

3

As marcas de quem escreve

Este capítulo relaciona a trajetória de vida da estudante à da professora. Inicialmente, enfatiza caminhos e desvios trilhados quando da escolha profissional; e saberes e sonhos no trabalho em escolas privadas e públicas. Salientando a preferência pela realidade do ensino público, aborda diferentes conjunturas históricas e amplitudes de algumas das propostas conceituais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que traziam, em seu bojo, a necessária articulação teoria/prática. Finalmente, descreve experiências significativas da turma de alfabetização, assumindo uma postura crítica diante de procedimentos pedagógicos.

3.1

De como resistir ou quando desistir

*A ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E é o
fazer – com seus erros e acertos – que nos possibilita a
construção de algo consistente. [...] Mas não partimos do zero.
Temos toda uma história que nos possibilita vislumbrar pistas
de caminhos.*

(Garcia, 1994, p. 64)

Na vida de estudante e de professora, realidades distintas porém complementares se confrontaram e produziram atos de resistência ou desistência, dependendo do contexto histórico e das dimensões sociais e políticas de cada escolha. As memórias, aqui reveladas, enlaçam momentos decisivos dessa dupla trajetória na construção da identidade profissional. Entendendo a docência como uma aventura diária, elaboro uma visão crítica das questões conflituosas e incoerentes ao ato de educar.

Difícil, portanto, fugir de um caráter mais subjetivo onde a dialogicidade assume-se entre a concordância e a polêmica. Afinal, trata-se de um embate que passa a ocorrer no território de outrem – um espaço que

deixa de ser familiar. A análise surgida nessa nova arena traz elementos completamente originais, estranhos ao que se julgava até então conhecido pois “para isto concorre a interação dos diversos contextos, diversos pontos de vista, diversos horizontes, diversos sistemas de expressão e de acentuação, diversas ‘falas’ sociais” (Bakhtin, 1998, p. 91). O grande desafio está em se estruturar a dialogicidade interna com toda a força criativa que emana, justamente, das divergências e contradições inerentes ao plurilinguismo social onde o discurso de outrem assume função essencial no diálogo das múltiplas vozes.

Estudei em escolas públicas; à exceção do ano de 1971, numa das passagens pelo Rio de Janeiro, quando fiz a 1ª série do ginásio em uma escola particular confessional. Antes, em Belém, os primos estudaram no jardim de infância; mas, não tive a mesma oportunidade. Parece-me que não era fácil conseguir vagas nesse segmento. Assim, comecei meus estudos formais ingressando diretamente na primeira série do primário.

Talvez, para compensar a ausência do jardim de infância, a escola revelou-se imediatamente como um espaço muito agradável de aprender e fazer amigos. Fui logo me apaixonando pela primeira professora, Dona Ivani – sempre bonita aos meus olhos, com seus coques perfeitos, maquiagens irretocáveis e altos sapatos de saltos finos. Sentia-me a pessoa mais importante do mundo quando Dona Ivani passava em casa para tomar um cafezinho feito pela avó/mãe. Foi na Escola Municipal Professor João Nelson Ribeiro que comecei minha vida de estudante¹⁶.

Viagem para o Rio de Janeiro, retorno à Belém. Com a decisão já tomada há tempos, depois de concluir o ginásio, ingressei no 1º ano do curso normal no Instituto de Educação do Pará. De volta ao Rio de Janeiro, e após o desgaste enfrentado pela minha mãe para conseguir uma vaga

¹⁶ Em 2002, durante o Seminário de Educação Infantil, realizado em Belém, do qual participei à convite da Puc-Rio, assisti emocionada à apresentação de um número de dança com crianças da Escola Municipal Professor João Nelson Ribeiro – a minha primeira escola.

escolar, realizei o 2º e 3º anos no Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral.

Com satisfação, recebíamos o diploma de professoras – digo, professores: na nossa turma havia dois homens. E para celebrar, fizemos muitas comemorações solenes, com direito a longos vestidos brancos, valsa e orgulho. Sem tempo a perder, eu e mais duas amigas do curso normal conseguimos nossa primeira escola onde passamos a trabalhar juntas: um pequeno jardim de infância particular, da zona sul do Rio de Janeiro, administrado por quatro diretoras loucas o suficiente para darem, a três novatas, seu primeiro trabalho. Eu, que não consegui estudar na pré-escola, iria finalmente conviver com o espaço dos pequenos – uma turma de maternal, com crianças de dois anos. No ano de 1978, começava a ser uma professora. Não foi um início fácil: tanta criança chorando junto, em processo de adaptação, deixou-me desorientada. Confesso: no caminho de volta para casa, pensei em desistir já no primeiro dia. Revigorada, após uma noite de sono, e saudosa das crianças, resolvi encarar mais um dia de choro. Assim, tudo começou.

Recebi o primeiro salário com um misto de realização e vergonha. Sentia-me constrangida pelo fato de ser paga para fazer algo de que tanto gostava. Num primeiro momento pareceu-me não combinar a associação prazer-trabalho-pagamento. A realidade concreta logo dissipou esses sentimentos: a *verba* em destaque não me proporcionaria a independência sonhada desde pequena. Além disso, numa das poucas incursões familiares, o pai ressaltou o aspecto desvalorizante da profissão propiciado pelos baixos salários e pelo imaginário de sua filha vir a ser uma eterna babá dos filhos dos outros. As festas da formatura e o nosso orgulho não foram suficientes para dignificar a profissão.

Numa das decisões nada simples da vida, ingressei na Faculdade de Serviço Social, estimulada por uma amiga assistente social. Paralelamente, continuei investindo na formação de professora. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro serviu de espaço para a

realização do curso de Estudos Adicionais, uma exigência da época para o professor permanecer em classes de jardim de infância. Os estágios de Serviço Social, um dos quais realizado em instituição hospitalar para portadores de câncer, foram decisivos para indicar que era hora de sair do desvio e voltar à estrada principal – o diploma só foi pego cerca de vinte anos depois, devido a exigências de documentação para inscrição na seleção de mestrado.

Voltei ao caminho do qual nunca me afastara. Convidada a ganhar três vezes mais, em 1983 troquei de escola particular e fui trabalhar num colégio de freiras. Sem perder os amigos que cultivo até hoje, mudei minha prática pedagógica de lugar, mas permaneci professora de maternal. O discurso era o de que “ninguém encara um grupo de pequenos chorosos como você!”. E assim, permaneci no maternal por dez anos, cinco na escola anterior e cinco na de freiras. Entretanto, as urgências da vida indicavam-me de que era preciso mais.

Ao final do mesmo ano, prestei concurso para o magistério do município do Rio de Janeiro. Pessoas próximas alegavam que um emprego público era muito mais seguro do que um particular, mesmo que, em alguns casos, oferecesse um salário menor. Também fiz novo vestibular e passei para a Faculdade de Pedagogia de uma instituição paga de ensino superior. O ano seguinte foi de extrema emoção. Comecei a trabalhar no município, pela manhã; à tarde, seguia para a escola particular; e a noite, diretamente para a faculdade. Parecia contornável... apenas aparências.

A escola do município que escolhi – para ser sincera, *escolhi* a escola dentre uma variedade de duas opções de localidades bastante longínquas – situava-se na zona oeste; e minha residência, na zona sul, onde também ficava a escola particular. Era uma grande aventura chegar até lá. Acordava às 4h30min; primeiramente, um ônibus até a central do Brasil onde pegava um trem às 5h25min; às 7h chegava próximo à localidade, mas ainda dependia de outro ônibus; finalmente, deixada à margem de uma rodovia, caminhava um quilômetro de estrada de terra para chegar à

escola de três turnos, já atrasada – meu horário era de 7h às 10h. Escola? Eu disse *escola*? Bem, na verdade era um galpão de obras que fora utilizado pelos trabalhadores quando da construção do conjunto habitacional local. A comunidade passou a ter moradia mas não havia espaço para escolas; ou melhor, espaço havia, o que não parecia haver era interesse das autoridades em construir um prédio à altura dos seres humanos e da educação.

O galpão era constituído de quatro *salas* de aula e um cubículo transformado em refeitório: o lanche precisava ser emergencial, composto de sucos, frutas, biscoitos, pela impossibilidade de cozinhar alimentos. Éramos seis turmas, no primeiro turno, para as quatro salas. Vivíamos uma escolha diária: quais turmas ocupariam as salas e quais utilizariam a pequena varanda à frente da construção ou a grande quadra aberta – um espaço acimentado ao lado da escola? O bom senso levou-nos a optar pelo rodízio.

Em dias de chuva, crianças e professoras, fora das salas, escolhiam entre segurar os guarda-chuvas ou os cadernos e lápis. Desnecessária qualquer referência a materiais básicos como quadro de giz, mesas, carteiras...; deixemos de lado também o dia em que peguei o trem errado. As aulas fora das salas eram de interações profundas: cães soltos pela estrada, cavalos galopando sem rumo certo ou singelas vacas pastando nos arredores surpreendiam-nos, a mim e às crianças, a todo instante. Algumas reportagens da época (Figura 1) documentaram o desafio diário dos professores desta escola.

Ao entrar para a rede pública, carregava duas certezas: a primeira, queria ser professora de alfabetização; a segunda, eu não sabia o que era e nem como alfabetizar. Pois recebi justamente o que mais queria: uma turma de alfabetização. Uma das diretoras da primeira escola particular, percebendo o dilema, apresentou-me às maravilhas do mundo de uma cartilha e seu manual do professor – nada como um manual para organizar e insensibilizar idéias e procedimentos! Eu e as crianças

daquela escola longínqua passamos a conviver com um didático universo familiar composto de avós, pais, filhos e bicharadas: descobri que alfabetizar era, inicialmente, decorar palavras¹⁷. Apesar de estarmos no ano de 1984, desconhecia qualquer outra metodologia para a aquisição da leitura e escrita e prosseguia, feliz, obedecendo fielmente às prescrições do manual na certeza de que isso garantiria a aprendizagem das crianças.



¹⁷ COSTA, Márcia Lippincott Ferreira da. **Gente Sabida**. Rio de Janeiro: EDC, 1991. A cartilha "Gente Sabida", é composta de três volumes, além do manual do professor e de um conjunto de "Gravuras do Vocabulário Visual Básico". Em 1984 não havia o Programa Nacional do Livro Didático; e, as famílias não dispunham de recursos para a aquisição do material. Resolvi reproduzir todos os volumes da cartilha em estênceis, rodados no mimeógrafo. Este aparelho acabava sendo a primeira aquisição de muitos professores para a reprodução de exercícios, uma vez que o único mimeógrafo da escola vivia em estado precário (quando havia) e não dispúnhamos de xerox. Muitas vezes, precisávamos também comprar caixas de estênceis. Como o preço era elevado, os próprios professores ensinavam, uns aos outros, como *otimizá-los*. Braços, mãos e unhas viviam roxos, pintados pelo papel carbono.

Maria Yedda: É normal aula ao ar livre

Ao comentar ontem a falta de salas e outras instalações na Escola Ivete Vargas, em Santa Cruz, denunciada pelo GLOBO, a Secretária Municipal de Educação, Maria Yedda Linhares, disse que “é perfeitamente normal, em épocas de crise, usar a criatividade”, e elogiou as professoras que dão aulas ao ar livre, no terreno que cerca o galpão-escola.

Para a Secretária, o administrador tem que assumir que não está em fase de milagres e “usar a cabeça” para manter um dos principais objetivos do Go-

verno, que é “dar educação às crianças”:

— Eu não condeno esta escola que dá suas aulas sem instalações. Acho lindo este empenho de professoras e diretoras que querem manter uma escola a todo custo. É terrível mas temos que assumir a nossa pobreza e aceitar que não temos mina de ouro.

Maria Yedda acrescentou que a Secretaria de Educação não pode punir escolas ou professores que estão usando a capacidade criativa para manter os alunos estudando.

Erros a descoberto

A SECRETÁRIA municipal de Educação elogia a criatividade de professoras que, sem salas de aula, trabalham com seus alunos ao ar livre.

E ENFATIZA que não pensa em punir as professoras que assim agem, como acontece na Escola Ivete Vargas, em Santa Cruz.

NINGUÉM sugeriu isso. Essas funcionárias sacrificadas merecem, mais que elogios, medalhas — sem falar num estoque de capas de chuva e galochas, para muitos dias deste outono chuvoso.

PUNIÇÃO, só para quem permitiu que o ano letivo de 1984 se iniciasse com as escolas públicas do Estado e do Município em incrível situação de desamparo — sem professores, sem merenda, com prédios caindo aos pedaços.

EM MOMENTO algum, no final do ano anterior, as autoridades vieram a público discutir o descalabro que não poderiam ignorar. Não o fizeram, e sabe-se por que. Como justificariam a prioridade para a construção da Passarela do Samba, que usou, à farta, recursos sonogados à infraestrutura do ensino oficial?

DIZ A PROFESSORA Maria Yedda Linhares: “Temos que assumir a nossa pobreza”.

É CERTO. E os erros também.

Figura 1: Reportagens sobre a primeira escola, Jornal “O GLOBO”, maio de 1984.

Em linhas gerais, o trabalho consistia na apresentação de um número considerável de palavras, com sílabas simples, entendidas como significativas a ponto das crianças gravarem a composição da escrita, através de exercícios de discriminação e percepção visual. Mediante o domínio de um relativo número de palavras, algumas expressões e frases simples eram lançadas. Situações de leitura só ocorreriam a partir desse referencial; e, com essas palavras, as crianças seriam apresentadas aos primeiros textos. A relação com “sílabas complexas” ou “dificuldades da língua” era deixada para a parte final do processo.

Havia preocupação com a prontidão, aspecto interpretado como fundamental na preparação para o ato de aprender, reveladas já nas leituras oportunizadas pelo curso normal¹⁸. Inúmeros exercícios de treino, cópia e fixação auxiliaram o processo. Caso se mostrasse necessário, o professor também poderia recorrer a exercícios grafo-motores, onde a desbaratinada borboleta era obrigada a girar insistentemente até encontrar uma flor tão próxima. Esqueceram, porém, de ensinar à professora que uma reta é sempre o caminho mais rápido entre dois pontos – se perguntada, a criança por certo o saberia. Como salienta Kramer (2003b, p. 63), “escreve-se nos alunos – crianças, jovens e adultos – o traço da obediência e da conformação, a necessidade de evitar os riscos, os riscos do papel e os riscos de se aventurar pelas trilhas do desconhecido”. Lendo o diário, observo que, embora com uma nova roupagem, a cópia mostrou-se um recurso renitente da prática pedagógica.

Cantamos a música do “João”. Quase todas as crianças já conheciam. Preciso fazer o levantamento da origem escolar delas. Rafaella não quis participar da cantoria. Escrevi a letra da música no quadro, distribuí para a turma os cadernos de meia pauta e a proposta era copiar e depois registrar com desenhos o que entenderam. (Diário, 08/02/99)

Começamos o dia copiando no caderno a música do ‘tatu’ que o professor da 4ª série ensinou. (Diário, 05/04/99)

Copiaram do quadro o bilhete de nossa ida ao cinema. (Diário, 21/09/99)

¹⁸ SIMPSOM (1968) , GROSSO (1976).

Assim comecei a jornada município adentro, com todos os recursos que levava para a primeira turma de alfabetização literalmente voando; e as crianças correndo atrás, às gargalhadas. Realmente, era preciso rir para não chorar. Naquela época pensava: será que o desafio oferecido pela secretaria de educação era para que pudéssemos descobrir a força interior presente em cada professor; ou seria melhor desistirmos já que o caminho revelava-se árduo?

Para complicar um pouco mais, precisei ocultar o trabalho público da escola privada. De acordo com a coordenadora, uma professora de pré-escolar deveria estar descansada para a exigente rotina com as crianças. Ao final das aulas na escola da manhã, almoçava correndo num shopping da zona comercial da área e, com o tempo cronometrado, embarcava no *frescão* rumo à escola particular. Dentro da condução, procurava descobrir algum frescor em quem acordara às 4h30mim, auxiliada pelas maravilhas dos cosméticos. A faculdade, à noite, exigia alguma participação. No entanto, estava por demais cansada para responder aos mestres; os quais logo me rotularam de desatenta e descompromissada. Trilhei o único percurso que pareceu possível, naquele momento. Não podendo abandonar nenhum dos trabalhos, abandonei a faculdade após o primeiro semestre. A formação continuou sendo feita através de inúmeros cursos, tranquilizando um pouco a consciência.

Em 1985, através do concurso de remoção¹⁹, fui transferida para a Ilha do Governador, um pouco menos distante de casa, onde permaneci por três anos. A seguir, através de nova remoção, passei a trabalhar na favela do Vidigal, zona sul do Rio de Janeiro, próximo à escola particular. Neste ano de 1988, conheci os amigos, parceiros de lutas, desejos e desafios, com os quais convivo até hoje. Juntos, enfrentamos graves dificuldades; mas o maior embate se deu com a direção dessa instituição pública resultando

¹⁹ Pontos que um professor obtém de acordo com a quantidade de dias letivos e a localidade onde trabalha e que lhe asseguram a troca de escola.

em nossa saída, cada qual ao seu tempo; e o reencontro na escola onde estamos até hoje²⁰.

Enquanto isso, ainda no ano de 1988, consegui finalmente convencer a direção da escola particular de minhas outras competências. Conquistei meu lugar sonhado: o de professora de alfabetização. Em 1993, passei a coordenar a pré-escola. Ocupar outra função, ao mesmo tempo em que impulsionava a buscar novas formas de trabalho com as crianças – e agora, também, com professores – deixava a lacuna da vivência em sala de aula: saudade compensada na rede pública. Ambas as realidades exigiam aprofundamento teórico sistematizado em cursos e leituras²¹. A crise das escolas particulares, principalmente daquelas localizadas próximas a comunidades pobres, acarretou o esvaziamento das turmas sentido inicialmente no segmento da pré-escola. Na falta do que/de quem coordenar, fui demitida após 16 anos de minha chegada.

Em 2000, recebi convite para trabalhar em outra instituição particular na zona sul do Rio de Janeiro. Com um filho pequeno para amar e cuidar, necessitava ter recursos disponíveis. Talvez por ser uma maternidade tardia, o sofrimento de não estar participando da vida crescente de meu filho – só nos víamos à noite, e seu sono logo o roubava de mim – foi o principal motivo para que, após dois anos, me desligasse dessa escola, ficando somente com as exigências do município. Optei por amar e cuidar com tempo para fazê-lo. Entretanto, a escolha pelo ensino público não me retirou a responsabilidade de continuar buscando uma formação cada vez mais sólida, acima de tudo pelos compromissos inerentes à profissão.

A experiência da docência, estruturada nos embates da prática diária, no diálogo com propostas conceituais da SME, e nas leituras que ampliavam o referencial teórico, garantiram aprofundar os exames no item a seguir.

²⁰ Após conseguir licença de um ano para estudos, concedida pela Prefeitura do Rio de Janeiro, voltei a trabalhar em agosto de 2006, cedida a uma nova escola, perto da Rocinha. No início de 2007, retornei à escola de origem, na Gávea.

²¹ Dentre as leituras feitas, cito: FREIRE (1983), LIMA (1984a, 1984b), PIAGET (1986), AMORIM (1986), KRAMER (1992), MATUI (1995)

Nele, sublinho aspectos relevantes dos pressupostos teóricos apresentados em cada proposta; ao mesmo tempo em que traço um paralelo com atividades de alfabetização transcritas ou não no diário. Além disso, arrisco uma compreensão crítica de quem se percebe na ambigüidade entre o fazer de novo e renovar o fazer.

3.2

Pelos caminhos: desconstruindo e reconstruindo

A PALAVRA MÁGICA

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.*

Como desencantá-la?

É a senha da vida

a senha do mundo.

Vou procurá-la.

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.*

*Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.*

(Carlos Drummond de Andrade, 2002, p. 36)

Alteridade e dialogia são dois importantes fundamentos da arquitetura bakhtiniana: possibilitam entender que me constituo na relação dialógica com o outro – um encontro nem sempre harmonioso e livre de conflitos. Somos seres inacabados; buscamos no outro uma completude que jamais será atingida. E, se busco no outro minha completude, se o reconheço vital à minha constituição, esse outro, necessariamente, é diferente de mim. São as diferenças que possibilitam o encontro. Torna-se fundamental entender a alteridade como uma comunhão que ocorre

quando entendo que o outro a mim acrescenta um horizonte de possibilidades. Com ele e a partir dele crio e recrio minha trajetória de ser no mundo – do presente vivido e do futuro a viver.

Na medida em que passo a interagir com novas concepções teóricas, um encontro tenso entre a possibilidade da mudança e a manutenção da segurança – que já não mais satisfaz – surge a necessidade de ressignificar a ação educativa à luz das contribuições conceituais, ora concordando, ora comparando, mas sempre interrogando o fazer cotidiano. As lembranças acabam permitindo repensar a complexidade dos fenômenos discursivos que contribuíram na construção de um conhecimento individual e coletivo, a partir da concepção de escola como lugar privilegiado de aprendizagens pedagógicas, sociais, culturais.

Continuei sendo a professora alfabetizadora, fazendo uso de outras cartilhas e seus receituários²² e abordando uma variedade de métodos: alfabético, fônico, silábico²³. Hoje, analisando o diário, revejo procedimentos que continuaram a ser adotados, como o envelope contendo sílabas simples, utilizadas em formação de palavras. Essas novas palavras recebiam ilustração pessoal e eram inseridas em frases com a finalidade de conquistar significação dentro de um contexto – por sinal, bastante empobrecido.

Listei as palavras no quadro e começamos a formar frases com pares de palavras. Depois eles copiaram as frases no caderno e ilustraram:

O LOBO COME A BONECA.

O BEBÊ BRINCA COM A BOLA.

A BOTA FICA PENDURADA NO CABIDE.

A BARATA CAIU EM CIMA DO BOLO. (Diário de aula, 31/03/99)

Não demorou muito para que minha posição conformista, repetidora e mecânica, desprovida do criar, alijada do descobrir, alienada do fazer e

²² “Aventuras em alfabetização”, de Celso Cunha, Waldir Lima Editora Ltda, apoio CCAA; “O sonho de Talita”, de Manoelita Marcello Pimenta Bueno e Maria do Carmo de Freitas Guimarães, Editora Didática e Científica Ltda.; e outras tantas a que tive acesso embora não as tenha utilizado.

²³ RIZZO (1989) foi um primeiro contato teórico com metodologias de alfabetização.

impedida da autoria soasse estranha aos meus próprios ouvidos. A sensibilidade do olhar e da escuta revelavam-me que as crianças viviam os mesmos questionamentos. Identifico-me com Zaccur (2001, p. 40) quando indaga: “mas o desafio não seria pensar uma pedagogia dialógica, de modo a instigar o aprendiz à possibilidade da descoberta, ao desafio de fazer, refletir, criar?”. Dessa forma,

a aprendizagem do uso da escrita na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de ser *sujeito* capaz de assumir a *sua* palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação (Soares, 2001, p.62).

3.2.1

Proposta Conceitual da SME-Rio, 1991: Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro

Chegando à escola do Vidigal, o ambiente era uma grande agitação de idéias. As práticas construídas ao longo de anos, no embate diário da sala de aula e do espaço escolar, passavam por reformulações, acrescidas pelas contribuições do curso de Heloísa Vilas Boas²⁴. Sendo um processo semelhante ao que experimentava, logo descobri com quem partilhar dos sentimentos até então silenciados – monólogos passaram a se constituir em diálogos.

As indagações acentuaram-se a partir das discussões entre a equipe da escola com o objetivo de fornecer subsídios para a construção do documento “Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro²⁵”, distribuído aos professores da rede pública municipal. Iniciado em 1983 e concluído após quase oito anos de reflexões, o documento apresentava os componentes curriculares do Jardim de Infância à 8ª série – Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), Educação Física, Educação

²⁴ VILAS BOAS (1988): nessa época, muitos de nós participamos desse curso. A proposta, baseada nas contribuições da psicolinguística, contribuiu com novos referenciais para o trabalho com a leitura e escrita.

²⁵ O documento preliminar foi publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, em suplemento especial, no dia 15 de junho de 1988.

Artística (Artes Cênicas, Artes Plásticas, Música), Ciências, Matemática, Integração Social, História e Geografia. Trazia, em destaque, considerações sobre a Alfabetização; a Educação Especial, a ser ministrada pelas Escolas Especiais; e o Ensino Religioso contemplando conteúdo básico de três religiões: evangélicos, católicos e judeus. Conceitos-chave, objetivos, conteúdos e seriação eram os aspectos destacados na estrutura do documento: os objetivos fundamentavam os conteúdos que, por sua vez, organizavam-se em torno dos conceitos-chave presentes em todas as séries.

Nos seus fundamentos filosóficos e metodológicos, observava-se a preocupação com “o compromisso da construção coletiva de uma sociedade justa, representando uma opção política em prol de uma educação democrática e de qualidade para a grande maioria da população, que é quem frequenta a escola pública” (SME-Rio, 1991, p. 4). Passamos a interagir com discursos, teorias, concepções que comportavam muitas de nossas inquietações: o homem como ser social e histórico; a diversidade cultural; a escola enquanto construção de uma realidade histórico-social; o caráter contraditório da prática educacional; o trabalho pedagógico pautado nas experiências culturais dos alunos; a inter-relação entre conhecimento, conceitos científicos e conceitos espontâneos.

Lembro do que mais mobilizou: a prioridade dada à alfabetização como base da escolaridade e a extensão de dois anos – agrupando C.A. à 1ª série – para o desenvolvimento do processo, possibilitando às crianças “um tempo necessário, não só para a construção do conhecimento da língua escrita, como também para o contato com outras variantes da língua falada e para a socialização em um mundo bem diverso do seu, a escola” (SME-Rio, 1991, p. 11) uma vez que entendia os alunos de classe popular como aqueles que estavam “menos expostos às questões de leitura e de escrita” (p. 11). Aliado a esse pensamento, o documento trazia inúmeras contribuições ao redirecionamento da alfabetização por entendê-la enquanto um “dos principais problemas que afligem os

educadores brasileiros, problemas estes configurados nos altos índices de repetência e evasão” (p. 9).²⁶

Aos professores descortinavam-se novas possibilidades de relação com a língua, onde as crianças tivessem seu direito à palavra respeitado para, desse modo, poderem revelar suas experiências que se constituiriam em ponto de partida do trabalho pedagógico. As discussões dos referenciais contidos no documento possibilitaram um conhecimento inicial das pesquisas de Emilia Ferreiro²⁷. Era o momento de convidar a criança ao mundo da escrita – paradigma difícil de ser entendido e, mais ainda, incorporado ao cotidiano de nossas ações à época. Esse mesmo receio mostrou-se elemento provocador de novas buscas e tentativas de acertos; afinal, muitas crianças continuavam à margem da apropriação do conhecimento e acreditávamos como urgente repensar procedimentos que viessem atender a todas. Às inquietudes, somaram-se mais leituras²⁸.

As pesquisas nos levaram a entender que a criança aprende a ler lendo, e a escrever escrevendo. Ousando, arriscando, agindo e interagindo com a língua, utilizando-se de seus conhecimentos prévios, encaminha seu aprender levantando e testando hipóteses sobre a relação fala/escrita. O erro deixa de ter uma conotação negativa para transformar-se em aliado: encarado como construtivo, revela a provisoriedade do ato de conhecer/aprender. Além disso, os erros passam a permitir que se identifique o raciocínio da criança e o momento no qual se encontra na construção do sistema de escrita.

Reconhecendo a criança como sujeito ativo de um conhecimento que já começa a formar-se antes mesmo de sua chegada ao universo escolar, onde é convidada a prosseguir nas análises – descartando algumas;

²⁶ Em 1992, recebemos um documento complementar – “Sugestões Metodológicas: Subsídios para a elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro” – contendo diversas atividades pedagógicas com conceito-chave, indicação da(s) série(s) e objetivos.

²⁷ Dentre as leituras feitas, cito: FERREIRO (1987, 1990, 1995), FERREIRO & PALACIO (1987), FERREIRO (1987), FERREIRO & TEBEROSKY (1985)

²⁸ Dentre as leituras feitas, cito: KATO (1987), LEMLE (1988), SMITH (1989), GROSSI (1990), FREINET (1991), BRAGGIO (1992), CARVALHO (1994)

complementando, transformando e assegurando outras – as cartilhas tradicionais que usávamos deixaram de ter sua função porque impediam ou limitavam a criação, seja das crianças, seja nossa. Era um tempo em que ainda não se “sabia que errar é o risco de quem aprende. Nem que o erro produz acertos” (Magnani, 1993, p. 133). Havia, isso sim, “o medo de errar, convidando a escrever pouco para errar menos ainda” (Zaccur, 2001, p. 27).

Propostas e discursos intensos, corações em sobressaltos, tal qual Magnani (1993): assim vivíamos nossa prática²⁹. Muitos de nós continuávamos atrelados a métodos com etapas bem definidas; a pseudo-textos – histórias sem história; a relações dadas de palavras/frases, onde *Vovó tocava zabumba, usava xale e fumava cachimbo* – ou teria sido o vovô? – já nem me recordo mais. Penso que isso tem menos importância do que as interpretações errôneas sobre as idéias de Emilia Ferreiro. Uma delas foi o fato de entendermos que, mudando a decoração da sala – muitos livros, revistas, jornais, cartazes, letras, sílabas, palavras – a alfabetização, qual um passe de mágica, aconteceria. Nosso papel entrou em crise. Se antes, a sala era o palco para o exercício de protagonismo, e podíamos até dividi-lo com as crianças, agora a situação se invertia: não passávamos de coadjuvantes, muitas vezes sem fala própria ou sequer participação em destaque. Pensando bem, as crianças não teriam vivido desse modo por longo tempo?

Mediador, facilitador, dinamizador eram termos que passaram a representar o *observador* ou, no máximo, o *organizador* que selecionava e incorporava recursos ao dia-a-dia para que o aprender ocorresse

²⁹ Um novo documento, “Bloco Único”, enviado pela Secretaria Municipal de Educação em 1992, surge como continuidade do processo de discussão iniciado pelo anterior. Defendia uma escola de 1º segmento do 1º grau organizada em bloco único, com cinco anos de escolaridade, abolindo a seriação e promovendo avaliações contínuas sem reprovação. Além da valorização de aspectos como turmas heterogêneas, gestão democrática e currículo organizado de forma integrada e interdisciplinar trazia, nos pressupostos metodológicos, as contribuições dos estudos de Piaget, Ferreiro e Vygotsky. O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky legitimava a importância da heterogeneidade das turmas. O documento também continha sugestões de encaminhamentos metodológicos para as diversas áreas do conhecimento.

espontaneamente. Ora, se é a criança quem constrói seu conhecimento, mediado por um ambiente enriquecido de materiais, até que ponto eu, professora, posso/devo intervir nesse processo tão pessoal? Cabe ressaltar que as crianças também foram renomeadas: Pedro, o silábico; Ana, a alfabética; João, o pré-silábico. Acredito que elas estavam acostumadas a renomes: pouco tempo antes eram sensório-motoras, pré-operatórias... Evitando fugir à regra, vejo que continuei classificando as crianças.

Ontem, Bia e Camila arrasaram no auto-ditado. Bia está 'silábica' e, em alguns casos, 'alfabética'. E Camila já escreve quase tudo. (Diário, 01/10/99)

Muitas questões atormentavam a mim e aos companheiros de escola e que se descortinavam no embate entre as concepções do documento e nossas vivências. Por outro lado, foi muito agradável ter a liberdade de poder fazer diferente, cortar as amarras que nos prendiam – professores e crianças – a um fazer repetitivo, sem qualquer cor ou sabor, cheiro ou prazer, desprovido de sentido. Os textos começavam a contar uma história; nada mais de *A pata nada no lago* ou *Guto guarda a goiaba na gaveta*. Era bem verdade que, até então, não havíamos nos preocupado com o fato do menino guardar a goiaba justamente na gaveta.

Entre cursos, reciclagens, centros de estudos e reuniões informais – momentos de muito questionamento, discussões, brigas mesmo e, principalmente, trocas de experiências que deram certo ou não – passamos a acreditar numa outra possibilidade de relação entre nós mesmos, crianças e a língua escrita, na construção de um aprender significativo, afetivo e prazeroso. Mas, ainda não foi dessa vez que silenciámos, definitivamente, as formalidades de um ensino/aprendizagem tradicional; como também não percebemos o significado contido nas contribuições de Vygotsky. Mais um encontro nos foi agendado: a Multieducação estava chegando, com outras propostas de diálogo, desconstrução e reconstrução. Iríamos viver um novo período de intensas indagações, desentendimentos e emoções.

Nos últimos anos, principalmente na escola pública, o discurso da mudança virou moda escolar, como decorrência do consenso sobre as evidências e suas causas, as quais poderíamos resumir como girando em torno de três grandes eixos: o governo, que não investe em educação e não paga bons salários a seus funcionários; os alunos, que não conseguem superar suas carências e aprender; os professores, que são mal formados e pouco competentes. (...) Dependendo da ênfase que se dê a um ou a outro eixo como causa, discurso e ação orientam-se ora para a mobilização corporativa-sindical, ora para os estudos sobre a aprendizagem ou sobre contribuição de outras áreas profissionais, ora para a atualização e reciclagem do professor em métodos e conteúdos de ensino (Magnani, 1993, p. 25-26).

3.2.2

Proposta Conceitual da SME-Rio, 1996: Núcleo Curricular Básico Multieducação

A partir de 1994, já trabalhando na escola atual onde o diário foi escrito, os professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro começaram a participar da discussão e construção coletiva de um novo currículo – o Núcleo Curricular Básico Multieducação – através de documentos enviados pela SME com os quais deveríamos interagir, aceitando ou não as propostas sugeridas³⁰. Recomeçamos o debate acerca do fazer. Em 1996, o currículo era distribuído aos professores. O documento destacava Multieducação como “o domínio da leitura e da escrita numa sociedade letrada; a construção do conhecimento elaborado numa sociedade moderna; a vivência de formas de participação numa sociedade democrática e a construção de valores para o convívio numa sociedade solidária” (SME-Rio, 1996, p. 14).

Contextos e culturas, idéias e visões de mundo eram pensados em sua diversidade. E para atingir a esses objetivos, os professores deveriam reavaliar e replanejar suas práticas na tentativa de articularem *princípios educativos* – meio-ambiente, trabalho, cultura, linguagens – e *núcleos*

³⁰ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Multieducação – proposta. Rio de Janeiro, 1993. Este foi o primeiro documento, de uma série de quatro, entregue em versão preliminar aos diretores de Decs (Distritos de Educação e Cultura, atuais Cres) e de escolas, em finais de 1993; e trazia orientações para a discussão na semana de planejamento do início do ano letivo seguinte. Os demais, recebidos posteriormente, destacavam “as teorias influentes no campo da educação de 1º grau e suas consequências na prática pedagógica”, os “pressupostos, conteúdos e conceitos das diferentes áreas de conhecimento”, e “os processos de avaliação”.

conceituais – identidade, tempo, espaço, transformação. Ao “criticar e alterar conteúdos enciclopédicos, desvinculados da realidade e desprovidos de sentido” (p. 106-107), a proposta procurava valorizar as relações e o diálogo com o mundo – a vida que pulsa fora da escola – originando um currículo comprometido com a “ampla circulação, apropriação e troca de saberes do mundo de hoje” (p. 105).

As disciplinas que compunham o Núcleo Curricular Básico eram: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Educação Musical e O Enfoque Religioso na Pluralidade Cultural; este último, destacando uma religiosidade marcada por heranças indígena, européia e africana. A Educação Especial constituiu-se em um capítulo denominado “Multieducação Especial”, acentuando que os Princípios Fundamentais e Núcleos Conceituais da Multieducação deveriam “ser os mesmos para todos os alunos” (SME-Rio, 1996, p. 190). Dessa forma, haveria necessidade de adaptações curriculares para que os alunos portadores de necessidades educativas especiais fossem atendidos em suas especificidades.

Tempo de mudança, tempo de pensar o contexto social e histórico da educação, tempo de repensar a organização curricular. O que a Multieducação pretendia era uma escola que desenvolvesse “um currículo comum de experiências cognitivas, afetivas, sociais e culturais, levando em conta, ao mesmo tempo, a singularidade de alunos e professores” cuja preocupação fosse a de “trabalhar com o local e o universal, tornando esta escola verdadeiramente democrática porque parte da cultura do aluno para inseri-lo na cultura mais ampla” (p. 107).

Convivemos mais intensamente com teorias e teóricos, na tentativa de procurar embasar o projeto pedagógico buscando pontos convergentes e complementares dessas contribuições. Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Paulo

Freire, Célestin Freinet³¹ estiveram presentes nos textos prévios recebidos e na apresentação final do documento. Entretanto, o teórico que conhecemos mais intensamente foi Lev Semyanovitch Vygotsky³²: o processo sócio-histórico de desenvolvimento do indivíduo; a relação entre aprendizagem e desenvolvimento; a importância da interação social que acentua a centralidade da linguagem na constituição do sujeito e na construção do conhecimento; a valorização do brincar e o desafio de instituir-se a ludicidade na escola onde “o jogo e a brincadeira devem invadir o espaço escolar a fim de transformá-lo num espaço de descobertas, de imaginação, de criatividade, enfim, num lugar onde professores e alunos sintam prazer pelo ato de conhecer, através de ensinar e aprender” (SME-Rio, 1996, p. 88), mostraram-se como temáticas privilegiadas dos estudos desse teórico.

O discurso da Multieducação aliado à prática pedagógica traduziam o aprender e conhecer em relações impregnadas de sentido. Ao se buscar trazer para a escola a vida que existia fora dela, reconfigurava-se o espaço escolar enquanto lugar de construção significativa de uma aprendizagem contextualizada. O que mais despertou interesse foi a questão da interdisciplinaridade oportunizada pela articulação entre os Princípios Educativos e os Núcleos Conceituais – embora essa oportunidade de junção não se mostrasse tão clara no início. Contra a fragmentação do trabalho aliava-se, agora, a possibilidade de inter-relação dos saberes. Lembro que uma das primeiras providências foi a de extinguir os cadernos para cada disciplina; não havendo mais partes estanques e sim um todo que interage através de suas partes, entendia que apenas um caderno seria necessário – atitude censurada por alguns colegas e respeitada por outros.

Refletindo sobre a proposta da Multieducação penso-a como um processo marcante na ampliação das discussões da ação educativa; processo que não se encerrou após a entrega, aos professores, da edição final do

³¹ Dentre as leituras feitas, cito: OLIVEIRA (1995), FREIRE (1995, 1997, 1999, 2001)

³² Dentre as leituras feitas, cito: VYGOTSKY (1998a, 1998b)

documento. No período de 6 de agosto a 25 de outubro de 1996, perfazendo um total de 72 horas, a SME-Rio promoveu um curso – de caráter opcional, mas pelo qual os professores receberam uma ajuda de custo – sobre as temáticas da proposta curricular, através de vídeos e debates realizados nas escolas-pólo. Ao final, avaliação escrita e certificado de aprovação. Será que já estávamos preparados para responder às indagações de Moreira (2005)?

O acesso à escola tem sido democratizado e o número de anos de escolaridade tem aumentado. O rendimento escolar, porém, continua precário, abaixo das expectativas. Os resultados obtidos em exames persistem em se mostrar insatisfatórios. Parece que, a despeito de inúmeras conquistas, ainda se engatinha no processo de se associar a permanência ao sucesso no desempenho escolar. O estranho continua a desafiar-nos. Como conhecê-lo melhor? Como entendê-lo melhor? Que se pode/deve aprender com ele? Que fazer para ensiná-lo? (Moreira, 2005, p. 31).

3.2.3

Proposta Conceitual da SME-Rio, 2000: 1º Ciclo de Formação

Penso que os professores continuaram buscando respostas às questões suscitadas por Moreira (2005) acima. No ano de 1999, a SME-Rio propôs um novo diálogo: desta vez, para a implantação do ciclo de formação. Apostilas com pressupostos teóricos e sugestões de atividades enviadas às escolas, lidas, discutidas e avaliadas, receberam sugestões e críticas dos professores. O resultado dessa jornada de encontros culminou com a elaboração do “1º Ciclo de Formação: documento preliminar”, apresentado aos professores no ano seguinte. Gradativamente, o 1º ciclo de formação começou a ser implantado na rede pública municipal. Analisando a organização da escolaridade em ciclos ou experiências de progressão continuada, Mainardes (2001) adverte para

a necessidade da formulação, nas redes de ensino, de um projeto educacional amplo e consistente, com a definição de princípios pedagógicos, definição de um currículo comum, investimentos na formação contínua dos professores e no fortalecimento da escola, garantia de melhores condições de trabalho, democratização da educação em todos os níveis, conscientização dos pais e alunos, espaço para que profissionais da educação participem ativamente na formulação

deste projeto, deixando de serem vistos como meros executores de projetos dos quais não compartilham (p. 49).

A SME apresentou o documento como uma releitura do Núcleo Conceitual Básico Multieducação, destacando os princípios básicos do ensino fundamental em ciclo de formação como a continuidade do desenvolvimento do educando e o respeito às singularidades e aos diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno, entre outros aspectos. Revendo o texto, observo a preocupação didática na explicitação dos conceitos básicos visando um adequado entendimento da organização do currículo em ciclo e à proposição de inúmeras atividades concebidas como relevantes na aquisição da leitura e da escrita. Assim como na Multieducação, Vygotsky mostrou-se novamente um interlocutor privilegiado; a ele somaram-se as contribuições dos estudos de Magda Soares³³.

Segundo o documento preliminar, o ciclo de formação – compreendendo três anos de escolaridade para crianças que ingressavam no processo de alfabetização aos seis anos – surgiu diante da necessidade de se promover outras relações com o tempo, o espaço e o currículo na tentativa de “romper as barreiras à aprendizagem que foram construídas por uma tradição de exclusão muito forte e que as práticas escolares têm vivido historicamente” (SME-Rio, 2000, p. 7). A seriação, entendida como elemento que fragmentava e impedia a continuidade do processo de aprender, cedia lugar ao ciclo que entendia o ser humano enquanto alguém em contínuo processo de crescimento. O tempo de um ciclo já não era mais o tempo da seriação, mas “o tempo da **totalidade**, não da totalidade em que o todo é igual à soma das partes, mas da totalidade que é fruto da inter-relação entre as partes” (p. 4).

A implantação do ciclo surgiu como uma resposta às indagações. Sendo uma professora que procurava acompanhar a turma nos anos seguintes, acreditava como demasiado injusto reprovar uma criança, obrigando-a a

³³ Dentre as leituras feitas, cito: SOARES (1997, 2000)

recomeçar um percurso que acreditava estar em andamento. A possibilidade da aprovação automática, trazida pelo ciclo, revelava-se como uma vitória nesse aspecto. Contudo, a questão da aprovação automática ocupou o centro das discussões na escola. As opiniões divergiam, embora todos estivéssemos preocupados com uma aprovação desprovida de critérios e de compromisso com o ato de aprender.

Reconheço que a aprovação automática, pensada no ciclo, nada tem a ver com uma aprovação incondicional. A escola, sendo espaço de apropriação do conhecimento sistematizado, requer comprometimento da comunidade educativa na aprendizagem de todos os alunos. O compromisso com essa promoção é ainda maior quando se evidencia o direito da criança aprender e, mais ainda, avançar em seus conhecimentos dentro de uma idéia que supõe totalidade e não fragmentação.

É desnecessário lembrar que a reprovação é negativa em qualquer sistema de ensino. Ela traz repercussões negativas para os alunos (autoconceito negativo, estímulo à evasão) e para o próprio sistema de ensino (desperdício de recursos, congestionamento do sistema). Se, por um lado, entende-se que a promoção deveria ser uma qualidade inerente ao sistema, por outro, a implantação de ciclos ou regime de progressão continuada (com a manutenção das séries) precisa ser cuidadosamente acompanhada e avaliada, com a finalidade de evitar tanto o rebaixamento da qualidade do ensino quanto o não-atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos (Mainardes, 2001, p. 47-48).

Mais recentemente, no ano de 2005, a SME enviou aos professores fascículos para a atualização da Multieducação. Essa produção, originária de discussões entre as comunidades escolares e as Coordenadorias Regionais de Educação, foi apresentada em duas séries: “Temas em Debate”, com reflexões de caráter mais teórico; e a “Multieducação na sala de aula”. Cada proposta conceitual, em seu determinado contexto histórico, abriu espaços de reflexão sobre o aprendizado da língua escrita. Pressupostos teóricos, aliados às proposições de atividades e às trocas entre os pares, permitiram rever e transformar a prática educativa.

Ressignificar a ação cotidiana, nas tramas que se tecem no interior da escola, não é um percurso simples e muito menos definitivo. A dialética da mudança pressupõe ousar e temer, avançar e retroceder: tal qual um grande baile, são dois passos pra lá e um pra cá. Descrevo, em seguida, situações da prática docente que permitiram articular e aprofundar a construção conceitual vivida.

3.3

Uma turma de alfabetização entre atos e palavras

Às vezes eu parava só para olhá-los – cadernos e lápis nas mãos, olhares para o que era preciso observar, conversas e ajuda mútua – e batia um orgulho grande de poder possibilitar isso a eles e a mim também. Perdemos tanto tempo arranjando desculpas para não fazermos determinadas propostas mais ‘arrojadas’ que nem percebemos os momentos preciosos que podemos estar deixando de ganhar. (Diário de aula, 20/04/99)

Cursos de especialização, reciclagens, capacitações, centros de estudos, conselhos de classe, leituras e debates traduziram-se fontes permanentes de reflexão teórico-prática. Contudo, diante da ousadia do novo e da apatia do institucionalizado, há um longo intervalo preenchido pelo medo de inovar em contrapartida ao desejo de experimentar, arriscar, investigar, criar, enfim, desconstruir para reconstruir. Dentro de uma perspectiva transgressora de fugir do óbvio na perseguição pelo imprevisível, relato, neste item, algumas experiências significativas da turma de alfabetização na aquisição da língua materna em sua existência prática.

Inicialmente, descrevo dois projetos que culminaram por ocasião da festa de aniversário da escola. O primeiro – a confecção de uma maquete – encontra-se descrito integralmente nas páginas do diário; o segundo – as cobras – contempla outras possibilidades de registros. Logo após, apresento duas alternativas de avaliação: uma do ano de 1999 e relatada no diário; e outra do ano seguinte. Ambas evidenciam a continuidade de um processo em toda a sua concretude histórica: o da criança se alfabetizando e se fazendo conhecer pela escrita. Observando a questão

específica da alfabetização, o princípio norteador de mudança encontra-se vinculado ao entendimento da interação sujeito-língua-contexto. Pacheco (1997) defende que “a linguagem constituindo-se no sujeito e sendo constituída pelo sujeito abre a perspectiva de pensar o sujeito na linguagem e da linguagem (p. 19).

3.3.1

Vivendo a passear

Ao longo de 1999 e 2000, a turma de alfabetização abriu os portões da escola e partiu para o mundo disposta a travar relações com a vida que se vive fora da sala de aula. Ficamos conhecidos pelo sub-título acima. O aniversário da escola, sempre comemorado em grande estilo, levando-se em conta que mais de cem anos é uma idade representativa³⁴, serviu de propósito à primeira saída. Decidimos observar o quarteirão e confeccionar uma maquete com as informações colhidas para futura exposição. Funções foram organizadas compondo grupos de observadores das placas de sinalização, cartazes de propaganda, nomes das lojas comerciais, números dos prédios, detalhes como árvores, lixeiras, postes..., além do grupo que deveria recolher folhetos e cartões de propaganda das lojas comerciais (Figuras 2 e 3).

Após quase uma hora de preparação – conversas, idas ao banheiro, distribuição dos crachás, divisão dos grupos com respectivas funções nos crachás, aviso à direção e à merenda sobre possível atraso – saímos. O passeio foi o maior sucesso! As crianças estavam eufóricas e participativas, cada uma fazendo o seu papel – às vezes confundiam as funções, mas os crachás informavam da finalidade. Foi bom perceber como eram recebidas em cada ambiente. Algumas pessoas nem olhavam para as crianças (do grupo dos cartões, por exemplo), precisando da minha intervenção; outras, não só as recebiam como colaboravam muito educadamente. A cada momento era preciso dar um tempo para aguardar algum grupo mais lento ao registrar alguma informação (ou com muitas informações a registrar num curto espaço da rua). Eu só organizava e cuidava para que ninguém caísse, ou chegasse mais próximo da rua – ela é um agito só. Todo cuidado é pouco. (Diário, 20/04/99)

³⁴ Zé Índio, que na verdade chamava-se Zózimo, era negro e ex-escravo. Foi criado por uma família proprietária de fazenda. Aprendeu a ler e escrever e, ao voltar de uma viagem à Europa fundou, em 1861, a “Escola Zé Índio” no alpendre da fazenda, freqüentada pelos filhos de escravos e pessoas sem posse. Essa é a origem da escola atual, tombada em 21/06/90. (Fonte: “Guia das Escolas Tombadas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro”, organizado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.)



Figura 2 – Crianças copiando o nome da veterinária



Figura 3 – Crianças pegando o cartão de propaganda da loja

A satisfação, produto dessa experiência, encontra-se em destaque na epígrafe deste item. Durante dias, as crianças trouxeram sucatas e prepararam os materiais para a montagem do quarteirão; tudo feito em grupos.

Pintamos todas as caixas que conseguimos. Elas representarão os prédios (sabão em pó) e as casas (leite longa vida). Forramos as mesas, antes, para não sujar. Para separar oito mesas para o trabalho de pintura, precisei apinhar os dois outros grupos. Mas deu tudo certo. É impressionante como as crianças quando estão ocupadas em algo que lhes interessa não têm tempo para 'bagunça'. Se eu tinha alguma dúvida (eu não tinha!), hoje isso ficou comprovado! (Diário, 03/05/99)

Saímos novamente – agora, um grupo menor de crianças – para pesquisarmos o nome da rua lateral à escola porque não havia placa próxima. Fomos encontrá-la no final do outro quarteirão.

Depois, saí com mais um grupo (dessa vez maior) para entregar os convites da exposição e da festa (Figuras 4 e 5). Em cada lugar, uma das crianças entregava o convite e explicava o motivo. Eu evitava falar; deixava eles se virarem. Nos prédios, pedimos aos porteiros que colocassem no 'mural' da portaria. Entregamos até na banca de jornais. Uma senhora, que estava na loja de vidros, encontrou com o grupo na rua, já voltando para a escola, e elogiou a iniciativa. Eu adorei, claro! Novamente pude perceber as pessoas que valorizam e param para escutar as crianças e aquelas que nem as 'enxergam'. O barzinho, no final do quarteirão, e a farmácia foram dois lugares que as crianças não conseguiram qualquer

receptividade. Felizmente, na maioria dos locais, elas foram muito bem recebidas. Adorei vê-las falando sem inibição. Às vezes se empolgavam tanto que eu precisava pedir que repetissem para que as pessoas entendessem. E todos falaram, cada um na sua vez. (Diário, 06/05/99)



Figura 4 – Criança entregando o convite da festa na banca de jornais



Figura 5 – Criança entregando o convite da festa no bar

Chegou finalmente o dia tão esperado: aniversário da escola e exposição da maquete. Salas abertas à visita das famílias e comunidade próxima, com direito a Hino Nacional, parabéns pra você, flores e bolo imenso o suficiente para todos poderem saboreá-lo.

Estava particularmente feliz ao ver tudo pronto. Acredito que foi um dos trabalhos de alfabetização mais completo que já fiz com as crianças, ao longo desses anos. Como é que depois disso alguém ainda pode chegar e perguntar quando vai começar a alfabetização 'propriamente dita'? (Diário, 07/05/99)

O PASSEIO NA RUA – NO DIA 20 DE ABRIL, FOMOS PASSEAR PELA RUA, ESCRIVER OS NOMES DAS LOJAS, OS NÚMEROS DOS PRÉDIOS, DESENHAR AS ÁRVORES E AS PLACAS, PEGAR OS CARTÕES DAS LOJAS, DESENHAR OS SINAIS. ESCRREVEMOS TUDO ISSO NOS CADERNOS. O PASSEIO FOI RADICAL! (Texto construído coletivamente e escrito por mim em bloco)

Cada etapa do projeto, devidamente registrado com fotos e textos explicativos, traduziu-se em um álbum que seguia, diariamente, para a casa das crianças qual um livro emprestado da biblioteca. Foi possível aos pais conhecerem o dia-a-dia dessa construção a partir da narrativa das crianças.

Hoje, ao ler Pacheco (1997), questiono até que ponto naquele momento não retirei das crianças o papel de sujeito na construção desse e de outros textos, inviabilizando a realização de um trabalho que estimulasse

a escrita da forma que podiam e sabiam. As experiências de fora da escola não se traduziram em experiências com a escrita da própria criança em sala de aula.

A autora ressalta em seus estudos que, ao começar a produzir os primeiros textos, a criança utiliza-se de aglomerados de letras, aparentemente desprovidos de sentido, mas que assumem significação na medida em que são lidos por ela, procedimento denominado de “intenção de texto”. Para Pacheco (1997), essa questão deveria orientar “o trabalho cotidiano das classes na perspectiva da aprendizagem da modalidade escrita de linguagem, desde o início do trabalho na C.A.” (p. 99). Procurei rever momentos de minha prática como professora alfabetizadora onde houvesse dado ênfase aos usos e funções sociais da escrita, com a criança assumindo a autoria de seus próprios textos.

Vivendo na tensão entre fazer pela/para a criança e estimulá-la a ousar, arriscar, descobrir, nos defrontamos com distintas propostas de produção de texto: ora a professora escrevia as histórias organizadas pelo grupo (Figura 6); ora as crianças em grupo tentavam escrevê-las – como, por exemplo, a receita da massinha (Figura 7); e, finalmente libertas das amarras da professora ansiosa e temerosa, as crianças seguiam livre rumo à própria produção autoral – a interpretação de uma história³⁵ (Figura 8) e a história de um aniversário de fim de semana (Figura 9) são alguns exemplos.

Com o ano apenas principiando, havia tempo suficiente para novos passeios. As crianças visitaram as escolas públicas mais próximas; conheceram o Jóquei e alimentaram o cavalo Pilão; prestigiaram, com sua presença e muita caminhada, o Projeto Tamar, em exposição na Lagoa; assistiram ao filme “Otto e o aviãozinho de papel”³⁶; contemplaram a imensidão de um céu estrelado, na cúpula do Planetário; comemoraram o

³⁵ HETZEL, Bia. **Rosalina**: a pesquisadora de homens. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1997.

³⁶ Projeto “A escola vai ao cinema”: uma parceria do Unibanco com a Prefeitura do Rio de Janeiro..

dia das crianças no Parque da Cidade, com direito a show e piquenique; e brincaram muito, semanalmente, na quadra da Puc. As histórias passaram a ser escritas por elas, no quadro, com a ajuda da turma nas reflexões. Eu também fazia parte do grupo e não era mais a única autora (Figura 10).

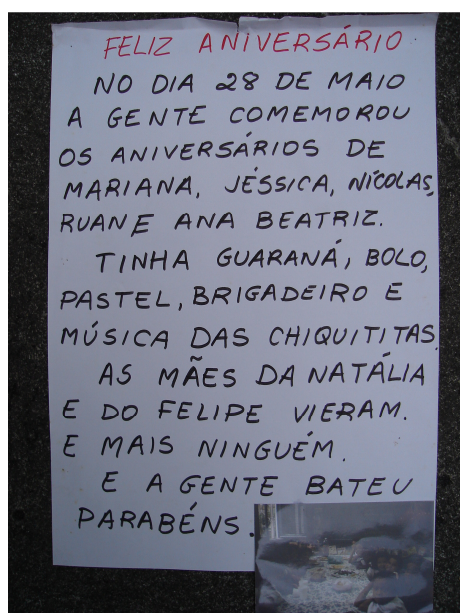


Figura 6: Texto construído coletivamente e escrito por mim em bloção

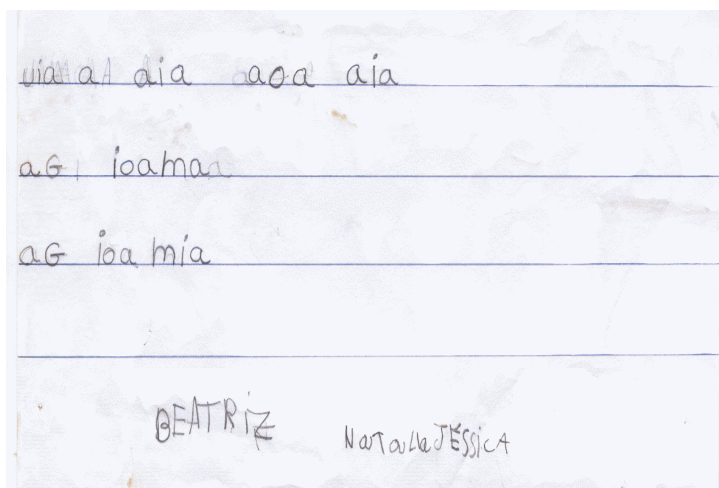


Figura 7: Escrita espontânea da receita de massinha

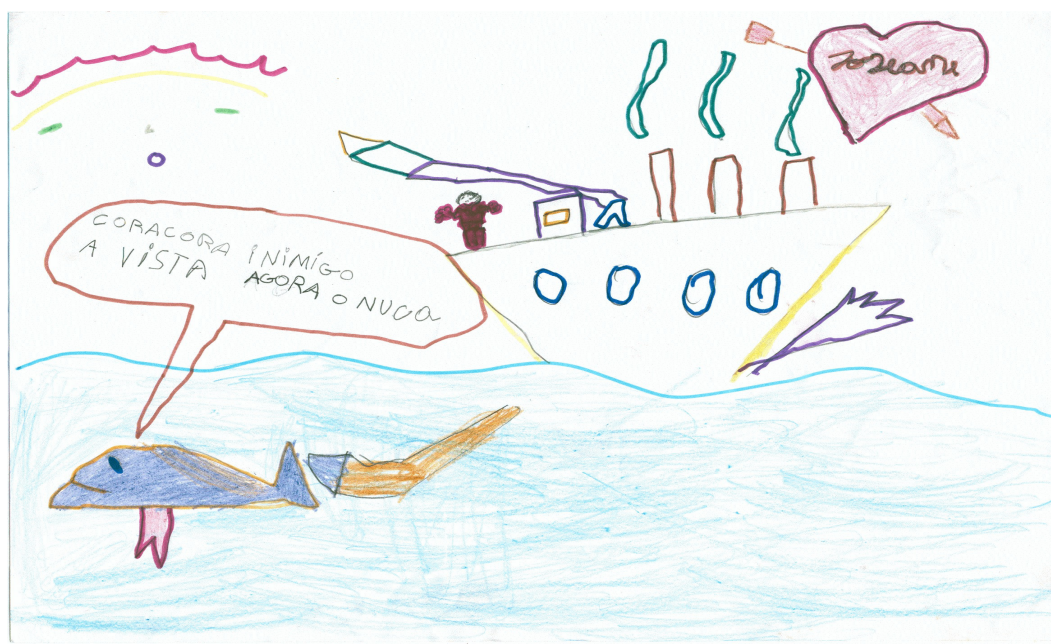


Figura 8: Interpretação de história através de desenho



Figura 9: Registro de acontecimento do fim de semana

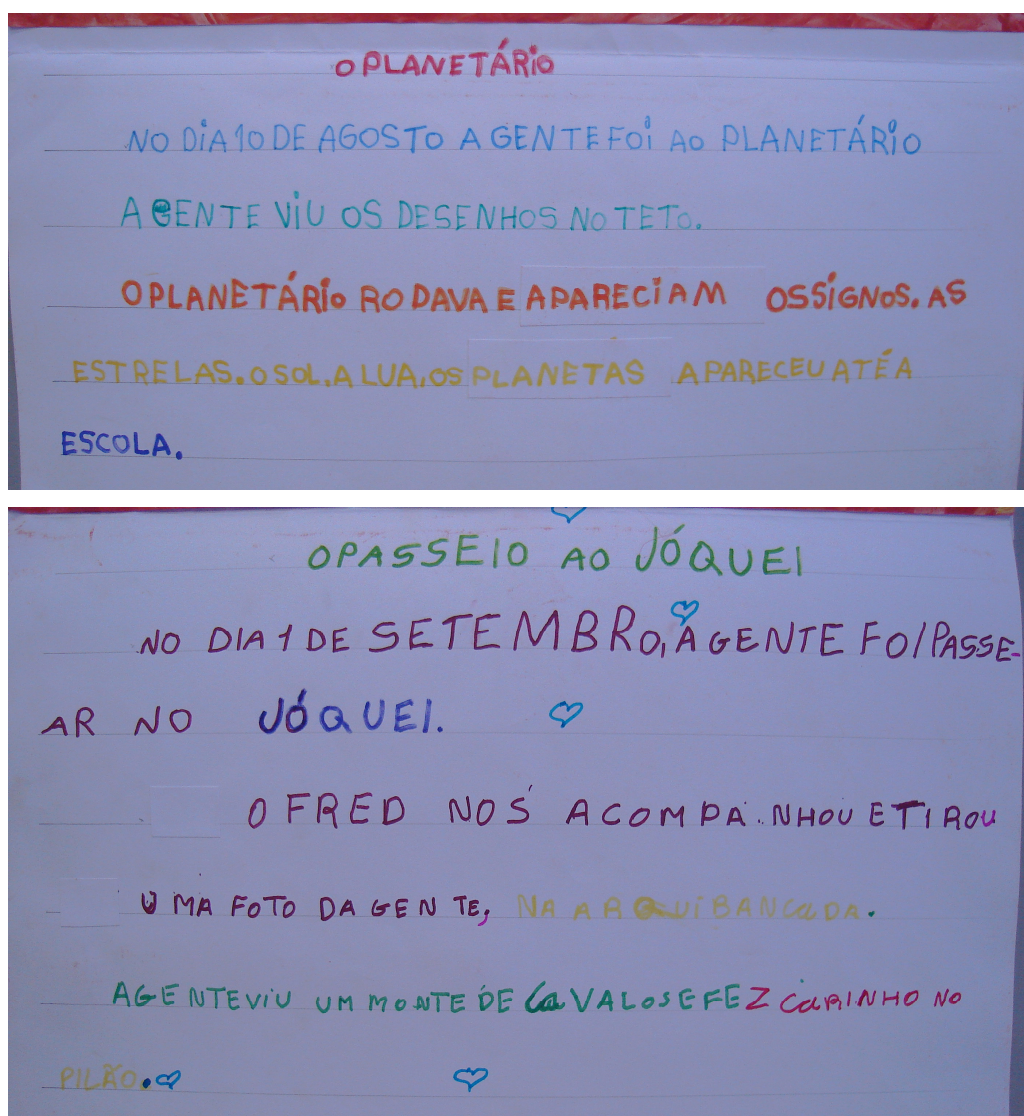


Figura 10: Histórias de passeios

Uma vez que o tema é a autoria, o relato do projeto seguinte reafirma a criança sujeito competente de seu próprio aprender na medida em que conquista segurança e autonomia na produção de uma escrita repleta de sentido.

3.3.2

Do que uma cobra é capaz!

Dia de educação física na Puc³⁷. Durante caminhada até o campo de terra, as crianças descobrem uma pequena cobra se arrastando pela

³⁷ A escola, contando com um pequeno espaço físico externo, realizava as aulas de educação física e recreações na PUC.

encosta do matagal: surpresa, medo e muita curiosidade. Um funcionário da instituição matou o animal pois disse tratar-se de uma cobra coral verdadeira. Pronto. Aqui começava o projeto sobre cobras que culminaria em uma nova exposição para os festejos do aniversário da escola; e prosseguia a construção coletiva da história da turma de alfabetização iniciada em 1999³⁸.

Cobra coral verdadeira? Coral falsa? Cobra venenosa? As indagações se multiplicavam. De volta à sala, decidimos que o primeiro passo seria o de pesquisar sobre o assunto: um trabalho de casa estimulante para as crianças, a professora e até a coordenadora da escola. No dia seguinte, o espaço da aula foi invadido por uma imensa variedade de textos, cartazes, fotos para observar, ler, travar contatos com mais conhecimentos. Toda a escola se mobilizou na coleta desses materiais. Recebemos contribuições até de textos da internet e de uma revista francesa que deixou as crianças curiosas no contato com outra língua. Livros, revistas e enciclopédias da sala de leitura também foram utilizados na pesquisa.

Destaquei uma publicação científica³⁹ para elaborar resumo sobre a vida das cobras, lido pelas crianças individualmente ou em duplas. Confeccionamos um grande livro com esse texto, enriquecido de desenhos. As páginas acabaram sendo expostas no corredor da escola, despertando o interesse em quem passava. O conteúdo do resumo também foi xerocado e fixado em cadernos onde as crianças registravam descobertas: forma encontrada de partilharmos com as famílias o que estava sendo experienciado na escola.

A turma propôs assistirmos a um vídeo. Através de bilhetes para a coordenadora da escola, solicitamos o empréstimo desse material. Os textos, escritos individualmente, possibilitaram perceber o momento de

³⁸ Este projeto foi desenvolvido nos meses de março e abril de 2000 e contou com inúmeras possibilidades de registro.

³⁹ “Ciência hoje das crianças”, SBPC, Fundação Banco do Brasil, ano 7/janeiro-fevereiro de 1994.

cada criança na apropriação da escrita; e auxiliá-la na reflexão dos impasses (Figura 11). Como o tema era vasto, e a curiosidade infinita, lembramos que a mãe de duas crianças gêmeas da sala era bióloga. Uma nova idéia surgiu: convidá-la para uma palestra. A empolgação das crianças caracterizava um processo vivo e participativo onde as decisões cotidianas eram tomadas em conjunto, implicando no compromisso com um aprender significativo.

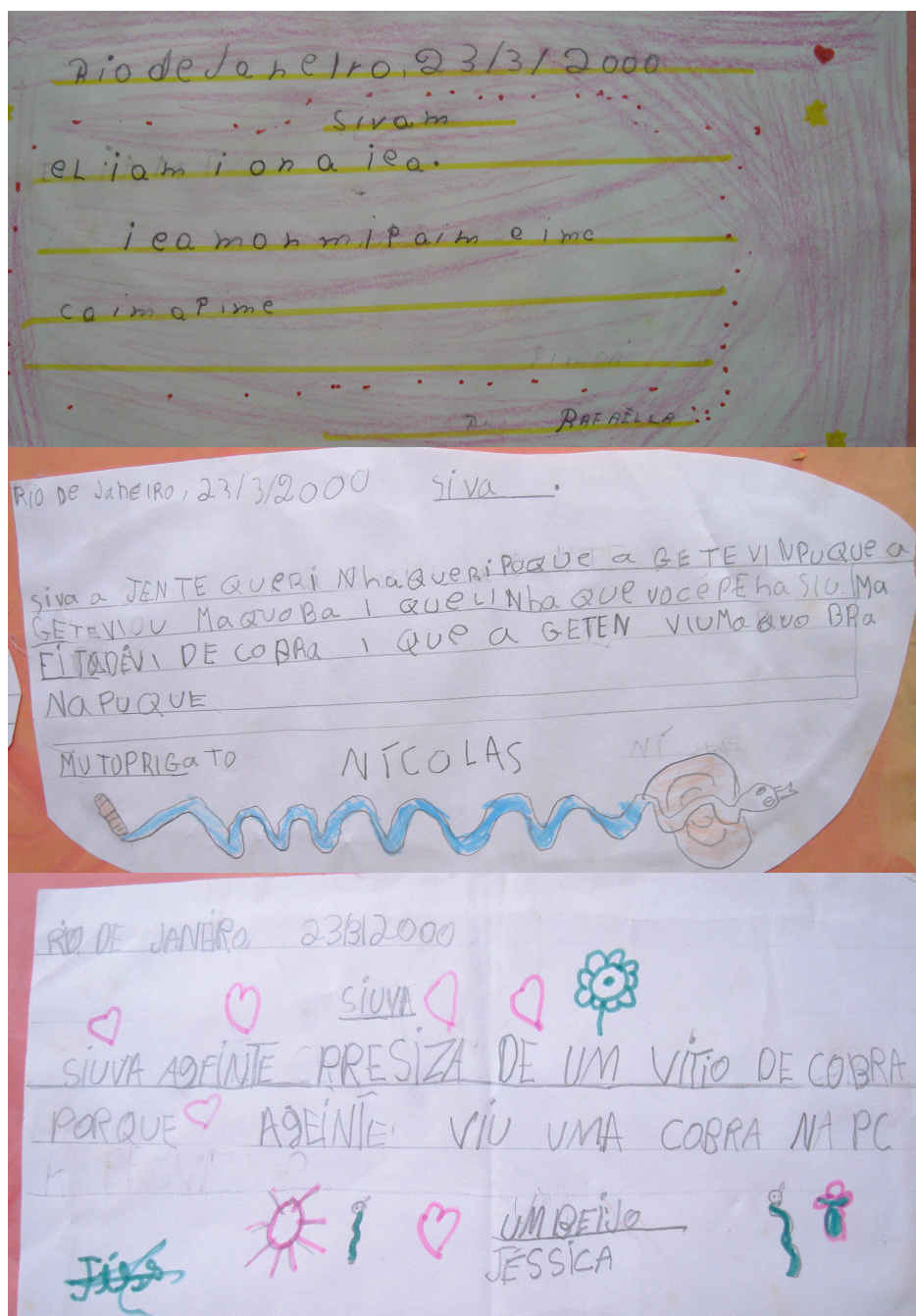


Figura 11: Escrita individual de bilhete para a coordenadora da escola

Convite feito, e aceito por Márcia, a mãe-bióloga, que recebeu uma relação de questões ainda sem respostas sobre o assunto, levantadas pela turma e escritas em blocão: qual a cobra mais venenosa? Quando a cobra nasce, ela já tem veneno? Por que uma cobra que come cobra venenosa não morre? Por que se faz o soro com o veneno da cobra, se o veneno mata? A cobra tem nariz? Cobra transa?... Inúmeras histórias de cobras continuaram sendo trazidas. Resolvemos socializá-las, criando o jornal “Ataque das cobras”: relatos sobre acontecimentos ocorridos com membros ou amigos das famílias. Os textos foram revistos, sob a forma de reescritura, com a participação de todos (Figura 12).

A professora do 1º ano do ciclo, durante caminhada em visita ao sítio de um amigo, encontrou uma cobra morta e nos trouxe de presente. A turma ficou impressionada com o tamanho. Passamos então a investigar tamanhos de cobras e a traduzir as descobertas de forma bastante concreta: um rolo de corda fina e uma fita métrica era do que as crianças precisavam para medir a grandeza de cada cobra pesquisada nos textos sobre a temática. As cobras ficaram enroladas e fixadas no mural da sala (Figura 13). Sabíamos que a cobra presenteada precisaria de algum procedimento para não estragar. Nós a queríamos como o primeiro exemplar de um laboratório de ciências. A diretora, contando com a ajuda de Márcia, comprou os materiais necessários para tal procedimento.

Como a sala da alfabetização era uma das menores da escola, marcamos a palestra de Márcia para o dia em que teríamos disponibilidade de uso da sala de leitura – um espaço bem maior. Assim, as crianças das outras turmas também poderiam participar. Márcia chegou carregando caixas e mais caixas de isopor, repletas de cobras; e um cartaz com muitos detalhes da palestra a ser proferida (Figura 14). Sua dedicação encantou a todos – crianças e adultos da escola. Ainda houve tempo de *preparar* nossa cobra. Inauguramos o laboratório: a prateleira de uma das estantes da sala de leitura. A singularidade da experiência foi toda filmada⁴⁰.

⁴⁰ Em conversa informal, após a palestra, Márcia contou que ficara até às 3 horas da madrugada preparando o cartaz porque queria que a turma entendesse todos os

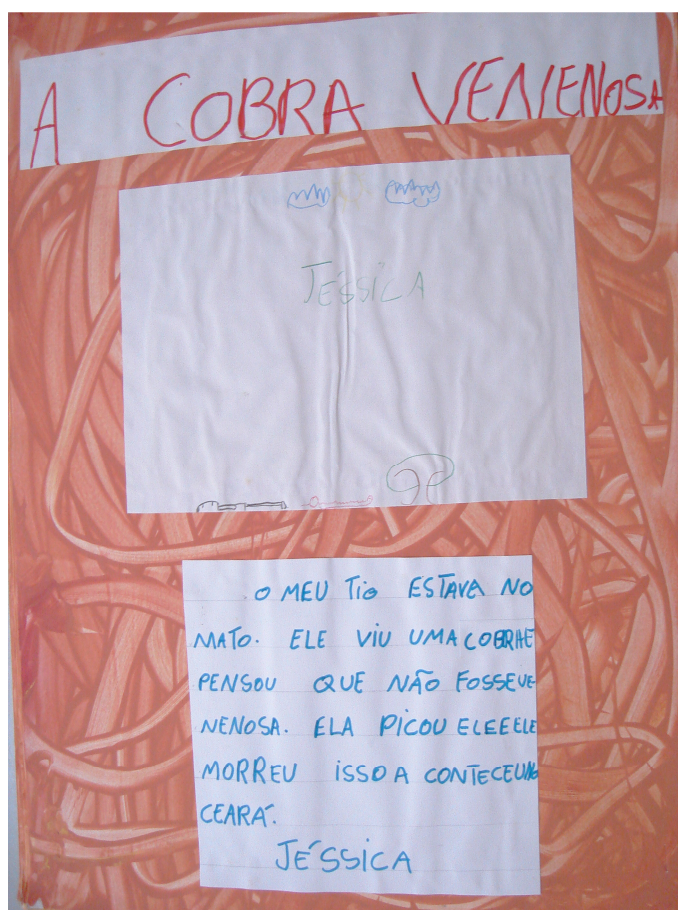


Figura 12: Notícia do jornal “Ataque das cobras”

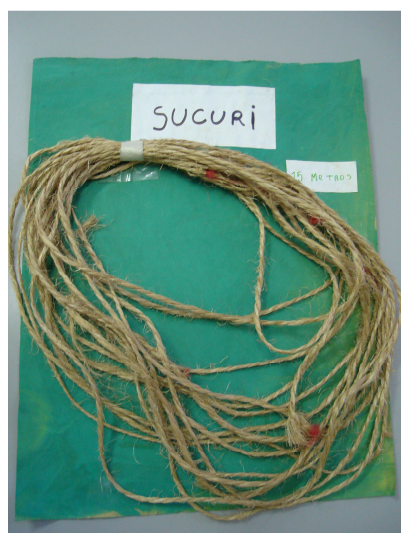


Figura 13: Medindo o tamanho das cobras

detalhes abordados. Na véspera da apresentação conseguiu, junto à Universidade em que se formara, o empréstimo das cobras. Ainda tentou agendar uma visita ao Instituto Vital Brasil, em Niterói, mas não foi possível; então, trouxe para as crianças cartazes explicativos sobre o tema.



Figura 14 – Márcia durante a palestra.

Para não perder nenhuma oportunidade, agendamos visita orientada ao Jardim Zoológico (Figura 15). Algumas mães nos acompanharam, entre elas Márcia, com um bolo feito para a ocasião. As crianças encantaram-se e assustaram-se com os diversos espécimes de cobras observados. Tiveram a oportunidade ver peles penduradas em galhos de árvores demonstrando que uma cobra estava em “mudança”. Uma jibóia, ao vivo, recebeu carinhos desajeitados de algumas crianças mais destemidas.



Figura 15 – Crianças observando uma jibóia

No dia do aniversário da escola, todas as “cobras” foram “desamarradas” e esticadas pela sala, o mais próximo do teto para que pudéssemos receber os visitantes. As famílias compareceram e puderam observar os diversos trabalhos sendo apresentados pelas próprias crianças. Foi muito

agradável perceber o entusiasmo com que compartilhavam dos conhecimentos adquiridos e o apoio recebido pelos familiares.

A grande questão que o projeto possibilitou foi a desconstrução da idéia de que o professor sabe tudo. Todos pesquisamos e aprendemos, entre outras coisas, como se forma o guizo da cascavel, quais as cobras mais venenosas, o que são fossetas loreais e, principalmente, a importância da preservação das cobras para a sustentabilidade do meio ambiente. As crianças construíram materiais diversos inter-relacionando linguagem oral, leitura e produção de textos. Sabendo que as informações seriam compartilhadas, houve uma atenção maior à legibilidade com a revisão ortográfica pertinente ao processo. Conquistaram o papel ativo de sujeitos da linguagem e na linguagem, segundo as palavras de Pacheco (1997).

Toda essa construção, constantemente avaliada, fornecia subsídios para rever e redimensionar o trabalho pedagógico. O próximo tema aborda duas possibilidades mais sistemáticas de análise da caminhada da turma de alfabetização e assim descobrir em que ponto da estrada cada criança se encontrava. Dessa forma, seria possível ajudá-la a prosseguir suas andanças.

3.3.3

Avaliar para conhecer e conhecer-se

O termo avaliação apresentava diferentes enfoques para os professores. No momento de avaliar, discursos e práticas, por vezes, não convergiam. Sabíamos que o processo da criança deveria ser avaliado, e não o resultado final; que o ato de avaliar perpassava a ação educativa; que era essencial à educação quando concebida como questionamento e reflexão da prática; e que a função diagnóstica da avaliação traria subsídios para o professor ressignificar sua atuação⁴¹. Mas, no meio do caminho havia uma prova, havia uma prova no meio do caminho, instituindo a necessidade/prioridade de uma nota com poder classificatório. Entre

⁴¹ Dentre as leituras feitas, cito: HOFFMANN (2005) e LUCKESI (1995)

incontáveis dilemas que se apresentavam ao professor: como criar um instrumento avaliativo que assegurasse a visibilidade dos progressos de cada criança e, ao mesmo tempo, servisse de referência para a reformulação e/ou continuidade do processo de aprendizagem?

Na tentativa de fugir da concepção classificatória, embora com a obrigação de dar conta das exigências burocráticas de apresentar algo aos pais, ao final de cada bimestre, recriava constantemente e não deixava de avaliar: para saber das crianças, das aprendizagens conquistadas e do trabalho desenvolvido. Entre as propostas feitas à turma de alfabetização estava a de realizar uma avaliação “com consulta”. A sala transformou-se em um grande espaço de vai-e-vem e de materiais espalhados para as crianças pesquisarem situações, experiências, relações variadas que ocorreram ao longo do primeiro semestre de 1999. Grandes cartazes presos ao quadro com datas de aniversário, peso e tamanho de cada criança; livros da biblioteca espalhados; cartelas com os nomes das refeições diárias; um grande tubarão em papel pardo, com o texto do jornal de onde fora retirada a reportagem – atividades agora reunidas em uma grande história coletiva, mas a ser lida individualmente (Figura 16).



Figura 16: Organização da sala para a avaliação “com consulta”

(...) preferi separar as carteiras e expliquei que eles deveriam tentar fazer as questões sozinhos. Não devem ter entendido nada: no dia-a-dia eu incentivo a colaboração e a troca de informações, e hoje pedi silêncio absoluto. Ninguém podia conversar com ninguém. Tentei explicar que só assim eu saberia o que cada um realmente já aprendeu e o que ainda tem dúvidas. Dessa forma, poderia ajudar a prosseguirem com suas análises. (...) manhã cansativa. As crianças passeando pela sala atrás das informações. Também foi divertido. (Diário, 15/07/99)

Uma turma de alfabetização, com tantas experiências culturais, deveria saber registrá-las. Uma outra possibilidade de avaliação, no final do ano de 2000 – quando ainda nem sabíamos o que o próximo ano nos reservaria – foi elaborada com o objetivo de ouvir, através da escrita, a opinião das crianças: percebê-las autoras, podendo escolher, criar, analisar, criticar, entre as inúmeras proposições de um avaliar interativo. (Figura 17).

ANO 2000 – 2º ANO DO CICLO – PROFESSORA FRANCIS

A HISTÓRIA CONTINUA...

EU SOU: THAÍS BEZERRA DE SOUSA



➡ Como é você? Com quem mora? Quais as coisas de que gosta? E as coisas de que não gosta?

EU SOU LINDA. EU MORO COM A MINHA
MAE PAI avó. eu gosto de
ficar com a minha mãe,
eu não gosto de pessoas
inquinadoras

E FAÇO PARTE DESSA HISTÓRIA, JUNTO COM MEUS AMIGOS.



THAÍS, JESSICA, NATÁLIA, PALOMA, CAMILA, STEPHANIE, RAMON, GUILLERME LINO, GABRIEL ROCHA, NICOLAS

➡ Desenhe você e seus amigos fazendo o que mais gostam. Fale sobre o que é.

eu gosto de brincar de Pique Pega

➡ Começamos o ano escolhendo **O NOME DE NOSSA TURMA:**

TURMA BRASIL ENCANTADO

Pensamos nesse nome quando conversamos sobre a beleza e a magia de personagens como a lara, o Boto, o Curupira, o Saci-Pererê, a Cobra d'Água...

➡ Escolha e desenhe um desses personagens. Depois, fale o que você sabe sobre ele.



O Saci-Pererê usa CHAPEL E
ELE SÓDEN uma perna E também
tem casimbo

Encontramos uma **COBRA** no caminho para o campão da PUC.

➡ Qual era a cobra? COBRA CORAL

➡ Era venenosa? era sim

E começamos a conversar e a conhecer mais sobre cobras...

➡ Por que as cobras devem ser preservadas?

porque ela é muito venenosa e pica
e também mata os ratos

➡ Como é que se forma o chocalho da cascavel?

ela vai trocando de pele e a pele fica

A Márcia, mãe de Jade e Hannah, nos deu uma aula sobre cobras.

➡ Escreva sobre algo que você tenha aprendido e achado interessante:

eu aprendi que não se deve machucar
as cobras porque elas pica e mata

Leia as histórias sobre cobras...

COISA DE LOUCO

10/1/02

Dana Summers



➔ Para assistir ao show das cobras, ninguém precisa pagar com dinheiro. Por quê?

PORQUE AS COBRAS GOSTA DE RATOES

OS BICHOS

3/6/991

Fred Wagner



➔ Por que essa cobra está tão confusa?

porque tem muita cobra e ela fica confundida.

Os **PASSEIOS** que fizemos...

➔ De qual passeio você mais gostou? Por quê?

Jardim Zoológico
Parque da Cidade
Museu do Índio

eu gostei muito e porque no jardim zoológico porque tinha muito picho bonito

Também assistimos a muitos **ESPETÁCULOS...**

- ☒ castelo Rá-tim-bum
(cinema Unibanco)
- Libel e seu palhacinho
(Shopping da Gávea)
- Arca dos Sonhos
(PUC)

➡ De qual desses você mais gostou? Por quê?

castelo re-tim-bum
porque tinha pergunta.

E as **FESTAS**, então...

Na festa da escola, enfeitamos nossa sala com todos os trabalhos sobre as cobras. As outras turmas dançaram e cantaram os 500 anos do Brasil.

➡ E a Festa Junina, do que você mais gostou?

eu gostei das pescaia e de comer

Na **SEMANA DA CRIANÇA** teve:

- Dia de vídeo e de jogos
- Dia do Show
- Dia do bolo
- Dia do teatro na PUC

➡ Qual foi o seu dia preferido? Por quê?

dia do show porque eu desfilar

E as **RECEITAS?**

Fizemos gelatina, na sala...

➡ Explique como foi:

água morna e frita o pó da
gelatina na água e meche para
no copinho e geladeira

... e biscoitos para a Reunião de Pais, no refeitório.

➡ Escreva os ingredientes:

farinha de trigo
arroz
manteiga
vermelho

manteiga margarina
sal
afular.

➡ Explique como fizemos:

Misturamos a manteiga de leite com a massa
no taluleiro e fiz as palhinha
e põe no forno.

BASTA! EU QUERO PAZ!

Conversamos muito sobre a paz. Desenhamos, criamos cartazes, vestimos roupa branca, fizemos passeata, recolhemos assinaturas, enfeitamos a escola e aprendemos que devemos lutar pela paz.

➡ Desenhe e escreva o que significa a paz para você.



EU ACHO A PAZ MUITO SIGNIFICANTE
PARA MINHA

Figura 17: Avaliação do ano de 2000

Este capítulo trouxe o caráter de singularidade e pluralidade das palavras que me constituíram enquanto profissional e que constituíram as crianças da turma de alfabetização como sujeitos do aprender; escritas ou lidas, faladas ou silenciadas mas, todas, palavras. Antes soltas, sem acento, desprovidas de intenção, adquiriram forma e passaram a povoar histórias de uma língua preta de significação porque viva, dialógica e autoral.

Assim como a língua não é neutra, ela não se encontra aprisionada em nenhum documento, mas é tomada pelo falante, perpassada pelas suas intenções, concepções de mundo, tensões, torna-se importante compreender que cada palavra é povoada de significações ideológicas ou vivenciais e encontra-se na fronteira entre mim e o outro. Bakthin (1998) enfatiza que “a palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna ‘própria’ quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva” (p. 100). E é no ato de apropriar-se da palavra que se funda o último capítulo desta dissertação. A intenção agora é pensar os enunciados à luz dos sujeitos da linguagem transcrita no diário – crianças, famílias, professores e escola – dentro de um contexto de pluridiscursividade do qual vão emergir as categorias.