

T
372.634
C346e

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTRADA NA ESCOLA.

SAÍDA DA ESCRITA

MARIA LÚCIA CASTANHEIRA

BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFMG.

NE 28405

U. F. M. G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

de



227739106

INV 05

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Belo Horizonte - M.G.

1 9 9 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

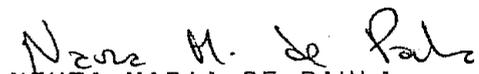
ATA DA 154a. (Centésima Quinquagésima Quarta) APRESENTAÇÃO DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA FAE/UFMG.

Aos vinte e dois dias do mês de março de mil novecentos e noventa e um, realizou-se na sala no. 307 do prédio da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, mais uma reunião para apresentação da defesa da dissertação: "Entrada na escola, saída da escrita", da aluna MARIA LÚCIA CASTANHEIRA. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Magda Becker Soares - Orientadora, Léa Pinheiro Paixão e Regina de Assis. Os trabalhos iniciaram-se às quatorze horas e trinta e cinco minutos, com a síntese da dissertação feita pela mes-tranda. Em seguida os senhores membros da banca examinadora fizeram uma arguição pública à candidata. Após o relato da orientadora, a banca foi unânime em aprovar a dissertação de MARIA LÚCIA CASTANHEIRA, que passa a Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Curso a versão final em 05 (cinco) exemplares. Nada mais havendo à tratar, eu, Neuza Maria de Paula, Secretária do Curso de Mestrado em Educação, lavrei a presente ata que depois de aprovada será por mim assinada e pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 22 de março de 1991.

MAGDA BECKER SOARES - Orientadora


LÉA PINHEIRO PAIXÃO


REGINA DE ASSIS - PUC/RJ


NEUZA MARIA DE PAULA
Secretária do Curso de Mestrado em Educação - FAE/UFMG

BANCA EXAMINADORA:

Regina de Assis
PUC - R.J.

Lêa Pinheiro Paixão
UFMG

Magda Becker Soares
UFMG
Orientadora

A lembrança de
Dalva Campelo Castanheira e
Maria Zélia Damásio Trindade

... Ia fazer quarenta anos. Se sucumbisse naquela altura, não restaria de mim mais do que um nome numa série de altos funcionários e uma inscrição em grego em honra ao Arconte de Atenas. Mais tarde, sempre que vi desaparecer um homem em plena maturidade e do qual o público julgava poder avaliar exatamente os seus sucessos e as derrotas, lembrava-me de que, naquela idade, eu não existia ainda senão aos meus próprios olhos e aos olhos de alguns amigos, que deviam por vezes duvidar de mim como eu duvidava deles. Compreendi então que pouquíssimos homens se realizam antes de morrer e aprendi a julgar com mais piedade seus trabalhos interrompidos.

(Marguerite Yourcenar, Memórias de Adriano)

A G R A D E C I M E N T O S

A Magda, por ter tido a oportunidade de com ela conviver nestes anos de trabalho, pela maneira especial com que ela se fez (e se faz) presente.

As crianças, aos pais, aos professores e especialistas, que se dispuseram a me informar sobre o objeto de estudo que busco compreender.

R E S U M O

Esta dissertação tem como objeto de estudo a relação de crianças das camadas populares, residentes em um bairro da periferia de Belo Horizonte, com a escrita, nos momentos imediatamente anterior e imediatamente posterior ao seu ingresso na 1ª série. Trata-se de um estudo de caso no qual foram entrevistadas várias crianças, pais, professores e especialistas, e observadas, durante três meses, as atividades desenvolvidas na escola pública que atende às crianças entrevistadas.

Na primeira parte, descrevem-se o lugar onde moram essas crianças e as suas relações familiares. Caracteriza-se também a relação que as crianças mantêm com a escrita antes de ingressarem na escola e que é intermediada pelo seu grupo familiar e social. Constatou-se que a escrita é um objeto significativo para o grupo observado e que, nesse momento, a relação das crianças com a escrita assume contornos de preparação para a alfabetização escolar.

Na segunda parte, caracteriza-se a relação das crianças com a escrita, quando essa relação passa a ser também intermediada pela escola. Apresenta-se uma descrição do contexto escolar onde a criança ingressa : as condições de trabalho dos professores e especialistas; a visão que têm da clientela que atendem; a proposta de trabalho que adotam.

Analisam-se alguns momentos que, ao demarcarem a entrada da criança na escola, podem ser considerados "ritos de passagem". E, ainda, descrevem-se as oportunidades criadas pela escola para que as crianças interajam com a escrita. Constatou-se a pouca presença da escrita na escola, apesar de se tratar do momento inicial da alfabetização.

Na conclusão, são explicitados os eixos teóricos que nortearam a pesquisa e a análise dos dados. Apontam-se três eixos : do papel da escola na sociedade capitalista; da caracterização da clientela escolar; do processo de alfabetização.

A B S T R A C T

This dissertation has as object of study the relation of children belonging to the working class and who live in the suburbs of Belo Horizonte, with the writing. It focuses the period which immediately precedes their entering the first grade and the period which immediately follows it. It is a case study in which several children, parents, teachers and supervisors were interviewed. The activities developed at the public school which the interviewed children attend were observed for 3 months.

In the first part, a description of the place where these children live and their relation with their family members was given. There's also a description of the relation that these children keep with the writing before they go to school and which is mediated by their family and social group. What was noticed is that the writing is a significative object to the group observed and that, at the moment mentioned above the relation of the children with the writing becomes somewhat like the preparation to literacy which is given at school.

In the second part, the relation of the children with the writing is seen when it also starts being mediated by the school.

A description of the school context to which the children then belong is given : the working conditions of

teachers and supervisors, their judgments and opinions of the children who attend the school and their working projects. Some moments which mark the entrance of the child in school and which may be considered 'passage rituals' are analysed. The opportunities created by the school aiming the interaction of the children with the writing are also described. It was noticed that writing is hardly present at school, although the first steps to literacy are being taken.

In the conclusion the theories on which the research and data analysis were based are presented. The three theoretical axes are : the role of school in the capitalist society; characterization of school public; the process of literacy.

I N D I C E

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 01 |
| PARTE I - FORA DA ESCOLA, A ESCRITA PRESENTE | |
| Cap.1 - Andanças pelo bairro | 23 |
| Cap.2 - Atentando para a escrita | 47 |
| Cap.3 - Os tentáculos da escola | 75 |
| PARTE II - DENTRO DA ESCOLA, A ESCRITA AUSENTE | |
| Cap.4 - A escrita: quem (não) ensina? a quem? ... | 142 |
| Cap.5 - Preparação e sagração dos aprendizes da escrita | 189 |
| Cap.6 - A escrita: o fruto proibido | 265 |
| CONCLUSÃO - Alguns pontos do avesso | 298 |
| Bibliografia | 307 |

I N T R O D U Ç Ã O

Ao introduzir o leitor em seu texto, em geral o autor tenta, desde o início, criar com esse leitor laços de interesse e cumplicidade, apresentando-lhe "flashes" do trabalho que foi desenvolvido. Por trás dessa tentativa, está o desejo de que tais laços justifiquem, já desde o primeiro momento, uma leitura daquilo que se oferece.

Esta introdução procura, como as demais, ser o início desse trajeto a ser percorrido pelo escritor e pelo leitor, que se encontram, em tempos distintos, com olhos e pensamentos voltados para um mesmo objeto de leitura. Neste início, pressupõe-se fundamental informar previamente o leitor sobre alguns aspectos deste estudo que poderão não só norteá-lo na leitura, mas, quem sabe, criar nele o desejo de realizá-la, até mesmo por caminhos diversos daqueles pensados por quem a escreveu.

Começo, então, por contar como se definiu o objeto de pesquisa do presente trabalho; que objeto é esse; que metodologia elegi para realizá-lo; onde a pesquisa se realizou. Por fim, falo da estrutura do texto que resultou desse trabalho.

Rememorando o processo de constituição do objeto da presente pesquisa encontro duas situações que por ângulos

opostos, apontavam para o mesmo lugar: o lugar da escrita na vida das crianças, dentro e fora da escola.

A primeira dessas situações ocorreu em uma clínica de atendimento psicopedagógico, conveniada com a Legião Brasileira de Assistência (L.B.A.). Durante alguns meses, nessa clínica, atendi a crianças das camadas populares que me chegavam com o rótulo de "disléticas". Devia realizar com elas um trabalho de reeducação pedagógica.

Traços comuns nessas crianças eram o "desinteresse" pelas atividades que envolviam a escrita, a "descrença" em suas próprias capacidades, e o medo de se expressarem. Havia entre elas um menino que era considerado um dos casos mais graves. De acordo com os dados do arquivo, estava repetindo a 1ª série, e ainda não havia aprendido nada do ler e escrever. Inicialmente, era grande a sua resistência em fazer as atividades que eram propostas. Apresentei-lhe, então, um jornal infantil. Surpreendi-me quando o vi ler de cabeça para baixo as respostas de um "Jogo de 7 erros" e o nome e a idade das crianças que enviavam cartas e desenhos ao jornal. Posteriormente, ele quis enviar a sua própria carta. Entretanto, as informações que recebi da escola diziam que ele frequentava uma "classe de não-promoção", onde as atividades objetivavam preparar para a alfabetização através de exercícios psicomotores.

Como esse menino, outros também "cursavam" a clínica paralelamente à escola, onde não alcançavam nenhum progresso. Alguns deles já frequentavam a clínica havia 4 anos. Foi, então, a situação dessas crianças, que se mostravam capazes de desenvolver diversas atividades e se encontravam, aparentemente, impossibilitados de aprender, ou impedidos de mostrarem o que já sabiam do ler e escrever, que deu início à tessitura do meu objeto de pesquisa.

Percebi que não era possível continuar imputando às crianças a responsabilidade pelas suas dificuldades em aprender. Era preciso se perguntar sobre o que ocorria na escola, durante o processo de alfabetização, que contribuía para a produção do fracasso daquelas crianças.

Essa mesma questão reapareceu quando acompanhei o trabalho em uma pré-escola de uma creche comunitária, localizada na periferia da grande B.H. Acompanhei os trabalhos de três turmas do pré-escolar, podendo conhecer um pouco do processo de aprendizagem da leitura e da escrita vivido por aqueles alunos. Ao saírem da pré-escola, eles, em sua maioria, já detinham variadas informações sobre a escrita, conheciam várias palavras, identificavam as letras, algumas sílabas, reconheciam nomes de pessoas conhecidas. Arriscavam-se em descobertas, devido ao interesse que tinham por livros de história e revistas, pela produção do jornalzinho da turma, etc. Encontravam-se, de fato, envolvidos em sua descoberta da leitura e da escrita.

Terminando o pré-escolar, essas crianças continuavam seus estudos na única escola pública estadual existente no bairro. Com o passar do tempo, era doloroso constatar, ao reencontrá-las, que muitas delas haviam "esquecido" aquilo que já sabiam. A assinatura do nome completo se reduzia ao desenho do primeiro nome; o universo de letras e sílabas, presentes nas diversas palavras que escreviam, restringia-se, agora, à cópia de a-e-i-o-us, ou das chamadas famílias do la-le-li-lo-lu, ba-be-bi-bo-bu. Tais cópias se viam registradas no caderno escolar, entre os exercícios de "motricidade fina". O interesse das crianças declinava visivelmente, e o desejo de aprender parecia que, aos poucos, deixava de existir.

Novamente, então, a escola se tornava uma incógnita: o que ocorria ali, já no início do processo de alfabetização, que conduzia aquelas crianças por caminhos diversos daquele que se previa? Por que aquelas crianças encontravam dificuldades em continuar a descobrir e construir seu conhecimento a respeito da escrita?

Foram essas duas situações, portanto, que, de lugares e tempos distintos, apontaram para a necessidade e criaram o desejo de pesquisar e confrontar dois momentos da relação de crianças das camadas populares com a escrita. O primeiro momento seria aquele em que a criança se relaciona com a escrita, por intermediação de sua família e de seu grupo social, antes do seu ingresso na escola de 1o. grau. O segundo seria aquele momento imediatamente após o ingresso da criança

na escola, quando a sua relação com a escrita passa a ser, fundamentalmente, intermediada por essa instituição. A tentativa seria de encontrar subsídios para melhor compreensão da situação de crianças que terminam por tornar-se incapazes de aprenderem a ler e escrever, apesar de apresentarem condições para isto e de, inicialmente, mostrarem-se ávidas desse conhecimento.

Estabelecidas as situações que contribuíram para a definição do objeto, cabe informar sobre a metodologia de pesquisa adotada, sobre os sujeitos estudados e sobre o andamento do trabalho.

Quanto à metodologia, a opção recaiu sobre a realização de um Estudo de Caso. As características de tal procedimento pareceram suficientes para justificar sua escolha, uma vez que possibilitariam um conhecimento mais detalhado da relação das crianças das camadas populares com a escrita, antes e após o seu ingresso na 1ª série. Tais características são apresentadas por LUDKE & ANDRÉ (1986).

A primeira delas seria o fato de que os estudos de caso visam à descoberta, desafiando o pesquisador a se manter sensível a novos elementos que possam surgir como significativos no correr da análise, buscando sempre novas respostas e novas indagações, no desenvolvimento do seu trabalho. Essa característica vinha, pois, ao encontro do meu desejo de melhor compreender, através da descoberta de

elementos até então desconhecidos, a situação vivida por crianças das camadas populares, que eram impedidas de aprender a ler e a escrever.

Outra característica do estudo de caso seria o fato de ele enfatizar, a "interpretação em contexto", ou seja, privilegiar uma coleta de dados no momento e local onde esses ocorrem, procurando compreender a inter-relação entre esse momento e local e os dados.

Uma terceira característica, apontada por LUDKE & ANDRÉ (1986), é que o estudo de caso busca retratar a realidade de uma forma completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-a como um todo.

A segunda e a terceira características sintetizadas acima mais uma vez viriam corresponder a uma necessidade imposta pelo objeto a ser pesquisado. Como conhecer a relação de crianças das camadas populares com a escrita, se não através de informações colhidas no contexto em que essa relação se dá? Como compreendê-la, se não pela elucidação da interpretação das diversas facetas que a compõem?

LUDKE & ANDRÉ (1986) apontam ainda outras quatro características do estudo de caso, a saber: a utilização de variadas fontes de informação; a revelação de experiência vicária que permite fazer generalizações naturalísticas; a possibilidade de representar os diferentes pontos de vista

presentes numa situação social; a utilização de uma linguagem e uma forma mais acessíveis do que aquelas de relatórios de pesquisa em que outras metodologias são utilizadas.

Todas essas características, além de complementarem, no que se refere às necessidades concernentes ao objeto pesquisado, se constituem, também, num desafio, no instante de sua concretização. O próprio fato de o investigador ter, ao iniciar a pesquisa, apenas alguns pressupostos teóricos a orientá-lo, coloca-o diante do inesperado. E é esse inesperado que vai dando cor, cheiro e vida às questões elaboradas antes da ida ao campo, mas também, pode conduzir à redefinição dessas questões e ao surgimento de outras.

Além das redefinições provocadas pelo inesperado, ocorre que o pesquisador deve estar preparado para deixar-se impregnar pelos acontecimentos mais significativos relacionados ao objeto pesquisado. Como um mergulhador que, adentrando no mar, permite-se, por instantes, "encharcar-se" daquilo que o envolve. E depois, ao sair, vai lentamente retirando de sua pele cada elemento que nela se alojou, procurando mostrar àqueles que não mergulharam a diversidade de elementos encontrados e, nessa diversidade, a unidade daquele instante.

São essas características e esses desafios que terminam por fazer do caso um caso único. Não só porque esse caso foi recortado e ressaltado, entre tantos outros, para ser analisado, mas também porque o observar, o narrar e o analisar este caso se fazem da perspectiva daquele que realiza o

"mergulho". E, como bem sabemos, não entramos todos ao mar da mesma maneira...

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: a observação, a entrevista semi-estruturada, o diário de campo, a coleta de material para análise, e fotografias. Na interação com os sujeitos entrevistados, revelava, desde o início, quem eu era e o que desejava, naquelas paragens. Tanto para os profissionais da escola, quanto para as crianças e seus familiares declarava minha situação de estudante, que deveria fazer um trabalho sobre como as crianças entram em contato com a escrita, antes de ingressarem na escola e também depois, quando já estão na 1ª série. As informações eram mais ou menos detalhadas, conforme a solicitação dos entrevistados, que, por vezes, procuravam saber em que escola eu estudava, o que resultaria da pesquisa e, no caso de alguns pais, de que ela adiantaria para as crianças. Após esclarecimentos, em geral permitiam que eu lançasse mão dos instrumentos de pesquisa enumerados acima. Assim, ao mesmo tempo em que observava uma aula ou entrevistava alguém, por exemplo, podia livremente utilizar o gravador ou a máquina fotográfica.

Colocava-me como observadora desde o momento em que tomava o ônibus no centro da cidade para dirigir-me ao bairro onde realizei a pesquisa. Tal atitude permanecia, ao caminhar pelas ruas, entrar nas casas, na escola, na sala de aula. Isso porque sabia que, de uma forma ou de outra, qualquer elemento encontrado não só poderia compor o objeto pesquisado, mas

informar sobre ele, até mesmo quando se tratasse de uma ausência ou de um silêncio.

Na observação das aulas, apoiava minha memória em anotações das seqüências dos acontecimentos, assinalando elementos marcantes que não poderiam ser esquecidos. Essa e outras situações, em que não podia fazer registros no momento em que ocorriam, eram imediatamente anotadas, com todos os pormenores possíveis, após a saída do campo pesquisado. Essas descrições foram anotadas no que se convencionou chamar de diário de campo. Em geral, gastava duas horas ou mais, registrando o que encontrara nas poucas horas diárias em que coletava os dados. Também, nesse Diário de Campo, registrava as questões que surgiam, as minhas dúvidas e receios, satisfações, tristezas e espanto.

Para a realização das entrevistas, elaborei um roteiro onde enumerei os aspectos básicos que deveria tentar obter, caso o entrevistado fosse uma criança, seus pais ou uma professora. No caso de entrevistar uma criança, queria saber o que ela já conhecia do ler e escrever, como aprendera, se em sua casa havia livros e revistas, se ela frequentara a pré-escola. Queria saber, ainda, de suas expectativas em relação à 1ª série, o que esperava encontrar lá. Outra forma de obter essa informações era provocada pelo oferecimento de livros, papéis e lápis que trazia na bolsa. Perguntava às crianças se gostariam de ver os livros, desenharem ou, ainda, se poderiam mostrar o que já sabiam da escrita e o que achavam que a

professora ensinaria na 1ª série.

Nas entrevistas com os pais ou adultos responsáveis pelas crianças preocupava-me em ser informada sobre a história da criança com a escrita, sobre o seu desejo de ir para a escola, se lhe contavam histórias, se possuíam condições de adquirir cadernos e livros. Nesses momentos de entrevista passados na casa das crianças, procurava perceber a presença da escrita no cotidiano daquelas pessoas, registrando todos os indícios que pudessem indicar-me sua utilização.

Ao entrevistar as professoras, a direção ou especialistas da escola, as questões se referiam às características da clientela da escola e suas condições de estudo, à avaliação e formação das turmas e à proposta de trabalho da escola. Também procurava perceber como a escrita se fazia presente e as possibilidades de contato das crianças com esse objeto, no interior da escola.

Ao realizar as entrevistas, preocupava-me não só em gravar os depoimentos, mas também em registrar o contexto onde elas haviam ocorrido e as manifestações das pessoas entrevistadas, que escapavam à gravação. Essas informações também eram registradas no diário de campo.

A coleta de documentos para análise se restringiu ao recolhimento dos desenhos feitos pelas crianças durante as entrevistas, de cadernos ou de folhas avulsas, que eram utilizados anteriormente por essas crianças, e que me foram

cedidos. Na escola, recolhi algumas produções das crianças, como desenhos e exercícios.

A utilização da fotografia, para registro das situações encontradas, foi bastante precária, em função dos meus próprios limites como fotógrafa. Restaram poucas fotos de qualidade razoável. O que foi uma pena.

A análise dos dados coletados foi feita a partir de diversas leituras dos diários de campo, das transcrições das fitas e dos materiais coletados. Essas leituras possibilitaram o agrupamento dos dados conforme a recorrência de aspectos comuns. Tais agrupamentos foram, então, confrontados uns com os outros, na tentativa de identificar coincidências, divergências, contradições, complementariedades.

Resta informar sobre as pessoas que se dispuseram a colaborar, fornecendo os dados acima enumerados. A primeira decisão quanto ao "corpus" da pesquisa era de que ela deveria se realizar junto às crianças das camadas populares e em uma escola pública. A escolha da escola recaiu sobre aquela que atendia às crianças da creche comunitária, que mencionei no início destas páginas. É uma escola pública estadual, que funciona em quatro turnos diários.

A definição das crianças ocorreria a partir de dados fornecidos pela secretaria da escola, observando-se os critérios idade (7 anos) e matrícula na 1ª série. Eu deveria, também, considerar passagem ou não por pré-escolar, de forma a

constituir dois grupos diferenciados por esse critério. Imaginei, inicialmente, entrevistar um máximo de seis crianças.

Em janeiro, porém, quando as entrevistas começaram a ser feitas, alguns fatos alteraram os planos iniciais. O primeiro foi o fato de que a própria escola oferecia, durante o mês de janeiro, um pré-escolar. Nele se desenvolvia um trabalho concentrado, intensivo, propondo-se atividades características do período preparatório para a alfabetização. O objetivo era, segundo a direção da escola, oferecer às crianças que não haviam frequentado uma pré-escola oportunidade de preencherem uma lacuna em sua formação. E isso deveria ser feito pelo trabalho concentrado em um único mês. Face a essa característica denominei esse pré-escolar de "pré-escolar intensivo".

Esse fato impossibilitou-me encontrar crianças que não houvessem frequentado a pré-escola. Aquelas que porventura existissem estavam frequentando o pré-escola intensivo. Depois, descobri também que muitas das crianças matriculadas no pré-escolar intensivo já haviam também frequentado outras pré-escolas do bairro. Assim, a formação de um grupo de crianças que não tivessem tido nenhum contato com a escola foi impossibilitada. Posteriormente, outros dados, como a intermediação efetiva das famílias na preparação das crianças para a 1ª série, tornaram irrelevante a contraposição entre crianças que tinham e que não tinham frequentado a pré-escola. Além disso, o fato de não pretender uma reconstituição do que

era efetivamente trabalhado na pré-escola, através do levantamento de dados específicos, terminou por conduzir ao abandono desse critério, frequência ou não ao pré-escolar, para a formação dos grupos entrevistados.

Quanto ao número de crianças entrevistadas, ele terminou por se ampliar. O limite de seis crianças pretendia resguardar a possibilidade de um estudo mais aprofundado de cada uma delas, reconstituindo mais detalhadamente suas experiências de vida. Outro fato, porém, viria determinar novos rumos ao trabalho. Como em geral, as famílias são numerosas e as casas são pequenas, era difícil realizar entrevistas em separado com uma única criança ou apenas com seus pais. Além disso, a chegada da pesquisadora às casas provocava a curiosidade dos amigos da vizinhança, que terminavam por acorrer. Tal agrupamento imprimiu às entrevistas uma característica mais coletiva do que individual, fornecendo dados sobre um maior número de crianças. Por vezes, em uma casa se viam reunidas duas ou três crianças iniciantes da 1ª série.

Reconhecendo tal fato como característico das relações daquele grupo, provocado, quem sabe, pelas próprias condições de moradia, optei por respeitá-lo. Essa opção, inicialmente, deveu-se ao próprio temor de que, ao propor uma situação mais individualizada de entrevista, sua artificialidade fosse em muito aumentada. Por outro lado, foi o experimentar da situação coletiva de entrevista, conforme a tendência natural do grupo pesquisado, que conduziu ao reconhecimento de sua riqueza.

Assim, tinha-se oportunidade não só de obter informações sobre a relação com a escrita por parte de um maior número de crianças, como de confrontar a diversidade ou similaridade de suas histórias. Era possível, também, por meio dessa situação, colher dados relativos ao objeto pesquisado de perspectivas variadas. Essas perspectivas advinham do lugar de quem informava: se uma criança de 4 anos, que ainda não frequentara escola; se de outra de 5 ou 6 anos de idade, que estava na pré-escola; se do lugar daquela que ingressava na 1ª série, ou, ainda, daquela que frequentava a escola havia mais tempo.

A principal alteração decorrente do tipo de entrevista realizada - mais coletiva, menos individualizada - foi que não se pode compor, como previsto, o caso específico de 6 crianças. Inicialmente, pensou-se em reconstituir a situação de 6 crianças o mais pormenorizadamente possível, contextualizando sua relação com a escrita, dentro de sua particular história de vida. O maior número de entrevistados, porém, levou a que se perdesse em profundidade no estudo de casos individuais, embora por outro lado, tenha permitido que se ganhasse em amplitude. As informações obtidas passaram, pois, a se referir a um maior número de crianças.

Ao final do período de coleta de dados, um total de 16 crianças haviam sido entrevistadas em suas próprias casas. E, além delas, aproveitei a oportunidade oferecida pelo pré-escolar intensivo, para entrevistar várias outras crianças. Nele, havia quatro turmas, com 30 a 35 alunos, que forneceram

material para análise, além da possibilidade de entrevistas. Os materiais fornecidos eram produção decorrente de solicitação tanto da professora quanto minha: desenhos, exercícios, brincadeiras.

Com relação aos pais entrevistados, devo esclarecer que também sua participação foi oportunamente registrada no contexto da entrevista coletiva. Na maioria das casas, a presença das mães era constante; em outras, as crianças se encontravam sozinhas, sob a responsabilidade de uma criança maior. Apenas em duas casas tive oportunidade de conhecer o pai da criança. A falta de contato com os adultos se deveu ao fato de que frequentei as casas durante o dia, quando estes estavam trabalhando.

Além das crianças e seus familiares, realizei também entrevistas com os profissionais da escola. Forneceram-me informações as quatro professoras do pré-escolar intensivo, duas supervisoras, a vice-diretora (que ocupava efetivamente o cargo de direção, visto que a diretora só esteve presente na escola em um único dia) e quatro professoras de 1ª série. Aproveitei, também a oportunidade de obter informações através da participação em reuniões da supervisora com as professoras (duas reuniões, em encontros na cantina e nos corredores da escola).

Em síntese, a pesquisa se realizou no período entre os meses de novembro de 1987 a março de 1988, em um bairro da

Grande Belo Horizonte, onde residem pessoas das camadas populares, que são atendidas por uma escola pública estadual.

Nesta dissertação, o "estilo" adotado contribui, em função de suas características, para uma determinada estruturação do texto. Uma das características decorre da opção por se apresentar uma análise dos dados sem fazer uma contraposição explícita desses dados com determinados quadros teóricos. A intenção foi de resguardar tais dados de uma contaminação por teorias pré-definidas que pudessem, pela força de sua organização, subjugar as informações porventura trazidas por esses mesmos dados. O que se quis, portanto, foi deixar que, num primeiro momento, os dados predominassem na cena dissertativa. Por essas razões abandonaram-se temporariamente determinados recursos como as citações e as referências a autores e teorias, que não só tornam explícitas a "costura" teórica do trabalho, como também, costumeiramente, lhe conferem maior legitimidade acadêmica.

As razões referidas acima, que conduziram a essa opção, podem ser, ainda, acrescentadas outras. A medida que o texto era produzido, eu encontrava dificuldade em recortá-lo para nele "enxertar" determinadas referências, pois naquele instante tal procedimento soava-me como artificial. Sentia o gosto de descobrir e dizer aquilo que era capaz de perceber nos dados coletados. Imaginava que ao terminar esse momento da escrita do texto, passaria ao momento seguinte, no qual tendo-o nas mãos, faria a ponte entre ele e outros textos conhecidos. Aí sim,

seria a hora de sobrepor, justapor, contrapor explicitamente àquele rascunho outras teorias. Ocorre, porém, que o rascunho surpreendeu pela sua identidade, tornando-se arredo e intransigente, dificultando, ainda mais, a entrada e a participação de outros textos em sua composição. Como mãe benevolente, cedi aos caprichos do filho, deixando-o em paz. Termino, portanto, por apresentá-lo como resultado do meu primeiro esforço de análise dos dados.

É claro que uma exposição com tais características oferece também alguns riscos. Um deles o de abandonar o leitor à sua própria sorte, impondo-lhe a função de analisar sozinho os dados apresentados. Outro risco seria o da produção de uma análise óbvia ou simplória que em nada ou em muito pouco venha a acrescentar ao conhecimento do objeto pesquisado. Finalmente, o erro de manter a velha separação entre teoria e prática, não permitindo o entrelaçamento dos dados com teorias que possam elucidá-los, construindo novas explicações teóricas. Mas obviamente esses dados não foram sendo expostos ao acaso, desordenadamente. Embora apresentados sem uma explicitação de sua "costura" teórica, há, nessa apresentação, uma coerência interna resultante do diálogo da pesquisadora com determinadas teorias e autores. Diálogo esse intermediado fundamentalmente por aquelas pessoas com as quais se convive na instituição onde se trabalha: orientadora, professores, colegas de estudo e de trabalho.

Reconhece-se, como já se disse, a participação e a

determinação do olhar do pesquisador não só no momento da coleta dos dados, como também no instante de sua apresentação e análise. Por que elaborar determinadas questões e não outras? Por que perceber determinadas categorias de análise e não outras? Tantas opções feitas, entre o pesquisar e o escrever o pesquisado, decorrem do olhar daquele que pesquisa. Olhar formado e informado socialmente, que compõe subliminarmente a análise que se apresenta no primeiro momento desta dissertação.

Reconhece-se, pois, a existência desse olhar, sem ter a ilusão de que a exposição dos dados, tal qual é feita nas duas primeiras partes do trabalho, os tenha conservado em estado puro, oportunizando ao leitor vê-los e analisá-los a seu modo, como se ele próprio houvesse ido a campo. (Aliás, isso não foi pretendido em nenhum instante!)

É, portanto, pelas razões expostas e pelos riscos que se corre (e apesar deles!) que se quis apresentar no último momento da dissertação, na conclusão, um texto onde se fizesse vir à tona aquelas teorias que implicitamente informaram a análise dos dados. Nessa parte se tenta deixar explicitar determinadas teorias identificadas como formadoras do olhar da pesquisadora. Revelam-se, portanto, alguns mediadores do diálogo entre os dados e quem os analisou - alguns pontos do avesso.

Outro artifício para realizar tal explicitação é utilizado através da apresentação da bibliografia. Embora não tenham sido feitas referências ao longo da dissertação,

apresenta-se uma breve bibliografia como forma de oferecer ao leitor a possibilidade de conhecer ou identificar textos significativos na produção da presente dissertação. Obviamente, tal bibliografia não tem a pretensão de cobrir toda a produção da área.

Resulta, portanto, desse processo, uma dissertação subdividida em duas partes. Na primeira caracterizo a relação de algumas crianças das camadas populares com a escrita, antes do seu ingresso na escola. Tal caracterização é precedida, no primeiro capítulo, de uma descrição do bairro onde se realizou a pesquisa e da vida em família dessas crianças. Tento aí contar um pouco da vida dessa gente, conforme percebida por mim ao caminhar pelas ruas onde moram ou ao adentrar em suas casas.

Nesse mundo diverso de casas sem reboco, camas beliche, poeira, lama, pés descalços, tevê preto e branco, carinho, plantação de milho, trabalho, beijo rasteiro na soleira da porta, rostos sulcados pela vida e tantas outras infinitas coisas, volto os meus olhos para a escrita (capítulo 2). Procuro ver e ouvir onde e como ela se faz presente, rodeada e rodeando essas tantas outras infinitas coisas. A folhinha na parede, a carta que chega, os desenhos no muro e no chão. É o atentar do pesquisador para um aspecto entre tantos outros que compõem esse mundo.

Depois, mais adiante, se atenta para o atentar da criança (capítulo 3). Como a escrita vai se pondo diante de

seus olhos, falada e apontada pelos que já a conhecem? Quem revela à criança o como e o que se escreve? E quem o faz, o faz de que jeito? O que informa?

Chega a hora de aprender na escola. E é na segunda parte desse trabalho que caracterizo a relação das crianças com a escrita no interior da escola (capítulo 4). Daí, fala-se da escola: seu muro, carteiras riscadas, basculantes empoeirados, paredes nuas. Fala-se ainda de suas professoras: as condições de trabalho que enfrentam, seu jeito de ver os alunos, sua maneira de avaliá-los e aquilo que se propõem ensinar-lhes. A diversidade da escola, diversificando um pouco mais o universo da criança.

A entrada na escola tem a sua celebração. Dela se fala no quinto capítulo. A formatura do pré escolar intensivo, os dias de chamada, o primeiro dia de aula. Procuo falar do que, no encontro de tão diversos mundos, é pontuado e tomado como referência, para demarcar a diferença entre ambos. Conto a maneira como se faz para ensinar, àquele que chega, a distinção entre ser criança, no mundo lá de fora, e ser aluno, no mundo cá de dentro.

No sexto capítulo atento para a presença da escrita na escola. Onde ela está? Onde se pode ver? De que jeito se fala dela para o aluno? Que informações lhe são dadas? Como é utilizada? Como a criança traz a escrita lá de fora para o mundo cá de dentro?

Após esses capítulos que compõem as duas primeiras partes, apresento a conclusão da dissertação. Nela se tenta explicitar, conforme já se disse, os trabalhos de alguns autores que estiveram intermediando, mais de perto, o meu diálogo com os dados coletados e analisados.

Com a organização do trabalho nessas três partes, em que se descrevem e analisam os dados coletados, espera-se contribuir para o conhecimento e a compreensão, por vezes difícil, da relação entre a criança, a escrita e a escola.

P A R T E I

FORA DA ESCOLA, A ESCRITA PRESENTE

C A P I T U L O 1

ANDANÇAS PELO BAIRRO

Alcançar o bairro Palmares partindo do centro da cidade exige uma viagem que varia entre 50 minutos e uma hora. Um tempo que se torna mais longo se considerarmos a espera no ponto do ônibus. A fila cresce. A condução chega e parte lotada. Crianças dormem no colo, passageiros carregam pacotes, sacos, caixas de isopor. Alguns parecem ser camelôs que vão se aventurar pelas ruas do bairro, vendendo painéis de alumínio, colchas, tapetes. Outros carregam um pequeno pacote de maçãs ou de balas, decerto para os que ficaram em casa.

Em sua maioria, os passageiros apresentam uma aparência cansada: estão desfeitos. O calor dentro do ônibus faz a pele brilhar de suor. A agitação descontraída da conversa faz pensar que relaxam, após o trabalho ou a caminhada no comércio. Muitos cochilam antes mesmo da metade da viagem.

No final do ano de 1987, fora enfim implantada a linha de ônibus do bairro. Antes, era preciso pegar os ônibus que serviam aos bairros vizinhos. Esses ônibus paravam na fronteira entre os bairros Durval de Barros e Palmares, demarcada pela praça onde se situam o Grupo Escolar e algumas vendas. A nova

linha não foi composta por uma frota de veículos novos. Para ela parecem ter sido remanejados os carros mais velhos, "bandeirantes" daquelas paragens. Isso fica evidente pela vibração barulhenta do motor, que faz trepidar o chão do Ônibus e aumentar o calor, pelas janelas que por vezes não fecham ou não abrem, ou ainda, caso mais grave, pelas inúmeras vezes em que o veículo quebra no caminho. Se a viagem é interrompida porque o Ônibus quebrou, ela só vai ser retomada quando o próximo Ônibus da linha passar no local. E, nesse caso, muitas vezes quem vem cochilando não interrompe seu sono, nem percebe o aumento de passageiros que se comprimem e se esticam para alcançarem apoio na barra de alumínio.

Se dia de sol, é possível estender a vista pela janela, se dia de chuva, isso não é permitido. Os vidros já levam o desenho das mãos que tentaram desembaçá-los... inútilmente: do lado de fora, uma fina camada de barro cobre a superfície. Nós de dentro, tentamos ver o que acontece no trânsito, no passeio, recompondo as imagens difusas, ou as aceitando incompletas.

Se a viagem é tranqüila, com um número razoável de passageiros, a chegada ao bairro parece suave. Os passageiros vão descendo calmos, despedem-se uns dos outros, prometem visitas, agradecem ao motorista ou saem silenciosos. Porém, se a viagem é em Ônibus superlotado, alcançar a proximidade de casa suscita um movimento distinto: as despedidas são breves, quase secas, aliviadas. Os passos, em sua maioria, são rápidos, fruto de pernas sedentas de se exercitarem ou da pressa em

alcançarem um pouso definitivo. Os passageiros, agora transeuntes, se espalham e se dispersam pelas ruas.

A praça ainda é o fim de linha para muitos. De forma circular, é cercada por um calçamento de pedras assentadas desordenadamente. Nela, nenhuma árvore, apenas três pequenos canteiros de uma grama rala e seca, cortada de atalhos. A falta de sombra faz com que só raramente as pessoas venham descansar em seus bancos de pedra. Durante o dia, ela é passagem obrigatória para muita gente: para os que vão ao grupo escolar, à mercearia, à farmácia, para os que esperam sua vez de usar o único telefone público do bairro, ou ainda para os que querem se divertir no bar. Contornada pelas lojas de um lado e pelo grupo escolar de outro, a praça se faz o centro do lugar. Pela sua localização no alto do morro e pelo fato de estar fechada em si mesma, pelo contorno das construções à sua volta, ela esconde a realidade do restante do bairro. Como cenário de um filme de faroeste, a sua fachada sugere a existência de casas e de ruelas, porém, se a ultrapassarmos, veremos a precariedade daquilo que ela esconde. Na praça a maioria das construções recebeu acabamento completo, não havendo alicerces descobertos sugerindo um projeto interrompido, nem paredes esperando reboco e pintura. O calçamento evita o barro escorregadio no tempo de chuva ou a poeira excessiva durante a seca. Esse cenário simples, mas acabado, contrasta com o que por trás dele se esconde.

O bairro se situa numa região montanhosa e acidentada.

As ruas que porventura possam ter sido projetadas foram, em grande parte, tragadas pela erosão. Isso dificulta ou até mesmo impede o tráfego de veículos. A avenida Tancredo Neves e a rua Ladainha, que margeiam cada uma delas um dos lados do bairro, são as únicas vias que receberam calçamento. É por elas que circulam os ônibus.

Uma moradora residente no bairro há 16 anos disse-me que o terreno não era acidentado assim, e que ele foi "desbarrancando" com a chuva. Contou-me das noites em que acordavam com o barulho da terra que batia na parede de sua casa e se acumulava ao redor dela. Era preciso levantar-se e tirar tudo. Disse que, agora, isso não acontece mais, porque o quintal está todo plantado e as raízes das plantas ajudam a segurar a terra.

Esse "arranjo" da terra causado pela erosão faz com que as casas pareçam debilmente equilibradas à beira do barranco, tornando sinuosos os caminhos para alcançá-las. Algumas estão bem abaixo do nível da rua, outras bem acima dele.

Há casas que se encontram espremidas entre um barranco de um lado e um buraco de outro. Para quem desconhece a região, ela é um quebra-cabeça: uma rua pode se iniciar em certa altura, ser interrompida e "reaparecer" numa direção completamente inesperada. Inclusive com a numeração invertida: espera-se o número 120 e encontra-se 2800. Certos trechos causam mesmo a sensação de que o que sobrou das ruas desmoronadas foi embaralhado. As vezes se vê também um barranco

solitário em meio a um cruzamento confuso de trilhas (que deveriam ser ruas), suportando uma placa que indica; por exemplo : Rua TEOFILO OTONI. Está ali para registrar o que deveria ter sido e nunca chegou a ser.

As placas, embora persistam em lugares como esse, são dificilmente encontradas em grande parte das ruas. A numeração das casas, que por vezes é pintada cuidadosamente à mão, contribui pouco para a localização de um endereço. Indica-se: "145 antigo 147", mas não se sabe o nome da rua. Certa vez, procurando a casa de um menino, busquei o auxílio de algumas crianças que empurravam um carrinho de mão carregado de areia.

As casas da rua onde me encontrava eram todas numeradas, mas não localizava o número 69.

- *Vocês conhecem o Alexandre?? - pergunto.*

- *O, o Alexandre é o Alex??*

- *É, responde outro menino.*

Completo a informação:

- *A casa dele é o número 69.*

- *Ah, 69 eu sei onde é. É aquela ali, responde apontando para a casa no pé do barranco.*

Eu pergunto:

- *E como é que você sabe??*

- *Pelo número ali, diz, apontando o número afixado acima do telhado, preso ao cano da antena. Eu já havia passado por ali antes e não havia visto tal número.*

(Diário de Campo, dia 14/01/88)

Deve ser por situações como essas que uma secretária da escola comentou com desdém, quando pedi o endereço das crianças:

- *Você vai ter problemas. Vai ser difícil localizar a casa das crianças lá embaixo.*

(Diário de Campo, dia 05/11/87)

Esse arranjo irregular de ruas, trilhas e casas resulta numa trama que denuncia aquele que não conhece o lugar, que não pertence a ele. Isso porque é preciso distinguir a sutileza das trilhas, diferenciando aquelas que vão dar continuidade a um caminho público, daquelas que vão dar à porta de uma cozinha. Várias vezes pensava caminhar em direção a uma casa e era surpreendida por outra moradia encravada, escondida no barranco. Sentia-me intrusa ao entrar desavisadamente no quintal de alguém. Desavisada sim, porque, em certos lugares, a delimitação entre as propriedades inexistente. (Pelo menos para quem vem de fora.)

Uma situação em especial me mostrou nova e desconhecida possibilidade de relação com o espaço do outro. Estava entrevistando algumas crianças que jogavam "finca" na rua Ladainha. Quatro meninos. Eles me explicavam as regras do jogo à medida que o jogavam. Em certo momento, o espaço do passeio em que estávamos não comportava mais os traçados para o jogo. Do outro lado da rua, o quintal aberto da D. Estela oferecia sua terra macia, úmida. As crianças não pestanejaram:

- Vamos pro quintal de d. Estela!

Argumentei que poderia ser inconveniente fazer isso. A resposta foi unânime:

- Que isso, a d. Estela não liga!

Passado algum tempo, pedi a eles que fizessem o desenho da finca numa folha de papel. Atenderam ao meu pedido desenhando, inicialmente, sobre a tampa de cisterna. Não demorou, porém, que se lembrassem do fogão à lenha e da mesa, que ficam sob o teto de telha de amianto que circunda o barracão. Meus argumentos foram novamente inúteis: eles se

sentiam em casa. Desenhamos ali por algum tempo até que os filhos de d. Estela acordaram e se juntaram a nós. Apesar da ausência da dona da casa, senti, enfim, legitimada a nossa presença.

(Diário de Campo, dia 11/01/88)

A maioria das casas, como já disse, são inacabadas. Os projetos não se realizam totalmente: alicerces a descoberto, ausência de reboco e pintura, piso de terra batida em algumas delas. Têm, em geral, de um a quatro cômodos, que raramente excedem a 2X3 metros. A falta de janelas em alguns deles dá um aspecto sombrio. O banheiro quase sempre fica do lado de fora da casa e com freqüência é utilizado por mais de uma família.

Quando não há condições de pagar pela instalação dos serviços de água e luz, a solução é contar com os vizinhos:

Pesq. : Vocês construíram aqui ou alugaram?

Mãe : Construímos. Tá apertado aqui, porque é só dois cômodos, água tá emprestada, luz, porque o dinheiro que estava guardado pros padrões de água teve que gastar com medicamentos pra mim, então ficou sem fazer os pedidos de água e luz, porque os meus remédios ficou em 6.000 cruzados. Fora outro tipo de medicamento que eu tenho que comprar que custa um milhão e cem.

(Gravação, 16/01/88)

Essa mesma dificuldade é enfrentada com a rede de esgoto: o bairro não a possui. E, novamente, os próprios moradores, segundo as suas condições, procuram sanar esse problema. Aqueles que moram próximo ao córrego que recebe o escoamento de água de parte do bairro, fazem uma rede particular que nele desemboca. Os outros utilizam-se de fossas sanitárias. Em consequência da ausência da rede de esgotos, o

bairro é cortado em vários pontos por pequenos regos de água usada que saem das casas. Em certos lugares, é preciso passar com bastante equilíbrio nas trilhas, para não cair dentro desses regos. O mau cheiro é forte.

Grande parte do bairro só foi beneficiada com o fornecimento de água por volta de 1986. A solução para esse problema era, até então, a perfuração de poços, correndo-se o risco do uso de água contaminada, devido à proximidade entre cisternas e fossas.

Em contraste com o aspecto insalubre causado pelo esgoto a céu aberto, está uma característica do bairro que o torna agradável: o seu aspecto interiorano. Os quintais, em sua maioria, são cultivados: plantação de milho, mandioca, feijão, abóbora, hortas, bananeiras, pés de manga, abacate. Em algumas casas (poucas delas), a cerca é arrematada por um passadiço, uma tronqueira ou pela reprodução em miniatura de uma porteira de curral. Em outras também se encontra criação de animais: galinhas, patos, porcos. E por vezes a exigüidade do espaço faz com que o chiqueiro esteja bem próximo da porta da casa. O cultivo de plantas e a criação de animais são indícios não só da origem interiorana de diversas famílias, mas também da necessidade de se buscar uma alternativa de complementação alimentar.

As famílias são numerosas para o pouco espaço que têm. E nele se arranjam como podem: se a casa é de um cômodo, nele se organiza tudo: quarto, sala, cozinha. Se de dois cômodos,

dormem todos num quarto ou se dividem: pais e filhos menores num quarto e os maiores na sala-cozinha. O que chama a atenção é que o mobiliário reflete o cuidado com o mínimo indispensável: a alimentação e o descanso. Assim, a cozinha é a parte mais completa da casa: o fogão, o jogo (nem sempre completo) de mesa, cadeiras e armário de cozinha de fórmica. As panelas brilham nas prateleiras. Pia ou tanque do lado de fora. Raramente uma geladeira. Depois, o quarto: camas com colchões sobrepostos, beliches. Várias casas não têm guarda-roupa ou armários.

Quanto aos eletrodomésticos, a televisão tem presença certa: na maioria das casas, o televisor preto e branco, 26 polegadas. Em outras casas, além da TV, o rádio. Este permanece ligado, acompanhando o trabalho doméstico diário.

A desorganização aparente de objetos ou roupas é, por vezes, caótica. No entanto, a ação rápida de uma mãe, que localiza com precisão o melhor vestido da filha em meio a um monte de roupas, ou de uma criança que me orienta a encontrar sobre o armário sua pasta de desenhos demonstram que, para eles, aquele caos tem uma lógica. O que parece desarrumado é o melhor que se pode fazer, considerando-se o pouco espaço e a quantidade de pessoas e de objetos.

Eu sabia que ao caminhar pelas ruas estava ao mesmo tempo observando e sendo observada. Isso era confirmado à medida que, ao fazer um trajeto, percebia que um morador à

distância, recostado na porta, acompanhava calma e ininterruptamente os meus passos. A localização de algumas casas, o posicionamento de seu morador, sugeriam um vigilante aguardando, em sua guarita, a chegada do estranho.

A certeza de estar sendo observada era reafirmada quando uma criança me dizia:

- Mal cê pisou lá embaixo, a mãe já estava subindo o morro do outro lado.

(Diário de Campo, 05/02/88)

Ou ainda quando ouvia um grito:

- Dona!

Ao procurar quem me chamava era informada:

- Por aí não dá passagem. Tem que entrar no buraco.

(Diário de Campo, 14/01/88)

Tudo isso me indicava que, além do observador visível, havia também outros que me observavam sem que eu pudesse vê-los.

O movimento das ruas varia no correr do dia. Se sol quente, as pessoas estão recolhidas em casa: ouvem-se o som de uma televisão, um bate-papo, a brincadeira de crianças ou o silêncio imposto por uma soneca. Momento de descanso que logo é seguido por uma maior movimentação. A ação das crianças é presença marcante nas ruas. Passam vendendo picolé, xup-xup, fazem em grupo algum trabalho: transportam areia para uma construção, removem entulhos, cavam a terra, voltam da padaria ou das vendas.

As crianças estão desde cedo envolvidas no trabalho. Inicialmente, parece um jogo, como quando se vê uma "escadinha" de três meninos passarem: Flavinho (8 anos) e mais dois, um aparentemente de 5 anos e outro, menor, de três anos de idade. Enquanto estou no ponto de ônibus, observo-os cruzando a rua. Desaparecem por instantes, retornam depois, sérios, carregando cada um deles um objeto: o maior, um balde, o do meio, uma panela, e o menor, uma colher de pau. Caminham juntos em passos firmes. Logo depois, são seguidos de Fabiana e Cristiane (irmã do Flávio), carregando uns embrulhos grandes, acompanhadas de um adulto de mãos vazias. O ar das crianças é de seriedade e compenetração. A mesma seriedade muitas vezes encontrada em várias casas onde um grupo de crianças passa o dia sozinho, enquanto os pais trabalham fora. O mais velho ou a mais velha tomando conta dos menores. Quando não fazem a comida, requeimam a que a mãe deixou pronta de véspera. E esses grupos de crianças demonstram organização, dividem o trabalho, cada um é responsável por uma parte: varrer, cuidar dos bichos, tomar conta do bebê, arrumar a cozinha, ajudar o irmão a fazer o "para casa", encapar os cadernos.

Também nas ruas as marcas das brincadeiras das crianças: o jogo de finca riscado nas suas variadas formas - estrela, lua, quadrado, triângulo, círculo. No céu, as pipas, feitas de plástico, voam distantes daquelas que se prenderam nos fios da rede elétrica e não foram recuperadas. Nas portas de algumas casas, as crianças brincam sozinhas ou trocam idéias

com alguns adultos. Algumas vezes ouvi vozes de crianças que brincavam de "aulinha" - a professora perguntava e recebia a resposta em coro.

Até aqui descrevi o bairro Palmares privilegiando o seu aspecto físico, sua infra-estrutura básica (transporte, condições de moradia, etc). Fiz essa descrição com quase total ausência dos protagonistas, ou seja, dos moradores do bairro. A presença desses aparece registrada apenas a partir de indícios: riscos de finca no chão, pipas presas em fios, casas inacabadas. Por vezes, se algum deles teve voz nessa descrição, foi para compor esse quadro "físico" do bairro ou para situar-me como caminhante por essas trilhas desconhecidas. Dando continuidade a esse relato, passo, a "povoar" essas ruas, essas casas. Chamo à cena, de forma mais intensa, as pessoas que habitam esse lugar. Vou procurar retratar um pouco da vida das pessoas que residem no bairro Palmares. Para tal, retiro elementos das observações e entrevistas realizadas nas casas de 16 crianças que iniciavam a 1ª série. Não analiso todas as situações por mim presenciadas em cada casa. E nem mesmo descrevo detalhadamente as condições de vida de cada uma das crianças. Retiro fragmentos de diversas situações, procurando compor um quadro multifacetado da relação familiar peculiar ao grupo pesquisado. Isso explica referências a uma criança ou a sua família intercaladas às informações que se referem a outra criança ou família.

O que pretendo é possibilitar ao leitor um mosaico da

diversidade de situações por mim presenciadas. A ordem "desordenada" da narrativa privilegia, como verá o leitor, aspectos que se destacam (ou foram por mim destacados) no correr da pesquisa, tais como a troca de afeto entre as pessoas, a vida em família intermediada pelo trabalho, a divisão de objetos. O que dá unidade ao texto são, portanto, os aspectos que se revelam ou se ocultam nas diversas situações presenciadas.

Na minha convivência com famílias do bairro, surpreenderam-me as relações entre adultos e crianças nas diversas casas em que realizei entrevistas. O que vi e o que senti se contrapõe fortemente ao discurso da "carência", que aponta as crianças das camadas populares como carentes de afeto, cuidados e atenção. Não é simples definir essas relações entre adultos e crianças. Utilizar frases como "são crianças maduras" ou "é uma relação de igual para igual", se não chega a ser impróprio, é insuficiente. Na verdade, a relação em família me inquietou tanto que por várias vezes registrei, em meus relatórios de campo, a vontade de fazer uma pesquisa sobre o lugar da criança na família, no seu grupo social.

Na maioria das casas onde realizei as entrevistas, sentia em todos imenso prazer em participar do bate-papo, afeto na maneira como as mães ou os irmãos se apresentavam mutuamente. Parece-me haver, subjacente às relações entre pessoas, o reconhecimento do outro como distinto, e por isso merecedor de respeito.

A primeira casa que visitei foi a do Reinaldo (7 anos). Lá encontrei sua mãe (30 anos de idade) e seus dois irmãos (um de 9 e outro de 2 anos de idade). Registrei a vivacidade dessas crianças que, sem problemas, dividiam entre si os livros, os lápis e os papéis que eu havia levado e o violão do pai. Esse instrumento foi trazido cerimoniosamente para a sala, carregado pelos três meninos; cada um teve a sua vez de tocar e cantar.

Interessantes os comentários que faziam a respeito uns dos outros. O mais velho, preocupado em incentivar o irmão que estava encabulado, dizia :

- *Titinho, você que sabe cantar aquela música bonito, canta ela, sô.
O olhar da mãe se voltava orgulhoso para os filhos.*
(Diário de Campo, 05/01/88)

Na casa de Elaine também encontrei situação semelhante. Lá não havia, a princípio, a presença de adultos. Eram seis crianças cuja idade variava de 2 a 12 anos. Quando cheguei, fui recebida por duas crianças menores que logo foram chamar a mais velha. Esta, pela sua postura e comportamento, demonstrava ser a responsável pela casa. Informou que a mãe só chegaria mais tarde e pediu para que eu não reparasse "a bagunça da casa". (A casa estava arrumada). Contou que dividiam entre si as tarefas, e que algumas ainda estavam por fazer. Lá ouvi o rol das qualidades de cada uma das crianças. Cada um era valorizado naquilo em que era bom, o que compensava

o fato de haver algum ponto fraco. Aquele que não se saía bem na escola era indicado como "bom de serviço", ou aquele que não era "bom de matemática", era apontado como "bom no português".

Elaine, que estava, inicialmente, acanhada, recebia dos irmãos um incentivo que me revelava um de seus costumes :

*- O, Elaine, deixa de sê boba ! Pega o livro e faz que nem você gosta de fazer... ela pega o livro e fica inventando estórias... ela conta estória, assim, inventando um tempão.
(Diário de Campo, 06/01/88)*

Depois de algum tempo, chegou um parente da família. Ele não sabia que eu estava gravando a conversa. Seguiu-se, então, um ritual interessante que foi conduzido pela mais velha e acompanhado pelos demais. Ela foi perguntando por vários parentes, interessada em saber como estavam. O homem respondia calmamente a todas as perguntas. Este fato se tornou curioso quando a mãe chegou e repetiu o mesmo ritual. Pareceu-me uma reza : diz-se uma frase, pedindo informações sobre alguém da família, e recebe-se outra frase, como resposta. Interessante ver que, na ausência da mãe, a filha mais velha assumia o controle desse ritual. Após a troca de notícias, a mãe perguntou às crianças por que ainda não haviam tomado banho e por que a cozinha ainda não estava arrumada. Eu dei a resposta, dizendo que talvez a minha chegada tivesse atrapalhado as crianças que tinham ficado comigo o tempo todo.

Nessa casa, a ausência da mãe, que sai todos os dias para o trabalho, parece ser resolvida com a divisão prévia de

tarefas, com a redistribuição de papéis.

Em outra casa, entretanto, não parece muito fácil solucionar problemas, na ausência da mãe. A mãe de Liele sai todos os dias para o trabalho às 6 horas da manhã, e só retorna às 10 horas da noite. São seis filhos : o mais velho, já casado, e os outros com idade entre 6 e 14 anos. Do pai, eu não soube o destino. Quem comenta as conseqüências da ausência prolongada da mãe é uma vizinha, que é também uma das fundadoras da creche por onde passaram três meninas dessa família. Ela diz que as meninas todas têm piolho e que a mãe podia cuidar um pouco mais delas. Sente dó de vê-las jogadas e saírem tão novinhas da escola, por causa do piolho. A Leandra, uma das mais velhas, foi expulsa do grupo porque tinha muito piolho. Essa senhora comenta que a mãe da menina nem foi ao grupo conversar a respeito.

Na casa de Cassiano a situação se assemelhava mais às primeiras narradas. Os olhos da mãe se dirigiam com orgulho para os filhos, que conversavam comigo. Um dos meninos, denunciado pelos irmãos como o que não gostava de estudar, foi defendido por ela :

Mas ele tem inteligência mecânica. Gosta mesmo é de desmontar as coisas ... móveis, objetos pra ver como funciona. E ele consegue montar de novo !

(Gravação, 05/02/88)

Outra situação também interessante ocorreu na casa de Aldair e de Adriana. Já não estava gravando mais, porque não

tinha mais fitas. A televisão, que havia sido desligada no momento em que eu cheguei, tornou a ser ligada. O filme que estavam vendo está no final. Observo Ilma e Adriana que desenham, mas a torcida pelos meninos que tentam salvar um elefante da morte me envolve. Todos falam, comentam o que vai acontecendo :

- O, é perigoso !
- Olha lá Ilma, o que o elefante faz com o tigre !
- Não falei, não falei ?!...que o revólver do homem ia cair ?
- Ele é o pai do menino, vai ajudar ele.

A imagem nítida, preto e branco perfeitos nas 26 polegadas. Maria José (a mãe) me convida :

- Não vai, não. Senta aí pra acabar de ver o filme com a gente.
- (Diário de Campo, 01/02/88)

Não resisto e divirto-me com eles. Interessante ver as pessoas assistindo a um filme na TV e falando entre si, dizendo o que sentem, o que vai acontecer, chamando o outro para não perder as partes mais emocionantes. Uma troca movimentada, não um recolhimento silencioso.

Essa maneira de assistir TV fez-me lembrar uma prática outrora comum, com relação à leitura. Esta, segundo alguns autores, era vivida e partilhada com outras pessoas. José de Alencar (1990) conta como se fez leitor e escritor a partir do costume diário de sua família de se reunir para ouvi-lo fazer leituras diversas. Eram os romances, os contos,

os artigos de jornais compartilhados por uma leitura feita em grupo. Ali na casa de Adriana e Adair, a família assistia com entusiasmo a televisão. A troca de opiniões, a revelação de sentimentos uns para os outros não tinha como objeto deflagrador um texto escrito, mas a imagem imponente desse eletro-doméstico que se encontra hoje em quase todas as casas.

Nessa mesma casa onde assisti televisão observei que Vânia (3 anos) desenhava, chupando um bico azul; quando seu irmão menor, que dormia no berço, choromingava, o bico era tirado rapidamente de sua boca pela Ilma (a mais velha), porque com ele tornava a adormecer, no quarto, o bebê. Vânia parecia não se incomodar com o fato. Ela teve o bico restituído por mais de uma vez sem que reclamasse. E, por fim, quando o bebê acordou, o bico lhe foi tirado definitivamente. A naturalidade com que isso ocorreu demonstrou ser esta uma prática corrente. A reação de Vânia que, sem reclamar, esperava a volta do bico, fez-me pensar sobre o significado, para as crianças, daquela divisão da posse de um objeto tão íntimo e proporcionador de prazer. Levaria à compreensão da necessidade de se dividir com o outro o pouco que se tem, seja roupas, alimentos, brinquedos ? Provocaria a existência de uma raiva silenciosa ? Ou seria o aprendizado de que é necessário sempre ceder, abrir mão do próprio bem estar, ao qual, na verdade não se tem direito ?

Certa vez, dirigindo-me à casa de uma menina, presenciei uma situação problemática. Ao passar em frente a um

bar, vejo uma mulher assentada no chão com um bebê no colo. Ela bate na cara de um outro filho que está em pé à sua frente. Este menino (1a 8m.) está chorando, e ela bate de um lado e do outro do seu rosto, falando :

- Parou de chorar ? Parou ?

Eu não resisto, vou até lá e digo :

*- Ô ?... mas ele é pequenininho demais pra apanhar desse jeito...
- É que ele tem que aprender, responde a mãe.
- Mas, não é assim que ele vai aprender não, uai...*

Ela continua :

- Ele é levado demais. Só porque aquele rapaz jogou cascalho nele, ele foi lá da'tapa nele.

O rapaz que jogara o cascalho comenta, com certa ironia na voz :

- É por isto que saiu no jornal que vão prender pai e mãe covard que maltrata menino assim...

A avó, que até então esteve observando por detrás do balcão, comenta :

*- Ele tem um ano e oito meses só... eu falo com ela que não pode fazer isto com ele...
- É pequenininho demais... eu falo.*

O menino já está escorado na minha perna e eu afago os seus cabelos.

Vou embora. Despeço-me.

Quando retorno da entrevista que fui fazer, reencontro

a mãe. Ela caminha devagar, está de mãos dadas com o filho. Cumprimentamo-nos.

(Diário de Campo, 26/01/88)

Narrei esse acontecimento por ter sido a única situação, nos 4 meses de pesquisa de campo, em que presenciei uma criança sendo agredida fisicamente. Talvez por isso tenha me sentido mobilizada a ponto de ir dizer à mãe que não fizesse aquilo. Foi uma reação não refletida da minha parte. Não sei e não posso afirmar o grau, a frequência ou as formas de castigos e repreensão a que as crianças são submetidas, mas não me iludo a ponto de imaginar que castigos não ocorram. No entanto, a situação narrada dá também oportunidade para que reconheçamos, numa só mulher, a mãe que castiga (no caso, sem um motivo razoável e de forma brutal, violenta) e a mãe que conforta e dá afeto. Ao passar e vê-la, no momento seguinte, conduzindo a criança pela mão, reconheci, numa mesma relação, a existência de sentimentos opostos.

Na casa de Jardel, enquanto vou conversando com ele e sua mãe, vejo o café sendo coado pelo Neném (10 anos). A mãe relata a ajuda dos meninos nos trabalhos de casa : arrumam as camas, lavam vasilhas, varrem a casa. Quando estou indo embora, "seu" João, avô dos meninos, que esteve ocupado em assentar um tanque novo no terreiro, durante todo o tempo em que estive lá, fala sobre os seus netos, de como são bons meninos :

- *Esse aqui também é meu afilhado - aponta o Neném e continua :*
- *Eu não posso dar presentes, mas minha bênção eu*

dou. Num tenho um afilhado que seja ruim. Vamos ver esse daí. Ele já é bom menino, o valor deles é não ser malcriados.

Continua depois enumerando os seus afilhados e suas respectivas profissões : um trabalho na prefeitura, outro é motorista, outro é metalúrgico em São Paulo, etc.

(Diário de Campo, 07/03/88)

Assim como nas outras casas, também na casa de Jardel o trabalho parece ser um aspecto básico que perpassa a relação em família, constituindo-se como um de seus elementos integradores. A sobrevivência de todos, é claro, depende dele. As crianças aprendem desde cedo a sua necessidade e importância. Por isso as encontramos em casa ou nas ruas tão comenetradas nele. Parecem perceber que o valor de uma pessoa está relacionado àquilo que ela produz ou consegue realizar. Elas se afirmam pelo trabalho, são reconhecidas pelo que realizam. E para muitas o trabalho parece ter mais importância do que a escola. Uma avó comenta que sua neta de 6 anos gosta mesmo é de trabalhar, e ajuda uma vizinha a cuidar da casa. Disse isso comparando essa menina à outra neta mais velha, que tem paixão por estudar.

As mães, ao saírem para o trabalho, dividem tarefas entre os filhos e, ao retornarem, verificam se o serviço foi feito. Mesmo nas casas onde as mães não trabalham fora, cada um parece ser responsável por uma tarefa. Esse fato imprime a essas famílias uma característica bastante peculiar, que me chamou a atenção. Ao serem capazes de realizar uma tarefa, de se responsabilizarem por ela sozinhas, fazendo-se aos poucos independentes, as crianças vão se afirmando diante dos demais

membros da família. Assim, cada uma passa a ter o seu espaço reconhecido, a sua vez de falar, de ser ouvida e de se opor aos demais, de ter a sua própria opinião.

Outro aspecto que me chamou a atenção foi a troca de afeto entre as pessoas. Os olhares orgulhosos para os filhos, a preocupação com o seu bem-estar também são, evidentemente, um elemento fundamental na relação dessas pessoas e na constituição do lugar de cada um dentro da família. Como disse o Seu João, avô de Jardel : "eu não posso dar presente, mas a minha bênção eu dou".

Enfim, o afeto entre as pessoas é também muito grande.

Parece que a escola assume um significado especial para as pessoas entrevistadas porque também se relaciona com o trabalho.

O aprender a ler e a escrever tem sentido enquanto pode indicar a possibilidade de conseguir um emprego melhor. Edna, mãe de três crianças, diz que deixam de comprar " coisas importantes até de alimento", para garantir o estudo das crianças. Fazem isso com esperança de que assim elas tenham melhores chances no mundo do trabalho.

A mãe de Karina também fala da importância da escola :

Pesq.: Então a Sra já ensina pros meninos antes deles irem para a 1ª série ?

Terezinha: Eu ensino, fico doida pra eles estudar (mãe) direitinho, e tudo, né ? Porque é preciso estudar. O que eu falo sempre com eles : Vocês tem que

estudar pra trabalhar mais tarde, né ? Então eu acho que se não estudar, mais tarde não vai ter um bom serviço, né. Ai dou em cima deles. (...)
Ah, eu tenho tanta vontade de minhas filhas estuda, nosso Deus ! Mas estudar. Porque eu acho que eu não tive direito de ser, eu acho que elas tem, sabe ? E eu acho que pra elas ter o direito de ter alguma coisa na vida só mesmo com o estudo, sabe ?
Eu penso assim.

(Gravação, 26/01/88)

As crianças também reconhecem o estudo como pré-requisito para o trabalho no futuro. Vejamos o que diz Carlos (8 anos) e sua irmã Sheila (12 anos) :

Pesq. : E você, Carlos ? Por que você tem vontade de aprender a ler e a escrever ?

Carlos : Porque quero ser educado.

Pesq. : Pra ser educado e o que mais ?

Carlos : Saber a ler, saber escrever e ser alguma coisa na vida. Quero é trabalhar no banco.

Pesq. : Você tem vontade de trabalhar no banco, é ?

Carlos : Porque quero bater máquina.

Pesq. : Ah, bater máquina. Aquelas de letras ou de números ?

Carlos : Aquelas de letra.

Pesq. : E você Sheila, por quê ? Você é muito estudiosa, né ? Por que você dá tanto valor assim pro estudo ?

Sheila : Queria ser professora, né ? Mas eu não tenho paciência com ninguém. Eu queria ser médica, queria não, quero. Quero. Queria ser médica.

(Gravação, 26/01/88)

Interessante notar que tanto D.Terezinha quanto Carlos se referem a "ser alguma coisa na vida". Ter o direito de ser alguma coisa na vida. E ser alguém na vida está vinculado à possibilidade de ter um bom trabalho; a esperança para a concretização dessa possibilidade é depositada no estudo, na escola. Quando Sheila fala do seu desejo de ser médica, o verbo querer oscila entre o "queria" e o "quero". Seria esta oscilação a expressão da dúvida quanto à possibilidade de

realizar o seu sonho ?

Os fragmentos das situações de entrevistas relatadas abordam aspectos que perpassam o cotidiano das pessoas entrevistadas.

Não pretendi esgotar a totalidade desse universo, pretensão que seria inútil, uma vez que o meu próprio olhar tenderia a privilegiar certos aspectos que me interessariam mais de perto. Assim ao } colher informações nesse universo, já as delimito segundo minha perspectiva, e foi, também, segundo essa perspectiva que constitui esse relato. As questões, abordadas até aqui - a troca de afeto entre familiares, o trabalho na vida dessas pessoas - sugerem uma lacuna que precisaria ser investigada, de forma que se pudesse elucidar a contribuição desses aspectos na formação desses indivíduos.

No capítulo seguinte centralizo o foco de análise em outra questão que me interessava mais de perto : a relação mantida pela criança com a escrita, intermediada pelo seu grupo social, antes do seu ingresso na escola.

C A P Í T U L O 2

ATENTANDO PARA A ESCRITA

A criança, em sua relação diária com as pessoas do seu grupo social ou de outros grupos, vai constituindo uma visão dos aspectos que compõem essas interações. No primeiro capítulo, mostrei, por exemplo, como o trabalho vai, pelas contingências da vida, assumindo significações para as crianças : responsabilidades, sobrevivência, afirmação. Também a significação da escrita é construída pelas crianças em interações sociais. Neste capítulo pretende-se tratar dessa questão, ou seja, caracterizar as diversas situações sociais onde a escrita se faz presente ou ausente para as crianças.

Pretendo, portanto, discutir o que é a escrita para essas crianças residentes em um bairro da periferia de Belo Horizonte. Por que querem aprender ? O que já sabem ? Como aprenderam ? O que esperam aprender na escola ? De que forma supõem que isso ocorrerá ? Quais são as suas possibilidades efetivas de interação com a escrita ?

Num primeiro momento, pretendo tratar da diversidade de "suportes" de escrita existentes e presentes no dia-a-dia dessas crianças para, posteriormente, descrever e analisar as

situações de interação com a escrita criadas pelas próprias crianças ou por seus pais.

Em nenhuma das casas visitadas encontrei livros infantis. O interesse por tal objeto era evidenciado pelo afã das crianças em manusearem os livros que eu levava. Andava sempre com quatro ou cinco livros na bolsa e, por vezes, eram insuficientes, e, então, duas ou três crianças liam um só livro ao mesmo tempo. A "leitura" se fazia com algazarra, observando-se todos os detalhes : desenhos, cores, formas. De maneira geral, folheavam na direção correta, da esquerda para a direita. A "leitura" talvez pudesse ser classificada como uma leitura "nominativa ou de identificação". Contavam o que viam desenhado : "índio", "onça"; "esse tem barco", "esse tem fogão".

A curiosidade em saber onde comprar aqueles livros era grande. As crianças insistiam para que a mãe os comprasse. A aquisição de livros, porém, é difícil : no bairro não existe bancas de jornais, nem livrarias; além disso, é preciso considerar o preço dos livros.

A mãe de M.P. demonstra desejo de comprar livros para os filhos :

Mas o tempo vai passando e cada vez que passa fica mais difícil... e nada d'eu poder comprar um livro. Eu tinha vontade de poder comprar aquele livro, eu estudei nele, é ... "As mais belas estórias". E eu ainda falei com o Marquinho : se eu comprar eu vou ver se acho ele. Porque ele tem estória e tem exercício também. E eu lembro que eu

estudei nele.

(Gravação, 23/02/88)

É interessante observar que a escolha do livro " As mais belas histórias" está condicionada ao fato de "ter exercícios", visto como uma vantagem. É a preparação ou o reforço das atividades escolares.

Também os adultos se apraziam em olhar os livros. Em uma das casas, em que duas mulheres analfabetas estavam presentes (uma delas madrasta das crianças), deliciei-me com a diversão de ambas. Enquanto as crianças desenhavam, essas mulheres, num canto da sala, brincavam de passar a folha e de apontarem quem seria quem, ou o que seria de quem. Disputavam, cada uma para si, os desenhos mais bonitos.

Os livros que encontrei nas casas dessas crianças se resumiam a livros escolares - cartilha, livro de matemática - , enciclopédias e a bíblia. Os livros escolares eram herança dos irmãos mais velhos que haviam saído da escola ou dos filhos da patroa da mãe, que já não os queriam mais. Enciclopédias, encontrei três nas dezoito casas que visitei : uma de medicina e saúde e as outras duas referentes a conteúdos escolares . Dava para perceber, pela lombada dos livros, pelas marcas nas folhas, que eles eram bastante utilizados.

A bíblia estava presente nas casas dos crentes; no bairro onde se realizou a pesquisa proliferam igrejas como a "Deus é amor"; a parede de uma dessas casas ostentava versículos que haviam sido copiados com giz pela mãe das

crianças.

Além de estar nesses poucos livros, a escrita encontrava-se exposta nas prateleiras da cozinha, estampada nas embalagens de mantimentos - óleo maizena, farinha, margarina; nas "folhinhas" dependuradas na parede - "Sagrado Coração de Jesus", Mecânica Santo Antônio, "Sei cho noiê" -, os dias estampados ali em números. A escrita chega também, por vezes, em cartas que dão notícias de parentes e amigos. Outras vezes se vê utilizada no momento de registrar na caderneta a compra que é feita. Retirando da minha bolsa uma caderneta de anotações, ouço o alerta da Kátia, de 5 anos: "Oh, mãe, a dela é igual a sua". E a mãe explica:

Terezinha: Ah, sei. Quando a gente morava em Itaúna, aí eu tinha uma cadernetinha dessas. A gente pegava leite naquelas carrocinhas que passava na rua. Então tinha uma dona aqui que vendia, né? Então eu tinha a minha caderneta. Porque quando a gente fosse pegar marcava, né, no caderno e pagava por mês.

Pesq. : Você prestava atenção no que sua mãe escrevia na cadernetinha, né, Kátia?

Evert : Ó, você lembra que eu buscava leite com Vera, né?

Kátia : Eu olho ela. Aí todo dia que ela marcava na caderneta eu via.

(Gravação, 26/01/88)

A presença da T.V. na maioria das casas aponta também uma possibilidade de contato com a escrita: chamadas de filmes e novelas, nomes de artistas, endereços, contagem regressiva em segundos para o próximo programa.

De que suporte dispunham as crianças para desenhar e escrever? Um fato comum é que, nas casas das crianças que

havia frequentado a pré-escola, dificilmente se encontrava, após um mês de férias, qualquer material (papel, caderno, fichas) remanescente daquele período. Informavam-me das atividades que faziam na pré-escola, contavam que tinham cadernos de exercício. Porém, quando pedia para vê-los, a resposta era dada pela mãe : consumiram todos, de tanto brincar de aulinha, de tanto escrever, desmanchar e tornar a escrever. A economia imposta pelo salário reduzido à compra de material escolar levava as crianças a reutilizarem seus cadernos e papéis até a sua extinção. O que tinha sido escrito nos cadernos das crianças que freqüentavam o grupo era desmanchado cuidadosamente, para que eles pudessem ser utilizados de novo.

Embora esse material não pudesse ser recolhido, uma vez que fora consumido pela sua extrema utilização, as referências ao mesmo levam a imaginar que as crianças, lançando mão de recursos diversos, procuravam garantir um material onde pudessem exercitar sua escrita. Além de apagarem o que já havia sido feito no caderno da escola, usavam os papéis de pão ou de embrulho. Para alguns, é a própria sorte que os provê desse material, como se deduz do diálogo abaixo :

Pesq. : Também eles aproveitam tudo que é papel, não é ?

Dinha : Tudo quanto é papel !... Até no meio da rua, se eles acharem um papel, se tiver limpo eles apanham pra desenhar.

Júlio César: Eu tenho muita sorte de achar caderno limpo !

Pesq. : É ? Você acha ?

Júlio César: Acho demais ! Achei um atrás da padaria ali, achei outro perto do grupo, tinha muitas folhas no caderno limpas.

(Gravação, 23/02/88)

De um lado, vê-se o grande desejo das crianças por desenhar e escrever e, de outro lado, a falta de material disponível. O desencontro entre esses dois fatos impõe a utilização de recursos os mais diversos. São alternativas criadas por aqueles que são privados de certos bens materiais e culturais.

Em duas casas, entre as 18 visitadas, os pais, ao perceberem o desejo dos filhos de desenhar ou escrever, resolveram comprar um quadro negro. Como diz D. Valentina :

"Isso aí (quadro negro) eu que comprei pra eles quando eles eram menor. A gente morava numa casa de aluguel, eu ficava o dia todo cuidando dessa menina. Ela pegou um pedaço de carvão desenhou na porta, ó procê ver, desenhou no degrau da porta, no cimento. Ela tinha uns dois anos; menina, quando o pai dela viu aquilo, só porque ela desenhou num lugar que não podia...Era só passar uma vassoura, uma água que tirava tudo. Ah, mas o pai dela danou com ela, que ela tava desenhando, riscando no chão da casa dos outros e... eu falei com ele, mas o que que tem, não tá arrancando pedaço, não tá arranhando nada, isso no lavar tira. " Ah, mas não pode". E ele não gosta, não pode falar, não adianta. Quando nós mudamos praqui, mesma coisa : eles ficaram desenhando pelas paredes de lápis, de coisa. Aí eu pensei : quando eu puder eu vou comprar um quadro pra eles, que tudo que eles quiser, quando tiver vontade de ir lá fazer tá ajudando. Esse quadro deve ter quase uns 3 anos que eles já tem ele. Já desprezou tudo, já pregou... (...) agora eu não preciso escutar eles sê chamado atenção.. Mas mesmo assim de vez em quando eles pega aí e rabisca a parede com giz. É aquele negócio ".
(...)

(Gravação, 29/01/88)

A compra do quadro-negro, neste caso, se deve tanto à

preocupação de evitar atrito com o pai das crianças, como também à compreensão de que usar a escrita ajudaria no aprendizado. Esta segunda razão foi o que motivou a compra do quadro em uma outra casa, onde era freqüentemente utilizado para as "aulinhas".

Em casas onde não podiam contar com um quadro-negro, as crianças lançavam mão de outros recursos : o muro pré-fabricado, um pedaço de tábua respondiam satisfatoriamente à demanda.

Assim como no interior de suas casas, também na rua as crianças encontram a escrita. Certa vez, caminhando pelo bairro, vivenciei a seguinte situação :

O sol quente, poucas crianças na rua. Duas meninas descem a rua junto comigo. A menor delas, com cerca de 6 anos de idade, diz :

- Sacola da Pepsi. Tá escrito Pepsi.

A outra, com cerca de 9 anos, confirma :

- É sim.

- Vocês sabem ler, pergunto.

- Eu sei, ela não, responde a maior.

- Mas ela não leu na minha sacola : Pepsi ?

- Leu

- Vocês já estão na escola ?

- Eu tô no 3º ano.

- E você ?

- Eu vou na creche.

- Como você soube ler na minha sacola ?

É a maior quem explica:

- É que no bar do pai dela vende Pepsi e tem placa de Pepsi. Daí todo mundo chega e pede : dá uma Pepsi, dá uma Pepsi ... aí ela guardou na cabeça dela !

- Ah !

Elas vêm a placa de uma pré-escola, a maior lê :

- Pré-escola Coração de Criança. Aí uma escolinha prá você estudar.

- É.

Seguem para outro lado.

(Diário de Campo, 16/01/88)

A criança, como demonstra essa situação, é capaz de reconhecer uma palavra como símbolo (Pepsi), uma vez que, no seu dia-a-dia, enfrenta demanda específica : dar ao freguês a mercadoria que solicita. A criança maior, cuja carreira escolar tem, no mínimo, 3 anos, faz diferença entre esse tipo de habilidade e o domínio da leitura, domínio que ela demonstra ter ao ler uma outra placa qualquer.

Fragments de outra conversa também apresentam questões interessantes. Introduzo-as fazendo o relato que se segue :

Vou descendo a rua Colatina, chego na Mesquita. Na esquina, a vendinha que nas vezes anteriores estava sempre fechada, está aberta. E à sua frente conversam um homem e alguns meninos. Na placa, lê-se : VENDE-SE FRANGO - 48,00 O Kilo.

Duço parte da conversa. O homem diz :

- Essas contas todas eu faço é de cabeça, se for à lápis não sai nada.

Um menino comenta :

- Cé precisa comprar ...

- Mas eu já tinha feito de cabeça, no papel ...

- Uma calculadora. Compra uma calculadora

Vou seguindo a rua com pesar de não ouvir mais. Na casa seguinte, está pintado à mão, bem grande :

Rua Mesquita.

(Diário de Campo, 14/01/88)

A escrita é utilizada para o anúncio de produtos à venda; para indicar o nome da rua, em substituição à placa que a prefeitura não coloca. Porém, um adulto diz às crianças que é capaz de fazer contas de cabeça com rapidez, mas, se for preciso usar o lápis, já não será capaz. A solução é dada por um menino : comprar uma máquina de calcular.

Essa situação faz supor uma interrupção precoce no processo escolar desse sujeito, uma vez que sua familiaridade

com o registro escrito parece ser pequeno. Melhor fazer "de cabeça" do que escrever.

Também nas ruas presencio outra situação em que a escrita está presente. Trata-se de uma brincadeira de crianças : o jogo de "finca".

Ao caminhar pelo bairro, é possível ver, na terra amaciada pela chuva, riscos, traços, desenhos de figuras geométricas. É a disputa pela pontaria mais certeira.

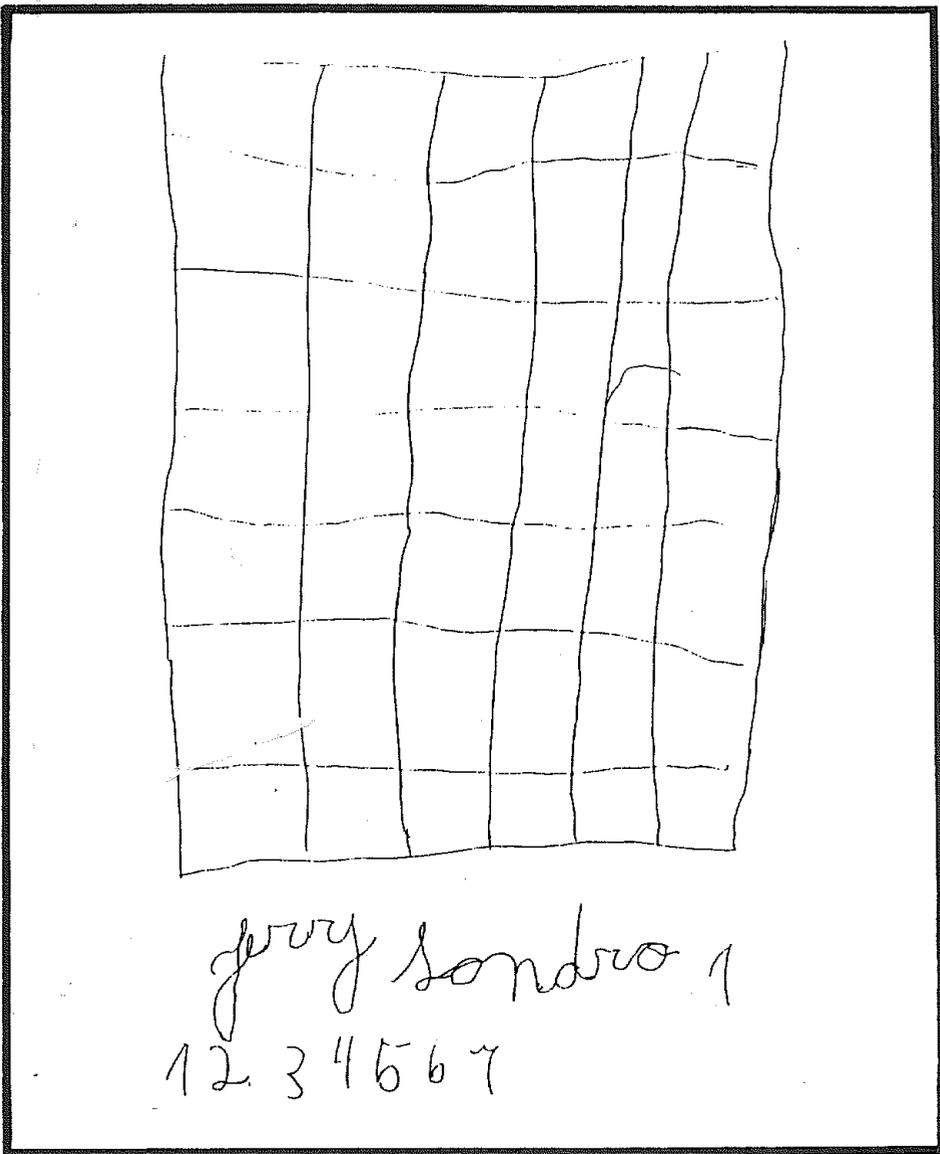
O jogo consiste em contornar determinado traçado com rapidez e precisão antes que outro o faça. O traçado básico pode ser de meia lua, cruz, setas, etc. O instrumento utilizado é um pedaço de cabo de vassoura em cuja ponta há um prego. Este prego é preso pela cabeça, de modo que a ponta mais fina fique livre para cravar no chão. Segundo explicação das crianças, pode-se jogar com "mão de homem" ou "mão de mulher". A jogada com "mão de homem" implica em fazer o prego dar volta no ar antes de atingir o alvo. Já a "mão de mulher" é mais utilizada pelos iniciantes, que fazem a pontaria e atiram sem dar volta no ar. O início da jogada é definido pela disputa de quem acerta mais vezes um risco feito no chão. Define-se quantas tentativas serão feitas : 4, 5, ou mais vezes.

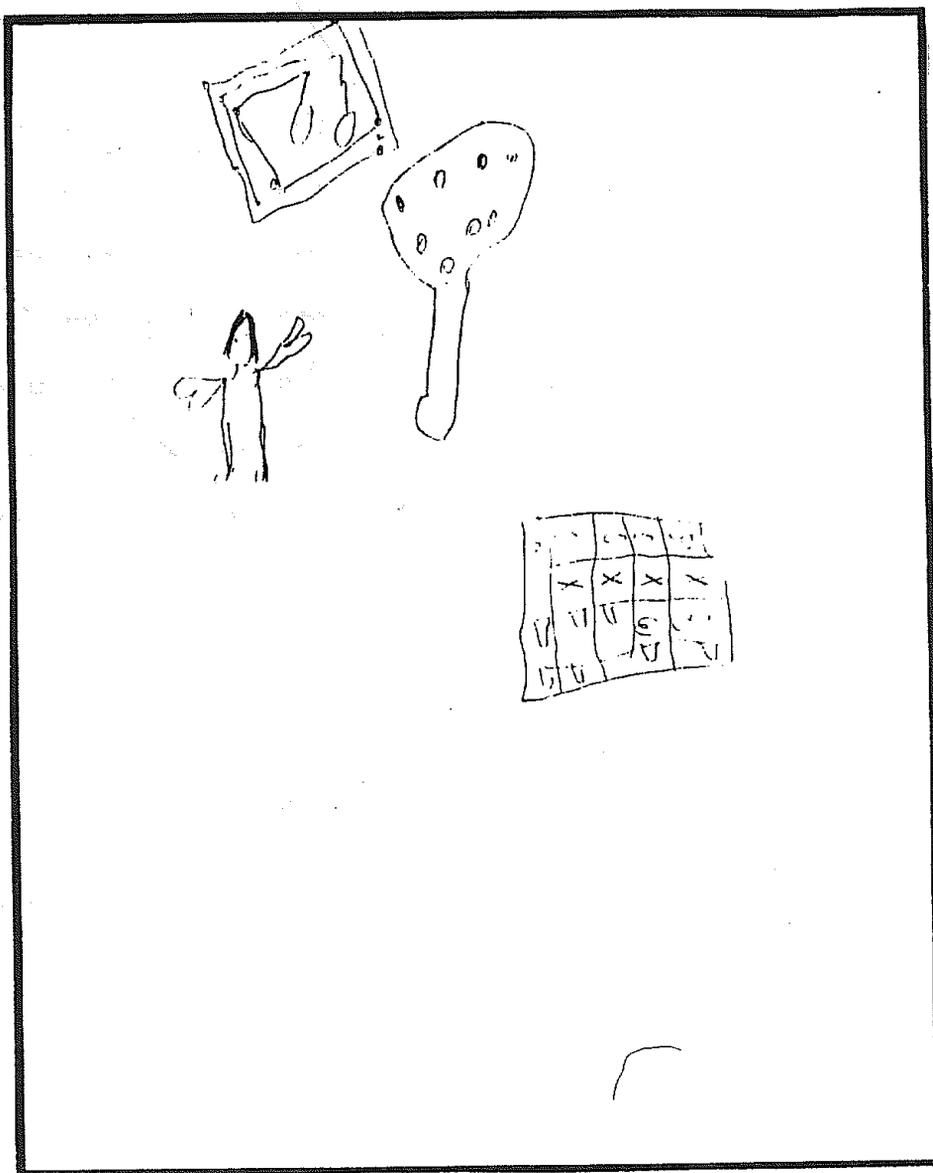
Os desenhos¹ que se seguem foram feitos por alguns

1.0 que aqui se apresenta é o xerox reduzido da produção das crianças. Em decorrência disto os desenhos perderam, na maioria das vezes, a riqueza e a beleza que é dada pelas cores presentes nos originais.

meninos que jogavam "finca" e se prontificaram a me explicar o seu funcionamento.

O jogo de quadradinhos, conforme o desenho abaixo, exige que a criança faça o traçado quadriculado, para que se possa cravar a "finca" nos diversos quadradinhos. Quem acerta o quadradinho faz uma marca que o identifique, para depois contar o total de acertos. O autor do desenho registrou sua idade, a meu pedido : escreveu de 1 a 7, ao invés de escrever somente o número 7.





É possível ver como, nesse jogo simples, as crianças estão desenvolvendo e utilizando a escrita, seja pelo simples aperfeiçoamento do traçado e precisão na pontaria, que corresponde ao controle motor-fino esperado pela escola, seja pela necessidade de utilizar símbolos que façam distinção entre a jogada de um ou outro menino. Além disso, também a matemática se faz presente : na contagem de erros e acertos.

Pode-se ver, ainda, que o menino de 7 anos registra corretamente o seu nome e a sua idade. A forma curiosa de registrar esse segundo dado possibilita-nos ver que ele também já domina o registro escrito de numerais. Tais conhecimentos possivelmente foram adquiridos no pré-escolar, que ele frequentou no próprio bairro. A criança de dez anos que também faz o registro de sua idade escrevendo de 1 a 10, o fez, talvez, por ter ouvido o comentário que fiz com o menino de 7 anos : ao ver o seu desenho, destaquei o fato de ele já saber escrever de 1 a 7 .

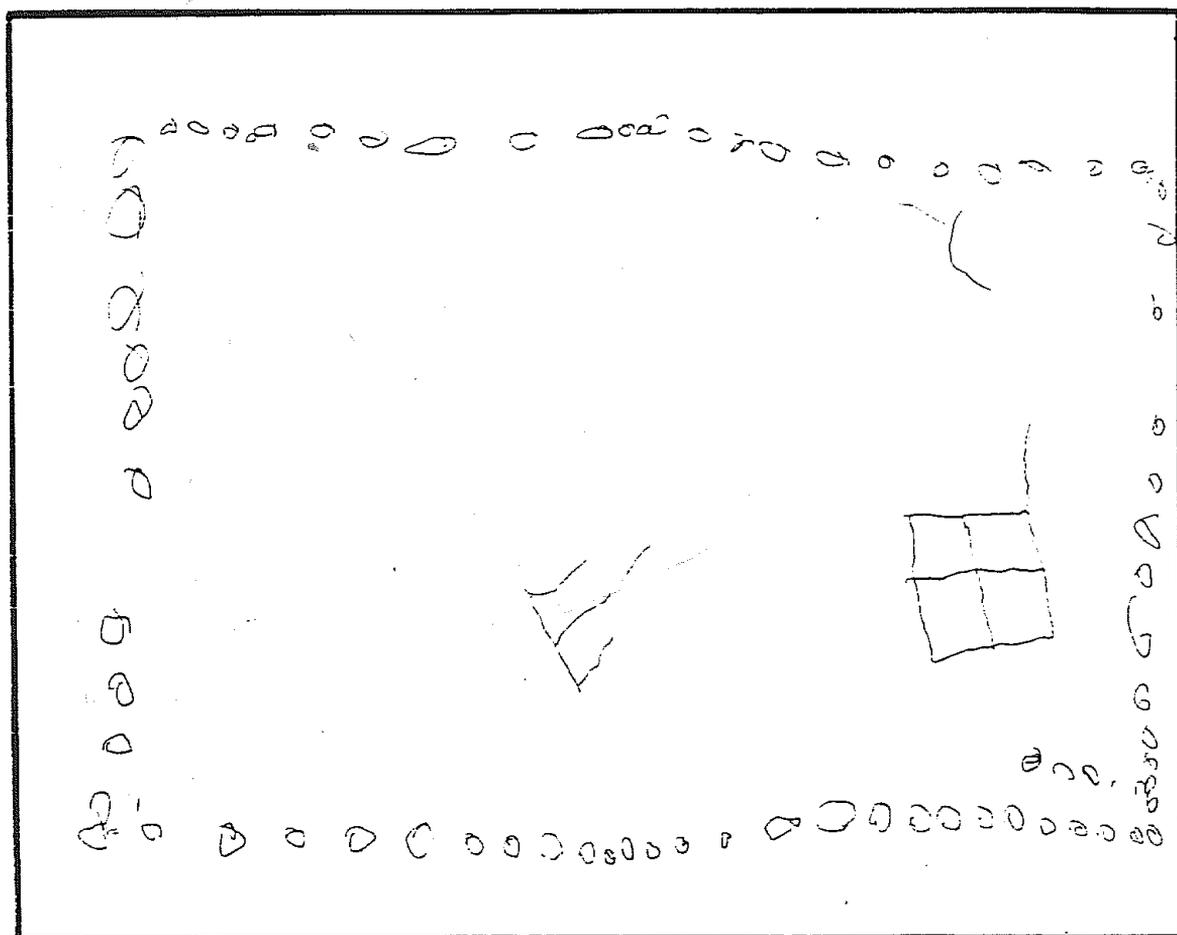
Outra maneira de apreender a intensidade e a qualidade do contato que as crianças mantinham com a escrita ocorreu em suas casas, no momento das entrevistas. Nesse momento, oferecia-lhes, além dos livros, papel e lápis, para que desenhassem ou escrevessem. As crianças, de maneira geral, mostravam-se ávidas por esta possibilidade e, enquanto houvesse papel disponível, prosseguiam nos desenhos.

A seguir, relato algumas dessas situações e apresento alguns desenhos feitos pelas crianças. Apresento-os para que se possa constatar, nos desenhos, a habilidade gráfica das crianças; foge aos objetivos deste trabalho uma análise dos desenhos seja numa perspectiva evolutiva, seja numa perspectiva psicológica.

Entre as crianças que observei mais diretamente, - aquelas que ingressariam na 1ª série - percebi que a maioria

apresentava um bom domínio da forma no desenho, seguravam o lápis corretamente e utilizavam com liberdade o material.

Um único menino destoava dos demais. Insistia em segurar o lápis entre o dedo médio e anular, apoiando-o no polegar, embora soubesse segurá-lo corretamente. Isso era motivo de comentários de todos, que me diziam: "Olhe lá como ele segura o lápis". O menino parecia se divertir com isso, segurava o lápis com os 4 dedos, ria. Depois, segurava novamente à sua maneira. Escrevia sobre uma mesa pequena, com o seu irmão menor. Riam bastante, enquanto desenhavam. Sua produção nesse dia foi elementar, para uma criança de 8 anos, conforme se vê pelo desenho que se segue.



Sua irmã de 7 anos, que ingressava também na 1ª série, junto com as meninas em outra mesa, se mostrava mais "comportada" e fazia seu desenho com mais cuidado. Um desses desenhos é o que se segue.



Entre os desenhos uma menina, casa, taça, etc, - a Adriana escreve a e i o u, a partir de um modelo feito por sua irmã mais velha. Outro modelo que a desenhista tenta copiar é retirado do livro : trata-se do nome da autora, ANA MARIA MACHADO. A sua tentativa de cópia está no alto, acima de todos os desenhos. Essa tentativa nos revela que Adriana não foi capaz, ainda, de copiar corretamente, uma vez que não

reproduziu todos os grafemas correspondentes ao nome da autora, e alguns deles estão espelhados. Outro detalhe interessante é que a cópia foi feita da direita para a esquerda, o que indica que a menina não dominava ainda a convenção da direção de nossa escrita, ou seja, da esquerda para direita.

Na casa de Júlio César (11 anos) e Carlos Eduardo (8 anos), encontrei uma história diferente com relação ao desenho. A sua presença era mais constante do que nas outras casas, uma vez que a influência de um adulto, que desenhava muito bem, se fazia sentir. Ele presenteara os meninos com cadernos de desenho e lápis de cor. Júlio César já havia se estabelecido na família como "o desenhista". Fazia de tudo : desenhos a partir dos filmes animados da T.V., desenhos das pessoas da família a partir de seus retratos. Vi um desses desenhos e apreciei sua perfeição, outros desenhos foram rasgados por ele mesmo, que dizia não gostar do resultado.

O desenhar na vida de Júlio César aconteceu tardiamente. Ao ingressar no grupo, aos 7 anos, recusou-se a estudar. Por três vezes iniciou a 1ª série, não frequentando nem uma semana completa. Tãmanha era sua determinação que à sua mãe adotiva não restava outra coisa ~~deixá-lo~~ ficar em casa. É esta senhora que recorda como e quando o Júlio aprendeu a desenhar :

Pesq. : E antes como é que era ? A senhora lembra como é que foi quando ele começou a se interessar por lápis ?

Dinha : Ele pegava a desenhar aí, rabiscando... né ? Eu falava assim : Mas Júlio você só sabe fazer

rabiscando. né ? Ai o Júlio falava : - 'O Dinha não vou fazer não, a Senhora tá achando feio '. Não, vai continuando direitinho, depois você faz bonito. Ai ele continuava a fazer, né ?

Júlio : Eu não sabia os homens assim não, viu ?

Pesq. : Ah, a senhora fala os braços do pessoal, né ?

Dinha : É uns ganchos, parecia uns ganchos...

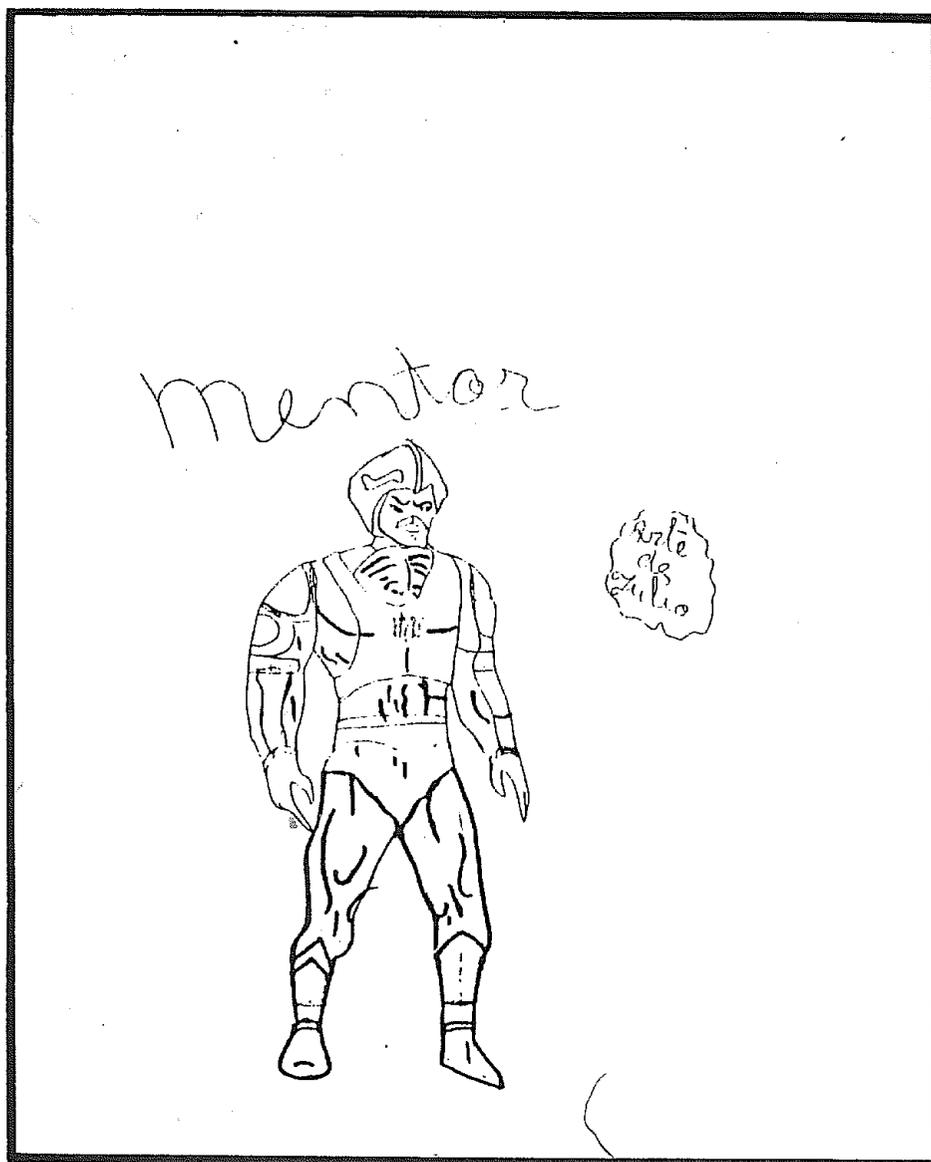
Pesq. : E com que idade a senhora lembra que ele começou a pegar assim ?

Dinha : Ele podia ter uns 8 anos, que ele gostava de fazer isso.

(Gravação, 26/ 01/ 88)

Pela fala acima, vê-se que foi já com certa idade que Júlio César iniciou com decisão sua aprendizagem do desenho. Alguns desses desenhos haviam sido guardados por Sheila, sua irmã, sob o colchão, de onde ela os tirou para me mostrar. Segundo as pessoas presentes, o desenho, apresentado a seguir, havia sido feito havia mais de três meses.

Esse desenho do "Mentor" foi feito a partir de um desenho animado da T.V., nome do personagem foi copiado pelo próprio desenhista de um modelo oferecido pela irmã. O conteúdo do balãozinho - "Arte do Júlio" - foi escrito também pela sua irmã.

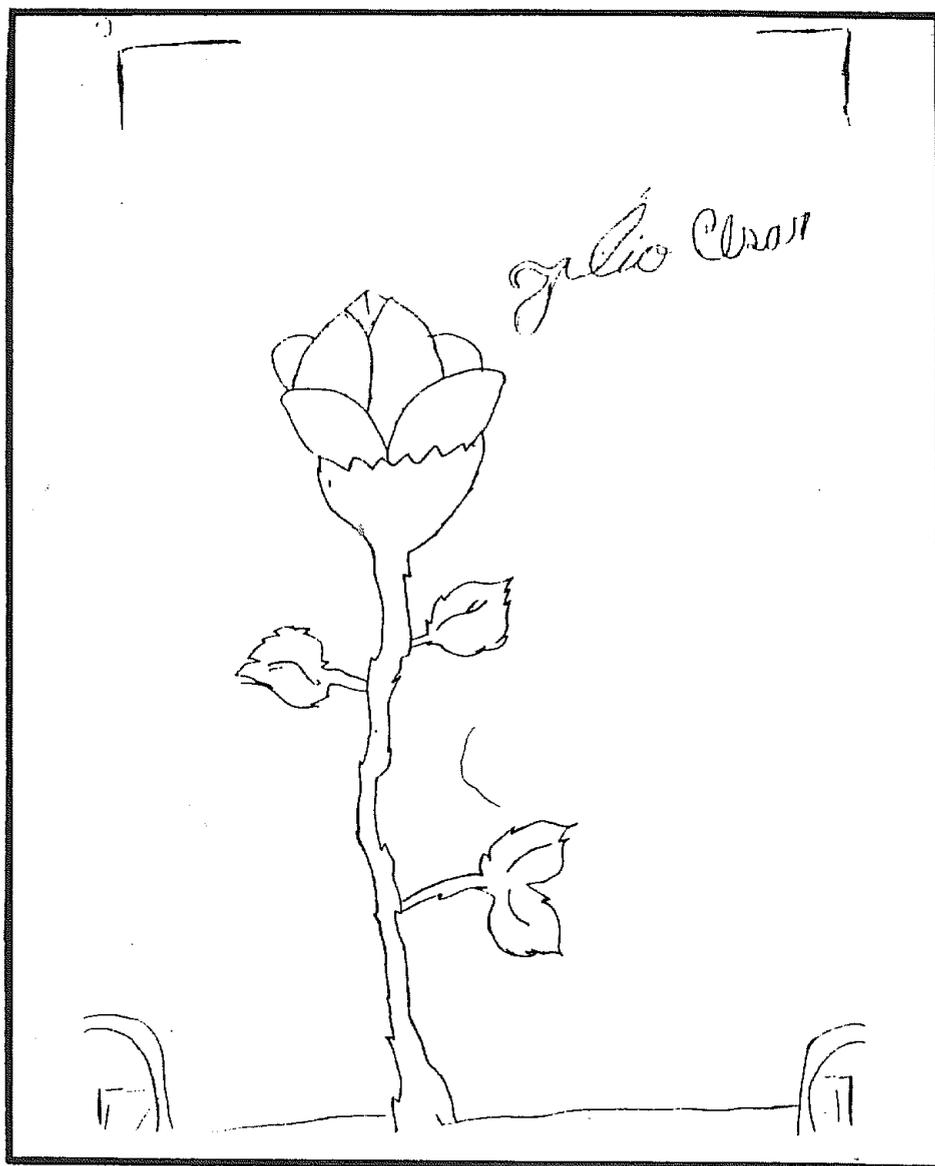


Em minha presença, Júlio César fez vários desenhos.

Ele, como as demais crianças, desenhava agachado no próprio chão, apoiando o papel na cadeira, pois na sala onde estávamos não havia mesa.

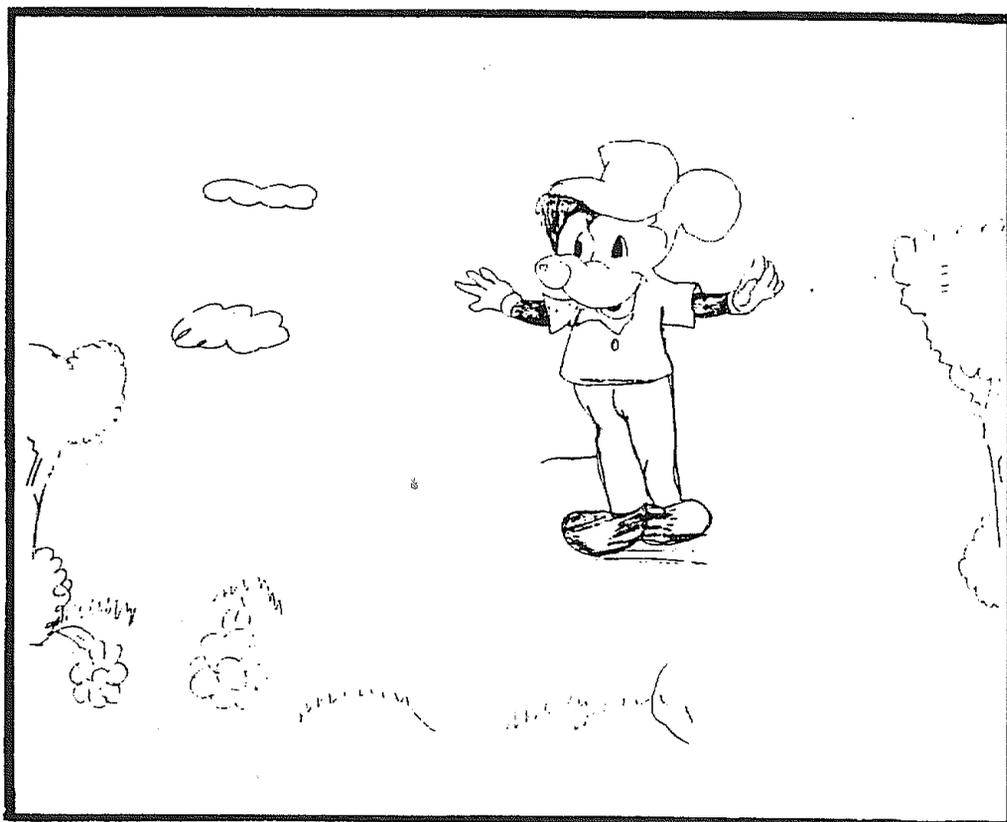
O desenho de uma flor foi feito em pouquíssimo tempo, a partir de um modelo de plástico à sua frente. O papel era movimentado constantemente pelo desenhista, que o deixava ora

na vertical, ora na horizontal, e também inclinado. Observe-se na assinatura a ausência da letra u e a irregularidade do traçado das letras, em contraste com a firmeza do traço no desenho da flor.

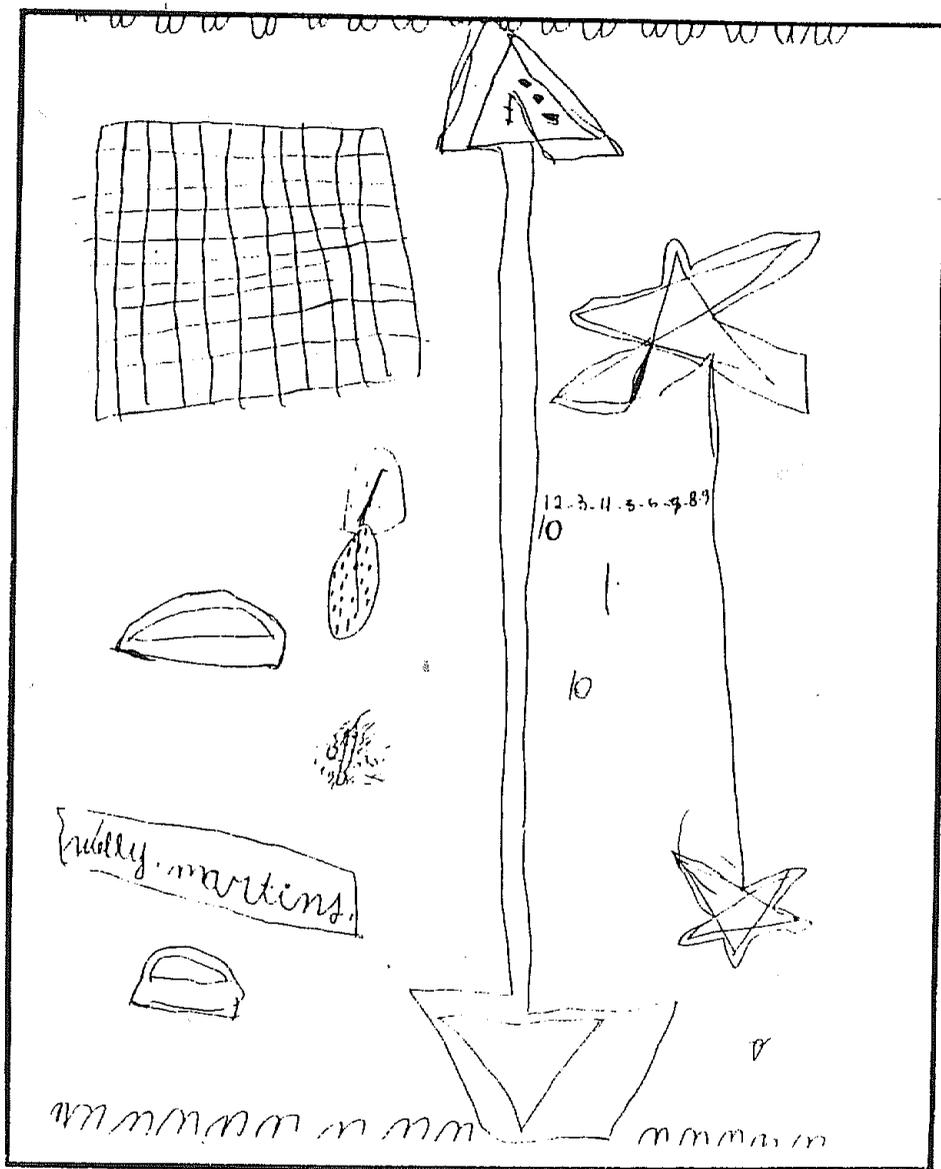


O desenho de um Mickey, que apresento a seguir, foi feito por Júlio César também a partir de um modelo da revista que estava à sua frente. Observe-se a firmeza do traço e o

equilíbrio entre as diversas partes do desenho, que foi interrompido para fazer o registro do que o autor supunha seria ensinado na 1ª série.

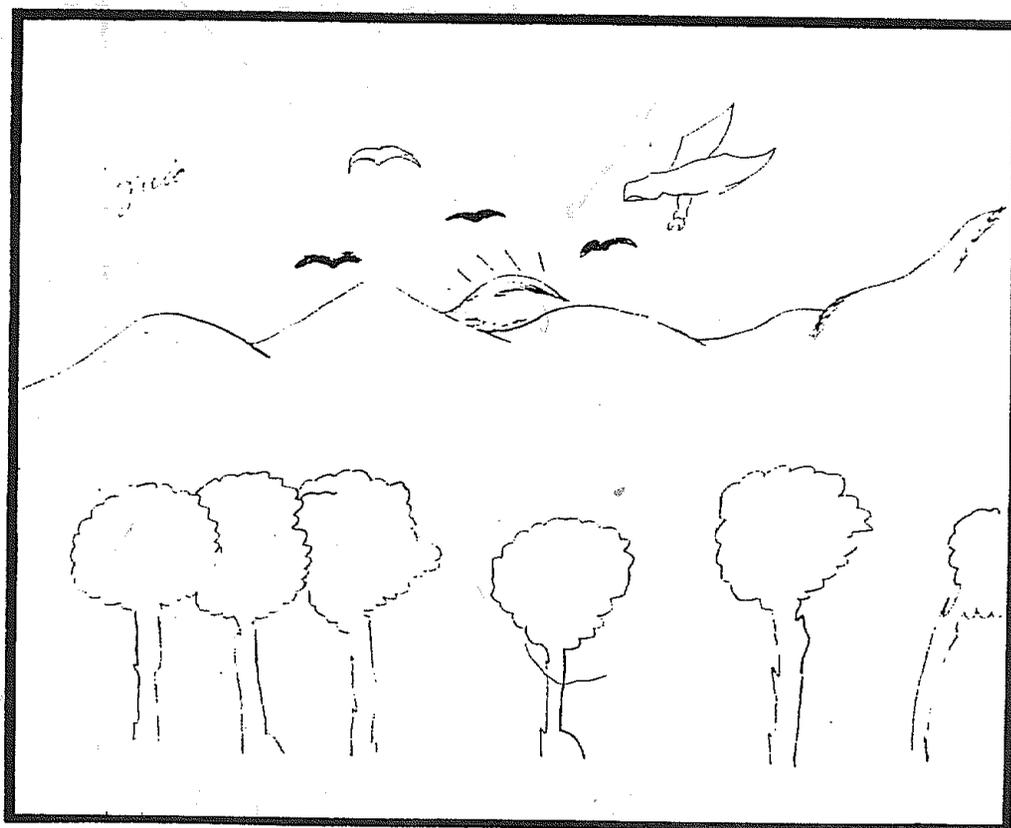


No desenho abaixo, tem-se a variedade de formas para o jogo da "finca"; também o menino que o fez registrou sua idade escrevendo de 1 a 10.



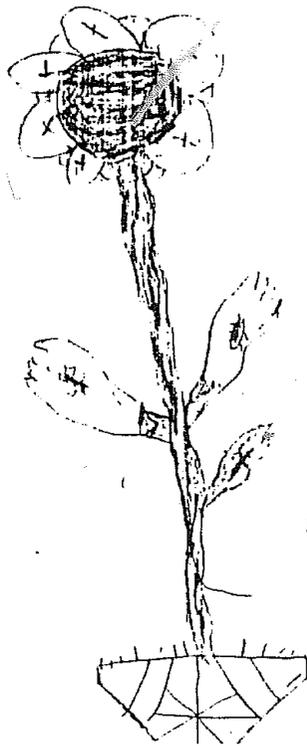
O desenho que se segue, feito por uma criança de 10 anos, registra o mecanismo utilizado para diferenciar quem acertou cada quadradinho : no centro de cada um deles se faz uma marca diferente.

O desenho seguinte foi feito livremente, sem modelo. O colorido também foi interrompido, e há o esboço de uma água :

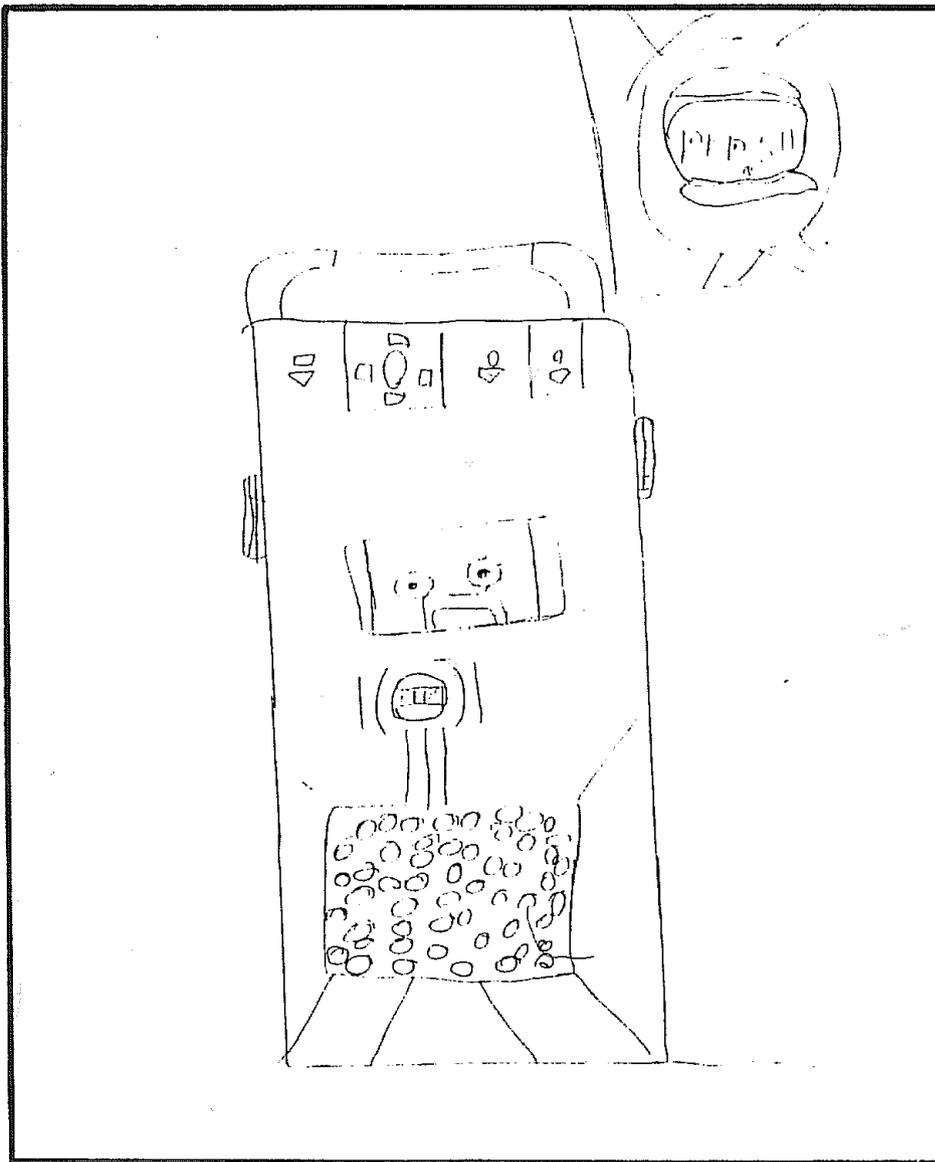


Se o desenho começou tão "tardiamente" para Júlio César, o mesmo não aconteceu com seu irmão de 7 anos, que conviveu desde seus quatro anos, pelo menos, com essa atividade que o mais velho desenvolvia intensamente. São deles os desenhos que seguem; a flor, a partir do mesmo modelo utilizado por Júlio César:

Carlos Eduardo
e Maria Lucia

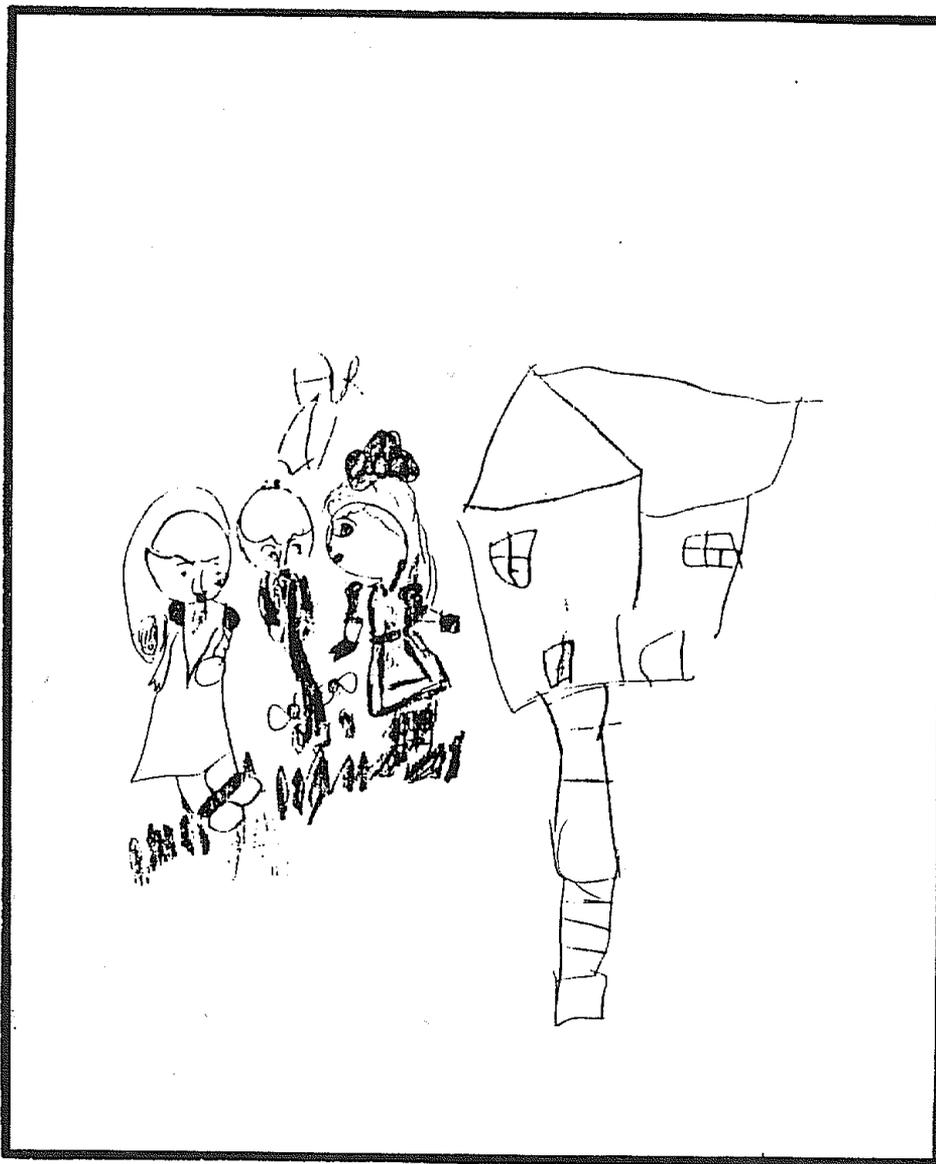


O desenho do gravador, a seguir, foi feito pela observação do meu gravador, dele distante cerca de 1,5m. O logotipo da Pepsi foi copiado da sacola que eu carregava :



é interessante, a partir desses dados, ressaltar alguns aspectos. Um deles é o próprio fato de o domínio do traço ser reconhecido como decorrente do treino, da persistência, como está claro na fala da madrinha das crianças. E de como, naquela família, esta habilidade era valorizada. A habilidade de Carlos Eduardo, demonstrada no desenho do gravador, é excepcional : a firmeza do traço, a riqueza dos detalhes e a inclusão da palavra "pepsi" demonstra que sua atenção se volta também para

a escrita.



O desenho acima foi feito por uma menina de 7 anos. Ela estava ingressando na 1ª série naquele ano. Apresento um dos seus desenhos porque eles foram produzidos em condições bem precárias, mas apresentam detalhes riquíssimos. Na casa não havia mesa, e as meninas desenharam como puderam : assentadas no chão, com as pernas dobradas, apoiavam nas coxas

caixas de papelão, que serviam de apoio para a atividade. Chama a atenção, no desenho, a riqueza de detalhes - avental, brincos, pulseiras - a combinação e a alegria das cores escolhidas - verde, vermelho, azul turquesa, amarelo e o movimento das figuras retratadas num dos desenhos - ele é tão sugestivo que nos faz imaginar um diálogo entre as três meninas.

Pelo que se apresentou neste capítulo, é possível ver como a interação da criança com a escrita antes do seu ingresso na escola se dá de diversas maneiras. Tais maneiras decorrem das variadas funções que a escrita cumpre em nossa sociedade. A criança presencia a utilização da escrita, por exemplo, para o registro das compras feitas, para a diferenciação de produtos a serem vendidos, para noticiar a vida de parentes distantes. É a partir da vivência dessas situações que é possível à criança perceber uma característica fundamental desse objeto, que é o próprio fato de ele possibilitar usos diversos em decorrência das diferentes funções sociais que cumpre.

Ao mesmo tempo em que a criança vai adquirindo a compreensão dessa característica da escrita - a variabilidade de suas funções - ela também se inicia como sua usuária. Ou seja, a relação da criança com a escrita nesse momento já implica o uso que ela faz ou pode vir a fazer desse objeto. A criança vai, portanto, constituindo-se uma usuária de tal objeto. Isso é perceptível em situações diferentes conforme já se descreveu e se torna a assinalar agora : no jogo da finca se

utiliza a escrita para diferenciar jogadores (mesmo não sendo alfabética, essa escrita cumpre uma função) ao identificar o símbolo da PEPSI, a menina mostra fazer uso da escrita em seu trabalho no bar; ao escrever seu nome no desenho que realiza, a criança se afirma como autora do mesmo pela utilização da escrita. Enfim, é também por diversas maneiras e em diferentes momentos que se pode reconhecer a criança como usuária da escrita, mesmo que se reconheçam os limites dessa possibilidade. Aliás, a própria criança revela consciência desses limites, seja quando admite que sabe ler ou escrever só algumas palavras, ou ainda, conforme se verá no capítulo seguinte, quando assinala o desejo de no futuro poder utilizar-se da escrita de outras maneiras. Para ela, a realização desse desejo está reconhecidamente condicionada à alfabetização escolar. Como diz Júlio César :

- Eu queria aprender ditado. Queria aprender história. Fazer história. (...) Isto se soubesse, que todos os desenhos que eu fizesse eu fazia esses negocinhos aqui assim (aponta o balão com a fala dos personagens) e punha as letras. (...) No dia que eu estiver estudando e passar de série eu vou ler revistinha até não poder mais. (Gravação, 26/01/88)

É importante que se reafirme que a relação da criança com a escrita se caracteriza, já nesse momento, pelo entrelaçamento entre o conhecer as diversas possibilidades de uso da escrita e o se fazer usuário da mesma. Esses aspectos estão de tal forma imbricados que constituem faces de uma mesma moeda.

Outro aspecto que os dados apresentados nos permitem assimilar é a adoção pelo grupo pesquisado de artifícios que visam suprir a falta de suportes da escrita. Isto se dá pelo aproveitamento de livros e revistas conseguidos no local de trabalho das mães, pela reutilização dos cadernos escolares ou de qualquer tipo de papel. Aqueles que possuem uma condição econômica um pouco melhor obtêm esses materiais através de compra: assim, em algumas casas, se pôde ver enciclopédias e quadro-negro. A utilização de tais artifícios expressa o interesse do grupo pela escrita, pois é um reconhecimento da necessidade de seu emprego. Apesar de essa presença se fazer limitada, em função das próprias condições de vida do grupo pesquisado, é evidente que as crianças estão aprendendo, como já se demonstrou, as funções sociais da escrita e delas se tornando usuárias.

Além disso cabe, ainda, assinalar a habilidade manual dessas crianças, que aparece nos desenhos muitas vezes produzidos em condições precárias. Essa habilidade, juntamente com o conhecimento adquirido sobre a escrita, seria reconhecida na escola? Esses aspectos serviriam de ponto de partida ou de referência para a alfabetização escolar? Essas são algumas questões que se discutirão posteriormente.

Os dados coletados evidenciaram, portanto, que antes do seu ingresso na escola, em sua interação com a escrita intermediada pelo seu grupo social, as crianças pesquisadas estão se constituindo como conhecedoras e usuárias das variadas

funções da escrita. Elas apresentam, além disso, grande habilidade manual, considerada por muitos pré-requisito para a alfabetização. Entre os dados coletados, configurou-se, porém, um grupo deles que caracterizam uma outra faceta dessa relação entre a criança e a escrita. Optou-se então, por apresentá-los no capítulo seguinte.

C A P Í T U L O 3

OS TENTACULOS DA ESCOLA

Em meio aos dados coletados com o objetivo de caracterizar a relação das crianças pesquisadas com a escrita antes do seu ingresso na escola, surgiu um componente distinto daqueles abordados no capítulo anterior. Se, antes, tratou-se de mostrar como a escrita se faz presente no dia-a-dia dessas crianças em decorrência de suas variadas funções sociais (distinguir objetos, registrar, noticiar, etc), agora, aponta-se para uma outra faceta dessa sua presença. O que distingue tal faceta daquela de que se tratou anteriormente é que a relação das crianças com a escrita se faz através da mediação da modalidade da escrita escolar, que é transposta para a socialização primária das crianças pelos familiares que, direta ou indiretamente, já vivenciaram essa modalidade. Acredita-se que essa faceta acaba contribuindo para a conceitualização da escrita, por parte da criança, de uma forma bem específica. E é essa especificidade que se buscará demonstrar neste capítulo, que está subdividido em três tópicos. No primeiro tópico descreve-se a preparação da criança para a 1ª série, por meio da análise de cadernos de exercícios feitos em casa e das relações pedagógicas que estão implicadas

nessa preparação. No segundo tópico relata-se a situação de uma criança que, em função dessa preparação, chega à escola sabendo ler e escrever. E no último tópico tenta-se caracterizar a representação que as crianças acabam por constituir a respeito de como lhes será ensinado a ler e escrever na 1ª série escolar.

A antecipação dos passos escolares

Durante as entrevistas nos meses de janeiro e fevereiro, e depois do início da 1ª série, foi possível perceber facilmente que as crianças detinham um conhecimento da escrita bastante específico. Como esse conhecimento havia se constituído ?

Existem momentos em que a escrita é tomada deliberadamente como objeto que precisa ser decifrado - aí o acaso dá lugar a uma ação mais planejada, incisiva. Os pais se ocupam de ensinar os filhos, as crianças se ocupam com suas aulinhas. Na brincadeira das crianças, o ensinar a quem não sabe é uma diversão. São estes momentos mais específicos que pretendo abordar agora.

Nas salas do pré-escolar intensivo a grande maioria das crianças já era capaz de escrever pelo menos seu próprio nome e o a e i o u.

A resposta à pergunta de como haviam aprendido variava entre : "a mãe que ensinou" ou "aprendi brincando de aulinha com meus irmãos". A metodologia utilizada nessas situações era descrita da seguinte forma pelas crianças :

Pesq. : Como você chama ?

Criança : Wellington.

Pesq. : Quem te ensinou a escrever seu nome ?

Wellington : Minha mãe.

Pesq. : É a 1ª vez que você vem na escola ?

Wellington : É.

Pesq. : E como sua mãe te ensinou ?

Wellington : Ela escreveu no papel e mandou eu escrever na

letra.

Pesq. : *É. E ela te ensinou mais coisa sem ser o seu nome?*
Wellington : *Não.*

Pesq. : *Madson ? Você já sabe escrever seu nome ? Quem te ensinou a escrever ?*

Madson : *Foi minha mãe.*

Pesq. : *Você já foi em outra escola ?*

Madson : *Não.*

Pesq. : *Como sua mãe te ensinou a escrever seu nome ?*

Madson : *Ela manda eu ficar escrevendo, pra eu poder aprender.*

(Gravação, 25/01/88)

O treino inicial se faz a partir de um modelo : seja escrevendo sobre o próprio traçado do nome ou pela cópia sucessiva. Este tipo de intervenção por parte dos pais pôde ser verificado em todas as casas em que realizei entrevistas. Em algumas delas, além de nomes próprios, exercitava-se a cópia de outras palavras.

Além deste tipo de cópia de palavras inteiras, via-se uma grande preocupação em ensinar algumas letras em especial : a e i o u. Estas pareciam ser de domínio geral, as crianças as reconheciam e nomeavam, enquanto quase nunca eram capazes de nomear as consoantes. Veja-se o diálogo que se segue :

Pesq. : *Você sabe o nome das letras do seu nome ? Como chama esta letra, como chama esta ? Você sabe ?*

Selma : *Sei.*

Pesq. : *Fala pra mim...*

Selma : *Não... as letras delas ?*

Pesq. : *É.*

Selma : *Eu não sei.*

Pesq. : *Jóia. Esta aqui você sabe ?*

Selma : *Sei.*

Pesq. : *É qual ?*

Selma : A.

Pesq. : *E essa ?*

Selma : E.

Pesq. : E essa ?
Selma : I.
Pesq. : Qual que é essa?
Selma : Num sei ...
Pesq. : Essa é o s.

(Gravação, 19/01/88)

A maioria das crianças que entrevistei em casa ou durante o pré-escolar intensivo mostravam com orgulho que já sabiam escrever seu próprio nome e que conheciam o a e i o u. A afirmação de tal conhecimento era de tal forma categórica e recorrente que o denotava de extremo valor, tornando-o, aparentemente, mais importante que outras informações que pudessem ter a respeito da escrita (como, por exemplo, aquelas que se demonstrou no capítulo anterior). Alguns chegavam a conhecer outros nomes e palavras que se incluíam na lista do treino feito em casa, como se verá adiante. E duas crianças, entre as entrevistadas, sabiam efetivamente ler, uma delas havia frequentado o pré escolar e a outra não.

Apesar de, na maioria das casas visitadas, ouvir referências ao treino que era feito com as crianças iniciantes, encontrei poucos registros desses treinos . Como já disse anteriormente, todo o material (papel) é consumido até o seu desgaste total. Escreve-se e desmancha-se várias vezes, até que o papel se rasgue : aí, recorta-se, fazem-se dobraduras, etc. consegui, entretanto, três cadernos bastante significativos e esses trazem as evidências de que também estavam sendo utilizados insistentemente : marcas de letras e desenhos apagados, folhas desgastadas pela borracha. Outro aspecto que caracteriza a extrema utilização desses cadernos é o uso que se

faz do espaço de suas folhas. Vejam-se as reproduções abaixo :

Matemática.

1 Resolva:

| | | |
|---------|----------|---------------------|
| $1+1=2$ | $5+5=10$ | $9+9=18$ |
| $2+2=4$ | $6+6=12$ | $10+10=20$ |
| $3+3=6$ | $7+7=14$ | 2) Faça conjuntos |
| $4+4=8$ | $8+8=16$ | de 2 a 3 elementos. |

3 Contar os números: quantos casinhas tem aqui?



1



2



3



4



5

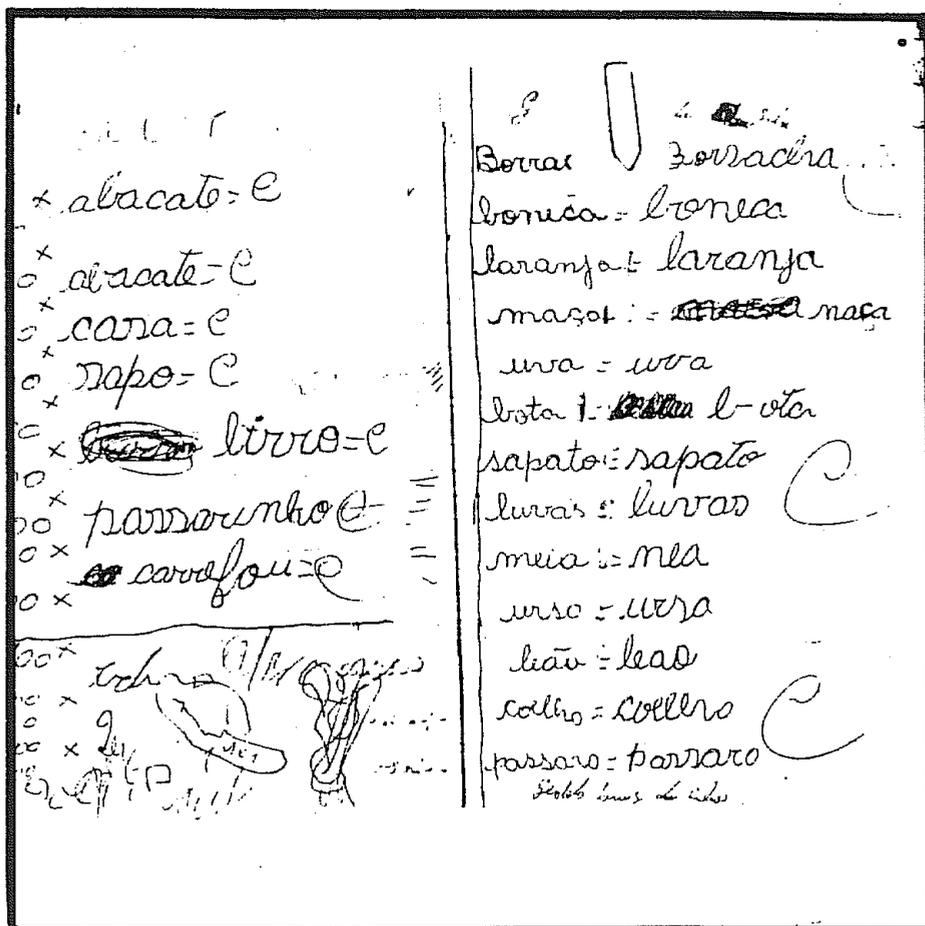
4 Resolva as operações.

| | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| $+2$ | $+2$ | $+2$ | $+2$ | $+2$ | $+2$ | $+2$ | $+2$ | $+2$ | $+2$ |
| 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 |

5 Numere de acordo.

| | |
|--------------|---|
| (1) bola | (5)  |
| (2) amendoim | (4)  |
| (3) chiclete | (3)  |
| (4) flor | (2)  |
| (5) balão | (1)  |

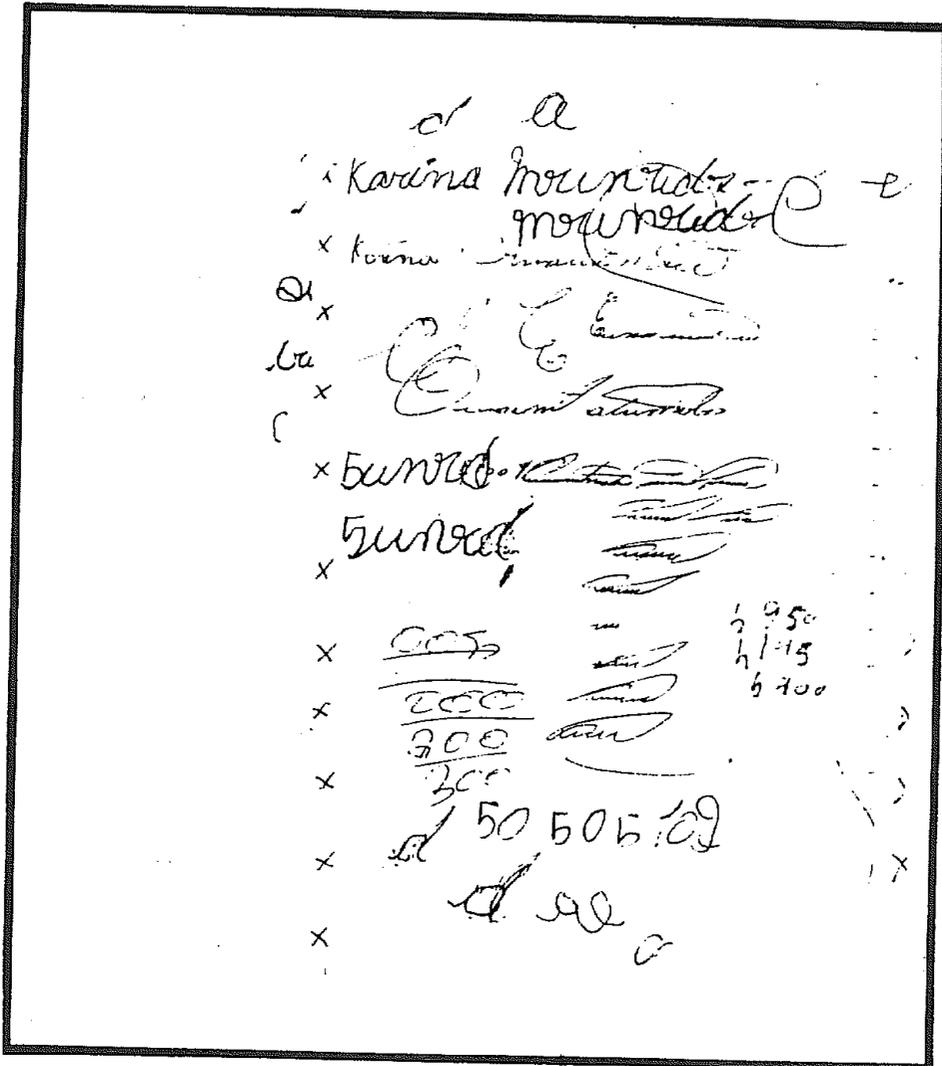
(caderno 3)



(caderno 2)

Como se pode ver, o espaço é dividido e subdividido para que se possa registrar mais coisas; em alguns casos, até as margens são utilizadas. Outra característica interessante, que aparece num dos exemplos apresentados, é a utilização do caderno feita coletivamente. É comum encontrarem-se letras e desenhos que são feitos ora pelos pais, ora pelas crianças maiores e também pelas menores. No exemplo apresentado tem-se os rabiscos feitos, ao pé da página, por uma criança de 3 anos, que também tenta escrever; os numerais da margem são o treino feito pelo mais velho, que frequenta a 3ª série. Na página da

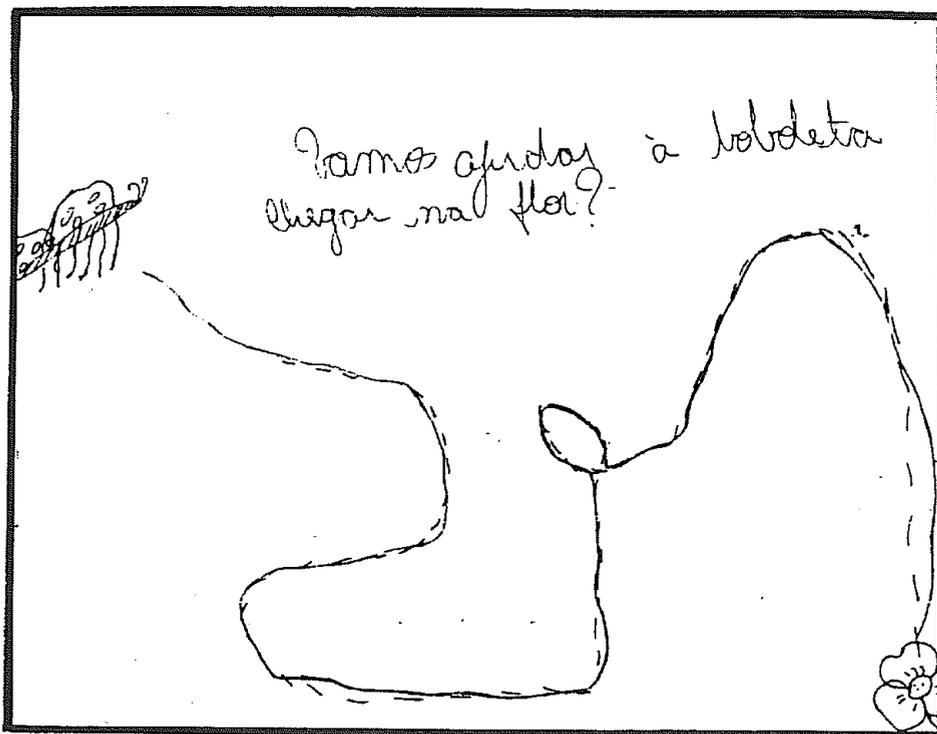
direita, as palavras escritas pela mãe para que a menina de 7 anos faça a cópia e embaixo uma assinatura que é repetida em outras páginas. Na reprodução abaixo, vê-se que também um adulto pode treinar sua assinatura neste mesmo caderno, ao mesmo tempo que as crianças.



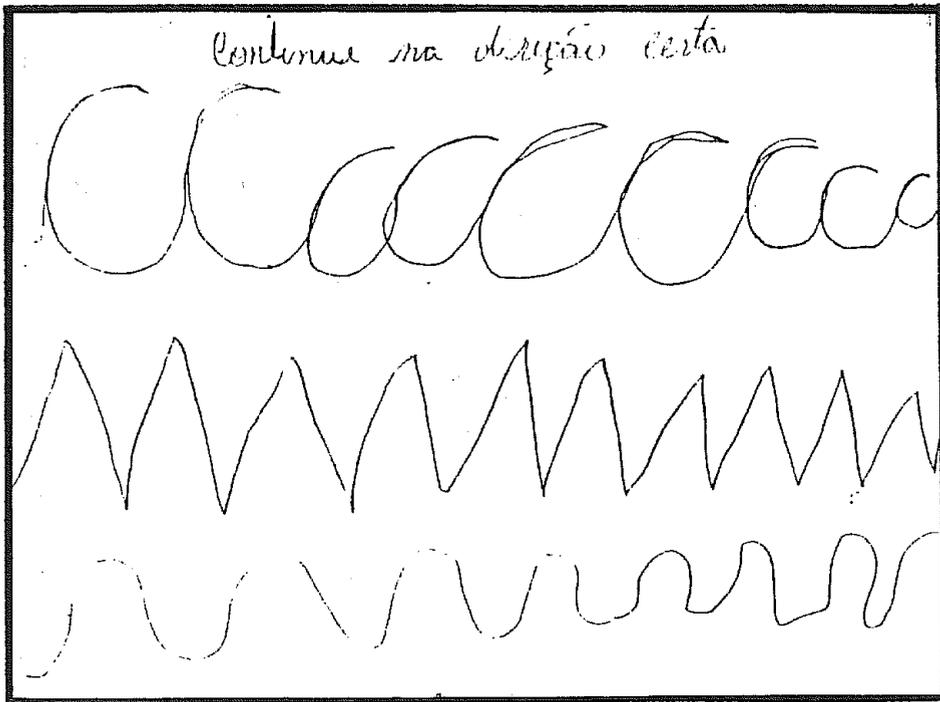
(caderno 2)

Outra observação que nos é possível fazer a partir

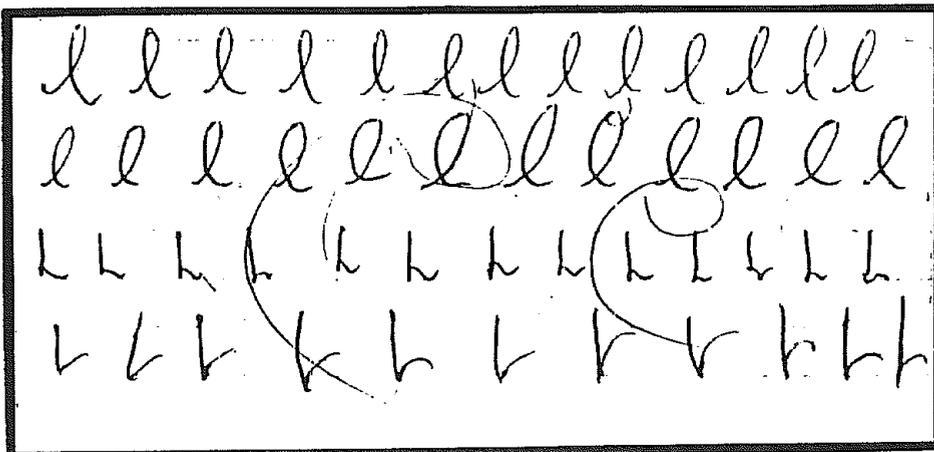
desse exemplo se refere à concepção de aprendizagem da escrita, ou da escrita propriamente dita, adotada pela família. Nota-se que a família toma como referência, para o treino da criança, o conteúdo da alfabetização escolar. Esse conteúdo se apresenta em vários tipos de exercícios, passados por adultos ou por crianças, como, por exemplo, naqueles que objetivam o treino motor, conforme se vê nas reproduções seguintes :



(caderno 1)



(caderno 1)

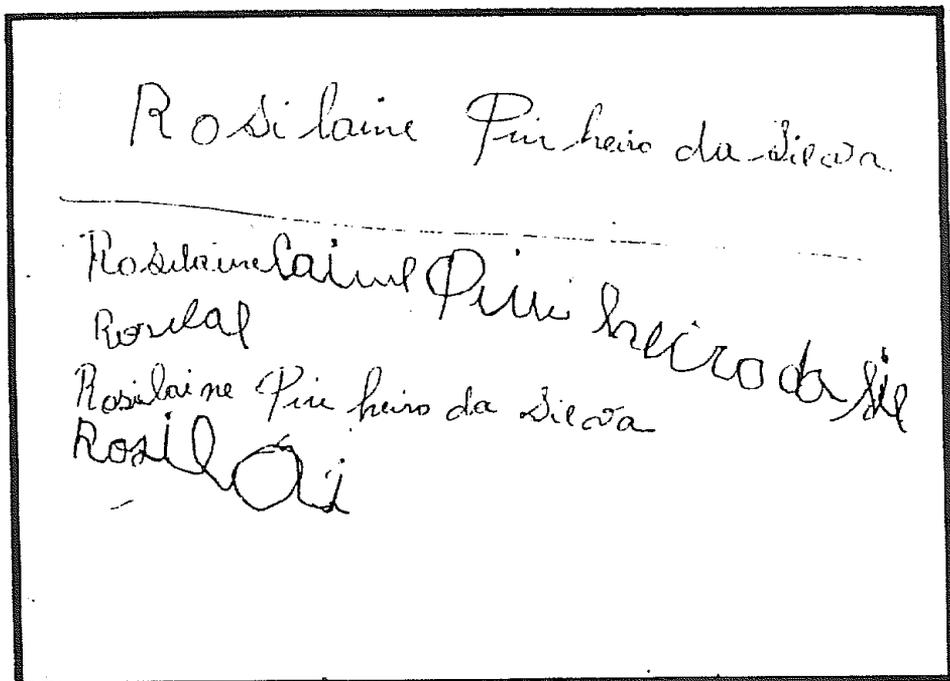


(caderno 2)

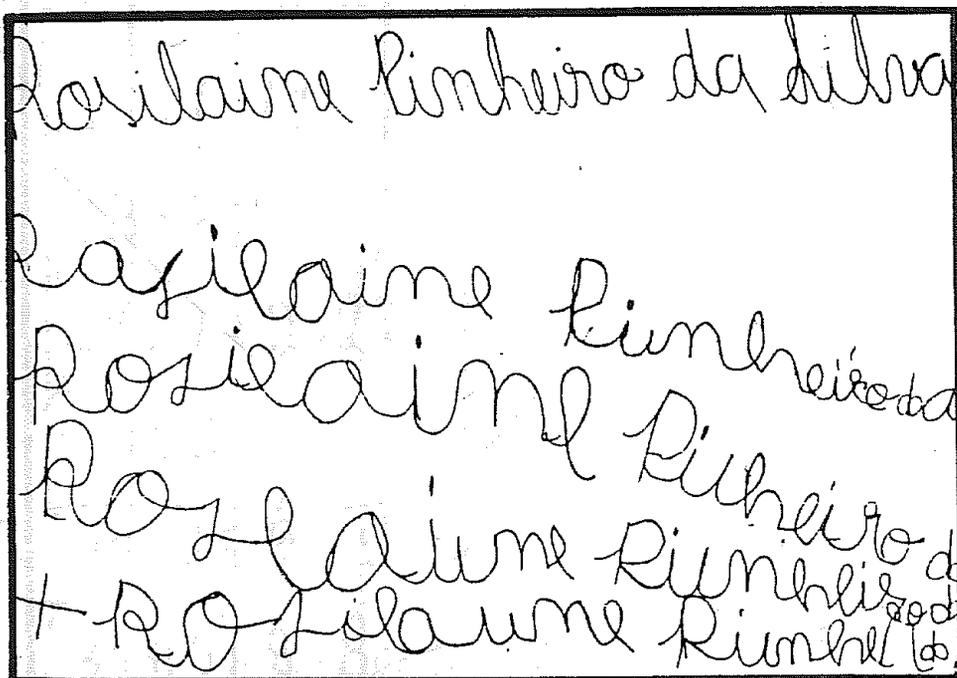
É evidente que esses exercícios visam ao aperfeiçoamento do traço por parte da criança. Mesmo nas casas onde não se encontravam os cadernos já utilizados, ouvi

referência a esses exercícios, quando queria saber o que se fazia para preparar a criança para a 1ª série. Tal fato indica que são exercícios feitos com bastante frequência pelas crianças, antes do seu ingresso na escola.

Os exemplos que seguem são uma pequena variação dos exercícios de controle motor a que se acaba de referir. Apresentam, entretanto, uma característica que vai distingui-los significativamente dos anteriores : utilizam para cópia o nome próprio, palavras diversas e números. Este tipo de treino parece alcançar o seu objetivo, conforme se vê pela comparação entre a assinatura de uma menina no início do seu caderno e a assinatura dessa mesma menina algumas páginas depois. vejamos :



(caderno 1)



(caderno 1)

Observe-se que, no início, Rosilaine não era capaz de escrever sequer o seu primeiro nome completamente. O primeiro modelo apresenta os sobrenomes PINHEIRO e SILVA segmentados, a menina tenta repeti-los. No segundo modelo, a escrita do nome é segmentada adequadamente e a sua cópia pela menina apresenta, também, resultados bem melhores. Entre uma e outra tentativa, exercitou-se bastante, com certeza.

Apresentam-se, a seguir, outros exercícios em que o treino motor é feito a partir de cópia de elementos da escrita matemática ou de outros elementos da escrita alfabética.

1 - 11 = 1111111111 =
 3 3333 3 = 3333333333 =
 2 2222 2 = 2222222222 =
 0 0000 0 = 0000000000 =
 9 9999 9 = 9999999999 =
 8 8888 8 = 8888888888 =
 7 7777 7 = 7777777777 =
 6 6666 6 = 6666666666 =
 4 4444 4 = 4444444444 =
 5 5555 5 = 5555555555 =
 abelha = abelha abelha

(caderno 2)

| | |
|------|--|
| 100 | mesa mesa - e |
| 200 | * cadeira cadeira - e |
| 300 | * vidro vidro - e |
| 400 | * copo copo - e |
| 500 | * lapis lapis - e |
| 600 | * Bolsa Bolsa - e |
| 700 | * avore avore - e |
| 800 | * coração coração - e |
| 900 | * botina botina - e |
| 100 | * cadeira cadeira = cadeira |
| 1100 | * calça calça - e |
| 1200 | * chinelo chinelo - e |
| 1300 | * camisa camisa - e |

(caderno 2)

6 Copie 2 vezes

A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M - N - O - P - Q - R - S - T - U - V - X - Z

a - b - c - d - e - f - g - h - i - j - l

m - n - o - p - q - r - s - t - u - v - x - y - z

(caderno 3)

O treino motor a partir da cópia de elementos da escrita alfabética ou matemática difere daquelas cópias em que os movimentos reproduzem figuras diversificadas. Essa diferença está na possibilidade de informações sobre o funcionamento da escrita que a cópia do nome próprio, de palavras diversas ou do alfabeto oferece à criança. Nesse tipo de exercícios, ela possui mais chances de ser informada e de se perguntar sobre por que ocorrem pequenas interrupções na escrita, segundo que direção se deve escrever, por que se repetem determinadas letras em palavras diferentes, etc. Enfim, esse tipo de exercício se refere à escrita, diferentemente dos outros que se limitam apenas ao treino motor. E através deles é possível à criança iniciar a aprendizagem da leitura, ou seja, compreender o significado daquilo que ela copia. O diálogo abaixo com a menina que é iniciada pelo processo registrado no caderno número 2 exemplifica essa possibilidade :

*Pesq. : O que você disse aqui que sabe ler ?
Lê qualquer uma pra mim.*

Karina : Kátia.

Pesq. : Isso mesmo ! E essa aqui ?

Karina : Qual ?

Pesq. : Essa.

Karina : Vera.

*Pesq. : Vamos ver qual mais. Tem mais alguma dessa folha ?
Essa aqui você lembra ?*

Karina : Essa aqui eu acho que chama abelha.

Parece sim. é telha. é igualzinho o finalzinho da abelha, né ? E esse aqui ?

Karina : Gata, vaca, bola, pata, menina, menino,

Pesq. : é telha ... isso aqui também, foi você que escreveu ?

Karina : Agora esta aqui que é abelha.

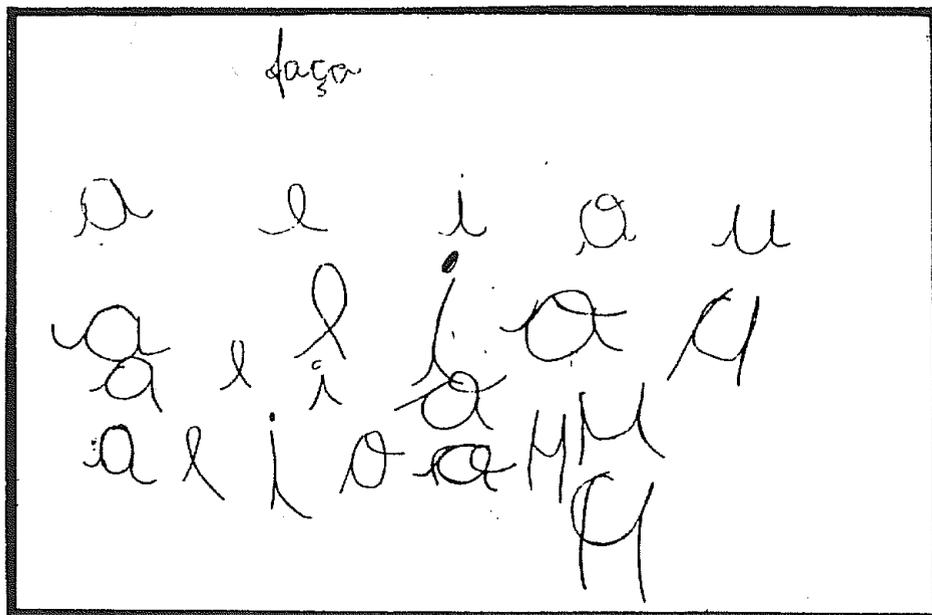
Pesq. : Ah, achou a abelha, né. é, mas parece mesmo com telha. Só a la letra é que é diferente. Essa tem duas e a outra só tinha uma.

(Gravação, 20/01/88)

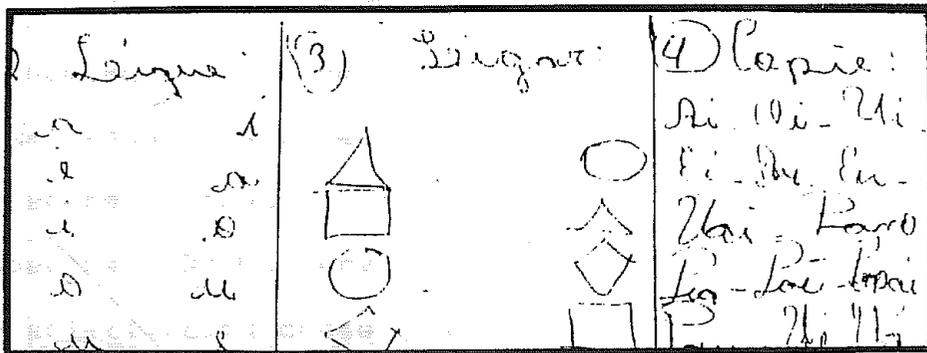
é interessante lembrar, entretanto, que o fato dos irmãos ou dos pais passarem exercícios de cópia para a criança indica uma influência da escola. A cópia é um treino comumente utilizado nessa instituição : copia-se a "ficha" (cidade, data, nome da professora, nome do aluno) todos os dias, copia-se também, repetidas vezes, aquelas palavras que se escreveu incorretamente, copia-se a lição, etc. Os pais e irmãos, ao sugerirem este tipo de exercício à criança que ingressará na primeira série, estão recorrendo às suas próprias experiências escolares vividas anteriormente.

Um exemplo que reforça essa hipótese de que os familiares recorrem às suas próprias experiências escolares é a preocupação com o treino das vogais, aspecto que é comum aos três cadernos, e que é verbalizado por inúmeras crianças.

Vejamos alguns exemplos :



(caderno 1)

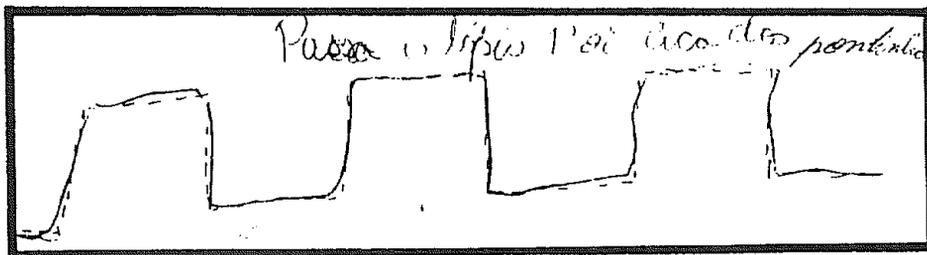


(caderno 3)

Nos dois exemplos acima, a criança exercita a cópia das vogais ou o seu reconhecimento. Além desse aspecto, esses exemplos possibilitam-nos assinalar outra característica interessante da preparação da criança pela família. Observe-se que a indicação do que deve ser feito pela criança é explicitada pelos enunciados : faça, lique. Esse tipo de solicitação faz parte do "dialeto escolar" e é comumente usado pela professora, na escola. A "professora" domiciliar adota esse recurso e dispensa (como no modelo escolar) maiores explicações sobre o que se deve fazer, ou o que se deve ligar a quê. Assim, vê-se que as crianças estão também sendo preparadas para o entendimento desses enunciados; afinal, eles caracterizam não só o conteúdo da alfabetização escolar, mas um tipo de discurso exclusivamente encontrado dentro dessa instituição.

A comparação da utilização desses recursos nos três cadernos coletados possibilita perceber a maior ou menor ascendência da escola sobre aquele que passa o exercício para o iniciante, ou seu maior ou menor domínio da escrita e desse dialeto escolar. O exemplo anterior permite observar isto : no

caderno número 1, a ordem faça não é precedida de número que indique uma seqüência de exercícios, aparece em letra minúscula e não recebe pontuação (:). Já no caderno número 3, esses três aspectos são observados. No caderno número 2, sequer aparecem solicitações desse gênero. Talvez isso evidencie maior ou menor domínio daqueles que procuram dar ao iniciante, em casa, o acesso ao dialeto escolar. As ordens de exercícios do caderno número 1 são feitas ora pela mãe da Rosilaine, que é servente do grupo escolar, ora por sua filha mais velha, que estava na 3ª série, com mais de 10 anos de idade. Já no caderno número 2, pertencente à Karina, em que se encontram as ordens de exercício, esses são passados pela sua mãe, que não chegou a terminar o primário. No caderno número 3, em que essas ordens são rigorosamente observadas, os exercícios são passados por uma menina bem sucedida na escola, que estava na 3ª série, aos 9 anos. Posteriormente será feita a análise desse caderno; em função dessas suas características. No momento, gostaria ainda de abordar a questão do nível de domínio da escrita por parte daquele que prepara a criança em casa, evidenciado pelos erros que aparecem nos cadernos. Vejamos alguns desses erros :



(caderno 1)

observando o traçado da palavra "passar", vê-se que aquele que a escreveu (a menina repetente da 3ª série) teve dúvida se escreveria com c ou ss. Além disso, ocorre a omissão da letra r ao final da palavra. A omissão da letra r parece ter ocorrido em função da tentativa de registro gráfico da palavra utilizando-se como referência a língua falada, em que costumeiramente se omite o r no final das palavras.

No exemplo seguinte, o erro se explica pela interferência do dialeto popular na grafia de "pulseira".

✕ pulseira | pulseira = c

(caderno 2)

O exemplo abaixo apresenta dois erros que se originam de hipóteses distintas por parte de quem os cometeu. Vejamos :

3 Ponhe os números : Quantos casinhas têm aqui?



(caderno 3)

O primeiro desses erros, ponhe, evidencia que curiosamente a pequena professora flexiona o verbo "pôr" por analogia aos verbos mais utilizados nas tarefas escolares : efetue, enumere, ligue. O segundo erro - uso do verbo ter em substituição ao verbo haver - é uma decorrência comum do uso que deles se faz na linguagem oral, característica comum dos

diversos dialetos, independente da classe social.

O caderno número 3 merece uma análise particularizada, já que apresenta um nível de elaboração mais alto do que os outros dois cadernos. Ele é, na verdade, um caderno de plano de aulas, elaborado por uma aluna de 3ª série, para organizar o trabalho que desenvolvia com o irmão de 7 anos, prestes a ingressar na escola. Assim, a sua organização é definida por alguém que assume explicitamente o papel de professora: além de planejar a aula, ela a "dá" utilizando um quadro-negro. São poucos os exercícios que o irmão executa neste caderno de "plano", a maioria deles é feita no seu caderno pessoal, a partir da cópia do quadro. O caderno de "plano" traz, ainda, uma característica que demarca sutilmente a diferença entre o papel de aluna e o papel de professora. É um caderno que estava sendo reutilizado: a menina desmancha os exercícios feitos a lápis por ela, aluna de 3ª série, no grupo escolar, e escreve agora, professora em casa, a caneta.

Enquanto caderno de plano de aulas, ele apresenta as seguintes subdivisões: data; exercícios de "português"; exercícios de matemática; para casa. Estas subdivisões aparecem praticamente na mesma ordem, a cada dia.

Vejamos o que é explorado nos exercícios de "português". A escrita do nome próprio está presente tanto para os exercícios em "sala de aula", quanto no "para casa", o que demonstra a preocupação de se garantir a sua aprendizagem.

A "professora" costuma, a exemplo da escola, trabalhar

com um pequeno texto, podendo, em seguida, explorar suas possibilidades.

Veja o exemplo abaixo :

7. Leia estas frases:

O pai de Bia é muito bom.
O pai é grande e duro.
O papai está zangado.
O vestido de Bia foi feito com um pano ~~de~~
muito bonito.
A pia foi colocada na cozinha.

8. Copie 2 vezes

A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M - N - O - P - Q - R - S - T - U - V - W - X - Y - Z

a - b - c - d - e - f - g - h - i - j - k - l - m - n - o - p - q - r - s - t - u - v - w - x - y - z

9. Escreva seu nome 1 vez.

10. Estude:

Pai - Pai - Papai - Pai - Pia - Pi -
Pe - Ei - Ee - Eia - Ui - Ua - Uai - Ue -
La - Le - Loio - Looi.

Ela pede a leitura das frases e, em seguida, no

exercício número 8, destaca algumas palavras do texto para o exercício de cópia. Além dessas palavras, inclui ditongos, alguns já presentes no texto.

A semelhança do seu texto com textos das cartilhas é evidente : pouca articulação interna, as frases soltas. Talvez isto decorra da preocupação de construir um texto que oportunize trabalhar com algumas dificuldades específicas, conforme se procede na escola.

O exercício de número 6 do exemplo pretende fazer com que o aluno conheça e distinga as letras maiúsculas e minúsculas, embora a ordem se resume simplesmente a COPIE, sem nomear o que se estará copiando.

Os exercícios que se apresentam a seguir também objetivam levar o aluno a fazer algumas distinções : distinguir a letra de imprensa da letra cursiva; distinguir a escrita matemática da escrita alfabética. Vejamos :

50112187.

Português

Ligue as vogais nas vogais de e os números.

a e
e 8
i 1
o 1
u 7

Falta casa

1. Faça uma casa com o m' e escreva palavras.
2. Escreva o nome -



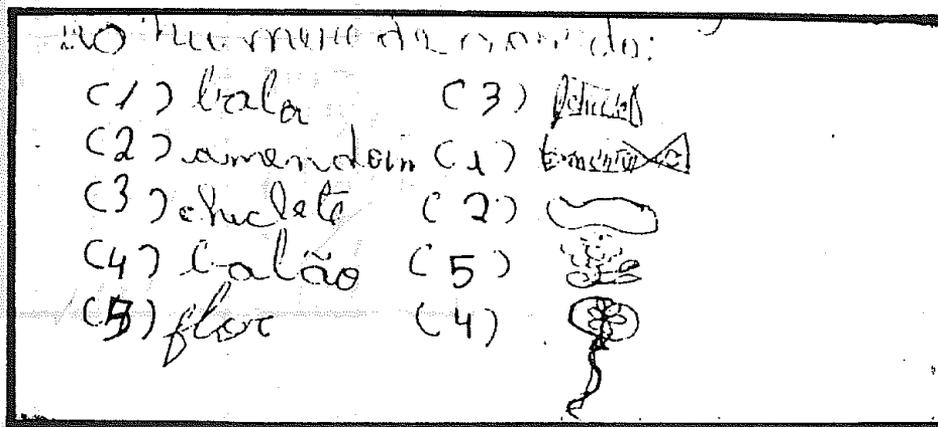
Outros exercícios podem ser agrupados pela similaridade, conforme os exemplos abaixo :

(10) Sargos

| | | | |
|----|----|----|----|
| oi | ai | ba | bi |
| oi | ai | ba | bi |
| oi | ai | ba | bi |
| oi | ai | ba | bi |

| | |
|-------------|-----------|
| (3) Sargos: | 4 Sargos: |
| oi | oi |
| ui | ai |
| ai | ei |
| ei | bi |

Aqui se pede ao aluno que ligue as "figuras" iguais. A pequena professora aplica um modelo (como o exercício no 4 do exemplo acima), comumente utilizado no período preparatório para "treino" da discriminação visual considerada necessária ao ensino da leitura e da escrita, outra variação deste exercício é a que se apresenta em seguida :



Este exercício já exige do aluno que faça correspondência entre a palavra escrita e aquilo que ela representa. Portanto, ele já deve ser capaz de ler para fazer o exercício corretamente.

Além dos exercícios de leitura e escrita, também exercícios de matemática são cuidadosamente explorados, conforme se vê nos exemplos abaixo :

4 Resolva as operações

| | | | | | | | | | |
|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| $\underline{12}$ | $\underline{+2}$ | $\underline{+2}$ | $\underline{12}$ |
| 12 | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 |

Matemática.

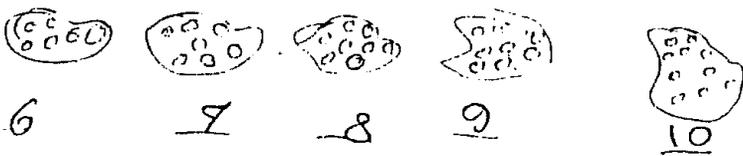
1 Resolva:

| | | |
|---------|----------|----------------------|
| $1+1=2$ | $5+5=10$ | $9+9=18$ |
| $2+2=4$ | $6+6=12$ | $10+10=20$ |
| $3+3=6$ | $7+7=14$ | 2) Faça conjuntos |
| $4+4=8$ | $8+8=16$ | de 6 a 30 elementos. |

6 Complete de acordo com o número



7 Numere de acordo:



8 Quantidade de ...

A análise desses cadernos possibilita-nos identificar, conforme se assinalou no início deste capítulo, uma faceta específica da interação das crianças pesquisadas com a escrita, antes do seu ingresso na 1ª série escolar. As diversas características dessa faceta são reafirmadas a seguir.

A primeira é a própria constatação de que existe uma preocupação, de certa forma dominante, entre as diversas famílias pesquisadas, de preparar suas crianças para a 1ª série escolar. Tal preocupação se traduz no treino efetivo de habilidades consideradas essenciais, como é o caso do treino motor feito através de cópias sucessivas. Em tais treinos se incluem também o ensino do nome próprio, do a e i o u e, em alguns casos, de algumas palavras, números e operações matemáticas.

A característica assinalada acima oportuniza por sua vez que se apresentem a segunda e a terceira características. A segunda é que o treino feito com as crianças toma como referência básica a alfabetização escolar, ou seja, ele é o modelo do qual se origina a organização das atividades propostas aos iniciantes pelos seus familiares. Sendo assim, traz evidências de uma maior ou menor experiência ou vivência escolar por parte daqueles que ensinam em casa. Adotar tais experiências como modelo implica, obviamente, adotar as concepções de escrita e de ensino da escrita com que a escola trabalha.

A terceira característica se evidencia pela contraposição entre o que se apontou no parágrafo anterior, em relação ao treino feito em casa, e o que de fato se propõe na escola às crianças de 1ª série (aspecto que se abordará nos capítulos 4 e 6). Tal contraposição permite dizer que, apesar de a alfabetização escolar ser a referência para o treino em casa, esse treino acaba por extrapolá-la. Ele pode incluir elementos que não se reduzem aos elementos contidos no processo de alfabetização conforme desenvolvido na escola que atende a essas crianças, ou seja, nele podem já constar alguns aspectos que só mais tarde deveriam ser, do ponto de vista da escola, trabalhados com as crianças, como apontam os seguintes exemplos : o treino de palavras que apresentam níveis de dificuldades diversos (encontros consonantais, dígrafos); leitura de pequenos textos; diferenciação entre letras cursiva e de imprensa; diferenciação entre as escritas alfabética e matemática. Sabe-se que a escola se limita, na 1ª série, a fazer atividades do período preparatório (basicamente exercícios de coordenação motora e discriminação visual, tátil, auditiva) e a introduzir as vogais e algumas das chamadas "famílias" (ba-be-bi-bo-bu; ca-ce-ci-co-cu; ra-re-ri-ro-ru, por exemplo).

Aspectos e atividades considerados mais complexos, na perspectiva metodológica da escola, são deixados para os momentos seguintes.

O que se quer afirmar, então, é que os familiares que

treinam as crianças em casa, ao mesmo tempo que têm como referência básica a alfabetização escolar, podem extrapolá-la, não se limitando apenas aos aspectos propostos pela escola. Tal fato parece derivar de situações distintas. Pode tanto ter origem na pouca experiência escolar desses sujeitos, como pode também se originar de uma maior experiência escolar desses sujeitos. No primeiro caso, propõe-se o treino basicamente por meio de cópias de elementos da escrita - a e i o u; nomes e palavras diversas. No segundo caso, além dessa técnica básica, incluem-se também informações e exercícios - conforme evidenciado na análise do caderno de número 3 - que se referem, por vezes, a conteúdos de séries mais adiantadas. Pode-se, então, solicitar à criança que leia um pequeno texto, ou introduzi-la no próprio dialeto escolar ("enumere de acordo", por exemplo).

É importante assinalar, enfim, que o sujeito que ensina em casa apresenta, àquele que inicia, uma síntese particular dos conhecimentos da escrita que porventura tenha adquirido. Essa síntese, portanto, acaba por permitir a introdução de algumas crianças a aspectos da escrita e da própria alfabetização escolar, que seriam, do ponto de vista dessa instituição, metodologicamente prematuros.

É fundamental assinalar, entretanto, que, apesar dessa extrapolação, a alfabetização escolar é a referência central para o treino proposto, tanto por ser uma referência futura próxima para quem aprende, como por ter sido uma experiência

vivida por quem ensina. A predominância da alfabetização escolar como referência pode ser constatada no conteúdo trabalhado e inclusive no próprio suporte material onde esses treinos (S) realizam : quadros negros, cadernos velhos, folhas de exercícios ou provas escolares. Pode também ser constatada no aspecto que se aborda no tópico seguinte : a relação entre quem ensina e quem aprende.

Fazer a preparação da criança para a 1ª série implica uma relação entre aquele que ensina e aquele que aprende. Como se configura essa relação ? A partir dos dados que obtive, foi possível perceber algumas de suas características.

Uma delas é o seu caráter cooperativo. A escrita passa a ser um campo comum de investigação para as pessoas envolvidas. Pais e filhos se voltam para "iniciar" o mais novo e, por vezes, não se distingue quem, entre eles, detém mais conhecimento.

é o que demonstra o diálogo abaixo :

*Terezinha : Por incrível que pareça, eu nem sei como se
(Mãe) escreve Carrefour.*

Pesq. : No caderno da Karina tem.

Terezinha : Carrefour ? Então fui eu que escrevi ?

Evert : Fui eu.

Pesq. : Ah, foi ele então...

Terezinha : é por causa que, tem dia, às vezes eu tô aqui dentro de casa e ela quer fazer alguma coisa. Mas eu tô sempre ocupada, né ? Aí ele pega e faz. Aí ele passando ela pega e faz.

(Gravação, 26/01/88)

Há um revezamento entre as pessoas no papel de ensinar,

e por vezes a criança pode ensinar ao adulto. Outras vezes se ensina para atender a uma demanda dos amigos, como se vê abaixo:

- Pesq.* : Por que você resolveu ajudar sua irmã a estudar?
criança : Eu ?
Pesq. : É.
Cristina : Ah, sei lá, eu achei melhor eu poder ensinar pra ela, meu irmão parou, ele pega os livros, está até rabiscado.
Pesq. : Você gosta de ensinar ?
Cristina : Eu gosto, tem vez que eu estava ensinando os outros, porque o menino estava com muita dificuldade, então, a mãe dele pegou e pediu pra mim ensinar pra ele, é aquele que você estava conversando com ele lá.
Pesq. : Ah...
Cristina : Renato.
Pesq. : Renato; então, de vez em quando, você dá aulinha pra todo mundo aí ?
Cristina : De vez em quando, eu também dou aula pra menino ali embaixo, aí, eu juntei uma turminha, juntei eles aqui de casa, com mais o menino, cinco, o João e ele.

(Gravação, 06/01/88)

Outra dessas características é o caráter lúdico de que o ensinar se reveste. Este caráter aparece nas brincadeiras de aulinha onde a criança brinca de representar uma situação que vivencia ou irá vivenciar. Pode-se aí assumir papéis diversos : ser professor bom, mau, bravo, meigo; ser aluno aplicado, bagunceiro, caprichoso.

As referências a estes momentos em que se brinca de aulinha, em que se ensina, deixa transparecer, entretanto, que há uma terceira característica nesta relação. Aquela relativa ao poder do professor sobre o aluno, comumente encontrada nas

escolas . Assim como se reproduz ou se tenta repassar um conteúdo da escrita próprio da escola, também se reproduzem, em alguns momentos, as relações por meio das quais se transmite esse conteúdo. Vejamos nos fragmentos que se seguem :

Mãe : Pai dela comprou quadro e giz pra ela. Ela passa aula mesmo... coitado do Cassiano... às vezes ele queria ir brincar e ela falava : -"Ah, não, Cassiano, vai brincar agora não. Eu não terminei a aula, não".(...)

Pesq. : É mesmo, Cris... você passava 12 exercícios de português e 10 de matemática pra ele ?

Cristina : É.

Pesq. : Nossa, que professora, heim ? Caprichava ?

Cristina : E na hora que ele acabava eu não queria corrigir no caderno, não... queria corrigir é no quadro igual a minha professora. Era tanta coisa...

(Gravação, 05/02/88)

Pesq. : Você gosta de estudar, né ? Pelo jeito gosta.

Marco : Gosto.

M.Valentina: Ele gosta. quer dizer, tinha dia que eu precisava (mãe) ficar falando : Marquinho, olha o caderno... Porque todo dia tinha que pegar no caderno. O pai dele não mandava, não, mas ficava prestando atenção, né ? Que ele levantava, tomava o café e ia caçar brinquedo. O pai dele mandava nada, não... mas ficava ali... olhando. Pra mim ele levando certas correção, assim do pai. Quando o pai chamava, ele já chamava assim nervoso, né? Ele vinha, mas ele vinha assim, com aquela cara de má vontade. Precisava falar. Marquinho, vai, num espera seu pai te chamar, não. Cê sabe que é a sua obrigação ? Que agora é procê mesmo... que quanto mais ele souber melhor pra ele. Tem dia que ele não quer nada, não.

(Gravação, 29/01/88)

No fragmento no 1, a mãe do Cassiano revela seu sentimento de dó para com o filho mais novo que devia estudar, mesmo quando queria mudar de brincadeira, pois a irmã-professora não o liberava. Esta mesma menina, a irmã-professora, revela o requinte de seu controle quando afirma

que, depois de 22 exercícios, era capaz de prolongar a aula fazendo a correção desses exercícios no quadro e não no caderno. Procedimento adotado pela sua própria professora e que exige maior participação do aluno.

No fragmento no 3, vê-se que o gostar de estudar também tem seus momentos difíceis, quando se preferiria estar brincando de outra coisa. Nesses momentos, o que determinava a escolha era o poder de persuasão do pai, embora a mãe argumentasse quanto ao valor do estudo para a própria criança.

Assim, percebe-se que, mesmo sem se estar dentro da escola, a relação pedagógica pode se caracterizar pelo exercício do poder, por parte do "professor", de determinar como, o quê e quando estudar. Aliás, seria demais esperar o contrário, uma vez que é justamente a relação escolar que é tomada como referência para as brincadeiras, conforme se evidenciou na análise dos cadernos de exercícios feita no tópico anterior. Essa análise evidenciou também outras características da preparação, que é feita em casa, daquela criança que ingressará na 1ª série. Entre essas características, gostaria de relembrar uma: o uso coletivo dos cadernos de exercícios. A coletivização do caderno parece estar em estreita ligação com o caráter cooperativo do ensinar, para o qual se chamou atenção neste tópico. Pode-se mesmo perguntar se o limitado número de suportes da escrita (no caso, o caderno) provocaria não só a coletivização do seu uso, mas a própria relação de cooperação entre aqueles que ensinam, pois essas pessoas acabam tendo um lugar comum de exposição dos seus

saberes. E esse lugar comum termina por propiciar a troca de informações entre as variadas pessoas que se revezam no papel de ensinar e aprender.

Neste tópico viu-se, então, como a relação entre quem ensina e quem aprende está estreitamente vinculada aos suportes que apóiam esse ensino, ao conteúdo que se ensina e ao modelo que é tomado como referência para o ensinar (o modelo escolar). E como todos esses aspectos se entrelaçam fazendo com que o momento de preparação da criança para a 1ª série apresente características as mais diversas.

No tópico seguinte, procede-se ao relato e análise do caso de um dos entrevistados. Nele se comprova como a iniciação da criança, antes do seu ingresso na escola, por seus familiares, pode alcançar êxito.

A história de Marcos

Entre as crianças entrevistadas, duas delas chegaram à 1ª série praticamente sabendo ler. De uma obtive poucas informações; soube, apenas, que havia freqüentado um pré-escolar do próprio bairro e à minha pergunta sobre como aprendera a ler, recebi, como resposta :

Jardel : No livro do meu irmão.

Pesq. : Ah!... Foi sozinho, então, que você começou a ler ? Lá no jardim não te ensinaram, não ?

Jardel : Não.

(Gravação, 09/03/88)

O livro a que ele se referiu era uma cartilha. Depois soube, pela mãe, que ele gostava de acompanhar o irmão, enquanto este estudava:

Na mesma situação encontrei outro garoto. O meu encontro com ele se deu na "Festa de despedida do Pré-Escolar Intensivo". (Essa festa será objeto de análise no capítulo 6). É sua mãe que oferece explicações para o fato de ele saber ler antes mesmo de ingressar na 1ª série:

Pesq. : Como se chama o filho da senhora ?

M.Valentina : Marcos Pereira Augusto.

Pesq. : Ele é da turma da Kátia ? Não ?

M.Valentina : Ele é dessa ali, da Alcione.

Pesq. : Ele já veio pro grupo sabendo ler ?

M.Valentina : Ele já sabe assim bastante coisinha...

Pesq. : E desde pequenininho ele já interessava assim por pegar no lápis e ver livro ?

M.Valentina: Interessa, desde pequeno. Igual tem muitas crianças, entra pra escola, às vezes o pai, a mãe não preocupa de ensinar né ? Fazer uma letra a, um o, porque isso aí é uma coisa que desde pequeno já deve botar na cabeça da criança. Eu acho que o trabalho docês é muito pra... cê vê, cada menino que chega, pegar na mão. Então alguma coisinha que ele já souber, já é facilidade para a professora. Aquele tempo que ela vai ocupar com ele, ela já vai ocupar com outro, né ? Porque assim como tem alguns que não sabem é nada. Porque a gente vem nas reunião, a gente vê, tem professora que ainda tem menino que ainda dá bastante trabalho pra elas. Não sabe distinguir uma letra da outra. Eu vou falar, a missão da professora não é fácil não, viu ? É mesmo que já tem aquela intuição, procurar aquele caminho de querer ser professora. Fácil não é não. É preciso ter muita paciência.

Perg. : Aí cês já vão adiantando isso em casa, né ?

M.Valentina : É, endereço eles já sabem, endereço é uma coisa que a criança tem que procurar aprender. Saber onde ele mora, né ?

Perg. : Sabe o endereço falado ou sabe escrever também ?

M.Valentina : Sabe escrever.

(Gravação, 29/01/88)

Nesse diálogo, há uma informação importante. A mãe revela que ele está na sala da professora Alcione. Segundo o depoimento da vice-diretora (capítulo 4), esta era a sala considerada mais fraca. Tal classificação devia-se ao fato dessa sala ter sido formada com alunos cuja matrícula fora efetuada por último, de onde se deduzia o pouco interesse de seus pais e, conseqüentemente, o pouco preparo dessas crianças para a alfabetização. O equívoco dessa dedução é evidenciado não só pelo depoimento da d. Valentina, mas, também, pelo domínio da leitura por parte de Marcos. É preciso ainda dizer que tal equívoco não foi reconhecido pelos profissionais da escola, posto que Marcos permanecia nessa mesma turma até meados de março, quando deixei de freqüentar a escola. Ainda no mês de fevereiro, informando à professora do Marcos sobre os dados que obtinha nas casas das crianças, comuniquei-lhe o fato de Marcos já saber ler. Ela reagiu olhando-me com os olhos abertos em dúvidas, como se houvesse escutado algo absurdo, não me disse uma palavra e deu-me as costas.

A casa desse menino foi uma das poucas onde encontrei uma enciclopédia, uma bíblia, um dicionário e o quadro-negro. O pai era o responsável por ensiná-lo a ler e escrever. É o Marcos que explica um pouco desse processo :

Perg. : O Marcos, vem cá um pouquinho. Quer dizer que você está vindo pra escola sabendo um monte de coisa. Sua mãe disse que você leu esse versinho na enciclopédia...

Marcos : Eu já sei lê aquele versinho, sei lê os outros versinhos, algum eu sei lê.

Perg. : Como que cê aprendeu a lê ?

Marcos : Meu pai me ensinou eu.

Perg. : é ? E como que ele foi te ensinando a lê ?

Marcos : Primeiro ele foi ensinando a gente a escrever o a, depois o b e foi ensinado a gente assim...

Perg. : é ? E depois que cê começou a escrever que cê começou a lê lá na enciclopédia ? Sua mãe tava falando que seu pai compra revistinha procês, né ? Qual revistinha que cê gosta de lê ?

Marcos : Gosto é, da revista desse versinho que eu falei aqui, é ...

(Gravação, 29/01/88)

A partir do que o Marcos diz, podem-se fazer algumas considerações. A primeira delas é que ele identifica a leitura que é capaz de fazer : "sei ler aquele versinho (...) alguns eu sei ler". Seria ele capaz de ler ou havia decorado os versos ? Outro aspecto é que o processo de ensino utilizado por seu pai (ensinou a letra a, depois o b, etc,) não parece diferir dos processos utilizados em outras famílias. É dona Valentina que complementa essa informação :

"é, ela (sua filha mais velha) já sabia um pouquinho, já conhecia as letras do ABC. Que a primeira coisa que eles começa a aprender é o a e i o u, o nome..."

(Gravação, 29/01/88)

Essa fala revela, também, que o procedimento utilizado com o Marcos já havia sido adotado com a filha mais velha, indicando, portanto, que se trata de uma atividade costumeira.

Outro aspecto que gostaria de assinalar, a partir da fala do Marcos, é que ele dá a entender que não diferencia uma enciclopédia de revistinha em quadrinhos. Para ele não havia, ainda, diferença entre esses suportes. Talvez essa

diferenciação fosse dificultada pelo número de obras a que ele tinha acesso, que era ainda restrito. Além disso, o volume da enciclopédia mais manuseado por ele, aquele em que estavam os versos que sabia ler, assemelhava-se de fato às revistinhas em quadrinhos : o volume possuía muitos desenhos ilustrativos, o que o tornava graficamente semelhante às revistinhas.

Durante a entrevista em sua casa, tive oportunidade de gravar a leitura que Marcos realizou de alguns livros. Transcrevo o trecho de uma história e, em seguida, a leitura que ele foi capaz de fazer desse mesmo trecho :

"...num país chamado Inglaterra com um cientista de nome complicado.

O nome dele era Thomás Huxley, mas a gente pode entender mais se só chamar o homem de professor Tomás.

Ele era um naturalista - estudava a natureza e toda a sua beleza.

Um dia foi chamado pra resolver um mistério que era mesmo um caso sério. "

(MACHADO, 1984)

A leitura feita por Marcos, apresentada a seguir, está transcrita com a demarcação das pausas realizadas por ele : o travessão (-) indica pausas longas; dois ou mais travessões (- -) indicam pausas ainda maiores. O traço entre as sílabas (/) indica a leitura silabada, em que a interrupção é pequena

...numa país cha/ma/do In/gla/terra, com um ci-en/tista ta de nome com---pli/ca/do. o nome dele era (não lê o nome do cientista Thomás Huxley)

ma ma a gente pode en/tender mais se só chamar o homem de de --- pra pro---fessor

Tom/más.

ele era um---natura turalista estudava o a natureza e to/da sua beleza.

E um dia foi--- chamado pra--- resolver um mistério que era mesmo um um caso sério.

(Gravação, 29/01/88)

A sua leitura indica que ele estava em fase de exercício dos mecanismos básicos, associando um grafema a outro para compor as sílabas e as palavras. Tal fato fica evidente por algumas características dessa leitura. Uma delas é a pronúncia dada às vogais. Em todas as palavras elas são pronunciadas da mesma maneira, não se considerando as variações características da linguagem oral. Por exemplo, a vogal e tem sempre o som de é (aberto) e, em consequência, as palavras pode, nome, dele são lidas assim : pódé; nómé; délé.

Outra característica, que indica o exercício de treino na combinação de consoantes e vogais, aparece particularmente na leitura das palavras professor e natureza. Nelas se vê, respectivamente, que o pra é substituído pelo pro e o ra pelo re. Supõe-se que ele estivesse fazendo o reconhecimento, procurando a sílaba adequada, conjugando as "famílias" - pra-pre-pri-pro-pru e ra-re-ri-ro-ru.

A desconsideração de alguns elementos gráficos também indica o não domínio de algumas convenções. Essas convenções são dominadas mais tardiamente, como é o caso da acentuação. A palavra país, por exemplo, é lida como pais. A não leitura do s na palavra mas pode significar que ele trabalha ainda com a hipótese de que, para ser lida, a consoante deve se agrupar com

uma vogal que a preceda ou que a suceda. Na palavra mas o a já havia composto a sílaba com a consoante m, ficando, portanto, o s sem função. Talvez por isso ele tenha sido omitido. A leitura correta da palavra "mistério" indica, porém, uma oscilação, por parte de Marcos, na aplicação de sua própria hipótese.

O momento em que efetua uma pausa maior na leitura geralmente precede palavras de mais de três sílabas ou que envolvem encontros consonantais, como é o caso das palavras complicado; professor; chamado. Isso indica pouco treino na leitura desses encontros consonantais.

Posteriormente, Marcos fez a leitura de um trecho de outro livro. Dessa vez sua mãe acompanhava seus passos :

Marcos : O coelho é ...

M. Valentina : Aqui em cima é o título, né ?
(mãe)

Marcos : O coelho é um animal muito en-gra-...do

M. Valentina : Essa letra ali é ç.

Marcos : A outra a.

M. Valentina : E o que cê leu, fio ? (silêncio)
Lê... o coelho é um animal muito...
As vezes a palavra é muito grande
tem muita dificuldade. Como cê leu
aqui ? O coelho é um animal muito ?

Marcos : En...

M. Valentina : Muito en...

Marcos : En gra çado

(Gravação, 29/01/88)

Dona Valentina acompanha a leitura de perto. Informa ao filho que aquilo é o título, e aguarda que ele decifre a combinação do ç com a letra a. É interessante observar que D. Valentina nomeou o ç como c, desconsiderando a presença do cedilha. Para solucionar a questão (engra ? do), Marcos não

teria apelado para o significado da palavra ? Poderia ele ter se perguntado qual palavra se enquadraria ali, e ter abandonado a tentativa da combinação entre as duas letras ? Lançou mão de um desses recursos ou dos dois ?

A mãe, Valentina, avalia o desempenho do seu filho na leitura, ao completar o que eu havia dito. Veja abaixo :

Pesq. : Olha, escreveu seu nome todo, heim ?!

E a letra já é bastante boa, bonita, né ?

M.Valentina: Nessa parte, eu acho muito boa. Ele é muito esforçado. Até se precisar de leitura, ele sabe muito mais que eu. Quando eu estudei, estudei até 2º ano, então assim, eu leio alguma coisa mas ele, sobre leitura, ele já tá melhor que eu.

(Gravação, 29/01/88)

O seu filho de 7 anos é capaz de ler melhor do que ela. O pouco domínio da leitura por parte dessa senhora pode ser consequência do fato dela ter feito apenas as primeiras séries e, também, do pouco uso que fez da leitura e da escrita ao longo de sua vida.

Na casa do Marcos não encontrei nenhum registro dos ensinamentos dados pelo pai ao filho : nem cadernos, nem folhas já utilizadas. A única pré-escola que ele frequentou foi a oferecida pelo grupo escolar durante o mês de janeiro. Solicitei, então, que ele me mostrasse o álbum feito com os trabalhos realizados por ele durante esse período. No relatório de campo, registrei minha surpresa :

"Incrível ! Pelo que resultou dos trabalhos feitos por ele no pré-intensivo não é possível imaginar que ele faça aquela letra tão desenhada como a que

fez em casa. E, ainda, parece mais difícil, então, alguém imaginar que ele já sabe ler. Os trabalhos reunidos no álbum não ultrapassam 6 folhas: a maioria deles são desenhos feitos pela pressão do lápis na folha apoiada sobre o recorte do papel de radiografia."

(Diário de Campo, 29/01/88)

Isso mostra que, durante tais atividades do pré-escolar intensivo, não houve oportunidade sequer para que ele demonstrasse aquilo que já sabia ou para que fosse desenvolvido o que seus pais já lhe haviam ensinado em casa. Tal fato explica por que, na escola, não foi possível "descobrir" que esse menino já estava bem adiantado em seu processo de alfabetização.

Os dados que se apresentaram a respeito de Marcos permitem-nos fazer algumas considerações. A primeira delas diz respeito às características do seu processo de preparação para a 1ª série. Tal processo inclui desde a possibilidade de contato com variados suportes da escrita (Bíblia, enciclopédias, quadro-negro, cadernos, revistinhas) até uma orientação próxima por parte de seu pai. Segundo depoimento da mãe, o pai acompanhava o filho em exercícios diários, assumindo o papel de alfabetizador (ver página 105), e a descrição desses exercícios, permite a constatação de que estes se assemelhavam àqueles caracterizados nos tópicos precedentes. Ou seja, tais exercícios têm como referência o processo de alfabetização escolar, incluindo o conhecimento das vogais e consoantes e o treino das chamadas "famílias". O que parece, portanto, diferir, em relação às situações anteriormente

descritas, se refere à intensidade com que a criança é exposta a esse contato com a escrita, que acaba por possibilitar ao Marcos um domínio maior da leitura e da escrita do que aquele alcançado pelas demais crianças.

Uma segunda consideração pode ser feita a partir da análise do diálogo entre mãe e filho, tendo como referência a história lida pela criança. A atitude da mãe demonstra que ela também assume a função de preparar o filho, embora se diga menos preparada do que este. Ela chama atenção do leitor iniciante para características do texto (o título, por exemplo), desafia-o a decifrar palavras desconhecidas, oferecendo-lhe as informações de que dispõe. Vê-se, portanto, que também na casa de Marcos a preparação da criança para a 1ª série envolve todas as pessoas que detêm domínio da leitura e da escrita. A terceira consideração diz respeito ao fato de que a escola onde Marcos ingressa para cursar a 1ª série não possui mecanismos de avaliação do domínio da leitura e da escrita por parte das crianças que recebe. Sendo assim, crianças que já sabem ler e escrever estão destinadas a viver o período preparatório que pouco ou nada tem a ver com a escrita, correndo o risco de retroceder em sua conquista.

Neste tópico tratou-se da situação de uma criança que aprende a ler antes de ingressar na 1ª série e discutiu-se o quanto o processo de preparação vivenciado por ela se assemelha ao processo vivido pelas demais crianças e ao processo escolar. No tópico seguinte, procura-se caracterizar a representação que

as crianças fazem do processo de alfabetização escolar, que é construído a partir dessa preparação que vivenciam antes de ingressarem na 1ª série.

A E I O U : as letras da iniciação

Anteriormente procurou-se caracterizar o processo de iniciação das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita através da análise das informações fornecidas tanto pelas próprias crianças quanto pelos seus pais. Para isso também se analisaram alguns cadernos de exercícios. Neste tópico, se apresentará alguns dados que revelam como as crianças vão constituindo através dessas experiências, uma representação do processo de ensino na escola.

Perguntei às crianças sobre o que seria ensinado na 1ª série e, também, sobre como isso seria feito. As respostas revelaram-se, como não poderia deixar de ser, influenciadas pelos exercícios descritos anteriormente e, em alguns casos, foram complementados pelos comentários dos irmãos que já tinham passado pela escola. Um exemplo é o diálogo que se segue :

Pesq. : O que vocês acham que a professora vai começar a ensinar para vocês agora na 1ª série ?

Adriana : Escrever, ler...

*Pesq. : E como ela vai ensinar a escrever e a ler ? Hum ?
Cês estão com vergonha de mim ?*

Adriana : A E I O U, A E I O U, A E I O U

Pesq. : É ? Repete muitas vezes o a e i o u ?

Adriana : Repete.

Pesq. : E depois disto aprende mesmo a ler e a escrever ?

Adriana : A gente vai treinando, treinando, aí depois a

gente fica, aí depois vai treinando mais.

Ilma : Aí depois ba...be...bi...

Adriana : Aí depois começa va ve vi vo.

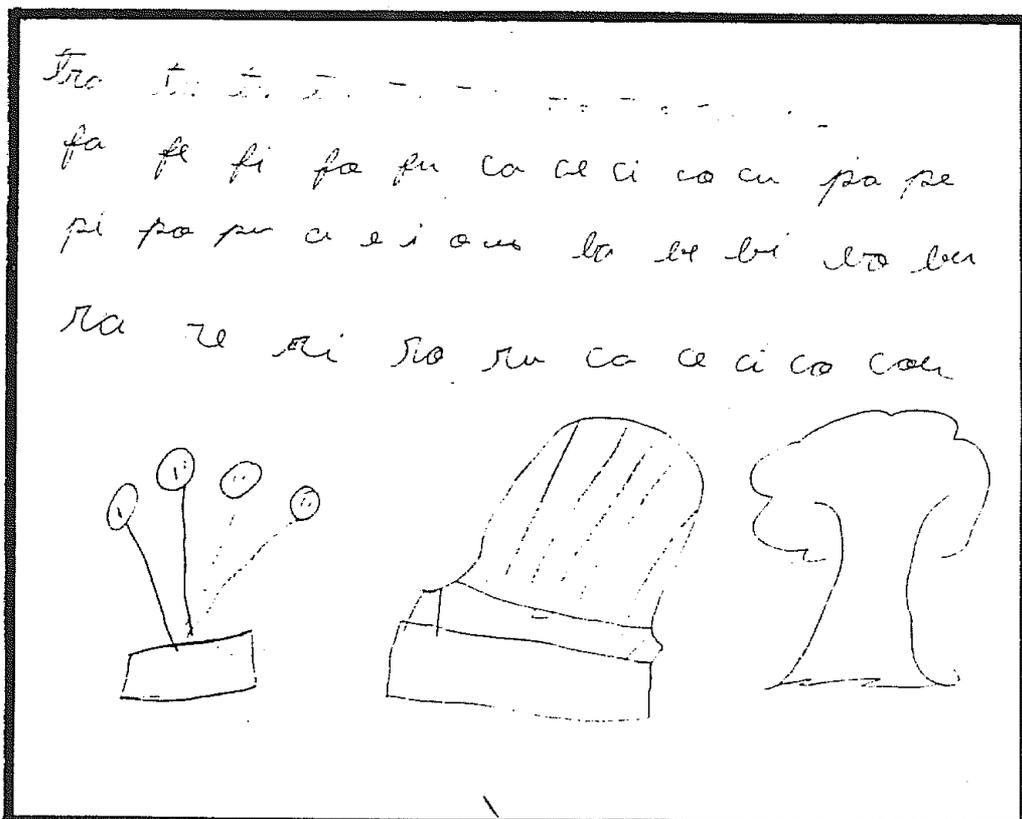
Pesq. : Isso aí cansa, né ? Mas aí quando você ensina pouquinho pra eles, Ilma, o que você ensina ?

Ilma : A, E, I, O, U.

Pesq. : Igual a professora te ensina ?

Ilma : É. Quando eu vou estudar o que eu não sei, estudar o português, começa tudo outra vez ! Ah, eu já tô cansada ! Fui pedir pra diretora pra pôr nós noutra sala, da Maria das Graças, eu fui e passei pra sala dela.

(Gravação, 01/02/88)



Adriana, iniciante na 1ª série, demonstra saber que irá fazer um treino no a e i o u, no ba be bi bo bu. Sua irmã, que está na 2ª série com 11 anos de idade e repetiu a 1ª série 4 vezes, complementa sua resposta. Sua cara de enjoô, sua voz de desdém revelam cansaço pela repetição do processo. Essa

repetição teria sido assimilada pela Adriana, conforme sugere a sua informação - "ai a gente fica" - ? Apesar de viver esse cansaço, Ilma confirma que é dessa mesma forma que ensina a irmã ; não parece, portanto, haver alternativas. No desenho anterior, Ilma registra o que será ensinado na escola à sua irmã.

Também na casa de Cassiano a resposta à pergunta sobre o que será ensinado na 1ª série é complementada por seu irmão mais velho :



*Pesq. : Cassiano, faz um desenho pra mim aí...
faz um desenho do que você acha que será
sua aula de 1º ano*

Cassiano : Eu não sei não

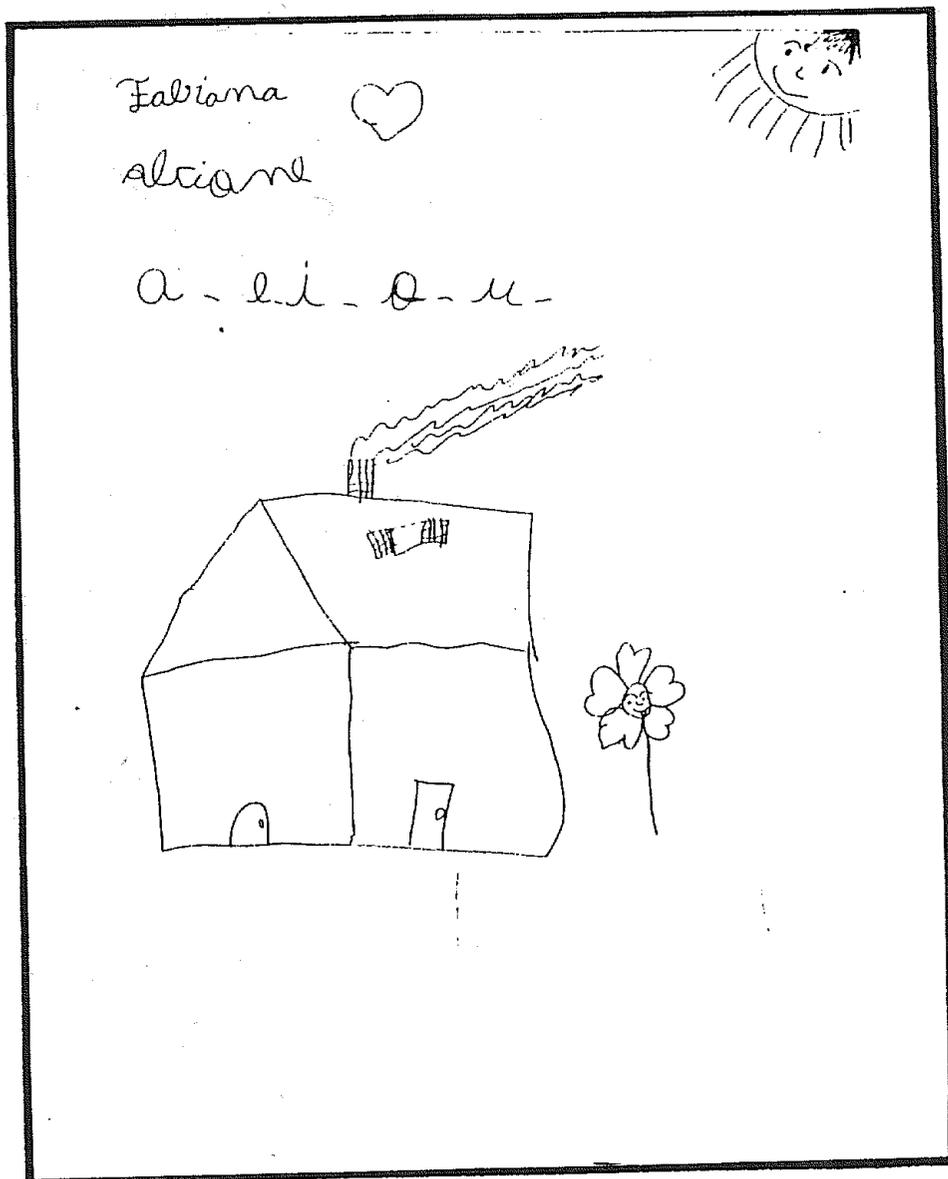
Pesq. : Não sabe, não ? O que que vai ser ?

Irmão mais velho : Vai ser a e i o u... 1º ano só isto !

(Gravação, 05/02/88)

Como na resposta dada pela Ilma, se vê que a criança identifica a 1ª série como o momento em que se limita a repetir certos exercícios.

Os desenhos que se seguem também foram feitos em resposta à pergunta - o que vai ser ensinado na 1ª série ? O primeiro deles foi feito por Fabiana. Vejamos :



Nele se vê o registro do a e i o u, o nome da criança e de sua professora do pré-escolar intensivo. O nome da professora ela diz ter aprendido fazendo cópias sucessivas do mesmo; o modelo para cópia fora feito pela própria professora, em um papel, em resposta a um pedido da menina. Abaixo tem-se um trecho de sua entrevista :

Pesq. : O que você acha que a professora vai te ensinar no
1º ano

Fabiana : A E I O U (...) A E I O U ... TA TE TI TO TU

Pesq. : A E I O U você já sabe ?

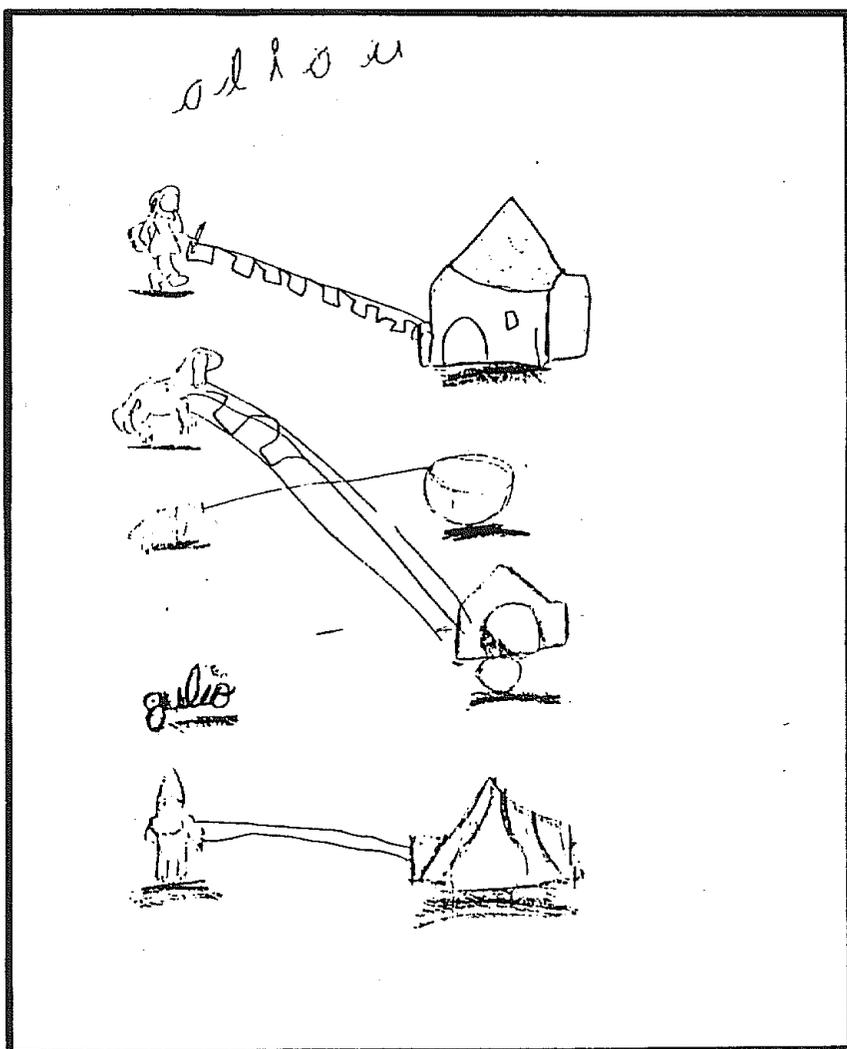
Fabiana : Já.

Pesq. : E o TA TE TI TO TU ?

Fabiana : Não.

(Gravação, 05/02/88)

Por esse trecho percebe-se que a menina supõe um certo prosseguimento no ensino : primeiro o a e i o u e depois o ta te ti to tu. Esse último ela desconhece e, por isso, não pôde, obviamente, registrá-lo.



O desenho anterior foi feito por Júlio César, o desenhista de 11 anos do qual se falou anteriormente. Sua resposta foi dada, segundo sua própria informação a partir do que fez no grupo escolar nos poucos dias que o frequentou. Em seu desenho, além do a e i o u e e de seu nome próprio, um exercício que visa à coordenação motora e à identificação de objetos correspondentes.

No fragmento abaixo, ele fala sobre o porquê de tais exercícios e do que deseja estudar de fato na escola :

Pesq. : Essa professora que você falou, como é que era o nome dela ? Que você ficou 3 dias ?

Júlio : Regiane.

Pesq. : Ela deu esses exercícios assim pro'cê ?

Júlio : Deu.

Pesq. : Treinando o quê ?

Júlio : Treinando a fazer essas coisas assim. Treinando. Ai no 1º ano eu já sei tudo isto aqui, não precisa de passar isto mais. Pode passar outras coisas novas.

Pesq. : Isso mesmo. Você tem vontade de aprender quais outras coisas novas ? Além dessas de ficar fazendo esses tracinhos assim de ligar ?

Júlio : Eu queria aprender ditado. Queria aprender história. Fazer história.

Pesq. : Fazer história, né ? O ditado foi dica da Sheila, né ? Mas, assim, daquilo que no fundo do seu coração você fica pensando : Ah, se eu soubesse isso aqui ia ser jóia !

Júlio : Isto se soubesse, que todos os desenhos que eu fizesse eu fazia esse negocinho aqui e punha as letras.

Pesq. : Balãozinho que chama, né ? Balãozinho do personagem ?

Júlio : É. Ai eu punha eles falando. Eles falavam um com o outro. Igual tem na revista.

(Gravação, 26/01/88)

Ele também sabe que é preciso treinar para depois aprender outras coisas. A participação de sua irmã sugerindo

ditado como algo a se aprender revela mais uma vez o papel daqueles que já freqüentam a escola na informação dos irmãos mais novos. É interessante observar também que Júlio acredita que o treino feito antes da entrada na escola lhe possibilitará, enfim, realizar seu desejo mais rapidamente, desejo de se tornar escritor e poder inventar suas próprias histórias, e também de se tornar um leitor, como revela o fragmento abaixo :

Pesq. : E livrinho de história ? Você tem livrinho de história pra olhar ?

J.César : Tem não. Só no dia que estiver estudando mesmo.

Pesq. : Só no dia que estiver estudando. né ?

J.César : No dia que estiver estudando e passar de série, eu vou ler revista até não poder mais.

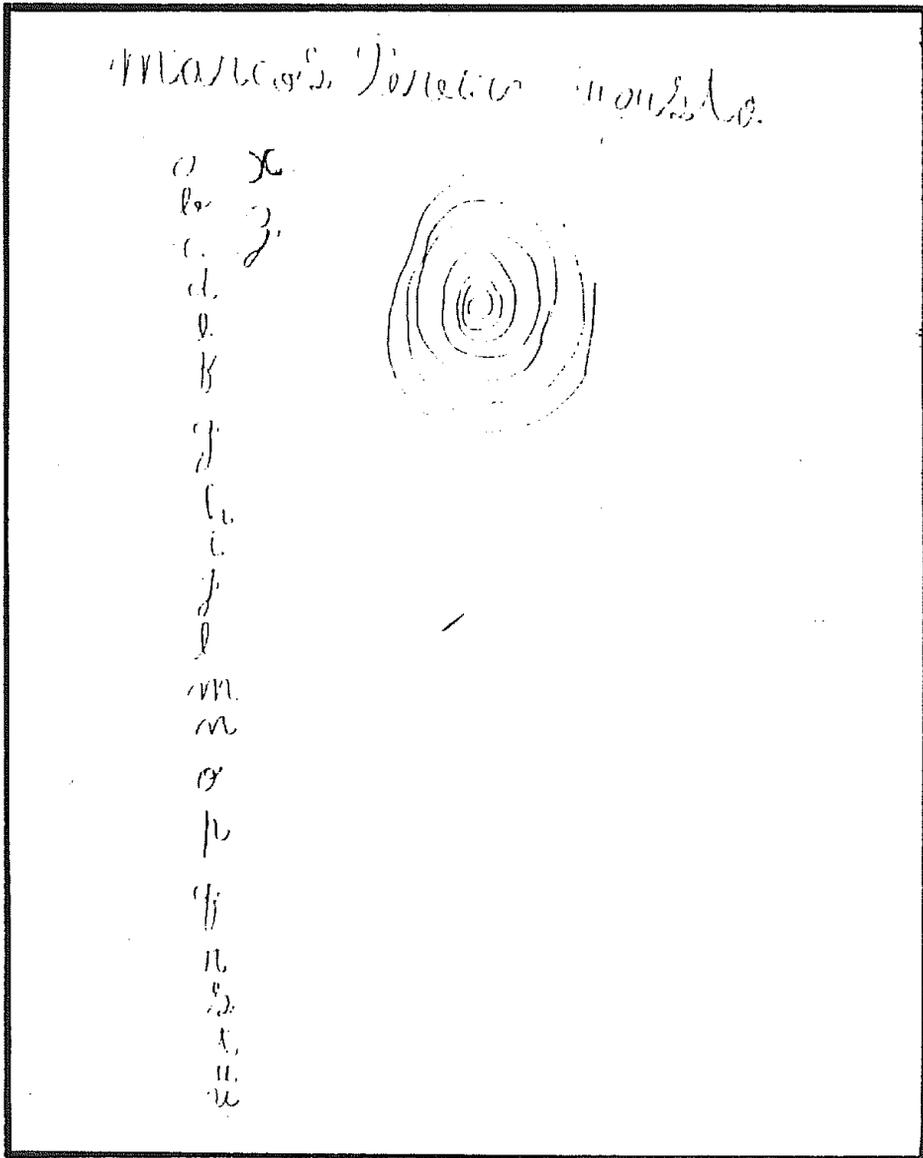
(Gravação, 26/01/88)

Marcos Pereira também respondeu sobre o que seria ensinado na 1ª série. A sua resposta foi a seguinte :

"A gente vai escrever, fazer números".

(Gravação 29/01/88)

Note-se que ele não inclui o verbo aprender : seria por acaso ou ele reconhece que já vem aprendendo ? O seu desenho, adiante, mostra sua habilidade na escrita e o conhecimento do alfabeto completo :

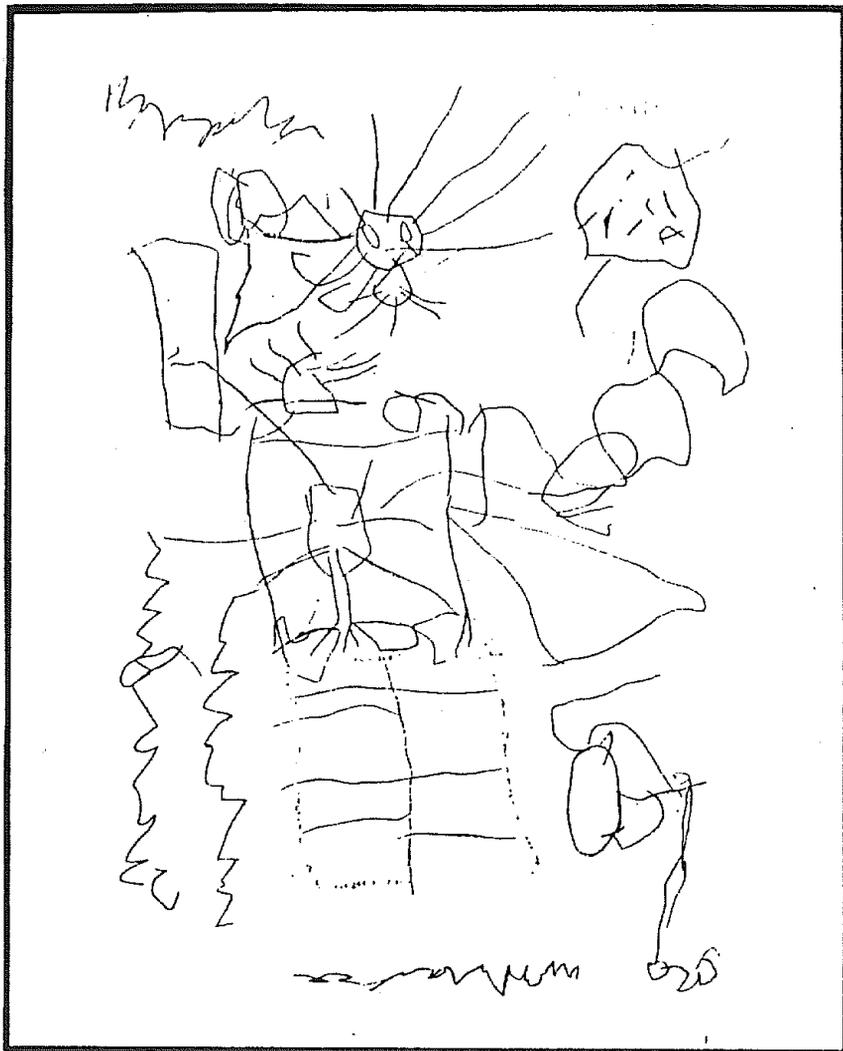


Os exemplos que se seguem foram coletados em uma turma do pré-escolar intensivo. Solicitei às crianças que desenhassem ou escrevessem aquilo que imaginavam que seria ensinado na 1ª série. A produção das crianças nesse dia evidenciou também o resultado de uma preparação prévia, para a 1ª série, seja em pré-escolar do bairro, seja em casa. E, além disso, permitenos ver o que as crianças supõem que lhes será ensinado na 1ª

série.

Dos 30 alunos presentes, apenas 3 apresentaram um desenho menos estruturado, em que não se têm ainda formas bem definidas. As reproduções que se seguem são exemplo disso :

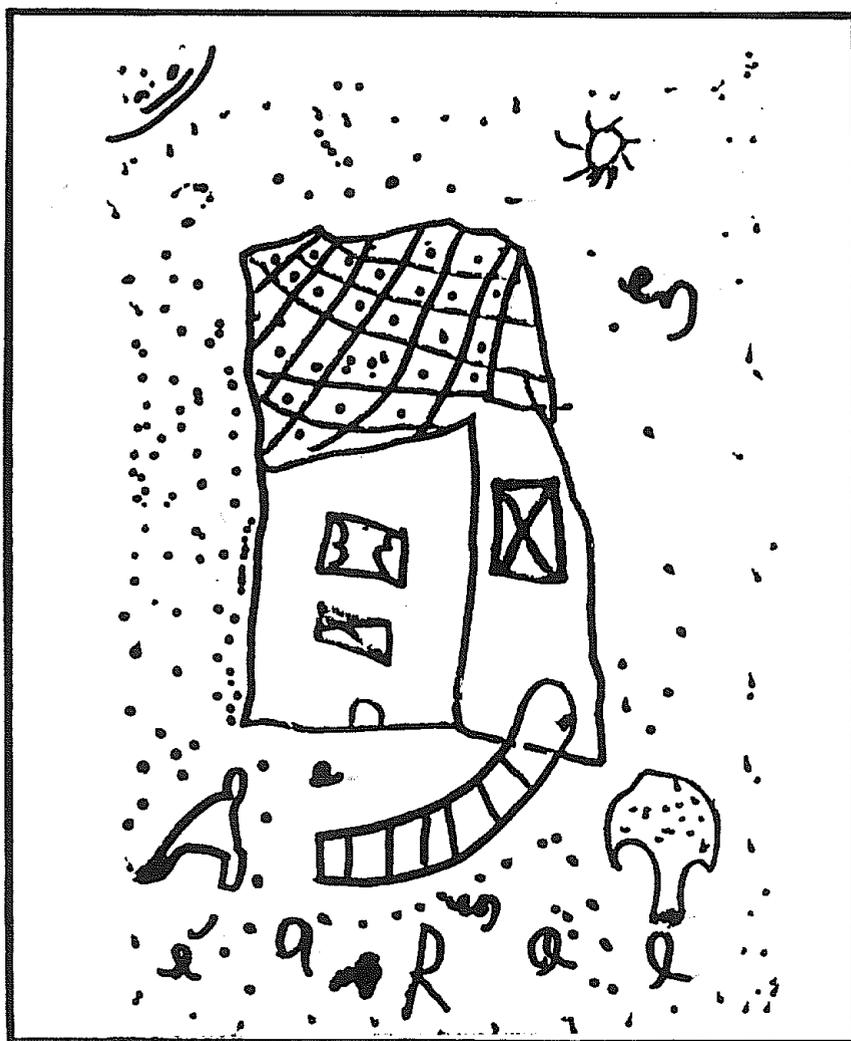




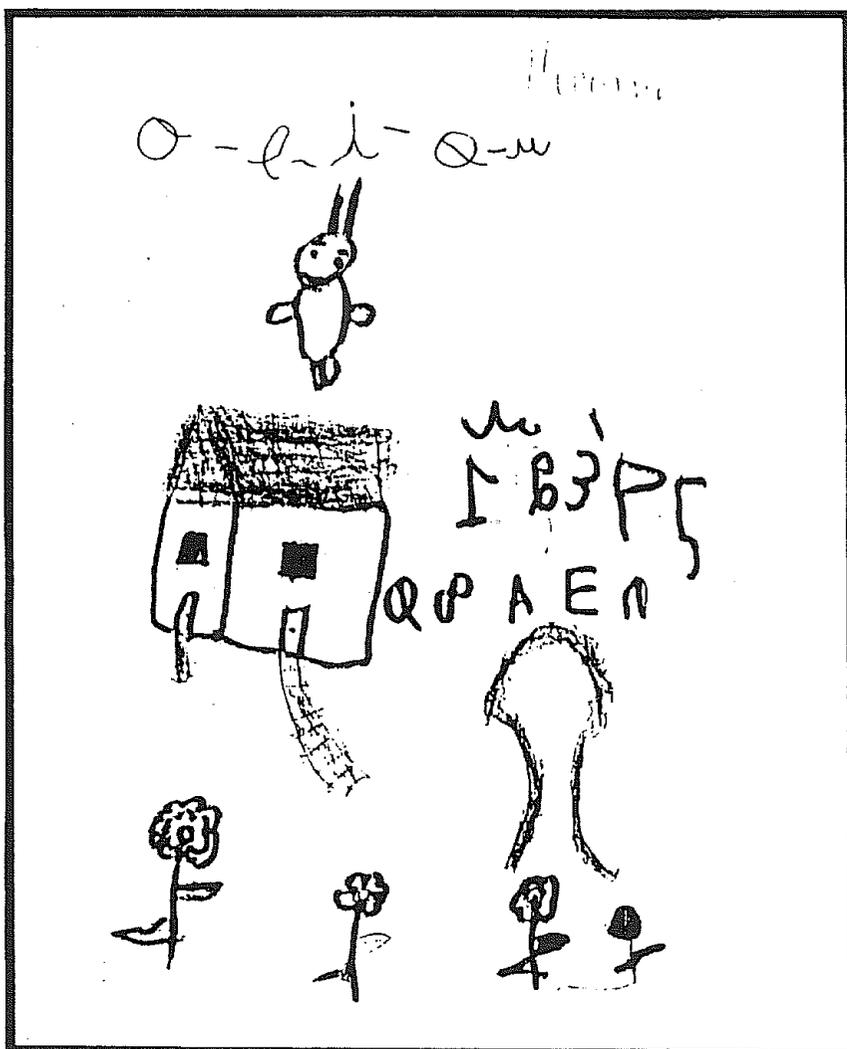
Os dois meninos autores desses desenhos são irmãos e, ao que tudo indicava, pareciam realmente ter tido pouquíssima oportunidade de utilizar lápis e papel antes do pré-escolar intensivo. Porém, se observarmos bem os seus desenhos, podemos reconhecer neles arremedos primários da escrita. São traçados comumente feitos por crianças quando iniciam tentativas de escrever algo. As bolas e os riscos numa seqüência horizontal no primeiro desenho e, no segundo desenho, em meio aos traços

têm-se o "zigue-zague" vertical e horizontal. No alto, do lado direito, dentro de um círculo, a letra i e a.

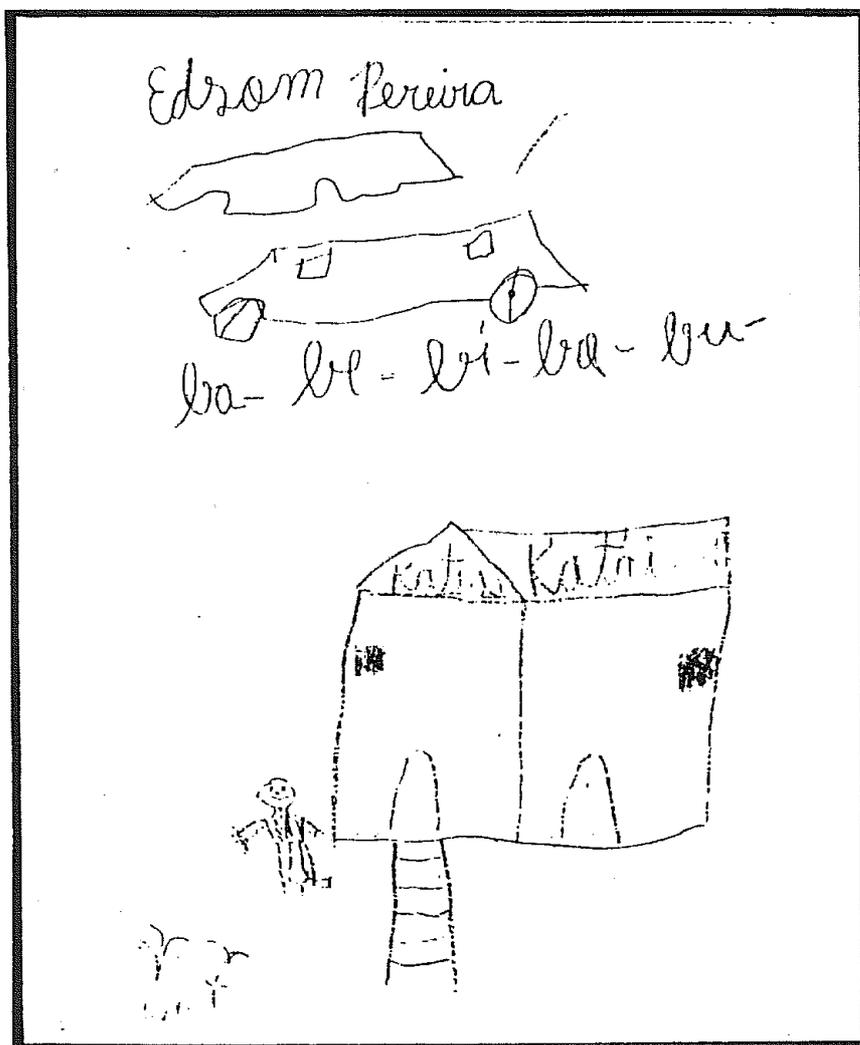
Outras crianças, além de apresentarem o próprio desenho com formas mais definidas, fizeram também traçados de letras e números, como nos desenhos que se seguem. Todos esses desenhos foram feitos por crianças que não frequentaram outra pré-escola além daquela oferecida no mês de janeiro no próprio grupo escolar.

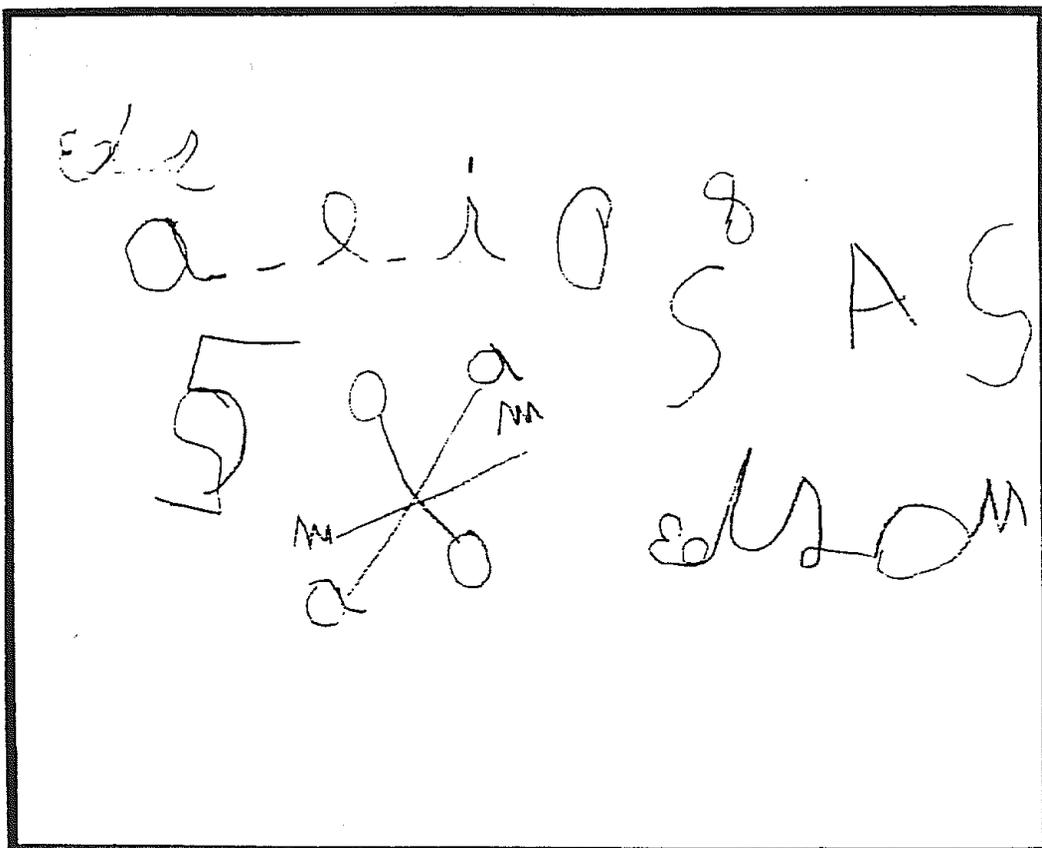


No desenho anterior, a casa é feita com cuidado e firmeza no traço e abaixo dela se vê o desenho de algumas letras soltas. Já no seguinte, esse feito pela Viviane, além de algumas figuras, o registro dos números de 1 a 5, em sua maioria escritos espelhadamente, algumas letras maiúsculas, e destacando-se, acima de tudo, o registro do a-e-i-o-u.

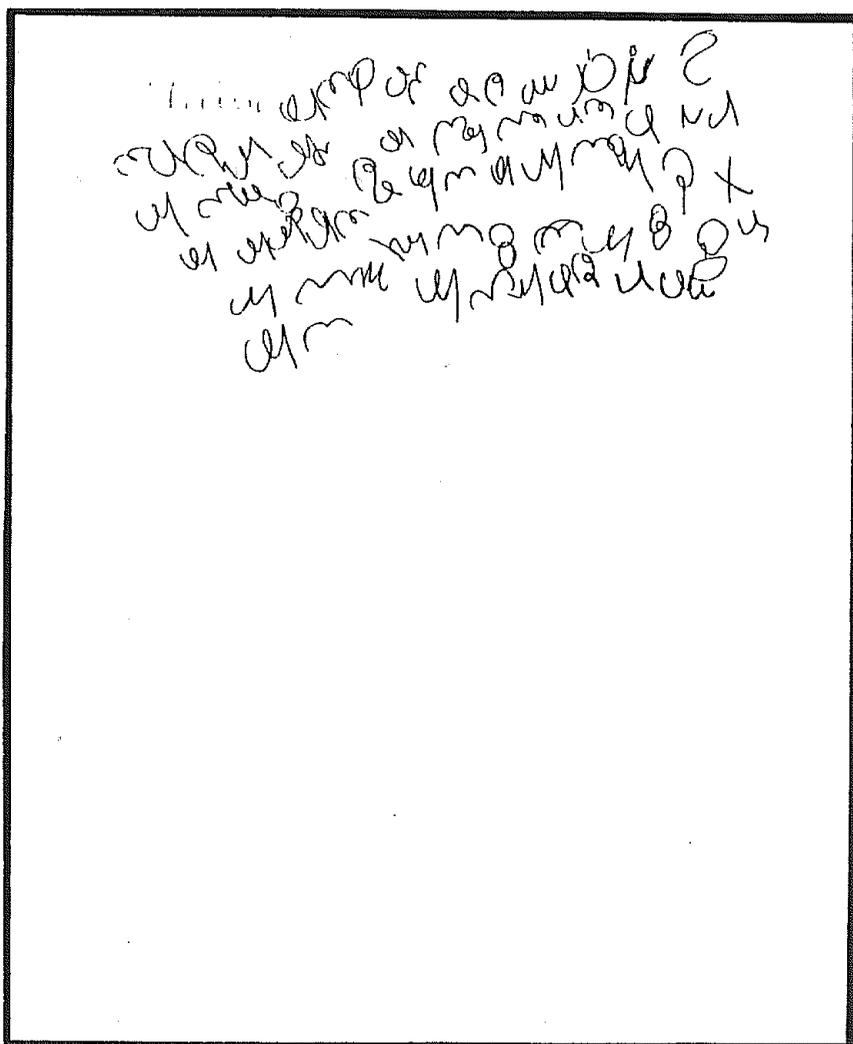


Em dois registros feitos pelo Edson (apresentados a seguir) tem-se novamente a presença do a e i o u, a "família" do b (ba - be - bi - bo - bu). Além de escrever seu nome, ele escreve, em um dos desenhos, o nome de sua professora do pré-escolar intensivo (um deles com a troca de posição do i com o a). Outro aspecto interessante é o desenho que faz de letras iguais sendo ligados por um traço (m-m; a-a; o-o) o que parece ser uma variação do exercício lique, dessa vez em forma circular :

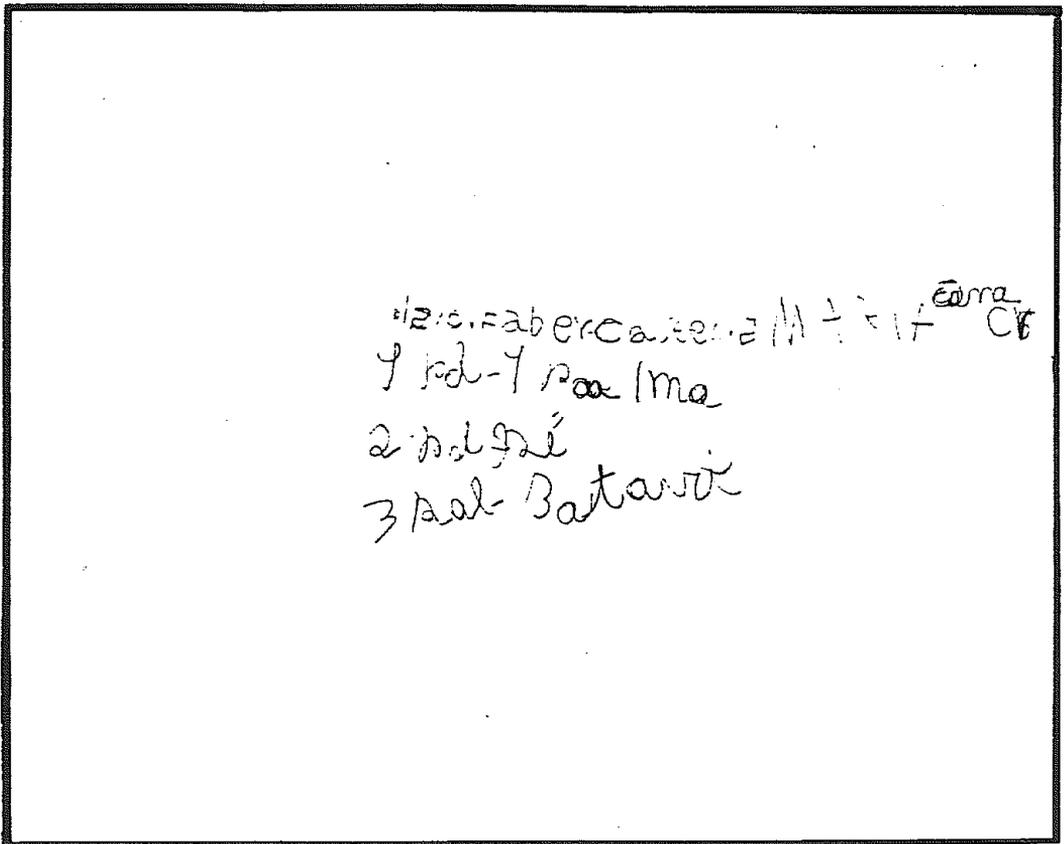




Outra menina, a Elaine, preferiu não fazer nenhum desenho além da seqüência de traços que imitam a escrita; seu registro indica tanto a incipiência da sua iniciação, como a sua expectativa de que lhe seja ensinado escrever :



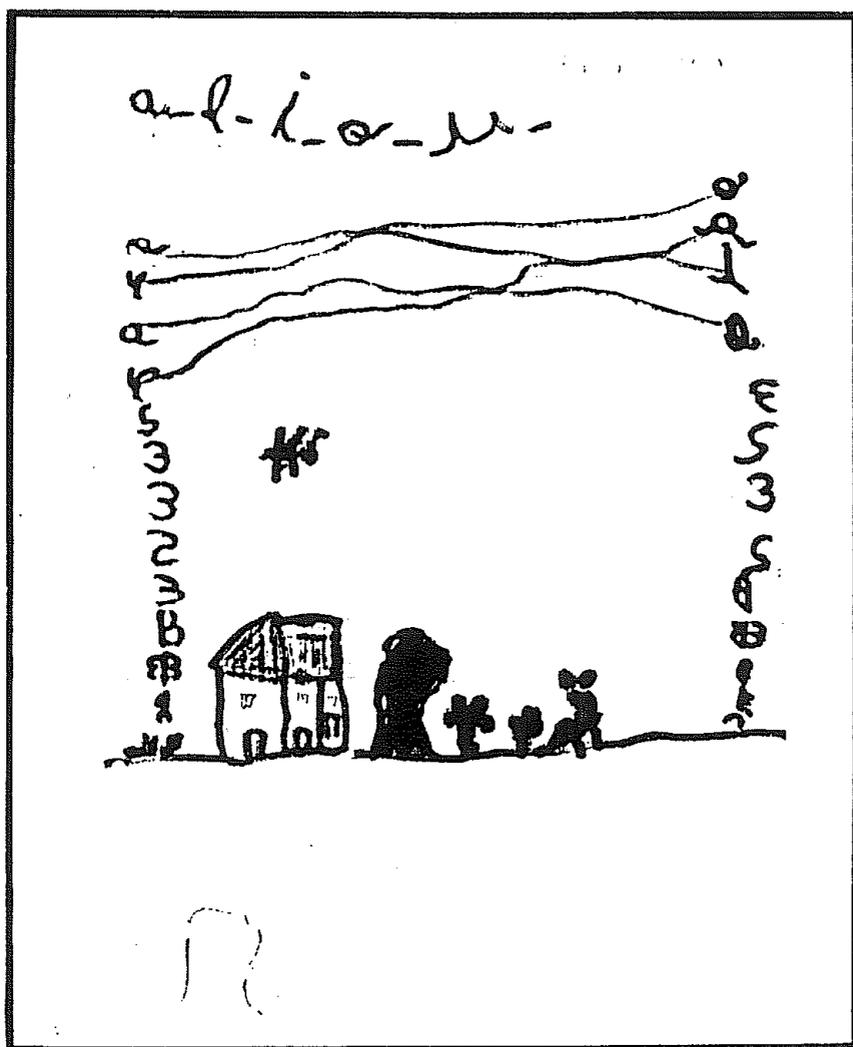
O registro abaixo foi feito por uma menina que copia do quadro-negro um código que estava ali anotado havia 3 dias. (1 palma - 1 pé; 2 pal. - 2 pé; 3 palmas - 3at. cart.). Além disto, a Edna aproveitou como modelo o próprio nome do seu lápis : FABER CASTELL. O nome MARIA também pode ser lido no alto da página.

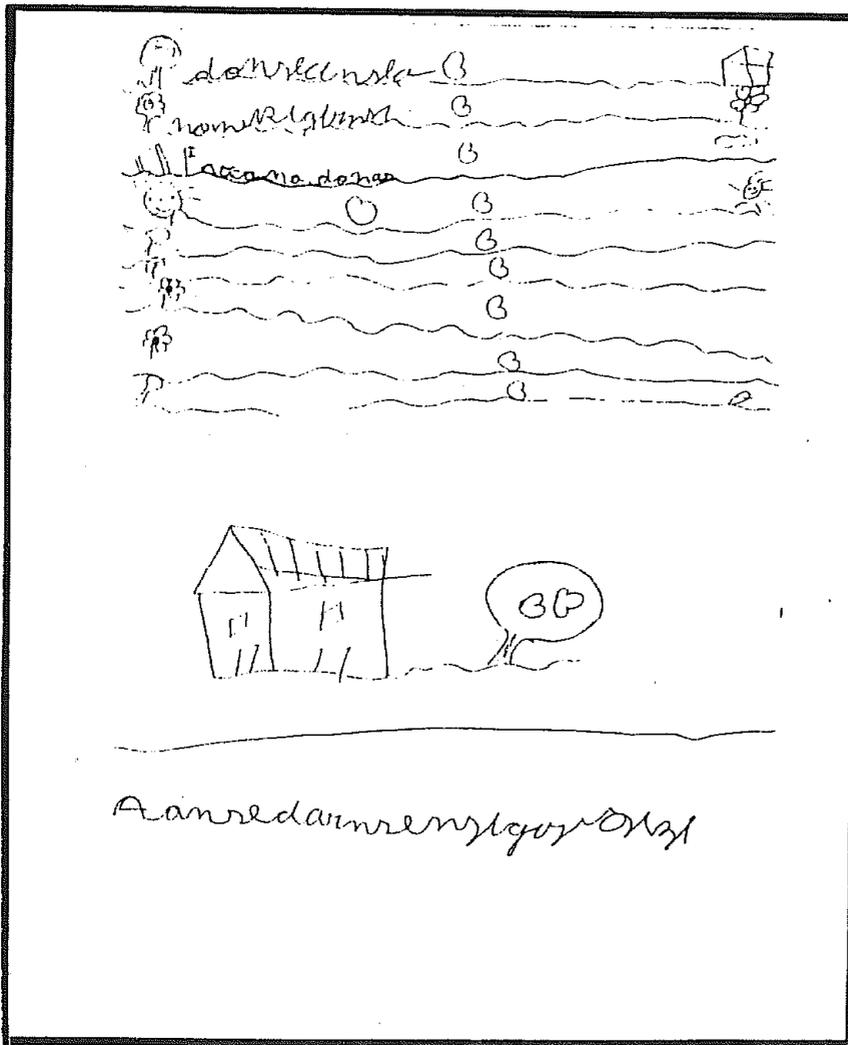


Outro registro feito pela mesma menina indica que também já havia sido "introduzida" aos exercícios de treino motor, e mais uma vez se vê o a e i o u e a "família do l (la le li lo lu) :

~~150~~ al d li 1500 - Edira LAPES BZ E-2
al n 3 ul
uuuuuuuuuu
oooooooooooo
iiiiiiiiiiii

Entre os registros feitos pela turma se constitui também um grupo que surpreende pela elaboração. Nos dois desenhos que se seguem aparece a cópia do a e i o u e variações do exercício "lique".

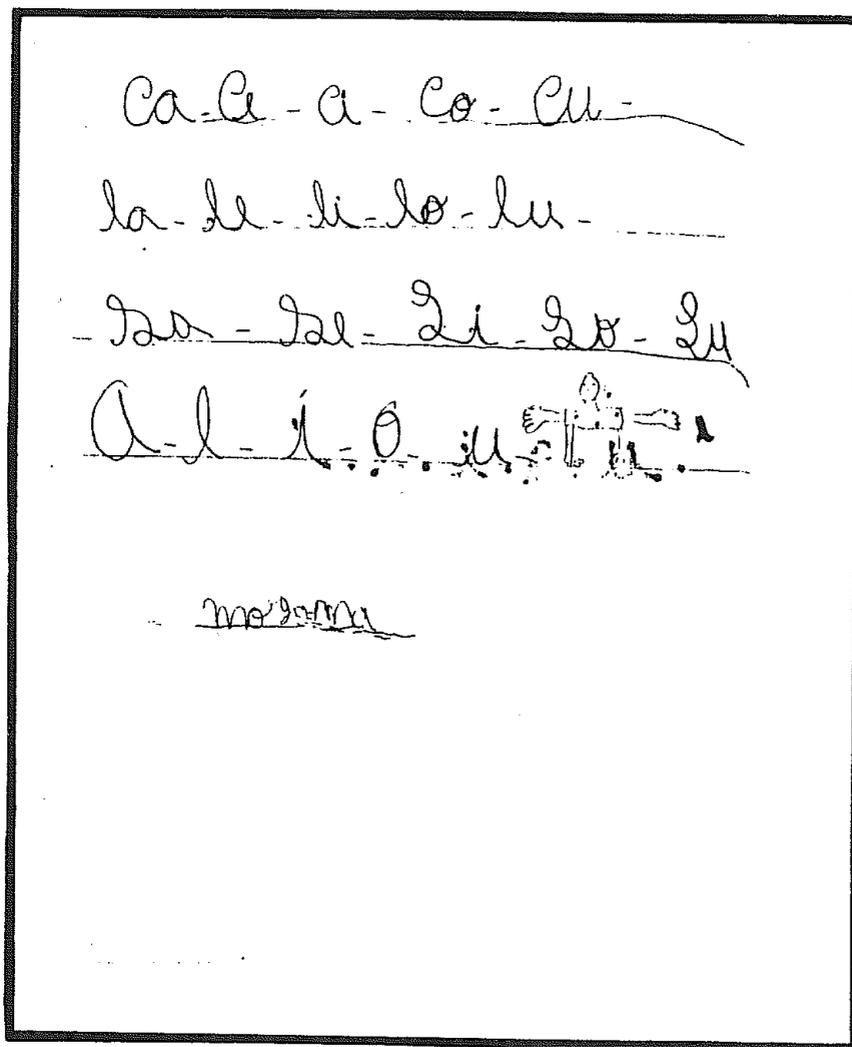




É interessante ressaltar que a autora do primeiro desenho, a Cláudia, não havia freqüentado pré-escola, enquanto a autora do segundo desenho, Fabiana, já freqüentara uma escolinha da creche "Amor de Mãe", do próprio bairro. A primeira menina faz o exercício tendo como referência letras e números, aparecendo registrado também o a e i o u. Já o segundo registro privilegia o desenho cuidadoso de diversas figuras. O nome da desenhista é escrito no centro do desenho, com as

letras todas emendadas. Também se tem uma "corrente" de letras aleatórias em outras linhas. As meninas supõem um tipo de atividade onde necessariamente a escrita está presente.

Os registros abaixo foram feitos por uma menina que havia freqüentado outro pré-escolar no próprio bairro :



Ca - Ce - Ci - Co - Cu -

la - le - li - lo - lu [↖]

Pa - Pe - Pi - Po - Pu

A - E - I - O - U

Margara - Camargos

Santos

Vê-se que essa menina detém também muitas informações sobre a aprendizagem da escrita na escola.

A análise desses registros permite ver que outras crianças, além daquelas entrevistadas em suas casas, experimentam iniciação à escrita. Essa iniciação pode ser mais ou menos intensa, sendo feita pela própria família, por pré-escolas do bairro ou por essas duas instâncias.

É importante apontar o fato de que há coincidência entre os registros feitos pelas crianças em suas casas e os que são apresentados por outras crianças (ou pelas mesmas) na escola. Quando se pergunta o que será ensinado na 1ª série, a resposta é freqüentemente : a e i o u, ba be bi bo bu, lique, exercícios de treino motor. Isso parece indicar, portanto, como a visão que as crianças constroem da alfabetização é informada pelas experiências escolares de seus irmãos ou pelas experiências que elas próprias vivem em pré-escolas do bairro, ambas organizadas tendo-se como parâmetro o ensino escolar.

Ainda é preciso ressaltar outros aspectos a partir dos dados apresentados. O primeiro deles é a presença, na resposta das crianças, de certa consciência do caráter repetitivo da alfabetização escolar. Essa consciência é traduzida em falas como : "a e i o u, a e i o u, a e i o u," (...) aí a gente fica," "a e i o u, primeiro ano, só isto !" As crianças demonstram saber, de certa forma, o que as espera : um treino repetitivo de determinados segmentos da escrita ou mesmo de habilidades motoras básicas, que é descrito com rejeição por parte daqueles que já o experimentaram.

Um segundo aspecto que pode ser identificado, nos registros e desenhos feitos pelas crianças, é a presença de uma "escrita" que não se encontra em lugar nenhum além da escola. Assim, vimos vários registros onde se tem : tra, tre, tri, tro, tru; ca, ce, ci, co, cu; la, le, li, lo, lu; etc. Estes

segmentos são destituídos de significado, indicando apenas, a possibilidade de uma associação com os segmentos da fala. Em contraposição a esses registros desprovidos de significado, vimos a presença do nome próprio, a cópia da marca do lápis e de anotações esquecidas no quadro negro. Estas últimas indicam possibilidades significativas da utilização da escrita.

O primeiro aspecto assinalado - a consciência da repetição e a aversão pela mesma por parte daqueles que a viveram - impõe uma questão quando relacionado ao segundo aspecto. A aversão por esse processo repetitivo não decorreria do fato de ele provocar uma perda de significado da escrita ?

As crianças assinalam seu desejo de se tornarem leitoras e escritoras e acabam por perceber a distância entre desejar e realizar o desejo. O que muitos aprendem no primeiro ano de escola são fragmentos que lhes dão poucos recursos para se aventurarem no mundo da escrita. O que lhes adianta saber apenas o a e i o u e sua conjugação com algumas consoantes, se este conhecimento descontextualizado não lhes possibilitará o uso da leitura e da escrita ? Em que lugar, além da escola, a criança irá encontrar e lançar mão de "Tra, tre, tri, tro, trus"?

Estes são segmentos que não têm significado algum na comunicação entre as pessoas.

Outro aspecto a se assinalar é que os registros e os depoimentos feitos por essas crianças, interpretados como sua representação do processo de alfabetização escolar, são também indicativos das informações que possuem da escrita. Ou seja,

expressam uma síntese das informações a respeito da escrita adquiridas por essas crianças através da mediação do seu grupo familiar e social. E, como tal, nela se pode ver certa heterogeneidade e homogeneidade. Heterogeneidade no que se refere à maior ou menor elaboração dos desenhos e registros feitos por elas. E homogeneidade que surge à medida que as informações a respeito da escrita vão se referindo cada vez mais à escrita escolar.

P A R T E I I

DENTRO DA ESCOLA, A ESCRITA AUSENTE

C A P I T U L O 4

A ESCRITA = QUEM (NAO) ENSINA ? A QUEM ?

Neste capítulo procuro mostrar a escola que atende às crianças moradoras do bairro Palmares. Dessas crianças se falou, nos capítulos anteriores, ao descrever o lugar onde vivem - suas casas, suas ruas - ao dizer, um pouco, de sua vida em família e da maneira como são "iniciadas" na escrita. Enfim, delas se falou, até agora, a partir do que elas próprias dizem e revelam de si mesmas.

Agora se procura falar da escola que as atende. Que escola é essa ? Como funciona ? Qual a sua proposta de alfabetização ? Fala-se da escola como se falou das crianças, ou seja, a partir do que ela, escola, fala de si mesma. Este falar pode estar registrado em suas paredes, suas carteiras. Ou pode ser ouvido daqueles profissionais que nela atuam. Esses profissionais falam também a respeito da clientela que recebem. Revelam, portanto, aquilo que dela pensam, o que justifica e consolida uma determinada proposta de trabalho.

Realizei parte da pesquisa em uma das escolas do bairro Palmares, onde fui acolhida com muita consideração e

disponibilidade por parte dos profissionais. Frequentei o grupo escolar por alguns dias em novembro e dezembro de 1987 e, posteriormente, no correr dos meses de janeiro, fevereiro e março. Durante o mês de janeiro, acompanhei as atividades do pré-escolar, oferecido de forma "intensiva" para aquelas crianças que, supostamente, não haviam frequentado ainda nenhuma outra pré-escola. Durante o mês de fevereiro até meados de março, acompanhei as atividades de 1ª série no turno de 11h. às 15h..

O funcionamento da escola se faz em 4 turnos : das 7:00h. às 10:45h.; das 11:00h. às 14:45.; das 15:00h. às 18:45h. e das 19:00h. às 22:45h.. Os 15 minutos de intervalo entre um e outro turno são reservados à organização das filas de saída e entrada. Nesse momento, em frente à escola, se concentra um grande número de pessoas. Um amontoado de gente vai se formando do lado de fora, enquanto pelo portão entreaberto se dispersa eufórica a fila das crianças que saem. As professoras também saem apressadas, aflitas por pegar o ônibus que as leve para casa ou para um outro turno de trabalho.

Todas as janelas do prédio são basculantes e seus vidros permanecem amarelados pela poeira que se acumula com o tempo. Pelas frestas vê-se o vulto das crianças em suas carteiras ou de outras que andam pela sala. No pátio não há uma única árvore, e a pouca grama não parece receber cuidados. A escola se impõe solitária, sem construções à sua volta. De um

lado, um campo de futebol de várzea, sem gramado, terra pura. Do outro lado, um terreno de mato rasteiro, cercado de arame farpado, onde pastam alguns animais. Também a escola era, a princípio, cercada por tela de arame, na qual buracos seguidos de trilhas indicavam que alguns preferiam cortar caminho a entrar pelo portão. Em março de 1988, a diretora conseguiu verba para a construção de um muro alto que além dos três fios de arame farpado, teria cacos de vidro adicionados no seu topo.

Para ir revelando um pouco da vida que preenche esse ambiente, passo agora a falar do clima que dele tomou conta em fins de janeiro e início de fevereiro, na véspera de se iniciar o 1º semestre letivo do ano de 1988.

Nessa época, uma ameaça começou a rondar a escola, perturbando a todos e sendo assunto constante de todas as conversas. Quando, no entanto, ela se concretizou, tive a sensação de que um vendaval passara deixando em seu rastro a perplexidade. Esse vendaval foi o decreto nº 27.826, publicado no dia 24 de janeiro de 1988, através do qual o governo estadual efetuava a demissão de 144.000 professoras contratadas. Esse número correspondia a cerca de 50% do total dos professores do Estado de Minas Gerais (jornal Estado de Minas de 27/01/88). Em seguida, o decreto nº 27.827 transferia da S.E.E. a competência de autorizar as contratações de professores para o Secretário-Adjunto da Casa Civil (ex-Secretário de Governo).

Essas informações chegaram à escola fragmentadas,

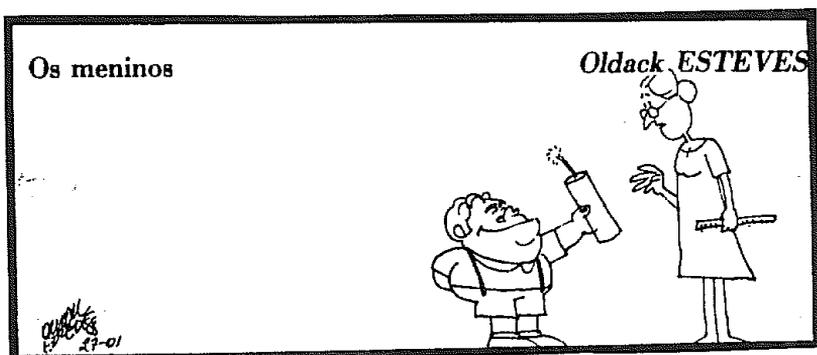
através das conversas de umas professoras com as outras, que comentavam entre si que "alguém ouvira no rádio", "que a diretora falou", etc. Chamava minha atenção o fato de ninguém, durante esse período de três meses, comprar jornais em busca de informações mais precisas. O depoimento de uma professora que estava na eminência de ser demitida, deixa transparecer a angústia e o espanto:

Pesq.: E quais são as últimas do Newton Cardoso ?
Carla¹: Ah, minha filha, pelo que a Tânia estava me falando eu acho que ele vai demitir todas as contratadas.
Pesq.: Você é contratada ?
Carla : Sou.
Pesq.: Aqui no grupo quantas são as contratadas ?
Carla : Não sei, é a maioria ! é a maioria, sim.
Pesq.: E como é que fica ?
Carla : Nem a Maria e Tânia estão sabendo. Sabe o que a Tânia me falou ? Que o negócio é assim, ele demitiu todo mundo e agora elas (diretoras) vão ter que mandar nome de todo mundo pra ele, entendeu ? E aí ele vai colocar quem ele quiser, entendeu ? É um jogo político. Porque você sabe o que aconteceu ? Ele sabe que ele é mal visto pelas professoras, então uma maneira boa dele mudar tudo isso é essa... eu enxergo assim... ele colocando pelo menos uma boa porcentagem de gente dele, que ele acha que é dele, entendeu ? Ele vai ganhar voto... não tem outra explicação, qual outra explicação ? Uma semana antes de começar as aulas ele demitir todo mundo ? Eu tô n'água se eu ficar sem emprego ! Outro dia meu marido estava falando que "não tem lógica... você trabalha pra caramba não tem um direito a nada, direito a receber férias, a receber... não tem garantia de nada, né ? De repente, assim, ser demitida sem mais, nem menos ? De repente você não tem direito nenhum a nada, além..." (Conversa com as crianças). Já pensou se realmente isso acontece ? (inaudível). Não pode demitir gente pra caramba !.
(Gravação, 28/01/88)

1. Os profissionais da escola são indicados por nome fictício.

Em seu comentário, a professora evidencia as condições de trabalho impostas à maioria das professoras da rede estadual de ensino. Trabalhando em regime de contrato temporário, elas não têm sequer seus direitos trabalhistas reconhecidos. E, além disso, encontram-se à mercê dos mandos e desmandos dos políticos.

A charge abaixo sintetiza bem o que aconteceu naquele início de 1988 :



(Jornal Estado de Minas, 28.01.88, 2a. seção, p.7)

Os estilhaços dessa bomba aumentaram a precariedade de funcionamento das escolas e de maneira sensível atingiram as escolas da periferia; cujo quadro de pessoal era composto em sua maioria por professoras contratadas. Demitidas as professoras, como dar prosseguimento aos trabalhos ? A vice-diretora comenta a situação.

Vice- : Um absurdo. Nós não temos condições de trabalhar,
Diretora né ? Eu tenho 20 professoras efetivas, aqui nós temos 33 turmas de 1ª a 4ª.. Como é que eu faço ? Treze turmas vão ficar sem aula. E esse ano não tem biblioteca, não tem saúde, não quer desvio

de função mesmo. Só quadro permanente que poderá efetuar. A maioria das meninas não querem quadro permanente, as efetivas. Tá difícil esse ano.

Pesq. : A biblioteca funcionava como ?

Vice- : Tinha uma pessoa que era professora, ela desviava
Diretora para a biblioteca, contratava uma no lugar, né.
Agora ele não aceita mais isto. Por isso que tinha muitos contratados não existe esse cargo de bibliotecária, tinha de desviar função mesmo.

Pesq. : A biblioteca esse ano vai ficar fechada ?

Vice- : Até vir uma pessoa de cargo permanente; só segunda
Diretora ordem.

(Gravação, 28/01/88)

Várias professoras efetivas passaram a "dobrar" no serviço (dar aulas em turnos consecutivos) para suprir a falta de pessoal. Nos meses de fevereiro a março presenciei o almoço das professoras : de pé no corredor, enquanto os alunos faziam alguma atividade em sala ou simplesmente esperavam por elas. Certa vez estava em uma sala de 1ª série, quando chegou uma outra professora. As crianças se levantaram imediatamente dizendo : "Seja bemvinda à nossa sala"! A professora trazia nas mãos uma pequena vasilha de plástico. Deu-se, então, o seguinte diálogo :

Helena : Você almoçou muito ?

Rosana : Muito, obrigada ! Tava uma delicia !

Helena : Almoço prá duas nesta marmita aqui ?

Pesq. : Você também tá dobrando ?

Helena : Ela também tá dobrando. Ela também era supervisora comigo no grupo lá embaixo.

Pesq. : Com esse negócio de estar dobrando tá todo mundo ficando sem horário de almoço ?

Rosana : É o que eu falei... às vezes é pior do que bóia-fria, né ? Porque tem que comer frio, não tem lugar de comer, nem mastigar cê não pode, né ? Tá engolindo inteiro. O, fofura, deixa eu ir que os meninos da minha sala já estão pendurados no muro.

(Gravação, 02/03/88)

Após o impacto causado pelos decretos, foi crescendo e se instalando na escola, entre as professoras, um desânimo

desmedido e contagiante que terminava por repercutir no trabalho com os alunos. De um lado, as crianças ficavam expostas à falta de vontade das professoras efetivas que eram obrigadas a assumir o magistério depois de anos exercendo funções extra-classe (supervisão, orientação educacional, secretaria, etc.); de outro lado, estavam sob o comando de professoras contratadas na eminência de serem demitidas. Durante o mês de fevereiro, acompanhei os trabalhos numa turma de 1ª série. A professora, apesar de ser contratada, alimentava esperanças de se manter no cargo. Era bastante enérgica com os alunos e exigia uma disciplina ferrenha. No final do mês de fevereiro, quando ela percebeu que realmente seria demitida, assumiu uma postura diferente com os seus alunos. E desabafou comigo :

"Hoje pode saber, nós não estamos dando aula. Nenhuma das meninas estão dando aula... eu para ser sincera até hoje enrolei... eu não sei se vou continuar com esta turma ! Aliás, não sei nem se vou continuar empregada. Por isto que agora vou enrolar... não vou formar minha turma agora, exigir comportamento das crianças... não sei quem eles vão pegar depois ! Se vai ser gente exigente que nem eu... Assim, vou deixar eles mais soltos pra eles se acostumarem porque se eles pegam uma professora mais relaxada depois, aí é que vai ser o dobro da bagunça !"

(Diário de Campo, 27/02/88)

Posteriormente, tive oportunidade de conversar com a professora que assumiu essa turma.

- Eu é que não fico com novatinho, disse ela.

- Mas, por que ? É pior trabalhar com eles ? -
pergunto

- É.... Ela responde sem mover olhos, braços, sua boca mal abre. Está cansada.

- E por que ?

-A gente fala com eles, eles não entendem nada... O clima não está muito propício para conversa, ela está mesmo sem nenhum ânimo. Não insisto. É Cecilia que comenta de sua preferência pelos novatos, acha mais gostoso. Pergunto à Nazaré se posso assistir a aula na sala dela, pois é a turma da Elza. Ela diz que é bobagem... "eu não vou continuar com esta turma. fico com ela só hoje. Amanhã já pego outra..."

Ela me informara antes que esteve 4 anos na vice-direção e na secretaria. Há anos não pegava uma turma.

(Diário de Campo, 02/03/88)

Além dessas circunstâncias especiais criadas pelos referidos decretos do Governo Estadual, é preciso lembrar que as professoras há muito recebem um salário baixo. E que esse salário lhes impõe limites, entre outros aspectos, à atualização profissional. Duas professoras chegaram a manifestar o desejo de continuar os estudos, porém, para custeá-los, precisariam trabalhar em dois ou mais turnos. Uma delas comentou que lecionava ali de 11h às 15h. e depois no grupo onde " o Judas perdeu as calças", pois naquele ele tinha "perdido as botas".

Em meio a esse caos, ouvi o depoimento de uma professora que disse :

"A situação é revoltante, mas só porque nós (professoras) temos consciência, profissionalismo é que a coisa não desaba, afinal, as crianças não têm culpa de nada".

(Gravação, 02/03/88)

Talvez seja isto que mobilize algumas professoras a suprirem a falta de material angariando folhas de computador, lápis, cadernos para serem dados às crianças. Esta é uma alternativa frequentemente criada pelas professoras. Elas não parecem perceber, no entanto, que estão utilizando-se de um paliativo para problemas que merecem uma resposta mais eficaz do próprio Estado.

Preocupa-me apontar as condições de trabalho das professoras, mesmo que de uma maneira superficial, por saber que é impossível dissociar o trabalho que elas desenvolvem em sala de aula do contexto, dos limites no qual esse se realiza. É possível ver na situação criada pelos decretos como a repercussão se dá na sala de aula : a incerteza e o desânimo colocando diante das crianças uma profissional atônita, desorientada. E o problema não se resolve de um dia para o outro - arrasta-se por meses, dando "oportunidade" às crianças de conhecerem, entre fevereiro e março, de 3 a 4 professoras.

Deve-se considerar que essa situação não se dá isoladamente. Ela compõe, juntamente com outros aspectos, as condições de trabalho das professoras. A formação inadequada e insuficiente, os baixos salários, a ausência de investimento por parte do Estado na educação e em seus profissionais são aspectos que não podem ser esquecidos, sob pena de corrermos o risco de considerarmos as professoras as únicas responsáveis pela ineficiência e pelos equívocos que ocorrem no processo escolar.

Outro aspecto que se aborda a seguir é a imagem que a escola possui da clientela que recebe. Com que aluno os profissionais da escola supõem estar trabalhando? Em diversas situações e de diversas maneiras essa imagem foi se delineando. Ela era expressa no momento em que se falava diretamente sobre o aluno, quando se estabeleciam determinados critérios para a avaliação da criança na escola e, finalmente, quando se adotava determinada perspectiva de trabalho. Dessa vez, porém, a caracterização da criança é feita de um outro lugar: da escola. É como se a criança fosse "re-caracterizada" e tal fato coloca diante de nós, simultaneamente, duas possibilidades distintas. Uma delas é que ao realizar a caracterização da criança do ponto de vista dos profissionais da escola, se pode confrontar essa criança com aquela que se viu e da qual se falou nos capítulos anteriores. Outra possibilidade surgida dessa caracterização é que, também, se pode, ao ouvir falar da criança, conhecer aquele que dela fala. Ao falar da criança, os profissionais da escola falam também de si, revelam as suas concepções de criança, de avaliação, de enturmação, de alfabetização. Enfim, elas falam do trabalho que desenvolvem na escola ao falarem da clientela que atendem.

Início a abordagem desses aspectos dando voz à supervisora:

Supervisora: Essa escola aqui é uma escola de periferia, a gente recebe as crianças assim, a maioria são crianças que ficam em casa sozinhas, não tem aquele acompanhamento do pai, é muito caso que

aparece, que as crianças trazem pra dentro da sala. Trata assim, de uma clientela difícil de trabalhar, sabe ? A grande maioria a gente enfrenta problemas. Chegam geralmente sem nada, assim. Muitos hábitos a gente tem que formar. Sem nada a gente não pode dizer, que a criança sempre traz muita coisa pra gente, muita coisa importante. A gente tem que trabalhar muito mesmo. É um trabalho pesado, é... é bem diferente uma escola assim que os alunos têm acompanhamento dos pais em casa, que têm pré, desses que a gente pega, né ? Eu gosto muito de trabalhar com os meninos e tudo, mas a gente tem muita dificuldade. As vezes eu contava assim pras minhas colegas de faculdade as dificuldades... a dificuldade... Então um menino não tem um lápis de cor, não tem nada... "Ah, mas não é possível". Elas pensavam que era mentira aquilo que a gente contava, sabe ? Várias colegas minhas que trabalham ali naquele é... como é que chama ? Isabela...

Pesq. : - Isabela Hendrix

Supervisora: - É

pesq. : - Lá que todo mundo é cheio de grana, né ?

Supervisora: - Isso ! Então eu tenho colegas que lecionam lá. Então às vezes eu ia contar pra elas, né ? Sobre o meu trabalho, o que eu via, presenciava... às vezes elas achava, elas chegava eu sentia assim : "Isso é mentira ! Não é possível !"

Pesq. : Elas estão por fora da realidade que vocês estão vendo (...)

Supervisora: Exatamente ! Exatamente, sabe ? Então ouvir falar assim pode pensar : " essa fala assim desanimada", mas não é não! é a realidade. é difícil o trabalho... a gente pega um menino que não traz um caderno, sabe ? A escola é que oferece, chega e levá pra casa, o caderno não volta, entendeu ? é uma luta ! Ele leva um lápis hoje, amanhã ele já não vem com aquele lápis... Precisa de ver : é uma loucura, sabe ? Então é bem diferente, é bem diversificad^oo assim o trabalho, né ?

(...) Mas eu contava pras meninas e elas falavam: "não acredito". Eu falava : Junta os lápis de cores lá... os toquinhos. Porque é anti-didático, né ? Aqui ? Ah ! que maravilha se tiver... A gente enfrenta muita dificuldade material... é difícil. Não é brincadeira, não.

(Gravação, 03/02/88)

Ao falar, a supervisora faz um paralelo entre o trabalho numa escola cuja clientela é originária das camadas

favorecidas da população e o trabalho numa outra escola, cuja clientela é originária das camadas populares. Trabalhar com a clientela de escolas localizadas na periferia da cidade é muito mais difícil. As crianças são, a seu ver, mais problemáticas, porque são crianças que chegam sem nada na escola, "sem hábito nenhum". Crescem sozinhas, sem acompanhamento dos pais, ficam a esmo. Ela dá a entender que as crianças chegam "vazias"; produto de uma vivência errante, sem destino. E que, além disso, não têm condições de dispor de material para o trabalho - não têm dinheiro, não podem comprar; se recebem o material, não o trazem. E como ela mesma conclui: "eu gosto de trabalhar com os meninos, mas a gente enfrenta muitas dificuldades"; o trabalho é uma "luta", uma "loucura".

É interessante observar que em sua reflexão a supervisora estabelece comparação entre as duas clientelas, tomando uma delas como parâmetro para apontar o que falta à outra. Assim, a clientela com a qual se trabalha no Palmares se define pelo que lhe falta em relação, por exemplo, à clientela do Izabela Hendrix. Falta-lhes um acompanhamento dos pais, falta-lhes material para as atividades na escola, etc.

Ao analisar o depoimento dado pela supervisora, outra questão se coloca. Ela inicia dizendo que aquela é uma escola de periferia e para defini-la como tal procura caracterizar a sua clientela. Porque não caracterizar essa escola a partir das suas condições de funcionamento, da capacitação dos seus profissionais, do investimento que nela faz o Estado? Ao

caracterizá-la desconsiderando essas questões não está imputando aos alunos e às suas famílias uma responsabilidade que não lhes cabe ? A luta, o trabalho pesado seria decorrência de se trabalhar com um determinado tipo de aluno ou de se ter péssimas condições de trabalho e baixos salários para atuar ali na periferia ?

Outra questão ainda se impõe : a partir de que se definem os critérios didáticos ? O que é "anti-didático" para determinada clientela (toquinhos de lápis, por exemplo) se torna material essencial no Palmares. Esta redefinição tão destorcida dos critérios de utilização do material por acaso seria a mesma usada para definir toda a proposta de trabalho da escola ? Ou, afinal, que critérios didáticos são esses que se "redefinem" tão facilmente ?

Uma professora que trabalha há 15 anos em escolas de periferia compartilha da mesma visão da supervisora. Vejamos :

Pesq. : Em geral, no tempo que você trabalhou, sua clientela foi mais ou menos igual, né ? Como você avalia estas crianças, as condições delas ao entrar para a escola, para começar a alfabetização...?

Helena : Olha, eu vou te, falar, viu ? é a mínima possível; eles não têm praticamente condição nenhuma! Começando assim : eles não têm o desenvolvimento físico necessário. Você vê que aqui, a faixa de crianças de 7 anos, tem menino aqui que tá com tamanho de menino de cinco... o desenvolvimento físico, o raquitismo, a falta de alimentação, falta de material. Por exemplo... eu contando : eu tenho 30 alunos, numa sala de 30, oito possuem caixa de lápis de cor. Que é um material necessário pro período preparatório. Nós não temos, eles não têm e não têm condições de comprar massinha, tesoura. Isso é o mínimo. Uma tesoura,

cola... nada disso. então a gente tem que pedir que a mãe faça o grude, mande o grude, entendeu ? A gente pede revista velha, porque papel colorido eles não têm condições de comprar. Isto na parte material. Na parte psicológica a gente vê problemas seríssimos que eles trazem pra dentro da escola. Isto assim, né... Eu peguei a turma hoje, hoje eu peguei a turma, hoje é o meu lo dia nesta turma. Eu já conheço caso ali, ó... Esta menininha de lápis vermelho escrevendo ali é criada sem pai. Quer dizer isto acarreta um grande problema. Tem um outro ali atrás, onde você está sentada, o Jo. lá, aquele clarinho... é um menino que... separado do pai, separado da mãe, que mora em São Paulo, sabe. Traz os filhos pra cá, quando briga leva os filhos pra lá, quando reconcilia traz os filhos pra cá, fica aqui com a avó. Então, quer dizer, as condições psicológicas também são mínimas, né ? E a gente tenta desenvolver o trabalho dentro disso.

(Gravação, 02/03/88)

Ela aponta 3 aspectos como indicadores da falta de condições de seus alunos para a aprendizagem : o físico, o material e o psicológico.

Quanto ao primeiro aspecto, ela supõe que a má alimentação provoque problemas físicos e conseqüentemente, comprometa também a aprendizagem por parte das crianças. A essa hipótese há que se contrapor, porém, os resultados de pesquisas mais recentes cujas evidências "não apontam deficiências intelectuais marcadas como resultado de privações alimentares sofridas pelas crianças ". (CARRAHER, 1989 : 58)

Novamente há referência à falta de condições materiais (lápis de cor, tesoura, papel colorido), que se procura solucionar substituindo a cola pelo grude, o papel pela revista. Até aí, nenhum problema. Deve-se lembrar, também, que a solicitação desse tipo de material no início da 1ª série está

vinculada a uma determinada concepção de prontidão para a alfabetização. Sobre esse aspecto se falará mais adiante.

O último aspecto apontado pela professora é o aspecto psicológico : crianças sem condições para a aprendizagem devido à desestruturação de seus lares. Em seu primeiro dia com a turma, ela indica uma menina com lápis vermelho na mão. Diz que conhece seu caso e que ele acarreta problemas. Dois meses antes, a vice-diretora, caminhando comigo pelo pátio, fala a respeito das crianças e inclui a mesma menina em seus comentários :

"Aquele ali é o tipo de menino com dificuldade até de falar, mas já está tendo noção do social e várias outras coisas. Esse menino e aquela menina de cabelo todo cacheado, são meninos com problemas. Que essa menina, o pai abandonou desde pequena e ela vive o drama com a mãe que é sozinha, é nova. Acho que a mãe tem vinte e poucos anos, casou-se muito nova e o pai, separado."

(Gravação, 07/01/88)

A menina a que se referem se chama Fabiana. Fiquei surpresa ao vê-la apresentada como menina-problema, porque já a conhecia da escolinha da creche. Durante o período em que acompanhei os trabalhos das professoras nessa escolinha, acompanhava as atividades em sala de aula, discutia com as professoras sobre o desenvolvimento das crianças. Nesse período Fabiana freqüentava a escola e em nenhum momento tomei conhecimento dos seus problemas familiares. Isto fez-me pensar por que a sua situação familiar assumiu um significado distinto

dentro da escola ?

Isso parece indicar que as profissionais da creche faziam uma leitura diferente da situação de vida da menina. Talvez, isso decorresse do fato de que estavam socialmente mais próximas daquela criança, analisando a sua situação de um lugar diferente do lugar ocupado pelas professoras da escola estadual.

As referências constantes ao aspecto familiar como gerador de problemas que impediriam a aprendizagem por parte dessas crianças impõe, ainda, outras questões. Se a referência é feita pela comparação entre alunos de classe média e alunos das camadas populares, deve-se perguntar : nas camadas médias esses problemas inexistem ? Por outro lado, parece ser comum, em qualquer escola, independentemente do nível econômico de sua clientela, imputar ao contexto familiar a responsabilidade pelo fracasso do aluno. E, assim, a escola pode se isentar de qualquer responsabilidade pelos níveis tão altos de repetência e evasão escolar.

A entrevista com a professora continua e ela aponta outros alunos problemáticos :

Helena : Mas eu tenho alunos aqui hoje, sendo o meu 1º contato com a turma, que não sabe falar, que não têm condições nem de transmitir, então, muito menos de escrever. Não escreve, não copia nada.

Pesq. : Quais seriam esses meninos ?

Helena : Aquele na sua frente. O irmãozinho dele com aquele lápis azul ali.

Pesq. : Hum, hum.

Helena : Quer ver quem mais... tem uma menina também... a

menina é pobre. Uma menina que eu percebi também... Tem um outro ali também que não tem muita condição, sabe ?
(Gravação, 02/08/88)

Outra coincidência com o que já dizia a vice-diretora, dois meses antes : apontar um determinado menino com limitações de fala, " que não tem condições nem de transmitir, então, muito menos de escrever". O menino apontado se chama Carlos e é gago. Essa dedução parece não ter nenhum fundamento : os gagos ficariam impedidos de aprender a escrever ? Essa criança foi uma das entrevistadas. A sua gagueira é acentuada, mas isto não parecia prejudicar sua expressão. Pelo contrário, em casa e entre os amigos ele era ouvido e respeitado. Inicialmente, até eu fiquei preocupada com possíveis problemas de transcrição das fitas gravadas em sua casa. Só mencionei essa preocupação à pessoa encarregada de fazer tal transcrição no momento em que ela me devolveu o trabalho já realizado; perguntei-lhe se havia sido difícil realizar a transcrição, devido ao fato de uma das crianças ser gaga. Ela disse que não, pois toda a fita estava bastante compreensível.

São desse menino o desenho do gravador à página 69 e o depoimento de que deseja aprender a ler e a escrever para trabalhar em banco (p. 45).

É importante ressaltar que a professora aponta ainda outras crianças "sem condições" e diz : "a menina é pobre". Este tipo de observação também foi feito por outra professora; vejamos :

Alice : Eu acho que também você poderia fazer um trabalho com a Ednéia, que tem um pouco de dificuldade.

Pesq. : Quais as dificuldades que você vê na Ednéia ?

Alice : Financeira.

Pesq. : E você acha que essa dificuldade financeira deles está interferindo assim no andamento aqui dentro da sala ?

Alice : Não dentro da sala... dentro da sala eles são uns alunos bem desenvolvidos, talvez seja pela idade, né ? Elas tem 13 e 12, né ?

Pesq. : Essa aqui vai fazer 14, já, né ?
(Gravação, 26/01/88)

Esse depoimento é interessante. Por ele se pode identificar a imagem que a professora faz de quem a entrevista. Ela pede que eu resolva a dificuldade de sua aluna e assinala : essa dificuldade é de ordem financeira. A professora viu na pesquisadora a possibilidade de solução de um problema que não se refere sequer ao âmbito escolar e, além disso, o considera um problema individual da aluna. Finalmente, acaba por admitir que dificuldades financeiras são um traço peculiar a todas, e, mais do que isto, que seus alunos estão até bem desenvolvidos. Porém, a idéia de dificuldade permanece, pois apesar de admitir o bom desenvolvimento dos alunos, continua a procurar a causa da "dificuldade". Então, outra hipótese é levantada naquele momento : a idade.

Pelo que se viu até aqui, as dificuldades da clientela da escola são definidas por comparação com uma clientela de outro nível sócio-econômico. Aponta-se constantemente a falta de recursos financeiros como o impedimento maior à aprendizagem das crianças, já que dela decorrem vários outros problemas

(alimentares, afetivos, etc). Subjacente a essa visão não estaria um preconceito de classe assentado na recusa de trabalhar com uma clientela que é distinta daquela oriunda das camadas médias e altas da população ? Além disso, parece também ser possível identificar o interlocutor teórico dessas professoras. Estão presentes em seus depoimentos categorias e argumentos característicos da teoria do "handicap sócio-cultural", que imputa ao meio sócio-cultural do aluno a responsabilidade pelos problemas que surgem no interior da escola. Isso nos remete novamente a questão da formação desse profissional. Sabe-se o quanto essa teoria vem sendo questionada e, pelo que foi exposto, vê-se que as professoras não têm tido acesso a essas questões.

Pode-se ainda observar o fato de que algumas crianças são sempre tomadas como exemplo de determinados problemas. Assim, no início do ano, em janeiro, a vice-diretora se refere ao Carlos e à Fabiana como "problemáticos". Dois meses depois, em seu 1º dia de aula com a turma, a professora faz as mesmas observações. Como se tece essa trama que vai enredando determinados personagens em determinados papéis ?

Até aqui se falou das crianças a partir de entrevistas que se referiam a elas diretamente. Agora se tentará mostrar como essa visão prévia (ou pré-conceito), apresentada pelos profissionais da escola está presente no momento em que se avaliam os alunos.

Durante o período em que estive na escola, escutei várias vezes se falar da avaliação a que seriam submetidas as crianças para se fazer a enturmação. Essa era uma preocupação apresentada constantemente. Tentei, por isso, obter informações a respeito do teste que me diziam ser realizado no início do ano para verificar a aptidão das crianças para a alfabetização.

Pesq. : E qual o critério que vocês utilizam para perceber essa aptidão do aluno para a alfabetização ? Você diz que à medida que o aluno já estava desenvolvido... Quais são assim os critérios, se der pra você lembrar pra mim ?

Supervisora: Como nós fazíamos, né ? Bom a gente pegava aquelas turminhas, tô falando assim bem simples, tá ? A professora pegava as turmas, começava o período preparatório com eles, aquelas atividades, nas áreas todas que têm que ser desenvolvidas. A medida que a gente via o desenvolvimento através de testes que a gente aplicava, porque a avaliação é contínua, todo momento a criança está sendo avaliada. E baseando nesses testes, nessas observações a gente fazia uma seleção pelo que dava pra gente perceber. Tinha menino, vamos supor, que não conhece uma cor, não tem a coordenação, nem nada - esse precisa desenvolver isso ainda. Outros já estavam mais adiantados, já sabiam espaço, limite, tudo direitinho, estes já estavam pra começar o trabalho. E se acontecesse de começar e a gente percebesse que não estava dando, a gente dava aquele reforço. Sabe, é um trabalho difícil, não é brincadeira não, é muito sério, mas é muito gostoso. Tem que ter paciência, gosto e acreditar que sai alguma coisa.
(Gravação, 03/02/88)

Primeiramente, se vê uma certa indefinição do teste : sugere-se que ele é feito em um momento especial, para em seguida ressaltar que é feita uma avaliação contínua dos alunos. O que se avalia é o domínio pela criança de habilidades consideradas como pré-requisitos para a alfabetização :

percepção visual, percepção auditiva, controle motor, lateralidade definida, etc. O início da alfabetização está, portanto, condicionado ao desenvolvimento que o aluno apresenta nesses aspectos.

Durante os 2 meses e meio em que estive na escola, presenciei a aplicação de um único "teste" nos alunos. A Vice-diretora havia organizado uma ficha de avaliação que serviria de base para a enturmação. O teste aplicado dava subsídios para o preenchimento dessa ficha. Quando entrei na sala, a professora Angela estava testando as crianças. Junto dela um menino. O resto da turma assistia - alguns diziam se o menino havia feito certo ou errado, outros conversavam, riam, se remexiam nas carteiras. Presenciei a avaliação do domínio dos conceitos : fora-dentro, frente-trás, debaixo-em cima. Chamada à frente, a criança deveria seguir as ordens :

- saia para fora da sala;
- entre para dentro da sala;
- ande para frente;
- ande para trás;
- vá para debaixo da mesa;
- vá para cima da mesa.

Ao emitir as ordens, a professora frisava, com a entonação e a divisão de sílabas, o conceito avaliado. As crianças obedeciam prontamente a todas as ordens. Os olhos arregalados, pareciam perguntar qual o sentido daquela atividade. Ao mesmo tempo que as crianças obedeciam quando era

a sua vez de estar na frente, brincavam e zombavam, quando faziam parte da platéia.

Todas as professoras que lecionaram no pré-escolar intensivo testaram os seus alunos dessa maneira e preencheram a ficha de cada um deles. Posteriormente, as fichas não foram utilizadas.

O tipo de questão que é feita às crianças no momento dessa atividade, que deveria "testar" o seu domínio de determinados conceitos, indica que aquele que organizou tal "teste" adotou alguns pressupostos. Um deles foi imaginar que tais questões constituiriam um problema para os alunos, ou seja, que aquelas questões apresentariam dificuldades para eles.

Supunha-se, enfim, que, para aquelas crianças, dominar conceitos tão elementares era problemático. O que se mostrou um equívoco pela situação de testagem, que foi ridícula aos olhos das crianças.

Outro pressuposto é que o domínio de tais conceitos, assim como as habilidades anteriormente referidas, mantêm relação causal com o sucesso da criança no processo de alfabetização. Ao questionar tal pressuposto, FERREIRO (1985 : 26) afirma :

Dizendo em termos banais : se uma criança está bem lateralizada, se seu equilíbrio emocional é adequado, se tem uma boa discriminação visual e auditiva, se seu quociente intelectual é normal, se sua articulação também é adequada..., então também é provável que aprenda a ler e a escrever

sem dificuldades. Em suma se tudo vai bem, também a aprendizagem da lecto-escrita vai bem. O mínimo que se pode dizer é que isso é insatisfatório. Com efeito, por um lado, é bem sabido que não se deve confundir uma correlação positiva com uma correlação causal. (...) Por outro lado, surge inevitavelmente a pergunta do que é que há de especificamente ligado à escrita nessa lista de fatores.

A discussão sobre esse aspecto é fundamentalmente uma discussão sobre o próprio conceito de prontidão para a alfabetização. A escola, ao entender prontidão como aquele rol de habilidades básicas que a criança precisa apresentar para que possa iniciar a alfabetização, centraliza a avaliação dessa criança naqueles aspectos compreendidos como pré-requisitos. E supondo que sua clientela tem uma formação bastante precária, institui situações como a que se acabou de descrever.

Conforme se viu, além da situação de teste, os profissionais se referem a uma avaliação realizada continuamente. Descrevem-se a seguir algumas dessas avaliações.

Ao passar em frente a uma sala de aula sou chamada pela professora (que anteriormente exercia o cargo de supervisora), para ver o que está acontecendo. A professora comenta comigo :

- Ô turma difícil, viu ? Esses meninos são impossíveis !

Pedi licença um instante, foi até o centro da sala e falou para as crianças :

- Que falta de educação é esta ? Vocês não sabem ficar quietos, não ? Se vocês não são educados têm que pelo menos fingir que são !

Se aproximando de mim, disse :

- Quer ver uma coisa ?

Voltou-se para uma criança, apontando-a com o dedo :

- O menina, você aí da frente... Quantas vezes eu

Já lhe disse hoje que é pra ficar assentada sem levantar ?

A menina, interrompendo o que fazia, nos olha e responde:

- Ah, um tanto de vez...

- E porque você continua levantando ?

- Levantei pra pegar meu estojo... responde a menina à professora, que já não a ouvia e que dizia agora :

- Tá vendo ? Eles não sabem o que é ficar quietos... eles não têm hábito nenhum...

(Diário de Campo, 07/03/88)

O aspecto avaliado aí é a capacidade de a criança ficar quieta obedecendo às regras. Embora esse não seja um aspecto explicitamente arrolado como constituinte da prontidão para a alfabetização, sabe-se que as crianças são constantemente avaliadas pelo seu comportamento. E a questão da "falta de hábito" já havia sido assinalada como uma característica negativa desses alunos. Conforme palavras da supervisora à página 152 :

"Os alunos chegam geralmente sem nada, assim, muitos hábitos a gente tem que formar."

O que se descreve a seguir ocorreu durante as atividades do pré-escolar intensivo. vejamos :

Saindo da cantina estamos no pátio coberto, onde a professora coordena atividades de equilíbrio com as crianças. Elas estão divididas em dois grupos, cada um formando uma fila. A primeira criança de uma fila deve andar com uma bola na mão sobre o risco de giz feito no cimento, e entregá-la a primeira criança da outra fila, que repetirá a operação. De longe, conversando com a vice-diretora, observo a brincadeira, me parece que as crianças estão contidas. Tânia (a vice-diretora)

me fala sobre a professora e quando nos aproximamos nos apresenta. Digo que já nos falamos no final do ano passado. Paramos para olhar, desta vez bem próximas ao grupo de crianças. Eu de fora, viajo nos pés da menina, que com seu chinelo inventa um novo risco, não segue o traçado de giz que já foi tão pisado. Anda no risco sim, limite entre um quadrado de cimento e outro, mas dessa vez vai longe, ultrapassa os limites... e busca pôr o ponto final na primeira menina da outra fila. A Tânia aflita, intervém - "Manda repetir, Margarida" E comenta comigo : - "Viu, só ? Ela não conseguiu seguir a ordem, saiu do caminho". A Professora, busca a menina que com mais 4 passos, alcançaria seu objetivo. E vai dizendo : - "Vem que eu vou lhe explicar de novo". E a coloca novamente na fila de onde saíra, a sua mão pressiona com força o braço da menina... Vânia me chama : "Vamos sair, ficando perto a gente atrapalha".

(Diário de Campo, 07/01/88)

Nesse exemplo supõe-se que se avalia o equilíbrio da criança e as suas condições de compreender o comando da atividade. Somemos a essa descrição a informação de outra professora sobre as atividades desenvolvidas no período preparatório.

Pesq. : No período preparatório, quais as atividades que vocês mais desenvolvem com eles ?

Elza : É mais coordenação psicomotora, né ? Motora grossa e fina. Levar a criança para andar sobre linha. No início é isto, trabalhar bastante com eles pra eles aprender mesmo, andar em linha reta, por que eu acho que isto é mais importante, né ?

(Gravação, 11/02/88)

A ênfase dada ao "andar em linha reta", ao "seguir o caminho certo", "ao seguir a ordem" nos possibilita uma leitura para além das aparências. Sugere-se a preocupação com o comportamento adequado do aluno, remete à questão da retidão,

do saber proceder adequadamente. E aponta para um aspecto importante do processo escolar, que se inicia com o período preparatório - o de introduzir o aluno na convivência com as regras escolares, a "criação de hábitos". É o que se viu, no exemplo anterior, em que a professora está preocupada por que seus alunos não têm o hábito de ficar assentados, e desconsidera as razões apresentadas pela aluna que se levantava. É como se houvesse mesmo um comportamento "reto" a ser seguido que, como o andar em linha reta equilibrando-se, exigisse uma contenção medida dos movimentos para se evitar a queda. O andar em linha reta no pátio se faz sobre um risco de giz desenhado no chão. Um desafio ilusório : a risca tênue não desequilibra ninguém, permite o pisar largo no chão. A criança finge se desequilibrar. No que se refere à linha traçada pelas regras, essa também pode, por vezes, parecer sem sentido para a criança. Enfim, são também esses aspectos que vão sendo avaliados e que terminam por contribuir na definição das condições do aluno para iniciar ou não o processo de alfabetização.

Outra situação em que as crianças são avaliadas ocorre também no pátio :

A vista é bonita para as montanhas, que neste janeiro estão verdes por causa da chuva que cai desde dezembro.

Fila de menino, fila de menina.

A professora tira um giz de cada vez da caixa e entrega a uma menina (depois é a vez de um menino) dizendo-lhe :

- É prá fazer um círculo em torno dos pés.

E vai repetindo isto até a última criança. (são 30) : pega o giz, dá o comando. Lá pela metade, me chama :

- Lúcia, vem ver este menino. Em tom mais baixo, confidência : ele não consegue fazer, tem muitas dificuldades. (As outras crianças conseguem fazer o círculo sem dificuldades).

Aproximo-me dele, está de jaqueta branca, com um escudo no peito, calça comprida bege. A roupa, um tanto amassada, sugere movimentos já feitos : correr, pular, agachar, sentar no chão, balançar os braços. O menino tem um ar alegre e seus olhos estão bem abertos, talvez para absorver melhor este mundo escolar. /

Duas meninas se apressam em fazer um círculo no chão para que ele entre dentro. Ele, próximo dali risca o chão perto dos pés, mas não gira no próprio eixo para completar o círculo. Então eu digo :

- é assim que a professora quer : e com o dedo finjo desenhar rodando nos pés.

Ele me olha e diz :

- Ah, é assim ?!

Seu ar de surpresa, como quem diz : mais fácil do que pensei !

Nisto a professora nos olha e o vê completando o círculo :

- Ele conseguiu ? Pergunta.

- Conseguiu, respondo.

No momento, pensei rapidamente sobre a distância que havia entre o que a professora falava e o que ele entendia. Depois, na sala, a Carla comentou que ele realmente tem muitas dificuldades e que certamente não continuará em sua turma."

(Diário de Campo, 13/01/88)

é curioso como situações desse tipo acabam por contribuir para a definição do destino da criança dentro da escola. Na verdade, o menino não foi avaliado por não conseguir fazer o que a professora lhe pedia, porque posteriormente ele completou a atividade. Seu problema maior, talvez, tenha sido não entender aquilo que lhe dizia a professora. Não se sabe por que motivo, naquele momento, a comunicação não se completou entre os dois.

Na situação seguinte, vê-se que a professora supõe que as crianças não sabem o que é esquerda e direita e por isto nem se arrisca a lhes perguntar. Vejamos a transcrição do relatório:

Elza pede para que eu dê uma atividade para as crianças, enquanto ela dá "um pulo ali". Pergunto o que devo dar. Ela me explica :

- Distribui o papel, um lápis de cera para cada um e manda desenhar a mão esquerda, mas não fala que é mão esquerda. Fala que é pra desenhar a mão que fica mais à-toa, não é pra falar ainda que é mão esquerda.

Fiz o que ela mandou. Só que, quando perguntei qual era a mão "à-toa", pedi que eles a levantassem e, em seguida, perguntei :

- Como é que ela chama ?

O coro foi forte :

- ESQUERDA !

Ao voltar, a professora repetiu com eles a atividade, parece-me que para verificar se eles sabiam qual era a "mão à-toa". E perguntava-lhes :

- O que esta mão faz ?

- Nada ! (coro)

- Não é isto : ela segura o papel ou o lápis ?

- O lápis.

- Vocês seguram o lápis com esta mão ? É com ela que vocês escrevem ?

- Não.

- Então. O que vocês fazem com ela ?

Silêncio.

- Vocês seguram o papel.

A resposta que a professora queria não saía deles. Acho que ela fez tanta pergunta, falou tanto que o que mais fez foi confundir as crianças.

(Diário de Campo, 12/02/88)

A lateralidade é constantemente citada como um dos aspectos a serem avaliados, porém a atitude da professora demonstra que prevalece o preconceito negativo com relação à capacidade dos alunos de dominarem determinados conceitos. Vejamos mais um exemplo :

Durante uma reunião com a supervisora, uma das professoras disse ter mandado os alunos colocarem a mão no ouvido e que um menino havia colocado a mão na boca, o que a levava a concluir que ele teria problemas e não acompanharia a sua turma. Então, ela perguntou à supervisora :

- Este daí já posso separar pra mandar pra outra sala, né ?

Ao que a supervisora respondeu rindo :

- Vê só, ao invés de falar que vai cuidar mais dele, quer passar logo pra frente.

(Diário de Campo, 11/02/88)

É interessante como a hipótese da professora não é sequer questionada. Aceita-se como possível que um aluno de 7 anos não faça distinção entre boca e ouvido. Não se perguntam, por exemplo, sobre o contexto em que se desenvolvia a atividade, sobre sua adequação à idade das crianças. Não imaginam a possibilidade de o aluno ter feito aquilo como forma de evidenciar o seu cansaço. Quem sabe estivesse cansado de ouvir os comandos da professora ?

Pode-se também testar a acuidade auditiva dos alunos, mesmo que lançando mão do improvisado. A professora provoca barulhos : pé batendo no chão, régua batendo na mesa e, por fim, a batida de uma tábua contra a mesa e, posteriormente, jogada no chão. As crianças debruçadas nas carteiras vão identificando os sons. O inusitado da situação impõe a pergunta: em que a distinção entre esses barulhos se relaciona com a aprendizagem da leitura e da escrita ?

Mais um último caso onde se vê, de novo a avaliação da disciplina do aluno :

Na fila do banheiro, Elza perdeu a paciência com o Adilson e o sujigou dizendo :

- Você está me provocando. Eu já te avisei, se continuar fazendo isto mando você para pior sala e você sabe que eu faço isto mesmo. Praquela sala onde não se ensina nada! A pior da escola.

Depois, na fila da porta da sala para entrar, ela comentou, dessa vez a respeito do Alisson :

- Esse menino é levado demais, mas tem uma cara muito boa. Olha...

Os olhos espertos, no rosto largo, estavam voltados para nós : atentos.

(Diário de Campo, 22/02/88)

Pelo exposto até agora, percebem-se algumas características da avaliação contínua a que os alunos são submetidos. A primeira delas, o seu caráter indefinido : tanto pode se referir a habilidades básicas tidas como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, como a outros aspectos : obediência, "hábitos", bom comportamento. Outra característica é o fato de a avaliação ser pouco criteriosa; não se avaliam, por exemplo, as situações como um todo, a interação professor-aluno, que pode estar determinando uma má compreensão, pelo aluno, daquilo que está em jogo. É interessante observar também como, na maioria das situações de avaliação, parte-se sempre do princípio de que o aluno não é capaz de realizar certas ações elementares ou de ter noções elementares, como saber, por exemplo, a diferença entre boca e ouvido. Uma característica, sobre a qual já se falou, é a preocupação de avaliar aspectos como acuidade auditiva, equilíbrio (coordenação motora), etc, que fazem parte do rol de habilidades apontadas como pré-requisito para a aprendizagem

da leitura e da escrita. Em nenhum momento, entretanto, se vê a preocupação de avaliar o que sabem os alunos sobre a escrita : conhecem seus nomes, as letras, lêem livros, etc? Realiza-se uma avaliação de aspectos que se relacionam indiretamente com a questão. A confusão entre uma correlação positiva e uma relação causal dessas habilidades com a aprendizagem da leitura e da escrita, conforme apontado por FERREIRO (1985:26), privilegia, em alguns momentos da avaliação, esses aspectos. E outros aspectos não são sequer considerados.

Vejamos, por exemplo, como, em algumas situações, aspectos fundamentais passam despercebidos. Isto acontece com a convenção que determina que a nossa escrita seja feita da esquerda para a direita. Durante a aula, a professora distribuiu uma ficha quadriculada e palitos de fósforos coloridos. O aluno deveria preencher a ficha colocando, sucessivamente, em cada quadrado, o palito da cor ditada pela professora. A professora preocupa-se em verificar se os alunos conhecem as cores e não indica a direção em que se deve preencher a ficha. Assim, ao meu lado, um menino a preenche da seguinte maneira : na primeira fila de quadros, preenche da esquerda para a direita, na segunda fila, porém, inicia da direita para a esquerda.

Diante do quadro completo, a professora certamente concluiria que o aluno não conhece as cores. Longe estava de se dar conta de que o erro do aluno teve como causa o fato de desconhecer, ou de não aplicar ali, uma regra básica da escrita: a direção em que ela é feita.

A escrita pode também deixar de ser avaliada em função de se priorizarem outras atividades relacionadas com o desenvolvimento da "prontidão" do aluno, em detrimento daquelas em que o aluno de fato escreva. Logo no início da 1ª série, a supervisora determina que seja suspenso temporariamente o uso de lápis nº 2 e que não deveriam ser feitas atividades de escrita com as crianças, porque naquele período seriam feitas atividades que desenvolvessem a coordenação motora grossa. As professoras deveriam levar as crianças para o pátio e fazer atividades como aquelas que já se descreveram anteriormente. Uma professora se mostrou aflita diante de tal determinação e perguntou-me :

"Se não pode escrever nada como vou avaliar pra separar a turma ?"

(Diário de Campo, 09/02/88)

Essas situações demonstram que alguns critérios de avaliação se definem a partir de aspectos não diretamente ligados à escrita; valorizam-se aspectos marginais : lateralidade, cor, conceitos, etc. Isto leva a supor que apresentar um conhecimento maior ou menor da escrita é pouco importante : não chega nem mesmo a ser avaliado diretamente. Esse fato parece ser, entretanto, coerente com aquilo que se pensa a respeito da clientela da escola. Como alguém que duvida de que as crianças sejam capazes de conhecer conceitos tão elementares (alto, baixo; em cima, em baixo; fora, dentro)

poderia supor que as crianças chegariam à escola com algum conhecimento da escrita ?

Alguns profissionais chegam a constatar esse fato. Porém, não há entre eles um consenso sobre a sua positividade ou não. Cecília, professora de 1ª série, responde com satisfação que há crianças que já sabem ler um pouquinho quando chegam à escola :

*Pesq. : Já aconteceu de chegar menino que te surpreendeu ?
De chegar até alfabetizado na escola ?*

Cecília : Já sim. Já aconteceu. Não, isso aí, sabe eu acho isso maravilhoso. O menino já chega assim, a mãe já ensinou bastante coisa em casa. isso ajuda bastante, sabe ?

Pesq. : Você já pegou criança que veio de casa com conhecimento do alfabeto ?

Cecília : Não, não, isso não. Já assim, lendo alguma coisa, né ? Então, isso já ajuda bastante.

(Gravação, 03/02/88)

Não tive oportunidade de verificar como essa professora, que afirma a positividade de a criança chegar à escola já sabendo ler e escrever alguma coisa, dá prosseguimento ao trabalho com os seus alunos. Ou seja, se utiliza e como utiliza essa experiência prévia das crianças para prosseguir o ensino da leitura e da escrita; vê-se que, pelo menos, houve, na sua relação com os alunos, espaço para que eles demonstrassem seus conhecimentos.

Outras professoras, entretanto, não vêm com bons olhos a iniciação da criança na escrita antes do seu ingresso na escola, conforme se vê a seguir :

Pesq. : Você já pegou criança que veio de casa com conhecimento do alfabeto ?

Gilda : Já peguei. Então, já peguei, assim, menino que já escrevia bem, escrevia nome do pai, da mãe, dele, mas não conhecia letra alguma. Ele desenhava a palavra, entendeu ? Foi a maior dificuldade. Precisei chamar a mãe dele aqui e conversar com ela. A mãe dele ficou até meio contrariada comigo, porque o menino dela sabia muito e na última hora ele vinha pra aula e não levava nada pra casa pra fazer. Porque eu não podia dar as coisas que ele sabia. Porque ele sabia era decorar, né ? E ela falou assim : "Manda só desenhar, manda rabiscar", né ? Que a gente dá muita coisa assim... pra coordenação motora. O período preparatório mais é coordenação motora. Então eu dava muito aquilo, ela pegou e falou assim : "Cê tá dando só risco." Então ele já sabe fazer o a, fazer o e, ele sabe escrever o nome do pai dele, da mãe, da avó, do coisa". Então, senhora, sabe, ele decorou minha senhora ele decorou. Mas a senhora pergunta que letra... a letra do nome dele, ele não conhecia. Então foi o maior trabalho. Ele não sobressaiu nada, nada. Esse menino me deu o maior trabalho e ele não sobressaiu nada. Eu mesma tenho vizinha lá perto de casa. A menina dela escreve o nome dela direitinho. E escreve o nome do pai e da mãe. Eu perguntei o nome da letra... ela não conhece. Ai eu peguei e falei assim : essa menina vai dar o maior trabalho na escola. "Ah, por quê ?" Eu fui e contei pra ela. Cê vai ver ! Vai dar trabalho. A não ser que cê acompanha demais ! Porque ela vai querer saber mais que a professora, uma coisa que ela não sabe, ela não conhece as letras.

Pesq. : Ai fica difícil porque ao mesmo tempo eles param... dando os exercícios de coordenação motora não se trabalha mais com eles os nomes que eles já conhecem.

Gilda : É, não pode. Por exemplo : se você escrevesse o nome deles, eles sabiam que era o nome deles. Mas se você falasse : que letra é essa que tá aqui no seu nome ? " Não sei". Não adianta.

(Gravação, 04/02/88)

Esse depoimento confirma o que se relatou no início deste trabalho : também encontramos crianças que eram capazes de escrever, mas que desconheciam o nome das letras, principalmente das consoantes. Na fala da professora também se

constata a existência de um fosso entre o que se desenvolvia em casa e o trabalho que a escola desenvolve. Para a mãe da criança, é impossível compreender e admitir os procedimentos escolares. Para a escola, é impossível tomar os conhecimentos daquele aluno como ponto de partida para a sua intervenção. Por que não revelar à criança o nome das letras ? É interessante ver também, ao final de sua fala, que a professora se revela ameaçada pelo conhecimento que o aluno já traz : "ela vai querer saber mais que a professora, uma coisa que ela não sabe..."

Obviamente a atitude dessa professora não é uma atitude isolada. Ela está assentada na própria perspectiva de trabalho adotada pela escola, que determina que a criança passe pelo período preparatório, para depois ser introduzida na alfabetização.

Para finalizar a discussão a respeito da avaliação que se faz da criança, gostaria de discutir sobre os seus desdobramentos. Como se viu, a avaliação é feita no correr dos dias (a todo momento a criança está sendo avaliada), aí cabendo, portanto, a observação dos mais diversificados aspectos. As características dessa avaliação estão também assentadas no pressuposto de que essas crianças são, com certeza, incompetentes, difíceis, problemáticas, daí se avaliarem aspectos tão elementares.

Uma vez desenvolvido esse processo de "avaliação

continua", como, a partir dele, vai se dar a enturmação das crianças ?

Já no mês de março (07/03), decorrido um mês de aula, uma professora se refere ao teste que seria ainda aplicado nas crianças :

Cristina : É um teste assim, uma avaliação da criança. Tem um exercício aí, você vai avaliar. Mesmo se, eu acho que avalia a criança a gente mesmo observando o comportamento delas... Mas a gente avalia no papel também. É uma prova, uma provinha.

(Gravação, 07/03/88)

A imprecisão evidente nessa sua tentativa de definir o "teste" é a própria tradução do que se descreveu até aqui. No mês de março, as professoras que assumiam as turmas esperavam que algo ainda fosse realizado para ser feita a enturmação das crianças. Outra professora supõe que o remanejamento das turmas já houvesse sido feito, conforme se vê abaixo:

Pesq. : Antes do último decreto do Newton Cardoso, no início de fevereiro, o pessoal estava pensando em fazer o remanejamento da turma. E agora como é que fica ?

Helena : Olha eu acho que foi feito um remanejamento pelo menos assim pela observação da professora... Acho que foi feito um remanejamento... Porque não foi feito, não ?

Pesq. : Esta turma aqui eu a conheço desde que ela fez o pré aqui na escola, ela é a mesma turma desde janeiro...

Helena : Hum...

Pesq. : Era a Carla, depois veio a Lia, né ? Que assumiu outra turma agora... Então o remanejamento não foi feito até agora.

Helena : Não foi, não ? Pois me parece que os meninos falaram "não sei quem saiu, saiu e foi prá outra sala..." Então, eu imaginei...

(Gravação, 02/03/88)

A suposição de que o remanejamento havia sido feito, pelo menos a partir da observação das professoras, se apóia no fato de haverem sido transferidos para outra sala alguns alunos. De fato, daquela sala haviam saído alguns : o José, que não fora capaz de fazer um círculo em torno dos próprios pés; o Adilson, que não se comportava bem na fila do banheiro; a Elaine que, segundo a professora, não sabia o nome das cores.

Todas as crianças haviam sido transferidas para uma sala dita ESPECIAL. Essa turma é assim definida por Gilda, que a assume :

E aqui me deram um presente : juntaram os "restolhos", puseram dentro de uma sala e falaram : ó, aqui procê, ó.

- Você mudou de turma ?

- É. Peguei os rejeitados, os meninos que ninguém quer.

Ela fala em tom de brincadeira, mas com um fundo de revolta na voz:

- Sabe o que é menino que não sabe fazer nada ? Não entendem nada que a gente fala !

(Diário de Campo, 03/03/88)

Conforme se vê, a enturmação acaba sendo feita pela separação (segregação) daqueles que destoam dos demais, nos aspectos mais variados. São, como disse a professora, "os restolhos". E o que acaba fundamentando essa separação são as observações das professoras, conforme descritas, pelo menos em parte, nas páginas anteriores.

Ainda um aspecto precisaria ser analisado. Após separar

as crianças "mais difíceis", as turmas permaneceram praticamente as mesmas, principalmente aquelas cujas crianças frequentaram também o pré-escolar intensivo. Essas turmas, desde então, já eram consideradas e classificadas como turmas fortes, fracas, boas, etc. A permanência desse tipo de classificação e da própria enturmação sugere que, no fundo, prevalece o "senso comum" para avaliar e enturmar as crianças. Isso se revela quando se retoma uma entrevista dada pela vice-diretora no início de janeiro. Nessa entrevista, ela comparava as turmas em termos de qualidade, afirmando que a turma da Margarida estava melhor do que a da Alice e a da Ângela, formadas por alunos que fizeram a matrícula por último :

Parece assim as crianças mais fracas são daqueles pais que não se preocupam com eles, foram os últimos a se apresentar para a gente, depois que começou o pré é que o pai apareceu aqui procurando a escola, enquanto que esta turma foi a primeira que foi formada, são os primeiros pais, se você notar pelos desenhos, pelo desenvolvimento da sala, você viu como eles falam o tempo todo, crianças que já tem diálogo, criança que já maciou".

(Diário de Campo, 07/01/88)

Ela classifica as crianças e, em consequência, as turmas pelo "interesse" dos pais em chegar mais cedo para a realização da matrícula. O triste, porém, é que nem mesmo a própria "avaliação contínua" das crianças, realizada pelas professoras, durante praticamente dois meses, possibilitou o questionamento de uma hipótese tão inadequada. Não foi possível descobrir, por exemplo, que pelo menos um dos meninos da última

turma (daqueles que fizeram a matrícula por último) já era capaz de ler. Refiro-me aqui ao Marcos Pereira, do qual se analisou a leitura do trecho de um livro na primeira parte deste trabalho.

Dando prosseguimento à descrição do trabalho que é desenvolvido na escola com os alunos de 1ª série, se focaliza agora a proposta de trabalho adotada pela escola e algumas nuances de sua aplicação.

Buscando atender melhor aos seus alunos, a escola adota o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). A vice-diretora explica as razões de se fazer tal opção :

V.Diretora : É porque aqui na escola, como a gente adota mais sistema municipal...

Pesq. : A escola é estadual ?

V.Diretora : É estadual, mas requer mais, a gente pega mais o ritmo de município, de habitante do interior. Então o Departamento de Educação, junto com a Secretaria e Delegacia no município criaram em Contagem, aqui.

Pesq. : Aqui é Ibirité ?

V.Diretora : Aqui é Ibirité, e em Contagem também, criaram novo processo de alfabetização em que o menino estuda 1ª e 2ª. série em etapa, essa longa etapa. Cada município também, tem município que tem até mais etapa que o nosso.

(Gravação, 07/01/88)

Parece haver, portanto, subjacente à compreensão que a vice-diretora tem da proposta do Ciclo Básico de Alfabetização, o pressuposto de que o habitante da cidade do interior necessita de um ritmo mais lento para se alfabetizar e de que quanto maior essa necessidade em maior número de etapas será

dividido o CBA. A vice-diretora explica em que ritmo se trabalha em sua escola :

"O menino faz de 1a até a 4a. etapa, ele faz a 1a série. Quando ele vai para a 5a. etapa, ele não está na 2a. série porque na cidade não existe, é a 1a série em 2 anos. Então quando ele chega na 5a. etapa, ele está estudando o equivalente à 2a. série em qualquer outra escola. Então, ele faz 5a., 6a., 7a. e 8a., se ele vê todas as dificuldades todos os caprichos, todos os objetos das 8 etapas, aí ele está apto à 3a. série. Agora, existe casos de meninos, por exemplo, eu tenho uma turma que uma professora ela viu até a 7a. etapa, então eles vão ficar em fevereiro e março, vendo a 8a.. Em abril aquela turma será de 3a. série, entendeu ? Para a gente não precisar continuar outra vez, então nós fizemos assim, aconselhados pela Delegacia e Secretaria, nos aconselharam assim de fazer desta maneira."

(Gravação, 26/01/88)

O CBA corresponde, portanto, a 8 etapas. Nelas se incluem o período preparatório e o processo de alfabetização propriamente dito. No período preparatório realizam-se atividades que procuram desenvolver os seguintes aspectos : percepção dos sentidos (audição, visão, etc); a coordenação motora grossa e fina; lateralidade; noção corporal, domínio de conceitos (relativos a forma, tamanho, espessura, etc); conceito de família; etc. Esse período, além de se pretender preparatório, é também de avaliação, foi durante ele que se registraram as situações descritas anteriormente . A primeira etapa é descrita por uma professora que se refere ao que ocorreu em B7:

Gilda : A 1a etapa, até no meio do ano é quase o período

preparatório. Quase que o período preparatório. E a greve também atrapalhou demais... esse ano não pode nem contar, que a greve atrapalhou, demais mesmo ! Não é assim no trabalho, não... é no tempo. Porque o tempo não foi suficiente, atrasou demais. A greve durou muito, atrasou demais, por mais que cê quis trabalhar com as crianças, o prazo não deu, né ? quando foi no final do ano tive que correr e o ciclo básico é uma coisa que não pode correr, não dá pra correr, né ? Cê tem que dar a matéria e vê se o menino pegou. Se ele não pegou tem de bater outro dia. Enquanto ele não pegar cê não passa ele pra frente.

Pesq. : O que se dá nesse período preparatório ?

Gilda : Desenho, colagem, recorte, saber espessura, comprimento, largura, direita-esquerda. essas coisas dentro disso. Então quando você falar a escrita é grossa, a escrita é fina. Então se ele tiver preparado pra isso...

Pesq. : Então, nisso aí são praticamente 6 meses ?

Gilda : Não... 4 ou 5 meses, só. Conforme for a classe que você estiver com ela, com 40 dias. Com essas las. classes, sai bem. Aquelas mais repetentes... então essas turmas que tem muita criança fraquinha mesmo.

(Gravação, 04/02/88)

De acordo com o que diz a professora, o período preparatório pode durar um período que varia de 40 dias até 5 meses, conforme a classe com que se trabalha. Em sua fala evidencia-se a preocupação de não correr com o conteúdo do Ciclo Básico, que na etapa a que ela se referia era : recorte; desenho, saber largura, espessura, direita-esquerda, etc. Inclui também no conteúdo a ser trabalhado com os alunos saber escrita grossa, escrita fina; evidencia-se aí a vulgarização de determinados conceitos (coordenação motora grossa; coordenação motora fina), que são totalmente desvirtuados ao serem assinalados por essa professora, impondo-nos dúvidas quanto a formação do professor que está atuando nas escolas públicas.

Para outra professora, o período preparatório pode até mesmo não terminar, conforme se vê abaixo :

Pesq. : O período preparatório com esta turma você acha que vai até quando ?

Cristina : Nós estamos em março, né ? Agora na 4a. feira nós vamos aplicar um teste. Aí acaba. Porque o período preparatório, ele não termina, né ? Sempre nós estamos preparando. Então tem escola que acaba, mas não acaba. Nós estamos preparando a criança. Nós mesmo estamos preparando, né ? Cada dia. Mas que nós vamos começar a alfabetização depois desse teste nós vamos começar.

(Gravação, 07/03/88)

A preparação não termina e a alfabetização está condicionada ao "teste" que ocorre naquelas condições já descritas anteriormente. O "não acabar" o período preparatório implica na sua repetição com determinadas turmas, conforme se deduz da informação dada pela vice-diretora :

Pesq. : E essas crianças que já vêm com o pré-escolar da comunidade, elas vão passar também por um período preparatório ?

V.diretora : Vão, a gente repete todas as atividades, mesmo esses do pré (intensivo) são feitas as atividades, só que esses daqui, talvez, devido ao tempo de adaptação seja mais rápida a avaliação. No ano passado nós tivemos meninos que entraram em fevereiro e março e só agora no final do ano terminaram o período preparatório, eles ficaram 02, 03 vezes no período preparatório e não aguentava.

Pesq. : No ano passado ?

V.diretora : No ano passado, só agora no final do ano, de 87, foi que nós começamos o período de alfabetização, bem em outubro já, todos.

Pesq. : E era uma turma grande a que vocês começaram a alfabetização ?

V.diretora : Era, muito grande todas elas são, e eles estão ainda na 1ª etapa, na alfabetização, eles viram apenas as vogais e as letras b e c, agora vão entrar no d, vamos rever as duas e entrar no d.

*Então são meninos que até esqueceram o que viram.
(Gravação, 07/01/88)*

A questão do período preparatório é bastante confusa. Mesmo os que frequentam o pré-escolar intensivo oferecido pela escola, cujo conteúdo é o do período preparatório, tornam a repeti-lo no início da 1ª série. Superado o período preparatório, que pode durar todo ano (ou seja, toda a 1ª série) as crianças passam para a etapa seguinte. Nessa etapa, segundo a vice-diretora, vêem as vogais e as letras b, c e d.

E não causa surpresa, para ela, o fato de que "são meninos que até esqueceram o que viram". Para que se lembrar de algo que será repetido tantas vezes ? Que significado pode ter para a criança essa escrita em "doses homeopáticas" ? Além do mais, como sustentar a afirmação de que o conteúdo trabalhado corresponde ao que é desenvolvido em outras escolas ?

Informada de que o conteúdo do período preparatório é bem específico e não inclui atividades com a escrita, procurei saber sobre a utilização de livros pelas crianças. A professora descreve uma possível utilização dos livros :

Pesq. : Nesse período preparatório as crianças usam os livros da biblioteca ?

Gilda : Quando chega uns 15 dias, assim... eu costumo pegar o livro que foi adotado, pras crianças ir vendo as figuras. Porque a gente dá demais pra eles procurar qual que é a maior, qual que é a menor. Qual que é a flor menor, qual que é a maior. Qual é a do meio. Então, a gente pega livro lá pra ele saber marcar um "xizinho" pra gente. Mas a gente que lê e eles só põem o x.

Pesq. : Sei. Então é o livro adotado. Mas outros livrinhos

de estória...

Gilda : Não, eu não dou, porque é muita classe, então eu não consigo fazer, não. Isso aí é parte minha. A gente dá muito é trabalho mimeografado. Faz a matriz, roda e dá uma pra cada menino, no período preparatório. Depois que acaba o período preparatório eu não gosto muito de mimeógrafo, não. Eu gosto mais de usar a criatividade da criança. Desenhar ; ou eu faço o bico pra ele colocar a asa ou eu faço a asa pra ele colocar o bico. Então ele é que vai criar. Eu não gosto muito de mimeógrafo, não.

(Gravação, 03/02/88)

O uso do livro se restringe por parte da criança a colocar um "xizinho" naquilo que lhe é pedido. Parece não haver preocupação por parte da professora de que as crianças façam um uso mais livre do livro. A atividade é dirigida para se trabalhar os conceitos já indicados. Além disso, o livro é aquele adotado pela escola, ou seja, a cartilha. E como alternativa à falta de possibilidade de se trabalhar com outros volumes, dão-se os exercícios mimeografados. Estes, segundo a própria professora, não dão muita oportunidade para o desenvolvimento da criatividade dos alunos e após o período preparatório, são substituídos por outros - "desenhar" : ou eu faço a asa pra eles colocar o bico, ou eu faço o bico pra eles colocar a asa." "Amplia-se" assim o espaço de criação dos alunos.

Passado o período preparatório, inicia-se a alfabetização. Esta se faz apoiada na utilização da cartilha. Nos anos anteriores tinha-se adotado na escola a cartilha Caminho Suave. Até março daquele ano, ainda não haviam definido que cartilha seria utilizada.

A supervisora se dizia insatisfeita com a cartilha Caminho Suave e estava disposta a procurar alternativas, em discussão com as professoras e baseada em seus estudos. Ela não pôde dar prosseguimento aos seus planos, uma vez que o cargo que exercia havia sido extinto. Outra professora, Helena, expressou as razões que a deixavam insatisfeita com a referida cartilha :

"Aqui o ano passado e lá (outra escola) como eu trabalhei com supervisão era silábico, Caminho Suave. Por experiência pessoal, eu não gostei muito, não. Achei que é muito pobre, muito pobre, que é a nível deles, mas eu acho que poderia ser adotada uma cartilha melhor. Sabe ? Que exigisse um pouco mais deles. Que se eles não rendem tanto e você exige o mínimo aí é que não vai render ... do mínimo no mínimo. Então eu não adotaria. Agora não tem supervisora aqui e se ficar a critério da própria professora eu vou adotar outro tipo de livro. Uma outra cartilha."

(Gravação, 02/03/88)

Ela acha que a cartilha "Caminho Suave" está no nível de seus alunos : pobre. Entretanto, acha adequado que se estimulem essas crianças um pouco mais, para que possam apresentar um melhor rendimento.

A professora Gilda, novamente, possibilita-nos ver a utilização dessa mesma cartilha :

Pesq. : Qual é o método que fala b de barriga ?

Gilda : A gente fala é silábico, né ? Que a gente fala é ba separando...

Pesq. : Então os meninos vão convivendo com o nome das letras de que jeito ? Chamando de barriga,

laranja, como é que é ?

Gilda : É. Porque esse Ciclo Básico nós aprendemos pelo Suave, né ? Caminho Suave. Então é do jeito que o cartaz tá no livro que a gente aprende. Então, por exemplo, a abelha é o a. Então o menino quase não conhece, quando ele vai conhecer o a, que cada professor tem um jeito de ensinar, eu já vou falando a de abelha, o menino já aprende o a. Tem professora que fala abelha. Então ele fala abelha, abelha, até ele aprender o que que é a, né ? Eu já falo a de abelha. Então, e de elefante. Depois cê pergunta : que letra é essa ? Ele fala : "elefante, professora". Elefante, não. Ela é e de elefante. Assim que eu ensino.

Pesq. : Aí ele vai associando ?

Gilda : É. Porque cada pessoa tem um jeito de ensinar, né ? Assim que eu faço. Trabalho desse jeito. Agora quando eu chego nas palavras, a sílaba eu falo : "Aqui nós temos o barrigudão; é o nome da barriga, né ? do b. Aqui nós temos o barrigudão. O barrigudão chama ? B. é b. Não pode falar barriga, não. é b. Aí a hora que ele aprender o b mesmo aí eu falo assim : então, a barriga, se você colocar o barriga junto com, ou nós colocamos juntinho, dado a mãozinha um ao outro... nós colocar a barriga junto com a abelha vai formar o ? Aí eles vão pensar... Ou se não : abelha é o que ? "A". E o barriga ? "é b." Então : b-a, ba. Eu misturo os métodos, sabe ? Se eu ver que um jeito não tá saindo, aí eu misturo. Assim que eu faço.

(Gravação, 04/02/88)

Por essa descrição podemos imaginar como os procedimentos utilizados são confusos. Na tentativa de se simplificar, de "suavizar" para que a criança aprenda mais facilmente a ler e a escrever dão-se voltas de acrobatas. As letras apelidadas perdem seus apelidos, para depois tornar a tê-los e, por fim, perdê-los novamente. Ou ainda são fantasiadas de bichos, plantas o que seja, para mais tarde serem desvestidas. Assim como a avaliação, o ensino da leitura e da escrita se faz por caminhos indiretos, também não se olha a escrita de frente.

Em síntese, os dados analisados neste capítulo demonstram aspectos importantes. Um deles é referente às próprias condições de trabalho e de formação das professoras : condições precárias que impedem o aprimoramento dessas profissionais, às quais os alunos se vêem expostos. Tal fato é revelador e, também, consequência da política educacional adotada pelos grupos políticos que se sucedem no poder.

Outro aspecto surge ao se identificar que os profissionais dessa escola responsabilizam sua clientela pelas dificuldades que enfrentam para o desenvolvimento e sucesso de seu trabalho. Assim, apontam as crianças como difíceis, problemáticas, carentes, pouco desenvolvidas. Tais características seriam decorrentes, na perspectiva desses profissionais, das condições de vida do grupo social a que seus alunos pertencem. Tal argumentação se origina e se fundamenta na "teoria do handicap sócio-cultural", que predomina nos E.U.A. na década de 60 e é introduzida no Brasil no início dos anos 70.

Apoiados no pressuposto da deficiência de seus alunos, os profissionais da escola estruturam toda a sua proposta de trabalho - da avaliação e enturmação à alfabetização - e se vêem impedidos, por tal "pré-conceito", de conhecer e absorver as experiências e os conhecimentos adquiridos pela sua clientela antes de seu ingresso na escola.

C A P I T U L O 5

PREPARAÇÃO E SAGRAÇÃO DOS APRENDIZES DA ESCRITA

O aspecto que será abordado neste capítulo decorre de uma característica peculiar do objeto pesquisado. Em síntese, tal objeto poderia se definir como a relação de crianças das camadas populares com a escrita, em dois momentos : antes de seu ingresso na escola, pela intermediação da família e do grupo social, e depois do ingresso nessa instituição, pela intermediação dos profissionais que ali trabalham. A constituição e delimitação desse objeto implicou em um recorte temporal, ou seja, optou-se por privilegiar um determinado tempo dessa relação. E este tempo recai justamente sobre um período de transição para a criança, quando ela deixa de estar em idade pré-escolar e passa a estar em idade escolar.

Nessa peculiaridade do objeto pesquisado reconhecem-se, então, uma semelhança com diversos momentos, característicos tanto de sociedades culturalmente distintas da nossa, como de nossa própria sociedade, que são estudados pela Antropologia. Refiro-me aqui aos estudos sobre os chamados "Rituais de Passagem".

Tais rituais celebram os momentos de transição vividos

pelos sujeitos, demarcando a sua saída e a sua entrada nos diversos lugares que compõem a vida social. Genep (1978 :41) define os ritos de passagem utilizando-se de uma metáfora. Ele compara a sociedade a uma casa, com os rituais sempre demarcando seus quartos, salas e varandas, por onde circulam os grupos e as pessoas em sua trajetória social. Portanto, os rituais de passagem visam pontuar a mudança de um para outro lugar ocupado pelo sujeito na sociedade em que vive.

Durante a pesquisa foram identificadas situações que muito especialmente demarcam o ingresso da criança na instituição escolar. Essas situações são : o pré-escolar intensivo e sua festa de despedida, os dias de chamada e o primeiro dia de aula. Por reconhecer a semelhança dessas situações com aquelas situações comumente estudadas pela Antropologia é que se busca fazer uma aproximação entre ambas. Cabe, porém, esclarecer que este não é um estudo antropológico, mas que o que aqui se faz é, tão somente, aplicar metaforicamente o termo "Ritual de Passagem" a essas situações. A construção dessa metáfora se faz, como já se disse, pela aproximação e contraposição das referidas situações àquelas estudadas pela Antropologia.

Um dos aspectos fundamentais dos rituais de passagem seria o fato de eles permitirem, no momento de sua realização, a evidenciação ou ocultamento de certos fatos, normas, característicos tanto da sociedade que os cria, quanto dos sujeitos que deles participam. Assim, os rituais demarcam a

diferença entre o ser e estar num ou noutro lugar social, expondo aos olhos de seus participantes aquilo que cotidianamente constitui a vida social, mas que em momentos especiais é destacado e reafirmado.

Ao analisar o pré-escolar, os dias de chamada e o primeiro dia de aula, quer se demonstrar o que é posto em evidência e celebrado nesses momentos como constitutivo dessas situações e dos sujeitos que as vivenciam.

0 pré-escolar intensivo

Já se fez referência anteriormente à existência de um pré-escolar intensivo oferecido pela escola aos alunos que ingressarão na 1ª série. As atividades desse pré-escolar são realizadas no correr do mês de janeiro. Qual a sua importância e o seu significado aos olhos das professoras, das crianças e de seus pais ?

Em uma entrevista, a professora Carla responde a essa questão.

Pesq. : Qual é a importância desse pré-escolar ?

Carla : A principal importância, a gente estava até comentando, eu e Tânia, é a socialização dele, o contato deles com a escola, é muito importante que seja agora em janeiro. Porque eles vêm sem hábito, nem hábito negativo, nem hábito positivo, então essa falta de contato com os alunos de 3ª e 4ª série, que já têm um pouco de vício, é muito boa. Eles estão aprendendo a fazer fila direitinho, a ir no banheiro direitinho, então eles adquirem

bons hábitos; sem contar o desenvolvimento, a gente faz aqui um período preparatório.

Pesq. : O período preparatório é antecipado ?

Carla : Seria um período preparatório antecipado também, porque o período preparatório é para a socialização da criança. É mais um período preparatório mesmo. Na 1ª série a gente dá muito exercício de papel. E aqui é mais o corpo dele, a gente trabalha com o corpo dele, com o sistema corporal.

(Gravação, 07/01/88)

Carla atribui importância ao pré-escolar intensivo, uma vez que, para ela, ele cumpre a função de preparar a criança para a entrada no grupo escolar. Ela destaca uma característica das crianças - a "ausência de hábitos" - e vê no pré-escolar a oportunidade de socializá-las, iniciando-as nos hábitos e costumes escolares. É curioso que ela não considere as experiências sociais vividas pelas crianças antes de ingressarem na escola como uma socialização, como se fosse possível as crianças chegarem aos 7 anos sem uma história. Ela ressalta também o fato de os neófitos estarem isolados de alunos mais antigos da escola, o que possibilita uma iniciação sem a influência negativa dos alunos de 3ª e 4ª série. A preocupação em evitar essa "influência negativa" por parte de alunos mais velhos indica que a própria história escolar desses alunos os leva a adquirir certos "vícios".

A força desse isolamento a que as crianças são submetidas é apontada por outra professora :

Margarida : É muito bom, porque estão aprendendo já aqui na escola, eles vão aprendendo como se fala, já se ajustando, já conhecendo os coleguinhas, como é

que é dentro da escola. Porque tem meninos que nunca entrou na sala de aula. Então eu acho que é muito bom isto, muito penetrante, porque se eles começarem desde já, quando chegar em fevereiro que já estão mais acostumados, não vão dar tantos problemas mais na escola, e também outros já estão conhecendo alguma coisa do corpo, a coordenação motora.

(Gravação, 07/01/88)

Ao se referir ao pré-escolar como muito "penetrante", ela nos sugere que ele funciona como um remédio preventivo para futuros problemas escolares. Tanto no depoimento de Carla quanto no de Margarida subentende-se a falta de condições das crianças ("falta de hábitos") e o papel recuperador que é cumprido pelo pré-escolar intensivo, conforme já foi também demonstrado no capítulo 4.

Há ainda nesses depoimentos um aspecto que gostaria de ressaltar, o fato de que, no isolamento dos pré-escolares, prioriza-se o trabalho com o próprio corpo dessas crianças. DAMATTA (1987:151) chama atenção para o fato de que, em alguns rituais de passagem, os sujeitos vivem um

processo de redução, pelo qual, em plena liminaridade, ficam como que transformados numa "matéria-prima": um estado pré-social, extremamente propício aos novos aprendizados que precedem à mudança de status.

Ou seja, os iniciantes são tomados como "matéria-prima" que precisa ser aprimorada em tempo hábil, intensivamente, para uma nova fase de suas vidas. Assim, ao se supor que as crianças chegam deficitárias à escola, propõe-se o período preparatório.

que é realizado antecipadamente no pré-intensivo e repetido na la série. As atividades desenvolvidas com as crianças se voltam então para aspectos em que se julga serem as crianças deficitárias. Dentre esses aspectos a serem trabalhados, estão a motricidade, a audição, a visão, a fala, o conhecimento do próprio corpo.

Apresentam-se a seguir duas situações ocorridas durante o pré-escolar intensivo que exemplificam o que se acaba de afirmar.

- Margarida : *Todo mundo com o braço direito levantado. (Fala alto, as crianças fazem barulho)*
Braço di-rei-to!
Risos
- Margarida : *Braço di-rei-to ! Todo mundo com o braço direito levantado.*
(As crianças conversam. Chamam pela professora)
- Crianças : *- O Tia, tia, tia !*
- Margarida : *Braço direito para cima*
(Criança imita a sirene (sinal) do fim da aula)
- Claudinei : *O, dona ! O, dona ! Senhora tira um retrato pra mim ?*
(Um menino grita insistentemente : O tia ! O, tia !)
- Margarida : *Todo mundo com o braço direito para cima*
Menino educadinho agora vai fazer o que eu pedir.
Braço direito para cima. Deixa eu ver se tem menino mal educado aqui. Braço direito para cima.
Braço direito. Braço direito. Braço direito na cabeça. Braço direito nos ombros. Braço direito no tronco. É pra pôr no tronco o braço direito. O braço direito, Marcos. Braço direito.
(As crianças diminuem um pouco o barulho, mas há um zum-zum permanente. Uma delas fala : Vão embora !)
- Margarida : *Braço direito no pescoço. Braço direito no pescoço.*
- Criança : *Braço direito no pescoço.*
- Margarida : *Braço direito no pescoço. Braço direito no pul-so!*
Braço direito no pul-so !
- Criança : *Pul-so !*
- Margarida : *Braço direito no...*

- Crianças : Pull-so ! (Risos)
- Margarida : Braço direito no cotovelo.
Braço direito no cotovelo
(Risos)
- Margarida : Braço direito na orelha. Na orelha. Braço direito
di-rei-to.
Braço direito para cima.
- Criança : Braço direito para cima ! Braço direito para cima !
- Margarida : Todo mundo repetindo : Meu braço direito, meu braço direito.
As crianças repetem. Muitas delas gritam.
(Risos) .
- Crianças : Tiau ! Tiau ! Tiau !
- Margarida : Braço direito para baixo. Braço direito no joelho.
Braço direito no jo-e-lho !
(A professora fala acentuando as vogais : Jô e lhô).
Braço direito no joelho. Só o braço direito. Braço direito para trás. Braço direito para trás.
(crianças gritam).
- Margarida : Braço direito na sombrancelha. Braço direito na sombrancelha. Braço direito no pescoço. Direito. Braço direito. Braço direito no cabelo. (cá-bê-ló) . No cabelo.
- Menina : O tia, tá certo ? (A professora não responde. A menina grita) FALA !
- Margarida : Senta lá, menina, cê tá muito atrevida.
Os dois braços para cima. Os dois. Os dois braços para cima. Para baixo. Para cima. Somente o braço direito para cima. Somente o braço direito para cima. Cabeça virada para cima. Para cima. As duas mãos no joelho. No joelho. Mão no joelho.
- Criança : O tia, ó nós voando.
- Margarida : Não estamos vendo. Não estamos vendo.
(Gravação, 26/01/88)

Apesar de longa, optou-se por reproduzir na íntegra a transcrição dessa situação, pois a sua leitura provoca em quem a lê um certo mal-estar. Esse fato nos faz pensar naquilo que sentiram as crianças ao vivê-la.

Através dessa atividade, podemos ver a que extremo pode ser levado o objetivo de se preparar a criança para a alfabetização. A preocupação de que a criança faça a distinção

entre seu braço direito e esquerdo é aí bem exemplificada. O corpo é tomado como objeto a ser explorado e conhecido sistematicamente. A forma encontrada pela professora Margarida chega a ser extenuante. Parece criar ali naquele espaço e momento uma relação algo esquizofrênica entre ela e as crianças. As atenções divididas, a comunicação que não se completa, o se negar a ouvir, o se negar a ver as crianças que estão diante de si, a fragmentação do corpo. Ao focar a sua atenção estritamente em seu único objetivo, a professora interrompe momentaneamente o contato com aqueles que estão à sua volta. O predomínio deve ser então de sua voz e de suas ordens. Os gritos das crianças -"O, tia !, O,tia !"; "Vão embora"; o imitar a sirene que dá o sinal da saída; "tiau, tiau"- são manifestações festivas e desesperadas, parecem tentar fazê-la resgatar o elo com a realidade. Inútil, a professora se recusa. A menina que lhe mostra algo ouve como resposta : "senta lá, menina, cê tá muito atrevida." O menino que lhe mostra o voar como uma variação possível daquela atividade ouve também a recusa : " Não estamos vendo. Não estamos vendo."

Vê-se que o corpo, ao ser tomado como matéria-prima, é centro de todas as atenções e é, ao mesmo tempo, negado. Interessa à professora que as crianças dissequem seu corpo em partes : om-bro; ca-be-lo; pul-so; co-to-ve-lo. Atenção total a isto. As manifestações divergentes são terminantemente negadas : as crianças devem obedecer às ordens, mostrarem-se

educadas. Enfim, se, inicialmente, a escola toma a criança como alguém a se aprimorar, a sua maneira de fazê-lo demonstra que ela a destitui de vida, ela a "coisifica". A criança não tem história - não chegaria a escola com o conhecimento do próprio corpo ? ; não tem desejos, interesses - quem tolera ficar repetindo tantas vezes a mesma coisa ?

O diálogo abaixo entre a vice-diretora e os alunos também ilustra a preparação da criança para o mundo escolar. Desta vez, porém, a iniciação se volta para o aspecto da linguagem, da comunicação entre pares. Vejamos.

V.Diretora : E esse aqui, como é que ele chama, Alexandre ?

Alexandre : Espera aí.

V.Diretora : Você tem que conhecer seus coleguinhas, como é que você chama, quando você precisa conversar com eles ? Como você fala para ele ?

Alexandre : Eu falo : Ô !

V.Diretora : Ô ! mas você gosta que as pessoas te chamem assim, Ô ! Ou você prefere que te chamem pelo nome, você não gostaria de aprender o nome de cada coleguinha, não ? Tem que falar, que você não sabe ler, que o nome dele está na fichinha. Como é que esse menino chama, pergunta pra ele.

Alexandre : Ô !

V.Diretora : Ô ! não, como é que a tia Tânia falou ? Coleguinha, qual é o seu nome, pergunta.

Alexandre : Coleguinha, qual é o seu nome ?

Menino : Fernando.

V.Diretora : Pergunta ele agora. Pergunta o nome dele. Pergunta, Fernando.

Fernando : Alex.

V.Diretora : Ah, você já sabe, e o de lado aí, você sabe o nome, Fernando ? Pergunta para ele como é que ele chama. Pergunta, Fernando, ele não é seu coleguinha ? Então todo mundo está nesta sala, Alexandre, é coleguinha não é só porque é vizinho que é seu colega não, entrou na mesma sala é colega, o lá de perto da sua casa, é seu amiguinho, entendeu ? Aqui é coleguinha, lá é amiguinho, brinca todas as horas.

(Gravação, 26/01/88)

Como se vê, ensina-se às crianças o tratamento adequado entre colegas. afinal, dentro da escola as relações com os pares deverá ser diferente daquela experimentada na rua. Não cabe na escola a intimidade entre as pessoas, portanto, o tratamento entre elas deverá também ser mais formal. Isso deve ocorrer mesmo que lá fora elas já tenham uma história em comum assentada nos laços de vizinhança.

Além desses dois exemplos, outros mais poderiam ser analisados nessa perspectiva de preparação da criança para a vida escolar. Muitos deles foram apresentados no capítulo quatro, quando se discutiram as atividades desenvolvidas durante o pré-escolar intensivo. Essas atividades visaram, além da preparação, à avaliação para posterior enturmação das crianças.

Como as crianças e os seus pais vêem o pré-escolar intensivo e a passagem desse para a 1ª série ?

A mãe de um dos alunos nos revela que reconhece a importância do pré-escolar ao dizer que :

*D.Valentina: Agora, depois que ele entrou pro pré, ele não tá pegando assim no lápis pra escrever, que a gente já deixou ele assim por conta da escola, já não tem mais assim aquela preocupação.
(Gravação, 29/01/88)*

Ela informa com isto que o seu filho deixa de receber as aulinhas diárias dadas pelo seu pai. Essa criança é o Marcos

Pereira, do qual se falou no capítulo 3. A responsabilidade de ensinar é agora da escola.

Entretanto, muitos pais revelam preocupação com o tipo de atividades que são desenvolvidas no pré-escolar intensivo e no início da 1ª série, conforme se vê no depoimento que se segue.

Terezinha : Uai, quando eu vejo ela com aqueles desenhos, com aquelas coisas assim, sabe ? Pra mim é uma coisa muito estranha. Por que ela assim, o que a gente passa pra ela ela já escreve direitinho. Então, sei lá, eu às vezes não concordo com aquilo não, sabe ? Eu quero que ela entre na escola e já vai assim... à frente, sabe ? Agora, ficar desenhando esse negocinho assim eu acho que é um negócio que tá mais parado.

(Gravação, 20/01/88)

Esse descontentamento surge quando os pais percebem que as atividades dadas na escola não se relacionam em nada com a escrita e acrescentam pouco àquilo que a criança vinha aprendendo fora da escola. A apreensão com relação a esse aspecto é redobrada quando experiências prévias vêm confirmar as preocupações. D.Valentina reflete, abaixo, sobre a experiência de sua filha mais velha, que "deu pra trás " ao ingressar na escola.

M.Valentina: Outro dia, eu tava falando com o pai dela isso e, dessa parte, eu não sei por quê, ele concordou comigo. Porque quando ela entrou, ela entrou sabendo o abc, usava muito o caderno, muita sílaba, ajuntava letra pra formar sílaba. Mas ele falou com ela : "O, Gorete"...Porque a gente ficou sabendo assim, que elas não gostam... que elas gostam que a criança entra pra escola sem saber nada. Por que aí elas já ensinam do jeito delas.

Ele mesmo falou com ela : se ocê entrá pra escola cê não dá demonstração que ocê sabe, se a professora escrever lá no quadro, que às vezes ela vai perguntar os meninos certas coisas, aí o menino fala "ah, tia, eu sei isto", às vezes atrapalha o ensinamento. Então eu acho que nessa parte, ele receou ela, porque assim ela entrou sabendo, ficou com medo de demonstrar aquilo que já sabia e assim deu prá trás.

(Gravação, 29/01/88)

A ambiguidade dos sentimentos dos pais com relação ao procedimento escolar é perceptível no depoimento dado por essa mãe. Ao mesmo tempo em que percebe que seu filho (a) aprendia bem em casa e que não obtém sucesso na escola, acaba negando sua própria prática de ensino em casa. Os pais incitam os filhos a ocultarem o que sabem para não "desagradar" a professora.



Porém, ao perceberem, pela experiência da filha mais velha, que "o momento de se demonstrar o que sabe" não aconteceu na escola, procuram redefinir sua posição e aconselham agora o segundo filho a dizer à professora o que já sabe.

Este fato vem demonstrar como a relação entre a escola e a comunidade é precária, dando margem a conclusões, ações e sentimentos negativos por parte dos pais. Parece desenvolver neles sentimentos depreciativos com relação a si próprios, que se misturam a uma raiva muda, levando-os a negarem qualquer possibilidade de diálogo com os professores da escola. Assim como a criança deve omitir o que sabe, eles (os pais) têm consciência de que sua opinião a respeito do ensino para seus

filhos não será considerada pela escola e, portanto, também se negam a ir à escola e discutir ou questionar aquilo com que não concordam. Isto está evidente no depoimento que se segue.

Edna : A gente desanima. Ele está doido pra escrever. Eu comprei esse caderno aí, ela não pediu, sempre eles pedem caderno sem pauta. Quando foi ontem ela mandou trazer. agora, hoje, mandou fazer essa casinha. Elas falam que tem que entrar com eles assim, senão eles desanimam.

Pesq. : Tem que entrar aos pouquinhos. Tipo assim no jardim. Você não falou com ela que está sendo o contrário, não ?

Edna : Não falei, não.

Menino : Fala amanhã, mãe.

Edna : Ah, deixa elas lá.

Pesq. : As vezes ela (a professora) não leva a sério tudo que a gente fala.

Edna : É, acha que a gente não sabe nada mesmo, então...

Pesq. : Não pensa que é você que está com o menino o tempo inteiro, que já sabe o que é o interesse dele.

Edna : É, aí, é preferível largar. Eu estou pedindo a Deus pra ele não desanimar.

(Gravação, 05/01/88)

Na voz de D.Edna há um misto de revolta e impotência : tem que se deixar de lado, não há possibilidade de um diálogo. É, portanto, a partir desses desencontros entre a expectativa dos pais e aquilo que ocorre no pré-intensivo e na 1ª série que essas instâncias educacionais vão assumir um significado ambíguo. Os pais acreditam na escola e na sua necessidade, mas desconfiam da eficácia de seus procedimentos.

São as crianças, por sua vez, que assinalam o desejo de que a 1ª série seja de fato diferente do pré-escolar intensivo, conforme anunciam freqüentemente as professoras e a vice-diretora :

Pesq. : Você falou que veio aprender aqui na escola. Aprender a ler, a escrever, né ?
Lúcia : Conta...
Pesq. : E por que você acha que nesses dias aqui na escola você está fazendo mais desenho, brincando de massinha ?
Lúcia : Pra nós aprender ?
Pesq. : Aprender o quê ?
Lúcia : Pra aprender a estudar aqui no grupo mesmo e a fazer um tanto de coisa.
Pesq. : Ah, isto é a preparação pra entrar pro grupo, né ? E depois que você entrar no grupo o que vai ter na aula ?
Lúcia : Escrever, fazer conta...
Pesq. : E quando vai ser isto ?
Lúcia : 3 de fevereiro ...
(Gravação, 19/01/88)

Pesq. : O que você quer aprender aqui na escola ?
Madson : Escrever.
Pesq. : Porque você acha que nestes dias na escola estão desenhando, brincando ?
Madson : Ah, pra nós... quando a gente entrar na aula ? Ai nós pega estuda bastante pra poder lutar, lutar pra não esquecer a aula mais.
(Gravação, 19/01/88)

As entrevistas acima nos permitem ver a grande expectativa por parte das crianças de que a entrada na 1ª série signifique realmente o início da aprendizagem da leitura e da escrita. Como diz Madson, o começo da luta "pra não esquecer a aula nunca mais", em contraposição às atividades do pré-escolar que parecem não fazer muito sentido.

Daquilo que se apresentou até aqui em relação ao pré-escolar intensivo, principalmente no que se refere ao significado que ele possa ter para as pessoas envolvidas (profissionais da escola, crianças e pais), gostaria de assinalar um aspecto: como a significação desse período se

constrói diferentemente para cada pessoa, a partir dos diversos lugares que esta possa vir a ocupar na trama do processo. Do ponto de vista das professoras, o pré-escolar intensivo é um lugar de efetiva preparação para a 1ª série. Para elas é importante que as crianças adquiram hábitos escolares, se "socializem". Do ponto de vista das crianças e de seus pais o pré-escolar intensivo deveria ser um lugar de preparação para a alfabetização, mas não o é. Para alguns deveria ser, até mesmo, um lugar de ensino efetivo, mas adiam tal expectativa para o início da 1ª série. Essas diferentes perspectivas se originam, por sua vez, de compreensões distintas de alguns aspectos, tais como o que deve ser ensinado e as condições de aprendizagem apresentadas pelas crianças. Se, do ponto de vista da escola, a criança é incapaz de conhecer as partes de seu próprio corpo, dificilmente essa instituição irá propor, como a criança deseja, atividades referentes a um objeto simbólico com a escrita. Por outro lado, os pais que acompanham o interesse das crianças em casa percebem esse descompasso.

A festa de despedida

Para se comemorar o término das atividades do pré-escolar intensivo, organizou-se uma "Festa de Despedida". Tal festa por si só é um ritual que vem coroar a finalização do processo de preparação das crianças. Em decorrência disso são assinalados nesse acontecimento aspectos dessa preparação.

A decisão de se fazer uma festa partiu da vice-diretora, que comunicou às crianças e às professoras como se organizaria

o evento. Alguns aspectos dessa comunicação são assinalados abaixo. Ela sugere que aquelas crianças que saibam cantar, recitar poesias ou que queiram agradecer o que usufruíram na escola durante aquele mês se inscrevam com a professora.

Considerando o que se disse anteriormente a respeito do desenvolvimento de certas habilidades por parte da criança durante o pré-escolar, a festa de encerramento se configura como o espaço onde as crianças deverão mostrar o que são capazes de fazer. Ou seja, elas deverão se utilizar dos recursos que dispõem para cantar, recitar e agradecer.

Ao comunicar o término do pré-escolar e a sua despedida, a vice-diretora dá margem a confusões por parte das crianças.

Menina : Vai ser o último dia de nós vim à aula ?

V.Diretora : É o último dia do pré. Porque no dia 3 vocês já estão aqui de novo pra começarem as aulas, né ?

Menina : É.

(Gravação. 26/01/88)

A menina parece não perceber a diferença entre aquele último dia a ser comemorado e os outros que se seguiriam. Em outros momentos a vice-diretora anunciaria :

"No dia três as aulas vão começar pra valer... é o início do 1º ano".

(Gravação 26/01/88)

A sua maneira de falar impõe uma questão : o que havia

ocorrido até então não estava valendo ? Seria brincadeira ?
Afinal, a "Festa de Despedida" era uma despedida de quê ?

Curiosamente, uma festa correlata a essa, realizada na creche comunitária, recebeu o nome de "Festa de Formatura". Qual a razão de tal distinção ? O que indicaria ? Parece que a diferença se origina basicamente no que se segue. O trabalho desenvolvido na creche foi realizado num período maior e parece assumir uma conotação diferente para a comunidade daquela conotação dada ao pré-intensivo pelos profissionais da escola estadual. O depoimento de uma monitora da creche fundamenta essa hipótese. Vejamos abaixo.

*Dodora : Porque a creche eu acho que deveria ser encarada como um grupo, como um colégio, acho que mesmo que as mães não precisarem de sair para trabalhar fora a criança deveria vir para a creche, que vai se acostumando e se ambientando em viver em grupo, com os coleguinhas desde a mais tenra idade, tendo todas as normas de uma educação...
(Gravação, 12/12/87)*

Subjacente à visão da creche como equivalente a um colégio, conforme o depoimento acima, está a compreensão de que, após frequentá-la, a criança está formada. Ou seja, de que ela cumpriu um etapa de sua formação escolar e está apta a seguir em frente. Por isso, a festa é de formatura e nela as crianças recebem um diploma, enquanto, na festa de despedida, receberão um brinde : balas.

A perspectiva do pré-escolar intensivo é a de

desenvolver um trabalho com crianças que se considera chegarem à escola deficitárias e criar, por isso, um espaço especial para que se recuperem. A criança é o centro do processo, é analisada no andar, no falar, no ouvir. O porquê de se despedir desse período talvez fique mais claro se se considerar o depoimento da professora Margarida.

Pesq. : Você sente muita diferença entre o pré-escolar e as aulas de 1ª série ?

Margarida : Demais. Quando inicia a aula mesmo parece um colégio militar, menino não pode fazer nada. Não pode andar de um lugar pro outro na escola... nem recreio tem. Cada hora uma turma desce pra lanchar e torna a ir para a sala. Tem menino demais, eles não podem fazer barulho nenhum.

(Diário de Campo, 19/01/88)

A despedida, então, se faz necessária por se reconhecer que o espaço de ação das crianças irá diminuir após o início da 1ª série. As atividades características do período preparatório (brincadeiras, jogos no pátio) serão abandonadas. Revela-se que o prazer de estar na escola tende a diminuir.

O iniciar da nova ordem que se instala nesse momento de transição entre o pré-escolar e a 1ª série é perceptível até mesmo no arranjo das carteiras. Durante o pré-escolar, elas ficavam agrupadas, indicando a disposição de permitir trabalhos em conjuntos e uma relação mais estreita entre os alunos. Dois dias antes do término do pré-escolar, as carteiras foram enfileiradas. A justificativa para a mudança foi dada pela professora Carla : acostumar as crianças, facilitando a adaptação. A nova disposição indicava também uma nova ordem de

relação : o centro das atenções deveria ser (mais do que nunca !) a professora. O olhar voltado para a frente, a distância dos colegas.

É, portanto, interessante pensar que a simples distinção entre "Formatura" e "Despedida" parece indicar perspectivas diferentes para as crianças. No primeiro caso, sugere-se que elas estão aptas a seguir em frente, concluíram uma etapa escolar e são chamadas naquele momento a se relacionarem com o futuro. No segundo caso, há a sugestão de um olhar saudoso para o passado e o aceno de um futuro pouco promissor.

A uniformização das crianças, dispensável durante o pré-escolar intensivo e obrigatória na 1ª série, também vem assinalar as diferenças entre um e outro momento. É também a vice-diretora que comunica às crianças sobre a necessidade do uniforme.

V.Diretora : Amanhã vou entregar o modelo do uniforme masculino e feminino. O que é feminino ?

Crianças : Pra mulher. Mulher. De mulher.

V.Diretora : O que que você falou ?

Crianças : Pra mulher.

V.Diretora : Não, você aí de rosa. Você falou o quê ?

Ela falou, mas você não falou mulher, falou MOÇA. Feminino é o de mocinha. De menina. E o masculino?

Crianças : De homem. De menino. De menino.

V.Diretora : Então, eu vou mandar pra mamãe, o modelo de shortinho ou da calça comprida para quem ? Quem é que usa short ou calça comprida ?

Meninos : Eu !Eu !

(Gravação, 26/01/88)

Dando seqüência à informação sobre o uniforme, a vice-diretora reafirma a necessidade dele dizendo :

" Pra se fazer excursão tem que ter uniforme... quem oferece a excursão só aceita de uniforme. Por quê ? Porque criança de uniforme é mais fácil a gente controlar, da gente saber que é, viu ?"

(Gravação, 26/01/88)

Percebem-se nesse diálogo noções que são introduzidas juntamente com o aviso sobre o uniforme. A primeira delas se refere à questão do gênero feminino e masculino. As crianças, ao afirmarem que feminino se refere a mulher, têm sua resposta desconsiderada. E a vice-diretora, em seguida, valoriza a resposta dada por uma menina : feminino é "de moça". Posteriormente os meninos também se corrigem : masculino não é de homem, é de menino. Ao se preocupar em atenuar o sentido sexual das palavras feminino e masculino, a vice-diretora apresenta às crianças uma noção de papel e lugar ocupados por aquele que utiliza o uniforme feminino ou masculino.

Há, portanto, aí vários aspectos a serem considerados. O primeiro deles seria a própria deturpação dos conceitos feminino e masculino. No dicionário de Aurélio Buarque de Holanda encontramos esses adjetivos definidos como :

Feminino - (do latim femininum) Adj.1 referente ao sexo caracterizado pelo ovário nos animais e nas plantas.

Masculino - (Do Latim masculinum) Adj. que é do sexo dos animais machos.

Os dois conceitos tratados se definem, pois, a partir do sexo daqueles a quem eles se aplicam. O que parece ser claro para as crianças, que dizem ser o feminino "de mulher" e o masculino, "de homem". A vice-diretora, ao discutir com as crianças a respeito disso, vai fazendo com que a identificação inicial relativa ao sexo seja abandonada. Em seu lugar, passa-se a fazer a identificação a partir dos adereços convencionais : saias para as meninas; calças para os meninos. Esquece-se com isto que a convenção é relativa. A saia, entre nós, pode ser identificada como um símbolo feminino, em outros lugares, como na Escócia, por exemplo, não se faz essa identificação. As crianças são, portanto, levadas a se identificarem com a convenção : sou menina, porque uso saia; sou menino, porque uso calças. E a abandonarem a identificação que apresentavam no início.

Outro aspecto a ser considerado é a preocupação em acentuar o caráter infantil das crianças ali presentes. A atenuação do sentido de feminino e de masculino (mulher-moça-menina; homem-rapaz-menino) indica uma certa diminuição do raio de ação daqueles que usam ali os uniformes femininos e masculinos. Eles não são nem de homem, nem de mulher, mas de menino e menina. E, como tal, evidenciam uma relação de subordinação que deve haver entre crianças e adultos que se relacionam dentro da instituição.

Além desses dois aspectos, deve-se considerar também o fato de a vice-diretora negar "feminino" enquanto relativo à

mulher, e o impor enquanto relativo à "moça". Subjacente a esta sua atitude, parece estar uma preocupação moral. A palavra "moça" sugere que a pessoa a quem ela se aplica não tem vida sexual ativa. Virgem, está amadurecendo sexualmente. A palavra mulher, entretanto, é facilmente associada ao sexo num sentido pejorativo. Veja-se o seu sentido no dicionário : são mais de quinze as variações apresentadas, e todas sinônimas de meretriz. Portanto, a vice-diretora parece se preocupar em evitar o uso de uma palavra "suja".

Outra noção que acompanha o aviso sobre o uniforme é a do controle : ele é imprescindível para que as crianças possam ser controladas. Explicita-se para elas que pertencem a um determinado grupo de meninos e de meninas que têm sua identidade garantida pelo uniforme e que esse uniforme possibilita o controle do grupo. É interessante lembrar que a uniformização de pessoas parece significar uma "diminuição" da identidade de cada um e o "aumento" da identidade grupal. Eles passam a ser, portanto, identificados enquanto pertencentes a um grupo e não por eles mesmos.

A combinação de todas essas noções parece, pois, indicar uma certa restrição dos papéis que cabem às crianças dentro da escola. O seu raio de ação se limita àquele permitido ou indicado pela uniformização. E, neste sentido, a exigência do uniforme no início da 1ª série é também uma evidencia concreta de que os tempos estão mudando, de que uma nova ordem se instala.

A análise dos dados referentes ao pré-escolar intensivo revela que esse se impõe como um período de preparação da criança para a 1ª série, em função de características especiais, como separação, isolamento e transformação (redução) das crianças em "matéria-prima". Tal preparação visa ao desenvolvimento de habilidades que, do ponto de vista dos profissionais da escola, são consideradas pré-requisito para a alfabetização e não são apresentadas pelas crianças. Habilidades como: controle motor grosso e fino, conhecimento de conceitos (baixo/alto, fora/dentro, etc), de partes do corpo; etc. Pela análise dos dados, percebeu-se também a iniciação da criança a normas, procedimentos e à própria linguagem escolar.

Enfim chegou o dia da despedida. Muitos alunos vieram com suas roupinhas melhores, algumas meninas estavam maquiadas. As quatro turmas ficaram reunidas em uma sala de aula, por mais de 40 minutos, enquanto as professoras terminavam os últimos preparativos. Posteriormente foram conduzidas em fila para o pátio, onde se fez a festa. As meninas, com seus vestidos impecáveis, resistiam a se assentarem no chão; já os meninos prontamente o fizeram. A festa não contou com a presença dos pais, eles não haviam sido convidados.

A vice-diretora pôs-se à frente da platéia e sob o seu comando a festa se fez, por partes. Na primeira delas, seis alunos foram chamados à frente para serem entrevistados; na

segunda, as turmas foram apresentando os seus números.

Faço em seguida algumas observações a respeito de aspectos marcantes do evento. Início pelas entrevistas. Ao começar as entrevistas, a vice-diretora tornou a frisar o significado daquele momento : encerrava-se o pré-escolar e anunciava-se a 1ª série.

As entrevistas se constituíram em um meio adequado para, através das próprias crianças, reafirmar aspectos importantes do ponto de vista da instituição escolar. Sendo assim, as crianças a serem entrevistadas foram previamente escolhidas pela vice-diretora. As escolhas não foram gratuitas, assim como também não o foram as perguntas feitas. A vice-diretora demonstrava conhecer a história dos entrevistados, perguntando-lhes a respeito daquilo que os distinguiu dos demais. Com esse artifício ela tornava público um fato ou opinião que deveria ser reconhecido e valorizado pelas pessoas presentes.

As perguntas básicas feitas durante as entrevistas relacionavam-se à apresentação (nome, idade, experiência escolar anterior do aluno, nome da professora); ao que se ensinou ali naquela escola; ao aspecto afetivo da relação professor-aluno. Além disso, acresciam-se questões relacionadas à peculiaridade de cada entrevistado.

Naquele dia, a relação entre entrevistador-entrevistado (observados pela platéia) constituiu-se numa relação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE BRASÍLIA

vertical, na qual o primeiro utilizava por mais tempo a palavra e tinha, inclusive, a habilidade de fazer perguntas que conduzissem às respostas desejadas. Nesses casos solicitava-se à platéia que batesse palmas para o entrevistado. A verticalidade dessa relação tornava-se evidente nas formulações insistentes da vice-diretora, que repetia a mesma questão várias vezes, que desafiava o aluno a responder dizendo : "responde"; "fala"; "fala alto pra todo mundo ouvir"; que interrompia a resposta quando lhe interessava reafirmar o que havia ouvido. Os alunos, por sua vez, reagiam a essa situação reduzindo progressivamente as respostas : frases curtas, monossílabos, sinais com a cabeça, silêncio. A postura corporal de uma das entrevistadas deixou transparecer, de maneira mais nítida que a dos outros, a situação incômoda a que fora submetida. Chamada pela vice-diretora, chegou confiante : braços ao longo do corpo, caminhar firme, olhos voltados para a frente. Ao final da entrevista se encontrava encolhida, curvada : os braços dobrados escondiam a boca, os olhos fixos no chão, o temor de encarar os que estavam a sua volta.

A leitura e a análise dessas entrevistas revelam que foi feita uma contraposição constante entre o valor do pré-escolar e as condições de vida dos alunos. Esses aspectos eram pontuados através das perguntas feitas e dos comentários por parte da entrevistadora sobre as respostas ouvidas.

A valorização do pré-escolar foi feita, por exemplo, pela revelação de que ali entre aqueles alunos havia seis

irmãos que nunca haviam frequentado uma escola. Vejamos um trecho dessa entrevista :

V.Diretora : Adelmo, algum dia você já esteve em outra escola, já estudou ? Não ? já ou não ?

Adelmo : Tchu, tchu (negando)

V.Diretora : Não ?! Cê nunca esteve numa escola ? Onde é que cê morava antes ? Na cidade ou na roça ?

Adelmo : Eu morava na cidade.

V.Diretora : Na cidade ? Qual bairro ?

Adelmo : É lá no bairro Glória.

V.Diretora : Por que sua mãe nunca te colocou numa escola ?

Adelmo : Por que lá não tinha escola de 1º ano, porque...

V.Diretora : Não tem escola de 1ª série no Glória ? Não tem grupo perto de onde você morava ? Quantos anos você tem, Adelmo ?

Adelmo : Eu tenho 10.

V.Diretora : 10 anos ? Olha, o Adelmo tem 10 anos, nunca havia assistido uma aula, não sabia o que era uma escola, porque diz ele que no bairro onde ele morava não há escola; o que não acontece aqui, que as crianças, aqui, têm o pré-primário durante 30 dias, mas têm esse pré, a escola dá o pré para esses meninos. E com você tem mais quantos colegas, quantos irmãos seus aqui estudando conosco ?

Adelmo : Aqui ? 6.

V.Diretora : Seis coleguinhas, nunca ninguém foi à aula !

Adelmo : Não, tem um que tá lá atrás que já foi já.

V.Diretora : Cês falaram que nunca tinham ido ! Sua irmã mais velha já foi à aula ? (Para a irmã) Cê já foi à aula ?

(Gravação, 29/01/88)

Um traço distintivo do Adelmo é o fato de ele pertencer a uma família cujos filhos ingressam ao mesmo tempo na escola. São seis irmãos com idade entre 7 e 13 anos. O eixo principal da entrevista gira em torno disto. Nela, a função da pergunta referente à experiência escolar anterior se torna clara : evidenciar que aquela criança está iniciando o seu processo escolar (no caso dela, tarde, e com mais 5 irmãos) e também o valor daquela pré-escola. Mesmo que seja só em janeiro, o pré-

escolar ocorre ali, enquanto em outros bairros nem escola se tem. A escola dá aquele pré-escolar e deve-se agradecer por isto.

Além desse aspecto, percebe-se também, subjacente à dúvida - "porque ele diz que no bairro onde morava não tinha escola" - e à pergunta - "porque sua mãe nunca te colocou numa escola?" -, a visão que a vice-diretora possui de sua clientela. Ela questiona a veracidade da resposta dada pelo menino e procura apontar a mãe como a responsável por aquela situação. Como pôde permitir que seus 6 filhos estivessem, até aquela idade, fora da escola? Essa dúvida e essa questão formuladas pela vice-diretora põem em evidência a hipótese de que a responsabilidade pela freqüência escolar das crianças é da mãe e oculta a situação do ensino público no país: escolas insuficientes, poucas vagas, prédios em condições precárias.

A reação da vice-diretora à informação de que uma das crianças dessa família havia freqüentado a escola é também reveladora da importância daquele fato ali: ela reagiu como se houvesse sido enganada, traída. Parece que, diminuindo-se esse traço negativo da família, diminuía-se paralelamente o valor que se pretendia dar ao pré-escolar. É interessante lembrar aqui a discussão feita no capítulo 4 sobre a imagem dos alunos por parte dos profissionais da escola, porque é essa visão que fundamenta e aparece nas perguntas e comentários feitos pela vice-diretora. A seguir, outros exemplos.

V.Diretora: Que que cê gostou? A professora, os coleguinhas,

a merenda, passar esses dias com esses coleguinhas novos, que muitos você não conhecia, que moram em bairros distantes, mais distantes que você, que que você mais gostou ?

(Gravação, 29/01/88)

A vice-diretora não explicita : distante em relação a quê? Seria à própria escola ? Ao centro da cidade ? Essa referência não é gratuita, ela remete à imagem do aluno por parte dos profissionais da escola, discutida anteriormente; têm-se aqueles alunos como "problemas", moradores de periferia, carentes. Esta periferia distante a que se refere a vice-diretora parece não se restringir apenas a uma periferia, distante geograficamente, mas traz subjacente a referência ao lugar social da criança.

A questão da afetividade surge em várias entrevistas : a vice-diretora preocupa-se em reafirmar o bom tratamento dado pelas professoras às crianças. Mais do que isto : ela se preocupa em realçar o aspecto afetivo da relação professor aluno. Vejamos :

V.Diretora : [^] Ô Adelmo, pela primeira vez que você foi a uma aula, uma escola, teve uma professora que te ensinou de pertinho, eu ia lá de vez em quando, a Dona Lúcia, que acompanhou o tempo todo, o que que você achou da escola ? Que que representou essa escola pra você ? Aos dez anos de idade.

Adelmo : Minha nossa ! Eu acho é bom da escola !

V.Diretora : Achou bom ? Cê gostou de conviver com os coleguinhas ? Que que cê mais gostou, que que cê achou mais interessante nesta escola ?

Adelmo : É, aprender.

V.Diretora : E a afeição da professora cê gostou ? Ela te tratou com carinho ? Cê gostou de conhecer a professora ?

Adelmo : Gostei.

V.Diretora : Então, tá bom. Uma salva de palma pro Adelmo !
(aplausos)
(Gravação. 29/01/88)

Adelmo afirma : o que mais gostou foi de aprender. A vice-diretora, no entanto, não esperava (não queria ?) essa resposta e insiste refazendo a pergunta : "E a afeição da professora, você gostou ?". Por que ela desloca a questão do conhecimento para o afetivo ? Seria isso decorrente do "pré-conceito" que ela tem de sua clientela - crianças carentes, que, antes de mais nada, precisam de afeto ?

Apenas uma vez recorreu-se a uma criança valorizada positivamente para engrandecer o pré-escolar intensivo. Morgana distinguiu-se entre os demais durante o pré-escolar. Menina muito bonita, cabelos longos e negros, olhos vivos. Filha única, ia sempre à escola com modelos e adereços da moda : botinhas, pulseiras, coletes "à la Xuxa". Embora esses fossem de má qualidade, provocavam um efeito estarrecedor nas demais crianças : a admiração, a inveja, a paixão por parte de alguns meninos. Além disso, em sala de aula as suas intervenções e produções eram boas.

Por tudo isso Morgana foi chamada à frente com deferência : a ela se pediu "por favor, venha até aqui". E, também, dispensou-se a apresentação. Abaixo o fim da entrevista de Morgana, para que analisemos certos aspectos.

V.Diretora : E você tinha feito o pré ? Mas mesmo assim você quis fazer o pré aqui conosco ? Sua mãe pediu,

né ? E que que você achou do nosso pré ? Cê achou que você aprendeu alguma coisa a mais ? Cê já sabia tudo ? Não precisava aprender nada ?

Morgana : Aprendi alguma coisa mais, né ?

V.Diretora : Aprendeu ? Que beleza, hein ? Sua professora, quer dizer que tinha mais alguma coisa, mais alguma descoberta pra chegar até você, não foi ? Gostou então de conviver conosco ? Achou que só você teve coisas a aprender ? Que que você não gostou aqui na escola ?

Morgana : Nada.

V.Diretora : Nada ? Tudo foi bom durante esses dias ? Esperar pra ver se a 1ª série vai ser bom assim. Uma salva de palmas pra Morgana. (Aplausos)
(Gravação. 29/01/88)

Morgana avaliza a pré-escola ao confirmar que quis frequentá-la, apesar de ter cursado outro pré-escolar, anteriormente. Entretanto, a forma como foi interrogada sobre isso não lhe deixava outra alternativa: "Você já sabia tudo ? Não precisava aprender mais nada ?". As questões: "Cê achou que só você teve coisas a aprender ?" ou "Cê achou que aprendeu alguma coisa a mais ?", parecem ser uma tentativa, por parte da entrevistadora, de levá-la a explicitar a importância do período preparatório também para os seus colegas. Uma afirmação que ganharia muito peso se feita por ela.

A frase de encerramento da entrevista, proferida pela vice-diretora, soa como uma ameaça: "Esperar pra ver se a 1ª série vai ser bom assim". O que remete novamente ao significado de despedida da festa, discutido anteriormente.

Após as entrevistas, a festividade prosseguiu com a apresentação dos números ensaiados. Algumas modificações acabaram se dando no momento da festa. Se, em sala de aula,

todo mundo fazia alguma coisa, ali o tempo restrito limitou o número das apresentações. Isto se refletiu pelo menos de duas maneiras : no corte de apresentações por crianças e na divisão do tempo por sala.

Ao se cortar as apresentações, elas acabaram sendo uniformizadas. Quem ia cantar sozinho uma música não o fez. Isto aconteceu, por exemplo, com um menino gago. Dava gosto ouvi-lo cantar a música "O piquenique". Ele fazia as pausas e imitava o som dos instrumentos. Tinha pose. Acabou integrando improvisadamente um grupo de meninos que cantou a música "He Man". A uniformização não se deu apenas pela exclusão das músicas em "desuso", mas, principalmente, por se ter que cantar com o fundo musical do disco da Xuxa. Durante as apresentações, o disco rodava paralelamente e as vozes das crianças eram abafadas. Como foram várias as apresentações em que isso ocorreu, o interesse do público foi declinando, e ele se manteve disperso por quase todo o tempo. Deu-se, portanto, o contrário do que ocorria em sala de aula, quando as crianças se entretinham lançando mão dos seus próprios recursos. O que sugere a própria negação da capacidade das crianças de se apresentarem e de sustentarem o "show".

A divisão do tempo entre as turmas foi feita precariamente. Duas turmas tiveram menor tempo de apresentação, justamente aquelas consideradas mais fracas, referendando-se, com isto, a desconfiança nas possibilidades daqueles alunos.

Foi, entretanto, a apresentação de um menino da última

turma que mobilizou a atenção de todos. Ele recitou o seguinte verso, usando na cabeça orelhas recortadas em cartolina :

*"Sou um burro muito triste
relente puxo carroça,
quem me dera saber ler
estudar, fugir da roça."*

O entusiasmo foi tanto que a diretora mandou que repetisse. Isto mostra que sua significação foi grande para os presentes. Um burro que tem esperanças de a escola ser a sua redenção : livrá-lo da roça, do puxar carroça e possibilitar a sua inserção no mundo moderno da cidade.

O desejo expresso pelo "animal" coincide com as expectativas das crianças. Não se pode esquecer, no entanto, que ele foi expresso por um burro. Levar a comparação a termo implica reconhecer que os iniciantes escolares são pejorativamente considerados como tal. No dicionário de Aurélio Buarque de Holanda, burro é também definido como : "indivíduo bronco, curto de inteligência".

Se considerarmos a imagem que os profissionais da escola têm de sua clientela, pode-se perceber por que o verso teve também uma ressonância tão grande entre eles, a ponto de a vice-diretora determinar a sua repetição e de ser tomado como ponto de referência para o término das apresentações.

Os dados referentes à "Festa de Despedida" mostraram que nesse ritual alguns aspectos do cotidiano da escola são

privilegiados. Esses aspectos são referentes à visão que as profissionais da escola têm de sua clientela. Ao chamar a atenção para as características de sua clientela, a vice-diretora procura, por contraposição, valorizar o pré-escolar intensivo. Ela quer mostrar como é importante para aquelas crianças "carentes, pobres", "sem recursos" a existência daquela pré-escola.

Além disso, percebe-se a influência dessa visão no andamento da própria festa : divisão do tempo de apresentações entre as turmas e uniformização das apresentações.

A Chamada dos Alunos

A "Chamada dos Alunos" se configurou como outro ritual de ingresso das crianças na escola. Tal situação constitui-se da apresentação dos alunos à escola para que possam conhecer a turma a que foram designados e quem será o responsável direto por eles na instituição, ou seja, a professora.

As aulas "pra valer" foram prometidas para o dia 1º de fevereiro. Em consequência dos decretos do Governo do Estado, já mencionados, elas foram adiadas para o dia 3 de fevereiro. Durante o pré-escolar intensivo, as crianças recebem informações diversas sobre as aulas que iniciariam : o novo horário, o uniforme, a arrumação das carteiras. Entretanto, as professoras sugeriam a mim que só voltasse à escola depois do Carnaval, pois até ele nada aconteceria na escola. A própria

vice-diretora chegou a me dizer que achava que "aulas mesmo só depois do Carnaval". Se isso ocorresse de fato, implicaria praticamente duas semanas de aula em que nada aconteceria. Na possibilidade do nada ter nuances distintas, resolvi verificar em que se traduzia a promessa de "aulas pra valer", feita aos alunos, e o aviso que eu recebera. O que se realizaria na escola durante o período que antecede o Carnaval?

Ao chegar à escola no dia 3 de fevereiro fui informada que se realizaria apenas a chamada das crianças. O processo ocuparia toda a manhã, pois envolveria todas as séries que estavam ali reunidas. A divisão do tempo estava assim planejada : 7 horas, 4ª série; 8 horas, 3ª série; 9 horas, 2ª e, finalmente, às 11 horas, a 1ª série. Os pais não foram avisados a respeito disso, portanto, todos estavam presentes desde às 7 horas.

O grupo escolar parecia fervilhar, tamanha a movimentação. A escola estava repleta de pessoas : muitas mães, alguns pais e inúmeras crianças. Recostadas em suas mães, algumas crianças formaram um cordão, apoiando-se umas nas outras. Na secretaria, uma fila de mães à procura de informações, as secretárias aflitas. No pátio lotado, as pessoas de pé à volta da vice-diretora, que lia nome por nome de aluno. Ao ouvir o seu nome, o aluno deveria se conduzir para a fila.

A lentidão desse processo fez com que se adiasse para o

dia seguinte, às 11 horas, a chamada da 1ª série. Numa tentativa de tornar o ambiente menos tumultuado, a vice-diretora mandou que fossem embora os alunos da 1ª série. Estes se destacaram, então, do amontoado de pessoas e se retiraram acompanhados da mãe, do pai, ou de uma criança maior. Muitas crianças continuaram ali esperando a chamada de irmãos que estavam em séries mais adiantadas.

Pude ver que algumas crianças de 1ª série já tinham comparecido uniformizadas e traziam na mão caderno e lápis. Poucas tinham pasta, mas o cuidado com o material era transparente, como a sacola de plástico que o envolvia. Estavam, afinal, munidas para o que deveria ser a aula "pra valer". Foram, entretanto, dispensadas.

Essa situação se repetiria, ainda, por mais dois dias, quando, finalmente, se realizou a "chamada" da 1ª série. As crianças tiveram, portanto, que se apresentar à escola por três dias consecutivos para que tivessem, enfim, confirmada a sua admissão naquela escola. Tal admissão se concretizava pela leitura do nome, feita pela vice-diretora, e pela introdução da criança na fila de alunos da sua turma.

Após essa breve descrição do processo de "chamada", tomando como referência o dia 3 de fevereiro, discutem-se alguns aspectos observados durante os três dias em que se realizou esse ritual.

Início pela discussão sobre o significado do adiamento

da realização da "chamada" da 1ª série. Por três dias as crianças e seus pais aguardaram ansiosas a informação/confirmação do seu ingresso na escola. Aliás, muitos sugeriram querer mais do que isso : queriam assentar nas carteiras e utilizar os cadernos que carregavam cuidadosamente. As pessoas da instituição, entretanto, pareciam desconsiderar totalmente esse fato, ou, mesmo, ao desconsiderá-lo demonstravam o poder que detêm. Aos interessados cabia estar sempre presentes quando se dissesse necessário, subordinando-se a um processo que parecia menosprezá-los. Em nenhum dos momentos em que o adiamento foi comunicado aos pais houve sequer a preocupação de justificá-lo. Adia-se simplesmente, e as razões não eram apresentadas.

Parece, portanto, haver aí uma prova de resistência e de paciência. Só se tornariam efetivamente alunos aqueles que se dispusessem a acompanhar até o final essa maratona. Uma maratona que desafiava as pernas a permanecerem firmes por horas a fio; os ouvidos a decifrarem a voz já rouca da vice-diretora, que desfiava o rosário de nomes, impaciente, acompanhada pelo burburinho de vozes das dezenas de pessoas que a rodeavam. Uma maratona que testava o desejo e a necessidade dos aspirantes ao ingresso ou à permanência na escola. Estavam todos ali reunidos indiscriminadamente para serem identificados e consagrados alunos daquela instituição.

Essa é a função da "chamada": consagrar os alunos pela promoção de uma organização progressiva daqueles que se

apresentam. Inicialmente, as pessoas estão aglomeradas, misturadas : pais, crianças, visitantes, reunidos numº bloco heterogêneo. A medida que se dá a leitura dos nomes, aquele que foi chamado se destaca do grupo e se põe adiante. Separá-se dos demais e deve permanecer em fila. Este procedimento, além de ordenar as pessoas presentes, vai impondo aos novatos uma maneira de se comportar. Não mais estão ali para estarem próximos uns dos outros, ao contrário, devem manter distância uns dos outros. Devem manter o silêncio e olhar a pessoa que se coloca à frente para comandá-los.

O ato de chamada parece, portanto, concretizar a separação do sujeito que vai ingressar na instituição do seu grupo de origem. Se ele chega à escola misturado aos demais que se amontoam , ele vai ser "pinçado" pela voz de uma autoridade que lhe aponta o lugar que deve ocupar. É, assim, agregado ao grupo que se forma. Passa a ser aluno da escola na sala X, da professora tal. E no pátio em que ocorre a chamada, os dois mundos se contrapõem : de um lado, um grupo de pessoas em "desordem", que falam entre si e que não permanecerão ali; do outro, um grupo de crianças que se perfilam caladas.

A separação desses dois mundos é evidenciada durante o processo da chamada de várias maneiras. Uma delas se descreve abaixo:

A vice-diretora continua com a leitura dos nomes. A sua volta, crianças a olham fixamente à espera de ouvir os seus nomes. Nome que demora a ser dito, ou que pode não constar em lista nenhuma.

Várias mães, ao ouvirem o nome do filho, acompanham-no até a fila que se forma. Apóiam a mão sobre um de seus ombros ou o seguram pelo braço. Este gesto, aos olhos das funcionárias da escola, parece longo demais. A vice-diretora chama com rispidez a atenção de uma das mães :
- Não precisa levar e nem ficar na fila com o menino ! Ele tem que se acostumar a ficar na fila sozinho.

(Diário de Campo, 05/03/88)

Como se vê, nesse momento, já não cabe mais a relação entre mãe e filho, o filho ali é aluno e deve permanecer como tal : ser independente e se apresentar sozinho.

Esse período que transcorre entre o fim do pré-escolar e o momento em que a vice-diretora consagra a criança aluno da instituição, pode ser considerado um período de efetiva transição. Nele a criança acaba de abandonar o seu antigo status de pré-escolar e ainda não ingressou no novo, ou seja, o de aluno da 1ª série do 1º grau. Esses alunos se encontram, portanto, no limiar, na entrada : não estão nem dentro nem fora da escola.

Além dessas características mencionadas acima, outro aspecto se evidenciou nos dias de "chamada" : a desorganização da escola. Significativamente ficam expostas certas falhas, como falta de registro de alunos; lista de turmas que desaparecem; falta de sala e de professoras. No momento em que essas falhas vinham à tona, não eram sequer questionadas, demonstrando-se, assim, a pouca importância dada pela escola àqueles a quem ela deve servir. Importância tão ínfima que poderia ser atestada pela falta de registro. Como se desde o

primeiro instante fosse necessário mostrar a eles o seu lugar e papel : de espera, de subordinação, de silêncio.

Entretanto, se não havia preocupação com o pessoal da comunidade, a preocupação com relação à pesquisadora existe e é revelada. Antes mesmo da chamada, eu era avisada de que nada aconteceria e, por isso, a minha presença não seria necessária. Uma vez que me fiz presente, o receio de que o registro daquela situação fosse feita transparece. "A nossa visita deve estar horrorizada ! " O gravador está ligado ?" Enquanto aproximadamente trezentas pessoas não recebiam a menor explicação, eu, ali como pesquisadora oriunda de outra classe social, sou levada a me sentir como intrusa, que viu o que não era para ser visto. Afinal, eu havia sido avisada : ali não aconteceria nada. Uma denominação pouco adequada para uma situação tão caótica. Talvez a chamada assumisse transparente desorganização porque se pressupunha que ela se dirigia a um público único. Dele não se esperava outra atitude que não a de suportar aquelas condições irritantes.

Por outro lado, a estrutura desorganizada que transparecia ali naquele momento não pode ser vista apenas como resultante da ação isolada daqueles profissionais. Deve se reconhecer que ela resulta do jogo de forças políticas e sociais que permitem que o Estado apresente como resposta às reivindicações das camadas populares uma escola organizada e estruturada para o seu fracasso.

Notou-se também, durante esses dias, outras formas de

relação entre instituição e clientela que são definidas pela primeira . Uma delas é a resposta rápida dada àquele que reclama. Uma mãe, após dois dias de espera, exigiu uma solução para a situação de sua filha : o seu nome não se encontrava em nenhuma lista. A vice-diretora propôs incluí-lo na chamada de uma professora chamada Sheila. Essa proposta não foi aceita pela mãe que argumentou : "essa professora já beliscou a minha filha de deixar roxo. Na sala dela minha filha não fica !" O mau-estar se instalou entre as pessoas presentes. A vice-diretora vendo-se pressionada apresentou, com a concordância da supervisora, a seguinte solução : promover automaticamente a menina à próxima etapa do Ciclo Básico. Essa saída, encontrada pela vice-diretora, sugere que a diferença entre uma etapa e outra não é muito significativa. Parece um jogo sutil de sedução, em que a mãe a princípio irritada, recebe uma resposta capaz de calá-la e fazer esquecer o incômodo passado. Essa promoção seria real ? Ou é feita porque se sabe que não há diferenças entre as etapas do Ciclo Básico ?

Outra forma de responder à ansiedade dos pais se configura como um encobrimento da situação caótica em que se encontra a escola. A vice-diretora diz ao pai que não se preocupe, apesar de sua filha estar numa turma sem sala e sem professora. Sugere que está numa turma boa e que, por isto, a professora será escolhida a dedo. Por trás disto há também um jogo de sedução : acena-se com uma promessa e evita-se discutir as condições reais de funcionamento da escola.

Pela análise apresentada até aqui, relativa aos dias de chamada, pode-se perceber como tal evento se constitui em um dos rituais de ingresso da criança na escola.

Nesse momento, os aspirantes à escola de 1º grau estão no limiar de entrada nessa instituição. Eles já não são alunos do pré-escolar, mas também não são ainda alunos da 1ª série. Tal limiar se estende pelos três dias em que as crianças aguardam ouvir a vice-diretora pronunciar seus nomes. O seu término se dá quando as crianças são separadas do grupo daquelas que ainda aguardam serem chamadas. Nesse momento, são "consagradas" alunos de 1ª série. Além desses aspectos, perceberam-se outras características da relação entre a instituição e a sua clientela : o descaso com que a segunda é tratada pela primeira; a tentativa de ocultar os problemas enfrentados pela instituição; a proposição de soluções enganosas aos problemas denunciados pelos pais. Percebeu-se, também, como esses dias se configuram como um desafio à criança (e a seus pais) : devem suportá-los se desejam efetivamente ingressarem na escola.

primeiro dia de aula

Após viver a preparação para a 1ª série durante o pré-intensivo e, em seguida, submeter-se ao ritual da chamada, a criança é incorporada à instituição escolar. O primeiro dia de aula surge como um marco dessa incorporação : nele a criança

inicia de fato a vivência de seu novo status. Nesse dia são explicitadas as regras do jogo que se inicia, começando, assim, a se consolidarem as relações que intermediarão o contato da criança com a escrita, dentro da escola.

O comentário da professora Elza sobre o que pretendia realizar nesse dia explicita bem a característica dessa primeira aula :

*Elza :- Vou dizer quem eu sou, como eu quero que eles sejam e ver se eles já sabem alguma coisinha... a-e-i-o-u... pra mandar ver !
(Diário de Campo, 08/02/88)*

A professora evidencia o caráter de iniciação de que é revestido o 1º dia de aula, deixando transparecer a característica "contratual" do mesmo. Nele, ela pretendia deixar claro de antemão o papel que caberia a cada um assumir para que o trabalho pudesse ser desenvolvido.

Os dados analisados neste e no próximo capítulo foram coletados em uma das turmas de 1ª série. Tal turma era considerada, pelos profissionais da escola, como a mais capaz e preparada desde a sua formação no pré-escolar intensivo. Procuro, agora, evidenciar os aspectos que surgem como fundantes da carreira escolar de crianças pertencentes às camadas populares. Estes aspectos foram recorrentes no tratamento dado às crianças e na fala da professora Elza aos seus alunos durante as primeiras quatro horas de aula.

O aspecto físico da sala de aula era comum : carteiras individuais, madeira amarela de aparência fraca e verniz gasto, enfileiradas de frente para o quadro. No tampo, as mesas expunham cicatrizes deixadas por aqueles que nelas se tinham assentado nos anos anteriores. Curiosamente, na carteira em que me assento, localizada no fundo da sala, em meio a rabiscos, números, nomes, contas, li a seguinte frase : DIA MALDITO. Perguntei-me sobre o contexto que levara alguém a registrar seu sentimento e revelá-lo anonimamente em um banco escolar.

As paredes nuas, com os barrados de ripas à espera de cartazes. A mesa da professora próxima aos basculantes, que permaneceram fechados por quase todo o tempo durante aquele dia, apesar do calor de fevereiro. O ambiente era, ao mesmo tempo, obscurecido pela poeira que se assentava na face externa dos basculantes e iluminado pelas lâmpadas fosforescentes.

O quadro se destacava : seu verde retangular contornado por bordas brancas, espaço aberto. Nele estava o registro da aula dada no 1º turno :

*caco - baleia - cavalo - sapato - viola
saleiro - casa - sapo - maleta
(Diário de Campo, 08/02/88)*

E à volta do quadro, bem no alto, cartazes que pareciam estar ali desde o ano anterior. Neles se podia ler :

la le li lo lu
ra re ri ro ru
rato - rato

ma me mi mo mu
ma me mi mo mu
macaco - macaco

ta te ti to tu
ta te ti to tu
tapete -
tapete

gato
ga - go - gu

A CUIA
1 A CUIA É DO CACA
4 Ele é bobo
2 A EBE a CUIA
3 A CUIA É FEIA

(Diário de Campo, 08/02/88)

A mim o ambiente pareceu desprovido de cor e luz, em sua nudez seca e esmaecida como a cor amarela das paredes. Entretanto, com a presença das crianças e da professora, ele ganhou vida. A (pré) disposição das carteiras obrigava os alunos a se assentarem a uma distância cuidadosamente medida uns dos outros. O ruído dos alunos sugeria um entusiasmo contido : aguardavam. A professora deu início à aula introduzindo um novo componente : sua voz, que ganhou os quatro cantos da sala e inundou os nossos ouvidos durante as duas horas e meia em que fez uso da palavra. Cadenciadamente, ela caminhava de um lado para o outro, andar atento e hipnotizante. A primeira ordem dada por ela sugere significativamente o que se passaria ali naquele espaço de tempo :

Elza : - Lápis e material em cima da carteira e olha pra mim.

(Gravação, 08/02/88)

Com magistralidade, ela iria tentar conduzir por minutos a fio não só o olhar, mas também o estômago, os intestinos e o pensamento daquelas crianças. Olhar firme,

cabeça ereta, corpulenta, a se mover diante de nós tal qual uma atriz que cresce no palco se impondo e seduzindo sutilmente. O seu jeito, a sua voz pareceram-me um misto de força e de candura cuidadosamente medidas. Surpreendi-me eu mesma envolta em sua trama. Tantas vezes a ouvi falar sobre a postura correta em uma sala de aula que flagrei-me preocupada com a minha própria maneira de assentar. Procurei, desajeitada, lugar correto para minhas pernas, meus braços, minha coluna. Vi-me vestindo a "postura" desejada e olhei as crianças que ao meu redor se esforçavam por permanecer na postura correta.

Hoje é possível, pela transcrição da fita, rever a utilização da palavra durante aquele tempo. A professora falou quase que ininterruptamente, reservando às crianças pequenos espaços para frases curtas. Adiante tentarei fazer uma análise do conteúdo desse discurso.

Confesso que saí dessa aula extenuada, atônita, impressionada. Sentia uma certa grandeza naquilo tudo, um poder imprevisível. Eu saía cansada e imaginei que as crianças deveriam ter sentido o mesmo. Deveriam estar massacradas, pensei. Perguntei-me sobre o efeito daquilo sobre elas. Como teriam visto aquela experiência ?

Conversei rapidamente com duas crianças na saída. Com o menino Jerry Sandro, durante o burburinho que se fez após o soar do sinal e antes da formação da última fila do dia. Perguntei a ele se havia gostado. Ele, com seus olhos bem abertos, balançou afirmativamente a cabeça. O que você fez aí que você mais gostou ? Ele demorou a responder.

olhou para cima, para os lados, olhos arregalados. Matutou e enfim disse :

- De estudar.

- E o que foi que você estudou aí hoje ?

- Nem sei o nome ! Respondeu depois de pensar um pouco.

- Mas o que você estudou ?

- Ah, esse negócio aí de não brigar com os coleguinha...

A professora nos interrompeu, preocupada em formar a fila.

Em seguida, na mercearia, encontrei a menina Morgana.

- E então ? Gostou ?

- Gostei.

- De que mais gostou hoje ?

- Sei não... ah, gostei da tia ! Olhos vivos e sorriso bem aberto.

(Diário de Campo, 08/02/88)

A expressão desses dois meninos dizia-me que eles estavam impressionados, embevecidos. Não ouvi queixas, como havia suposto. Ao contrário, a expressão de ambos era de êxtase. Pareceu-me que haviam sido envolvidos por algo grandioso : um estudo que não tem nome, do qual não se sabe bem o conteúdo, mas que marcou. Para Jerry Sandro, a importância de saber que briga não seria permitido e, para Morgana, a impressão causada pela "Tia".

O objetivo da professora ao se apresentar a seus alunos - dizer como era e como gostaria que eles fossem - tomou a maior parte da 1ª aula. Reservaram-se apenas os minutos finais para uma pequena sondagem dos conhecimentos trazidos pelas crianças. Esses aspectos passam a ser analisados em seguida.

Seguindo o roteiro dado pela própria professora, início pela questão de como ela se apresenta aos alunos. Gostaria de

ressaltar que seu procedimento aparece como extensão do próprio espaço físico descrito anteriormente. Nele as carteiras estão enfileiradas dirigidas para a frente, sugerindo que o centro da ação estaria adiante de todos, no espaço reservado à circulação da professora. A professora demonstrava ter total consciência desse fato e ia se afirmando diante dos alunos como aquela que determinaria qualquer movimento ali dentro. O seu poder vai sendo explicado por afirmativas como :

Elza : Vocês já sabem comportar dentro de uma sala de aula, não sabem ? Mas cada professora gosta de uma maneira, às vezes diferente. É a maneira dela. Porque cada professor tem uma maneira. E eu vou falar pra vocês qual é a minha maneira. (...) Eu coloquei vocês na fila, aí vocês não reclamem de ficar na fila direitinho como eu falei hoje, não. Porque tem mais 15 coleguinhas de vocês que vão chegar aqui na sala. Então, eu vou encaixando cada um, vou colocando cada um.

(Gravação. 08/02/88)¹

Nessa citação, podemos ver a intenção da professora de fazer com que os alunos se comportem exatamente da maneira que ela determinar. Não cabe aos alunos escolher os seus lugares, é ela quem vai defini-los. Isso, além de dar uma aparência de extrema organização, será necessário para que as crianças não se atrapalhem umas às outras quando ela for escrever no quadro. Afinal, quem irá ensinar é ela e a ela cabe utilizar aquele espaço.

De agora em diante todas as falas citadas, neste tópico, correspondem à gravação realizada nesta 1ª aula, no dia 08/02/88.

O seu poder de professora vai sendo explicitado em vários momentos e de várias formas. Seja, como já foi dito, pelo uso quase que ininterrupto da palavra, seja pelo conteúdo da sua fala. A todo instante estava atenta, chamando a atenção de seus alunos ao menor sinal de descontração por parte deles. Isso ficará evidente à medida em que tratarmos de aspectos como disciplinação do corpo, prêmios e punições, etc.

Há, entretanto, uma passagem ilustrativa da intenção da professora de controlar e determinar o comportamento dos alunos em sala de aula ao mesmo tempo que fornece um novo dado.

Elza : Guarda, não precisa tirar o material que ainda não vou dar nada pra escrever. Tem que esperar Dona Leticia decidir o que que eu vou dar. Viu, gente? Aquilo que tá no quadro não fui eu que dei. Eu só estou batendo papo hoje, tá? Agora eu estou mostrando como eu gosto de vocês, como eu quero a minha sala, tá? Como eu quero que vocês sejam. Depois vamos abrir o material viu, Jaqueline ?

Além de reforçar o que havia dito anteriormente, a professora revela que sua atuação está subordinada às determinações de outra pessoa : a supervisora. Ou seja, ela tem poder para determinar como os alunos devem ser no que se refere ao comportamento, mas não tem autonomia para iniciar as atividades relativas à alfabetização. Ao chamar a atenção das crianças dizendo que não devem escrever ainda, ela se isenta da responsabilidade de negar-lhes isso. Ela não o permite porque alguém a impede.

A força da professora diante de seus alunos vai também se afirmando em sua maneira de falar, de definir tudo a partir sempre do seu ponto de vista e desejo. Pela utilização constante de frases como "eu vou mandar"; "eu não deixo"; "na hora que eu falar"; "todos vocês deverão"; "eu não quero ouvir isto"; "eu não quero ver isto". Em certos momentos, ela chega a manifestar uma certa onipotência, ao demonstrar conhecimento da vida das crianças que acabara de conhecer. Afirmava ter informações sobre aqueles que vinham para a escola sem cumprir as suas obrigações: tomar banho e almoçar.

A sua onipotência também transparecia quando era capaz de surpreender as crianças que não estavam atentas ao que ela dizia, ou ainda quando descrevia sua atuação incansável :

"Porque eu, gente, vocês vão me ver assim, vocês vão me ver sempre andando, sempre mexendo, sempre fazendo um pouquinho. Assentada, isto vai ser difícil de ver, porque eu não gosto de ficar parada, não. Eu tô sempre rodando dentro da sala, tá ?"

Os exemplos apresentados até aqui caracterizam a intenção da professora e a maneira por ela utilizada para explicitar aos seus alunos que somente a ela cabe definir o comportamento que assumirão em sala de aula. Ela demonstra ter condições de realizá-lo ao se fazer o centro das atenções dos alunos desde o primeiro instante da aula, revelando-se poderosa e incansavelmente presente.

Utilizando-se desse seu poder, a professora irá, ao

longo do seu discurso, pontuar outros tópicos que devem ser constantemente observados pelos alunos. Um aspecto recorrente se refere à disciplina do corpo. Ela revelou almejar essa disciplina em aspectos distintos : da postura, das necessidades básicas, da disponibilidade dos sentidos e do uso do "cerimonial".

A postura dos alunos é um aspecto do qual ela se ocupa em grande parte da aula. Faz uma demonstração da maneira correta de se assentar, assentando-se de variadas formas e perguntando aos alunos se é ou não correto assentar-se assim. Pergunta aos alunos se conhecem o significado da palavra postura e, diante da resposta negativa, explica-lhes, dando vários exemplos a respeito. Por fim, ameaça :

Todos bonitinhos na carteira, pé fora assim ó, as pernas tortas, ih ó, as pernas toda uma em cima da outra, não, não, deitada nos braços, não. Tem que ter postura. Vocês vão gravar essa palavra : POSTURA. Daqui uma semana, vocês vão me contar o que que é postura. Vou falar tanto de postura que vocês não vão esquecer mais !

A postura aparece realmente como um aspecto fundamental. Uma das razões indicadas pela professora é o fato de que, ao se assentar corretamente, previnem-se problemas de saúde no futuro. Há, entretanto, outra razão que parece ser importante ali. E esta razão se evidencia quando a professora utiliza a palavra postura como sinônimo de comportamento. Manter uma postura ereta, pés juntos, mãos apoiadas sobre a carteira

significa uma maneira de se comportar diante do outro. Uma maneira de se predispor a ouvir e a ver como convém. Por isso ela não se descuida em nenhum momento desse aspecto, fazendo várias intervenções para que as crianças assumam a postura desejada. Vejamos uma dessas intervenções :

Tem menino que não tá prestando atenção, não. Tem uns meninos que ficam assim, quer ver ? Mexe com o pé, faz assim na carteira, balança a borracha, vira pra cá, roda o lápis, olha pra cima, no mundo da lua, sabe de que que eu chamo esse menino ? De Astronauta. Quando eu virar e falar assim : O astronauta, como é que é, você não vai pousar aí não ? O, não vai vir pra terra não ? Eu tô falando aqui na frente e o menino tá no mundo da lua.

A professora inicia a sua intervenção fazendo uma descrição dos atos das crianças : olhar para cima, rodar lápis, etc. Ela exige deles a atenção voltada única e exclusivamente para o que ela está dizendo. E mais, com uma postura corporal única. Cabem questões. Uma delas : seria a inquietude da criança indicio apenas de uma "falta de hábito" ? Da falta de capacidade de concentração ? A meu ver, ela indica uma resistência natural por parte das crianças a uma imposição absurda de ter que se manter em silêncio e imóvel por horas a fio. E, além disto, há que se acrescentar o fato de que, diante de algo que desperte pouco interesse, as pessoas tendem a se distrair, dirigindo sua atenção para outras coisas.

De minha carteira no fundo da sala, observava os alunos que demonstravam cansaço e se inquietavam. Um deles passava impacientemente as mãos na cabeça, gesticulação frenética, que

em seguida foi substituída pelo balançar dos braços ao longo do corpo. Outro menino suspende os dedos e conta pausadamente até 10. Depois, passa a imitar as expressões fisionômicas da professora.

Q

Parece, enfim, que as crianças, ao se inquietarem tão silenciosamente, estão ocupando o espaço possível de ser ocupado ali naquele instante. Talvez uma fuga, até que descubram outras formas de participação.

Outro aspecto corporal a ser disciplinado se refere à satisfação das necessidades fisiológicas, por isso a professora nega constantemente os pedidos para ir ao banheiro, beber água ou lanchar. Ela informa que só permite ir ao banheiro na hora do intervalo e que as exceções são abertas, apenas, para quem tem problemas de saúde : "xixi solto".

Em outro momento ela repreende uma menina por estar lanchando fora de hora, pergunta-lhe se almoçou ou não. Não obtém resposta, mas termina sugerindo :

(...)Gente, chega hoje em casa e fala : Mamãe, eu ir pra escola só com café da manhã, eu fico com fome, será que não daria pra senhora fazer o almoço mais cedo ? Eu tenho certeza que nenhuma mãe vai negar. Porque até chegar a hora da merenda eu sinto fome. Presta bastante atenção.

Aí se expressa não só a pretensão de determinar os horários domésticos, mas evidencia-se a desconsideração da própria realidade daquelas crianças. A mãe poderia não ter

feito o almoço por não ter o que cozinhar. Desta forma a professora também esclarece às crianças que os horários já estão pré definidos e que a única saída é eles se adaptarem. Se não se adaptarem correrão o risco de serem confundidos com crianças que não podem ou não sabem se controlar.

Quanto à disciplina corporal, há ainda um aspecto relacionado mais diretamente à questão do ensino-aprendizagem. É o fato de a criança ter que se colocar disponível ao que tem a lhe dizer a professora. Uma das formas em que isto é ressaltado é pela fragmentação do corpo dos alunos. E isto ocorre quando a professora solicita uma participação mais ativa de alguns órgãos e inativa de outros. Segue-se alguns exemplos.

Presta atenção ! Ai, ai, ai, não é hora de mexer com nada do colega. Até agora, o que que eu preciso de vocês, gente ? A atenção, só isso, olhando pra mim e ouvindo o que eu estou falando. Eu preciso dos olhinhos e dos ouvidos e mais nada... Robson !

Já vi que tem uns aí que vou ter que mandar guardar a língua toda hora. A linguinha de vocês vai ser usada aqui só na hora que eu mandar, tá ? Vocês também vão conversar comigo, não é só eu que vou falar o tempo todo, não. Eu vou ter que perguntar.

Ninguém conversando não, eu vou falar baixinho. Vão me ouvir assim nessa posição, debruçados na carteira, não quero ver os olhos de ninguém, agora eu quero só um ouvido. Vocês vão só me ouvir.

Subjacente a essas intervenções da professora, vê-se

aula. Sua importância parece ser grande, tanto pela ênfase dada pela professora ao exigir que os alunos o cumpram, quanto por ser ele a própria expressão polida das regras de relação entre alunos e professora.

A professora insiste bastante em fazer com que seus alunos aprendam a se utilizar do "cerimonial". Vejamos :

Quando eu falar : levanta a mão, é para levantar a mão, o dedinho, assim, é. É para conferir. Quando eu falar assim : me responda, é para me responder com a boca, com som, para eu ouvir vocês. Quando eu falar : levantar a mão, eu vou só olhar. Eu vou enxergar. (...) Eu vou perguntar pro'cês uma pergunta agora : quem é que sabe escrever o nome, levanta a mão, quem sabe escrever o nome faz isto com o dedinho. Não precisa fazer assim lá no alto. Pode apoiar esta parte aqui na carteira.

Como se vê, a participação dos alunos em sala de aula é minuciosamente controlada. A criança só vai se manifestar quando solicitada e, além do mais, esta manifestação será pré-definida pela professora - se fala ou gesto. A criança deverá utilizar-se apropriadamente dos sinais de comunicação, levantar a mão também requer ensaios detalhados. Não se pode fazê-lo de qualquer maneira, mas sim com precisão e com contenção dos movimentos. Os gestos também têm a sua disciplina.

Uma justificativa apresentada pela professora para o uso dos sinais é o fato de se precisar organizar de alguma forma a participação dos 36 alunos presentes. É certo que regras são necessárias para o funcionamento e desenvolvimento dos trabalhos num grupo de pessoas, ainda mais num grupo dessas proporções. Entretanto, parece que este aspecto termina por

claramente a intenção de fazer com que a participação da criança seja adequada ao tipo de relação que se deseja estabelecer. Uma relação em que há o forte domínio de um interlocutor sobre o outro, ou seja, de subordinação dos alunos à professora. É a professora que determina também quando e como usar certas partes do corpo. Reduz-se a criança a basicamente dois sentidos : visão e a audição. Isso parece estar relacionado ao fato de se conceber o ensino-aprendizagem como transmissão/recepção de conhecimento. Aprender, conhecer, seria consequência de saber receber o que a professora dá, transmite. O aluno, nessa concepção, recebe o conhecimento pelos olhos e pelos ouvidos; estes devem, pois, estar sempre à disposição da professora.

A utilização da língua, do falar, não foge a esta regra. Entretanto, cabe ressaltar que, aí, parece haver um comportamento mais explícito de atuação por parte do aluno. Ao falar, o aluno rompe imediatamente com a restrita ordem do ver e ouvir. Diante dessa ameaça, a professora determina o rápido reconhecimento desse perigoso instrumento, que é a língua, e reafirma, também sobre este canal, o seu domínio, dizendo que para eles falarem ela terá que perguntar antes.

Nesse primeiro dia os alunos também são iniciados em outro aspecto relativo ao seu comportamento em sala de aula. Tal aspecto se refere àquilo que se poderia chamar de "cerimonial". O "cerimonial" consistiria de pequenos sinais utilizados para controlar a participação dos alunos durante a

ficar em último plano, dando lugar ao puro enaltecimento das regras pelas regras.

Elza : Quem sabe contar de um até dez levanta a mão.

Aluno : Eu.

Elza : Não fala eu, nem nada. Eu mandei levantar a mão. Apóia o cotovelo na carteira. Todo mundo. Você sabe ? Você não ? Como você chama ?

Aluna : Sheila.

Elza : Gente, eu não mandei falar, eu sei. Eu mandei levantar a mão quem sabe. A Sheila não sabe, não levantou a mão.

Neste momento da sondagem a professora coloca em segundo plano a discussão sobre o conhecimento para frisar a importância do uso adequado dos sinais. Não resgata o fato de tantas crianças ali presentes já saberem contar, prefere enfatizar a participação da menina que utilizou a forma correta de dizer não.

A professora apontou ainda a necessidade de que as crianças aprendessem a levantar a mão quando quisessem falar com ela, pedir licença para falar com o colega ou para sair de sala. Como se vê, o "cerimonial" acaba por funcionar como uma forma de contenção da criança - na sua movimentação e no falar. Antes de qualquer ação, ela deve acionar os sinais "autorizados" pela professora.

De que armas lança mão a professora para levar os seus alunos a se comportarem como ela quer ? Com que mecanismos de controle ela acena, neste primeiro dia de aula ?

Os mecanismos são simples e podem ser resumidos em duas

palavras : prêmios e punições. Ela faz ameaças constantes aos alunos sobre as consequências que recaem sobre os desatentos, desobedientes, conversadores. Os alunos já podem, nesse momento inicial, conhecer as nuances daquilo que os aguarda. Vejamos alguns exemplos dos prêmios oferecidos e das ameaças que são realizadas.

Os Prêmios :

(...) E se vocês forem bonzinhos comigo eu serei uma santa prá vocês. (...) vou ser boazinha, toda amável, te chamar de querida, dando pontinho no final do mês (...) Então é um dos presentes que eu dou para a minha sala. De levar uma ou outras vezes por semana na quadra para brincar. De acordo com o comportamento da sala.

As Ameaças :

*(...) muitas vezes esse menino que fica num mexe-mexe na carteira, esse menino que não tem capricho com o caderno, esse menino vai lá pra secretaria da escola, numa outra sala que tem lá, uma outra pessoa toma conta dele e eu vou com o resto pra brincar, tá ? (...) Enquanto eu estiver conversando com alguém, não conversem, porque eu costumo até deixar sem ir ao banheiro, sem tomar merenda, eu tiro tudo por causa disto !
(...) Quer ver uma onça na jaula com fome é conversar enquanto eu estou falando com alguém
(...) Eu não vim aqui ficar de 11 às 3, pra ver menino feio na minha frente, que não gosta de fazer nada. Que fica feio.*

Quais são os prêmios ou as punições com que se ameaçam os alunos ? Os prêmios se referem à possibilidade de viver na própria escola momentos de lazer, de descontração, (semana da criança, brincadeiras no pátio). Lembre-se que é nesses momentos que se pode encontrar a possibilidade de suspensão momentânea das regras. Além disto, ela oferece a possibilidade de conviver com uma professora "santa", capaz de reproduzir na

sala de aula o clima amoroso de um lar. Capaz de reconhecer com satisfação o esforço das crianças por "brilhar" e, por isto, premiá-los. Enfim, o bom comportamento é pré-requisito para se ter o "amor" da professora e, também, vai corresponder às expectativas dos pais, como ela própria lembra.

Já as ameaças de punição se caracterizam pela possibilidade de aplicação de penalidades severas. Essas penalidades incluem até mesmo a privação de atendimento às necessidades básicas. Ela pode tirar tudo : merenda, recreio e banheiro. O castigo pode vir sob a forma de isolamento "numa outra sala", sob os cuidados de uma outra pessoa. Obviamente, os alunos não conhecem nem a sala, nem a pessoa, o que dá margem para que fantasiem a respeito. E neste local estranho, podem até depositar todo o temor que porventura os acompanhe.

Em contraposição à promessa de ser "santa", a professora apresenta uma outra metáfora : uma onça faminta presa em uma jaula. A própria expressão de alguém que perde a razão e é capaz de tudo. As crianças que se cuidem !

Falta comentar o fato de ameaçar também com a parcimônia na distribuição de "pontinhos" na hora de correção das provas, ou a determinação em sequer querer ver as crianças "feias". É, enfim, por essa via que ela explicita, mais uma vez, o vínculo da aprendizagem ao cumprimento das normas por ela estabelecidas. Não que o aluno vá aprender por isso, mas porque ela irá "reconhecer" mais facilmente a aprendizagem que

venha a fazer..

As promessas de prêmio e punição que visam persuadir as crianças são a própria expressão da onipotência professoral. O poder de julgamento e de decisão sobre as penalidades cabe também a ela. Depois de traçar as regras do comportamento, nada mais natural do que isto ocorresse. As regras são impostas e se concentram no âmbito do comportamento; para que sejam cumpridas, dão-se prêmios ou se pune. Entretanto, cabe perguntar em que isso estimularia um comportamento autônomo por parte das crianças. Eu acredito que em nada, uma vez que as referências são sempre externas. Em nenhum momento as regras surgem como uma necessidade sentida pela criança. A relação que se dá entre professora e alunos é fundamentalmente uma relação heteronômica. E, como tal, ela não pode preparar as crianças para reconhecerem as regras como necessárias, a não ser que o reconhecimento se dê pelo medo ou temor de não serem amadas. Alias, é justamente pelo fato de as regras estarem atendendo a uma lógica de relação imposta pela professora que se faz necessária a utilização de recursos tão despóticos.

Há que se chamar a atenção para o fato de que também a professora parece manter nos outros a referência dos seus próprios valores. Ela manifesta a sensação de prazer que sente ao ser reconhecida como a professora da sala mais brilhante. Um brilho que depende do seu trabalho, de sua insistência e severidade para com as crianças. Vejamos no trecho abaixo :

Não é gostoso você tá descendo as escadas e eles

falam assim : é a sala de d.Elza, olha que gracinha os meninos bonitinhos, entra na sala pra vocês verem como eles sabem se sentar direitinho na carteira (...)

A questão da disciplinação, da obediência, se articula diretamente à questão da hierarquia. E com isto surge, já no primeiro dia, a preocupação da professora em frisar o respeito que os alunos devem aos adultos. Apresentam-se abaixo trechos de seu discurso referentes a esse aspecto.

Todos já sabem o meu nome, né ? Elza. Pode me chamar de D.Elza, ou só de Elza, ou de tia Elza. Vocês podem escolher como querem me chamar. Não interessa se vocês me chamarem de Tia ou de Dona. eu quero é o respeito de vocês. Eu quero que vocês me obedeçam, tá! O importante é que o que eu pedir a vocês, vocês não me desobedeçam, tá ? (...) Mas eu não quero saber que vocês responderam outras pessoas, a diretora, a D.Tânia, tem um conjunto de pessoas que trabalha na nossa escola. Tem que respeitar.

Como se pode ver, o respeito também aparece como uma regra a ser rigidamente cumprida. Apesar de, como sugere a professora, poder assumir formas diversas - na maior ou menor intimidade que se possa ter com a autoridade - deve haver sempre respeito. E respeito, na concepção da professora, se traduz em obediência. Obedecer sempre a todas as ordens e pedidos. Previamente, portanto, todo e qualquer adulto se reveste ali de poder sobre as crianças. E o respeito é uma manifestação de que se compreendem as regras básicas do jogo.

A professora, em seu discurso, traz à tona, juntamente com a questão da hierarquia, outro aspecto referente às

relações interpessoais. Trata-se da relação entre as próprias crianças. Constantemente, ao falar sobre o respeito aos adultos, a professora faz referência a outras crianças. Em alguns momentos avisa para não seguirem maus exemplos, em outros aponta a possibilidade de um aluno ficar para trás em relação aos demais. Em outros momentos ainda, ela oscila entre desafiá-los a apontarem quem está fazendo alguma coisa errada e a dizer que não gosta de menino fofoqueiro e que, portanto, aquele que erra deve reconhecer e assumir sozinho o seu erro. Com tais alusões, a professora introduz a idéia de competição e disputa entre os alunos. A relação entre os colegas parece ser, neste momento, conduzida a deixar de ser naturalmente amistosa e de companheirismo, para se transformar em relação de oposição, tensão e desconfiança. O trecho abaixo é um exemplo do que se falou acima :

Se algum aluno meu andou errado, chega perto de mim e fala : Tia, eu fui errado, eu fiz isso. Mas não vão os colegas : Ah, Tia, fulano fez isso, pegou meu material. Não, o material de cada um é de cada um. Ninguém não tem nada com o material do outro. Briga, Morgana tava falando na briga, aí, briga é uma coisa mais feia que tem. Menino meu que brigou, eu às vezes mando até ir embora da escola. Porque eu não vim aqui pra brigar, vim aqui pra ir embora pra casa, pra voltar, pra trabalhar com vocês, feliz da vida, né ? Ver essas carinhas lindas todos os dias. Sábado e domingo eu vou até sentir saudades. Depois vem férias, eu venho aqui trabalhar com vocês, nós vamos ser amigos. E todos deverão ser amigos.

Nesse trecho a professora refere-se à questão da briga, ameaça mandar embora aqueles que brigam. E a amizade entre ela

e as crianças surge como um dever (mais um, entre outros) "todos deverão ser amigos". Desta maneira tenta-se abafar os conflitos que podem surgir entre as crianças e impor uma relação supostamente equilibrada. A disputa, entretanto, é bastante incentivada em outros momentos, quando se estimula a competição entre os alunos ou se apregoa que o material é individual (ninguém não tem nada com o material do outro).

Se tomarmos novamente a questão do espaço físico, veremos que a organização das carteiras sugere não um estreitamento de laços entre os alunos, mas, ao contrário, uma tentativa de separá-los, de não deixá-los se aproximarem uns dos outros. Dentro da sala de aula a troca entre alunos é restrita, a proximidade não deve existir. A preocupação, verbalizada pela professora, é de se evitarem conflitos entre os alunos, briguinhas. Porém, em uma sala de aula, uma maior proximidade entre os alunos é temida enquanto uma possibilidade de instauração de uma nova forma de relação entre professores e alunos. As relações tenderiam a ser mais horizontais. Nesse contexto a imposição de normas e regras como as que foram descritas perderia o sentido.

Ao analisar a interação entre professores e alunos no dia de aula, observaram-se alguns aspectos interessantes no que se refere ao diálogo mantido entre eles. É preciso lembrar que a professora fez uso da palavra durante a maior parte do tempo, reservando aos alunos apenas pequenos momentos para que falassem. As crianças fizeram uso da palavra em 77

intervenções, a maioria delas respondendo a alguma pergunta feita pela professora. Ao tentar fazer uma análise desse aspecto, uma primeira questão se impôs desde o início. Ela se refere a determinada forma de resposta dada pelas crianças, da qual transcrevo um exemplo em seguida :

Elza : Bom, todos sabem escrever o nome ?
Alunos : Sabem.
Elza : Sabemos. Então podem baixar os dedinhos.

Fiquei intrigada com o fato de as crianças responderem à professora, em coro, repetindo a conjugação do verbo conforme ela havia feito. A forma interrogativa do verbo não era modificada no momento da resposta. Por que as crianças respondiam assim, se em outros momentos faziam a flexão correta do verbo ? Acrescento alguns detalhes na tentativa de esclarecer o fato acima.

As intervenções verbais por parte das crianças podem ser organizadas em dois grandes grupos : um deles reúne respostas dadas pelas crianças à professora, e o outro reúne as falas das crianças que não dependeram de uma pergunta ou ordem prévia da professora. Num total de 77 intervenções feitas pelas crianças, quinze delas correspondem a pequenas informações que tentam dar à professora quatro são pedidos para ir ao banheiro, sete são informações dadas individualmente mediante a solicitação da professora, seis são perguntas sobre regras de funcionamento e cinquenta e uma delas correspondem às respostas dadas em coro às perguntas feitas pela professora.

Tomando-se o primeiro grupo de intervenções, têm-se aquelas que se deram em função de uma iniciativa própria das crianças; curioso observar o tratamento dado pela professora a esse tipo de intervenção. Ela não as incentiva, não se detém nelas; pelo contrário, a professora prosseguia expondo o seu ponto de vista sobre determinado assunto. Assim, a intervenção do aluno parecia soar inútil, se perdendo na urgência da professora em ensinar-lhes a comportar-se em sala. Observe o trecho abaixo :

Elza : (...) vocês vão ter que saber a tabuada na ponta da língua.

Aluna : Eu sei quanto é $1 + 1$.

Elza : Então terminou o exercício, é matemática ? Vocês tem obrigação de ficar caladinhos. terminou o exercício que eu deixei no quadro : $1 + 2 = 3$, $1 + 3 = 4$, então até eu voltar pra corrigir o exercício, por que vocês tem que saber isso dentro da cabecinha. Quando eu perguntar quanto é $1 + 4$ vocês tem que saber.

Aluna : 5

Elza : 5, pois é vocês vão ter que a tabuada na ponta da língua. E não conversem quando eu estiver conversando com alguém. Eu costumo deixar até sem ir ao banheiro (...)

Se a iniciativa de participação por parte da criança não era incentivada, que outro procedimento o era ? São as intervenções em coro que aparecem cuidadosamente ensaiadas ali naquela aula. A própria professora, no início, fala de uma maneira que sugere aos alunos tal procedimento. Observe-se o seguinte trecho de sua fala :

De 11 às 15 horas nós vamos usar essas carteiras,

então elas são nossas. Vamos cuidar bem dela e ter carinho com ela. Então a gente tem que ter o que, com estas carteiras ? Ca...carinho.

Ai está presente um jogo utilizado no correr de toda a aula : uma pergunta é feita para que a resposta reafirme o que já foi dito anteriormente. A professora faz tudo sozinha : pergunta e resposta. O exemplo que se segue já inclui a participação dos alunos.

Elza : E quando eu perguntar pra vocês, não gritem muito alto. Agora eu perguntei, que número é esse. Teve menino que gritou, dez ! Outro dez ! O outro deiz ! Primeiro eu falei não é deiz é dez. Então é dez. Agora, naturalmente. Só agora que a gente está treinando esta palavrinha que vocês fazem um movimento com a boca, mas depois vocês vão falar naturalmente. (...) Eu vou perguntar de novo qual que é o número da nossa sala, não vão gritar, nem vai falar baixinho, nem vai deixar de falar. Vão me responder o número da nossa sala. 1, 2 e já, qual o número da nossa sala ?

Alunos : Dez.

Elza : Já melhorou. Sabem o número da nossa sala ?

Alunos : Dez.

Elza : Sabem ?

Alunos : Dez.

Elza : Eu perguntei se vocês sabem, eu não perguntei o número. Vocês sabem o número da nossa sala ?

Alunos : Sabem.

Elza : Sabemos. Respondam direitinho : Sabemos. Qual número que é ?

Alunos : Dez.

Elza : É o número 10. É deiz que a gente fala ? É o número dez. Número ?

Alunos : Dez.

Nesse exemplo vê-se que a professora treina as crianças a darem a resposta esperada nos mínimos detalhes : tom de voz, dicção, volume. Nele se pode ver ainda as crianças conjugando o verbo inadequadamente : trocam "sabemos" por "sabem". A

professora os corrige e continua o ensaio. A hipótese que levanto sobre o que leva os alunos a incorrerem nesse erro é a que se segue. Como se pode ver pelos exemplos citados anteriormente, a participação individual é pouco ou nada incentivada. Além disso, a professora se preocupa em ensaiar até a forma de participação que ela julga adequada àquele contexto. As crianças devem falar quando ela mandar ou perguntar, sendo uníssonas. A resposta que ela permite que as crianças dêem se assemelha a um eco das opiniões ou informações que ela deu. Assim, parece que as crianças estão levando ao extremo o treinamento que receberam. O eco que se quer ensaiar se transforma no eco mecânico, vazio, das palavras isoladas. É como se as crianças tomassem ao pé da letra a ordem dada pelo mestre : não se há sequer de ter o trabalho de modificar a conjugação do verbo.

Os aspectos analisados até aqui, referentes à iniciação dos alunos nas normas de comportamento em sala de aula, são aspectos que contribuem para a definição das relações interpessoais que serão vivenciadas por eles ao longo de sua carreira escolar. E é através dessas relações interpessoais, constituídas com base nessas regras, que a criança se relacionará com os diversos objetos de conhecimento na escola. Um desses objetos é a escrita. Diante disso deve-se perguntar sobre a presença da escrita nesse primeiro dia de aula.

Cabe frisar que a questão do conhecimento, mais especificamente, da escrita, fica relegada a último plano. As

questões até aqui tratadas é que são privilegiadas nessa primeira aula. A preocupação da professora, demonstrada inicialmente, de fazer uma sondagem do conhecimento dos alunos, ocupa pouquíssimo tempo. Em 2 hs e 30 m de aula, não mais do que os 10 minutos finais são gastos pela professora com a escrita. É apenas nesse curto tempo que ela se dispõe a falar sobre a escrita, porém em outros era obrigada a afirmar para as crianças a impropriedade de se escrever naquele dia. Foi preciso que ela repreendesse constantemente os alunos para que não tentassem fazer uso do lápis e do caderno que haviam levado. Então a escrita foi, por um lado, negada pela professora e, por outro, trazida à cena pelas crianças que não desistiam de escrever, apesar das repreensões que ouviam. Abaixo transcreve-se uma dessas repreensões.

Elza : Não, daqui a pouco a gente vai escrever. Não precisa correr para escrever, que a gente vai ter o ano inteiro pra escrever muito, tá ? A gente vai ter muitos dias. Você está com muita vontade de escrever, né ? Amanhã nós vamos escrever até ! Hoje eu tô só falando, mas amanhã vocês vão cansar. Vão até falar : Tô cansado de escrever, minha mão tá doendo...

Exemplifica-se aí a prioridade dada pela professora ao seu próprio falar, em detrimento da questão da escrita. A escrita é, inclusive, apontada negativamente : será excessiva e cansativa. Apesar de diversos comentários da professora nesse sentido, as crianças insistiam em escrever, mesmo que às escondidas.

Houve uma situação interessante para exemplificar o interesse dos alunos, expressado por uma das crianças. Após voltar do lanche, faltando apenas 15 minutos para o término da aula, a professora mandou os alunos descansarem por um minuto. Ao término de uma breve oração, deu-se o seguinte diálogo :

Elza : Então, podem levantar a cabecinha e vamos à luta, né ?
Aluna : Oba ! Agora nós vamos escrever ?

O interesse demonstrado por essa aluna é a manifestação do desejo de aprender a ler e a escrever por parte das crianças, conforme se assinalou em capítulos anteriores.

A professora, além de não permitir que as crianças escrevam durante aquela primeira aula, nega os registros que já estão no caderno. Não os explora, quer, antes de mais nada, vê-los apagados, como se vê abaixo.

Elza : Eu estou vendo caderno que tem escrito na capa. (...) Nem precisa tentar escrever que eu não vou aceitar. Vocês vão ganhar notinhas, pontinhos... que tem nesses cadernos.

Bom, a 1ª folha você já desenhou, né ? A segunda também, a terceira também, a quarta você já fez um risco. Você não vai rabiscar seus cadernos nunca mais, promete ? Você vai limpar aqui. Você vai usar essa folha junto comigo hoje. Só volta a escrever quando eu...

Alunos : Mandar.

Ao passar de carteira em carteira avaliando as condições dos cadernos, ela demonstra que aí também o domínio

será seu. As crianças só poderão escrever quando ela mandar. Vê-se a sua recusa em observar os registros (escritos ou desenhos) feitos pelas crianças, perdendo com isto a oportunidade de obter informações a respeito do nível do conhecimento dos alunos. Além disso, ela ameaça penalizar aqueles que insistam em escrever, quando for distribuir os pontos.

~~X~~ O dia era de conversa e o conteúdo dessa conversa era disciplinação, normatização. Esta discussão também incidirá sobre o uso do caderno. Antes de tudo a professora apresenta o caderno às crianças definindo a sua função :

Vocês tem que ter carinho com o caderno de vocês. O caderno de vocês é que vai guardar pra vocês o que eu vou dar aqui. Pra vocês guardar. Isto aqui é um grande amigo nosso. Ele gosta muito de nós. É ele que carrega o que nós aprendemos. O que nós aprendemos aqui na sala, ele leva pra casa, pra gente estudar. No outro dia ele traz pra escola pra gente fazer de novo, não é ?

Ao definir o caderno, a professora deixa transparecer a concepção de conhecimento com que se trabalha ali. Um conteúdo pronto e acabado que se guarda no caderno e do qual ele novamente é retirado para uso na escola. Sugere que o conhecimento é externo às crianças. O conhecimento está sempre fora delas, no caderno. Talvez essa seja mesmo uma característica do que se ensina ou do como se ensina ali. Se lembrarmos a referência da professora à escrita como algo excessivo que se tornará massacrante, pode-se imaginar que as crianças terminem por não fazer uma apropriação satisfatória do

conhecimento transmitido, tomando-o como um conhecimento escolar muito pouco aplicável à vida.

A professora também expõe às crianças onde se pode escrever no caderno, como se abre o caderno e como se pega no lápis para escrever. Sua maneira de expor sugere que ela parte do pressuposto de que as crianças nunca tiveram contato com tais objetos. Ela procura, por isto, esclarecer e iniciar as crianças nos mínimos detalhes : lugar onde se escreve, direção da escrita, convenções que fazem parte de sua lógica de funcionamento. Porém, a professora não os discute nesse sentido, apresenta-os como necessários em função da beleza. O caráter estético se sobrepõe à razão de ser desses aspectos, conforme se vê no trecho abaixo :

Não é pra escrever agora, hoje eu vou ensinar pra vocês a não usar o caderno errado. Não vão escrever desse lado da linha e nem nessa parte branca de cima, que é mais larga e nem nessa aqui que é mais estreita (...) Tem menino que às vezes acha lindo fazer uma florzinha aqui no cantinho do caderno. não ! Eu não rabisco o caderno, não. o caderno tem de ser limpo e caprichoso. E andar bem devagar até treinar para não usar muito a borracha, porque a borracha suja o caderno.

Todas as oportunidades são aproveitadas para se frisar que o escrever está subordinado à permissão da professora. é curioso como, aí também, percebe-se a tendência de antepor à ação em si uma explicação. Como se a primeira só pudesse ocorrer em função da segunda. Não se considera a possibilidade de que as crianças já tivessem escrito em outras circunstâncias. é ali, naquele lugar autorizado, que isto deve

se dar. A pressa das crianças em escrever vale novamente uma repreensão : é o negar constante da iniciativa, das experiências anteriores, do desejo. Devem aprender que qualquer coisa que façam referente a conhecimentos escolares está sob uma nova tutela : a da professora, a da escola.

Aquilo que foi feito fora de seu controle não é reconhecido, não tem valor. É, pois, negando o reconhecimento de experiências e conhecimentos anteriores que a escola vai se afirmando como autoridade do ensino. Ela se autoriza ao desautorizar outros intermediários entre a criança e a escrita. Passa a não ter valor o que se aprende com os irmãos, amigos, pais e aquilo também que, por vezes, constitui uma tentativa própria.

Por que a escola se recusa a tomar essas primeiras informações como possíveis dados da experiência anterior dos alunos com a escrita ? Por que insiste em desconhecer e em desvalorizar suas experiências ? Uma das razões pode ser a que se apontou acima : desautorizando, ela se autoriza. Há, porém, um outro lado : a escola não tem olhos para ver; por tomar o conhecimento como algo pronto e acabado, ela só pode entender a aprendizagem quando resultado de um ensino sistemático entre as paredes escolares. Esquece-se de que o conhecimento, muito antes de estar na escola, está também no mundo, na rua, na vida cotidiana das pessoas. Portanto, em consequência dessa sua visão estreita, a escola se impede de ver e reconhecer o sujeito : numa interação social permeada de conhecimentos os

mais diversos. A escrita se inscreve como um desses conhecimentos. E por isso mesmo a escola se impede de desenvolver olhos para ver e analisar as experiências prévias das crianças. Não pode decodificá-las e/ou reconhecê-las como constitutivas de um processo de construção do sujeito graças à sua interação social.

Se a professora não utiliza os dados oferecidos pelas crianças como subsídio para a sondagem que se propusera fazer, que recurso ela utiliza ?

Tratemos de alguns aspectos desta sondagem que chamam a atenção. O primeiro deles é o pouco tempo que lhe é dedicado nesta primeira aula. Ele não ultrapassa quatro minutos. Isto nos leva a pensar sobre o seu significado e o seu alcance. A sondagem parece ter ali um sentido de demonstração da especialidade escolar. Por meio dela, pode a professora explicitar aos seus alunos quais os aspectos relativos a escrita que terão importância ali naquele contexto. Não são as tentativas próprias de escrever dos alunos, mas, mais uma vez, aquilo que ela, professora, destaca como significativo.

Quanto ao alcance da sondagem feita, vê-se claramente a sua pouca profundidade. O que se pode apreender em três ou quatro minutos de perguntas cujas respostas não são sequer registradas ? Uma conversa que assume os contornos escolares em que a uma pergunta da professora as crianças respondem em coro. Além disso, as questões verificadas se referiram apenas ao uso

anterior ou não do caderno pautado e ao conhecimento do a-e-i-o-u. O trecho abaixo exemplifica bem como se deu a sondagem :

- Elza : *Quais são as letrinhas do seu nome ? Não, as letrinhas que a sua tia lá do pré te ensinou. Quais foram ? Vocês não aprenderam a subir, a descer ? A dar lacinho, aprenderam isso ?*
- Alunos : *Aprendemos.*
- Elza : *Qual é essa ?*
- Alunos : *A.*
- (...)
- Elza : *Muito bem, é o a-e-i-o-u. Estas letrinhas, quando eu falar assim : quais são os nossos 5 amiguinhos ? Eu vou chamar eles de amiguinhos ? Eu vou chamar eles de amiguinhos. É o A, o E, o I, o O, o U. (...) Esses amiguinhos vão se encontrar com outros amiguinhos. E eles vão andar de mãos dadas com esses amigos. Porque eles querem aqueles amiguinhos mais bonitinhos, aquelas carinhas mais bonitinhas.*

A partir desse trecho, podem-se ver outros aspectos que caracterizam a sondagem. Um deles é a linguagem infantilizada e estereotipada da professora. O constante uso do diminutivo parece sugerir um adulto que conversa com crianças bem pequenas. Transparece na sua forma de falar a divisão de papéis que a professora se propõe a fazer. De um lado, crianças pequenas, pouco capazes, pouco informadas, que dependem do adulto. De outro lado estará, portanto, o adulto - a professora - que dá ordens e organiza a participação das crianças.

A sondagem também se torna estereotipada pela utilização de códigos, descrições "enigmáticas" ou apelidos referentes às letras. Naquele primeiro dia se mostra que as letras recebem um tratamento distinto no âmbito da escola. A

professora confere-lhes (como já havia feito com o caderno) vida. Um procedimento comumente utilizado por crianças menores de quatro anos, chamado por Piaget de animismo. Assim, as letras são amigas, têm vontade de dar as mãos umas às outras. Este recurso de infantilização também é um código escolar que acaba por se sobrepor ao conhecimento que deveria estar em questão. Assim, ao invés de se estar tratando de vogais e consoantes, trata-se de "amiguinhas" que mais tarde serão chamadas de "abelha" (a), "barriga" (b), etc. Cria-se a necessidade de domínio de um código próprio referente às letras.

Subjacente a este procedimento talvez esteja uma percepção da escrita como algo desinteressante e de difícil compreensão para as crianças. Tenta-se por isto adornar a escrita, dando-lhe vida, "infantilizando-a". Tal procedimento distingue-se do tratamento comumente dado à escrita, pois o único lugar em que se utiliza tal recurso é na escola.

Os dados aqui analisados, relativos ao 1^o dia de aula, permitem fazer algumas afirmações. Uma delas é que a questão do conhecimento é relegada a segundo plano, enquanto se privilegia a normatização do comportamento das crianças. Essa normatização / disciplinaçãõ abrange vários aspectos, que vão desde a postura corporal até a questão das relações interpessoais.

A escrita, enquanto objeto de conhecimento de interesse

das crianças, é constantemente "adiada" ou negada pela professora. A não ação das crianças, nesse dia, inclui o não escrever. Nos poucos minutos em que a escrita se torna o centro da "conversa", é apresentada como algo negativo, dentro de uma perspectiva especificamente escolar.

Entende-se que o primeiro dia de aula representa a iniciação efetiva das crianças em seu novo lugar social, ou seja, o lugar de alunos de 1ª série em uma escola pública estadual.

Neste capítulo foram analisadas algumas situações, consideradas rituais de passagem. Cada um desses rituais visam celebrar um momento específico da transição vivida pela criança.

A primeira situação analisada - o pré-escolar intensivo - pode ser visto como um rito de separação, uma vez que as crianças estão vivendo experiências especiais de preparação para a vida escolar que as aguarda e também que essa preparação se dá quando a criança se encontra isolada do seu grupo de amigos e/ou familiares e, fundamentalmente, isolada daquelas crianças que já ocupam o lugar social que elas irão ocupar futuramente.

A Festa de Despedida surge como um ritual de coroamento desse período de separação : nela se celebra o seu valor e o seu término. Com esse encerramento demarca-se o fim de um período especial e da vivência do status de pré-escolar.

O momento seguinte é um período de transição, quando a criança, apesar de ter deixado o seu antigo lugar social (de pré-escolar) não vive, ainda, o novo status (de escolar). Ela está situada entre esses dois lugares. Essa situação é designada por GENEPI (1978:37) pelo nome de marginem e os ritos que a celebram são denominados de liminares. Assim, os "Dias de Chamada" são aqui compreendidos como ritos liminares, uma vez que celebram o fato de a criança viver o limiar de uma nova situação.

A efetivação da chamada configura-se como um ritual de agregação, quando a criança é efetivamente integrada ao mundo escolar. Nesse momento, cria-se e reconhece-se o seu novo status social. O primeiro dia de aula foi também considerado um rito de agregação, uma vez que nele se vê confirmado o status conferido à criança no momento de sua chamada.

Em síntese, as situações analisadas se configuram como ritos de separação, liminar e agregação.

CAPITULO 6

A ESCRITA = O FRUTO PROIBIDO

Ao se analisar, no capítulo anterior, o primeiro dia de aula, constatou-se que a escrita ficou relegada ao último plano. Tal fato se repetiria nos dias que se seguiram? É dessa questão que se ocupará este capítulo. Para respondê-la, analiso os dados coletados ao observar as atividades desenvolvidas em uma turma de 1ª série, entre os dias 9 de fevereiro e 9 de março de 1988. Essa turma é a mesma da qual se observou o 1º dia de aula.

O objetivo da observação, nesse momento, era verificar as possibilidades de interação com a escrita proporcionada pela escola à criança, para que se pudesse contrapor essas situações às situações experienciadas com a escrita fora da escola.

Embora o período observado pareça curto (apenas um mês), o recorte de tempo se justifica, pois se acredita que os dias iniciais são a "matriz" das relações no interior da escola: matriz das relações da criança com a professora, com os colegas, com os diversos objetos de conhecimento, com a direção da escola, etc. Atendendo aos objetivos da pesquisa, centrou-se a atenção num único objeto de conhecimento - a escrita. Sabe-se

que aspectos das diversas relações citadas acima perpassam essa relação que se pretende observar exclusivamente, e em outros momentos do trabalho procurou-se evidenciar isto. Sendo assim, é preciso ter sempre em mente, ao ler estas páginas, as considerações feitas nos capítulos anteriores, principalmente aquelas que se referem às condições de trabalho do professor, à percepção que os profissionais da escola têm de sua clientela e, finalmente, à proposta de trabalho organizada por esses mesmos profissionais, voltada para a clientela da escola. Todos esses aspectos se entrelaçam, definindo o tom e a qualidade do trabalho que se desenvolve com as crianças.

Quais são as possibilidades de interação com a escrita que a criança encontra na escola? Assim como a escrita se oferece como objeto nas ruas, nas casas - placas, papéis, livros, jornais, ônibus, etc - seria também encontrada pela criança na escola?

O prédio escolar se impõe por seu tamanho e grandeza em relação ao vazio dos lotes que o cercam e as construções vizinhas. Em suas paredes brancas, à entrada, uma pequena placa ostenta o nome da instituição e do governo que a erigiu. A caminhada pelos corredores vai revelando pequenas placas acima dos portais, que indicam: número, diretoria, secretaria, cantina, feminino, masculino (nos banheiros). Excluindo-se esses letreiros, mínimos e "oficiais", não se vê nas paredes nada mais: nenhum cartaz, nem os casuais convites à vacinação. Na parede da secretaria, sim. Lá observei, certa vez o aviso a

respeito do dia da matrícula : pequena tira de papel em que a
por da tinta evidenciava que a fita da maquina estava gasta.

Nas salas de aula em que entrei, também verifiquei a
exposição de alguns cartazes. Esses cartazes, ao que tudo
indicava, estavam ali dependurados, acima do quadro, desde o
ano anterior. Portanto, eles não foram preparados para as
atividades com aquela turma de 1ª série. Estavam ali por
esquecimento. Ostentavam algumas frases soltas (ex: A cuia é
o Cacá) e algumas sílabas (ra-re-ri-ro-ru; ma-me-mi-mo-mu,
tc.).

O quadro também, por vezes, apresentava algum registro
esquecido pela professora da manhã, mas sua existência era
agaz aos olhos da meninada : a professora, que iniciava seu
turno, tratava logo de apagá-lo. Dificilmente, então, se veria,
a seu verde, prenhe de possibilidades, algum registro ser
feito diante do olhar atento das crianças.

Assim como o Júlio César sentia-se ungido pelos deuses
por encontrar cadernos, papéis, perdidos na rua, que
proveitava para desenhar, outras crianças encontravam a
"sorte" ali mesmo na escola. Certa vez, uma menina me
presenteou com uma folha de caderno que encontrara amassada
dentro de sua carteira. Ocupara-se, rapidamente e às
ocultas, de passar caneta hidrocor por cima do que estava
escrito. Fez o título e entregou-me a folha. Se lhe fosse dado
tempo, possivelmente faria o mesmo com todo o texto, mas, após
dias de aula, ela já sabia que escrever não era permitido.

Naquela hora lhe perguntei se durante aqueles dias a professora havia ensinado a ler e a escrever. Disse-me que não. Comentei, então, sobre o fato de ela ter dito, um mês atrás, que no início da 1ª série a professora começaria a ensinar a ler e a escrever e se ela não estava se importando com o fato disso não ter ocorrido. Respondeu-me que não se importava, pois a sua mãe continuava a lhe ensinar em casa.

É interessante considerar que, uma vez na escola, a criança ainda conte com a "sorte", o acaso, para desenvolver atividades com a escrita. A sua necessidade e o seu desejo de realizar tais atividades a impulsionam a aproveitar todas as oportunidades que surjam, mesmo que isso envolva o reaproveitamento de lixo. Tal recurso, dentro da escola, não indicaria a insuficiência de atividades com a escrita? Insuficiência, aliás, que os pais procuram suprir em casa.

Como os cadernos eram também utilizados como veículo de correspondência entre a escola e os pais, a criança aproveitava-se dela para se exercitar na escrita :

Dihei o caderno de duas crianças, que, apesar de nestes três dias de aula ainda não o terem usado, continuam levando-o (aliás, todos estão levando os cadernos). Algumas mães e alguns irmãos continuam passando os exercícios de a-e-i-o-u, do nome da criança. Fernanda, uma menina de cabelos encaracolados, que entrou hoje para a turma, trazia no caderno um bilhete. Nele a professora pedia à mãe que verificasse se a menina estava com piolho. A menina utilizou então a assinatura da professora como modelo e fez dela várias cópias em outras partes do caderno.

(Diário de Campo, 09/02/88)

Aí se pode ver novamente a criança aproveitando uma curiosa oportunidade para exercitar sua escrita dentro da escola. Além disso, o registro feito no diário de campo informa que, apesar de não serem utilizados, os cadernos continuam sendo levados pelos alunos. A persistência dessas crianças não significaria a esperança e o desejo de escrever? Desejo que, como já se disse, parece estar se realizando pela continuidade da escrita em casa, paralela e em contraposição à sua ausência na escola.

A escola possui um biblioteca organizada, centenas de livros guardados: escolares e de literatura infantil. Em uma reunião das professoras com a supervisora, planejavam-se atividades que apresentassem a escola às crianças: visitar com a turma o pátio, as salas da direção, os banheiros, a biblioteca, etc.

No momento em que se lia a sugestão de se fazer passeios pela escola, inclusive à biblioteca, uma professora pergunta à supervisora:

- E eles vão poder entrar, pegar nos livros?

- Não, respondeu a supervisora. Quando eles vierem já vão estar sabendo que não pode mexer, que os livros têm seu lugar na estante.

Seguiram-se, então, comentários: é, porque senão seria um horror!, Iam querer pegar em tudo!...

A professora que fez a pergunta fechou a discussão com o seguinte comentário:

- A biblioteca é o PARAISO PROIBIDO

(Diário de Campo, 11/12/87)

Foi na sala dessa professora que, em dois meses de observação na escola (um no pré-intensivo, outro na 1ª

série), tive a rara oportunidade de ver um livro infantil. Para avaliar o nível de compreensão por parte dos seus alunos, ela optou por fazer a leitura de um livro e propor-lhes algumas questões. Levou para a sala, então, um único exemplar do livro FOGO NO CÉU, da coleção Gato e Rato. Em sua turma, havia mais de 35 alunos, portanto, dificilmente todas as crianças tiveram oportunidade de manusear o livro e a atividade se resumiu apenas à leitura executada por ela.

Que fruto proibido guarda a biblioteca ? Evidentemente, o mundo da leitura e da escrita. Assim como se impede que a criança tenha acesso a esse mundo frequentando a biblioteca, ocorrerão na escola outras formas de se impedir a criança de chegar ao "paraíso" ? Quais são os descaminhos que se põem diante das crianças que as impedem de se tornar efetivamente leitoras e escritoras ? A proibição se limitaria à biblioteca ? Entre as quatro paredes da sala de aula é proporcionado à criança se relacionar com a escrita ? Ou aí também a proibição está presente ?

Em primeiro lugar, é preciso analisar o tempo empregado com a escrita na sala de aula. A escola funciona em quatro turnos, o turno da 1ª série vai das 11 horas da manhã às 15 horas, incluindo o tempo de entrada e de saída da escola.

Na turma em que concentrei as observações, o tempo era gasto geralmente da seguinte forma : 1 hora, em média, para se fazer filas (entrada, saída para o lanche, banheiro, volta

para a sala, saída da escola); 30 minutos com lanche e recreio. Restavam, então, efetivamente para a aula 2 horas e 30 min. Durante o período em que estive observando, foi prática comum da professora fazer seu horário de almoço no horário das aulas. Em média ela gastava 40 min. para almoçar. Não revelava para as crianças o que ia fazer, dizia estar providenciando material, discutindo alguma coisa importante com a supervisora, etc. O fato é que nesse período de tempo deixava as crianças e não propunha nenhuma atividade. Retirando-se das 2 h. e 30 min. esses 40 min., tem-se, então, 1 h. e 50 min de aula.

No período de 30 dias, ocorreram os três dias de feriado do Carnaval. Além deles, por três vezes as crianças foram mandadas mais cedo para a casa, por variados motivos : reunião de professoras; dia de pagamento; falta de água. Em um outro dia, aguardei com as crianças em fila no pátio, por um período de 50 minutos; esperávamos que terminasse uma reunião da professora com a supervisora.

A utilização geral do tempo permite estimar a prioridade que se dá à escrita. Embora se saiba que o objetivo da 1ª série é a alfabetização, vê-se que, no dia-a-dia da escola, esse objetivo vai sendo posto em último plano (a análise do 1º dia de aula, no capítulo anterior, evidencia isso). O tempo de estudo e alfabetização ficam, pois, bastante reduzido.

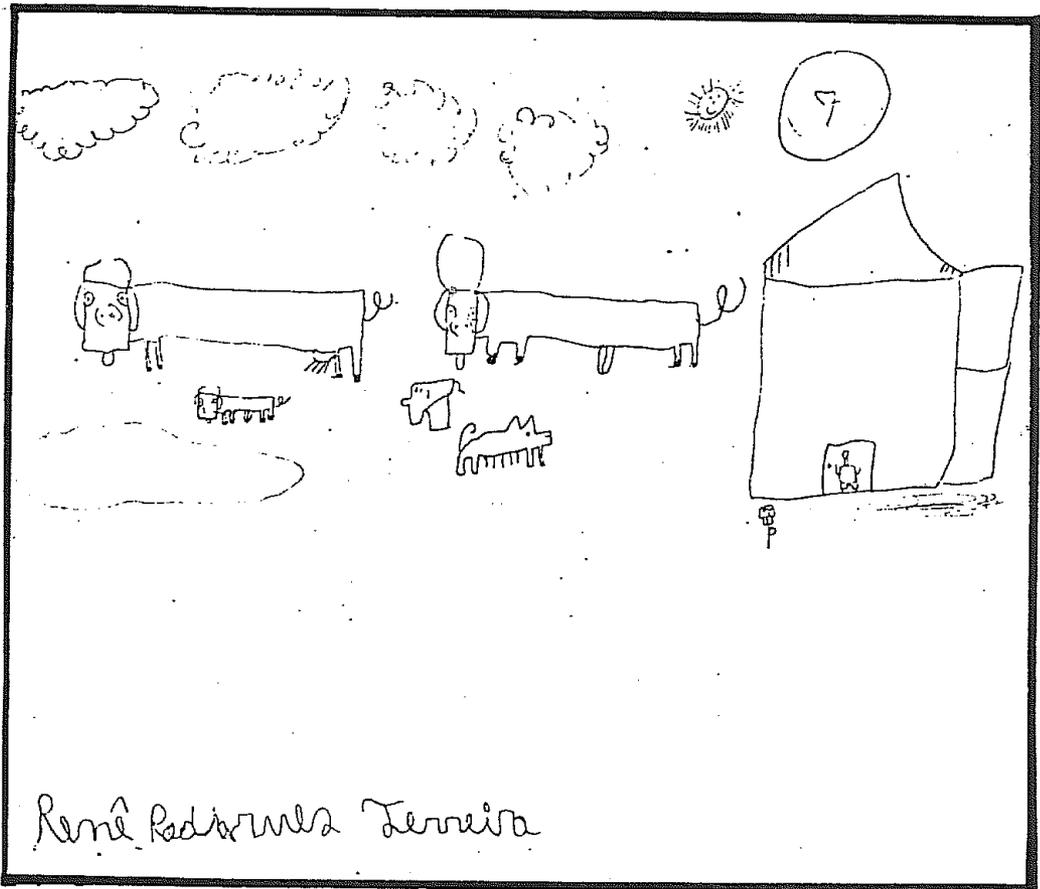
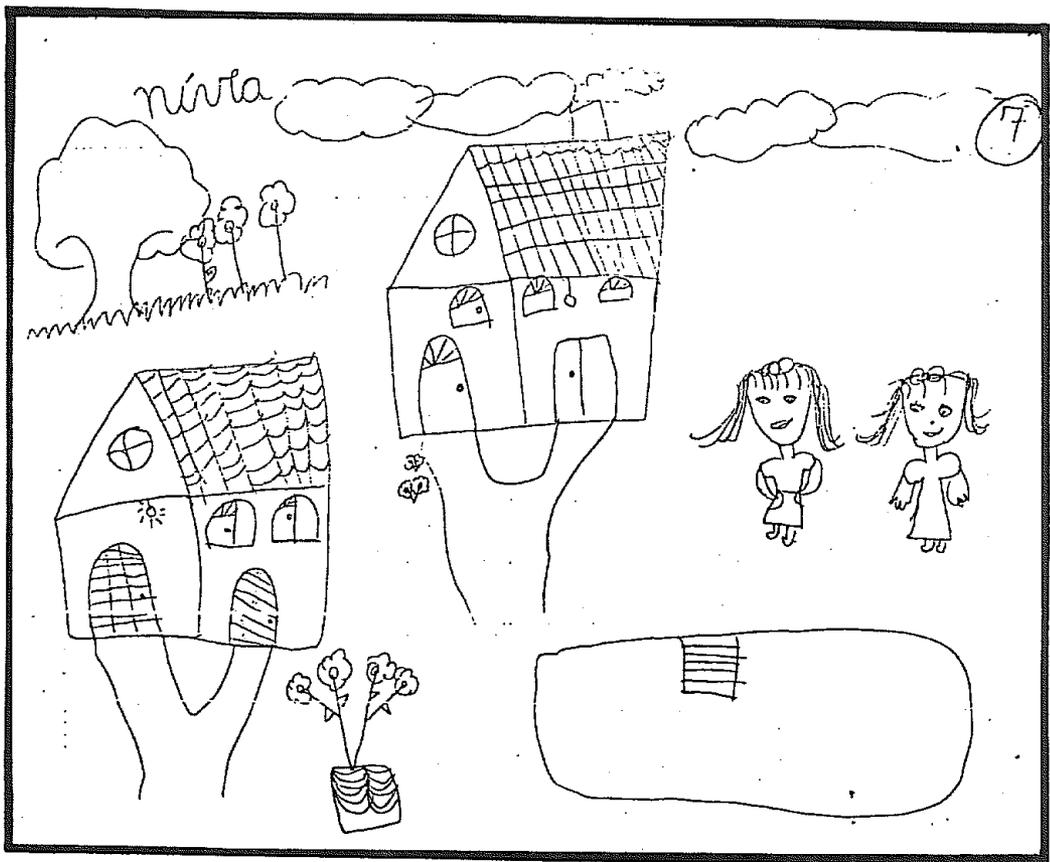
Além disso, a própria concepção de alfabetização adotada pela escola contribui para que o ensino da leitura e da

escrita não se inicie. A análise feita no capítulo 4 mostra que a escola pretende, num primeiro momento, preparar a criança para ser alfabetizada. Realiza-se, então, o período preparatório, que se pode estender por até três meses. Assim, as atividades propostas não incluem necessariamente o contato direto com a escrita na escola, dando-se poucas oportunidades à criança de escrever, de ver livros, etc.

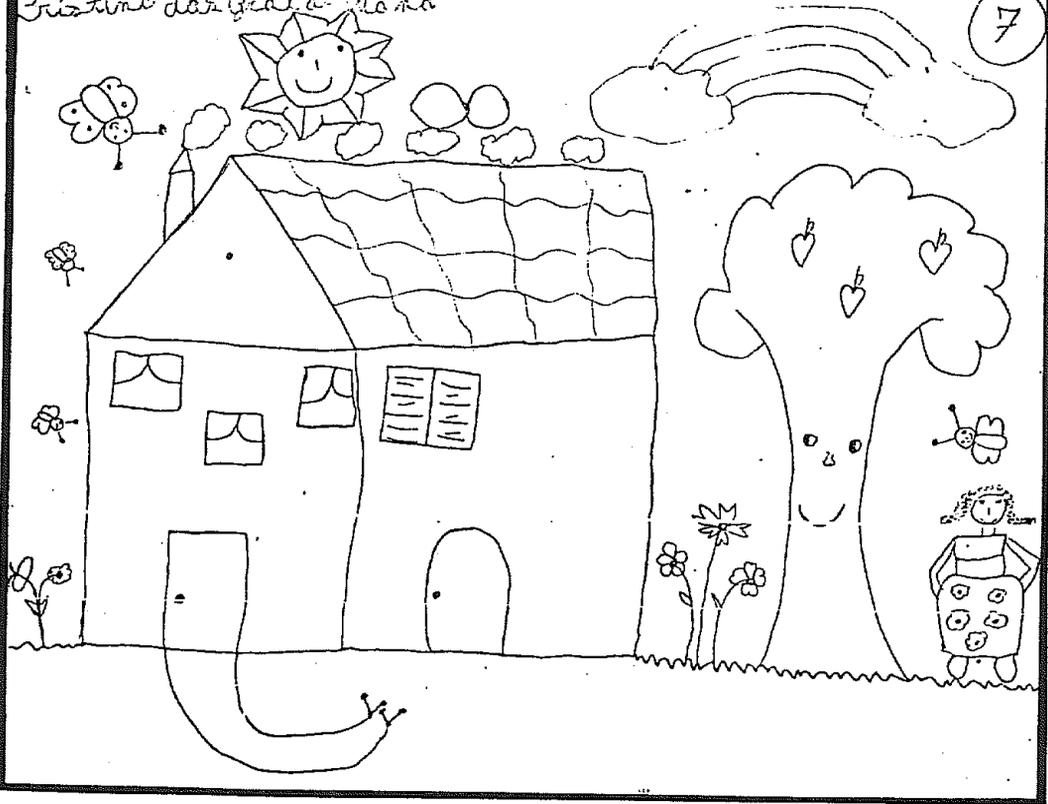
Feitas essas considerações mais gerais, pode-se verificar agora que oportunidades são dadas de fato pela professora, em sala de aula, para que a criança interaja com a escrita.

No segundo dia de aula, a professora propôs três atividades às crianças. A primeira delas foi que fizessem um desenho livre. A segunda, que falassem sobre esse desenho e, para isso, ela elegeu três crianças. A terceira atividade foi a realização de um exercício mimeografado. Relatarei brevemente como estas atividades se desenvolveram.

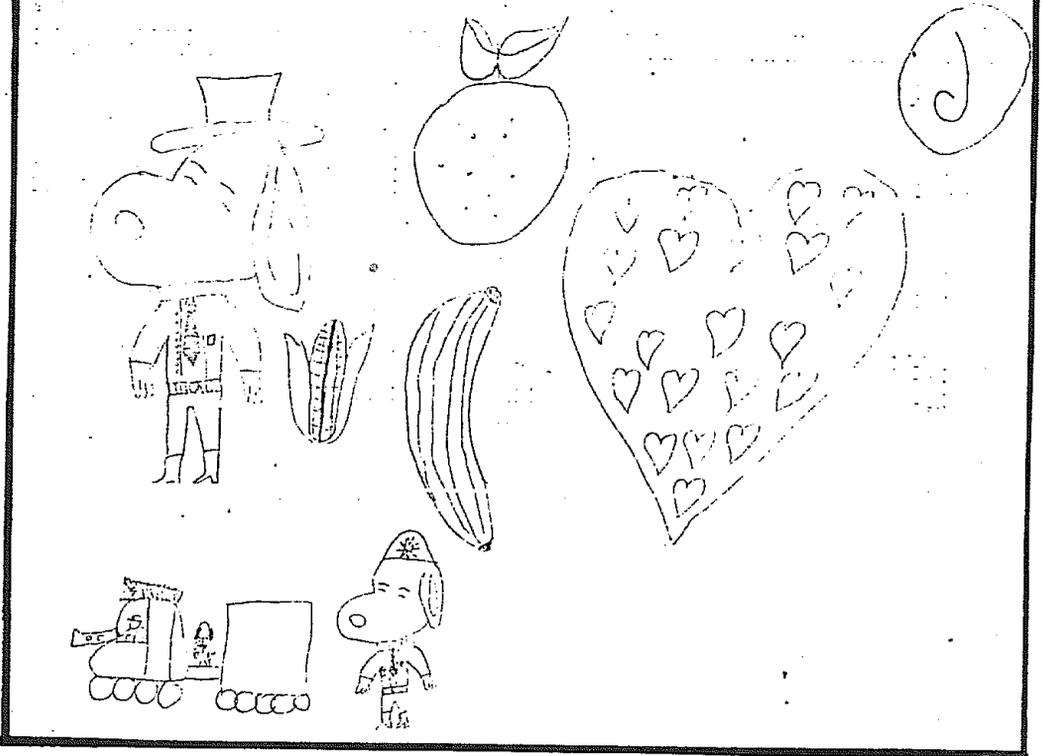
Para a realização do desenho livre, a professora estipulou 15 minutos. Introduziu a atividade explicando como a folha deveria ser deixada na carteira e avisando que não era para rasgar a folha do lado, para tirar a parte perfurada. (As folhas eram de computador). Quando as crianças terminaram de desenhar, ela pediu que anotassem, dentro de um círculo no alto direito da folha, a idade. Apresentam-se, a seguir alguns desses desenhos :



Cristine das Graças Lima



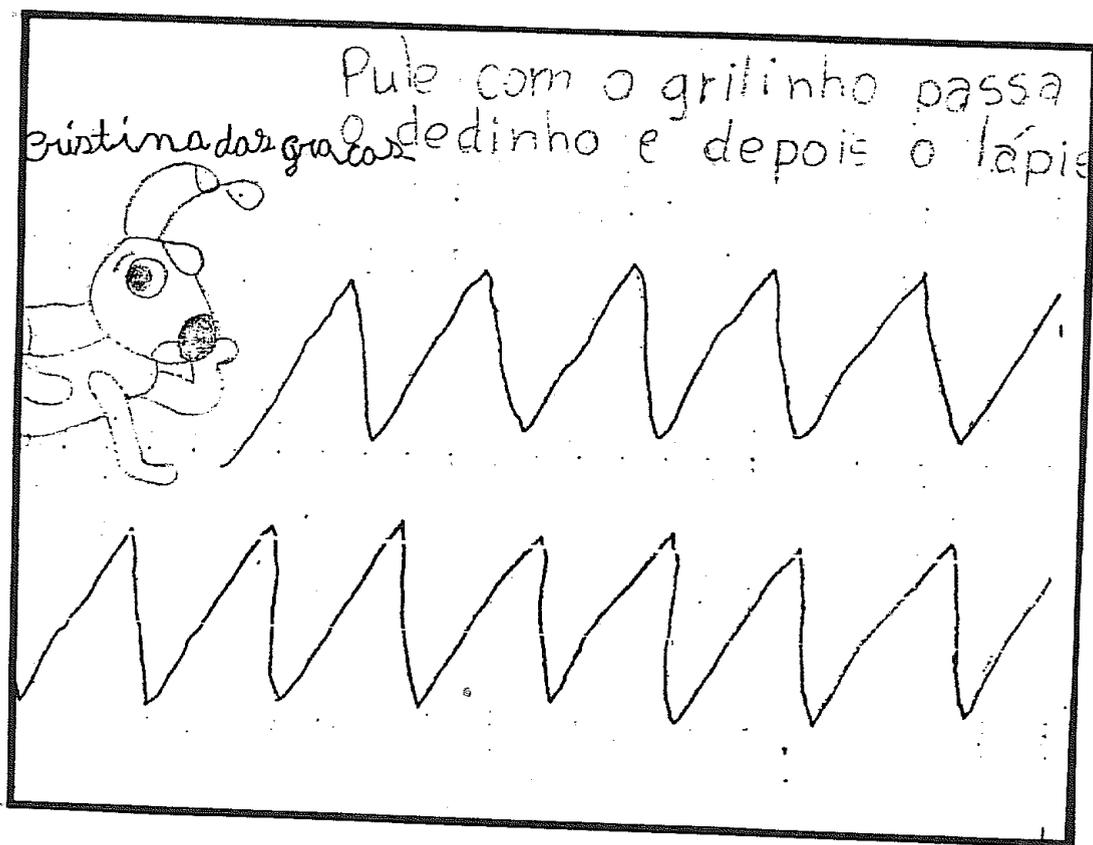
André Marques Lourenço



A riqueza de detalhes dos desenhos feitos pelas crianças é evidente. O controle manual é demonstrado na firmeza do traço.

Após a entrega dos desenhos, a professora fez a exploração de três deles, conversando com seus criadores. Perguntava sobre os detalhes: o que era, o que significava, etc.

A atividade que se seguiu foi o exercício abaixo :



A professora orientou as crianças para que acompanhassem o pontilhado apenas com o dedo e depois fizessem o traçado a lápis. A rapidez na execução do exercício foi

grande; para explicar isso, basta comparar o traçado a ser coberto com os desenhos anteriores, que foram feitos em 15 minutos.

A comparação entre aquilo que as crianças são capazes de fazer e aquilo que a escola quer que elas façam permite ver o quanto as crianças são subestimadas pela escola e como a sua proposta de trabalho é inadequada. Será tão difícil reconhecer que a criança já é capaz de realizar estas tarefas? Isto, é claro, sem questionarmos a validade dessas atividades para o ensino da escrita e da leitura: que correlação há entre o treino dessas habilidades e a aprendizagem da leitura e da escrita?

Quero chamar a atenção para o fato de que a ordem do exercício não foi sequer lida pela professora. Ou seja, ela deu a explicação de como se faria o exercício sem mostrar às crianças que ali havia algo escrito e qual o conteúdo dessa escrita. Assim, a oportunidade que se teria de mostrar à criança como a escrita é utilizada naquele contexto não foi aproveitada.

Embora as crianças demonstrem, por meio de seus desenhos, que estão suficientemente preparadas para escrever (sabem segurar no lápis, escrevem seus nomes com legibilidade, etc), esse fato não é percebido no interior da escola. Assim, a proposta de trabalho permanece inalterada e as atividades que

se oferece às crianças seguem explorando aspectos como discriminação auditiva, discriminação visual, domínio de conceitos, habilidade manual.

O que agrava ainda mais a situação é que, dias após dias, esses eram os únicos exercícios realizados. Retiro de um dos meus relatórios a seguinte observação :

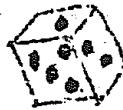
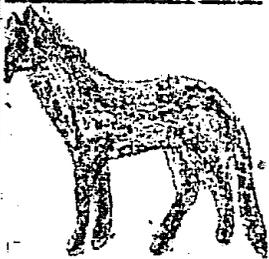
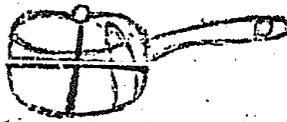
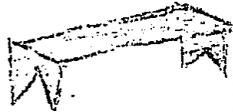
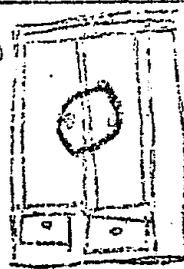
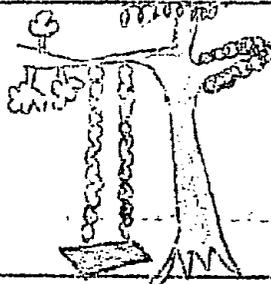
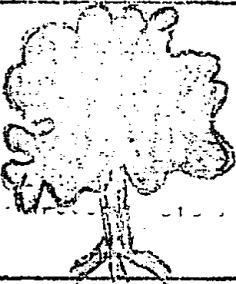
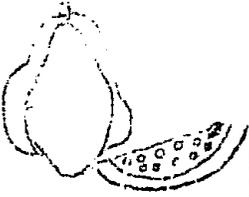
Outra coisa que dá um sentimento ruim é ver que as crianças estão sendo enroladas... esse clima, na verdade, está presente desde o início do ano. Enroladas a meu ver pela própria concepção de alfabetização : neste mês ainda estão no período preparatório. O que significa ficar fazendo exercícios de psicomotricidade, de discriminação auditiva, etc.

Hoje assisti a duas horas de aula e a única coisa que as crianças fizeram foi um exercício de discriminação auditiva. Identificar os desenhos que representam palavras que iniciam com o mesmo som. Depois coloriram os desenhos que não foram assinalados. O ritual para a atividade se repetia em cada item : 1º) o exame de cada desenho - o que é ? Com o que parece ? - O que era divertido quando o desenho gerava polêmica dada sua indefinição, como no caso do 1º quadrinho : um mamão, que inicialmente era melancia. Só no final um menino matou a charada, já que deveria começar "igual" a mala

(Diário de Campo, 24/02/88)

O modelo do exercício é o que se segue abaixo :

Cristino



discriminação auditiva - inicial

Ao realizar esse exercício, um menino, mesmo supondo que o desenho era de uma melancia, insistiu com a professora para assinalar mala, pois as duas palavras começavam iguais.

A professora rapidamente perguntou :

- Melancia e mala começam iguais ?

Ele balançou a cabeça com vigor afirmando que sim. A professora, então, devolveu a pergunta aos demais alunos perguntando :

*- Ma-la é igual a me-lancia ? Prestem atenção :
MA-la - ME-lancia*

- Não ! Responderam em coro.

- Preste atenção agora, Luciano.

MA-la; ME-lancia. Você ainda acha que é igual ?

O Luciano, desta vez não fez nem que sim, nem que não.

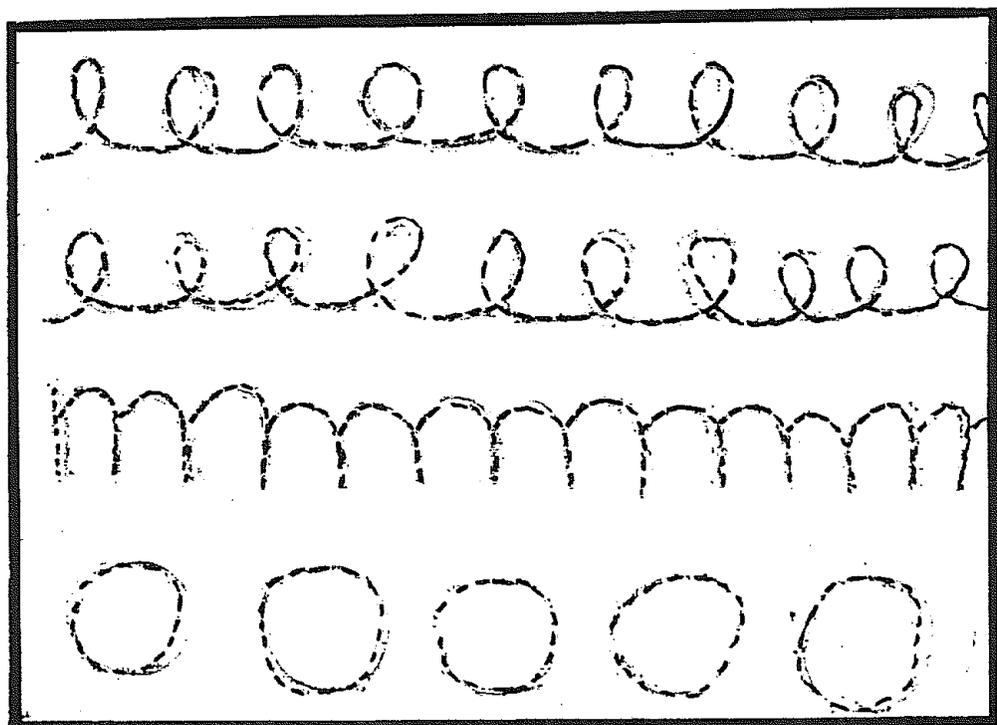
Abaixou a cabeça e se encolheu na carteira.

(Diário de Campo, 24/02/88)

Nessa situação percebe-se o equívoco da professora que não cogita sequer a hipótese de o menino estar se referindo ao fonema (m) e não à sílaba (me).

Esses exercícios eram comumente seguidos pela proposta de que colorissem os desenhos. Assim, após a atividade, algum tempo era gasto no colorir, o que era feito com satisfação por uns e com insatisfação por outros.

Por volta do dia 15/02, a supervisora decidiu proibir temporariamente o uso do lápis nº 2 nas 1ª séries, justificando que, por um período de 15 dias, se daria ênfase no trabalho de psicomotricidade, linguagem, socialização das crianças. Exercícios como o que se segue abaixo passaram a ser feitos com giz de cera :



Por esse exemplo se pode mais uma vez observar a capacidade da escola em desconsiderar não só desenvolvimento das crianças, apresentado desde o 2º dia de aula, quando fizeram o desenho livre, mas também o próprio processo já experimentado no seu interior. A criança já havia realizado atividades do gênero com o lápis nº 2. Por que suspender temporariamente o seu uso ?

Após um mês de aulas, pôde-se verificar no caderno das crianças parte do que foi trabalhado nesse período. Retiro do Diário de Campo a seguinte informação :

Em um mês e uma semana de aulas apenas três folhas do caderno haviam sido utilizadas. Os exercícios registrados eram os seguintes : exercícios pictográficos (1111, aaaa, lelelele) cobrindo completamente uma folha do caderno; outra folha coberta de riscos intercalados por cruz (ao ouvir três palmas a criança faz três riscos, ao ouvir a batida de pé, desenha uma cruz); e, destoando dos exercícios precedentes, a cópia dos numerais de 1

a 30. A terceira folha estava sendo ocupada naquele dia : a professora novata havia determinado que as crianças desenhassem o que quisessem em seus cadernos.

(Diário de Campo, 07/03/88)

é oportuno lembrar aqui, primeiramente, que a professora novata a que se refere a informação acima era a terceira professora a assumir a turma no curto período de pouco mais de um mês. No capítulo 4 discutiu-se a situação enfrentada pela escola em decorrência dos decretos governamentais que demitia todas as professoras contratadas. Embora considerando a excepcionalidade dessa situação é preciso lembrar que as atividades propostas às crianças decorriam de uma concepção de ensino e não, apenas, de um desinteresse eventual.

Quanto ao conteúdo do caderno, deve-se lembrar que algumas atividades foram feitas em papel mimeografado, conforme modelos apresentados anteriormente. Outro aspecto interessante é o fato de ali se registrar a cópia dos numerais de 1 a 30. Uma aluna me explicou quem passara aquele exercício :

Pesq. : Escrever até 29 ? E você aprendeu antes de vir pra cá ?

Morgana : (...)

Pesq. : Quem te ensinou a escrever até 29 ?

Morgana : A Dona que veio ficar aqui. Nós tava fazendo bagunça a dona veio aqui e deu isso pra nós. A dona da cantina.

(Gravação, 07/03/88)

A cantineira teve oportunidade de substituir a professora em outra sala, situação que foi comentada pela

professora substituída :

*Deixei meus meninos com D. fulana (da cantina)
Quando voltei ela já tinha enchido o quadro de
a-e-i-o-u, ba-be-bi-bo-bu... Tive que apagar tudo
correndo !*

(Diário de campo, 11/02/88)

As atividades propostas pela cantineira às crianças correspondem àquelas dadas em casa pelos pais ou irmãos mais velhos, conforme se viu no capítulo 3. Essa senhora também desenvolvia essas atividades com seus próprios filhos em casa; o caderno número 1 analisado é de sua filha.

É interessante observar que a reação da professora (apagar tudo correndo) não difere de outros exemplos já apresentados. Tais atitudes visam evitar que os alunos tenham um contato "prematureo" com a escrita.

Uma outra situação criada por Elza, a primeira professora, representa uma possibilidade do aluno de 1ª série entrar em contato com a escrita já no primeiro mês de aula. Vejamos a descrição abaixo :

- O nome Jerry está escrito no quadro com uma cruzinha na sua frente (Jerry +)
Vou até sua carteira e converso com ele.*
- Jerry, seu nome está escrito no quadro. Quem foi que escreveu ?*
- Ele com sua carinha marota e sorriso largo responde sussurrando :*
- A professora...*
- E por que que ela escreveu seu nome ?*
- Ela escreveu e pôs a cruz porque eu tava conversando. Agora toda vez que eu conversar ela vai fazer cruzinha lá... vai enchendo de cruzinha...*
- E você continua conversando...*

Com a mesma carinha de antes, responde :

- Parei um pouco... E ri.

Quando voltei a me assentar na carteira do fundo da sala, um menino apontado pela professora como portador de grandes dificuldades comenta comigo :

- O nome do Jerry foi escrito no quadro...

- E você sabe ler o nome dele ?

- Sei... tá lá no cantinho

- Ah, e você sabe ler mais coisas...

- Sei... umas letras.

- Quais ?

- A e i o u

A Jaqueline se apressa em vir me dizer :

- Ele não sabe nada, não... as letras dele é tudo uma bagunça só... Fazendo o gesto de coisa enrolada com os braços.

Eu digo :

- Ah, mas se ele diz que sabe é porque sabe, né ?

O menino balança a cabeça afirmativamente.

(Diário de Campo, 07/03/88)

A única vez que vi o nome das crianças escrito no quadro foi nessa situação. Jerry Sandro não parecia muito chateado com o fato, pelo contrário, tinha uma certa satisfação no olhar. Talvez esta ponta de satisfação se origine da distinção recebida, embora seja uma distinção para punição, pois seu nome pode ser visto e lido por todos da sala; como é reconhecido e apontado pelo menino que é considerado "difícil" pela professora. Obviamente não foi objetivo da professora utilizar os nomes das crianças como deflagrador de descobertas sobre a escrita por parte dos alunos. Ela não explora essa possibilidade; utiliza o registro do nome, apenas, para punir. Fora da escola, porém, parece que as crianças encontram oportunidades mais ricas do que a proporcionada pela professora. Veja abaixo.

Pesq.: Você se lembra do nome dessas letras também?

Liele : Essa aqui é do Vilmar, a daqui não sei de quem.

Pesq.: Essa daqui é do Vilmar mesmo. E essa daqui.

Liele: Minha. Essa daqui da Márcia. Essa daqui começa com o do Bom dia.

Graziele: Essa daqui começa com quê?

Liele: Com minha letra!

Graziele: E essa aqui?

Liele: Com a minha também. Com a da Matilde não tem, não.

Graziele: Não. Começa Matilde é m, num é a não.

(Gravação, 18/01/88)

Pesq.: Ah! Você escreveu o nome da sua professora Vanda... de Pauliano...

Cristiana: Pauliano. Cassiano? O nome do papai é Pauliano? é Paulino!

Pesq.: Mas já tá bom! Ele só colocou o a a mais, né?

Cassiano: Aqui.

Pesq.: É, aí que você pôs a mais.

Cristiana: Faz ele direito.

(Gravação, 05/02/88)

Os dois exemplos acima permitem ver como as crianças aprendem sobre a escrita ao analisarem e escreverem o nome de pessoas conhecidas. No primeiro, as duas meninas conversam sobre um álbum de exercícios do pré-escolar. Para Liele as letras ainda são personificadas, o que a faz substituir os nomes das letras (V,M,L) pelos nomes próprios iniciados por elas (Vilmar, Márcia, Liele). Sua hipótese, porém, é questionada por Grazielle, que nomeia a letra inicial de Matilde (M).

No segundo exemplo, vê-se que Cassiano parece utilizar o seu próprio nome como referência para a escrita do nome do seu pai. Ao ser assinalado o seu equívoco, ele é capaz de localizar exatamente onde havia acrescentado a letra.

Pode-se concluir, pelo que foi exposto até aqui neste capítulo e, também, pelas análises feitas nos capítulos 2 e 3, que as situações de contato com a escrita proporcionadas pela escola são bastante restritas em contraposição àquelas situações vivenciadas pelas crianças fora da escola. Diante de tal fato, como reagiam os alunos? Como participavam das aulas?

Com frequência as crianças procuravam introduzir a escrita nas aulas, conforme se vê nos dois fragmentos abaixo.

A Liliam toda satisfeita diz:

- Professora, hoje eu trouxe um livro!

- Livro? Pra quê?

- Pra Senhora...

- Um livro pra mim? Pra ficar com ele pra mim?"

Ressabiada ela responde:

- É...

- Ah, bom.

(Diário de Campo, 12/02/88)

Morgana me pede para escrever o nome da professora no seu caderno para que possa copiar. Escrevo num pedaço de papel e entrego a ela. Depois, satisfeita Morgana vai até a frente mostrar à professora a cópia que fizera. A professora diz que não é hora de escrever ainda; que ela vai escrever tanto depois que vai pedir pra parar porque a mão está doendo.

(Diário de Campo 09/02/88)

Como se pode ver pelos relatos acima, a receptividade da professora diante da escrita proposta pelas crianças não é nada calorosa. No primeiro fragmento, o espanto: "livro pra quê?" Embora terminasse presenteada, a professora sequer olhou

o livro que depositou sobre a mesa. No segundo fragmento, um comentário que reveste a escrita de um significado negativo, ameaçando com uma característica que ela terá no futuro: será cansativa. Tal ameaça já havia sido feita no primeiro dia de aula e era sempre retomada pela professora.

Morgana deflagra outro acontecimento. Após terminar uma atividade que a professora mandara fazer (desenhar a mão esquerda) ela se ocupa em escrever palavras em seu caderno: escreve seu próprio nome e, ao lado, três palavras; bolo, casa e bola.

A professora se aproxima de sua carteira e lhe pergunta, apontando o papel:

- O que é isto?

Ela responde:

- Bolo (fala bólo)

- E isto:

- Casa.

- E esta aqui?

- Bola.

- Isto aqui é o que mesmo?

- Bólo.

- Bólo é o quê, heim? Se usa pra quê?

Morgana a olha interrogativamente.

- Bola a gente joga, casa é pra se morar e bólo é pra quê?

- Pra comer!

- Ah, então é bolo?!

- É isto que eu quis dizer...

Sorrindo e balançando a cabeça afirmativamente.

Elza se vira para mim e dá explicações:

- Ela sabe copiar as palavras, faz o desenho delas... mas não sabe ler, não expressa direito: fala "bólo" e não bolo - por isto não se pode deixar, tem que passar por todo um processo ainda. Como comecei outro dia fazendo: "ê" em vez de "é", "ô" em vez de "ó"

Você viu, mas fui falar com a (supervisora) e ela disse que não ... que eu estava doida, pra ir com mais calma... Do nosso lado, Morgana estava desmanchando as palavrinhas que havia escrito. Seu gesto era forte, decidido. Ficou depois com uma

carinha triste. Passado um tempo, a carinha continuava, me aproximei dela e lhe perguntei:

- Você está triste, Morgana?

- Não. É que estou com vontade de comer.

(Diário de Campo, 12/12/88)

Essa situação evidencia alguns aspectos. Novamente uma tentativa da aluna de escrever é vista como inadequada pela professora. Orientada pela supervisora, Elza estava impedida de explicar à menina o equívoco cometido. Equívoco esse, aliás, que ela foi capaz de perceber, mas que foi utilizado pela professora para ridicularizá-la. A professora dá maior importância ao equívoco do que a todos os acertos da menina, uma vez que entende a tentativa da menina como prematura.

Algumas crianças se ocupam silenciosamente de fazer cópias seguidas dos próprios nomes. Quando a professora percebia o que estavam fazendo, aproximava-se da criança e a interrompia, dizendo:

*- Já disse que nós não vamos utilizar caderno e lápis agora, que não é pra escrever...
E olhando para mim ela muda o tom da voz e completa:*

- Se quiser desenhar, pode...

(Diário de Campo, 11/02/88)

Dois aspectos se evidenciam. Primeiro a preocupação com a pesquisadora presente: a suposição de que eu recriminaria tal atitude impõe uma atenuante - desenhar pode. Mas por que desenhar e não escrever? A professora impõe a alternativa do desenho aos alunos e se nega, mais uma vez, a reconhecer a

demanda, o desejo e o desenvolvimento apresentado por eles.

Diante de tantas negativas e recriminações por parte da professora, algumas crianças passaram a ocultar o que faziam -escreviam com o caderno apoiado nas pernas, sob a carteira; escreviam debruçando-se sobre a carteira, dando às costas à professora. Essas crianças resistiam, à sua maneira: mas, e aqueles que se calaram, que apagaram o que haviam feito, que pouco a pouco pareciam abandonar os seus anseios? Luciano não tem argumentos para discutir com a professora se melancia e mala começam de maneira igual; Morgana não tem argumentos para justificar seu pequeno equívoco ao ler bólo e não bolo.

Outra situação mostra como as crianças podem assumir a censura da professora. Ao comentar com um dos alunos sobre o seu desenho, a professora pergunta sobre o que é aquilo no telhado. O diálogo que se dá é o seguinte :

Elza : O quê ?

Valdecy : Nuvinha e Janelinha.

Elza : Nuvinha que você diz ? Que que é essa nuvinha ? Na sua casa tem nuvinha ?

Valdecy : Não.

Elza : É nuvenzinha que você quer dizer ? Nu-ven-zi-nha. Que que é isso aqui ? Esse aqui é igual a esse ? Não, o que que é isso aqui ?

Valdecy : Nuve.

Elza : Nuvem ? É igual a essa aqui ? Nuvenzinha ? E isso aqui, o que que é, Valdecy ?

Valdecy : (...)

(Gravação, 09/02/88)

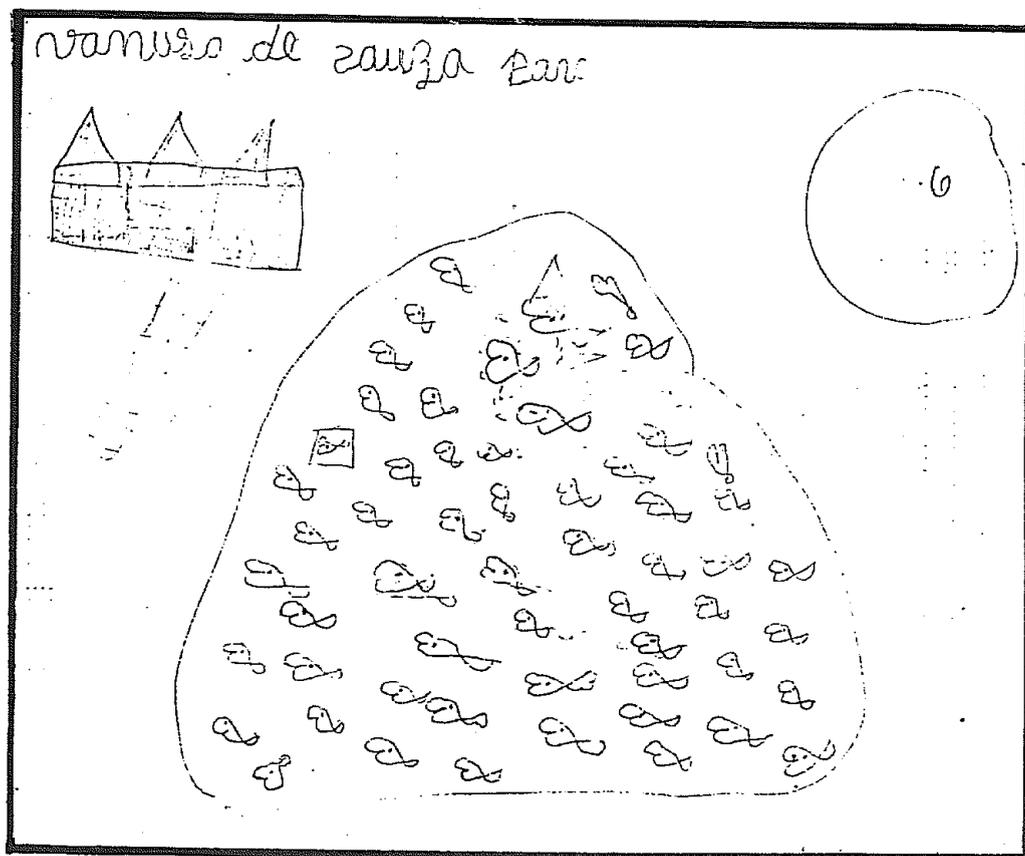
Anoto no Diário que enquanto esse diálogo vai-se dando,

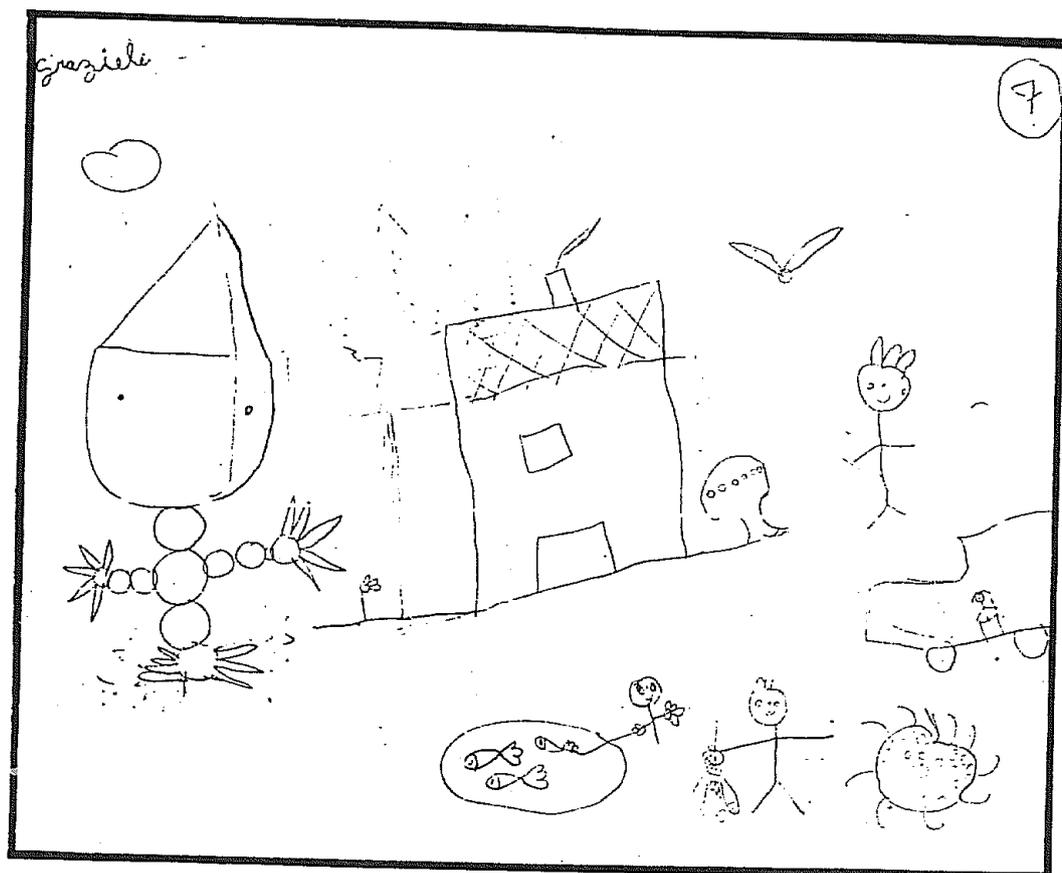
uma menina assentada na primeira carteira, ao lado da carteira do Valdecy, desmancha apressadamente do seu desenho o detalhe da fumaça saindo da chaminé.

(Diário de Campo, 09/02/88)

O que pensou a menina ? Teria compreendido que desenhar nuvenzinhas próximo ao telhado não é correto ? Teria percebido que a professora censurava o dialeto do Valdecy e quis evitar se encontrar na mesma situação que ele ?

Diante dessas situações, as crianças davam mostra, enfim, de aprenderem a acatar as ordens, as censuras, e ir negando - ao apagar seus desenhos e palavras, ao esconder seus cadernos, ao se calarem - descobertas que lhes pertenciam, conhecimentos já adquiridos.





A contraposição que se apresenta dá margens a algumas considerações. Os dois desenhos acima foram feitos numa ocasião em que a professora propôs às crianças que fizessem um desenho livre.

Os dois desenhos abaixo também foram feitos pelas mesmas meninas praticamente um mês após o primeiro, também diante da proposta, por parte da professora, de que fizessem um desenho livre :

A contraposição entre essas produções serve também de exemplo de como a criança pode assumir a censura e os modelos propostos pela professora. Os dois últimos desenhos "livres", que reproduzem o modelo dos exercícios feitos em aula, seriam indicativo do percurso da criança, que deixa de lado as suas possibilidades de criação e passa simplesmente a reproduzir um modelo escolar. Esse percurso é reconhecido e valorizado pela professora :

Quando passávamos entre as carteiras olhando os desenhos das crianças, um deles me chamou a atenção e parei para olhá-lo. A Vanusa havia feito o desenho de um exercício. A professora se aproximou de nós e disse :

- É por aí que a gente vê se a criança já está bem ou não... viu o que ela faz ? Enquanto outros...

(Diário de Campo, 09/03/88)

Por outro lado, há que se considerar também a hipótese de que as alunas, ao optarem livremente por "reproduzirem" o modelo, estão, na verdade, dando provas de que esse tipo de atividade não é mais mistério. São capazes elas próprias de se "passarem" os exercícios de "controle motor fino". Substituem a professora !

Outro aspecto se pode observar a partir desses desenhos : a grafia que Vanusa faz de seu nome. Se de acordo com a professora ela "progride" tanto em relação ao desenho, o mesmo não se pode dizer com relação à escrita de seu nome.

Pedi a Vanusa o seu trabalho para mim, ela me deu.

Perguntei se sabia escrever o seu nome, disse que sim e fez : VANUS. Pedi a ela que lesse. Leu Vanuza. Perguntei se não estava faltando nada. Disse que sim e prosseguiu:

lea QUZA. (Não encontrou lugar para o último sobrenome colocou-o acima dos outros; fez o S de Souza corretamente, desmanchou e o fez, em seguida, espelhado).

(Diário de Campo, 07/03/88)

É curioso perceber que, após um mês de aula, a grafia do seu nome não tenha melhorado e, além disso, suas dúvidas (como a inversão do S) não tenham sido resolvidas. Possivelmente, se as inúmeras cópias feitas por essas crianças tivessem sido consideradas e trabalhadas de outra forma pela professora, ao final de um mês as crianças apresentariam bastante progresso também neste aspecto. Dominariam melhor a escrita do nome (como porta aberta para outros domínios da escrita), assim como dominavam a lógica dos exercícios por elas reproduzidos.

Como as crianças percebem as atividades realizadas na 1ª série ? Estas atividades correspondem às suas expectativas ?

Em situações diversas pude conversar com as crianças a esse respeito : no pátio da escola, em sala de aula e em casa. As respostas dadas evidenciaram alguns aspectos comuns.

A pergunta "a sua professora já está ensinando a ler e a escrever ?" causava polêmica. Para uns, sim, para outros, não. vejamos o diálogo abaixo :

Pesq. : Você é da sala da Cecília? Ela já está ensinando

a ler e escrever ?

Criança 1 : A ler não tá, não.

Pesq. : E a escrever ?

Criança 2 : Tá ?

Criança 1 : Não tá.

Criança 2 : Tá.

Criança 1 : Não tá.

Criança 2 : Tá, escrever, tá.

Pesq. : O que ela tá ensinando você a escrever que não tá ensinando para o Alex ? O que ela passa de exercício procês ?

Criança 2 : Ela passa dever pra nós colorir.

Criança 1 : Isso é escrever ?

Criança 2 : Ela passa folha pra nós desenhar...

(Gravação 09/02/88)

Como se vê, esses dois meninos entrevistados no pátio da escola não conseguem chegar a um acordo. Para uma das crianças, desenhar e colorir não é o mesmo que aprender a ler e a escrever, enquanto o é para a outra criança. Essa polêmica surgiu com bastante freqüência entre as crianças, o que pode ser indicativo de níveis diferenciados de conceitualização da escrita por parte delas.

Outro aspecto que surgiu na entrevista com as crianças foi o comentário com relação à quantidade e qualidade dos exercícios feitos na escola. Vejamos os fragmentos abaixo :

Pesq. : O que você acha dos exercícios que ela está te dando ? Está gostando de fazer ?

Graziele : Exercício nada... ela só deu coisa de colorir.
(...)

Pesq. : Lá no grupo cês estão colorindo tanto que vocês já devem estar cansados de colorir, né Grazielle ? Ou não cansa ?

Grazielle : Tem dia que a gente não escreve nada !

Pesq. : Não faz nada lá ? Fica fazendo o quê, então ?

Grazielle : Sentado, uai ! Cantando música.

Pesq. : Que mais ?

Grazielle : (...)

(Gravação. 01/03/88)

- Pesq.* : Quantos exercícios vocês fazem por dia na escola. desses exercícios aqui ?
- Marquinho* : Tem dia que é dois, tem dia que é 4. é assim.
- Pesq.* : Vocês num instantinho fazem isto, né ?
- Marquinho* : Olha aqui (procura um exercício). Sabe aquele do conjuntinho, então, a gente fez com esse. No mesmo dia, só.
- (Gravação, 23/02/88)

Pelos fragmentos acima, se vê como os alunos percebem a utilização do tempo, uma vez que denunciam o pequeno número de exercício dados e o tempo perdido em que não se faz nada.

Os exercícios, além de serem poucos e fáceis, são iguais aos exercícios feitos durante a pré-escola, o que causa certa frustração.

Lá fora já no ponto de ônibus aproximou-se de mim uma menina e disse :

- Tô aqui desde a hora que acabou a aula...
 - Você não vai sozinha para casa ?
 - Não, minha tia vem me buscar hoje, mas até agora não veio.
 - Você não sabe voltar sozinha para casa ?
 - Sei, mas mãe não gosta .
 - Sua tia deve te buscar às 3.
 - Vê esperar até às 3, não. Quantas horas ?
 - 2 e 15.
 - Hum...
 - Você está na 1ª série, em que etapa ?
 - Não, tô no pré.
 - Mas você não saiu do grupo agora ?
 - Sai.
 - Então você está na 1ª série.
 - A professora só dá exercício do pré.
 - Ah....
 - Ela podia ensinar a gente, né ?
 - Ensinar o quê ?
 - A ler e escrever, que eu ainda não sei.
- Então ela se lembrou que tinha um dever de casa na mochila e tirou pra fazer. Eram exercícios de controle motor fino. O fez ali mesmo, apoiando o papel na mochila.

(Diário de Campo. 11/02/88)

Pelo relato acima nota-se que a semelhança entre as atividades do pré-escolar e da 1ª série confunde a menina, a ponto dela não acreditar que está na 1ª série. Além disso, sua insatisfação é patente : aqueles exercícios ela já sabe, queria mesmo era aprender a ler e a escrever. O que, lhe parece, a professora não quer ensinar.

O resultado do exercício, feito por ela tendo por apoio a mochila colocada no colo, apresentava algumas incorreções no traçado. Desconhecendo as condições de sua produção, a professora poderia imaginar que ela ainda não estava suficientemente habilitada para a alfabetização, embora esse fosse o seu maior desejo.

Apresenta-se, a seguir, o trecho de um entrevista que permite fazer algumas considerações.

- Pesq.* : A professora já descobriu que você sabe ler ? Você já contou pra ela ?
- Marquinho* : Eu não ! Ela nem sabe de nada !
- Pesq.* : Você sabe ler isso aqui ?
- Marquinho* : Leve o me - menino até o sor-vete.
- Pesq.* : Ele já está craque na leitura.
- Mãe* : E ela manda vocês ler isso lá, Marquinho ?
- Marquinho* : Nada !
- Mãe* : Ela não manda porque ela acha que ocês não dá conta. Uma hora cê fala : O tia, eu sei ler". Lê, lê para ela assim. "É ruim esses meninos assim misturado porque elas fica assim, assim muito indecisa. né.
- (Gravação, 23/02/88)

O trecho acima não causa nenhuma surpresa, após tudo o

que se descreveu e analisou anteriormente. Era, de fato, de se esperar que a professora ficasse impedida de avaliar corretamente o grau de conhecimento da leitura e da escrita apresentado por seus alunos. Tanto a sua atitude de recusa e negação dos registros escritos apresentados pelos alunos, como os exercícios que são propostos às crianças impedem que a avaliação das crianças seja adequada. E, além disso, viu-se como muitos alunos acabam por incorporar a censura e a atitude da professora, substituindo a sua busca de aprendizagem e descoberta, por uma atitude de temor e resignação.

Enfim, é possível afirmar, também, que, para muitas crianças, entre aquelas entrevistadas, a entrada na escola pode significar não um aumento do seu contato com a escrita, mas, pelo contrário, a diminuição desse contato. Uma vez que, como se viu, a escrita se faz mais presente para essas crianças fora da escola do que dentro dela.

CONCLUSÃO - Alguns pontos do avesso

Ao Iniciar esta dissertação, anunciei na Introdução, que, num capítulo final, buscaria evidenciar algumas referências teóricas que orientaram a pesquisa e a análise dos dados. é o que faço nesta conclusão. Além de explicitar tais referências teóricas, procuro ainda apontar algumas questões que surgem a partir do confronto entre essas referências e os dados coletados.

Referi-me ao fato de o nosso olhar ser produzido socialmente e, portanto, definir-se a partir de um determinado contexto. Do contexto onde me situo (no que se refere especificamente a esta produção) é que surgiu a demanda de pesquisar a questão da relação de crianças das camadas populares com a escrita, antes e após o seu ingresso na escola. A origem dessa questão está ligada a uma prática de trabalho em que busco compreender a relação de crianças com a escrita e interferir nela.

Essa compreensão e essa interferência têm também as suas origens e, ao mesmo tempo, a sua definição em um determinado contexto acadêmico e teórico. Na interseção, portanto, do contexto de trabalho e do contexto acadêmico é que se realizou a presente pesquisa. Sobre o primeiro já se falou na introdução. é, pois, do segundo - o contexto acadêmico - que se tratará neste capítulo. é fundamental, entretanto, afirmar, de

nício, que a separação entre esses dois contextos é arbitrária, pois ambos estão dialeticamente entrelaçados. Ao separá-los para fim de exposição e discussão, realiza-se o que é possível na apreensão dessa dialética.

A reflexão sobre o objeto pesquisado tem como referência bastante próxima três eixos teóricos. O primeiro deles se constitui das discussões relativas à escola como uma instituição social inserida em uma sociedade de classe. O segundo discute questões relativas à caracterização da clientela que é recebida por essa instituição. E, finalmente, o terceiro eixo se constitui das discussões sobre o processo de alfabetização.

Nas discussões relativas ao primeiro eixo (cf. Bibliografia, Tema I), podem ser identificadas três perspectivas de análise do papel social da escola.

Para a primeira perspectiva, a escola é uma instituição capaz de promover a equalização social, oportunizando a todos os indivíduos condições para seu desenvolvimento e realização pessoal e/ou profissional, de acordo com suas características individuais.

A segunda perspectiva de análise analisa o fato de a escola, por ser uma instituição inserida numa sociedade capitalista, estar comprometida com a reprodução e perpetuação das mesmas condições sociais que proporcionaram o seu surgimento e nas quais ela se insere. Nessa perspectiva, enfatiza-se o caráter reprodutivista da escola e não se crê na possibilidade de

que essa instituição possa atuar no sentido de alterar as relações de poder entre as diversas classes sociais.

A terceira perspectiva chama a atenção para o fato de que, apesar de ser uma instituição com características reprodutivistas, a escola oferece espaços de ação política para a transformação social. Tais espaços surgem tanto do confronto entre as diversas classes sociais em seu próprio interior, quanto do cumprimento de sua função primordial - a transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história da humanidade. Acredita-se que garantir às camadas populares o acesso a esses conhecimentos significa instrumentalizá-la para a luta política em defesa de seus interesses.

O confronto entre as discussões concernentes a esse primeiro eixo teórico, composto pelas perspectivas assinaladas acima, e os dados analisados nos capítulos precedentes impõe algumas questões. Ao se considerar o início do processo de alfabetização, cuja caracterização foi feita principalmente no capítulo 6, seria demais afirmar que a escola pesquisada está ali, naquele lugar, contribuindo para uma distribuição desigual dos bens socio-culturais à população? Constata-se, pela análise dos dados, não só o adiantamento da escrita para as crianças das camadas populares, mas também a precariedade, as lacunas e os equívocos que permeiam o processo de alfabetização conduzido pela escola. Dessa forma, não está a escola cumprindo com bastante esmero a sua função reprodutivista? Não se dá ali a tessitura de uma forte teia que pode enredar e conduzir à reprovação, à

desistência", à expulsão os alunos que são por ela atendidos?

Em decorrência dessas questões, que podem ser respondidas positivamente, essa dissertação assume um tom de denúncia, ao retratar como se processa o ensino da leitura e da escrita na escola pesquisada, cuja clientela se constitui exclusivamente de crianças das camadas populares.

O segundo eixo teórico que orientou a coleta e análise dos dados (cf. Bibliografia, Tema II) constitui-se das discussões relativas à caracterização da clientela atendida pela escola. Essas discussões se configuram como uma tentativa de explicação para a seguinte questão: por que há diferenças tão grandes entre os resultados educacionais de crianças de camadas sociais diferentes? As explicações têm sido buscadas em diversos níveis: no nível do indivíduo, da classe social, da estrutura da sociedade ou da classe social, da estrutura da sociedade ou da instituição escolar. Aqui, porém, se assinalarão apenas duas tentativas de resposta que buscam explicar as diferenças no rendimento escolar considerando as características daqueles que ingressam na escola. É que no âmbito das discussões relativas a esse aspecto, contrapõe-se, basicamente duas perspectivas.

Uma dessas perspectivas é a teoria do déficit ou do handicap sociocultural, que atribui o fracasso escolar de crianças das camadas populares à falta de estimulação e privações vividas por essas crianças em seu meio social de origem. Postulam-se, a partir desse pressuposto, intervenções educacionais de caráter preventivo e/ou compensatório.

A outra perspectiva tem sido denominada de "teoria da diferença cultural". Nela se considera que o fracasso das crianças das camadas populares decorre do confronto de suas características com o padrão de características esperado e exigido pela escola. Compreende-se que essas características são resultantes de experiências social diversificadas e que, por isso, não se justifica compará-las em termos de valor.

Pelo confronto entre as discussões relativas a esse segundo eixo teórico e a análise feita anteriormente, principalmente no capítulo 4, reconhece-se que predomina, entre os profissionais da escola pesquisada, a perspectiva do déficit como explicação para o fracasso dos alunos. Os questionamentos existentes em relação às hipóteses postuladas nessa perspectiva estão ausentes das considerações feitas pelos professores e especialistas entrevistados. A caracterização da clientela da escola feita por eles revela a incorporação do discurso da carência, da pobreza, da deficiência, como impedimento da aprendizagem das crianças das camadas populares. Em decorrência desse fato, propõe-se ali um trabalho numa perspectiva compensatória, explícita na adoção do período preparatório e do ciclo básico de alfabetização.

As entrevistas realizadas nas casas das crianças possibilitaram, entretanto, o acesso a informações que negam afirmações feitas por professores e especialistas a respeito de sua clientela, tais como: famílias desestruturadas; crianças que

crecem sozinhas e que não adquirem "hábitos". A entrada na casa dessas crianças possibilitou ver, pelo menos em parte, a organização e a responsabilidade dessas crianças na ausência de seus pais, o vínculo precoce que estabelecem com o trabalho e o afeto que permeia as relações em família. Esses dados parecem ser desconhecidos pelos profissionais da escola onde se realizou a pesquisa.

Coerente com a visão que têm de sua clientela, os profissionais dessa escola implementam uma proposta de trabalho que menospreza as condições e desenvolvimento das crianças. Uma característica do processo de ensino nessa escola é a grande dilatação do tempo necessário à alfabetização. Segundo informações obtidas, para algumas turmas o período preparatório (que não é alfabetização ainda!) pode ser estendido por mais de um ano! Isso demonstra a precariedade do processo de alfabetização ali desenvolvido e a dissonância entre ele e o desejo, as experiências e as habilidades apresentadas pelos alunos já no início da 1a. série.

Uma das afirmações da teoria do déficit é que, para os pais de meio social desfavorecido, a escola é um "mal necessário", e não uma importante etapa da qual depende o futuro da criança. Ao contrário disso, evidenciaram-se, nos primeiros capítulos, o interesse, a expectativa com que o grupo pesquisado aguarda o ingresso da criança na 1a. série. Esses sentimentos são traduzidos na importância dada à iniciação e à preparação das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. Constatou-

se também, que essa preparação contém elementos da alfabetização escolar, o que demonstra, mais uma vez, o quanto a instituição escolar é tomada como referência importante pelo grupo pesquisado.

Deve-se considerar, portanto, dentro dos limites de generalização possíveis a um estudo de caso, que muitas crianças das camadas populares são efetivamente preparadas para a alfabetização escolar por seus familiares, ao contrário do que se afirma na perspectiva da teoria do déficit. Assim, o confronto entre esse segundo eixo teórico e os dados encontrados indicam a pertinência e a atualidade do questionamento a que se vem submetendo a teoria do déficit sociocultural das crianças das camadas populares.

O último eixo teórico presente na pesquisa e análise dos dados aqui apresentados (cf. Bibliografia, Tema III), refere-se às discussões sobre alfabetização. Esse eixo se impôs tanto pela natureza do objeto pesquisado, como pelo fato de as séries iniciais, momento no qual a escola se encarrega de alfabetizar, representarem uma barreira para milhares de crianças das camadas populares.

Diversos paradigmas teóricos têm fundamentado o processo de alfabetização escolar ao longo dos anos. Entre esses paradigmas, duas vertentes da Psicologia têm predominado : a Associacionista e a Psicogenética. Atualmente, é difícil fugir ao confronto entre essas perspectivas, sempre presente em encontros, dissertações, teses.

Não se pretende aqui conjecturar sobre a pertinência de uma ou outra perspectiva, suas vantagens e desvantagens. O que se pretende é ressaltar o fato de que o presente trabalho foi realizado no bojo dessas discussões, que impõem a consideração de várias questões como: o conhecimento da escrita pela criança; a intervenção de intermediários no processo de conhecimento da escrita pela criança; a escrita como objeto social e de conhecimento; a revisão de pressupostos e metodologias adotados pela escola; o significado da leitura e da escrita para grupos sociais diferentes; a influência das características do grupo social do aprendiz sobre a sua aprendizagem.

As discussões relativas a esse eixo teórico estão ausentes da escola pesquisada, tal como ocorre com os outros dois eixos apontados. Ao contrário, a metodologia de trabalho desenvolvida na escola filia-se à perspectiva Associacionista, sem colocá-la em questão: parte-se dos pressupostos associacionistas quando se faz opção de iniciar o processo escolar pela preparação da criança em determinados aspectos, cujo domínio é considerado pré-requisito para a alfabetização; a ênfase é colocada no treino de habilidades psicomotoras, no domínio de conceitos (fora/dentro; alto/baixo; etc). E mais: ao se iniciar o processo de alfabetização, esse se faz, basicamente, pela codificação/decodificação de elementos, operacionalizadas pela associação entre esses. Ou seja, centra-se a atenção dos alunos no conhecimento gradual e lento das letras associadas ao som que elas devem representar.

Entretanto, diante do caos registrado, principalmente nos capítulos 4 e 6, onde se apontou o adiamento da escrita, a priorização de normas de comportamento, as poucas (ou nenhuma) atividades realizadas no dia-a-dia de aula, uma pergunta se impõe : a perspectiva associacionista não estaria aí descaracterizada ? Pode-se, mesmo, dizer que ali se realiza uma proposta de alfabetização numa perspectiva associacionista ? Ou o que se faz ali é um "arremedo" de alfabetização ? Deve-se, talvez, atenuar tal questão, uma vez que a coleta de dados se restringiu ao período inicial das aulas. Porém, não se pode desconsiderá-la. A observação das aulas evidenciou a ausência da escrita no interior da escola para os iniciantes da 1ª série, ausência combatida pelas crianças e seus familiares, que insistem em tornar a escrita presente. Tal atitude reflete o fato de que a escrita, antes de ser um objeto escolar, é um objeto social e que, em consequência disso, as crianças com ela interagem antes de ingressarem na escola.

A situação vivida por crianças das camadas populares na escola pública, sobretudo no momento em que iniciam sua escolarização se impõem como um desafio : objeto a ser desvendado e transformado.

B I B L I O G R A F I A

Ao longo desta dissertação, pelas razões apresentadas na Introdução, foram raramente explicitadas as referências teóricas que orientaram a pesquisa e a análise dos dados. A explicitação dessas referências foi buscada na conclusão, quando se apresentaram alguns eixos teóricos que nortearam este trabalho. Em decorrência desse fato e com ele procurando ser coerente, apresenta-se, agora, uma bibliografia temática : as obras estão agrupadas conforme os temas ou eixos teóricos constitutivos desta dissertação.

Além dos três eixos teóricos apontados na conclusão, incluem-se aqui outros dois eixos. Um deles se refere à metodologia de pesquisa adotada, de que se falou na Introdução. O outro refere-se à metáfora dos rituais de passagem utilizada no capítulo 5.

Têm-se, portanto, cinco agrupamentos temáticos nesta bibliografia : da escola na sociedade capitalista; da caracterização da clientela escolar; do processo de alfabetização escolar; da metodologia de pesquisa; dos ritos de passagem. Não se pretendeu, porém, apresentar, em cada tema, uma listagem de obras que abarcasse a maioria ou todos os trabalhos referentes a cada um; apresentam-se, apenas, aqueles que estiveram mais presentes quando se realizava a produção desta dissertação.

Tema I - Da escola na sociedade capitalista

ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível ? In:(org.)Da escola carente à escola possível. São Paulo : Loyola, 1986. p. 11-53

_____. Na carona da burguesia: retalhos da história da democratização do ensino. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.3, p.17-23, jun. 1986

BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro : Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean. A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro : F.Alves, 1975.

CAMPOS, Rogério Cunha. Luta dos trabalhadores pela escola. Belo Horizonte : UFMG, 1985, 339 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica; realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 314 p.

CUNHA, Luis Antônio. A simbólica violência da teoria. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 43, p. 55-57, nov. 1982

- DURAND, José Carlos. Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 43, p. 52-54, nov. 1982
- LOPES, Eliane Marta S. Teixeira. A publicização da instrução no contexto histórico do séc XVIII; um estudo de caso da relação educação - sociedade. Belo Horizonte : UFMG, 1980, 187. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1980.
- PAIXÃO, Léa Pinheiro. A escola dos carentes; um projeto em Minas Gerais. In: Arroyo, Miguel G.(org.)Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1986. p. 55-84.
- PETIT, Vicent. As contradições de "A Reprodução". Cadernos de Pesquisa, São Paulo. n.43, p. 43-51, nov. 1982.
- SANTOS, Oder José dos. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. Educação em Revista; Belo Horizonte, n. 2, p.4-7, dez. 1983.
- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 4.ed. São Paulo : Cortez: Autores Associados. 1984. 96 p.

Tema II - Da caracterização da clientela escolar

- ATKISON, Paul. Bernstein and the linguists. In: _____. Language, Structure and reproduction; an introduction to the sociology of basil Bernstein. London: Methuen, 1985. p. 102-127.
- BARATZ, Stephen, BARATZ, Joan C. Carly childhood intervention: the social science base of institutional racism. In: Language and learning course team at the open university. Language in Education: a source book. London: Routledge & Kegan Paul, 1972. p. 188-97.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. Sociedade e inteligência. São Paulo: Cortez, 1989. 133 p.
- CARRAHER, Terezinha N. & outros. [cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 57, p. 78-85, maio 1986.
- FIJALKOW, Jacques. Malos lectores por qué?; Madrid: Pirâmide, 1989. 272 p.
- FREITAG, Bárbara. Piagetianos brasileiros em desacordo ? contribuição para um debate. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 53, p. 33- 43, maio 1985.
- GREENFIELD, P., BRUNER, J. Cultura y desarrollo cognitivo. In: BRUNER, J. Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza, 1984. p. 149-70.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil; a arte do disfarce. 2.ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984. 131 p.

ABOV, W. The logic of nonstandard english. in: KEDDIE, Nell.(ed) Linker, Tailor... The myth of cultural deprivation. Marmonds. Worth : Penguin Books, 1973. p. 21-66.

ORD, Maria Lúcia F. A construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixa renda: uma contribuição para debate. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 56, p. 66-72, fev. 1986.

ICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. sujeito e cotidiano; um estudo da dimensão psicológica do social. Rio de Janeiro : Campus, 1987. 98 p.

ATTO, Maria Helena Souza. A Criança marginalizada para os piagetianos brasileiros : deficiente ou não ? Cadernos de Pesquisa, São paulo, n. 51, p. 3-11, nov. 1984

_____. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990. 385 p.

_____. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.

DARES, Magda B. Linguagem e escrita: uma perspectiva social. São Paulo : Atica, 1986.

STREET, B. V. The "Ideological" model. In: _____. Literacy in Theory
and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
Section 1, ch. 4, p. 95-125.

Tema III - Do processo de alfabetização escolar

ALENCAR, José de. Como e Porque sou um romantista. Campinas:

Pontes, 1990. 76 p.

FARIA, Vitória Silva Barreto de. No caderno da criança o retrato da escola. Belo Horizonte : UFMG, 1988, 258 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1988.

FERREIRO, Emilia. Os filhos do analfabetismo; propostas para a alfabetização escolar na America Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 107 p.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. Psicoqênese da língua escrita. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986. 284 p.

FREITAS, Lia. A produção de ignorância na escola; uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. São Paulo: Cortez, 1989. 132 p.

MACHADO, Ana Maria. Gente, Bicho, Planta: O mundo me encanta.

Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. Algumas considerações sobre alfabetização. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 14, p. 20-24, 1987.

SOARES, Magda B. Alfabetização : em busca de um método ? In: SEMINARIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL, Rio de Janeiro, 1990 (mimeogr.)

_____ .Alfabetização no Brasil : O estado do conhecimento.

Brasília : REDUC / INEP, 1989.

_____ .As condições sociais da leitura: uma reflexão em
contraponto. In: ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel Theodoro
da.(org.)Leitura; perspectivas interdisciplinares. São
Paulo: ATica, 1988. p.18-29.

_____ . Linguagem e escola; uma perspectiva social. 4.ed.
São Paulo: Atica, 1987. 95 p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da
escrita; a alfabetização como processo discursivo. São
Paulo: Cortez, 1988. 135 p.

TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da linguagem escrita. São Paulo:
Trajetória cultural; 1989. 151 p.

Tema IV - Da metodologia de pesquisa

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. Novos estudos CEBRAP, São Paulo, n. 21, p. 133-157, 21 jul. 1988.

DAMATTA, Roberto. o ofício de etnólogo ou como ter "Antropological Blues". In: VELHO, Gilberto. Aventura Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-25.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: _____. Aventura sociológica. Rio de Janeiro : Zahar, 1978. p.36-46