento, ainda hoje servindo a mesma com dedicação e carinho.

Atualmente a Escola América conta com 546 alunos aproximadamente, com 10 salas de aula, 35 ^{professoras}, dando um atendimento desde 2 jardins de infância; uma classe Especial; cinco turmas de 1ª - séries; três turmas de 2ª séries e 3ª séries; duas turmas de 4ª séries e 5ª séries.

Em março de 1981, a Escola recebeu mais um pavilhão de madeira que facilitou o atendimento a um maior número de crianças. Ganhamos uma praça para o Jardim de Infância com todo o equipamento de recreação.

A Escola promove recreação dirigida, diariamente, para os alunos com material de sucata confeccionados os jogos pelas mãos deles mesmos, embora tenha dificuldades para a prática de esportes, a criatividade dos professores e direções oportunizaram a divisão do pátio em degraus com a finalidade de construir uma cancha de esportes.

Situada à Rua "B" s/n, na Vila Vargas, ao lado do Centro Comunitário. Teve em sua Direção, até dezembro de 1981, a professora Diva Sarriwa Melgare, dispendo dos serviços dos

Secretaria, Supervisão Escolar? Orientação Educacio
nal, Nutrição, Programas de Saúde, Promoções Culturais, Biblioteca
com um acervo aproximado de 3 mil livros, Serviços Gerais e Círculo
de Pais e Mestros. Este organograma funciona como apoio e enrique-
cimento das atividades didáticas desenvolvidas.

Em maio do corrente ano, assumiu a direção da Escola
a professora Clousa Maria Saraiva Lemos e vice-direção a cargo da
professora Neeli Leonora Noel de Oliveira.

Porto Alegre, 25 de agosto de 1982.

Diretora

Professora : Ilca Correa Goulart
" : Regina Iara Santos
" : Helenita K. Vieira
" : Maria Alice G. Conde
Médico : Dr. Jucá
Serviçal : Flávia Peres do Nascimento
" : Ana Maria R
" : Carlos Roberto Teixeira

Em 1969, 1970, 1971 e 1972 a Escola cedeu suas dependências para o funcionamento do Curso de Educação Integrada, turno da noite, em acordo estabelecido com a SEC.

Dispomos de turmas de MOBRAI adulto e infanto-juvenil.

././.

21

Em abril de 1964, a profa. Mirian foi removida. Ficamos novamente sozinhas. Em junho, enviaram as professoras Emery Antunes Acosta e Vera Walker. Nessa época, o salão onde funcionava a Escola havia sido dividido em duas salas.

Uma característica da Escola eram as pombas. Como não havia forro, nem caixa na casa, as pombas faziam do armário e das classes seu habitat. Assim, sobre o armário, num dos cantos da sala, havia sempre um ninho e as crianças acostumaram-se com a presença delas, aos poucos as pombas foram se achegando e elas sem temor.

Quando de nossa mudança, lamentamos a perda de nossas companheiras - as pombas. Para o novo prédio, ganhamos classes e cadeiras novas, bem como um quadro negro.

O prédio foi inaugurado a 12 de outubro de 1964, pelo então Prefeito Dr. Célio Marques Fernandes, Secretário de Educação, Dr. Francisco Machado Carrion e Superintendente a Profa Istellita Cunha. A partir dessa época, a Escola passou a chamar-se Escola Municipal "América", conforme Decreto. Foi a primeira escola a ser inaugurada na gestão do Dr. Célio Marques Fernandes.

Face ao número excessivo de interessados, a Escola passou a funcionar em 1965 em tres turnos. Mais tarde, em 1966, foi necessário o acréscimo de mais uma sala, retornando, então ao regime de funcionamento de dois turnos.

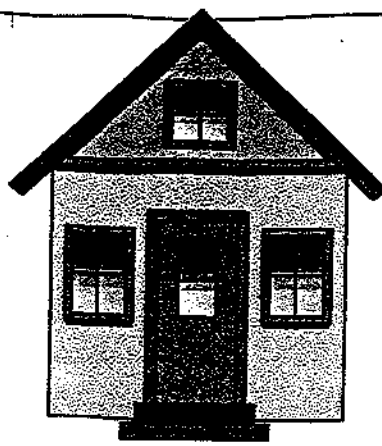
Em 1967, a primeira turma de alunos alfabetizados concluiu seu curso primário.

Já contávamos com mais um pavilhão, constituído de quatro salas de aula. Para sua realização, foram desapropriados tres barracos. Não houve qualquer embaraço nessa desapropriação.

Em 1973, ganhamos outro pavilhão, com quatro salas grandes, uma cozinha e sanitários. Foram realizadas reformas no prédio mais antigo, visando dar melhores condições de trabalho. Desta forma, contávamos agora com oito salas de aula, cuja capacidade é de 430 alunos, ampla secretaria, sala de especializadas, sala dos professores, sala para a Direção, gabinete médico, gabinete odontológico, depósito, cozinha, biblioteca e sanitários.

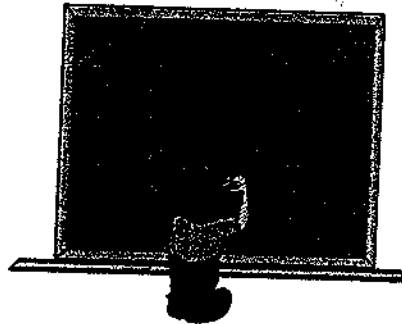
Dez anos após o início de nossas atividades, nossa Escola está assim constituída:

- Diretora: Imeri Pontoura Saldanha
- Profas : Gladis Santa Maria
- Virgínia Maria M. Pereira Santos
- Suzana Corte Real
- Clara Jochims
- Vera Marsiglia
- Beatriz Vanzetto Simeão
- Edna T. Jesus C. Beton
- Aldara Eifler de Quiróz
- Iraci Almeida Weimann
- Irene Iurtchenko
- Geraldina Feijó Hirtz
- Suzana Ledermann
- Diva Saraiva Melgaré
- Célia Zanini
- Joesse T. Schetert Diniz
- Terezinha Vilar Vianna
- Terezinha Ramos Gonçalves
- Eronilda Somarriba
- Neuza Romerio
- Jussara Soares



EM CASA

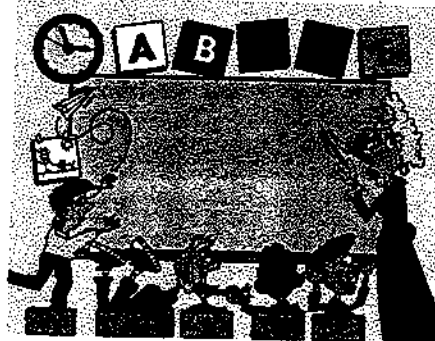
PASSA
A
VEZ



APRENDI



ESCOLA



PROFESSORA

NOVEMBRO 2000

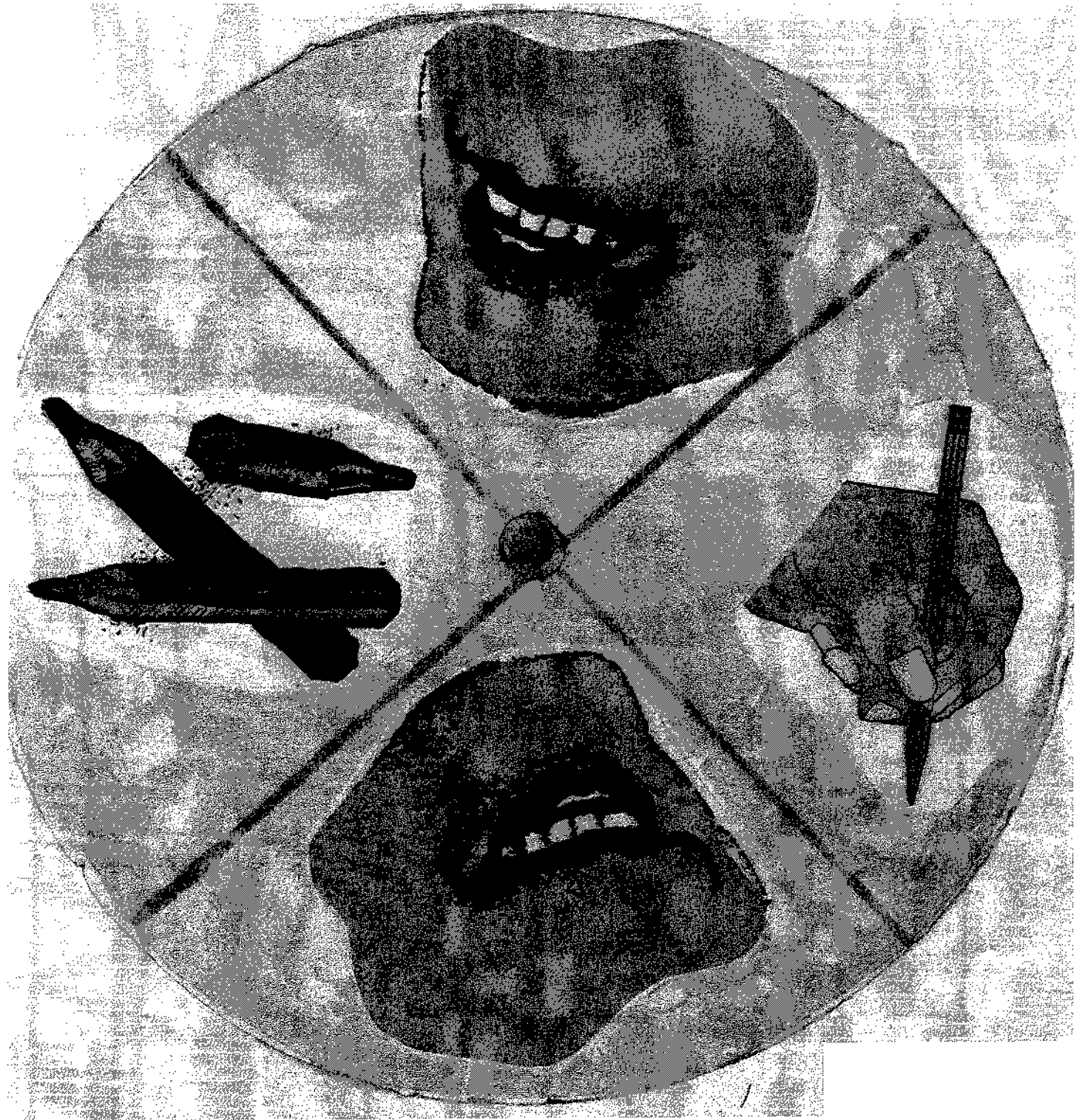
SEG TER QUA QUI SEX SAB DOM

● 25 NOVA ○ 11 CHEIA
○ 04 CRESC. ○ 18 MING.

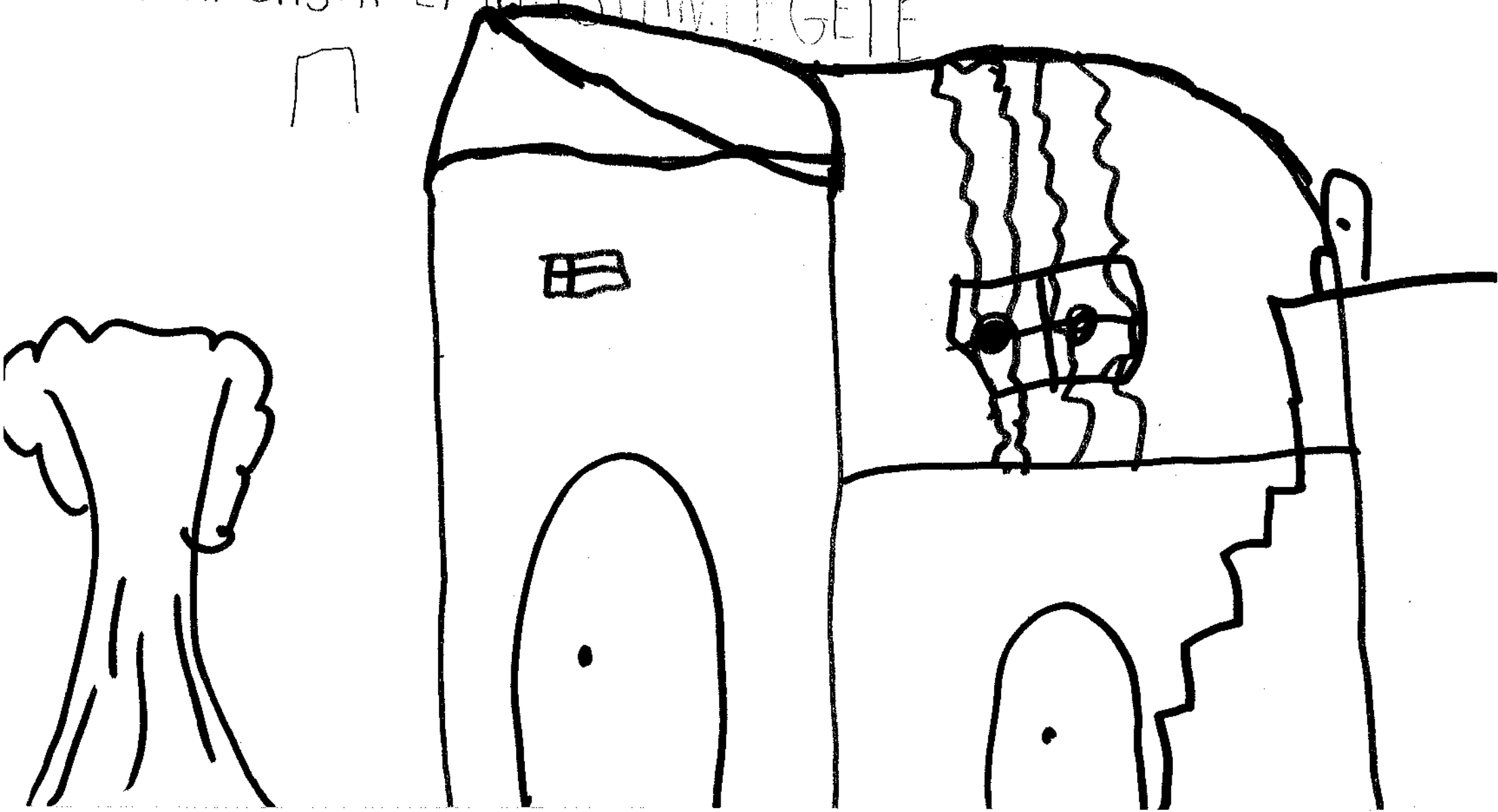
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

02 FIMADOS
15 PROC. DA REPUBLICA
19 DIA DA BANDEIRA

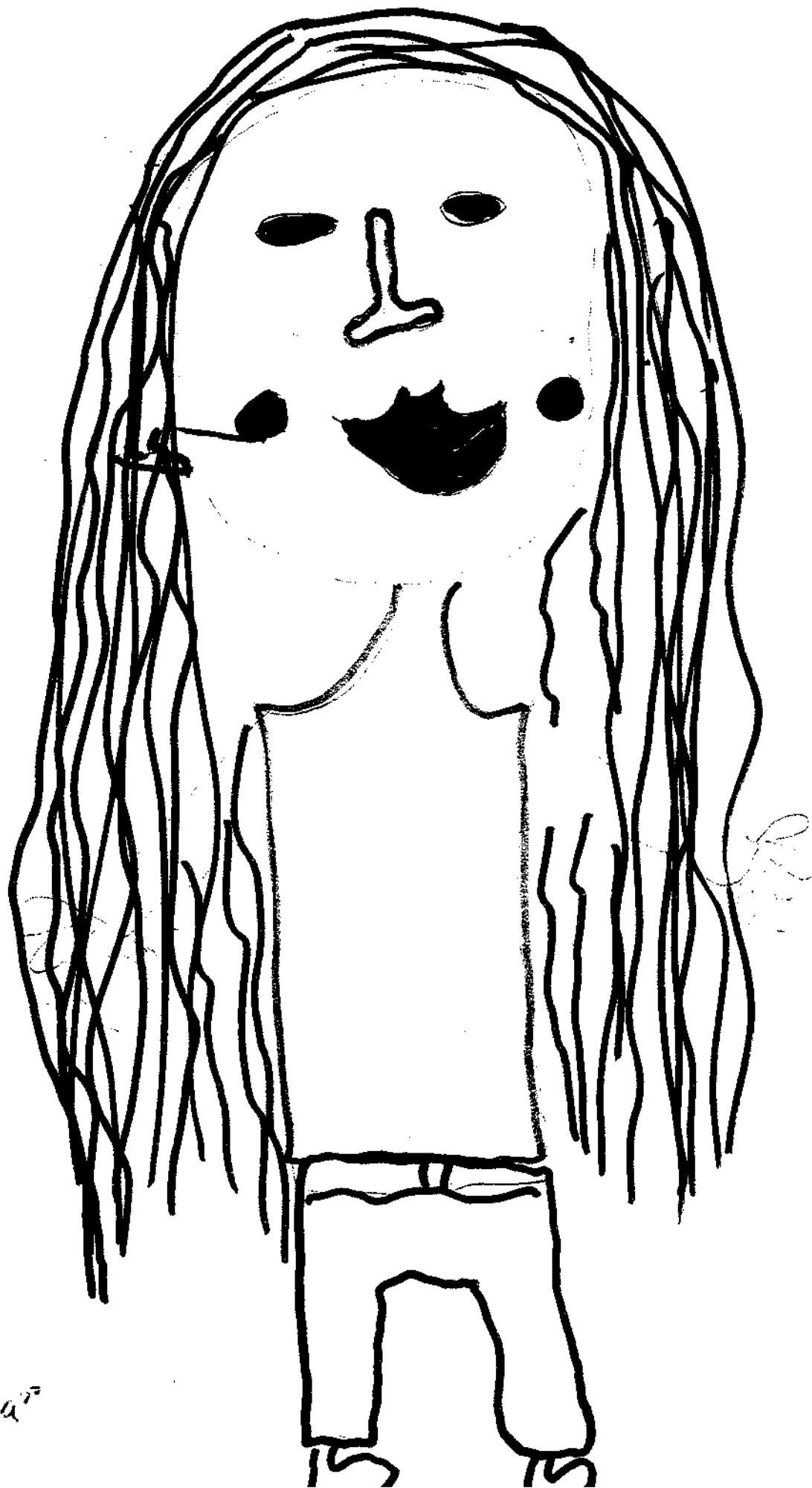
ANO PASSADO



AMI MHACASAFEMBRASTANTEGETE







praktisora

9 anos

LÁPIS

GOSTO DE ESCREVER

Josimar.

teora
libel¹

zolo do breel¹

oto

sa

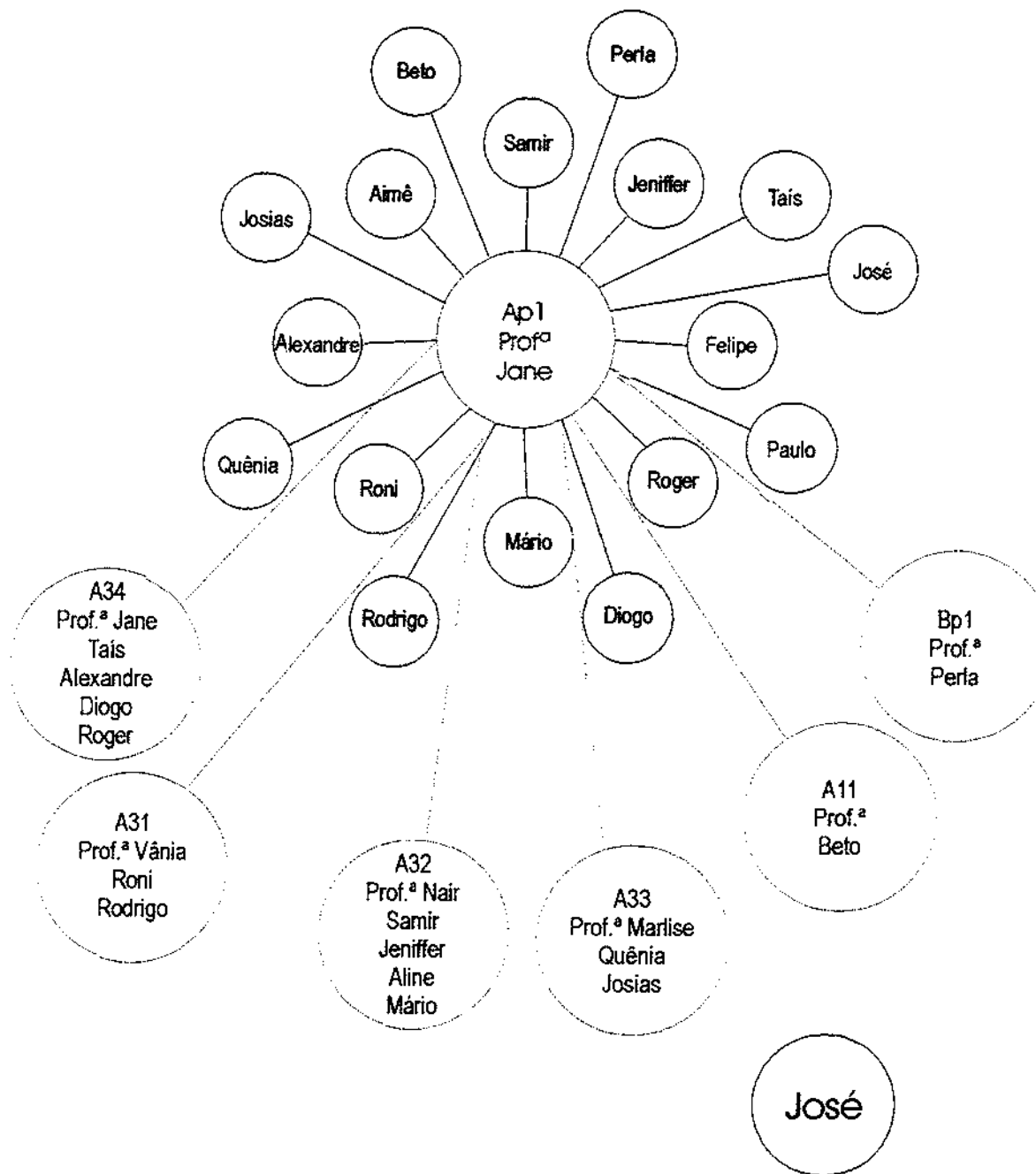
jorl é bonita

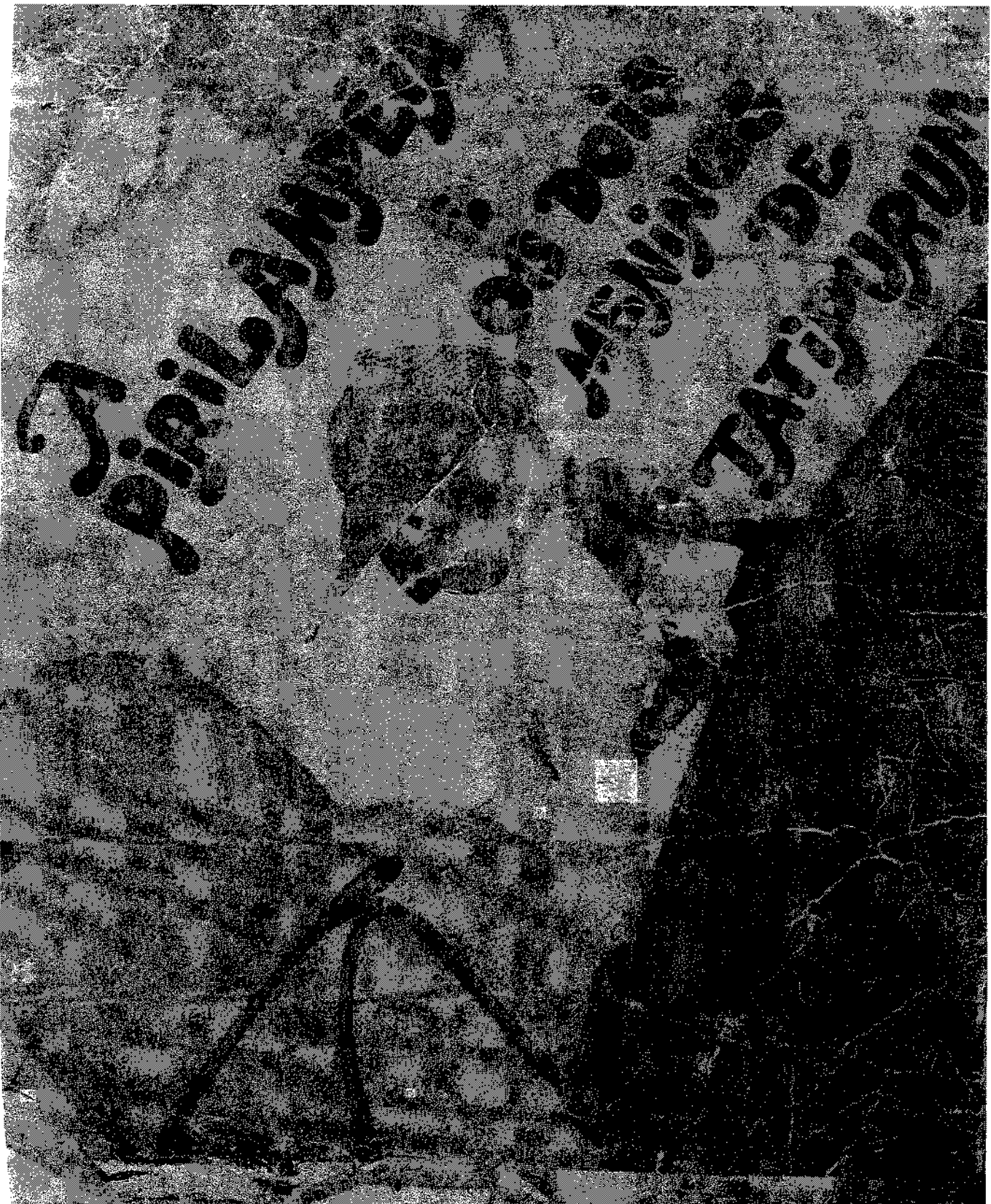
oto ratorolaraoorebotana

ler

Uspitar

Apren¹di¹





BIBLIOTECA
Reg. mob. n.º 3539
p. Alegre 29111733

Un-Brazil Catalogação-in-Fonte
Câmara Brasileira do Livro, SP

Santos, Joel Rulino dos, 1911-
A pirâmide e os dois mundos de Tinpoum / Joel
Rulino dos Santos ; ilustrações Walter Oso. -- 1. ed.
São Paulo : Atica, 1982.
(Série pipas)
1. Literatura infanto-juvenil I. Oso, Walter, 1946. II.
Título.
81-1036
CDD-028.5

Índices para catálogo sistemático:

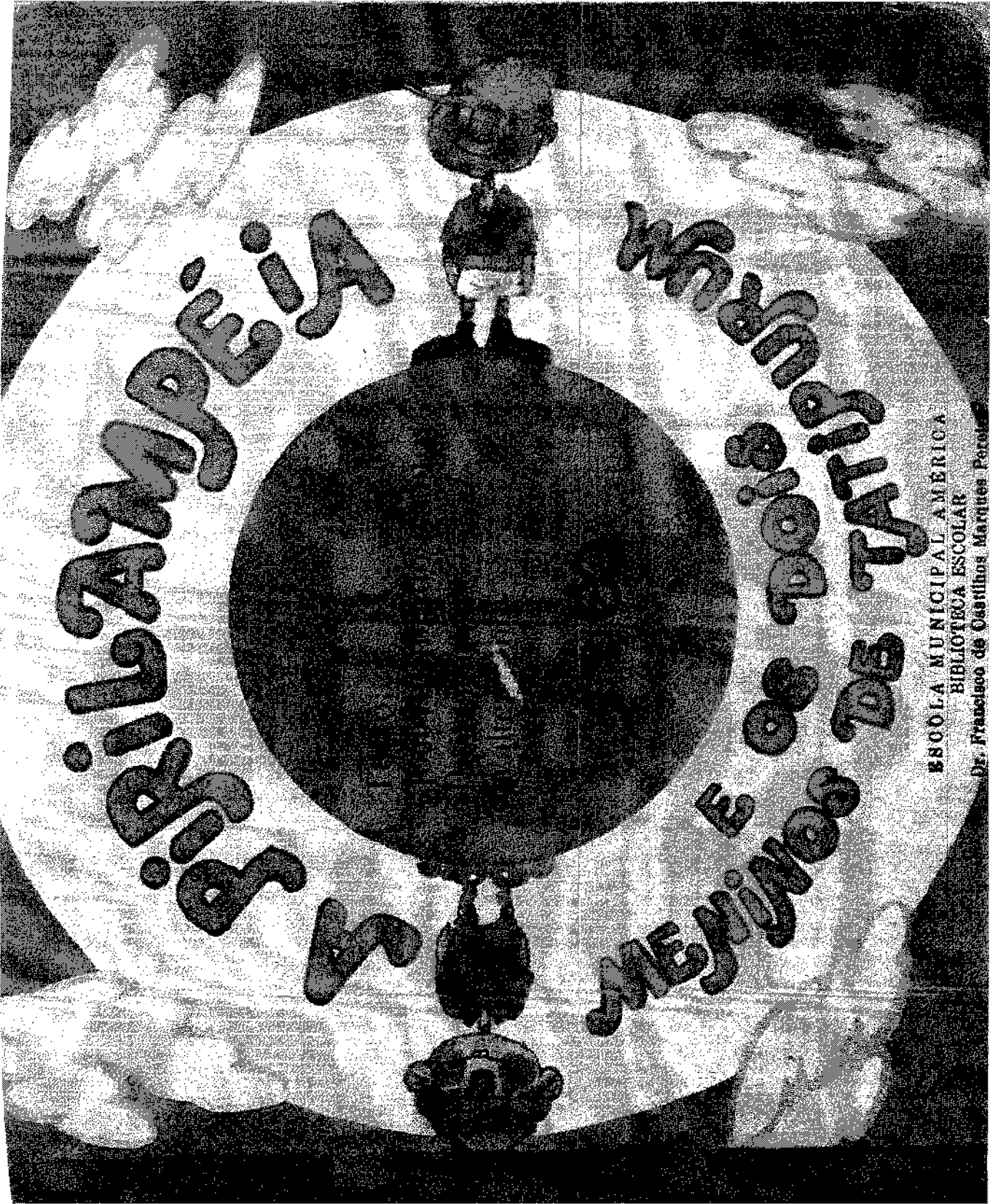
1. Literatura infantil 028.5
2. Literatura infanto-juvenil 028.5

Impresso por W. Roll & Cia. Ltda.

© Copyright: Editora Atica S.A. --- 1980.

Responsabilidade Editorial: Regina Mariano

Editora Atica S.A.
Rua Barão de Iguaçu, 110
Tel.: PBX 278-2322 (50 ramais)
Caixa Postal 8656 --- End. telef. "Bonlivro"
São Paulo
Todos os direitos reservados



BIBLIOTECA

E OS DOBROS MENINOS DE TATI

ESCOLA MUNICIPAL AMERICA
BIBLIOTECA ESCOLAR
Dr. Francisco de Castilhos Marques Peres

No planeta de Tatipurum moravam dois meninos:



Fulaninho



Sicraminho

Fulaninho morava num lado.

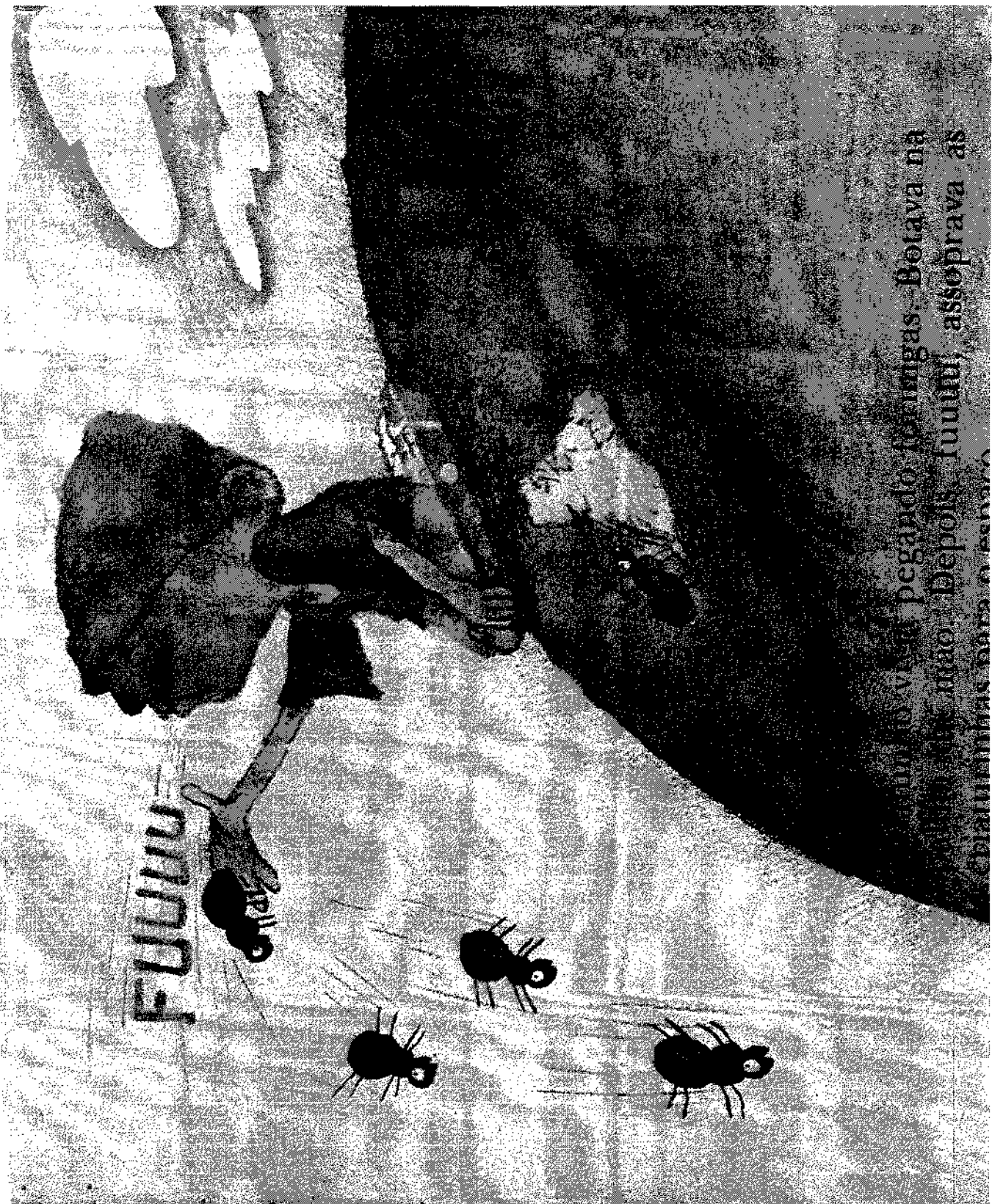




Sicraninho, no outro.

Fulaninho e Sicraninho não tinham muito que fazer.
Taipurum era um planeta chato.





...muito, vira pegando formigas. Botava na
... mão. Depois, luvam, assooprava as
... para o esp...

Sicraminho brincava de cuspir a terra.
Cada vez, choptel, ele tentava e eu me divertia.



CHOPTEL



-EI, CAROTO!

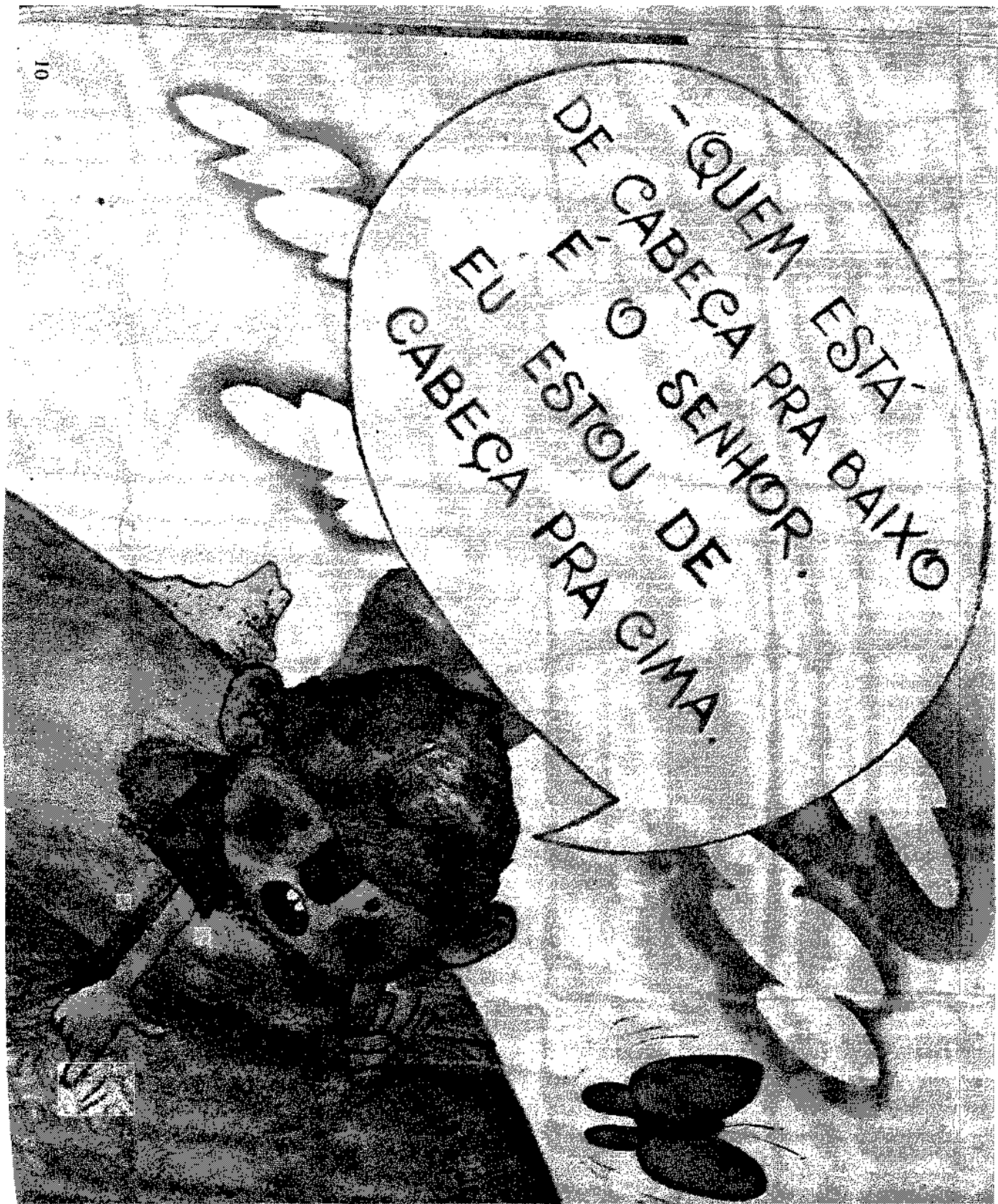
VOCÊ GOSTA

DE FICAR

DE CABEÇA

PRA BAIXO?


- QUEM ESTÁ
DE CABEÇA PRA BAIXO
EU FIZ O SENHOR.
CABEÇA PRA CIMA.



Fulaninho estava furo de raiva:

— Vou provar pra você quem é que está de cabeça pra baixo.

Largou as formigas e plantou um pé de jameirão.



-JAMELEIRA
CRESCE
PRA CIMA,
NÃO É ?

E. M. Amador
BIBLIOTECA
3539
89. sob. n.º
09/14/73
Magre,

CELESTINO DE BRUNO,

A janelreira cresceu que cresceu.

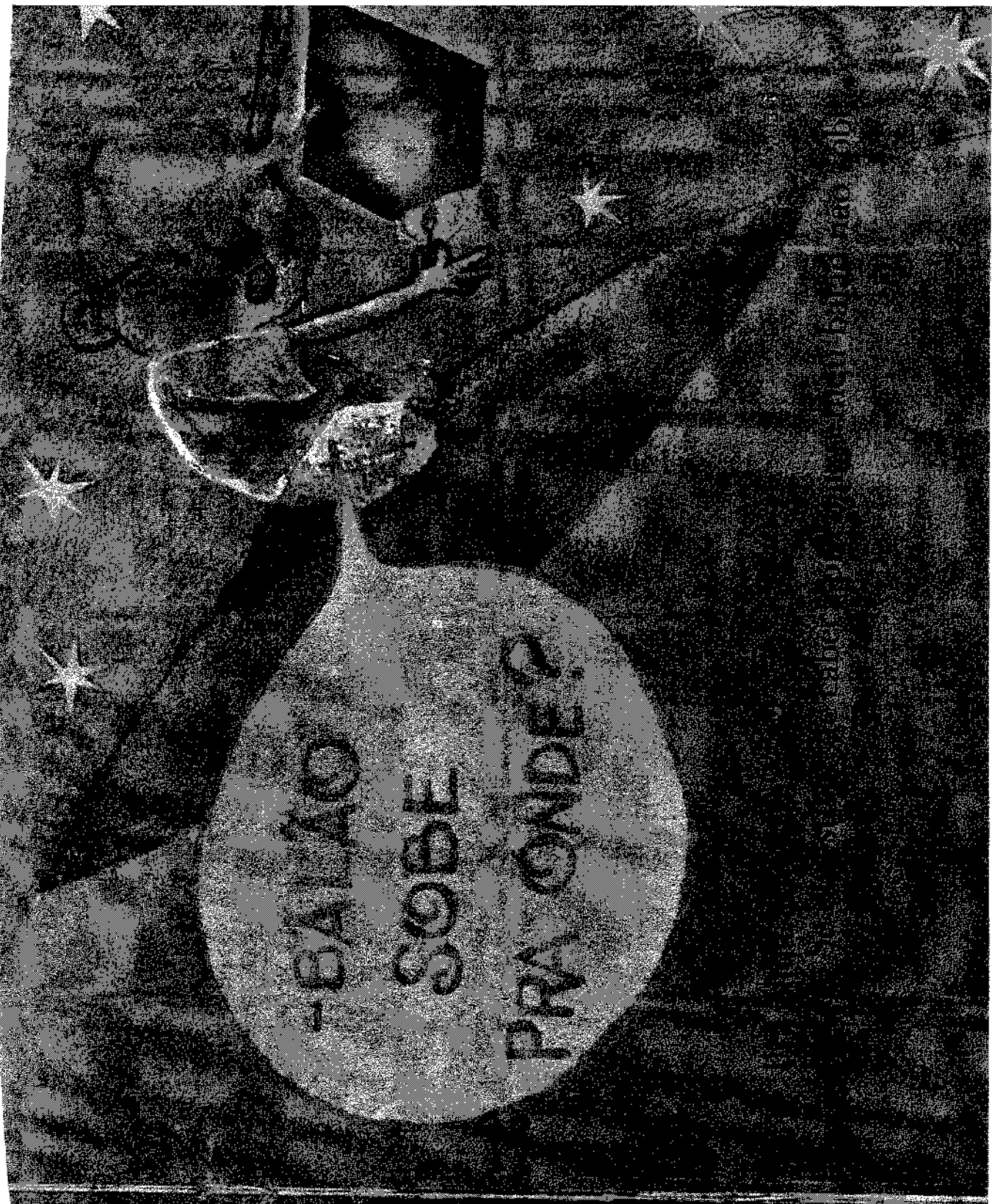
Os passarinhos vinham bicar as frutas. Fulaninho estava todo contente. As formigas ficaram em paz, passeando de um lado para o outro.





Sicraninho, do outro lado,
estava muito enfezado.





- BAILO
SOBE
PRA ONDE?





Dia seguinte recommegou a briga. Insulto ia e vinha:
— Seu matador de formigas! — se esgoelava Sicraninho.





— Seu poluidor do espaço! — berrava Fulaminho, do seu lado

Vai dai que, uma tarde, passou uma pirilampeia.

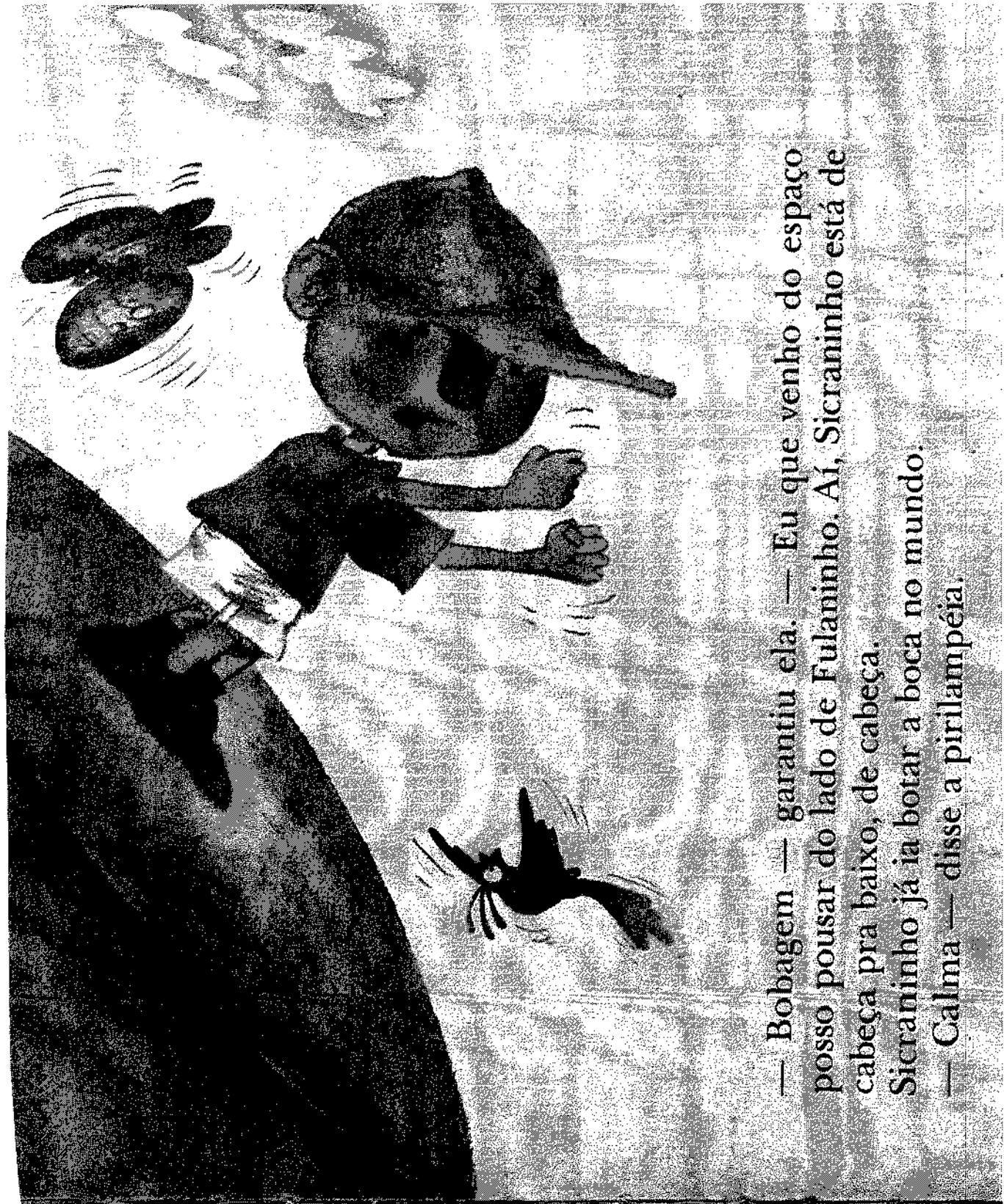


O planeta Pirilampeu não era longe de Taípurum. Seus habitantes só sabiam voar. De quando em vez, pousavam para se abastecer de um mel azul. Sugavam aquela delícia e saíam pirilampeando pelo espaço sem fim. Daí que muita gente chamava Pirilampeu de Melazul.



A pirilampéia quis saber
por que os dois garotos brigavam.



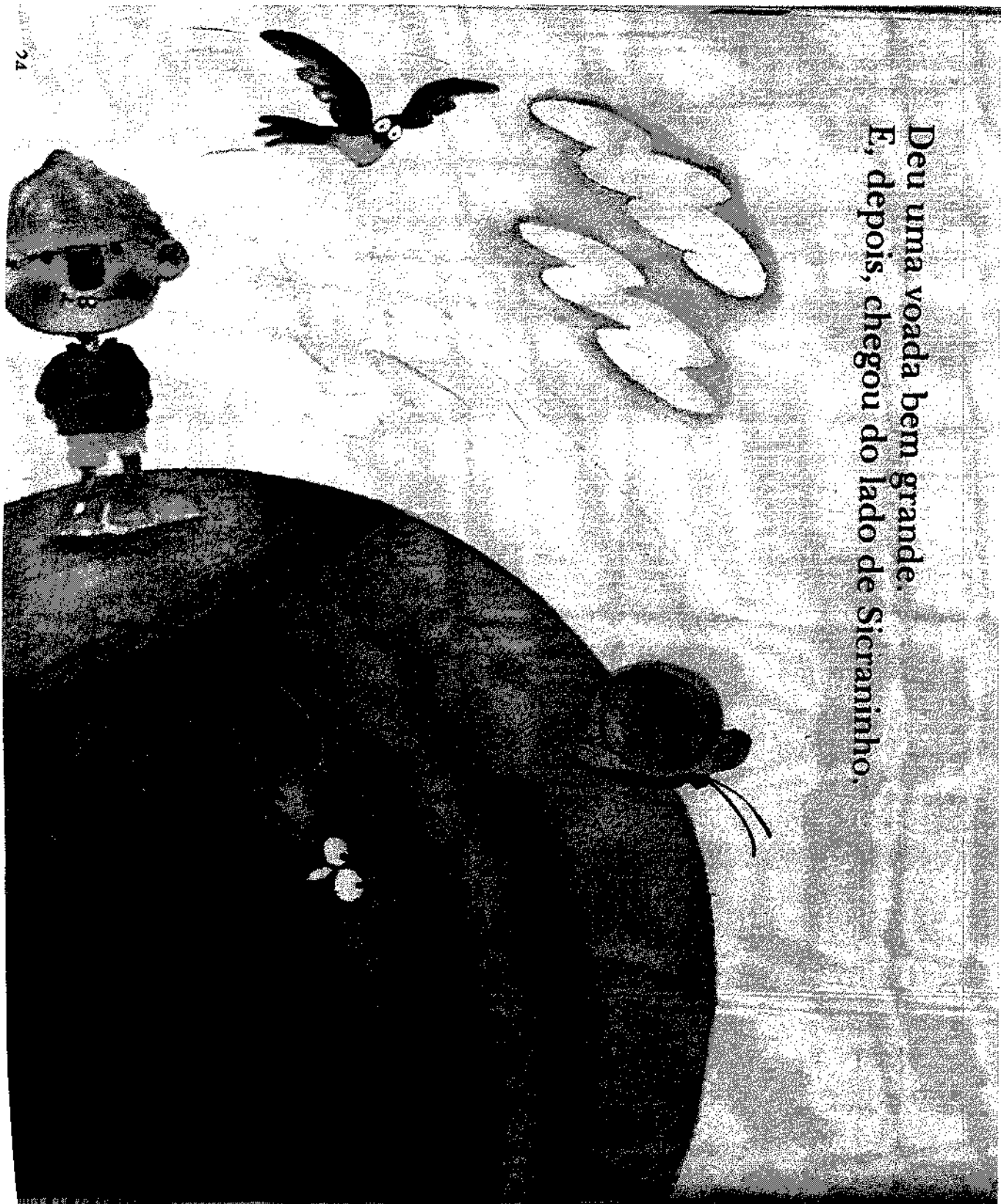


— Bobagem — garantiu ela. — Eu que venho do espaço posso pousar do lado de Fulaninho. Aí, Sicraninho está de cabeça pra baixo, de cabeça.

Sicraninho já ia botar a boca no mundo.

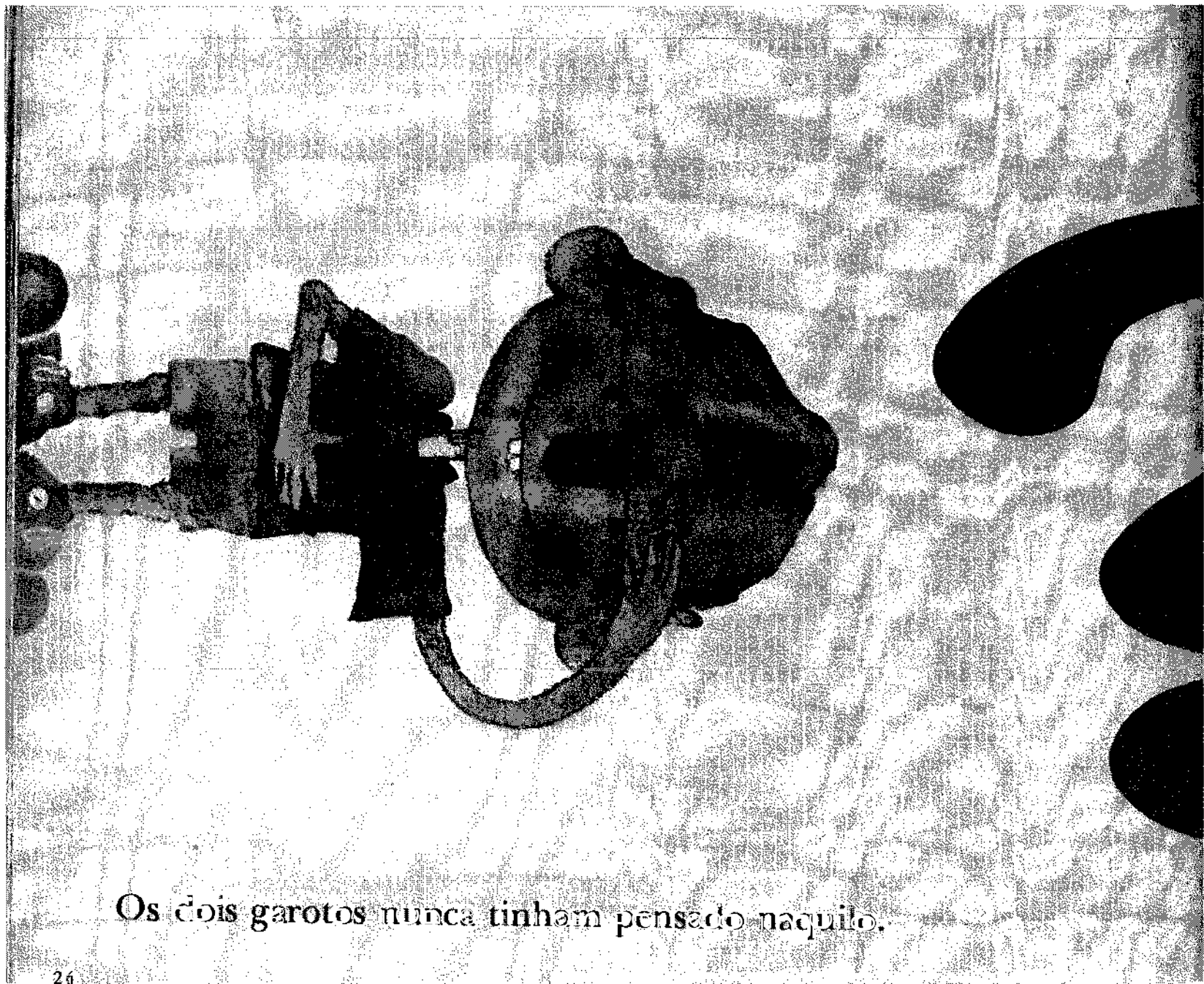
— Calma — disse a pirilampêia.

Deu uma voada bem grande.
E, depois, chegou do lado de Sicraminho.

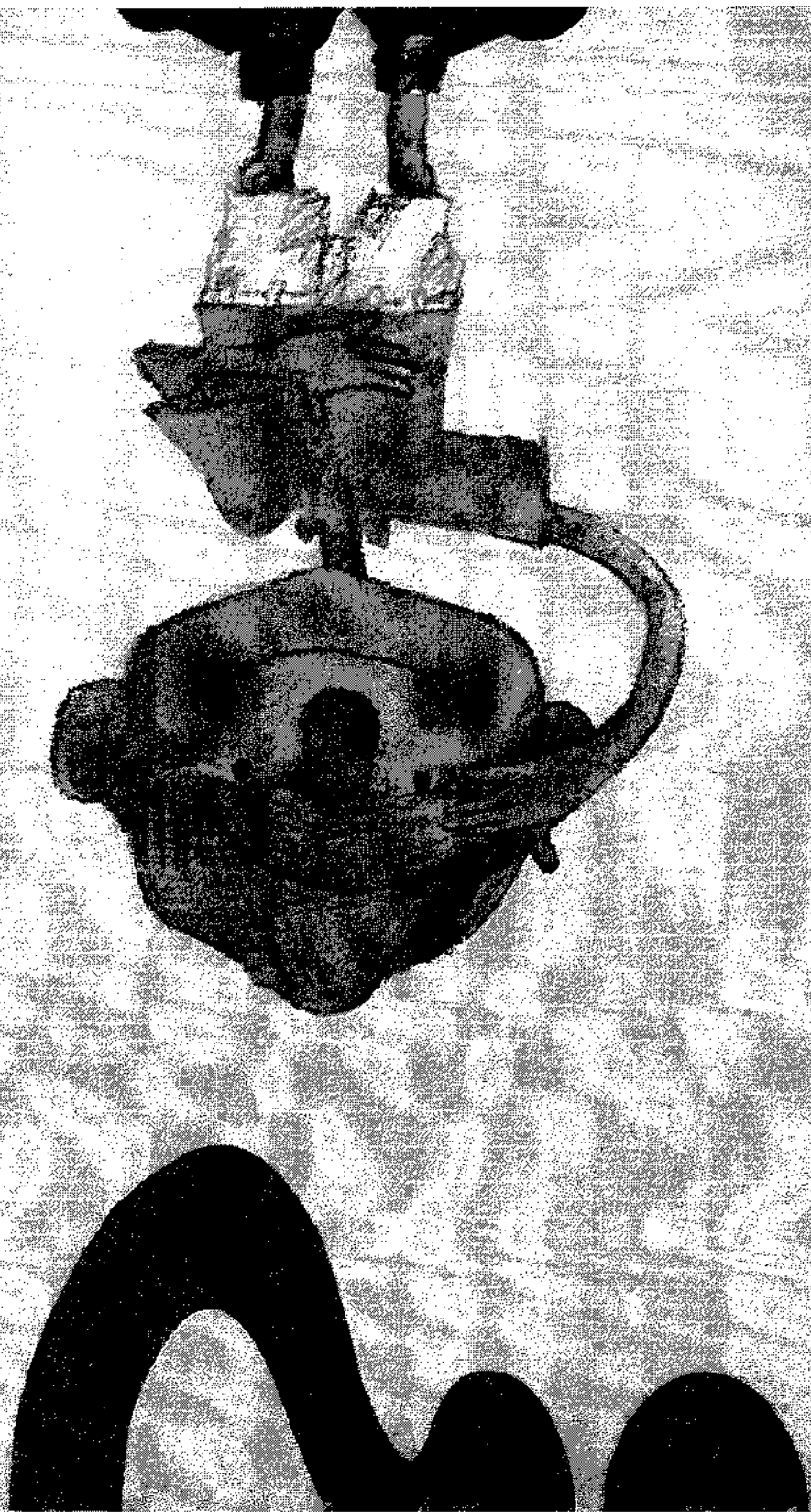


— Se eu cheguei do lado de Sicraninho...
Fulaninho agora é que está de cabeça pra baixo,
é que está.

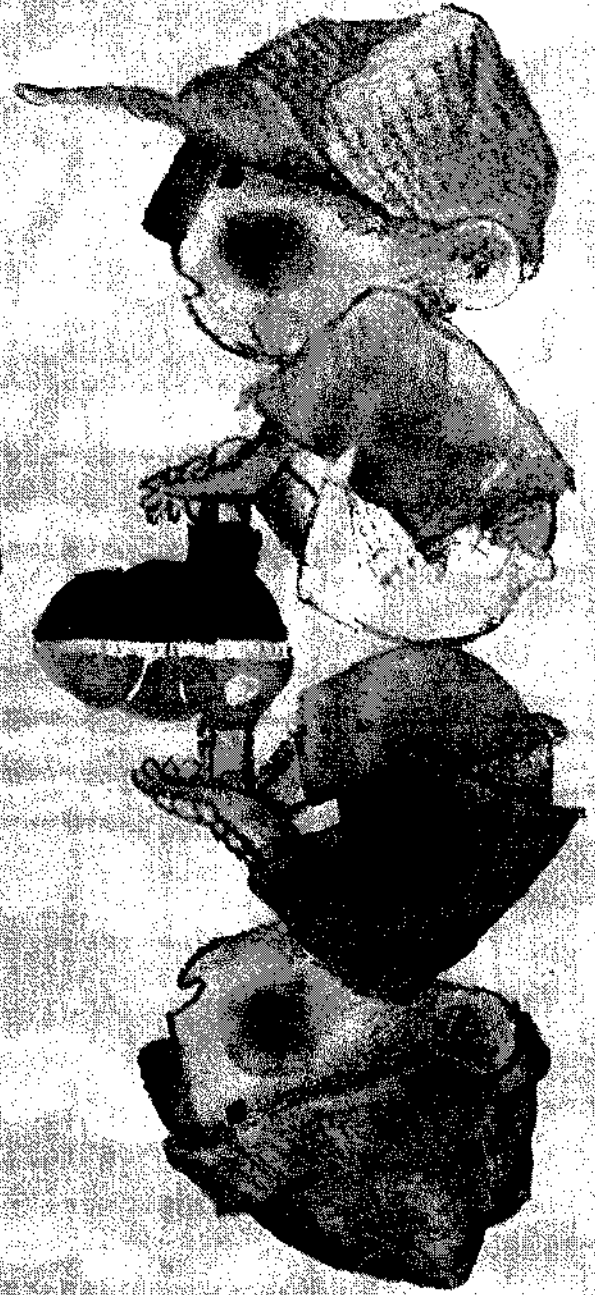




Os dois garotos nunca tinham pensado naquilo.



Eram ignorantes, coitados. Foi o que a pirlampéia achou.

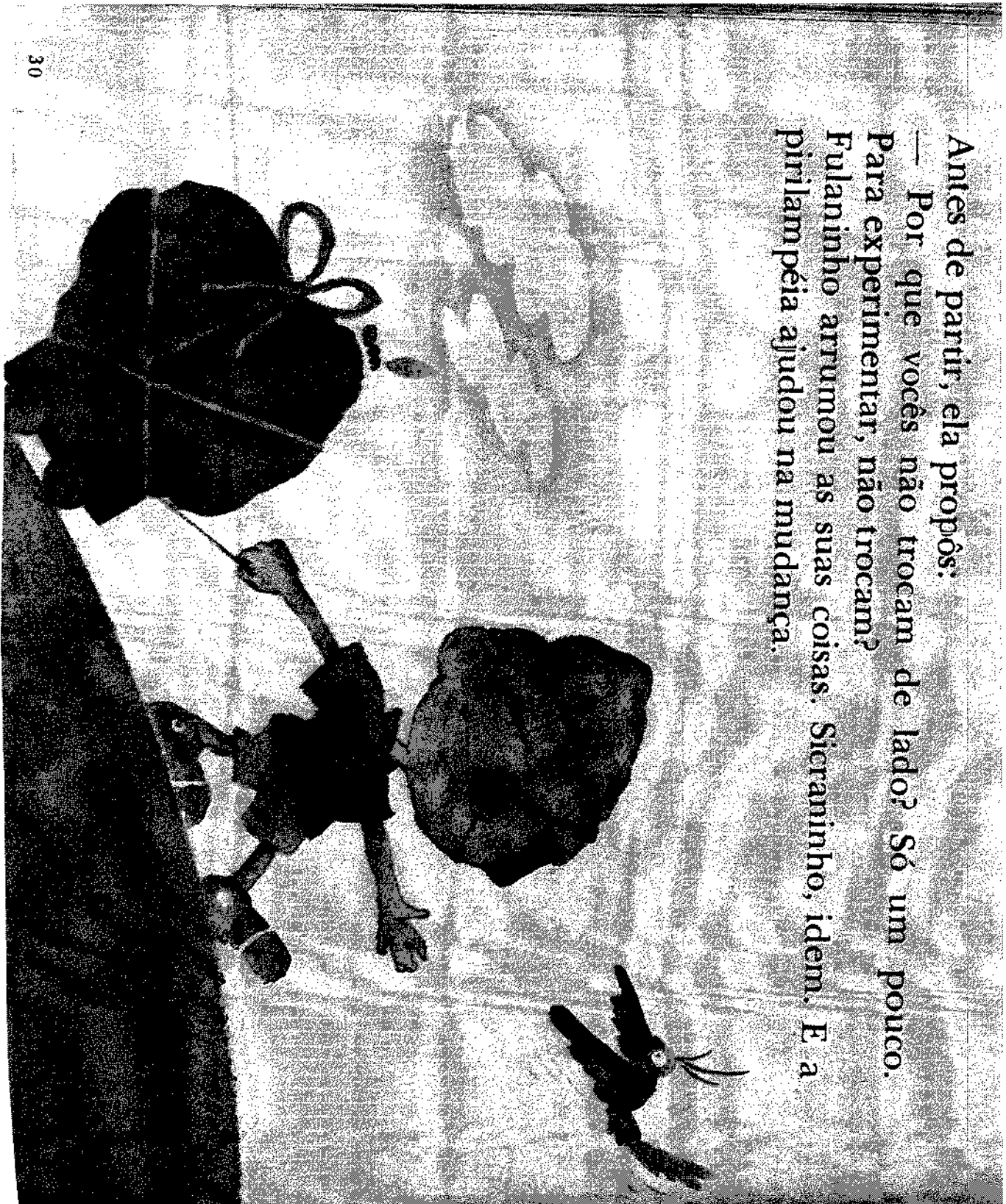


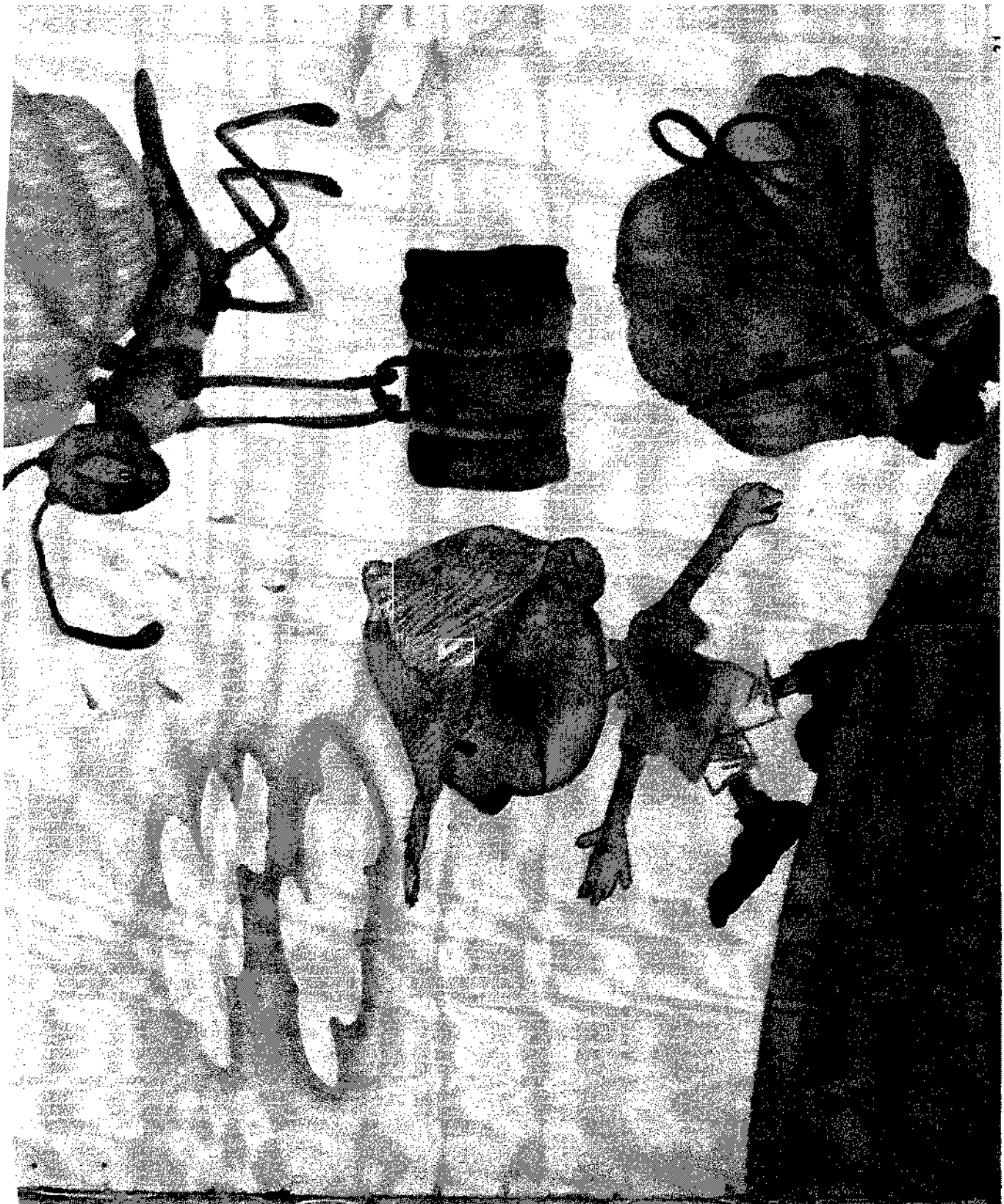
-NO ESPAÇO
NÃO TEM
PARTE
DE CIMA.
NEM
PARTE
DE BAIXO.



— Vocês estão brigando à toa, está? (Ela tinha esta mania, de repetir palavra.)

Antes de partir, ela propôs:
— Por que vocês não trocam de lado? Só um pouco.
Para experimentar, não trocam?
Fulaninho arrumou as suas coisas. Sicraninho, idem. E a
pirilampéia ajudou na mudança.





Nunca mais se soube de briga em Tatipurum,
Sicraninho sobe no pé de jameção. E espia se aquela
pirilampéia vem de novo. Fulaninho, do outro lado, fica
fazendo balões — quem sabe algum não cai em Pirilam-
peu?

Quando se cansam, trocam. Um pra cá, outro pra lá.
Mas até hoje a pirilampéia não mostrou a cara.

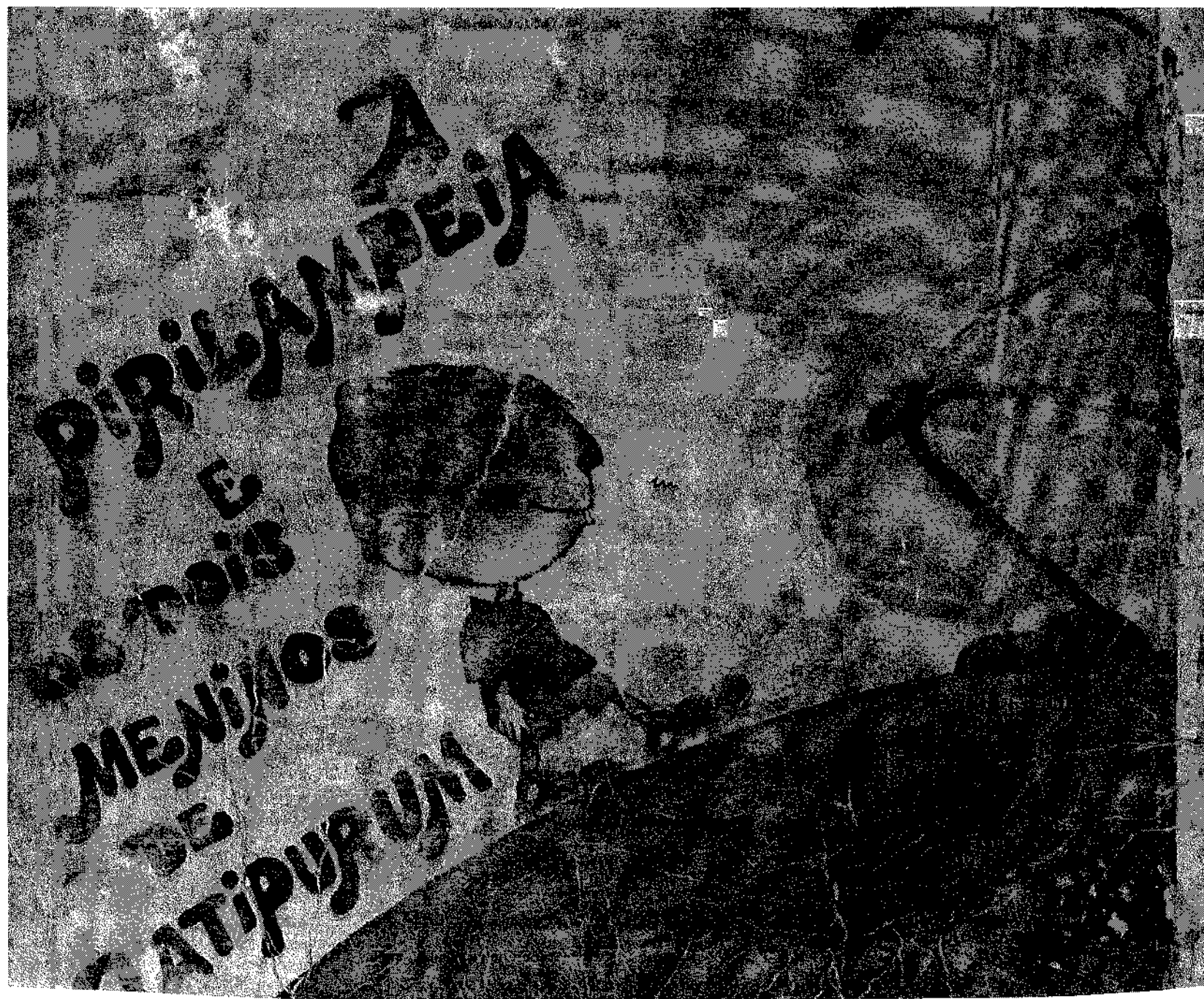


121 7/10/94
23 8/5/95
Prof. Cleusa
(Silvana) 19/7/00

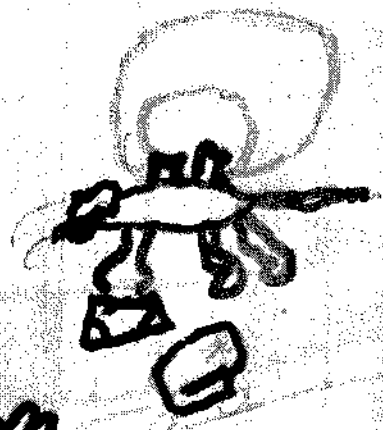
ESCOLA ...

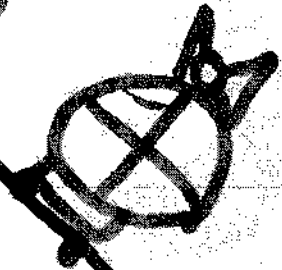
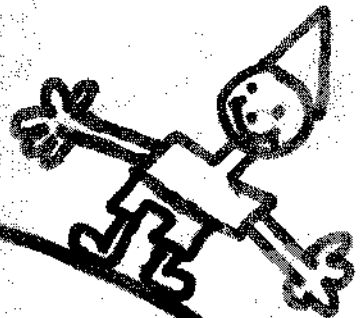
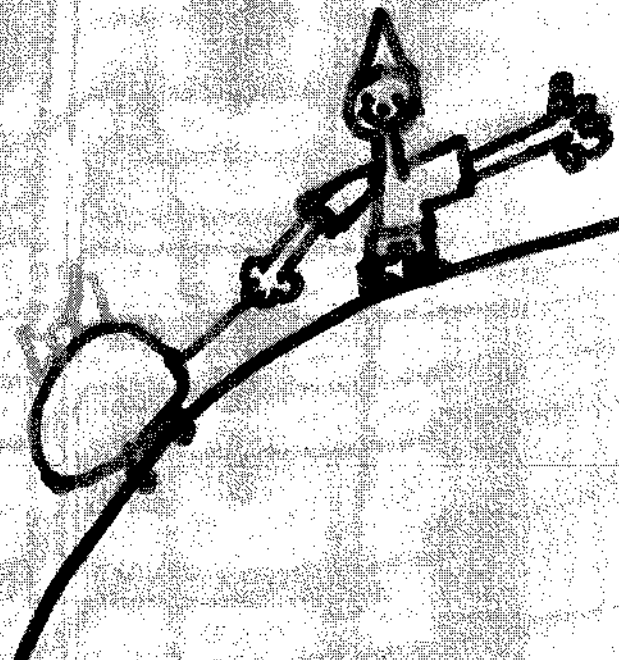
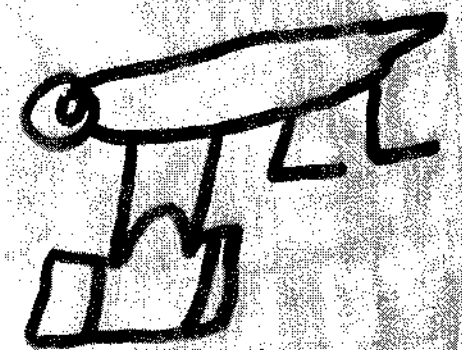
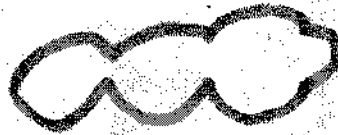
Nº DE REGISTRO J. 3539

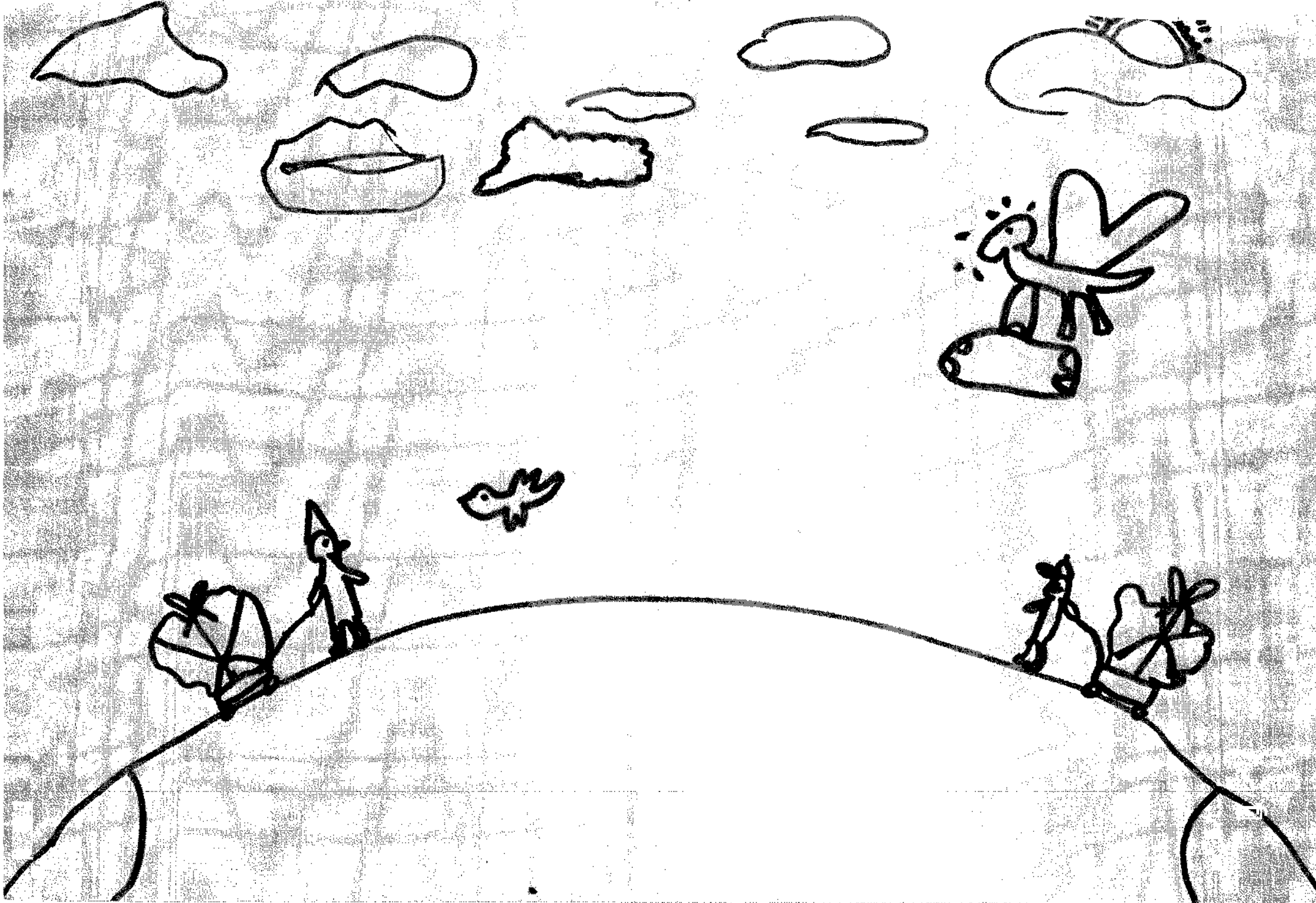
este livro deverá ser devolvido em 98 dias

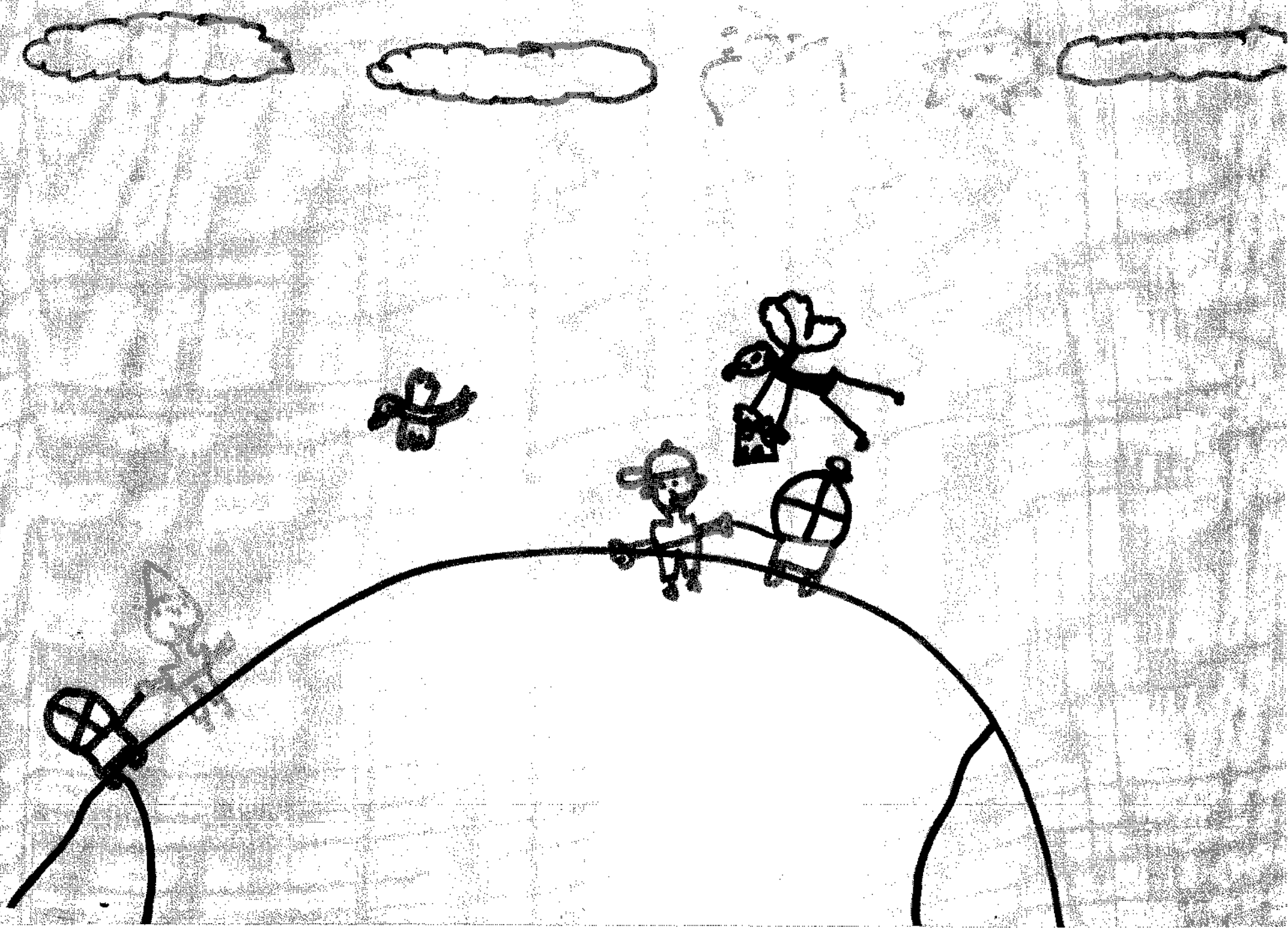


Boni









QUÊNIA 10 09/10/2000 0.5 Anos

