

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

372.201  
 F2242  
 T

BIBLIOTECA DE FOMENTO DE EDUCAÇÃO DA UFMG

372.981  
 F2242  
 T

Ac 28480

U. F. M. G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

oi



239078904

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

INV 05

NO CADERNO DA CRIANÇA  
 O RETRATO DA ESCOLA


Vitória Líbia Barreto de Faria

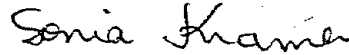
ESTE LIVRO DEVE SER DEVOLVIDO NA  
 ÚLTIMA DATA CARIMBADA

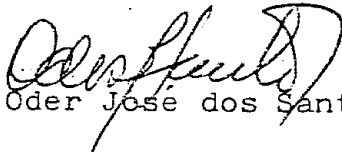
13.FEV.1992	21.SET.1996	23.ABR.1997	
27.FEV.1992	4.OCT.1996	29/04/97	
27.FEV.1992	11.MAR.1996	6.MAI.1997	
17.MAR.1992	11.MAR.1996	13.MAI.1997	
16.JUL.1992	19.MAR.1996	20.MAI.1997	ABR
28.SEP.1992	19.MAR.1996	27.MAI.1997	ABR
28.SEP.1992	19.MAR.1996	3.JUN.1997	ABR
28.OCT.1992	19.MAR.1996	10.JUN.1997	ABR
15.OCT.1993	9.MAI.1996	17.JUN.97	
28.OCT.1993	16.MAI.1996	02/06/97	
3.NOV.1993	11.SET.1996	DEVOLVIDO	
NOV.1993	11.SET.1996	09 DEZ 2002	
NOV.1993	11.SET.1996		
0.NOV.1993	2.OCT.1996	28 ABR 2003	
18.NOV.1993	9.OCT.1996		
8.NOV.1993	20.OCT.1996	24 OUT 2005	
26.NOV.1993	31.NOV.1996		
13.DEZ.1993	20.NOV.1996	DEVOLVIDO	
	28.NOV.1996		
	09.12.96		

Dissertação apresentada ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação/UFMG, em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Ciências Sociais Aplicadas à Educação

**BANCA EXAMINADORA:**

  
Professora Leá Pinheiro Paixão  
(Orientadora)

  
Professora Sônia Kramer

  
Professor Odeir José dos Santos

Data da Aprovação: 2/12/88.

## DEDICATÓRIA

À Julybia, minha mãe e ao Romulo, meu pai, que, entre tantas coisas da emoção, ensinaram-me a ter uma relação afetiva com o caderno e, entre tantas outras coisas da razão, mostraram-me a importância do registro.

Ao Gildo, meu companheiro e cúmplice em todas as empreitadas, com quem dividi cotidianamente as minhas dúvidas e certezas, alegrias e angústias, no percurso deste trabalho.

À Raquel e Mariana, minhas filhas, que com seu carinho ajudaram-me a prosseguir e com sua sensibilidade entenderam (à sua maneira) a importância desse trabalho.

Ao Paulo, meu irmão querido que, mesmo na distância, fez-se presença nesta caminhada.

Ao Daniel, irmão e amigo, educador e artista que no seu cotidiano, junto às crianças das camadas populares, busca construir uma proposta pedagógica original, vinculando arte e educação.

Ao Tiago por todo o afeto que lhe dedico.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho talvez não tivesse sido possível sem a contribuição destas pessoas, a quem, carinhosamente, agradeço.

À Léa Pinheiro Paixão que me orientou neste trabalho, percorrendo comigo todos os caminhos, incentivando, criticando e acrescentando.

À Mabel de Melo Faleiro, amiga e companheira de trabalho, que com paciência acompanhou cotidianamente meus altos e baixos, ouvindo, discutindo e sugerindo.

À Fátima Regina Teixeira de Salles Dias, amiga e incentivadora, a quem recorri frequentemente em meus conflitos cognitivos. Agradeço também pela revisão final, após a datilografia.

Ao Mário Lúcio Vieira da Silva que, com suas intervenções, ajudou-me a encontrar o campo temático e a ter coragem para investir neste trabalho.

À Maria Cristina Soares de Gouveia, com quem discuti a primeira versão deste trabalho, pela amizade, apoio, questionamento e indicações bibliográficas.

À Magda Becker Soares que, lamentavelmente, não pode participar da banca examinadora. Agradeço pela leitura minuciosa dos originais e pelas valiosas contribuições.

A todos os professores do Mestrado e especialmente ao Professor Oder José dos Santos pelo estímulo e pela confiança demonstrados, desde o momento em que iniciei o Curso.



Aos protagonistas deste trabalho: Ana, Alexandre, Carla, César, Dudu, Gilvimar, Ilson, Júnia, Maria Raimunda, Ricardo e Tiago por terem me cedido seus cadernos e contado suas histórias; a todas as professoras que entrevistei e que tiveram a maior boa vontade para me prestar todas as informações; a Lila (supervisora) e a Marta (orientadora) da E.E.Nadir Meireles pela disponibilidade e seriedade com que encararam este trabalho.

À Heloisa pelo trabalho de datilografia, à Antonieta pela revisão e ao Joaquim pela arte final.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

1. Inventando o trajeto.....	03
2. Abrindo picadas.....	06
3. Construindo os instrumentos.....	15

### CAPÍTULO I - QUEM É O ATOR DESTA HISTÓRIA E QUEM É O AUTOR DO CADERNO?

1. História da Carla.....	27
2. História do César.....	31
3. História do Tiago.....	33
4. História do Dudu.....	36
5. História da Júnia.....	39
6. História do Ricardo.....	41
7. História da Ana.....	42
8. História do Ilson.....	44
9. História da Maria Raimunda.....	46
10. História do Alexandre.....	48
11. História do Gilvimar.....	49

### CAPÍTULO II - DESVELANDO O CADERNO DA CRIANÇA

1. Introdução.....	53
2. Para que servem tantos cadernos?.....	53
3. Para que tanto capricho se o destino do caderno é o lixo?.....	64
4. Quem é o responsável pelo "dever de casa?.....	69
5. O poder do professor expresso no caderno.....	74

### CAPÍTULO III - PROCURANDO A CRIANÇA NO CADERNO

1. Introdução.....	80
2. Memorização.....	82
3. Padronização.....	116
4. Descontextualização.....	128
5. Alfabetização o aprendizado de um código?.....	131
6. Matemática um conhecimento social?.....	150
7. Transgressão na busca da autonomia.....	168

#### **CAPÍTULO IV - REVELANDO UM OUTRO RETRATO DA ESCOLA**

1. Introdução.....	172
2. Caderno retrato negativo/positivo da escola....	175
3. Construção de conhecimentos.....	186
4. Singularidade/pluralidade.....	214
5. Contextualização.....	223
6. Transgressão pedagógica.....	234

#### **CAPÍTULO V - A ESCOLA QUE O CADERNO RETRATOU**

1. Introdução.....	239
2. Apropriação do saber.....	241
3. Construção da Identidade.....	243
4. Legitimidade da Cultura.....	244
5. Ser ou não o autor do caderno.....	245
6. Limites e possibilidades à emergência do novo.	248
7. Limites do trabalho.....	250

<b>Bibliografia.....</b>	<b>251</b>
--------------------------	------------

**Anexos**

## RESUMO.

O estudo procura retratar a realidade escolar da criança de 1ª série, a partir da análise de seus cadernos. Para isso, foram analisados todos os cadernos utilizados por onze crianças que, em 1987, cursaram a 1ª série do 1º grau, em escolas da rede pública de Belo Horizonte, Contagem e Sete Lagoas. Além desse procedimento, foram também feitas entrevistas com crianças, professoras e especialistas, no sentido de melhor explicitar o significado do que ia sendo "lido" nos cadernos.

A análise possibilitou a apreensão de duas realidades distintas que coexistem hoje na escola pública: uma, que nos aponta para seus limites, e outra, que nos faz vislumbrar algumas de suas possibilidades.

A dissertação está organizada em quatro partes:

Na primeira parte, Capítulo I, é feita a apresentação das crianças, através de suas histórias de vida.

A segunda parte, Capítulos II e III, constitui-se da análise dos limites da escola pública na sua relação com a criança das camadas populares. Estes limites são evidenciados na memorização, padronização e descontextualização do trabalho escolar.

Na terceira parte, Capítulo IV, procura-se demonstrar que, possibilitando a construção de conhecimentos pela criança, percebendo a sua singularidade/pluralidade e desenvolvendo um trabalho pedagógico contextualizado, a escola pode, efetivamente, contribuir para a construção de um projeto político/pedagógico vinculado aos interesses das camadas populares.

Na quarta parte, Capítulo V, são feitas interconexões entre as questões retratadas no caderno e o papel da escola numa sociedade de classes.

## INTRODUÇÃO

1. Inventando o trajeto
2. Abrindo picadas
3. Construindo os instrumentos

## INTRODUÇÃO

### 1. INVENTANDO O TRAJETO:

Papiros, tabuinhas de louça ou de barro, madeira recoberta de cera, tabuleiros de areia e ardósia serviram historicamente como portadores e suportes de inscrições para os aprendizes da escrita. Em nossos dias, os cadernos ocupam esse papel e constituem as provas mais evidentes do trabalho que se desenvolve na escola.

O tempo escolar, que em períodos mais remotos era gasto com o ensinamento das lições pelo professor e com a recitação posterior reproduzida oralmente pelo aluno, a partir do final do século passado, gradativamente, passa a ser ocupado com exercícios no caderno.

"Pouco a pouco, a "lição" se apaga diante do "exercício" e, se ela subsiste entre os deveres do estudante, ela não ocupa mais o essencial do tempo escolar: como palavra entendida, ela se resume em algumas frases ditadas sobre cadernos, como palavra apreendida, ela é relegada fora da escola, no lugar do trabalho, à noite. Assim, o trabalho escolar se torna progressivamente o exercício".

*(Hubert e Hebrard, 1979)*

Sendo assim, o caderno passa a ser mais que um simples suporte ou portador do texto escrito. É ele que nos apresenta um retrato fidedigno do trabalho escolar, num da do momento de sua evolução. Funcionando como ordenador do tempo escolar, apresentando uma falsa imagem do desenvolvimento da criança, favorecendo a vigilância do trabalho que se desenvolve, comprovando a racionalidade e objetividade da escola estão os cadernos a testemunhar que as mudanças pedagógicas ocorrem com muita lentidão.

No atual estágio em que se encontram as discussões sobre a escola em nosso país, pode parecer estranho que um

pesquisador volte seu olhar para um tema tão, aparentemente, insignificante como o caderno da criança. Minha opção por esse tema se deve à crença nas possibilidades da escola, embora reconhecendo os seus limites. Entendo que uma dessas possibilidades encontra-se na contribuição que o especificamente pedagógico pode trazer para as mudanças mais amplas da sociedade.

Não pretendo neste trabalho deter-me em discussões teóricas a respeito do papel político da escola e de sua função na sociedade. Necessariamente essas questões permeiam todo o trabalho, na medida em que busco desenvolver toda minha linha de argumentação no sentido de desvelar, através do caderno, a escola que existe para as crianças das classes populares e buscar, nessa escola, elementos significativos que possam contribuir para o seu processo de "vir a ser".

A opção por buscar elementos que desvendem a ação pedagógica que ocorre dentro da escola pública já é uma clara opção política, sobre a qual sinto ser desnecessário aprofundar em um trabalho desta natureza. A discussão que procuro desenvolver também não é, simplesmente, uma discussão metodológica ou técnica acerca do fazer do professor no seu cotidiano. Eu diria que ela vincula esses dois aspectos indissociáveis da realidade escolar sem, todavia, querer enfatizar questões hoje já tão discutidas em outras instâncias, e tão pouco concretizadas na prática da sala de aula.

O que pretendo neste trabalho é, prioritariamente, "ler" o que está escrito no caderno da criança. Sinto como necessário um trabalho dessa natureza, na medida em que o fato de se considerar o aluno como objetivo e razão de ser da escola não se tem concretizado, nos últimos anos, em pesquisas que busquem entender a maneira como ele registra

e percebe a prática pedagógica que ocorre naquele espaço. Sinto essa mudança de perspectiva como uma opção que já de início coloca uma crença minha (não só como pesquisadora, mas como educadora) na grande importância da mudança no eixo de investigação tradicional que tem sido uma constante nas pesquisas acerca da escola.

Procurei "ler" no caderno das crianças a concepção de ensino/aprendizagem ali explicitada, a relação professor/aluno e a relação de ambos com o conhecimento. Nesse sentido é que tenho como objetivo analisar o que ocorre na prática pedagógica da sala de aula, através do registro produzido pelos alunos acerca dessa mesma prática.

"Mais que os manuais já largamente estudados mas que não se constituem nunca a não ser em modelos supostos do trabalho escolar dos mestres e dos alunos, são os cadernos que parecem ser as testemunhas essenciais do labor escolar."

(Hubert e Hebrard, 1979)

Várias pesquisas têm sido centradas no estudo do livro didático, por se acreditar que a escolha deste revela uma concepção e uma opção político-pedagógica dos educadores que o utilizam. Relativizo um pouco tal afirmativa, entendendo que por diversas razões pode o professor indicar esse ou aquele livro didático, sem que contudo esteja afinizado integralmente com as concepções do autor. A meu ver, os registros produzidos no caderno são a expressão concreta do pensamento do professor ou da escola, na medida em que são a instância pensada e planejada do trabalho desenvolvido na sala de aula. Além disso, há que se considerar que apesar de nem sempre as escolas adotarem livro didático, o caderno sempre existe.

Assim, acreditando que o caderno constitui um dos instrumentos mais utilizados pela escola para vincular sua



proposta junto às crianças, e que ali se inscreve uma determinada maneira de relacionar escola e vida, de conceber criança e sociedade, e de produzir e distribuir o conhecimento, empenhei-me nesta investigação. Sinto que no caderno se concretiza a produção da criança, o resultado real, concreto, que em geral não é captado nas avaliações. E, quando afirmo isso, estou querendo dizer que é ali que se torna visível o processo de aprendizagem escolar da criança no seu fazer e fazer-se enquanto sujeito cognoscente, ou enquanto resultante da ação castradora da escola sobre o ser humano criança.

Ao decidir fazer este estudo exploratório do caderno das crianças das classes populares que cursam a 1ª série do 1º grau, o que procurei entender foi o que se passa nesse seu primeiro ano de escolaridade e a forma como isso se expressa através de seus registros.

## 2. ABRINDO PICADAS

Para explicar porque escolhi o caderno e não outro instrumento utilizado pela escola, faz-se necessário haver uma referência às condições pessoais e profissionais que influenciaram minha definição do objeto de estudo.

"É o sentimento que constitui o objeto"

e

"cada objeto de conhecimento é um sonho a ser interpretado".

(Alves, 1986)

A preocupação com o caderno não é nova na minha vida. Minha mãe foi quem primeiro me mostrou esse objeto como algo seu, pessoal, singular, portador de registros de vida, depositário de sonhos e guarda de reminiscências. Depois, aprendi que cadernos servem também para registrar contas, despesas, receitas de bolos, anotar telefones e endereços, registrar livros e discos emprestados, fazer diários de viagem, etc.

Entrei na escola e senti que lá os cadernos serviam apenas para fazer deveres, para copiar as coisas que a professora escrevia no quadro, para fazer letra bonita, para treinar a escrita correta de palavras, para escrever numerais, para fazer contas sem sentido para mim e para reproduzir os "pontos" das diferentes disciplinas, que a professora ditava ou escrevia no quadro.

No decorrer dessa minha trajetória, redescobri no caderno aquele sentido pessoal, meu, singular, e o outro sentido social e afetivo na minha relação com os outros. Foi assim que fiz cadernos de poesias e músicas, cadernos de desenhos e pinturas, diários, cadernos de sonhos, todos mantidos rigorosamente escondidos, porque a escola me ensinava, na sua prática, que a escrita não deveria servir ao registro de sentimentos e emoções. Foi assim também que descobri os cadernos de confidências, que conviviam clandestinamente no cotidiano da escola, além dos cadernos de recordações, que rodavam entre os colegas mais íntimos para ali escrevermos a respeito de nossos sentimentos.

Como professora, o caderno sempre foi alvo de minhas preocupações. Eu sentia que ele não era um mero instrumento escolar. Pelo fato de ter tido uma relação muito forte com ele, sentia necessidade de entender o seu significado para meus alunos e para os demais professores da escola. Sentia que a escola continuava trabalhando com esse instrumento de uma forma totalmente desvinculada da vida. Sentia que a criança escrevia páginas e páginas, mas não estava no caderno.

Procurei, então, na minha prática em diversas escolas como professora de História e, mais tarde, como professora de cadeiras pedagógicas em cursos de Magistério, trabalhar junto aos alunos de forma que eles se sentissem autores do caderno, atores daquela história que se ia inscrevendo ali.

Foi isto que fizemos, coletivamente: cadernos de reportagem sobre fatos históricos (o aluno se colocava como jornalista, relatando e interpretando um fato ou um acontecimento histórico, ou, ainda, experiências suas como sujeito histórico em sua prática social); cadernos de registros de viagem e passeios (onde os alunos registravam todas as pequenas viagens ou passeios que faziam, localizando geográfica e historicamente o local visitado, contando e desenhando tudo que viram e ouviram nas suas viagens); cadernos de descobertas (onde livremente as crianças registravam todas as coisas novas que descobriam).

Nos cadernos individuais, era sempre solicitado que o aluno analisasse, refletisse, idealizasse, narrasse com suas palavras, interpretasse, imaginasse, deduzisse, comparasse, criasse, sistematizasse. Tal maneira de conduzir a prática pedagógica criou para mim algumas dificuldades na relação com a Direção e a Supervisão da Escola, nos anos em que a Taxionomia de Bloom e as influências da Psicologia Comportamental sobre a Educação determinavam que os verbos utilizados na formulação dos objetivos permitissem mensurar o aluno, através de ações observáveis.

Quando professora de curso de Magistério, eu discutia muito a importância do registro da prática no cotidiano do professor. Procurei vivenciar com minhas alunas alguns cadernos: cadernos coletivos de toda a sala, cadernos de grupos, cadernos individuais. Um trabalho interessante dos grupos foi a elaboração de um caderno que, por registrar uma pesquisa intensa, na qual foram entrevistados alunos, professores, supervisores, diretores, pais de alunos e políticos, foi denominado como o caderno da História da Educação de Contagem.

Outro caderno interessante foi o diário de estágio em pré-escolar, onde as futuras professoras, durante o período de estágio, iam registrando as questões pedagógicas relevantes que iam percebendo, bem como suas impressões pessoais sobre a experiência vivida durante o estágio (como estavam se sentindo como futuras professoras, que dificuldades percebiam nesse trabalho, que necessidades teóricas surgiram durante o estágio, como se sentiram observando ou trabalhando com as crianças, etc.)

Como coordenadora pedagógica de uma pré-escola cooperativa, propus o uso do caderno para todas as classes de pré-escolar, desde os mais pequeninos. Essa proposta deu margem a inúmeras discussões, porque a grande maioria das pessoas tinha a percepção de que o caderno era algo vazio, chato, feito para realizar tarefas maçantes e cansativas.

Grande foi a surpresa de todos quando começaram a aparecer: cadernos de experiências, cadernos de sonhos, "livro (caderno) da Vida"<sup>1</sup>, cadernos de histórias das crianças. Os registros feitos nesses cadernos eram feitos em conjunto pelas crianças, que ditavam ou desenhavam, e pela professora, que escrevia. Além disso, surgiram álbuns (em cadernos) de todos os tipos: de flores, de bichos, de carros, de papéis de bala, etc.

Havia também os cadernos individuais, que as crianças levavam para casa e nele faziam "os deveres", trazendo-os de volta no dia seguinte. Era muito raro alguma criança esquecer o caderno em casa, sujá-lo, ou deixar de fazer o que estava sendo solicitado. Eles o tratavam com muito carinho, porque se sentiam seus autores.

---

(1) Livro da Vida - caderno coletivo para uso em sala de aula onde alunos e/ou professora vão registrando fatos, acontecimentos ou tudo que sentirem necessidade de registrar, através da escrita ou desenho. É uma das técnicas propostas por Celestin Freinet.

Da mesma forma que as crianças, os professores, sentindo a importância do registro, foram criando também seus cadernos: de plano de aula, de relatórios (onde escreviam de forma descontraída sobre sua prática: percepções, reformulações, idéias novas que apareciam), de avaliação e de observações a respeito das crianças, etc.

Como técnica educacional em pré-escolar do Mobral e, atualmente, do MEC, tive contato com vários tipos de cadernos utilizados por crianças, professores e supervisores. Durante os cursos e supervisões por mim realizadas, cada vez mais percebi a força e a importância desse instrumento.

Durante os cursos que ministrei a respeito dos mais diversos assuntos relativos à pré-escola, para supervisoras e professoras, procurei sempre despertá-las para a importância do registro. Durante os dias de realização dos cursos, propunha o uso de cadernos coletivos. Um deles era o caderno de avaliação, onde existia uma página para cada participante, inclusive para a professora; ali, a participação, o aproveitamento, o entendimento, as críticas e autocríticas eram registradas por todos. O Livro da Vida também foi utilizado, algumas vezes. Nele as pessoas registravam tudo que sentiam necessidade de escrever, faziam críticas, falavam de suas dúvidas, descobertas, questionamentos, dificuldades, progressos, saudades da família, amizades que faziam durante os cursos, etc.

Nas supervisões às classes do pré-escolar vi o caderno sendo utilizado pelo professor das mais diversas formas. Entretanto, sempre o sentia como retrato da prática pedagógica. Em uma pesquisa que realizei no município de Nova Serana-MG em 1985, fazendo observações em sala de aula e entrevistas com pais de crianças de pré-escolar, pude constatar a importância que a criança, desde muito cedo, dá ao ca-

derno. No entanto, a professora da sala observada não utilizava cadernos com as crianças. A concepção que tinha era de que a criança não deveria ser alfabetizada naquele momento e que, portanto, não necessitava de cadernos.

Ao ir às casas das famílias dos alunos para entrevistar os pais, eu conversava informalmente com as crianças sobre a escola, sobre suas vidas, sobre as brincadeiras e sobre o que gostavam de fazer. A grande maioria dizia que gostava de escrever e muitos me mostravam os cadernos onde escreviam (em casa, porque na escola era proibido). Em uma das casas que visitei, a mãe de uma das crianças disse:

"O Josias gosta muito de escrever e, como a gente não tem dinheiro para comprar caderno para ele, ele escreve aqui (mostrou-me algumas contas de água e de luz, onde a criança havia escrito em todos os espaços vazios)".

Em todos os cadernos que vi na casa das crianças estava registrado o seu nome, o nome do pai, da mãe, e outras coisas de seu mundo, misturados com os a, e, i, o, u passados por algum adulto para elas copiarem. Nesses cadernos encontrei também tentativas de escrita das crianças, onde elas experimentavam e criavam suas hipóteses a respeito de como se escreve.

Realizando uma viagem de cooperação técnica a professoras e supervisoras do município de Bicas-MG, tive mais uma vez reforçada a minha hipótese de que a criança valoriza e gosta do caderno quando sente-se como seu autor e como ator daquela história que ali vai sendo escrita por ela. Ao visitar uma classe de pré-escolar na zona rural de Bicas, que atendia aos filhos dos trabalhadores pobres da região, pude perceber o uso que a professora fazia do caderno junto às crianças. Todas elas tinham o seu caderno. Ali desenhavam e contavam as histórias do seu desenho (a professora registra

va), escreviam seus nomes, os nomes das coisas que gostavam e que tinham significado para elas, o nome do pai, da mãe, dos amigos, e outras coisas de seu mundo.

Essa visita a Bicas ocorreu no mês de setembro. As crianças estavam usando os cadernos desde o início do ano letivo e o estado em que se encontravam era surpreendente. Sem que houvesse repressão por parte da professora, estavam perfeitos: limpos, "sem orelhas", sem folhas arrancadas, e todos ainda perfeitamente encapados. Eles os levavam todos os dias para casa e os traziam de volta à escola dentro de um saco plástico para que não sujassem no caminho. Vale ressaltar aqui que eram crianças de cinco e seis anos, muito pobres, que iam descalças para a escola e moravam em casas de um ou dois cômodos.

Na minha experiência como mãe também pude acompanhar a relação da criança com o caderno. Desde muito cedo, muito antes de ingressarem na escola, minhas filhas demonstraram interesse pelo caderno e fizeram muitos: com rabiscos, figurinhas, álbuns construídos com desenhos, etc. Registraram nesses cadernos suas primeiras produções escritas, formularam suas primeiras hipóteses a respeito de como se escreve, brincaram com as letras, usando a escrita como uma das formas de representação de seu pensamento, entre outras que continuavam a se desenvolver.

Quando entraram para a escola, começaram a perder o interesse pela escrita e por outras formas de representação (desenho, dança, teatro), etc. Achavam que escreviam errado, que a mãe e o pai também escreviam errado, que tinham letra feia, que letra bonita era a da professora. Quando alguém pedia para escreverem alguma coisa, diziam que não sabiam. Nesse momento, eu sentia que elas começavam a ver a escrita como código e se julgavam incapazes de dominá-lo. Pararam

de desenhar e abandonaram também outras formas de representar seus pensamentos.

"É surpreendente como Freud, que descobriu o período de latência (esse período de depressão, de esvaziamento do sentido do mundo que segue ao complexo de Édipo e ao complexo de castração) não tenha se dado conta que esse período coincide com a idade de escolarização, a entrada da criança nos equipamentos produtivos modelizantes, a entrada nas línguas dominantes. E a criança que tem uma capacidade extraordinária de dança, de canto, de desenho, etc. perde em poucos meses toda essa riqueza. Sua criatividade cai numa espécie de grau zero: ela começa a fazer desenhos estereotipados, ela se modeliza segundo as atitudes dominantes."

(Guattari, 1986)

As minhas preocupações levaram-me a buscar entender o que acontecia com a criança na sua relação com a escrita, com o caderno, e, em última instância, na sua relação com a escola. Analisando seus cadernos, com a preocupação de mãe e educadora e depois conversando com as crianças, senti no caderno o retrato da escola e da relação pedagógica que ocorria em suas quatro paredes.

Com esses relatos procuro demonstrar que essa questão não é nova na minha vida. O que faltava era colocá-la no "caderno". Eu diria, assim, que o meu campo temático foi construído a partir dos fragmentos do meu cotidiano. Foi puxando o fio das minhas experiências pessoais e profissionais que decidi embrenhar-me nesta aventura: conhecer um pouco da escola, através das marcas que ela vai deixando no caderno das crianças.

A escola é uma realidade que pode ser vista e analisada de diversos ângulos e, sob qualquer ângulo ou ponto de



vista que analisemos, estaremos sendo parciais. Parciais, no sentido literal da palavra. Estaremos conhecendo uma parte dessa realidade e de um ponto de vista específico: o daquele que investiga um aspecto dessa realidade.

• *Sy.* Ao decidir estudar o caderno, deparei-me com uma questão metodológica relevante: o caderno é para mim um objeto de conhecimento ou uma fonte de pesquisa? Se eu o via como objeto de conhecimento, surgia a questão: ele não é algo que tenha vida própria, independente da escola. Ele é apenas um dos instrumentos através do qual a escola se concretiza. Mas quando via o caderno como instrumento, achava que ele era mais que isso. É possível imaginar, hoje, uma escola sem cadernos? O uso do caderno é tão óbvio que ninguém questiona sua utilização. Sendo assim, resolvi vê-lo sob os dois ângulos e utilizá-lo ora como objeto de conhecimento, ora como fonte de pesquisa para conhecer a escola.

Percebo que neste estudo os dois aspectos são indissociáveis, porque, por um lado, é importante conhecer o caderno em si (como objeto de conhecimento), uma vez que ele é o material pedagógico mais utilizado pelo aluno na sua vida escolar. No que diz respeito ao caderno da criança de 1ª série, considerando que ela está em íntima relação com esse instrumento durante pelo menos cinco horas do seu dia (quatro na escola e, no mínimo, uma fazendo os deveres de casa), esse instrumento passa a ter um significado muito forte para ela. E, considerando também que essa criança de 1ª série, semi ou recém-alfabetizada, chega a escrever mais de 1000 páginas durante o ano letivo, importa saber o que ela escreve, para quem escreve, para que escreve, porque escreve, como escreve.

Por outro lado, sinto que o caderno constitui uma valiosa fonte de pesquisa para se conhecer a escola, a concepção de aprendizagem que está explicitada ali; a sua visão

de mundo racionalizada; a teoria de conhecimento que embasa a sua prática; o tipo de indivíduo que lá está sendo formado, informado e "deformado", e, em última instância, o compromisso político da ação pedagógica do educador. Uma vez que no caderno se expressa uma filosofia e uma forma de agir, eu diria que através dele é sempre possível conhecer o professor e sua prática e, às vezes, é possível conhecer a criança.

Tenho clareza das limitações de um estudo desta natureza, na medida em que percebo que o caderno não é o cotidiano concreto, real, vivido na relação física professor/aluno, mas uma representação desse cotidiano, retrato muitas vezes "deformado" da ação pedagógica. Acho, entretanto, importante conhecer o caderno e o fragmento possível da escola, através dele, não apenas para saber o que ele efetivamente é ou representa, mas também o que ele pode vir a ser e representar como auxiliar e desdobramento da ação da escola.

### 3. CONSTRUINDO OS INSTRUMENTOS

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi sendo construída em função das necessidades que apareciam durante o processo de investigação. Num primeiro momento e como decorrência da minha trajetória, a questão concreta que se colocava para mim era de que a pesquisa deveria se centrar no caderno. O que me propôs nesse momento foi um contato com esse material, tendo como referência as minhas concepções já explicitadas neste capítulo introdutório, as quais me permitiram "ler", por detrás dos registros feitos pelas crianças, suas relações e articulações com as questões mais amplas da escola.

Inúmeras dificuldades foram enfrentadas nesse primeiro momento, principalmente no que diz respeito à inexistência de estudos nessa área que me pudessem dar respaldo ou apontar caminhos para a investigação. Iniciei então a minha pesquisa, procurando ter contacto com o maior número possível de cadernos de diferentes escolas públicas e particulares de crianças que cursavam as quatro primeiras séries do 1º grau.

⊙ <sup>- et</sup> Percebi no caderno das crianças algumas coisas que se repetiam de forma independente da série em que estavam, da escola que frequentavam, da classe social a que pertenciam, da idade que tinham, etc. Percebi também alguns aspectos bastante diferenciados, principalmente em crianças de 1ª série, no que diz respeito ao processo de alfabetização e de construção do conceito de número. Nesse caso, as variantes sociais e econômicas também ganhavam relevância. Tais evidências, juntamente com a necessidade de limitar meu campo temático culminaram com a seleção dos cadernos das crianças de 1ª série.

As questões, que foram sendo observadas desde a primeira análise dos cadernos, apontaram-me alguns referenciais a partir dos quais procurei investigar:

- . Que concepção de aprendizagem informa e orienta a prática do professor?
- . De que forma os agentes do processo (professor e aluno) se relacionam entre si e se relacionam com o conhecimento?
- . Que contribuição o conjunto das práticas educativas da escola tem dado no sentido de valorizar a cultura da criança e de alterar sua prática social?

A partir dessa limitação do meu universo de pesquisa e da definição dessas categorias mais amplas, procurei fazer o levantamento de cadernos de crianças que cursaram em 1987 a 1ª série do 1º grau em escolas públicas e particulares de Belo Horizonte, Contagem e Sete Lagoas. Para isso, tive algumas dificuldades que considero importantes relatar pelo fato de constituírem dados relevantes para a análise que pretendo desenvolver. Antes, porém, é indispensável datar a pesquisa. A busca dos cadernos ocorreu em dezembro de 1987 e em janeiro de 1988, portanto nos últimos dias do ano letivo, ou após o seu término. Com isso eu pretendia captar o processo retratado no caderno, durante o primeiro ano escolar.

A primeira dificuldade enfrentada foi conseguir os cadernos de crianças pertencentes a famílias das classes populares. Uma boa parcela das crianças, à medida que seus cadernos ficavam "cheios de escritos", jogavam-nos fora por não terem mais valor nem utilidade para elas. Eram totalmente descartáveis. Esse foi um dado que considero importante pois me apontava para uma questão relevante: só se joga fora aquilo que não tem significado. E, pensando nos primeiros cadernos, como entender que as primeiras produções escritas da criança não tivessem significado para elas?

Foi assim que, indo a bairros de periferia e a favelas, encontrei poucos cadernos que seriam alvo de minhas investigações. Alguns dos últimos cadernos utilizados pelas crianças ainda eram encontrados, mas a maioria deles já ilegível pela quantidade de rabiscos e traços por sobre os escritos. Alguns feitos com muita agressividade.

Nesse momento de buscas descobri algumas questões que merecem ser relatadas e que já de início nos apontam para usos mais significativos que a escola pode fazer do caderno.

Algumas crianças, cujos cadernos ao final do ano letivo ainda não estavam completos, passaram a utilizá-los de forma significativa para elas. Percebendo tais questões, e sem muita rigidez com a metodologia, procurei naquele momento conversar com as crianças a respeito dessas primeiras observações.

Laís me fala que odeia o caderno; porém quando cheguei em sua casa ela estava brincando de escolinha com outras crianças, utilizando o caderno que ela dizia odiar. Perguntei então porque ela estava escrevendo no caderno durante as férias já que o odiava tanto. A criança respondeu-me:

"Agora a gente escreve o que quer, na escola a gente só escreve o que a professora quer, e não pode parar. Brincando, a gente pára a hora que quer".

Raquel, ao final da 1ª série, riscou com agressividade todas as folhas escritas do caderno. Quando perguntei porque fez isso, respondeu:

" - Ele não serve para mais nada. Já estudei muito nele. Tenho ódio dele.

- Por quê? você não gosta de estudar?

- Não, me fez sofrer muito".

Mostrando alguns desenhos feitos por ela no caderno e não rabiscados, perguntei:

" - E esses desenhos, por que não os rabiscou?

- Esses eu gosto. Eu fiz, vou recortar e colar em outro caderno".

Dudu escreve no caderno, durante as férias, bilhetes para a sua namorada. Daniel usa as folhas em branco de seu caderno para escrever a caneta, nas férias, uma vez que durante o ano na escola só pode escrever a lápis. Ali, usando a caneta ele faz jogos e brincadeiras com a irmã e descobre cálculos matemáticos e a grafia de novas palavras.

Ao observar as páginas escritas por Daniel durante o ano na escola e os estímulos escritos pela professora, perguntei:

" — Você gosta de escrever?

— Não

— E da escola?

— Também não.

— E da professora?

— Também não.

Mas ela escreve tantas coisas bonitas para você: "Você é uma gracinha!" "Fofinho!", "Parabéns!", "Você é quase um campeão!"

— Ela escreve igual para todo mundo."

Carla aproveita as folhas que restaram no caderno para desenhar, nas férias, tudo que não foi possível desenhar durante o ano letivo.

Buscar os cadernos, portanto, já constituiu para mim um momento de descobertas. Constatei, por exemplo, que para muitas crianças de classe média o caderno e a escrita têm um outro significado. Todas as crianças de classe média contactadas tinham seus cadernos desde o início do ano ainda em bom estado de conservação e bem guardados, embora também dissessem que não gostavam deles.

Após a coleta dos cadernos procurei levantar em todos eles dados relativos a conteúdos trabalhados, à forma pela qual foram trabalhados, aos registros de estímulos e recados da professora, à existência de desenhos e textos criados pela criança, à forma pela qual a professora se relacionava com a criança, tendo em vista a autonomia ou heteronomia, à relação da criança e da professora com o conhecimento. De que forma no caderno aparece a relação da escola com a vida da criança? Em que medida aqueles conteúdos trabalhados no caderno poderiam contribuir para qualquer alteração na prática social da criança? Que aspectos da cultura das classes populares estavam sendo trazidos para dentro da escola?

Nessa etapa da pesquisa procedi ao fichamento de cadernos de vinte crianças de diferentes classes sociais e de diferentes escolas públicas e particulares. Foi após esse trabalho, e a partir de alguns indicadores, que optei por limitar ainda mais meu universo de pesquisa, buscando um maior aprofundamento apenas nos cadernos de crianças que frequentavam escolas estaduais ou municipais.

Após essa seleção dos cadernos, meu universo de pesquisa ficou finalmente delimitado: todos os cadernos usados por onze crianças durante o ano de 1987, quando cursaram a 1ª série do 1º grau em escolas da rede pública de Belo Horizonte, Contagem e Sete Lagoas. Embora as categorias permanecessem as mesmas, a opção por um maior aprofundamento levou-me à busca de outros procedimentos metodológicos que, por sua vez, levaram-me a uma maior aproximação do meu objeto de análise.

Procurei contextualizar cada criança, buscando para isso entrevistas que na realidade constituíram conversas informais, no sentido de captar a relação entre suas experiências vividas no cotidiano em casa, no bairro, na família, e

as experiências vividas na escola e registradas no caderno. Procurei, também, conhecer a escola que freqüentavam, para poder melhor entender o que ia "lendo" nos seus cadernos. Para isso, conversei com algumas supervisoras, orientadoras e professoras.

A partir desses primeiros dados organizei um roteiro de entrevistas para serem realizadas com as professoras que, em 1987, deram aula para as onze crianças. As questões abordadas nas entrevistas referem-se fundamentalmente às observações feitas nos cadernos. As entrevistas foram gravadas e vários trechos delas estão transcritos no corpo deste trabalho.

Senti também necessidade de pesquisar a respeito da proposta do Ciclo Básico de Alfabetização (C.B.A.)<sup>2</sup> da Secretaria de Educação do Estado, no sentido de buscar elementos para melhor entender a prática pedagógica que ia sendo desvelada através dos cadernos. E, finalmente, considerei necessário presenciar, durante as atividades do dia a dia em algumas das escolas, a forma de utilização do caderno e o papel que este ocupa no conjunto das atividades escolares.

Esta dissertação é, portanto, resultante de todos esses procedimentos utilizados. Assim, em cada capítulo reuni rei tanto os dados obtidos nos cadernos quanto os resultan-

---

(2) C.B.A. Ciclo Básico de Alfabetização estratégia implantada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais a partir de 1985, visando "ampliar e alterar o objetivo terminal da 1ª série - domínio da leitura escrita recolocando-o no ciclo básico. Isto quer dizer oferecer aos alunos, no mínimo, o tempo de dois anos escolares, para serem alfabetizados". (Teixeira, 1986).



tes de entrevistas e as observações feitas desde o momento em que iniciei a pesquisa, ainda que naquele momento os dados tenham sido obtidos de maneira assistemática.

Para o desenvolvimento deste trabalho utilizei muitas contribuições de diversos teóricos de diferentes áreas do conhecimento, ligados ou não a uma determinada corrente de pensamento. Fiz uso dessas contribuições na medida em que elas auxiliaram-me na "leitura" do caderno.

Esta foi uma opção metodológica consciente que se deu em decorrência de uma crença minha de que nenhuma área de conhecimento ou corrente de pensamento, sozinha, é capaz de dar conta de explicitar uma realidade. Por essa razão utilizo, articulo e discuto tais contribuições, na medida em que elas ajudam a elucidar alguns fragmentos dessa realidade. Minha pretensão não foi confrontar idéias, nem tampouco me alinhar junto a modelos de investigação e de interpretação do real. Foram os dados que apontaram os caminhos a serem percorridos e as teorias que poderiam clarear as minhas interpretações.

Considerados todos os elementos descritos neste capítulo introdutório, estruturei este trabalho da seguinte maneira:

CAPÍTULO I - Apresento as onze crianças, cujos cadernos são objeto deste estudo, através de suas histórias de vida.

CAPÍTULO II e III - Detenho-me na interpretação de dados relacionados aos cadernos de sete crianças. Nesses dois capítulos, evidenciam-se os limites da escola pública na sua relação com a criança das classes populares.

CAPÍTULO IV - Discuto dados relacionados a cadernos de quatro crianças que apontam para algumas possibilidades no devir da escola.

CAPÍTULO V - Extraio algumas conseqüências das interpretações feitas nos demais capítulos.

## CAPÍTULO I

QUEM É O ATOR DESTA HISTÓRIA E QUEM É O AUTOR DO CADERNO?

1. História da Carla
2. História do César
3. História do Tiago
4. História do Dudu
5. História da Júnia
6. História do Ricardo
7. História da Ana
8. História do Ilson
9. História da Maria Raimunda
10. História do Alexandre
11. História do Gilvimar

## CAPÍTULO I

QUEM É O ATOR DESTA HISTÓRIA E QUEM É O AUTOR DO CADERNO?

## INTRODUÇÃO

As crianças cujos cadernos foram analisados neste estudo pertencem a diferentes escolas públicas e todas cursaram em 1987 a 1a.série do 1º grau. Suas idades variam entre 7 e 12 anos. Algumas dessas crianças são de classe média, mas a gran de maioria delas pertence às classes populares.

Carla, Eduardo e Júnia estudam em uma escola estadual de Contagem, estando todos em salas diferentes. Nessa escola havia, em 1987, 10 classes de CBA 1 (Ciclo Básico de Alfabetização 1). Carla frequentou a 8a.classe, Dudu a 4a. e Júnia a 2a.

César e Tiago estudam em uma Escola Municipal de Contagem, também em classes diferentes. Tiago frequentou a turma C e César a D. Ricardo fez o CBA 1 em outra escola estadual de Contagem, tendo frequentado a 3a.classe. Ana cursou o CBA 1 em uma escola estadual de Belo Horizonte, onde frequentou a 2a.classe.

Maria Raimunda, Ilson, Gilvimar e Alexandre estudaram todos em uma escola estadual de Sete Lagoas. Os dois primeiros numa mesma sala, Alexandre em outra e Gilvimar em classe especial.

As histórias narradas neste capítulo foram construídas a partir de entrevistas com as crianças, com professoras, supervisoras e orientadoras das escolas em que estudaram. Em algumas aparecem dados fornecidos pelas mães ou por uma avó, pelo fato de estarem presentes no momento da entrevista com a criança. Alguns dados referem-se também a observações feitas por mim em sala de aula.

Algumas histórias são contadas pelas próprias crianças. Mantive as suas falas, na medida em que a minha interferência através de perguntas foi muito pequena. As crianças falavam com tanta fluência e obedecendo a uma sequência tão lógica, que preferi manter suas histórias da maneira como me foram narradas. É o caso de Maria Raimunda, Gilvimar, Alexandre e Ilson. As outras crianças manifestaram inibição e maior dificuldade de expressão. Por essa razão, suas falas foram muito entrecortadas por perguntas minhas. Sendo assim, suas histórias foram construídas por mim a partir dos dados obtidos durante as entrevistas. Entretanto, procurei manter algumas de suas falas.

Para todas as onze crianças cujos cadernos são objeto deste estudo, num primeiro momento pedi seus cadernos e em nosso segundo encontro conversei um pouco sobre o que havia observado. Expliquei o que eu estava fazendo e pedi que me contassem a história de sua vida (na escola, em casa, nas ruas). Durante suas falas, eu ajudava, formulando algumas questões mais específicas, a partir daquilo que diziam. Portanto, não houve um roteiro único de entrevista. Somente a primeira questão foi comum a todos.

Algumas histórias apresentam mais detalhes que outras, e em algumas também são feitas maiores interpretações. Isso se deve ao fato de que nessas conversas, e em função das primeiras observações feitas nos cadernos fui despertada para questões que aqui apenas são anunciadas, e que serão mais desenvolvidas em outros capítulos deste trabalho.

## 1. HISTÓRIA DE CARLA

Carla tem 8 anos. Sua mãe é lavadeira e seu pai é biscateiro. Embora tivesse feito um ano de pré-escolar, foi para a 1ª série sem "estar alfabetizada".

É uma criança viva e desinibida. Conhece o bairro em que mora, anda sozinha pelas ruas, faz compras (e para isso se utiliza de cálculos mentais), fala corretamente, fica sozinha em casa (quando os pais saem para trabalhar), faz comida quando sente fome (auto-conservação).

Quanto aos ensinamentos da escola, Carla escreve tudo que a professora "ensinou". Lê palavras, frases e textos onde são utilizados todos os grupos de palavras "ensinadas" pela professora: v, d, p, m, n, l, r, g, b, ç, f, j, t. Não consegue ler palavras com h, q, x, z, porque "esses grupinhos a professora ainda não ensinou". Não lê também palavras que encerram dificuldades do tipo: rr, ss, ç, ch, nh, qu, lh, etc, mas lê com fluência palavras com correspondência biunívoca (entre sons e letras), isto é, aquelas a que a cada som corresponde uma letra.

Isso quer dizer que essa criança já "está alfabetizada", uma vez que percebeu alguns aspectos indispensáveis para que prossiga em suas descobertas e hipóteses. Aos poucos, na continuidade desse processo, irá descobrindo os mecanismos e dominando cada vez mais a leitura e a escrita, percebendo suas regularidades e irregularidades. Entretanto, na visão da escola, essa criança parece não ter obtido muitos progressos. Foi essa a imagem que a escola conseguiu transmitir à mãe e à própria criança, uma vez que tanto uma quanto outra afirmam que ela não "passou de ano". O que dizem é que toda a classe foi reprovada "por causa da greve das professoras".

— "Teve duas salas que não passou. A gente não passamos porque não tinha todos os grupinhos de palavra. (fala da criança)

— "Ela já sabe ler. Escreve com letra bonita, mas a professora achou melhor que todos repetissem de ano porque assim vão para a 2a. série sabendo melhor as coisas (mãe da criança)"

Embora a criança tenha frequentado o Ciclo Básico de Alfabetização - CBA na escola pública e um das inovações trazidas por esse projeto tenha sido a não reprovação do aluno da 1a. para a 2a. série, a idéia que é transmitida é a de que a criança foi reprovada.

Alguns cadernos de Carla apresentavam rabiscos e riscos que pareciam ter sido traçados com agressividade, tamanha a força colocada, quase furando as folhas. A partir desse fato ocorreu o seguinte diálogo entre a pesquisadora e a criança:

— "Por que você rabiscou o caderno?"

— Por que eu não vou precisar mais dele.

— E por que você escreveu tanto no caderno?

— Para passar para o 2º ano.

— Só por isso?

— Não, para ficar inteligente.

— E você ficou inteligente?

— Fiquei. Eu mudei quatro vezes de professora por que fui ficando mais adiantada, mais adiantada.

— E, se você ficou mais adiantada, por que não passou?

— Porque eu não tinha todos os grupinhos e porque a professora, quando xinga, diz que a gente não passa por causa dos cadernos. Eu não tinha o caderno de "Para Casa" e também não tinha o de Matemática, por isso não passei.

— E onde fazia os deveres?

— Na folha".

Dessa criança analisei quatro cadernos que foram usados por ela durante o ano, um após o outro, para as atividades realizadas na sala de aula, num total de 323 páginas escritas. Analisei também um caderno de leitura com 80 páginas, onde havia folhas mimeografadas (com pequenos textos, desenhos estereotipados para colorir em cada texto, grupos de palavras) e exercícios também mimeografados (com a finalidade de treinar o uso de palavras e a compreensão de textos, além de exercícios que envolviam gramática e ortografia. Foram analisadas também algumas folhas de deveres de casa (55 folhas) que deveriam ter sido coladas no caderno; a criança, por não possuí-lo, foi guardando as folhas. Segundo ela, muitas folhas foram perdidas, durante o ano, por não ter onde guardá-las.

Uma das questões percebidas no estudo desses cadernos foi a forma como a criança e a professora utilizavam o papel, tanto no caderno como nas folhas mimeografadas: aproveitavam todos os cantinhos onde pudessem escrever. Acostumados a lidar com a dificuldade de material pedagógico, muito cedo aprendem a economizar, para depois não ficarem sem ter onde escrever. O mesmo não ocorre com as crianças de classe média, que deixam grandes espaços ou folhas em branco, colam figurinhas, etc.

Entretanto, terminado o ano letivo Carla usa as folhas que restam para desenhar, escrever desordenadamente sem se preocupar com a sua utilização futura. Os cadernos de Carla estão já sem capas, faltando folhas, tendo algumas folhas rasgadas, e com as extremidades enroladas (formando "orelhas"). A impressão que os cadernos causam é de que sua dona não tem muito cuidado com eles.



Relembrando os cadernos das crianças de pré - escolar do município de Bicas (aos quais me refiro no capítulo introdutório), cabe aqui comparar os cuidados que aquelas crianças tinham com seus cadernos que após 8 meses de uso, mantinham-se impecáveis. Cabe aqui, também, perguntar: por que Carla e outras crianças pobres cujos cadernos analisei tinham seus cadernos em tão mau estado, enquanto crianças menores, da mesma origem social, cuidavam com tanto carinho de seus cadernos?

As evidências levam-me, então, a iniciar uma análise que retomarei no Capítulo II. Por mais que me esforçasse, não consegui encontrar Carla no caderno, a não ser em sete desenhos feitos por ela nos cantinhos ou na parte que costumeiramente não é usado (em cima ou embaixo, nas folhas), como se estivesse querendo ocupar com algo seu aqueles pequenos espaços vazios. Analisando tudo que a criança escreveu durante o ano, não encontrei nada de pessoal, da sua vida, das suas fantasias, sonhos, esperanças. Nada sobre o que gosta ou não, nada do que tem vontade. Nada escrito a respeito de seu mundo, sua casa, seus pais, seus amigos, sua rua, etc. Não encontrei palavras como: meu, eu, sou, gosto, tenho, posso, faço, mãe, pai, amigo, casa.

Quando a professora pede (no exercício de casa) que escreva palavras com C, a menina escreve caderno, cadeado, etc. Quando pede palavras com Ca, escreve cabana, camelo, canela, etc. Quando pede que escreva uma frase com a palavra nome, escreve: "O nome é da vovó." Isso porque na lição anterior havia uma frase do texto, que dizia: "O nome da vovó é Vevé". Sendo Carla o nome da menina e Carmen o nome de sua mãe, o mais natural seria que estas palavras a parecessem pelo menos quando a professora solicitasse palavras com C. Não encontrei, nem mesmo na capa, ou na primeira folha do caderno (como é costume), o nome da criança.

Ao contrário, nos cadernos das crianças de Bicas encontrei histórias contadas por elas, desenhos feitos a respeito de passeios que realizaram, de suas famílias, seus amigos, enfim, da vida que existia dentro e fora da escola. E, entre as primeiras produções escritas da criança, pareciam tentativas de escrever seu nome, o nome de seus pais, suas profissões, etc.

Com essas comparações, o que estou tentando mostrar é que a criança cuida e gosta do caderno quando ela se sente autora daquilo que escreveu e quando o que escreveu tem relação com sua vida.

## 2. HISTÓRIA DO CÉSAR

César tem 8 anos. Mora com sua mãe, sua avó e seu irmão mais novo. Sua mãe é solteira e está grávida pela terceira vez. César nunca viu seu pai. A mãe trabalha como doméstica e só chega em casa à noite. Quem cuida de César é sua avó, que tem 66 anos. Tanto a mãe como a avó são analfabetas.

— "Eu agora já comecei a conhecer dinheiro mas tenho muito medo de andar na rua sozinha. O César é que me ajuda muito, porque já sabe ler. Ele tentou me ensinar a escrever o nome mas desistiu porque eu não aprendo mesmo. Já estou muito velha. A mãe dele agora já sabe assinar e sabe pegar o ônibus. (fala da avó)."

Essas palavras da avó de César levam-me a inferir que a criança, desde o seu primeiro ano de escolaridade, quando adquire o instrumento da escrita, pode contribuir para alterar a vida a seu redor.

César mora numa favela de Contagem e estuda num bairro próximo. Sua casa tem dois cômodos: um quarto e uma cozinha. Anda alguns quilômetros para chegar na escola. Quando chove, sua avó não o deixa ir, pois a ponte que precisa atravessar está quase caindo. Além disso, tem que passar por barrancos perigosos. Vários buracos próximos à sua casa desmoronaram durante as últimas chuvas.

César é muito tímido, fala pouco e tem dificuldades para expressar suas idéias. A avó diz que a professora acha o menino "muito bonzinho". Perguntei a ele por que a professora o considera "bonzinho".

{ —"Por que fico caladinho para não ficar de castigo".

César diz que quer estudar para ser motorista de ônibus. Em sua casa não tem televisão, apenas um velho rádio, em cima da mesa. Seus cadernos são muito bem cuidados e sua avó diz que passa-os a ferro para não criar orelhas (refiro-me a essa questão no Capítulo III).

Peguei seus cadernos para analisar durante as férias e ele pediu-me que os devolvesse antes do término das férias, pois havia algumas folhas em branco que ele iria usar, uma vez que sua mãe não tinha dinheiro para comprar outro. Quando voltei em sua casa, após o início das aulas, ele ainda usava os cadernos do ano anterior. Mostrou-me a lista de material solicitada pela escola (ver anexo I). Perguntei se já havia comprado. Ele disse que não, porque a mãe não tinha dinheiro.

—"E o que vai acontecer se você não tiver material?"

— A professora disse que quem não tiver material segunda-feira não vai entrar na sala".

César ajuda a avó em todo o serviço da casa: lava louça, varre a casa, faz comida quando é necessário. Fez o

pré-escolar em uma escolinha comunitária do bairro, mas só foi alfabetizado na 1a.série.

### 3. HISTÓRIA DO TIAGO

Tiago tem 8 anos e passou para a 2a.série. Desde muito cedo teve que aprender a lutar pela sobrevivência. Aos 4 anos já ficava em casa sozinho, pois seus pais trabalhavam fora o dia todo. Sua mãe retornava do trabalho às 24 horas, quando ele já estava dormindo.

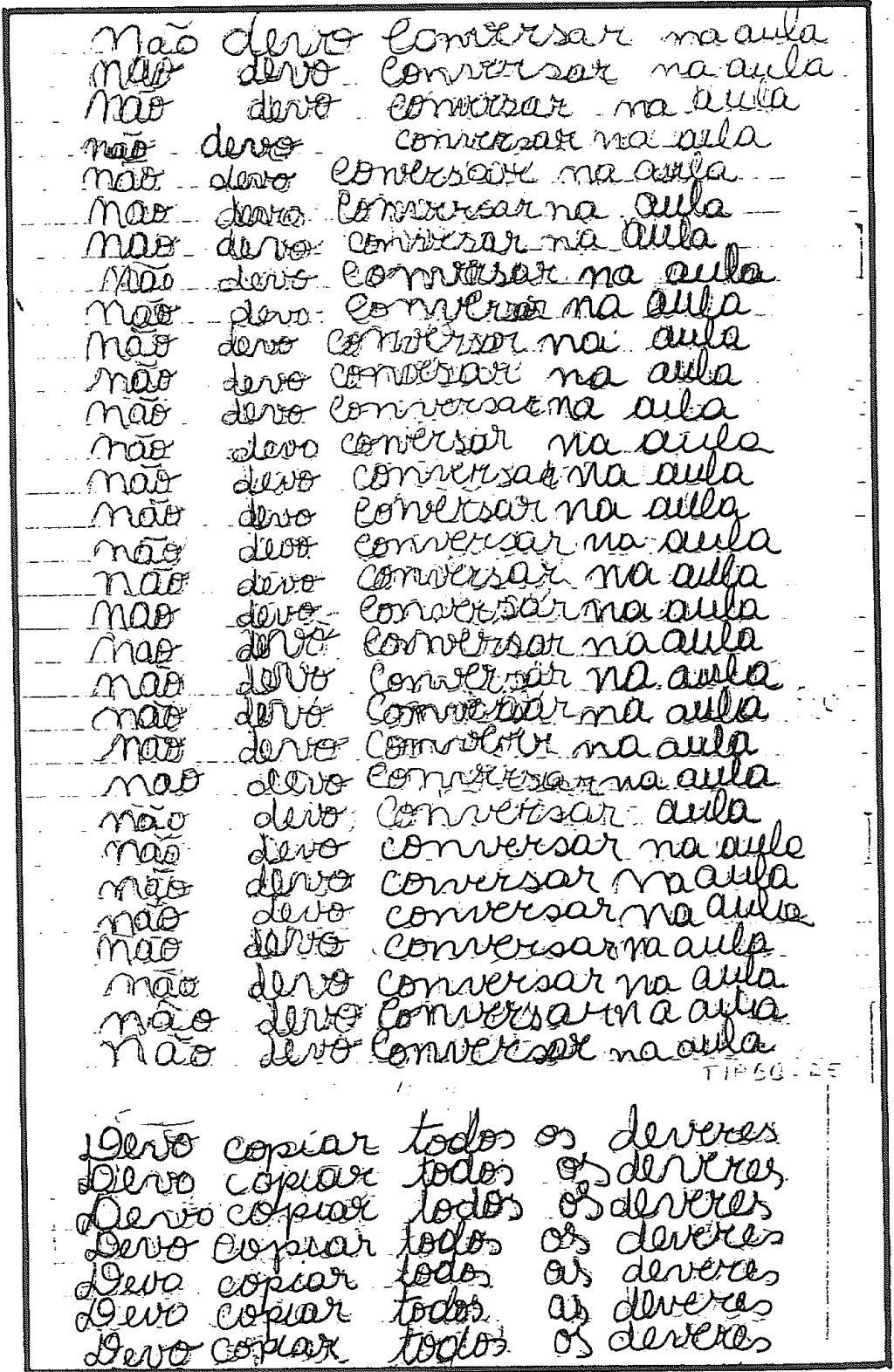
Na sua curta história de vida já constam duas situações de proximidade com a morte: a primeira um início de incêndio, provocado por ele quando, sozinho em casa (aos 6 anos), esquentava comida com álcool, porque o gás havia acabado; a segunda situação ocorreu quando foi atropelado andando sozinho pela rua.

Muito cedo essa criança passou a ser o único responsável por sua auto-conservação: preparava sua comida, tomava banho, cuidava da sua segurança (mantendo a casa fechada à noite). Telefonava (do telefone comunitário) para o trabalho de sua mãe quando sentia que estava correndo algum risco.

Um dia seu pai saiu de casa para trabalhar em Rondônia e nunca mais voltou. Sua mãe ficou doente, foi hospitalizada muitas vezes, e o menino cada vez mais se foi tornando responsável pela sua vida. Agora sua mãe arranjou-lhe "um novo pai" e a criança parece sentir-se mais segura com sua presença.

A mãe de Tiago diz que ele é muito "bagunceiro" na escola e que muitas vezes leva castigo. Perguntei a ele como eram os castigos. Respondeu-me que "cada bagunça é uma hora que fica depois da aula". Perguntei, então, a respeito dos

castigos que vi em seus cadernos. Eram cópias de páginas inteiras de frases: "Não devo conversar na aula" e "Devo fazer os deveres".



Disse-me: "Eu escrevi pouco. Teve um menino que escreveu 1000 vezes: (não posso conversar na aula porque atrapalho meus colegas)". Apesar disso diz gostar da escola; o que mais gosta é do recreio, "só que é muito curto". Do que aprende na escola, diz que gosta mais de matemática, porque é mais fácil. Afirma também que leitura é o mais difícil.

Em março de 1988, após um mês de aula, Tiago tinha 2 cadernos (pequenos) dos 5 (grandes) que haviam sido solicitados pela professora.

Quando for grande, quer ser bombeiro. Ajuda sua mãe em casa (varrendo, lavando vasilhas, fazendo compras). Diz que sabe fazer troco "certinho", além disso, já sabe telefonar, desde os 6 anos. Compra fichas, disca sozinho e conversa com muita naturalidade no aparelho. Diz também que já sabe escrever cartas e que escreve sempre para a sua avó que mora no Espírito Santo.

Tiago fez pré-escolar, mas quando entrou para a escola só sabia escrever seu "nome e o a e i o u". É o menino do "mais capricho". Embora em muitos momentos fique claro que ele se esforça para caprichar no seu caderno, as observações da professora são sempre nesse sentido.

É difícil saber onde começam e onde terminam seus cadernos. Os que analisei começam uma matéria de um lado e no outro lado começam outra. Analisei 4 cadernos de 60 folhas: 2 de "Para Casa", um de "Matemática" e um de "Português", num total de 480 páginas escritas.

Nas férias, Tiago parece querer encontrar uma função social para a escrita. Nas folhas não ocupadas durante o ano, encontrei estes fragmentos de tentativas de comunicação através da escrita:

Rogério o bonito é filho

Raula de Janeiro

de conhecer minha  
história

Michelle  
bratar u pau no  
car. que que

Amigo

#### 4. HISTÓRIA DO DUDU

Eduardo (Dudu) tem 8 anos, vive com a mãe, que é viúva, três irmãos e uma prima, em uma casa de dois cômodos. A mãe trabalha em um grupo escolar e, para completar o orçamento doméstico, lava roupa para alguns vizinhos.

Dudu frequentou o pré-escolar por seis meses, mas não foi alfabetizado. Quando começou a ser alfabetizado, já na 1a.série, tinha pesadelos com as letras. "Acordava gritando durante a noite", disse sua mãe. Quando lhe perguntei porque, disse que tinha "medo de errar".

Dudu faz os seus deveres de casa sozinho. Pede apenas para que a mãe olhe depois de pronto, para ver se está tudo certo. Quando conversei com ele em Dezembro, disse que não tinha passado ainda para a 2a.série, que iria estudar durante as férias para fazer prova em fevereiro.

Pelo que se pode constatar através da história de Car

la, e agora na história de Dudu, o CBA (Ciclo Básico de Alfabetização), projeto implantado pela Secretaria de Estado da Educação que traz como característica mais marcante a não reprovação entre a 1a. e a 2a.série, além de manter a reprovação (como no caso de Carla), volta a instituir, na prática, os exames de 2a.época.

Dudu disse-me que precisava estudar durante as férias todas, caso contrário não conseguiria passar. Sua mãe, que é servente no mesmo grupo em que ele estuda, confirmou o que foi dito pelo menino. Conversei novamente com ele em Fevereiro e disse ter feito a prova e passado para a 2a.série. A mãe falou que muitas crianças da escola dele não passaram por causa da greve e que ele estudou muito e conseguiu passar.

Na escola que frequenta, em 1987 havia 10 classes de 1a.série, que foram organizadas a partir de um teste realizado no início do ano. Dudu frequentou a 4a.classe. Durante todo o ano só teve aulas de Comunicação e Expressão e de Matemática. A mãe diz que não há tempo para aulas de Integração Social e Ciências. Uma vez por semana, a criança assiste, também, a aulas de Religião, com uma professora que, segundo Dudu, é "crente" e dá aulas em todas as salas da escola.

Eduardo gosta muito de desenhar, mas "na escola nunca tem desenho. Queria também que tivesse aula de Educação Física, para a gente jogar bola". O que mais gosta na escola é da hora do recreio, "só que é muito curto, é só merendar e pronto, não pode correr e não dá tempo para brincar". Não almoça em casa porque merenda muito na escola e, quando chega, ainda está com a "barriga cheia".

Quando perguntei-lhe o que fazia na escola, disse: "Na escola a gente escreve e aprende o tempo todo". Disse



que fica muito cansado de escrever a mesma coisa:

— "Aprendo o grupinho de palavras, depois copio muitas vezes, depois a gente escreve frases com as palavras, copia muitas vezes, aprende a leitura e daí copia e depois a gente faz o ditado."

As atividades são feitas de forma tão mecânica, repetitiva e rotineira que a criança consegue memorizar até mesmo a ordem em que elas aparecem, reproduzindo-as com precisão (ver anexo II).

Das coisas que aprende na escola, a criança disse que gosta mais de Matemática e menos de leitura. De ditado ele não gosta, por ter que escrever muito depressa. Diz que estuda para ficar inteligente e passar de ano, e que vai estudar até se formar, para arrumar um bom emprego e poder ajudar sua mãe.

Seus cadernos estão muito maltratados: folhas soltas, "orelhas", sem capas. Guarda-os embaixo do colchão. O livro, emprestado pela escola, também é guardado no mesmo lugar, mas encontra-se em bom estado porque a professora disse que é "para cuidar bem dele".

Contou-me algumas estratégias usadas para enganar a professora:

— "Para fazer contas, uso os dedos (escondidos)

— No dia de provas eu pergunto para os meus colegas o que não sei e ensino para eles o que não sabem (na hora que a professora sai da sala)."

Dudu é uma criança muito viva. Fica sozinho em casa. Ajuda a mãe: faz compras, limpa a casa e lava louças. Rea

liza também pequenos trabalhos que lhe rendem algum dinheiro: faz propaganda de lojas (entregando folhetos nas ruas), lava carros, etc. Tudo que ganha entrega para sua mãe.

Em sua casa não há televisão, nem rádio. Seu sonho é ganhar uma bicicleta: "minha mãe está juntando dinheiro para comprar uma para mim e meu irmão". Brinca muito na rua e não tem brinquedos industrializados. Cria e constrói alguns brinquedos com latas e madeira.

Sabe conversar com desinibição, perto da mãe. Longe dela, fala com mais dificuldade. Já sabe escrever bilhetes e cartas. Escreve para sua avó e, também, escreve e recebe bilhetes da "namorada."

No dia em que fui entrevistá-lo (nas férias), ele estava escrevendo no caderno, no portão de sua casa. Quando me aproximei ele tentou esconder o que escrevia. Com esforço, consegui ler. Era um bilhete para sua "namorada":

"Descurpe Vilma mas eu te amo  
Sempre beichos para você  
Dudu"

## 5. HISTORIA DE JÚNIA

Júnia tem 8 anos e atualmente frequenta a 2a. série do CBA. É uma criança de classe média. Sua mãe é professora e seu pai é tenente da Polícia. Além disso são proprietários de um estúdio de fotografias.

Júnia praticamente foi criada dentro da escola. Sua tia é dona de uma das três pré-escolas particulares que preparam as crianças para frequentar as duas primeiras classes da escola estadual do bairro.

Já entrou na 1ª série alfabetizada (pelo mesmo método adotado na escola estadual). Gosta muito de ir para a escola e gosta também muito da professora. A única coisa na escola que ela diz não gostar é de fazer composição: "É muito difícil. A professora conta uma história ou mostra uma gravura e depois a gente tem que escrever. É ruim". Mas gosta muito de Matemática, "porque é muito fácil". Porém, o que mais gosta mesmo é do recreio.

Júnia guardou todos os cadernos utilizados em 1987, em perfeita ordem. Dessa criança analisei 9 cadernos (3 de deveres de casa, 2 de Matemática, 3 de Comunicação e Expressão e 1 de Leitura e Interpretação), num total de 910 páginas.

Sua mãe e suas irmãs, quando necessário, ajudam-na nos deveres de casa. Em geral, não é necessário porque "ela aprende tudo que a professora ensina, com muita facilidade" (palavras da mãe).

Diz que acha importante estudar para entender as coisas que ainda não sabe. Acha que tem muita coisa ainda que ela não sabe e quer aprender tudo.

Em casa, sua vida é "brincar e estudar". Tem muitos jogos e brinquedos e diz que não sabe ainda o que quer ser quando for grande. Só sabe que não quer ser professora "porque o Newton Cardoso não paga".

Durante o ano, Júnia recebeu vários diplomas de "Honra ao Mérito" e em quase todas as semanas era a "campêa dos fatos" e das "provas de fogo". Além disso, já sabe escrever cartas e sempre escreve para as suas amigas.

Na primeira série teve apenas aulas de Comunicação e Expressão e de Matemática. As demais áreas não foram trabalhadas porque não houve tempo.

## 6. HISTÓRIA DO RICARDO

Ricardo tem 9 anos e é mais um do CBA que foi reprovado na 1a.série. Ele agora está cursando a 2a.série e, segundo declaração de sua mãe, e dele mesmo, repetiu a 1a.série em 1987.

Perguntei-lhe porque não passou, Respondeu-me:

— "Tomei bomba porque não sabia um negócio lá.

— Qual era o negócio?

— Ditado."

A mãe diz:

— "Tem um tal de módulo lá que eu não entendo, mas ele repetiu tudo igualzinho."

Está na 2a.série e já teve quatro professoras. Não lembra o nome da primeira professora. Quando perguntei porque estudava, ele respondeu:

— "Para aprender a ler e para trabalhar. Se a gente não aprende a ler não trabalha e eu quero ser vigilante de firma.

— Por que?

— Porque é forte e usa revólver."

Perguntei-lhe se ia para a escola porque gostava ou porque sua mãe queria que ele fosse. Disse que há dias em que só vai porque a mãe quer que ele vá, principalmente quando tem muito dever de casa.

Normalmente, Ricardo faz os deveres sozinho. Só pede ajuda quando não sabe fazê-los. Pedi que ele me descrevesse um dia na escola e ele falou:

— "Primeiro a gente copia a ficha. Depois corrige o dever de casa. Daí vem a leitura. Depois vem o recreio. Quando a gente volta faz o ditado. Daí passa os negócios no quadro para copiar e fazer. Depois nós copia o Para Casa."

Sua mãe trabalha em casa com os afazeres domésticos e seu pai trabalha numa firma como vigilante. Tem três irmãos mais velhos. Fez o pré-escolar em uma escola municipal, mas não foi alfabetizado.

Ricardo não tem brinquedos. A brincadeira que mais gosta é jogar bola na rua e na escola durante o recreio. Não gosta de ajudar em casa, porque tem muita gente maior que ele "para fazer as coisas".

Embora more na favela, a criança tem um conforto relativo: televisão, geladeira, quartos separados (um para os pais e outro para as crianças). Todos os irmãos estudam, embora a mãe afirme que "é com muita dificuldade".

Ainda não comprou o material escolar solicitado pela escola. Está esperando o pai receber. Foram pedidos sete cadernos grandes, além de outros materiais. Ele tem apenas dois cadernos pequenos.

## 7. HISTÓRIA DE ANA

Ana é uma criança de classe média. Seu pai é psicólogo e sua mãe economista. Fez o 2º período e o pré-escolar na mesma escola em que frequentou a 1ª série. Tem 7 anos.

Os cadernos de Ana somavam 1100 páginas escritas. Desde as primeiras páginas percebi palavras e frases escri-

tas pela criança com "capricho" e sem apresentar erros ortográficos. Perguntei-lhe se desde o início ela já sabia escrever daquele jeito. Ela respondeu:

— "Aqui eu sô copiava do quadro, mas não entendia nada ainda, eu não sabia ler. A professora lia e a gente copiava."

Ana gosta muito de ler em casa (revistinha, poesias e livros), mas diz que não gosta das leituras da escola:

— "Eu acho chatas as leituras da escola. Uma vez eu tive que ler 19 vezes a mesma leitura."

Não gosta também dos deveres de casa:

— "Tem dias que tem muitos deveres de casa. Agora eu faço sozinha, sô chamo minha mãe quando não sei e quando termino, para ela corrigir."

Sua mãe, falando a esse respeito, disse que agora Ana já consegue fazer sozinha o dever de casa porque já aprendeu a ler, mas no início do ano achava muito difícil:

— "A professora enche o quadro de coisas que a criança não sabe. Eu sentava com ela e queria que compreendesse. Ela dispersava porque não era do interesse dela."

Ana falou da rotina de trabalho na escola:

— "Quando chega, a gente copia a ficha, depois a tia passa o dever de casa no quadro e a gente copia. Todo dia escrevo no caderno de Matemática, de Português e no de grupos ortográficos. A leitura também a tia toma inteira de todas as crianças."

Em algumas páginas dos seus cadernos aparecem bilhetes da professora, dizendo que ela está muito "conversadeira". Perguntei se não era permitido conversar na aula.

— "Não pode dar nem um pio. Quem conversa na aula (este ano) volta para a la. série. Ela ameaça que vai voltar para o 1º ano e volta mesmo. Quando a gente conversa muito fica uma semana sem recreio. A gente fica no recreio e eu adoro. Por que quando fico na sala os meninos não me batem. Eu gostava da professora da la. série porque ameaçava e não deixava sem recreio. "

Nos cadernos de Ana pude ver alguns desenhos feitos pela própria criança e algumas coisas escritas sobre sua vida (frases sobre o que gosta, redações sobre passeios, etc).

A escola freqüentada por ela localiza-se em um bairro residencial de classe média de Belo Horizonte e pelo fato de freqüentarem uma das primeiras classes, as crianças de sua sala são na grande maioria de melhor nível sócio-econômico do que as demais.

## 8. HISTÓRIA DO ILSON

— "Eu tenho 11 anos. Eu morava na roça prá lá de Pirapama. Pra í pra escola tinha que andá muito. As veis eu ia de animar. Tinha que levá armoço. Minha família ainda mora lá. Minha irmã casô e veio morá pra cá. Eu vim junto. Eu já tinha vindo uma veis pra cá, mas num acostumei, daí vortei. Eu morava cum minha madrinha. Antes ela queria me levá prá São Paulo, depois ela me trouxe prá cá. Agora eu acho muito bom. Vortá prá roça, só pra passia. Sô nas férias. Essa escola é muito miô. Lá eu faiava muito. Não sabia quase nada.

Lá na roça mora meus pai e meus 4 ir-  
mao, dois mais veio e dois mais novo.  
Meu pai trabaia cum gado, vende e tro-  
ca. Minha mãe trabaia em casa.

Na casa de minha irmã, onde moro agora,  
tudo é perto. Eu brinco com meus colega  
na rua. Lá num tinha colega, era tudo  
longe. Aqui eu também ajudo minha irmã  
a arrumã a casa.

Aqui da escola eu gosto muito. Gosto de  
lê, escrevê, brincã no recreio. Essa  
tia não dã para casa, mas de noite eu  
estudo muito.

Eu entrei aqui em juio e num sabia qua-  
se nada. Consegui aprendê muito, também  
eu esforçava demais.

Tive que estudã um bocadinho pra apren-  
dê tudo que aprendi.

Eu meu acho uma criança feliz. Moro no  
bairro Santa Luzia. Eu queria sê um adi-  
vogado, porque ele ajuda a tirã a gente  
quando tã preso. Meu pai tem um adivoga-  
do aqui. A gente sempre precisa tê um  
adivogado.

Foi difícil de eu acostumã aqui, no co-  
meço. Os meus amigo achava graça do jei-  
to deu falã. Toda hora eles ficava fa-  
lando comigo sô pra ouvi eu falã.  
Agora eu já aprendi".

Falando sobre Ilson, a professora disse que ele não é  
de Sete Lagoas, que veio da roça e, por isso, tinha muita  
dificuldade. Falava diferente e escrevia muito errado, mas  
desde o início demonstrou muita boa vontade em aprender.

— "Ele sentava sempre com um outro que era  
cearense e também falava diferente e um  
ajudava o outro. Eles escreviam da mesma  
forma que falavam. Eu não corrigia a fa-  
la por que esta era a forma de falar de-  
les. Na escrita eu ficava em dúvida por-  
que eles precisavam aprender certo. No  
final do ano, o Ilson era um dos melho-  
res para ler."



A professora disse também que teve pouco contacto com a mãe dele. A única vez em que a viu foi num jogo de futebol de pais promovido pela Escola.

## HISTÓRIA DA MARIA RAIMUNDA

— Eu tenho 12 anos, mas ainda tou no CBA 2, porque tive muitos problemas. Eu morava com minha mãe em Corinto, lá eu fiz um pedaço da primeira série. Daí, eu fui morar com meu irmão em João Pinheiro. Não era bem em João Pinheiro, era numa firma longe da cidade. Lá não tinha escola, e eu fiquei de 7 até 11 anos sem estudar. Lá, eu era mais feliz. Eu, o meu irmão e a mulher dele combinava muito. Todo mundo achava que eu precisava estudar um pouco nem que fosse só para aprender a ler e escrever. Quando minha irmã casou, eu vim morar com ela aqui em Sete Lagoas. Meu pai e minha mãe são separados. Meu pai é ronda e mora na firma que trabalha, em Varzea da Palma. Minha mãe mora sozinha. Ela acha até bom ficar sem eu. Ela não trabalha, e diz que meu pai casou com ela e separou, agora tem obrigação de dar as coisas prá ela. Casô, tem obrigação, né? Meu pai bebe e quando vai lá ver a minha mãe briga com ela. Ela também bebe. Quando ele não aparece para dar dinheiro pra ela, ela lava roupa prá fora, e também tem as paquerinhas dela. Você sabe, né, pra ganhar um dinheirinho. Morar com ela eu não quero. Ela me deixa na casa dos outros pra sair: gosta de ter suas paquera. Eu e minha irmã não estamos combinando. Meu cunhado não gosta que eu brinque. Eu tenho 12 anos, mas ainda gosto muito de brincar com minhas amiguinhas. Brinco de boneca, de casinha, de subir no pé de ameixa. Mas não dá tempo, porque eu ajudo a fazer tudo em casa e cuido da filha dela. E quando tenho tempo de brincar, meu cunhado não deixa.

Eles brigam muito. Ele trabalha com aito-forno e esvazia caminhão. Quando eles brigam comigo, ameaçam de me levar embora pra minha mãe. Quando eles brigam comigo, eu também parto pra ignorância. Eu sou muito doente. Tenho bronquite asmática. Fico doente quase toda hora, todo dia. Estou com o dente estragado e não tenho dinheiro pra obturar. Eles também não têm jeito de me levar ao médico. Ele também é doente, minha irmã também é e a minha sobrinha também. Quando meu irmão vier aqui, vou explicar pra ele a situação e ver se ele me leva embora. Pena, que eu gosto muito dessa escola. Eu adoro escrever, ler e brincar. Eu estudo muito em casa. Eu gosto da professora e acho também que ela gosta de mim. A Márcia, do ano passado, também eu adorei. Gosto de tudo dessa escola. Não tem o que eu não goste. Às vezes, acho que a professora acha ruim porque eu gosto muito de conversar. Às vezes também eu brigo, de bater. Eu sempre fui muito atrevida. Pena que eu acho que não vou conseguir ir muito longe, porque eu tou muito velha. E acho que ninguém vai me dar força pra estudar. Eu acho que só vou aprender um pouco mais a ler e escrever. Nessa vida de morar um pouco com um, um pouco com outro, vai ser difícil."

Segundo a professora, Maria Raimunda era "muito fechada" no início do ano:

—"Os problemas de casa interferiam no relacionamento dela comigo e com as demais crianças. É uma criança muito triste."

A professora diz também que a considera caprichosa e criativa e que ela sempre inventa desenhos interessantes e frases significativas. Desde o início, percebeu que ela era mais madura que os demais e que tinha muita vontade de aprender.

## 10. HISTÓRIA DO ALEXANDRE

— "Tenho 7 anos. Faço 8 no dia 30 de março. Tenho uma irmã de 4 anos. Minha mãe trabalha aqui na escola e meu pai trabalha com táxi.

Eu fui aluno da Geralda no CBA 1. Acho que ela gostava mais de mim, da sala. Na sala eu não fazia bagunça, porque a gente ficava de castigo. Minha bagunça é na hora do recreio: chutar a bunda dos meninos e sair correndo. No recreio pode fazer bagunça e eu faço.

O que mais gosto na escola é de conversar em grupo com meus colegas. Discutir. Gosto também de descobrir fatos e de brincar na hora do recreio. Gosto também de fazer o "para casa".

Vou embora da escola logo que acaba, porque na minha rua tem torneio todo dia.

Eu vou ser jogador de futebol, porque o meu brinquedo predileto é jogar bola.

Tenho três bolas de futebol, uma é de jogar bola de verdade. Tenho também chuteira, calção e uma blusa de goleiro. Mas enquanto eu não tiver 18 anos não posso ser jogador.

Quero ser inteligente, forte e rico.

Quero ficar sempre nessa escola até ir para o Promove e depois para a faculdade. Só vou casar depois que conseguir um troféu. Vou ter uma mansão e também cavalos. Gosto muito de cavalos.

Gosto também de brincar de carrinhos. Tenho muitos carrinhos. Também gosto de ler. Leio tudo que encontro: histórias, revistas em quadrinhos, tudo.

Em casa eu ajudo minha mãe a arrumar as coisas. De vez em quando eu dou uns murros na minha irmã por que ela mexe nos meus brinquedos. Quando eu estou brincando com meus primos, eu não deixo ela brincar.

Eu tenho uma namorada aqui na escola que chama Amanda. Foi no carnaval que ela começou a gostar de mim. Ela me puxou com muita força e meu pescoço ficou vermelho. Enquanto meu pescoço ficou vermelho, eu fiquei lembrando dela.

Eu que falei tudo isso que você escreveu? Puxa!"

## 11. HISTÓRIA DO GILVIMAR

"Tenho 11 anos e estou no CBA.

Foi assim: eu fiz a la.série em outra es cola, mas não consegui acompanhar. Daí eu vim para cá e fui para a classe espe cial. Eu tinha muita dificuldade para a prender as coisas. Fiquei primeiro com a Terezinha e depois com a Fátima. Eu fi quei 2 anos, mas consegui aprender muito. Agora eu estou no CBA 2 com todo mundo. E agora eu não tenho mais dificuldades.

Da escola? Gostar eu gosto. Gosto mais das amizades que eu tenho. Do que eu a prendo aqui, eu gosto mais de criar:brin cadeiras, jogos, fatos, frases. Um dia eu gastei quase um dia fazendo uma fra se, mas ficou linda. Me considero um bom aluno.

As professoras gostam muito de mim, às vezes, mas, às vezes, não, porque eu amo lo. A professora diz: hora de conversar, hora de conversar. Hora de trabalhar é hora de trabalhar, mas eu esqueço.

Nós conversamos muito em grupo. Outro dia a gente discutiu sobre a família. De pois a gente fez uma composição e cada um leu para o seu colega, discutiu e um corrigiu a do outro,dando idéias para me lhorar.

Aqui na escola a gente está preparando uma peça de teatro na hora do recreio.Va mos apresentar pra todo mundo sexta-fei ra.

Eu gosto muito de teatro.

Gosto também de brincar com meus colegas de "estréia toco" e de uma brincadeira que eu inventei. É um jogo com cinco me ninos.

Na minha rua tem um clubinho que nós cria mos lá na minha casa. Foi assim: cada pai contribuiu com tijolo e os outros ma teriais. Quem tinha mais, deu mais. Quem tinha menos, deu menos. Daí, num sábad o e num domingo a gente construiu. Meu pai ajudou. É pequenininho, mas dá para fa zer muitas coisas. Tem 25 meninos que

são sócios. Lá nós fazemos festas de aniversário, fazemos teatro e outras coisas.

Meu pai trabalha no bar da Associação dos Servidores Municipais de Sete Lagoas. Minha mãe é enfermeira. Ela cuida de uma velha muito doente, que não consegue nem segurar o pescoço no lugar. Ela passa por mada, dá comida pra ela e fica lá a noite toda.

Eu nunca fui lá. Não gosto de hospital, de cemitério, nem vejo filme de terror, senão a gente fica com aquilo na cabeça. Ajudo muito em casa: passo pano, lavo vasilha. Minha mãe trabalha muito e eu tenho que ajudar. Tem dia que depois eu vou brincar e arrumo meus bagulhos.

Sou o caçula de quatro irmãos. Tenho namorada: uma na escola e duas da minha rua. Quero ser médico para cuidar dos doentes.

Eu me acho um menino feliz e não quero ser de outro jeito.

Na minha rua, dos meus amigos o único que não é branco sou eu. Os meninos dizem que: "se eu tivesse nascido preto eu me matava". Eu digo para eles que preto já foi muito importante e que eu tenho orgulho de ser preto.

Eu vou mudar pra muito longe daqui e vou ter que sair dessa escola. Eu gosto muito daqui e não queria sair. Eu disse pra minha mãe que se eu tivesse até que vir a pé, eu vinha."

A professora explicou que o Gilvimar ficou com ela dois anos. Ele já vinha de outra classe especial, e no primeiro ano que ficou com ela fez muitos progressos, mas não conseguiu aprender a ler e escrever. No ano passado ele conseguiu e passou agora para o CBA 2; parece estar acompanhando bem o trabalho que está sendo desenvolvido pela outra professora. A professora do ano passado diz que sente muito a falta dele na sala.

A supervisora e a orientadora têm feito com Gilvimar um trabalho de acompanhamento sistemático. Atualmente ele tem manifestado alguns problemas. Souberam que tem pegado

coisas de supermercados. Outro dia, levou um pano de prato para a professora. Ficaram sabendo depois que ele havia tirado do supermercado. Gilvimar teve por algum tempo acompanhamento psicológico fora da escola. Agora não está mais sendo acompanhado por psicólogos.

## CAPÍTULO II

### DESVELANDO O CADERNO DA CRIANÇA

1. Introdução
2. Para que servem tantos cadernos?
3. Para que tanto capricho, se o destino do caderno é o lixo?
4. Quem é o responsável pelo "dever de casa?"
5. O poder do professor expresso no caderno

## CAPÍTULO II

## DESVELANDO O CADERNO DA CRIANÇA

## 1. INTRODUÇÃO

O que pretendo neste capítulo é "ler" o significado das marcas e signos que aparecem nos primeiros cadernos escolares das crianças. Com esse objetivo levantei dados a respeito de cadernos usados por 7 das 11 crianças que cursaram, em 1987, a 1ª série do 1º grau, em escolas da rede pública de Belo Horizonte e Contagem.

A "leitura" feita neste capítulo refere-se a questões gerais relativas ao caderno e que busquei conhecer e interpretar antes de me deter nos aspectos relativos a conteúdos, os quais serão tratados no Capítulo III.

Meu primeiro contato com o objeto/fonte de pesquisa trouxe-me a certeza de que ele constituía uma porta aberta para o conhecimento da escola e para o entendimento de algumas das dificuldades apresentadas pelas crianças, sobretudo aquelas das classes populares, no seu primeiro ano de escolaridade. Foi com essa certeza que parti para a investigação.

## 2. PARA QUE SERVEM TANTOS CADERNOS?

De uma maneira geral, são solicitados às crianças de 1ª série no início do ano letivo em média seis cadernos grandes. Os cadernos de Português, Matemática e Dever de Casa são invariavelmente solicitados por todas as escolas. Os demais variam, sendo que algumas escolas pedem caderno para Treino Ortográfico, onde as crianças colam os grupos de palavras fornecidos pelas professoras e treinam a grafia dessas palavras através de cópias.



Outro caderno pedido apenas por algumas professoras é o de Ditado e Redação, que é um tipo de "caderno nobre" no qual as crianças devem copiar, sem erros ortográficos, os ditados e redações, após as correções feitas pela professora nos seus originais. Além desses, algumas professoras pedem também o caderno de Leitura. Neste, as crianças, à medida que vão recebendo os textos mimeografados, vão colando e, assim, montando o seu "livro". Em geral, na folha do texto existe um desenho feito pela professora para a criança colorir e algumas perguntas relativas à interpretação do texto.

Aparece ainda, porém mais raramente, a solicitação para a compra de outros cadernos: Ciências, Estudos Sociais (em geral é um mesmo caderno para as duas matérias), Religião (caderno pequeno) e Desenho (caderno de cartografia), usados para colar desenhos e textos relativos às datas cívicas e/ou religiosas.

Alguns dos cadernos são mais utilizados que outros; por exemplo, os de Dever de Casa, de Português e Matemática, que são renovados a cada dois ou três meses. Sendo assim, são gastos de 3 a 4 cadernos para cada uma dessas atividades, por ano. Os demais são menos utilizados; algumas disciplinas chegam quase a completar um caderno, enquanto que outras usam apenas as primeiras páginas.

Dessa forma, as crianças que adquirem todos os cadernos solicitados e os usam regularmente em suas atividades chegam a escrever mais de 1000 páginas durante um ano letivo. Uma das professoras dessas crianças trouxe-me um dado curioso a respeito da razão que determina a grande quantidade de escritos nos cadernos de seus alunos. Ela trabalhava com a 2a. turma de uma escola que tinha, em 1987, dez classes de 1a. série. Assim ela se referiu à quantidade de coisas escritas nos cadernos:

"Eu acho que isso depende muito da turma. Porque quando é uma turma mais adiantada eles usam mais o caderno. Eles fazem mais exercícios em menos tempo. Então eles usam mais o caderno. Agora, quando é uma turma fraca às vezes podem gastar um caderno em algumas disciplinas... Você sabe que uma sala, por mais selecionada que seja, tem alguns mais ativos e uns mais passivos. Então sempre tem menino que acaba mais rápido e outros que demoram mais para fazer uma atividade... Enquanto uns fazem uma vez os outros fazem três. Então, para eles não ficarem sem atividade a gente pede para eles fazerem novamente."

A quantidade de coisas escritas nos cadernos e as falas das professoras nesse sentido levaram-me a concluir que o caderno é o instrumento mais utilizado para o desenvolvimento de atividades no 1º ano escolar.

"A maioria do tempo é gasto com atividade no caderno... A gente divide, principalmente na 1ª série, um tempo para o caderno de Comunicação e outro para o de Matemática."

"A maioria das atividades são no caderno. Você quer ir de carteira em carteira olhando o caderninho, corrigindo..."

"Bem, a gente dosa bem o conteúdo. Eu gasto a maior parte do tempo no caderno, justamente porque exige mais do aluno, que ele escreva, que tenha um treino. Então a gente fica mais tempo no caderno."

As crianças que frequentavam as primeiras classes (Júnia e Ana) ainda tinham, no final do ano, todos os cadernos solicitados pela professora nos primeiros dias de aula. Estavam todos em perfeito estado de conservação. É importante lembrar que essas são crianças de melhor situação econômica.

As demais crianças eram de classe popular e frequentaram em 1987 as últimas classes de 1ª série. Com exceção de uma (César), todas as demais (Dudu, Ricardo, Carla e Tiago) tinham apenas 3 ou 4 cadernos, todos em mau estado de conservação (rasgados, sujos, apresentando "orelhas" e dobras, sem capas, com folhas soltas, etc). Eram os últimos ou os únicos cadernos usados durante o ano, ou aqueles nos quais sobraram algumas folhas. Quando perguntei a eles pelos outros cadernos, responderam que estavam totalmente preenchidos e não mais precisavam deles; por isso, jogaram fora.

As professoras das últimas classes dizem que são poucas as crianças que adquirem todos os cadernos:

"Esse ano, por exemplo, são pouquíssimos os que fazem o dever de casa separado. Em geral eles fazem tudo em um só caderno e não adianta você exigir porque os pais... a maioria não tem condição. Pelo menos as turmas que eu trabalho mesmo, sabe? Então é muito difícil você ficar exigindo, tem que ser isso, separado e tal. Então, quando uns levam eu escrevo assim: dever de casa, tudo bonitinho para ver se incentiva, faço margens na primeira folha. Mas isso assim, se durar um mês é muito. Porque essa turma é assim de meio pobre, então é muito difícil controlar esse negócio de caderno. Não adianta você querer. Quando é de um meio melhor é tudo bonitinho, encapadinho."

"Eles estudam com os caderninhos que ganharam aqui na escola. São caderninhos pequenininhos que às vezes a gente tem que completar com folha de computador. Menino que não tem, que fala que não tem, material nenhum..."

Em algumas escolas as crianças que não podem adquirir cadernos os recebem da caixa escolar. Algumas vezes não é possível suprir as necessidades de todos e os cadernos são

entregues um de cada vez. Ocorre também o fato de a família comprar apenas um caderno para a criança no início do ano e só comprar outros quando o primeiro já acabou.

"Quando a criança não tem condição de comprar, então a gente conversa com a orientadora e supervisora e ela providencia os mais necessários."

"Eu exigo o de leitura e o de aula também... se ele tem só de aula, faz no de aula o para casa. Daí ele passa a ser usado para tudo..."

Os dados me mostram um estranho descompasso entre a solicitação das professoras e a expectativa de atendimento. Antes de pedirem, elas já sabem que poucos alunos terão condições de adquirir os cadernos, seja através da compra pelos pais ou a partir de doações feitas pela escola. Parece haver também uma expectativa negativa e quase um determinismo em relação aos cuidados que a criança pobre tem com seus cadernos. Em geral, as professoras relacionam esses cuidados ao acompanhamento que é feito pelos pais sobre os estudos das crianças.

"Alguns cuidam, aqueles que os pais dão atenção e ajudam... A gente não consegue fazer com que todos cuidem bem. O tempo é muito pouco".

"Eu não sei se é pela própria situação econômica. Eu tenho notado que a maioria deles não está muito preocupado com o caderno. Então, assim eu estou notando um certo desinteresse. Isto está envolvendo falta de capricho... talvez por falta de interesse dos próprios pais..."

"É igual eu estou te falando, geralmente é com pessoa da classe baixa. Quem já vem de casa com aquele cuidado geralmente guarda o caderno, ou se não guarda enquanto usa tem capricho com o caderninho."

"...Eles desperdiçam demais o caderno. Eles tiram folhas dos cadernos. Na mesma hora que estão com um já outro dia aparecem com outro..."

Nos cadernos observados foi possível constatar uma relação direta entre os cuidados mantidos com os cadernos e a origem social das crianças. A única exceção constatada nesse sentido foi em relação aos cadernos de César: no primeiro contato com esse material pude perceber que ele se diferenciava dos demais.

Como é possível observar em sua história (Capítulo I), César é uma criança pobre que mora na favela e frequentou em 1987 a última classe de 1ª série da escola. Diferente das demais crianças pobres, cujos cadernos analisei, os dele mostravam-se bem cuidados. Sua avó (presente durante sua entrevista) disse-me que ele cuidava muito de seus cadernos porque a professora era muito exigente e que, por solicitação da criança, ela chegava a passar com ferro os seus cadernos.

Na entrevista com a professora, fiquei sabendo que César não era o único aluno seu que tinha cuidados com o caderno:

"Eu acho que é um pouco de exigência... Então eu acho que a gente tem que levar a coisa muito a sério... O que a professora fala no primeiro dia ela tem que ir até o final do ano... Todos tinham os cadernos mais ou menos organizados..."

Essa professora em nenhum momento referiu-se ao fato de a pobreza interferir na questão do capricho, e deixou claro também que a criança aprende a cuidar de seus cadernos quando o professor valoriza esse aspecto. Ela também não exigiu das crianças um material que sabia que eles não poderiam obter. Dava aulas para uma última classe de 1ª série local

zada num bairro pobre junto a uma favela e sabia que muitos não poderiam obter o material que solicitou. Procurou, então, criar condições para tal:

"Eu já cheguei exigindo tanto da Diretora como da escola. Ela me colocou que era uma turma difícil. Aí eu disse: eu só as sumo se me der condições. Você vai ter que me dar um caderno para cada um de leitura. E exigi deles: eu estou dando um caderno para cada um, em troca eu quero ele encapado amanhã. Daí, no outro dia eles traziam o caderno encapado. Para os mais pobres sempre que eu precisava ela me dava um pacote. Então eu tinha no meu armário cadernos, lápis, borracha. Todos tinham todo o material".

As falas das professoras e os cadernos das crianças me informam que as expectativas do professor em relação a elas interferem no seu desempenho. Não estou, com isso, defendendo as idéias de Jacobson e Rosenthal, que estudando as expectativas do professor em relação aos alunos pobres concluíram que tais expectativas são profecias que se auto-realizam. O que os cadernos das crianças e as falas das professoras me dizem é que a interferência dessas expectativas se faz sentir na sala de aula e nas ações da professora, na medida em que elas determinam um nível de exigência diferenciado para o aluno pobre e para o aluno de classe média.

Como a ideologia que se encontra subjacente à escola em nossa sociedade aceita como natural o fato da criança pobre receber uma educação pobre, a escola encontra-se organizada para atender a uma criança padrão e não a uma criança concreta. Sendo assim, o fracasso da criança pobre, aos olhos da escola e da sociedade, é perfeitamente aceito e justificável. E é nesse sentido que entendo a influência das expectativas do professor no desempenho do aluno. O fato de seu fracasso ser aceito, e até mesmo esperado, determina uma certa forma de conduzir a prática pedagógica. Dessa forma, a ex-

pectativa interfere na medida em que se materializa através da ação.

Algumas evidências disso aparecem no presente estudo quando se constata que o professor faz solicitações irreais à criança no que diz respeito à aquisição de cadernos, sabendo, "não profeticamente", mas realisticamente, que a maioria delas não vai poder adquiri-los. Portanto, por mais contraditório e paradoxal que isto nos pareça, a partir de uma compreensão realista da realidade ela faz solicitações irreais. Em última instância, essa conduta idealista nos revela que as expectativas da escola quanto ao sucesso ou fracasso do aluno são sustentadas no conhecimento das reais condições de vida de sua clientela.

Quando digo que os vaticínios do professor concretizam-se, através da ação, e quando, em outro momento, refiro-me ao nível de exigências, quero dizer que: como as expectativas são menores em relação à criança pobre, também as exigências são menores. Como o professor faz solicitações irreais e sabe que são irreais, não tem condições de exigir que elas sejam cumpridas.

O professor considera que a organização do caderno é imprescindível e afirma que ele é também um instrumento de avaliação dos progressos do aluno. Dessa forma, no que diz respeito aos cadernos, a avaliação dos progressos do aluno pobre já se encontra comprometida no momento em que a criança é avaliada através de um instrumento que muitas vezes não possui (materialmente). A fala de Carla é muito significativa nesse sentido e demonstra claramente a percepção que, desde cedo, ela está tendo do seu fracasso na escola:

"Eu não passei porque eu não tinha todos os grupinhos e porque a professora quando xinga diz que a gente não passa por causa dos cadernos. Eu não tinha o caderno de "para casa" e também não tinha o de Matemática, por isso não passei".

Essa representação feita pela criança denota a sua percepção de que o caderno é realmente um instrumento de avaliação e isso é reforçado através das falas dos professoras a esse respeito:

— "O caderno tem algum valor como instrumento de avaliação?"

"Tem. O caderno é um dos pontos... É o próprio acompanhamento da escrita deles, a escrita correta... E o próprio conteúdo que é importante ele ter no caderno. As próprias anotações no caderno..."

"Olha, a gente avalia em toda a oportunidade que tem. Então se o aluno faz uma atividade no caderno, certinho, né?... No caderno a criança expressa tudo que é. Se é uma criança que tem amor, se tem carinho ao fazer as tarefas dela. Então expressa todos os sentimentos, todo o ser da criança. Pelo caderno a gente sabe o que cada um é. Até mesmo o modo de agir da criança a gente sabe pelo caderno. Se é um jeito agressivo, se é uma pessoa calma. A gente sabe porque a gente analisa até as letras".

"O caderno revela o capricho da criança. Tem menino muito caprichoso. O caderno mostra também o aprendizado".

"Tem. Tem uns que têm o caderno uma gracinha. Tem uns que traz aquela coisa toda amassada".

"Tem porque eu cobro. Eu falei: a nota de participação deles vai ser o caderno. Eu não vou dar assim dois pontos de mão beijada, não. Então eu falei para eles que a nota de participação vai ser entre os cadernos e a participação dentro da sala mesmo, a responsabilidade... Caprichos... erros... responsabilidade..."



A maioria enfatiza a questão do capricho e da responsabilidade. De suas falas, pude perceber que ter capricho significa letra bonita, limpeza, margem, organização espacial. Além disso, significa organização dos cadernos, cada caderno para uma coisa, não misturar os assuntos, colar as folhas mimeografadas no caderno certo e na ordem em que é solicitado, colorir e colar os desenhos mimeografados. Tudo isto pressupõe uma certa infra-estrutura que nem todas as crianças possuem: lápis, borracha, cola, tesoura, régua, lápis de cor, canetas coloridas, etc.

Pensando na criança que só tem um ou dois cadernos como é possível exigir este "capricho"?

Pude observar que as crianças pobres utilizam um mesmo caderno para duas ou três finalidades. Alguns buscam criar uma organização dentro desta precariedade. Um exemplo disto é um dos cadernos de Tiago que é usado com três finalidades. Manuseando-o pelo começo estão as tarefas de aula, de Comunicação; a partir da última página, encontram-se os deveres de casa e a parte do meio é usada para tarefas de Matemática desenvolvidas na escola.

Como, muitas vezes, um único caderno é utilizado pelas crianças pobres para várias finalidades, ele é mais manuseado do que os das crianças de classe média que usam ora um, ora outro. Esta é também uma das razões pelas quais os cadernos daquelas crianças logo se desgastam. Soma-se a isto, o fato de que os cadernos das crianças de classe média em geral são espirais, desta forma, quando uma folha é arrancada o caderno não denuncia o fato. Nos "brochurões" de má qualidade, usados pelos meninos pobres, qualquer folha arrancada é denunciada na medida em que leva a que outras se soltem.

Um outro fator ainda pode ser observado. Os meninos de classe média carregam seu material escolar em pastas de plás-

tico ou mochilas onde o caderno não é dobrado. Os meninos pobres carregam seus cadernos na mão ou em sacolinhas de pano, o que faz com que fiquem sujos mais facilmente e, em geral, são dobrados para serem carregados nas mãos ou nas sacolas.

O fato da criança pobre não ter um lugar definido e/ou adequado em casa para a guarda de seus cadernos também interfere na conservação de sua aparência: Dudu os guarda embaixo do colchão, Carla, em cima do guarda roupa e César, no armário da cozinha.

As razões acima discutidas explicam, apenas em parte, "a falta de capricho" que constatei nos cadernos das crianças pobres. Digo que explicam em parte, uma vez que das sete crianças de que trato neste capítulo encontrei uma que, embora enfrentando as mesmas dificuldades para adquirir, carregar e guardar os cadernos, conseguiu mantê-los durante todo o ano letivo em estado de conservação semelhante aos das crianças de classe média.

Este fato levou-me a buscar outras razões que explicassem seus cuidados. As explicações dadas pela professora de César, em confronto com as respostas das demais professoras, ajudaram-me a compreender uma questão, à qual já me referi alguns parágrafos acima, quando afirmo que a expectativa do professor interfere no desempenho da criança na medida em que se materializa através da ação.

Já foi dito, que a professora de César em sua fala, em nenhum momento referiu-se à questão da pobreza interferindo no capricho da criança. Na medida em que não estabelece esta relação e pelo fato de ser muito rígida, como ela própria declara na entrevista, passa a exigir de todas as crianças organização, capricho e cuidados com os cadernos. Antes de fazer esta exigência, ela criou condições para

que todas as crianças tivessem o material necessário.

Como considera que é importante para a criança adquirir hábitos de organização, capricho e responsabilidade, durante todo o ano manteve a expectativa de que as crianças eram capazes de atingir esses objetivos e, por esta razão, não descuidou em nenhum momento daquilo que realmente considera importante. Isto eu denomino intencionalidade na ação que caracteriza-se pela delimitação clara dos objetivos e esforços impetrados para alcançá-los. Aqui ela deixa clara esta intencionalidade:

— "Todos os teus alunos tinham os cadernos organizados, ou os de César eram uma ex cessão?"

"Tinham os cadernos mais ou menos organizados, principalmente, os de Leitura e de Português mas, em geral, eles eram todos organizados. Isso depende muito da professora. Eu pautava o quadro todos os dias. Eu sofria porque de manhã eu trabalhava com 3a. série e à tarde com eles. Eu sou apaixonada com 1a. série. Então eu pautava o quadro, fazia margem no quadro direitinho para eles se guirem. Para não ultrapassa nem começar antes da margem. Aquilo foi o ano inteiro. Tinha dia que eu ficava tonta, mas acho que a gente conseguiu alguma coisa".

No Capítulo IV, procuro demonstrar, através de dados, outros fatores, que durante a investigação foram aparecendo como determinantes dos cuidados que as crianças têm com seus cadernos.

### 3. PARA QUE TANTO CAPRICHOS SE O DESTINO DO CADERNO É O LIXO?

É de se perguntar que razão tem a criança pobre para cuidar de seus cadernos se eles não têm nenhuma utilidade após terem sido escritos. As professoras criticam, em ge-

ral, as crianças por não valorizarem os cadernos mas não fornecem razões para esta valorização.

— "Que utilidade tem o caderno para a criança depois de completo ou ao final do ano letivo?"

"... Muito no geral que eles guardam. Você sabe porque eu te falo isso, a gente percebe pelo próprio trabalho mimeografado que a gente dá para eles. A maioria pega o trabalho, cola direitinho, tem aquele cuidado. Muitos até jogam fora, na sala de aula. No caminho você vê muito papel... Assim, eu não acredito que eles guardem esses cadernos de um ano para outro, não... Pode acontecer mas isso é muito poucos. Porque se você percebesse que eles tivessem cuidados durante o ano até com as próprias folhas que a gente dá para eles... tudo bem! Mas você vê que eles não têm esses cuidados".

"Eu acho que eles jogam tudo fora. Às vezes, pode até ter uns que ficam. Eu vejo, até lá dentro da sala mesmo, que acabou o caderno e eles dizem: — "Oh, tia! acabou o caderno, eu vou jogar no lixo"... Mas sabe, a criança assim de nível mais pobre é mais difícil da gente trabalhar, sabe?... Criança de um nível melhor não dá trabalho assim... já vem com hábitos".

"Eu acho assim, pelo meu modo de pensar, os cadernos devem ser guardados como recordação mas nem sempre eles guardam. Termina um caderno, eles já passam ele para o lixo, imediatamente".

Fico pensando sobre o que as crianças nos dizem quando jogam seus cadernos no lixo. Na minha convivência com crianças, tenho percebido o seu apego em relação às coisas que realmente são significativas para elas: um brinquedo (até mesmo quebrado), uma caixinha, uma latinha, uma figurinha suja, etc. Das falas das professoras e das atitudes das crianças posso deduzir que os cadernos não têm signi

ficado nenhum para elas. E como entender que os seus primeiros cadernos, aqueles onde pela primeira vez se expressam através da escrita, não tenham significado para elas? Sejam jogados no lixo? Se desfaçam deles como algo inútil?

Uma das perguntas que fiz às professoras durante as entrevistas foi a respeito de como as experiências de vida das crianças são aproveitadas nas atividades escolares e, sobretudo, nas atividades desenvolvidas no caderno. Cinco delas manifestaram surpresa diante da pergunta ou não compreenderam o que estava sendo perguntado. Após nova(s) explicação(ões), demonstraram claramente não ter esta preocupação e não perceber a importância deste trabalho.

Entretanto, duas professoras que, no ano passado, haviam vivenciado um trabalho onde aproveitaram as experiências de vida da criança para o desenvolvimento de atividades, demonstraram através de suas falas que esta foi uma experiência surpreendente, inusitada, que tornou o trabalho muito mais enriquecedor, tanto para a criança como para elas. O que mais me impressionou foi a sensação que manifestaram de ter feito uma descoberta. E a constatação de que dava certo.

A professora de Tiago, referindo-se ao fato, assim se expressou:

"Vitória, um trabalho rico, mas rico mesmo! Ouvimos e discutimos com as crianças. Você não sabe como isso foi interessante, como melhorou a linguagem oral e a redação deles. Vimos o tanto que é necessário trazer as experiências deles. O interesse é muito maior. Eu não esperava que envolvesse tanto e que eles tivessem tanto para dar. Às vezes, eu estava até menosprezando muita coisa, sabe? Eu acho que é aí que a gente falha. Se me surpreendeu é porque eu estava menosprezando. Se eu pensei: eu não esperava isto desses meninos, é porque eu não estava acreditando".

A professora de César também relatou com muito entusiasmo sua experiência:

"Olha, eu tive esta experiência no ano passado. Eu achei as coisas da vida deles também básicas, os interesses, as coisas lá fora... Precisa ver as maquetes que eles fizeram, coisas da vida deles mesmo, sabe? Traziam para dentro da sala a casinha deles, a favela, sabe? Então aquilo ali ficou maravilhoso, coisas da vida, regras da escola. Eu achei que valeu. Foi a primeira experiência que eu tive que entrou na vida deles e envolveu a vida deles na escola. Foi o ano passado".

As falas dessas professoras que viveram a experiência, a surpresa e não-compreensão por parte das demais sobre aquilo que eu estava perguntando, dizem-me que o professor, muitas vezes, não trabalha determinados conteúdos, ou não se utiliza de procedimentos que levariam a melhores resultados e que despertariam um maior interesse da criança, por desconhecê-los.

Nesse sentido, faz-se necessário uma referência à precariedade de nossos cursos de Magistério, à absoluta negligência dos órgãos públicos que atuam na área de educação, no que diz respeito às capacitações em serviço dos professores. Da mesma maneira, a formação também precária do Supervisor e outros fatores distanciam cada vez mais a escola de uma reflexão acerca do seu papel e de uma preparação conseqüente dos professores. Soma-se a isto, os problemas decorrentes das condições de vida e de trabalho a que estão submetidos os trabalhadores do ensino. É de domínio público que os nossos professores para poder sobreviver em sua profissão necessitam de acumular jornadas duplas e até triplas de trabalho. E mais grave ainda, não lhes sobra, ao final do mês, dinheiro para comprar livros, se inscrever em cursos de atualização, participar de encon-

tros ou Congressos. O trabalho exaustivo e as exigências do cumprimento de um programa não lhes permitem criar um tempo para a discussão, estudo e reflexão dentro da escola em conjunto com seus pares.

Desta maneira, os nossos educadores vão repetindo, ano após ano, as coisas que não "aprenderam" mas que lhes foram transmitidas "para ensinar". O conhecimento reconhecido para ser veiculado pela escola parece estar fora dos indivíduos. Os conteúdos consagrados são reificados e se mostram ao aluno como algo independente deles, impessoal. Muitas vezes, por desconhecimento do professor, fica comprometida a construção de conhecimentos possíveis na sala de aula, quando nem sequer percebem que a criança, fora dos muros da escola, também está construindo conhecimentos a respeito da língua, do número, das ciências e das artes. Sendo assim, o que lhes resta é repetir, como nos diz esta professora:

"Quando a gente entra para a escola a Su-pervisora orienta, "fica no pé da professora" para ela aprender a trabalhar com o método. Depois, ela é quem dá o planejamento para todas as classes e acompanha. Para quem, como eu, já trabalha há sete anos com la.série e com o mesmo método, não tem problema porque todo ano é a mesma coisa".

De tudo que foi dito neste item, em que procurei explicitar a razão do triste destino do caderno, relacionando-o com o conteúdo expresso nele, é possível perceber alguns aspectos contraditórios. O principal deles está no fato de que, enquanto alguns professores nem sequer percebem a importância da entrada da vida da criança na escola, outros já desenvolvem práticas pedagógicas que permitem a emergência da vida da criança na aprendizagem escolar. Enquanto os primeiros nos dizem que "todo o ano é a mesma coisa", os últimos nos revelam a possibilidade da experiên-

cia do aluno ganhar espaço dentro da escola. Neste sentido, o questionamento feito pela professora de Tiago é um convite à esperança.

"Eu tenho muitas dúvidas em relação ao que a escola está oferecendo à criança. A gente vê que a realidade é outra".

Algumas questões demonstradas aqui, tecendo o fio da esperança na educação, aparecerão com matizes mais fortes e com mais concretude no IV Capítulo deste trabalho.

#### 4. QUEM É O RESPONSÁVEL PELO DEVER DE CASA?

Ao me debruçar sobre o caderno da criança, pude perceber uma diferença muito grande entre a forma como realizam as atividades na escola e em casa. As atividades de casa apresentam-se incompletas, feitas com menos atenção e capricho. As professoras também falam dessas diferenças:

"Acho que na escola por causa de um incentivo que a gente dá, às vezes um espírito de competição ou elogio, qualquer coisa que a gente diga na escola, faz a criança caprichar mais. Geralmente, o "para casa" vem mais tocado, mal feito, aquela letrinha feia..."

"Em geral, os da escola são melhores, a menos que a criança tenha assistência em casa e alguém que acompanhe".

"Aqueles que os pais têm tempo de acompanhar a criança em casa, os cadernos são mais caprichados porque é dado um atendimento individual. Na escola, com mais de trinta crianças, é difícil".

"Em casa eles não estão ligando. A gente está fazendo sozinha. Eu falo muito dentro da sala para eles: "gente, vocês têm que pedir à mamãe, pede a um coleguinha de vocês para ensinar este dever... pede a um irmãozinho que estuda",



porque tem alguns que a mãe não sabe nem ler".

"A diferença é enorme. Na sala, a gente está o tempo todo dando em cima... Chega na hora do "para casa" a mãe não acompanha. De uma maneira geral, os pais não acompanham mesmo. O que está acontecendo é que o pai está deixando a obrigação toda para a professora fazer. A escola está tomando o papel da família".

A professora de César não explicitou tão radicalmente a diferença entre a forma como seus alunos desenvolvem as atividades de casa e as que realizam na escola.

"Tem alguns que você nota a diferença... Tem aqueles que a mãe deve ficar em cima deles e ele deve fazer tudo caprichadinho. Agora, tem aqueles já responsáveis, que o que ele faz na escola e vê a professora falando, chega em casa e faz. Mas tem aqueles que já têm o capricho desde dentro da sala".

Tanto os cadernos de César quanto os das demais crianças, revelam a veracidade do que suas professoras me afirmaram. Na realidade, as atividades realizadas na escola, em geral demonstram que são feitas com mais capricho, apresentando menos erros e com letra mais bonita.

Da fala das professoras, pode-se deduzir que as tarefas de casa são mais para os pais do que para as crianças. Com isto parecem subestimar ou não dimensionar o cotidiano das famílias das classes populares.

Nas histórias das crianças (Capítulo I), percebe-se a quase impossibilidade destes pais ajudarem nos deveres de casa, uma vez que pouco se encontram com seus filhos por imposições determinadas pelas condições de trabalho a que estão submetidos. Nas poucas horas que ficam em casa, principalmente as mães, encontram-se envolvidas com as tarefas

domésticas. O tempo que sobra para os pais é tão restrito que, em geral, é todo gasto na tentativa de refazer as energias subtraídas pelo trabalho. Além disso, muitos deles não passaram pela escola ou dela saíram muito cedo estando, desta forma, impossibilitados de trabalhar com suas crianças os conteúdos veiculados por ela. Esta realidade não é desconhecida pela professora, uma vez que muitas delas vivem em condições similares, sendo também impedidas de acompanhar os estudos de seus filhos.

O ideal preconizado na fala de algumas professoras confirma mais uma vez, para mim, que a escola é uma instituição pensada e organizada tendo em vista uma criança padrão, de classe média, cujos pais têm condições reais de acompanhar seus estudos.

As professoras são unânimes em afirmar que um dos objetivos do dever de casa é ensinar a criança a ter responsabilidade. Mas na medida em que ele, obrigatoriamente, exige a participação dos pais no acompanhamento é de se perguntar se este objetivo tem razão de ser. Entendo que a criança aprenderia a ser responsável, se ela o fizesse sozinha, sem depender de outras pessoas para desenvolvê-lo bem.

Esta questão, do ângulo em que a vejo, interfere na autonomia, na medida em que pode alimentar na criança a sensação de impotência. Ela sente-se incapaz de desenvolver as atividades de casa quando não existe alguém que possa orientá-la. Isto deve-se ao fato de que a criança, para realizar a sua tarefa, necessita saber ler para compreender as orientações do dever de casa. Como a maioria destas crianças só consegue ler e compreender as orientações dadas por escrito no final do ano, tornam-se impossibilitadas, antes disso, de realizar as tarefas de casa quando não têm ajuda de alguém.

"na hora que eu entrego a folha eu peço demais para eles: "pede para alguém olhar o dever direitinho"... Porque se não tiver alguma pessoa para ler como é que eles vão fazer o dever?... Por exemplo, tem assim: recorte do jornal uma palavra que tem o irmãozinho a ou tem a sílaba ta. Quer dizer, se não tem uma pessoa para ajudar, eles trazem tudo errado, escrevem o nome deles... Outro dia, eu dei um deverzinho para eles: recortar no jornal uma palavrinha que tenha a sílaba ta. A maioria mesmo não levou porque não entendeu, não tinha ninguém para ler".

"... Ontem, lá na escola, teve uma reunião de pais e a supervisora até sugeriu o seguinte: o dever de casa é responsabilidade do pai e da mãe..."

"... Não estou dizendo que o pai seja obrigado a explicar a matéria mas alguma coisa que a criança não entendeu na sala, às vezes, individualmente, ele capta melhor. Não são tão poucos os que dão assistência, mas sempre fica algum a desejar... Depende da turma também, mas sempre tem alguns que, por falta de tempo ou porque não liga mesmo..."

Mais uma vez aparece o paradoxo entre o real e o irreal. Nas falas das professoras percebe-se que elas possuem um conhecimento, ainda que algumas vezes precário, das condições de vida de seus alunos. Entretanto, mesmo com este conhecimento da realidade, fazem exigências irreais, uma vez que esperam que se realize aquilo que é impossível de ser realizado. Elas demonstram saber que muitos pais são analfabetos, que outros encontram-se afastados de casa durante a maior parte do tempo. Sabem que, mesmo querendo ajudar seus filhos, muitos pais estão impossibilitados de fazê-lo. Apesar de todo este conhecimento da realidade, continuam exigindo a ajuda dos pais e castigando os alunos quando estes não realizam as tarefas de casa. É muito comum as crianças serem privadas do descanso e brincadeiras

na hora de recreio, quando não fazem seus deveres. Em alguns casos, elas os fazem após os horários de aula, ficando com a Supervisora ou Orientadora que fiscaliza seu trabalho.

Desta forma, é difícil acreditar que o dever de casa atinja o principal objetivo preconizado pelas professoras: a responsabilidade. Tudo parece nos mostrar que todos são responsáveis pela tarefa (os pais, a professora, às vezes, a supervisora e a orientadora) mas nunca é dada a responsabilidade para a criança.

Uma das mães, de classe média, que esteve presente durante a entrevista com a criança (Ana), opinou a respeito das tarefas realizadas em casa:

"É uma carga muito pesada para os pais. Se a gente não der assistência em casa, a criança não dá conta, a não ser uma criança que já está num ritmo legal. Se eu tivesse uma carga de trabalho maior fora de casa, eu não ia dar conta. Eles pedem para acompanhar e ensinar o dever todos os dias... Na fase de alfabetização não tem muito jeito de trabalhar com a criança em casa... A professora enche o quadro de coisas que a criança não sabe. Eu sentava com ela e queria que ela compreendesse. Depois que eu vi que não podia fazer isso. Eu tinha que ler e fazer ela responder ou copiar".

A partir da fala desta mãe de classe média, é possível deduzir as grandes dificuldades enfrentadas pelas mães da classe popular para ajudar seus filhos nas lições de casa.

No jogo entre o conhecimento real e a exigência irreal quem sai perdendo sempre é a criança pobre. Ao mesmo tempo que o professor não ignora as condições de vida dos

pais, ele sente no seu cotidiano o peso das suas próprias condições de vida e de trabalho. Faltam-lhe condições técnicas, materiais e de tempo para cumprir a programação exigida. É necessário então dividir a responsabilidade, culpando os pais. Sendo assim, a falta de apoio serve para justificar um pouco o fracasso dessas crianças.

Outro objetivo preconizado para o dever de casa é o de fixação de conteúdos. Dizem as professoras que, através do "para casa", a criança fixa o que foi ensinado e demonstra o que aprendeu. Na medida em que necessita da ajuda dos pais, esse objetivo é também questionável, pois a apresentação do dever de maneira correta não garante que a criança fixou o conteúdo nem tampouco, desta forma, ela tem a oportunidade de demonstrar o que realmente aprendeu.

## 5. OS PODERES DO PROFESSOR EXPRESSOS NO CADERNO

No caderno de todas as sete crianças aparecem estímulos, reprimendas, conselhos e recomendações escritos pela professora. Algumas vezes, estes pequenos recados aparecem manuscritos pela professora, outras vezes, eles são carimbados nos cadernos e outras, ainda, são mimeografados. São usados também símbolos para manifestar a aprovação ou desaprovação ao trabalho realizado pelas crianças. Os mais comuns são o coração ou a estrelinha em papel laminado dourado ou prateado.

Estas mensagens, algumas vezes, estão diretamente relacionadas com o trabalho desenvolvido pela criança no caderno: "Sua letra está linda! Muito bem! Ótimo! Mais Capricho! Mais Atenção! Vamos Melhorar! Sua letrelinha está feia!" Outras vezes, estão completamente dissociados da tarefa desenvolvida: "Fofinho! Gracinha! Beijinhos! Você vai longe, garoto! Joinha!" Alguns sugerem a competição: "Você é cam-

peão! Você é quase um campeão! Estude para ser o campeão! Você vai longe, garota! Quero ver você brilhar! Outros, ainda, procuram levar uma mensagem de confiança na criança: "Você é capaz! Confio em você!"

Entretanto, a característica comum a todos estes recados é a impessoalidade. No capítulo introdutório a fala de uma das crianças expressa muito bem este aspecto: "Ela escreve igual pra todo mundo!"

Todas as professoras afirmam que estes recados, sobretudo as manifestações positivas, surtem bons resultados, fazendo com que a criança se empenhe em sempre fazer melhor.

"Quanto à parte de elogio, eles gostam muito e, quando a gente fala para melhorar, eles procuram melhorar por causa dos bilhetes".

"Agora tem estrelinha que a gente coloca... Se a gente coloca em um, eles adoram... Eles ficam doidinhos... Eu dou para os que fizerem direitinho. Para os outros, também lá, um dia, eu coloco para incentivar também".

"Para eu dar uma reprimenda, eu tento, por todos os lados, contornar a situação sempre dando um elogio. Sempre incentivando a criança a caprichar. Precisa ver como os meninos ficam radiantes quando a gente dá um "Parabéns". Principalmente esta palavrinha assim, que a gente guarda muito, para aquele caprichoso mesmo".

"A importância do elogio é tanta como corrigir o menino. É quase como você dar um presente a ele... Para eles, às vezes, é difícil receber um "mais capricho"... Eu já tive aluno assim, de crescer mesmo na organização, no interesse, justamente por causa dos elogios".

A fala das professoras é coerente com o que observei nos cadernos. Na realidade, os elogios e os "desafios" positivos são mais utilizados que as reprimendas. Entretanto, alguns casos me chamaram atenção, pelo fato de me passarem a idéia de que não é o exercício que está sendo avaliado e sim, a criança. O caso de Tiago é um caso típico. Antes de entrevistar a criança, conheci através de seus cadernos a imagem que a escola me passava. Em quase todos os exercícios, os recados colocados pela professora eram de "Mais Capricho! Mais atenção! Olha a conversa!" Em alguns momentos, eu sentia que ele se esforçava para melhorar. Seus exercícios estavam sendo feitos com mais capricho e menos erros. Entretanto, me parecia que aos olhos da escola, por ser visto como um aluno indisciplinado, ele sempre merecia reprimendas. O oposto disto acontecia com Júnia que, no geral, é uma "aluna aplicada", mas que, em alguns momentos, fazia suas tarefas sem muito capricho e com erros. Entretanto, como aos olhos da escola ela é uma "boa aluna", em todos os seus exercícios, mesmo nos mal feitos, recebia: "Parabéns! Continue brilhando!" etc.

Isto se explica, em parte, pelo fato da professora ter um tempo muito limitado (dentro da sala mesmo, enquanto as crianças trabalham em outros cadernos) para a correção dos exercícios. Sendo assim, como ela já tem, desde os primeiros dias de aula, uma avaliação preconceituosa das crianças, não tem condições de perceber e acompanhar o processo de cada uma. Com isto, perde-se a possibilidade de comparar a criança com ela mesma, ou seja, perceber seus progressos e retrocessos, fazê-la refletir sobre suas próprias possibilidades e limites, naquele momento.

Como o objetivo maior da correção é o controle (ver quem fez e quem não fez o exercício) e demonstrar aprovação ou desaprovação em relação ao que foi feito, o profes

sor se obriga a todos os dias ver todos os exercícios de todas as crianças. Sendo assim, há dias em que passam por suas mãos ou por seus olhos mais de 100 cadernos. Exemplificando: em um dia, ela corrige os exercícios de casa e depois, corrige o ditado ou exercícios no caderno de Português e, em seguida, corrige o trabalho feito no caderno de Matemática. Se ela tiver uma classe com trinta e cinco crianças, ao final de uma jornada de trabalho de quatro horas, além de todas as demais atividades, terão passado por suas mãos 105 cadernos de crianças. Em uma semana, isto significa, aproximadamente, quinhentas correções nos cadernos, em um mês duas mil, em um ano, aproximadamente, vinte mil. Isto, sem se considerar tudo o mais que a professora necessita fazer para que a criança "aprenda". Por esta razão, o que acaba predominando no momento em que ela coloca um elogio, uma reprimenda ou estímulo é o pré-conceito que ela já tem em relação a essa criança e não o resultado do trabalho daquele dia.

Um outro aspecto que importa ser pensado aqui, reside no fato de que aquilo que a criança faz parece ter apenas uma função: a aprovação ou desaprovação da professora. A única pessoa que lê "os seus escritos" é a professora. Aquilo que a criança escreve não tem uma função social, nem para o grupo de crianças daquela sala, nem fora dele.

Por outro lado, como se evidencia na fala das professoras, a alegria da criança está em receber um elogio. Fica evidenciado também que realizar bem a tarefa significa agradar a professora. Não se fez referência em nenhum momento à alegria da criança em descobrir um novo conhecimento, em conseguir solucionar uma dificuldade ou em inventar uma resposta nova.



Como as tarefas, em geral, são mecânicas e trabalhadas basicamente a nível dos aspectos perceptivo-motores ou de memorização, a correção é também mecânica, feita a nível dos erros e acertos e do capricho aparente. Desta forma, como não existe por parte da professora e, consequentemente, da criança, um "diálogo com o conhecimento" (usando a expressão de Sonia Kramer), o processo da criança, os momentos reais de construção de conhecimento que ela vive, apesar da ação da escola, não são percebidos ou considerados.

A palavra da professora, o seu recado, é tido como germe para a mudança de comportamento. Ela é vista como a germinadora da mudança e é atribuída a ela uma força que realmente não tem. Desta forma, o motor da aprendizagem é transferido do conhecimento para a fala da professora, através dos estímulos.

Pelo fato do conhecimento não ser visto como algo que pode ser construído prazerosamente, a aprendizagem parece depender, fundamentalmente, de prêmios e punições.

Aqui, torna-se mais uma vez importante fazer menção à questão da autonomia (embora ela venha a ser retomada no III Capítulo). Considero, entretanto, que neste momento, devo-me referir a ela, lembrando a diferenciação feita por Kamii entre autonomia e heteronomia:

"No âmbito intelectual, autonomia também significa auto-governo assim como heteronomia é ser governado por outrem".

(Kamii, 1985)

Como pretender que as crianças conquistem a autonomia intelectual se elas, na prática cotidiana, são sistematicamente desencorajadas a pensar autonomamente e a todo o momento dependem da aprovação do adulto?

## CAPÍTULO III

### PROCURANDO A CRIANÇA NO CADERNO

1. Introdução
2. Memorização
3. Padronização
4. Descontextualização
5. Alfabetização: o aprendizado de um código?
6. Matemática: um conhecimento social?
7. Transgressão na busca da autonomia

## PROCURANDO A CRIANÇA NO CADERNO

### 1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, será feita a apresentação, análise e interpretação de dados relativos aos conteúdos e à forma como foram trabalhados nos cadernos das mesmas crianças a que se refere o Capítulo II.

Foram analisados apenas os cadernos onde foram trabalhados os conteúdos de Português e Matemática, por serem comuns a todas as escolas frequentadas pelas crianças cujos cadernos foram coletados. Os conteúdos das demais disciplinas, em algumas escolas, não são trabalhados e, em outras, são trabalhados de forma assistemática. Apenas nos cadernos de uma das crianças encontrei registros de Ciências e Estudos Sociais.

Desenvolver um estudo acerca das áreas de conhecimento, Português e Matemática, trabalhadas na 1.ª série, via caderno, significa não apenas analisar os conteúdos dessas áreas, como também procurar explicitar os caminhos percorridos pelas crianças para a sua inserção de forma sistemática na cultura letrada. Portanto, neste capítulo, onde discuto os conteúdos, estarei ao mesmo tempo discutindo a forma como são veiculados. As categorias utilizadas para a análise permitem uma abordagem desses dois aspectos simultaneamente.

Aqui, considero fundamental abrir um espaço no sentido de explicitar o tipo de postura científica que conduziu minha investigação. Na realidade, quando busquei, através da análise dos cadernos, entender o que ocorria com a criança no seu primeiro ano de escolaridade, não me lancei

na descoberta de algo que fosse totalmente novo e desconhe-  
cido para mim. De uma certa maneira, este conhecimento que  
ganhou forma e concretude através dos cadernos, já esta-  
va em processo de construção durante a minha vida de estu-  
dante e de profissional da educação (ao qual faço referên-  
cia na introdução deste trabalho). Desta maneira, é impos-  
sível negar que fui a campo com uma série de conhecimentos  
e concepções construídas durante a minha trajetória.

Ao longo de minha vida profissional, deparei cons-  
tantemente com a necessidade de conhecer práticas pedagógi-  
cas diversas e diferenciadas, bem como contribuições de  
teóricos que têm avançado no entendimento de questões rela-  
tivas ao processo de alfabetização e de construção do con-  
ceito de número pela criança. Na busca contínua de respos-  
tas, para as questões que foram sendo colocadas pela prát-  
ica, fui construindo minhas convicções pessoais acerca da  
educação. Assim, a definição das categorias de análise e a  
interpretação que faço dos dados da pesquisa refletem mi-  
nhas opções teóricas e metodológicas.

Desde a escolha do título, este capítulo é fortemen-  
te influenciado por esses fatores. Na realidade, quando pro-  
curei encontrar a criança no caderno, essa minha busca foi  
orientada por concepções que apontam para a criança como  
sujeito da aprendizagem, portanto, como construtor do co-  
nhecimento. Ao longo da pesquisa, na relação que fui esta-  
belecendo com meu objeto, fui delimitando as categorias  
sem perder de vista a criança/sujeito. Ao mesmo tempo, fui  
sendo conduzida pelas evidências que me apontavam para os  
obstáculos impostos pela educação escolar à emergência do  
sujeito no processo de aprendizagem.

"Procurando a Criança no Caderno" com a convicção  
de que, apesar da ação da escola, ela é sempre sujeito, de  
parei-me com alguns fatores que, ao longo do processo de

investigação, repetiam-se tanto nos cadernos quanto nas folhas das professoras, a respeito das atividades ali desenvolvidas. Esses fatores, a meu ver, constituem o tripé que sustenta e uniformiza a prática escolar expressa no caderno das crianças. São eles: a Memorização, a Padronização e a Descontextualização (que são tratados nos tópicos, 2, 3 e 4).

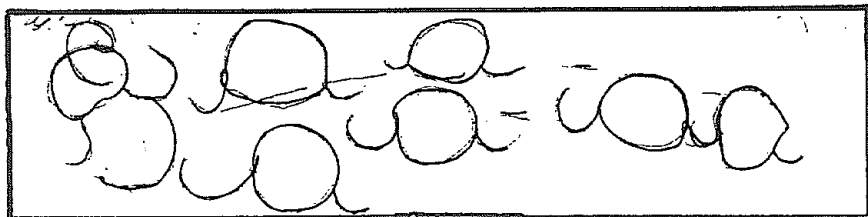
A partir desse tripé e à luz dos dados apresentados, na segunda parte (tópicos 5 e 6), farei uma análise interpretativa dos conteúdos das áreas de Língua Portuguesa (Alfabetização) e Matemática, e da forma como eles são veiculados na 1ª série do 1º grau.

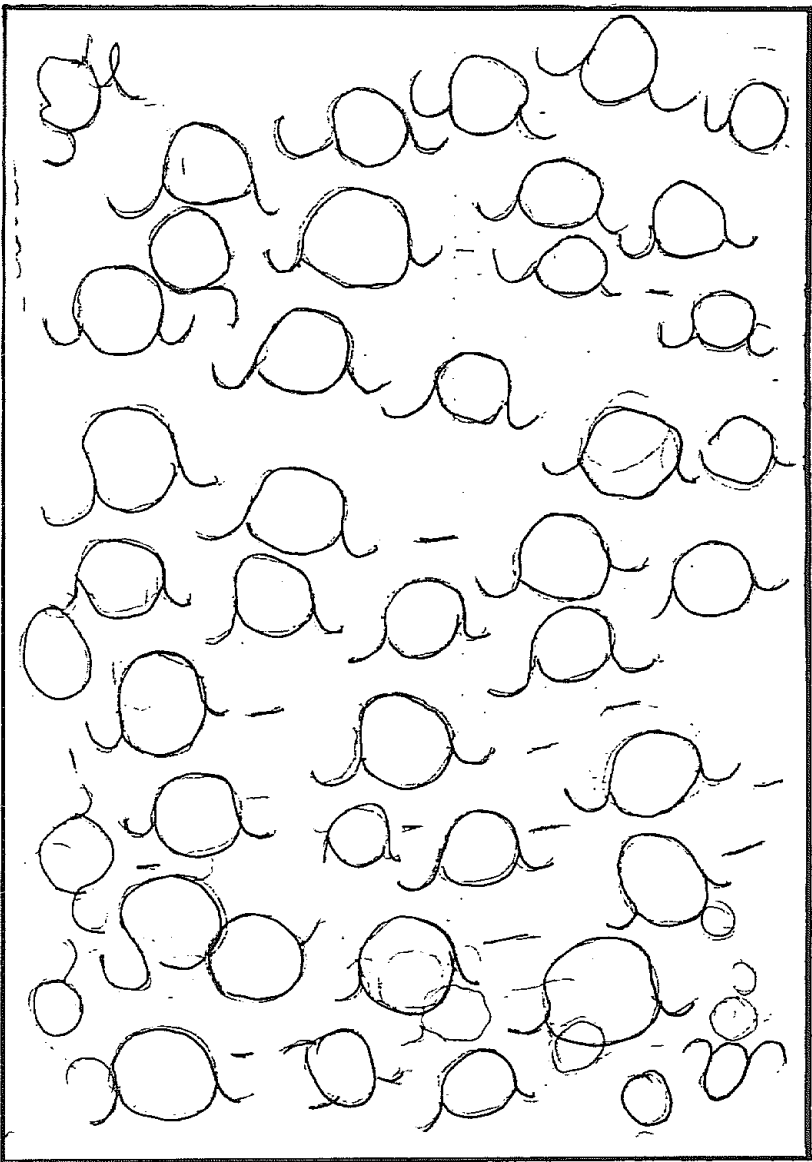
Finalmente, na 3ª parte (tópico 7) deste capítulo, analiso os dados que me apontam a possibilidade de emergência da criança no processo de aprendizagem.

## 2. MEMORIZAÇÃO

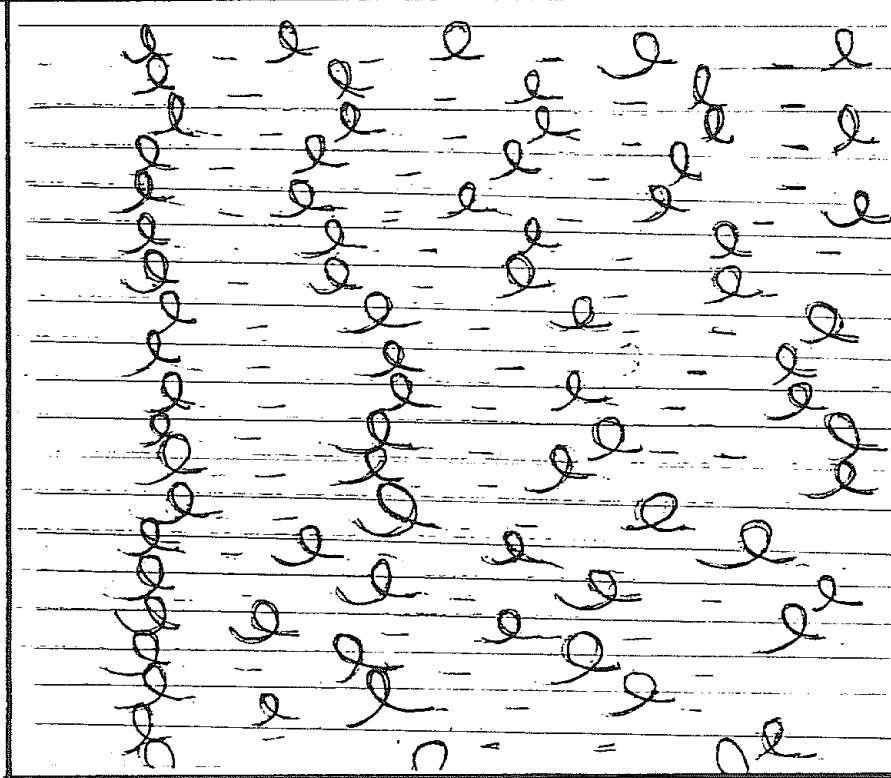
Das páginas dos cadernos das crianças depreende-se a idéia de que, para a escola, aprender é memorizar. Desde os primeiros contatos da criança com a escrita e com a Matemática, evidencia-se a ênfase nos aspectos mnemônicos.

A partir da leitura do caderno, é possível deduzir que a maior parte do tempo ocupado pela criança na escola é utilizado com atividades de treinamento, através da repetição. Logo nas primeiras páginas dos cadernos, aparecem cópias de letras visando o treinamento da grafia correta: vogais, consoantes, maiúsculas, minúsculas.





CARLA

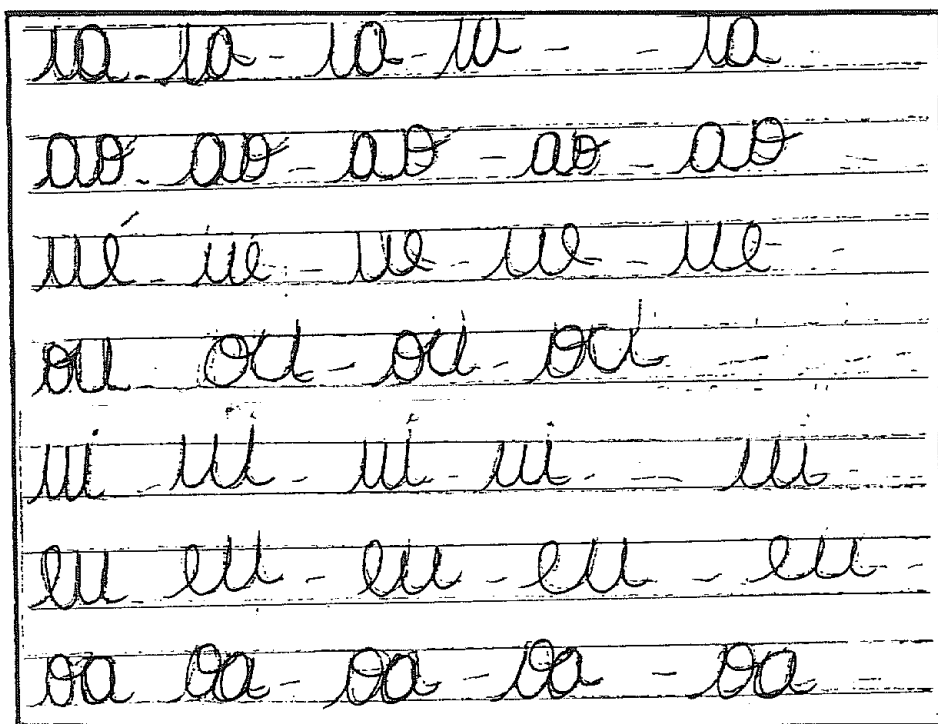


D Copie os baulhinhos  
 F F F F F F F F F F  
 b b b b b b b b b b  
 C C C C C C C C C C  
 e e e e e e e e e e e e  
 Z Z Z Z Z Z Z Z Z Z  
 z z z z z z z z z z  
 X X X X X X X X X X  
 x x x x x x x x x x

CESAR

Quando a professora começa a juntar as vogais formando pequenas palavras, estas são repetidas inúmeras vezes. As primeiras sílabas também aparecem da mesma forma.

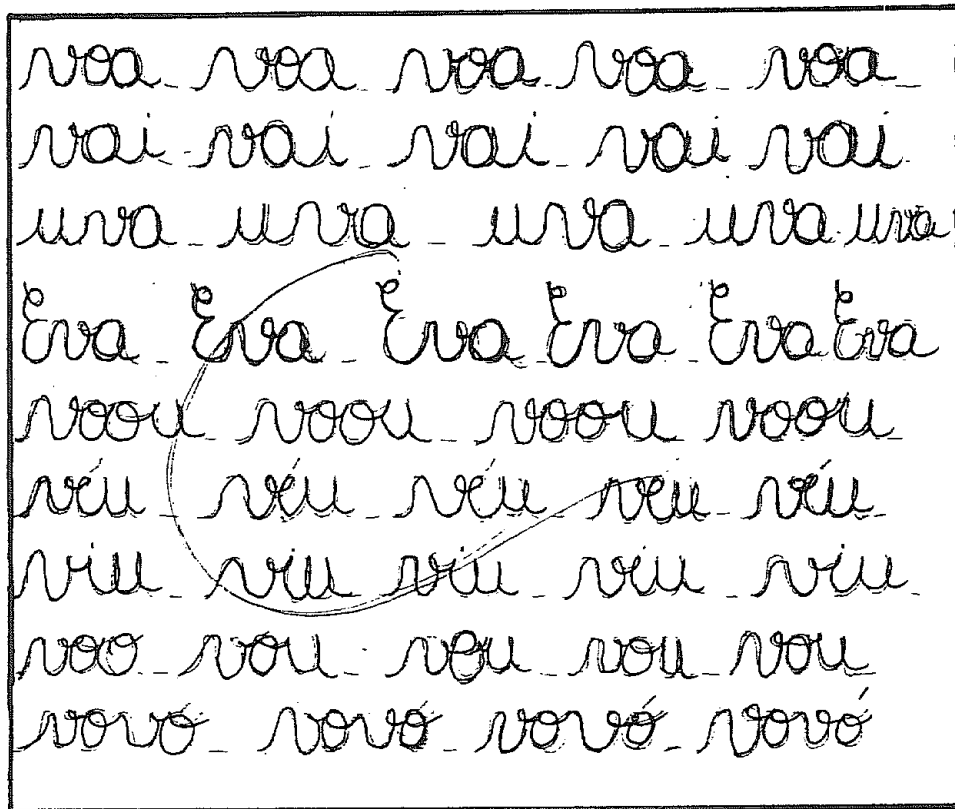
ai ai ai ai ai ai  
 mai mai mai mai mai  
 ei ei ei ei ei ei  
 oi oi oi oi oi oi  
 ia ia ia ia ia ia  
 ou ou ou ou ou ou



CARLA

As palavras são introduzidas a partir das dificuldades que encerram. Inicialmente, as de correspondência biunívoca entre som e letra.

DUDU





Tró Tró Tró Tró Tró  
 via via via via via

DUDU

pe pe pi pu pá  
 pe pe pi pu pá  
 ru re ró ra ré  
 ru re ró ra ré  
 do di da du dé  
 do di do du dé  
 ma mó mi mé mu  
 ma mó mi mé mu  
 no nu ná né ni  
 no nu ná né ni  
 uva mia deu meu va  
 ave roa pia não  
 moz omo pai ema do  
 epa dia ama vou pa  
 eu uma upa uno pão

JUNIA

bala - baio - baleia - banana -  
 balão - baú - baba - babou -  
 bola - boa - bone - bobo -  
 lobo - bode - bojuda - boi - belo  
 bebo - bule - nabo - bolo -

São organizados grupos de palavras que são numera-  
 dos pela ordem de aparecimento (1º grupo de palavras, 2º  
 grupo de palavras, 5) ..., 26º ..., 33º ...). Em um dos ca-  
 dernos eles aparecem numerados até o 41º grupo.

CARLA

na nu nt n  
 are - nua nai -  
 era Tro - nou -  
 viu - vou - novo -  
 avó - avô - novo -  
 viva - vará - veré

CÉSAR

galo - gola - gago - goma - gude - gula  
 gaiola - galopa - gamela - gavião - lagoa  
 água - egua - régua - amigo - papagaio  
 gado - lago - pega - pegou - Gugu - Guga

DUDU

da - du de du do  
 dedo deu deu dó dói  
 disse dia dou dado  
 dama seda Dada  
 ludo lura Larre

Estes grupos são copiados muitas vezes pelas crianças durante o ano

história - hortã - hepatite  
 hábito - hino - habitação  
 humilde - higiene - herança  
 harra - Hugo - Helie

JOMIA

haria - hora - hoje - horário - horta  
 hortelã - hortelão - homem  
 humano - hospital - hotel

CÉSAR

geléia - girafa - gelo -  
 geladeira - gelatina -  
 gemada - gilete - tigela  
 geme - mágico - gênio -  
 grada - regia - página -  
 zoológico - gina -

Depois fazem exercícios de separação de sílabas, gênero, número e nos cadernos de alguns aparece também o grau das palavras.

CÉSAR

D Separe em sílabas  
 quialbo →

separar em sílaba  
 avô - a - vô  
 vou - vo - ou  
 vou - vo - vô  
 viva - vi - va  
 vida - vi - da

DUDU

Ilê o plural.

o disco - os discos

o carro - os carros

o balão - os balões

o fogão - os fogões

o vestido - os vestidos

a escova - as escovas

a boneca - as bonecas

Ilê o feminino

o gato - a gata

o rato - a rato

o pato - a pata

o macaco - a macaca

o menino - a menina

o tio - a tia

o vovô - a vovó

RICARDO

lê o diminutivo  
 bola boca caneca e cada  
 macaco boneca moleque  
 bolinha - boquinha - canquinha -  
 esadinha - macaquinho - bonequinha -  
 molequinhos.

RICARDO

As cópias de palavras e os exercícios são repetidos, muitas vezes, com pequenas variações. Em alguns cadernos, aparecem alguns exercícios diferentes em que, a partir de sílabas desordenadas, as crianças formam palavras (exemplo: lei-cha-ra - chaleira) ou de combinações de sílabas para formar palavras. Após inúmeras repetições de cada grupo de palavras, são feitos ditados de palavras soltas.

mel - carnaval - geral - futebol  
 mel - avental - normal - farol

seu - sua - seu -  
 vida - vivo - avô - avô  
 vida - viva - viva  
 viva - vivo - vivo -  
 vive

CARLA

As palavras que foram escritas com erros no ditado são copiadas novamente e, algumas vezes, a ordem da professora é de que copiem as palavras que erraram, várias vezes.

avô - avô - avô - avô  
 avô - avô - avô - avô  
 vivo - vivo - vivo -  
 vida - vida - vida -  
 viva - viva - viva

DUDU

1) Copiar 2 vezes =

exercícios problema

exame emblema

examinar tablete

existe blusa

exato blusão

exagerado blusão

exibição bloco

examinar blusa

existe blusão

exato blusão

exagerado bloco

exibição bloquinho

exemplo ~~10~~  
exercícios



patinho - palhaço - palha  
 patinho - palhaço - palha  
 patinho - palhaço - palha

ANA

Depois, são trabalhadas frases ou textos propostos pela professora nos quais são utilizadas as palavras que aparecem no "grupo" que está sendo estudado.

3 vamos copiem estas frase  
 Vovó pegou o queijo  
 O rato rrou o queijo  
 O esquilo pula pula  
 Vovó levou o leque  
 O queijo é de boa qualidade  
 Aqui está a Lalila  
 Lalau está quieto.

CÉSAR

THIAGO

21/05 THIAGO Para Casa

Leila

Leila vai a vila.  
Ela leva a viola.  
A viola é leve... leve.  
A viola vai a mala  
A mala é do Ivom



O que se percebe é que o objetivo destes textos é, unicamente, a grafia correta das palavras do "grupo". Mais uma vez, as crianças são induzidas a copiarem tendo em vista a fixação das dificuldades ortográficas. Noutras situações, a cópia repetitiva de textos não se relaciona a um grupo ortográfico específico.

ANA

- Olá, amiguinhos!

Eu me chamo Susana

Esta boneca Cidinha

Cidinha fala mamã papá

ANA 13

- Olá, amiguinho!

Eu me chamo Susana.

Esta boneca é a Cidinha

Cidinha fala mamã...  
papá

- Olá, amiguinhos

Cidinha é um boneca.

Cidinha é um boneca.

Cidinha é um boneca.

Susana é uma menina

Susana é uma menina

Susana é uma menina

Cidinha fala mamã... papá

Cidinha fala mamã... papá

Cidinha fala mamã... papá

- Olá, amiguinhos!  
 Eu me chamo Susana  
 Esta boneca lidinha  
 lidinha fala mamã  
 papá...  
 - Olá, amiguinhos,  
 Eu me chamo Susana

ANA - 10

ANA

O texto, após ser lido e copiado várias vezes pela criança (a quantidade de vezes em que isto é realizado é variável), é ditado pela professora. O ditado é corrigido e as palavras erradas são novamente copiadas (em alguns cadernos, aparecem copiados três ou quatro vezes).

Finalmente, as crianças fazem a interpretação de texto que, geralmente, não é uma interpretação, mas a cópia do mesmo texto apresentando algumas lacunas para serem completadas com as palavras que faltam.

Esse é também o momento em que as crianças vão formar frases, utilizando palavras do "grupo" trabalhado.

Essas frases, em geral, são cópias das mesmas frases do texto ou muito parecidas.

Tome frases com :  
 Eva A Eva não o dado  
 uva A uva é da uva  
 vovô O vovô não o ovo.

CARLA

Faça frases bem bonitas!  
 A uva é da uva.  
 A ave não... vou-  
 A pipa não... voa.

CARLA

Formar frases

- A urva é da vovó.

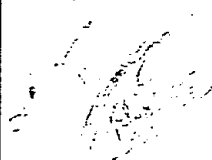
- O ovo é da ema.

A urva é da vovó e

o ovo é da ema e



A ema pia... pia



A ave voa... voa.

DUDU

Formar frases

Eva - Eva não a ave

ura - A urva é da vovó

de 1987.

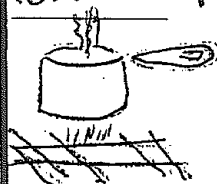
DUDU

Forme frases bem bonitas

minha mala é bege

Eu gosto de jogar dado

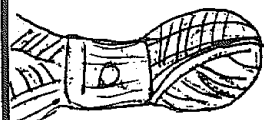
Forme frases sobre os desenhos.



A panela é branca.

A panela é do novo.

A panela é da velha.



O sapato é novo.

O sapato é da velha.

amigo

Escreva frases sobre o amigo de G.

gaiola

A gaiola é da Ana.

gavião

O gavião não voou.

papagaio

O papagaio não falou.

pegou

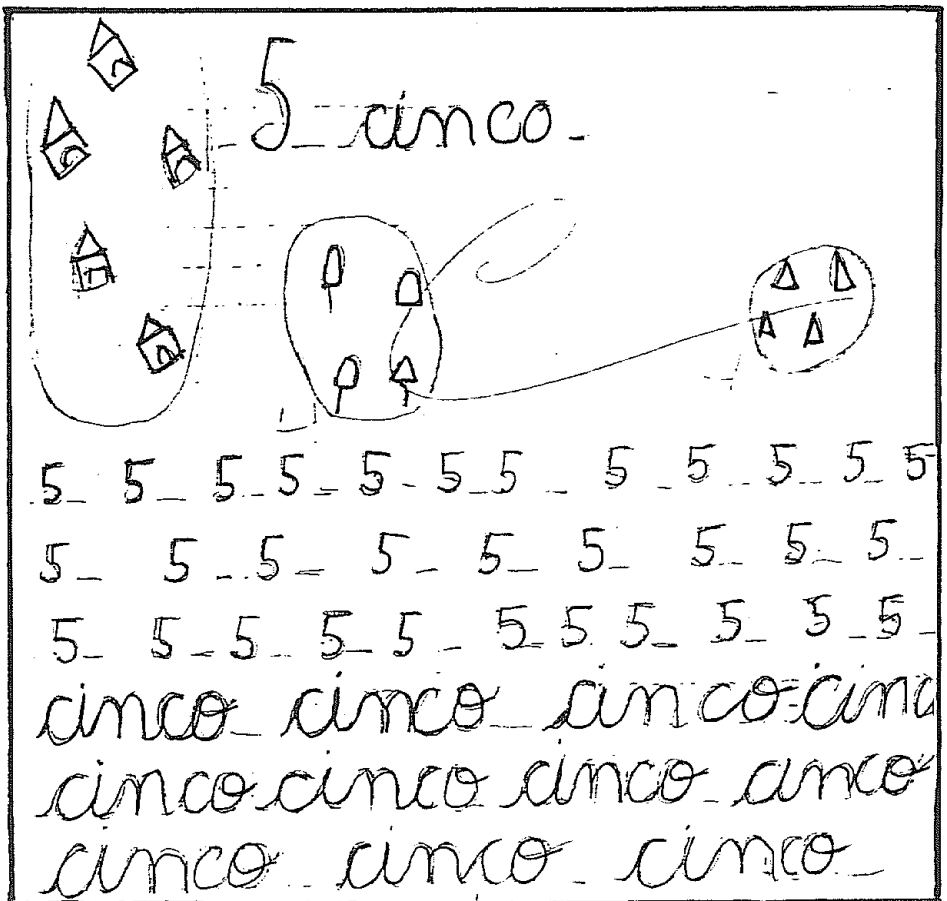
A Eva pegou a bola.

galopa

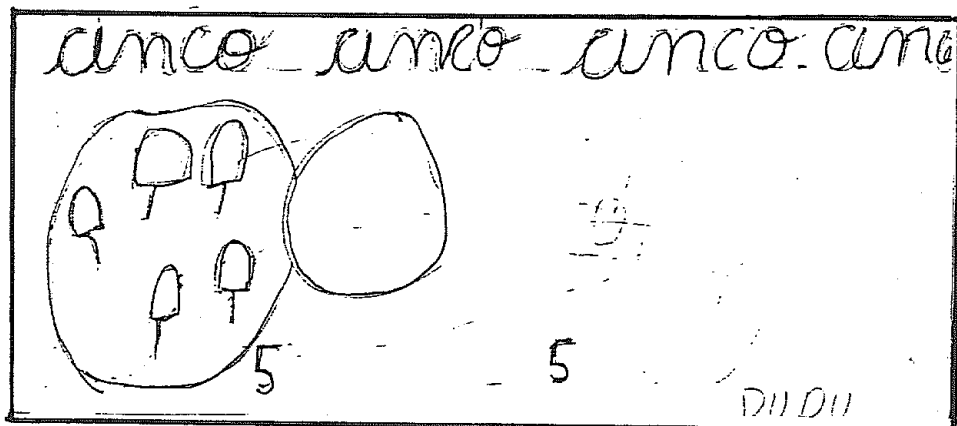
A Eva galopou no cavalo.

Só após esse trabalho com um grupo de palavras, é que passam para outro. Se pensarmos que, em alguns cadernos, esses grupos chegam ao 41º e que, com cada um, é feito o mesmo trabalho, é possível imaginar a quantidade de coisas escritas e repetidas que existem nos cadernos e o pouco interesse das crianças em fazer essas atividades.

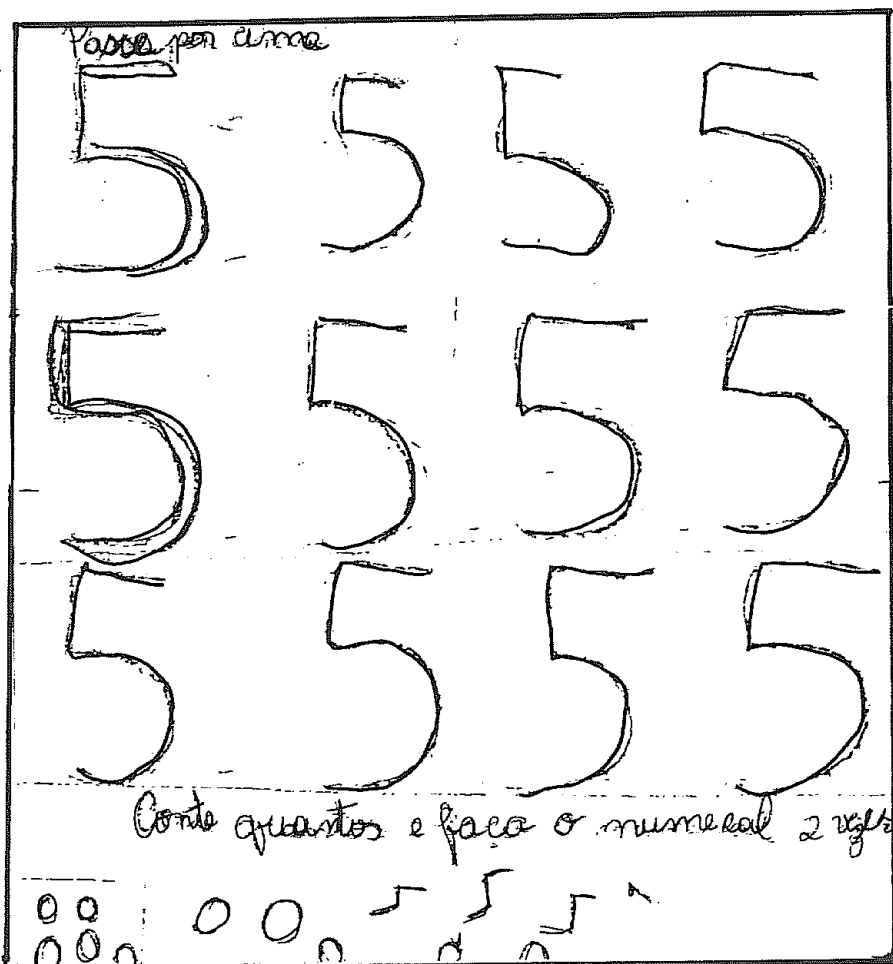
A entrada da criança para o mundo dos números é também feita pela via da memorização e, portanto, trabalhada enquanto treino. Os numerais são apresentados paralelamente ao desenvolvimento de quantidades em conjuntos. Assim, apresenta-se o desenho de cinco objetos e, em seguida, vem escrito o numeral 5 e a palavra "cinco", e assim por diante.







Em alguns cadernos, percebe-se a ênfase na grafia dos numerais e, por esta razão, as crianças são levadas a cobrir pontinhos previamente marcados para desenhá-los. Repetem páginas e páginas com a grafia do mesmo numeral.



THIAGO

A contagem numérica é também feita a partir do modelo fornecido pela professora, e é repetida muitas vezes pela criança, com o claro objetivo de levá-la a memorizar a ordem e reproduzir corretamente a grafia da palavra correspondente.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12  
13 14 15 16 17 18 19

Cole no caderno e copie todos os dias

10 dez	11 onze
12 doze	13 treze
14 quatorze	15 quinze
16 dezesseis	17 dezessete
18 dezoito	19 dezenove

10 dez  
11 onze  
13 treze  
15 quinze  
17 dezessete  
19 dezenove

10 → dez → dez  
11 → onze → onze

Matemática hoje é  
 Escrita de 0 a 50: era que em matemática  
 quem?

0 1 2 3 4 5 6 7  
 8 9 10 11 12 13 14 15 16  
 17 18 19 20 21 22 23  
 24 25 26 27 28 29 30

CÉSAR

Escrita de 2 em 2 até 50

2 4 6 8 10 12 14 16 18 20  
 22 24 26 28 30 32 34 36  
 38 40 42 44 46 48 50 DUDU

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15  
 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27  
 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40  
 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53  
 54 55 56 57 58 59

RICARDO

1) Escreva de 0 à 50  
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11  
 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22  
 23 24 25 26 27 28 29 30

CÉS

Os fatos fundamentais são apresentados à criança na forma de tabelas que são copiadas todos os dias. Em alguns cadernos, eles não aparecem como tabelas, mas na forma de contas que também são memorizadas através da repetição constante.

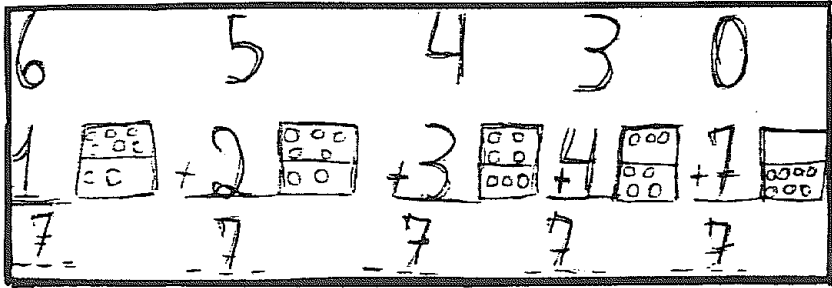
3+9=12	12-9=3	9+2=11	11-9=2
9+3=12	12-3=9	2+9=11	11-2=9
4+8=12	12-8=4	3+8=11	11-3=8
8+4=12	12-4=8	4+3=11	11-4=7
6+6=12	12-6=6	6+5=11	11-6=5
5+7=12	12-5=7	7+4=11	11-7=4
7+5=12	12-7=5	5+6=11	11-5=6
6+5=11	11-6=5	6+5=11	11-6=5

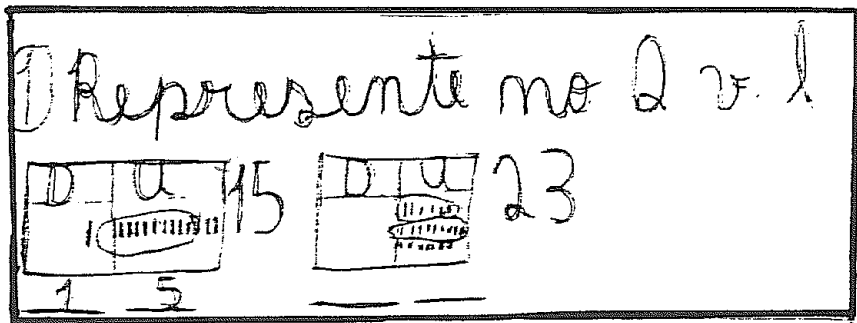
0+10=10	10-10=0
10+0=10	10-0=10
1+9=10	10-1=9
9+1=10	10-9=1
2+8=10	10-2=8
8+2=10	10-8=2
3+7=10	10-3=7
7+3=10	10-7=3
4+6=10	10-4=6
6+4=10	10-6=4
5+5=10	10-5=5

JUNIA

2+9=11	11-9=2	3+9=12	12-9=3
9+2=11	11-2=9	9+3=12	12-3=9
3+8=11	11-8=3	4+8=12	12-8=4
8+3=11	11-3=8	8+4=12	12-4=8
4+7=11	11-7=4	5+8=12	12-6=6
7+4=11	11-4=7	7+5=12	12-7=5
5+6=11	11-6=5	7+5=12	12-5=7
6+5=11	11-5=6		



A adição e a subtração são apresentadas paralelamente. Nos cadernos de algumas crianças, elas aparecem até o total e o minuendo 18, em um deles chega a 20. Em Matemática, trabalham também, repetidas vezes, o valor posicional do número operando no Quadro Valor Lugar (Q.V.L.).



Aparecem, ainda, problemas envolvendo os fatos fundamentais da adição e subtração. Em geral, estes problemas possuem um enunciado muito semelhante, mudando apenas as quantidades a serem somadas ou subtraídas.

② Rosana comprou 8 colas e 4 lápis. Quantos objetos Rosana comprou?

S.m

8 + 4 = □

□ = 8 + 4

□ = 12

op. Resposta

8 + 4 = 12

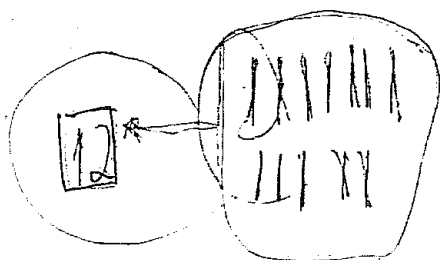
Rosana comprou 12 objetos.

Vamos fazer com a atenção

① Helena ganhou 7 lapis e 5 borrachas. Quantos objetos Helena ganhou?

S.M.

$$\begin{array}{r} 7 + 5 = \square \\ \square = 7 + 5 \\ \underline{\square} = 12 \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 0p \\ 7 \\ +5 \\ \hline 12 \end{array}$$

Resposta  
Helena  
ganhou  
12 objetos.

Em alguns cadernos, aparecem os conteúdos relativos a medidas: tempo (hora, dia, semana, mês e ano), comprimento e dinheiro.

O ano tem 12 meses:

Recorte cole e estude todos os dias.

janeiro - fevereiro - março - abril - maio - junho - julho - agosto - setembro - outubro - novembro - dezembro.

#### Unidades de medidas

As unidades de medidas são o litro, metro e quilo.

O litro é usado para medir líquidos: leite, gelatina, álcool, refrigerantes, água, querosene, etc.

Com o metro medimos tecidos, corda, plástico, elástico, fita.


Usamos o quilo para medir tomate, laranja, carnes, maçã, abóbora, mandioca, feijão, arroz, macarrão, batata, etc..

O quilo é pesado através da balança.

DUDU

CZ\$1,00 - CZ\$2,00 - CZ\$3,00 - CZ\$4,  
 CZ\$5,00 - CZ\$6,00 - CZ\$7,00 - CZ\$8,00  
 CZ\$9,00 - CZ\$10,00

Estes conteúdos, muitas vezes, são mimeografados pela professora e, outras vezes, copiados pelas crianças nos cadernos. Em seguida, existem orientações para que elas estudem todos os dias. Algumas vezes, é solicitado que copiem ou que resolvam exercícios.



Anexo 20

10 - dez → dez  
 20 - vinte → vinte  
 30 - trinta → trinta  
 40 - quarenta → quarenta  
 50 - cinquenta → cinquenta  
 60 - sessenta → sessenta  
 70 - setenta → setenta  
 80 - oitenta → oitenta  
 90 - noventa → noventa  
 100 - cem → cem

<p>10 = 1 dezenas ou 10 unidades          20 = 2 dezenas ou 20 unidades          30 = 3 dezenas ou 30 unidades          40 = 4 dezenas ou 40 unidades          50 = 5 dezenas ou 50 unidades          60 = 6 dezenas ou 60 unidades          70 = 7 dezenas ou 70 unidades          80 = 8 dezenas ou 80 unidades          90 = 9 dezenas ou 90 unidades          100 = dezzenas ou 10 dezenas ou 100 unidades</p>	<p>10 em 10 até 100          0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100</p> <p>5 em 5 até 100          0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70 75 80 85 90 95 100</p> <p>2 em 2 até 100          0 2 4 6 8 10 12 14 16 18 20 22 24 26 28 30 32 34 36 38 40 42 44 46 48 50 52 54 56 58 60 62 64 66 68 70 72 74 76 78 80 82 84 86 88 90 92 94 96 98 100</p>
--	--

1 em 1 até 100  
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 = 100.

Quero te ver brinçando! Estude bastante.

Para você estudar:

CZ\$ 0,10 - CZ\$ 0,20 - CZ\$ 0,30 - CZ\$ 0,40

CZ\$ 0,50 - CZ\$ 0,60 - CZ\$ 0,70 - CZ\$ 0,80

CZ\$ 0,90

CZ\$ 0,10 - dez centavos

CZ\$ 0,20 - vinte centavos

CZ\$ 0,30 - trinta centavos

CZ\$ 0,40 - quarenta centavos

CZ\$ 0,50 - cinquenta centavos

CZ\$ 0,60 - sessenta centavos

CZ\$ 0,70 - setenta centavos

CZ\$ 0,80 - oitenta centavos

CZ\$ 0,90 - noventa centavos.

CZ\$ 1,00 - CZ\$ 2,00 - CZ\$ 3,00 - CZ\$ 4,00

CZ\$ 5,00 - CZ\$ 6,00 - CZ\$ 7,00 - CZ\$ 8,00

CZ\$ 9,00 - CZ\$ 10,00

CZ\$ 10,00 - dez cruzados

CZ\$ 20,00 - vinte cruzados

CZ\$ 30,00 - trinta cruzados

CZ\$ 40,00 - quarenta cruzados



CZ\$50,00 cinquenta cruzados  
 CZ\$60,00 sessenta cruzados  
 CZ\$70,00 setenta cruzados  
 CZ\$80,00 oitenta cruzados.  
 CZ\$90,00 noventa cruzados  
 CZ\$100,00 cem cruzados

JÚNIA

Através das orientações dadas pela professora para a realização de tarefas, percebe-se o valor que é dado à memorização dos conteúdos transmitidos.

Para casa


- ① Copie a ficha
- ② Copie os fatos 7, 8, 9, 10.
- ③ Copie as palavras que você ouviu 5 vezes.
- ④ Copie o grupo que quer e faça o desenho da folha.

JÚNIA - 51

THIAGO

Para Casa  
 1. A calvaide fazer os  
 fatos até 2  
 2. Copiar os grupos  
 @ a e  
 3 vezes cda palavra

Para Casa



sem paciência a beleza turva-se

1. Faça a ficha
2. Copiar a última letra suplementar.
3. Copiar o grupo ortográfico
4. Estudar os fatos

CÉSAR. 12

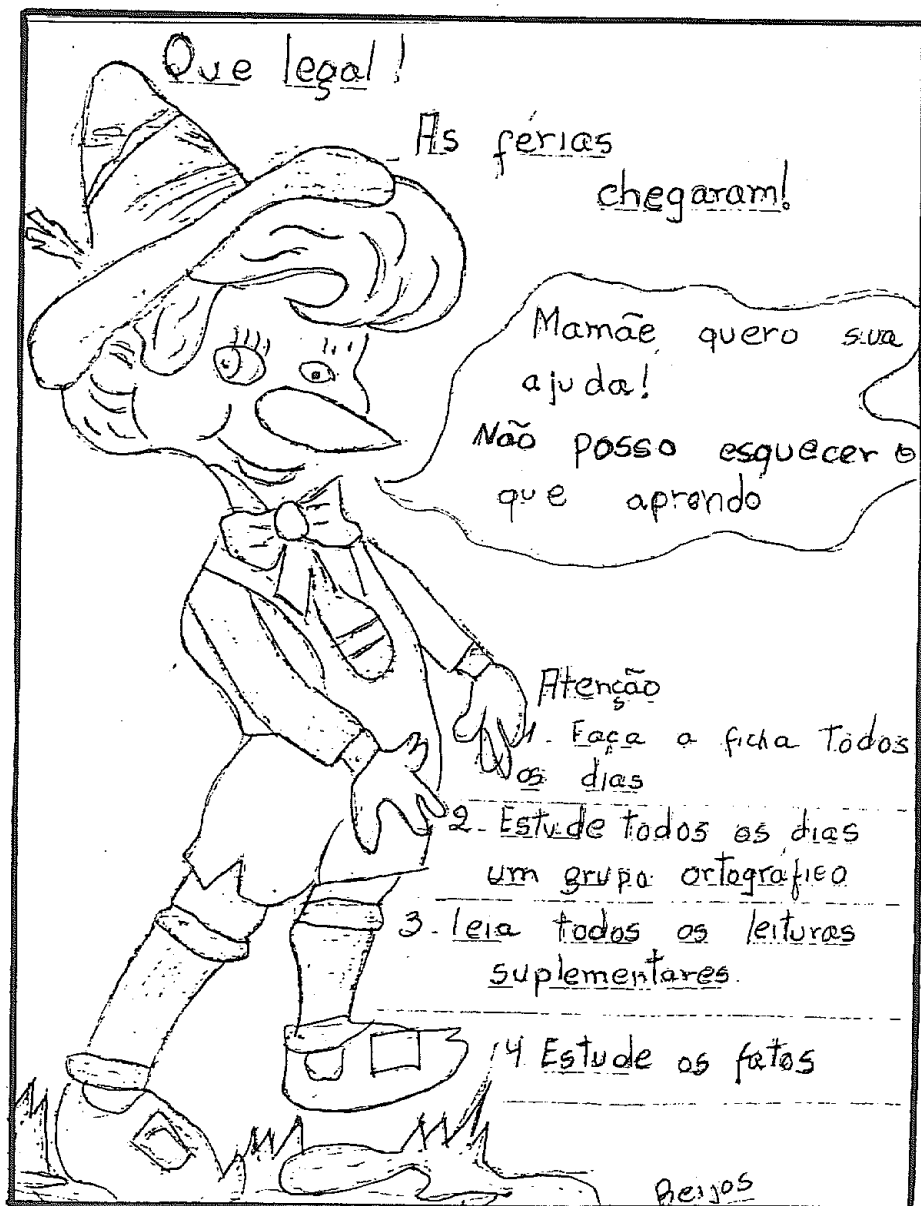
Estas orientações, em geral, aparecem no caderno com a letra da criança, uma vez que são copiadas do quadro ou ditadas pela professora.

Como já foi dito, em outros momentos, um dos objetivos do dever de casa (para as professoras) é a fixação de conteúdos. A ênfase maior é dada às cópias de textos, de grupos ortográficos, frases, fatos fundamentais, escrita de numerais, etc.

Além destas tarefas, algumas vezes e em alguns cadernos, aparecem exercícios mimeografados para serem resolvidos na própria folha ou no caderno. As determinações para a realização dessas atividades escritas e as atividades de estudo também são orientadas através do caderno. Em geral, o que é solicitado é a memorização dos conteúdos

que foram transmitidos na escola: estudar os fatos, estudar grupos de palavras, frases ou textos para o ditado, estudar determinado texto até saber de cor, estudar os meses do ano, os dias da semana, as unidades de medida, a contagem de numerais de 2 em 2, 5 em 5, 10 em 10.

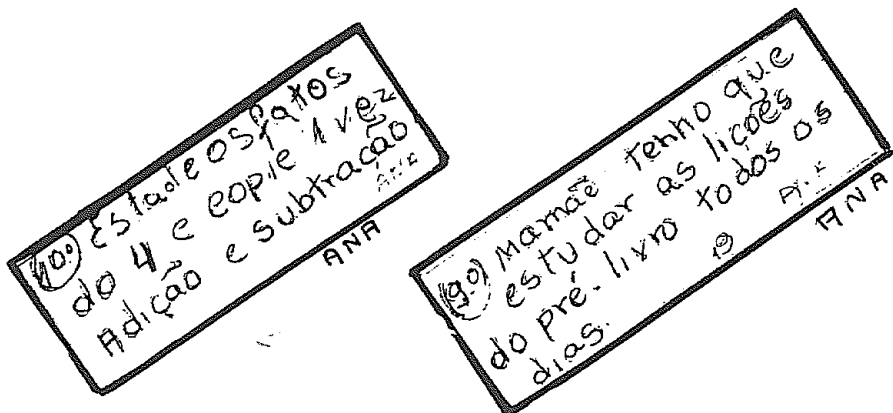
Mais raramente, encontrei nos cadernos orientações para tarefas a serem desenvolvidas durante o período de férias do meio do ano (julho). Essas orientações, quando aparecem; são no sentido de que as crianças leiam ou copiem todos os dias um texto, ou que estudem ou copiem todos os dias os fatos fundamentais ou os grupos ortográficos, etc.



CÉSAR



Aparecem, ainda, alguns recados mimeografados que enfatizam o valor de estudar (memorizar para acertar).



Através de suas falas, as professoras confirmam a importância da repetição dos conteúdos que são transmitidos. Perguntei a cada uma das professoras:

"Por que as crianças repetem tantas vezes as mesmas atividades, fazem tantas cópias?"

Algumas mostraram-se muito surpresas como se eu estivesse perguntando a respeito do óbvio. Em alguns casos, tive que dar maiores explicações, referindo-me ao que havia observado nos cadernos das crianças. Mesmo depois disso, algumas professoras me perguntaram: "Como assim?" Depois de compreendida a pergunta, a maneira como elas explicavam (as palavras, os gestos e as expressões) pareciam dizer que esta era a única forma conhecida por elas para alfabetizar as crianças.

"Para fixar as palavrinhas. Para eles aprenderem mesmo, porque aí você dá o ditado, dá para separar em sílabas sempre aquelas mesmas palavrinhas, para eles fixarem, saber mesmo, saber ler. Por que não adianta lá dar um dia, uma vez e pronto".

"Fixação. É fixando, né? Por exemplo, se a gente dá um grupinho de palavras, se introduz um ajudante então, ali, a gente trabalha bastante, dá exercício, dá ditado, copia, volta o exercício de novo, fixando, para ver se pode passar para a frente".

"Justamente para eles gravarem, não errarem mais. Eu acho que dá resultado, sabe? Sei lá, eles gravam as palavras. O sentido desses exercícios é para o menino treinar a escrita, né? E não faltar nenhuma letra na palavra".

A única professora que questionou a forma repetitiva como são trabalhadas as atividades foi a professora de Tiago.

"Poderia existir um outro caminho para a criança aprender. Pode existir. Eu acho até que há outro caminho. Eu acho assim: que a questão toda é o menino ter que vencer a 1ª série. Tem que passar por aquele período e que saia sabendo ler. Eu acho que se fosse uma coisa espontânea, que isso acontecesse mais naturalmente, a coisa seria diferente. Mas por que você é cobrado de um lado e a criança tem que sair lendo do outro lado, esse é o caminho mais fácil. É o caminho que produz rápido... Eu acho que a escola, muitas vezes, a primeira série, principalmente, torna-se uma coisa extremamente cansativa e repetitiva. Por que tem aqueles treinos que o menino tem que ler, tem que escrever, tem que repetir para não esquecer, que ele tem que visualizar para ele não esquecer. Por que? Porque você tem um prazo a cumprir. A pressa que a gente tem, a ânsia que o menino saia lendo. É a própria cobrança. Por

que tem cobrança. A sua sala vai passar? Quanto de aprovação vai ter na sua turma? Assim, torna-se repetitivo justamente a partir do momento que você tem que cobrar da criança.

Eu acho que o problema passa por aí".

A fala desta professora, além de reforçar a fala das demais, reforça também a impressão que tive, quando as professoras expressaram de diferentes formas o não-entendimento da minha pergunta, ou demonstraram que eu estava perguntando a respeito do óbvio. Percebi naquele momento, que elas não conheciam outra maneira de trabalhar. A única maneira conhecida por elas e que garante, que pelo menos alguns fixem os conteúdos e sejam alfabetizados, é esta, Esta elas conhecem, têm segurança, repetem "todos os anos do mesmo jeito", aprenderam nos cursos de Magistério, são orientadas pelas supervisoras nesse sentido.

Pude sentir em suas falas um real interesse de que as crianças sejam bem sucedidas na aprendizagem: desejam que elas sejam alfabetizadas, que sejam aprovadas, que prossigam em seus estudos. Existe também um programa a ser cumprido, um resultado a ser apresentado, e as professoras aprenderam que este é o caminho que dá resultados em pouco tempo.

O peso de sua formação e das condições de trabalho em que vivem lhes impede até mesmo curvar-se ante a evidência dos fatos: a classe inteira de Carla foi reprovada, a classe do César teve uma aprovação de 50%. Na de Ricardo e Dudu houve menos de 50% de aprovação. Esses dados evidenciam que este caminho não dá bons resultados, nem mesmo frente aos padrões de aproveitamento instituídos.

André Lapierre, referindo-se a memorização, diz que:

"Tudo que foi apenas memorizado à força à nível do córtex, sem ter despertado o eco emocional, é apenas um parasita de memória. O esquecimento é então um sinal de saúde mental".

(Lapierre, 1984)

### 3. PADRONIZAÇÃO

Como foi exposto nas histórias das crianças (no Capítulo I), cada um tem em uma história de vida, um tipo de relação com as pessoas e com os objetos, pertencem a uma classe social, a uma comunidade, a uma família. Todas estas crianças têm um nome, um sexo, uma cor, uma idade. Em função do trabalho de seus pais ou deles próprios, têm uma determinada relação com o mundo da produção. Lutam ou não para se manterem vivos.

Ao examinar os cadernos dessas crianças não consegui encontrá-las, ou melhor, havia pouquíssimos indícios da sua identidade nos escritos.

Ao conversar com as professoras, pedindo que me fizessem um pouco das crianças, percebi que elas não as conheciam como indivíduos. Todas conseguiram estabelecer um perfil geral da classe, entretanto, poucas lembravam de características pessoais das crianças. Três fizeram grande esforço para lembrar quem era a criança sobre a qual eu perguntava, e que havia sido sua aluna no ano de 1987 (é importante lembrar que as entrevistas foram realizadas em março e abril de 1988). A professora de Tiago lembrou-se dele, logo de imediato, e sabia bastante de sua vida, porque ele era um aluno que tinha dado muito trabalho. Júnia foi lembrada, também de imediato, por ser ótima aluna e filha de conhecidos comerciantes do bairro. Ana também foi lem-

brada, porque a mãe ia muito à escola.

Sabendo que essas crianças, durante um ano letivo durante quatro horas diárias, conviveram com essas professoras, é de se perguntar: que tipo de relações permeiam a convivência professor/aluno na sala de aula? De que forma esses agentes se relacionam com o conhecimento?

Entendo que cognição e afetividade são aspectos indissociáveis no processo ensino/aprendizagem. Só se aprende realmente aquilo que é captado pela emoção, aquilo que de alguma forma, nos desperta interesse e a necessidade de aprender. Madalena Freire ao falar dessa relação diz que:

"Se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo e sim, uma relação dinâmica e prazerosa de conhecer o mundo".

(Freire, 1983)

O que encontrei nos cadernos das crianças foram conteúdos extremamente impessoais, trabalhados de forma totalmente impessoal. Em nenhum dos cadernos encontrei alguma relação entre cognição e afetividade. As crianças não escrevem sobre suas vidas, seus interesses ou suas necessidades. O conhecimento é tratado como uma coisa totalmente alheia às suas vidas.

Em todos os cadernos percebe-se uma grande semelhança tanto na forma quanto nos conteúdos. No que diz respeito aos primeiros escritos da criança, percebe-se que, independentemente de se chamarem Dudu, Ana, Carla, Júnia, Ricardo, Thiago ou César, as letras são apresentadas na mesma ordem e como se fossem todas desconhecidas por elas.



A primeira letra do nome da criança, desde muito cedo, é identificada por ela. A maioria das crianças, mesmo as que não frequentaram a pré-escola, já ensaiam escrever o nome antes de entrar para a 1ª série. Entretanto, isso é ignorado nas atividades de alfabetização. As dificuldades ortográficas são apresentadas na mesma ordem como se, para todas as crianças, as dificuldades fossem as mesmas.

Lembro-me de uma aluna que tive quando dei aula em pré-escolar. Seu nome era SHYRLEI. Pela lógica escolar, essa criança e seus colegas não aprenderiam nem mesmo na primeira série a grafia de seu nome, na medida em que ele encerra uma dificuldade ortográfica não prevista para apresentação e treinamento nessa série. Entretanto, SHYRLEI, aos 5 anos de idade, aprendeu a escrever seu nome e vários colegas seus também o escreviam, sem que isso se constituísse em uma dificuldade para eles.

No quarto capítulo, procuro demonstrar como é possível às crianças trabalharem com as dificuldades ortográficas, na medida em que elas aparecem em contextos significativos, sem que elas sejam apresentadas a conta-gotas.

Nos cadernos das sete crianças, a ordem em que os grupos ortográficos aparecem é a mesma, com pequenas variações. As palavras utilizadas em cada grupo são também quase invariáveis. Os textos apresentam variações de uma escola para outra, mas a forma como se estruturam, as temáticas e a função deles (fixação das dificuldades ortográficas) é a mesma.

No que diz respeito à matemática, as atividades também são muito parecidas; até mesmo os problemas matemáticos são padronizados, apresentando pequenas diferenças nos enunciados.

Nos cadernos de crianças de uma mesma escola, mas de salas diferentes, percebe-se poucas variações. A mais evidente é a que diz respeito à época em que são trabalhados determinados conteúdos. Por exemplo, um grupo ortográfico que é trabalhado no mês de maio na segunda classe, na 8a. é trabalhado no mês de outubro. sim, rian

Percebem-se diferenças também quanto ao tempo gasto para o desenvolvimento de um mesmo conteúdo. Enquanto um conteúdo pode ser trabalhado em uma semana, numa determinada classe, em outra pode demorar um mês. Essa diferença na duração do trabalho se deve, em muitos casos, a um maior número de exercícios de repetição.

Os cadernos de crianças de uma mesma classe parecem carbonados, tal a semelhança entre eles: as mesmas coisas escritas, o mesmo tipo de letra, os mesmos desenhos mimeografados, os mesmos traços, os mesmos textos, o mesmo tipo de exercícios. Até mesmo as frases "inventadas" por eles são padronizadas, apresentando a mesma estrutura e repetindo as mesmas palavras. As fichas (cabecinhos) são repetidas todos os dias, em geral da mesma forma. Algumas crianças do grupo estudado copiam-nas apenas no caderno de escola, outras copiam na aula e em casa. As fichas das diferentes escolas, segundo mostram os cadernos, são muito semelhantes: o nome da escola, o nome da diretora, da professora e às vezes da criança.

Outro aspecto observado foram os bilhetes escritos ou carimbados pela professora com o objetivo de avaliar e estimular a criança. Eles são mimeografados, carimbados ou manuscritos e as palavras utilizadas também, quase sempre, são as mesmas.

Os textos de leitura, na maioria das vezes, são acompanhados por um desenho mimeografado feito pela profes

sora e que algumas crianças costumam colorir. Sendo assim, o que, algumas vezes, varia é o colorido feito pela criança.



## O boi

O boi é feio ... feio ...  
 O boi é do Dudu ...  
 O boi do Dudu baba ... baba

Vê o boi, Ada.  
 O boi bebe ... bebe ...  
 O boi baba ... baba ...  
 O boi caiu

JÚNIA

## Leitura

A abelha picou a orelha da coitada da ovelha.

A ovelha ficou vermelha e deu um pontapé na coelha.


A coelha ficou com raiva e deu o milho para o seu filho.

O filho piscou o olho e deu o milho para o piolho.

O piolho pegou a abelha e jogou-a numa telha.

Coitada da abelha.

JÚNIA

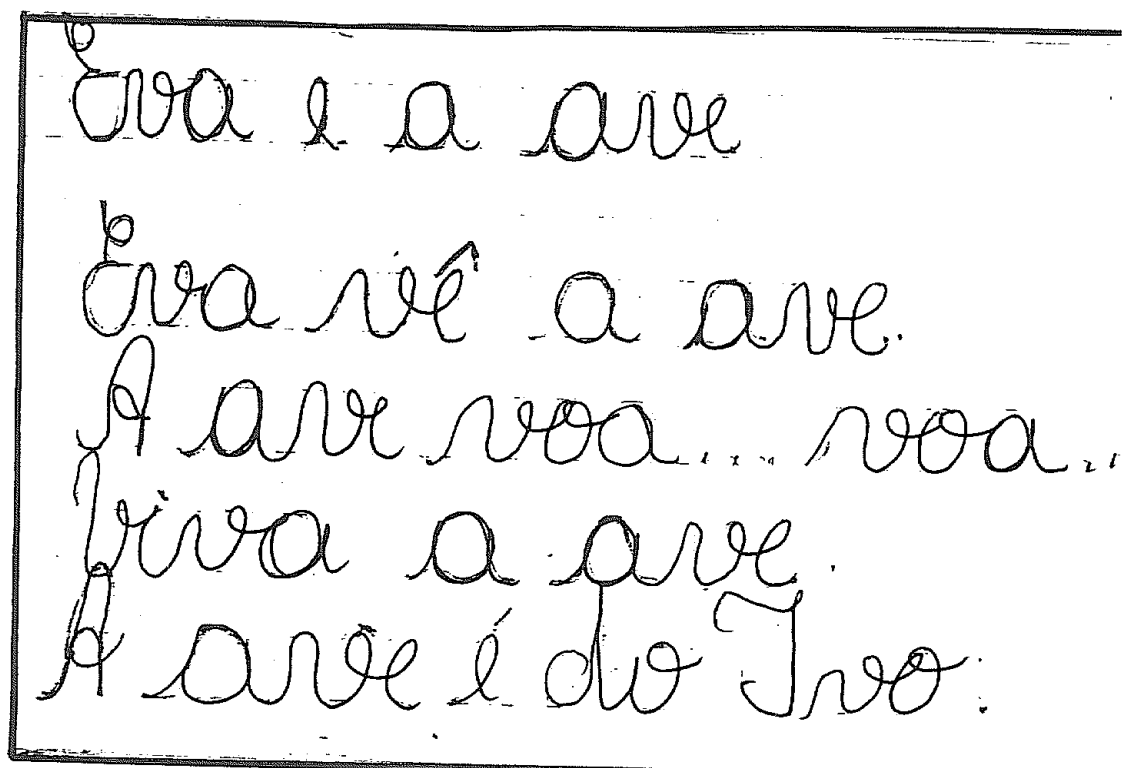


Leia para a mãe e copie em seu caderno com letra maravilhosa!

Vevé e a ave  
 Vevé vê a ave.  
 Vevé vê a ave e a  
 A pipa é de pano.  
 A pipa voa... voa...  
 A ave pia... pia...

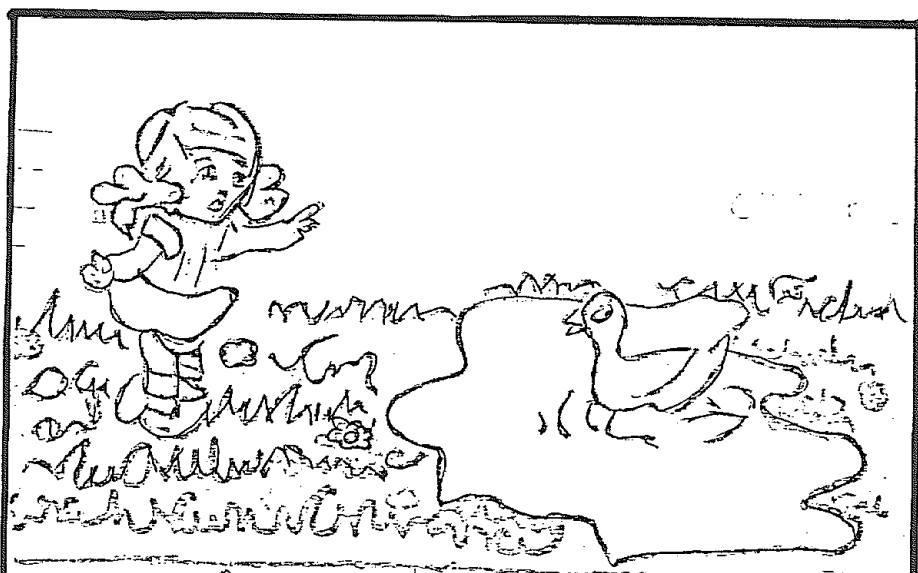
DUDU

DUDU



Veva e a ave  
 Veva vê a ave.  
 A ave voa... voa...  
 Viva a ave.  
 A ave é do Tivo.

DUDU



A amiga de Bilu

Paula é uma bela menina  
 Ela viu o Bilu.  
 Bilu é levado... levado!  
 Paula levou Bilu, na lagoa  
 Ele nada... nada!  
 Paula ri... ri!  
 Ela é amiga de Bilu.

CARLA

Em alguns cadernos, aparecem desenhos feitos pela própria criança, mas por iniciativa dela.

Apenas num dos cadernos analisados, aparecem algumas propostas feitas pela professora: para que desenhem alguma coisa (a parte que mais gostaram de uma história) ou que, a partir de um desenho feito por elas mesmas, escrevam uma história.

Nos demais, aparecem alguns desenhos estereotipados, copiados do modelo da professora, quando estão trabalhando em conjuntos.

A criança, recém ou semi-alfabetizada, que ao entrar para a 1ª série se utilizava do desenho como forma privilegiada de expressão, que enchia de cores sua vida e que desenvolvia seu senso artístico, ao entrar para a 1ª série, abandona essa forma de representação do seu pensamento, por

que na escola não existe espaço para essa atividade. Conversando com as professoras, pude sentir que todas elas percebem a importância do desenho, mas por diversas razões não o desenvolvem com as crianças.

Aqui, elas nos falam porque nos cadernos não aparecem desenhos das crianças:

"É uma triste realidade, mas muitas vezes a nossa preocupação é tanta com outras coisas, que a gente até esquece da Educação Artística, que é tão importante para eles. Eu tenho plena consciência de que a Educação Artística é importante. Por que só de aliviar a tensão que eles ficam é importantíssimo... Ano passado aconteceu, foi a coisa mais engraçada. Eu entreguei uma porção de folhas de papel carbono, aquelas folhas que vêm no papel de computador. Eu falei com eles assim: "vocês vão recortar estas folhas com o dedo, com as mãos. Hoje nós não vamos trabalhar com tesoura, com régua, com nada que possa cortar. Vamos cortar com nossas mãos e vocês vão montar alguma coisa." Vitória! mas foi uma dificuldade tremenda. Como os meninos tiveram dificuldades! Eles não sabiam que poderiam fazer várias coisas com as mãos deles"...

"Se a gente pudesse, desse conta de controlar o menino... enquanto o outro terminasse a atividade, o que já terminou desenhasse... Mas, além de dar confusão na sala, apenas alguns teriam oportunidade de desenhar, o que não seria uma coisa muito justa. Outros terminariam correndo, fariam a atividade mal feita para poder desenhar. Então não seria uma coisa muito legal, não".

"Essa parte eu nem sei te responder por quê. Os exercícios que a gente dá, as datas comemorativas que têm, geralmente, são rodados pela supervisora, né? Os desenhos, por exemplo, da Páscoa, dia do Índio, do soldado, então a gen

te acha mais fácil assim: passar para o estêncil e dar para eles colorir. Nós não temos aulas de arte. Eu acho que seria muito importante se tivessem-se"...

"Olha, quando eu peguei essa sala a su pervisoradora me disse: "Olha, você não pode perder tempo". Daí vem uma responsabilidade minha. Eu acho que eles tinham que desenhar, sim. Eles tinham que ter um desenho livre. Mas o meu tempo era pouco. Eu fui começar a alfabetizar em Maio"...

"Olha, eu acho importante eles desenham. Até seria melhor que eles mesmo desenhassem. Mas agora, como surgiu esse negócio de mimeógrafo, então... Por isto que eu falei, isto está facilitando demais para as crianças. Ontem, até eu estava comentando sobre isso. As crianças hoje têm tudo facilitado. Hoje, então, eles têm preguiça até de copiar, até de desenhar. Você dá uma folha, pede para desenhar, assim, sobre uma comemoração, eles não conseguem desenhar."

Embora todas digam, de uma certa forma, que é importante a questão do desenho, não encontram espaço e nem tempo para trabalhá-lo. E buscam uma série de razões para justificar (para elas mesmas, provavelmente) porque não trabalham esta atividade buscando, de alguma forma, um culpado: a criança, a supervisora, a falta de tempo, a dificuldade de controle, o mimeógrafo. Uma das professoras chega a expressar que trabalhar com desenho mimeografado é mais fácil. Acho que ela conseguiu, com isto, sintetizar as falas de todas as demais professoras. É realmente mais fácil trabalhar com o desenho mimeografado, na medida em que é uma forma conhecida por elas, aprendida durante seus cursos de formação. A maioria dos livros a que elas têm acesso, veiculam ou sugerem esta proposta. Mais uma vez, temos que nos remeter às condições de vida e de trabalho de nossas professoras para explicar um pouco a sua ação junto às crianças. Em vários momentos, elas nos falam da necessida

de de cumprir um programa, das cobranças que são feitas, da falta de material, etc.

Um outro aspecto, ao qual algumas professoras fazem referência, é o que diz respeito à atuação da supervisora. Esta questão nos remete à divisão do trabalho dentro da escola. A supervisora, em geral, é quem faz o planejamento, prepara os exercícios e, muitas vezes, até organiza as provas. À professora cabe executar as tarefas.

Em uma das escolas, o esvaziamento do trabalho da professora chega a tal ponto, que é a supervisora quem introduz os conteúdos novos em todas as salas. Desta escola foram analisados os cadernos de três crianças (Júnia, Dudu e Carla). Apenas na sala de Júnia (classe boa e professora considerada ótima) os conteúdos são introduzidos pela própria professora. Nesta escola, no ano de 1987, havia 10 classes de 1ª série. Não é fácil imaginar o que significa a introdução de cada letra e de cada grupo de palavras, em cada uma das salas, num período de 4 horas diárias. É impossível à supervisora ter uma visão individualizada do processo vivido pelas crianças. É impossível a ela planejar em função das dificuldades de cada turma, considerando os progressos e as dificuldades de cada criança. Por outro lado, a ação da supervisora garante a padronização e o controle do trabalho. O mais surpreendente é que as professoras reconhecem esta forma de atuação do supervisor como positiva, não tendo a percepção da expropriação de seu trabalho.

Quando perguntei à professora de Carla de onde surgia a ordenação dos grupos ortográficos e as palavras de cada grupo, ela respondeu-me:



"É assim, a supervisora de la.série é muito organizada. Ela tem o modelo de tudo e ela passa para todas as professoras. E é a supervisora que introduz tudo na sala para a gente. Por exemplo, vai introduzir as vogais, é ela. Tudo é ela quem introduz. O nosso trabalho de supervisão é perfeito demais, você precisa ver. Ela introduz os ajudantes que são cinco de cada vez. Ela faz a junção das dificuldades. Das vogais até a última letra do alfabeto, é ela quem introduz tudo. Então, é só a gente dar continuidade... É assim o modo dela trabalhar. Então alguma professora que ela acha que tem mais experiência, às vezes, nem na sala ela vai. Mas quase todas as salas ela vai, introduz o que precisa de introduzir e dá assistência fora do comum".

A professora de Dudu explicitou a mesma questão na resposta a outra pergunta: o método de alfabetização adotado é o mesmo para todas as classes?

"Sim. Esse método criado pelas supervisoras é muito interessante, a criança aprende mesmo e, por isto, ele é adotado em todas as classes da mesma maneira. São os mesmos exercícios, os mesmos textos, as mesmas provas, tudo. Só o que varia é a época em que eles aprendem. Aquilo que os alunos das primeiras classes aprendem, no início do ano, os das últimas podem aprender mais no final do ano.

A introdução das letras novas é feita pela supervisora em todas as classes. Cada letra é introduzida com uma historinha e com as crianças reproduzindo o som. Depois, as crianças fazem cópia dessas letras. Existe um material muito interessante composto de letras grandes, sobre as quais cada criança passa o dedo sobre seus contornos. Este é um trabalho individual feito pela supervisora.

Este trabalho exige muito do professor mas a supervisora dá todo o apoio necessário: faz o material, seleciona os textos e ajuda a professora na sala de aula".

Nas demais escolas frequentadas pelas outras crianças (Tiago, Ricardo, Ana e César) a ação da supervisora não se faz sentir no desenvolvimento das atividades, dentro da sala de aula, entretanto, de uma forma ou de outra, ela contribui para a padronização do trabalho pedagógico.

Um outro aspecto que visa à padronização é a organização das salas por desenvolvimento, no início do ano, e por aproveitamento, durante o ano letivo. Visando homogeneizar ao máximo as classes, são aplicados testes no início do ano letivo e, a partir dos resultados, são organizadas as classes. Em algumas escolas, são feitos vários remanejamentos, durante o ano letivo, visando uma maior uniformidade. Assim explicou uma das professoras a forma de distribuir as crianças:

"É a partir do critério alfabetização, é o método que foi alfabetizado. Durante os 15 primeiros dias, as professoras de todas as salas trabalham o período preparatório e começam a trabalhar com as vogais. Depois é aplicado um teste e, a partir daí, são formadas as turmas. Mas, durante o ano, as crianças que estão progredindo mais, ou as que não conseguem acompanhar uma turma, são remanejadas".

É possível imaginar o que significam os remanejamentos para uma criança como Carla, que mudou durante o ano quatro vezes de professora e de sala. Em nome da uniformização desrespeita-se o processo da criança. Não se considera a importância que têm para ela as primeiras referências fora de seu ambiente familiar: a primeira professora, os primeiros colegas de sala, as relações que vão se estabelecendo com as pessoas e com os objetos naquele ambiente.

Esses remanejamentos, na forma autoritária como são realizados, interferem de forma significativa na autonomia das crianças, que passam a ser tratadas como peças de um tabuleiro de xadrez, remanejadas de acordo com a vontade dos "jogadores", sem que, ao menos, elas ou seus pais sejam consultados ou comunicados.

A escola cada vez mais se assemelha à fábrica e, na sua busca de padronização, constantemente, me faz lembrar os setores de controle de qualidade. As peças que apresentam qualquer "defeito", aquelas que não foram reproduzidas apresentando as mesmas características do gabarito, são eliminadas. Não servem para o uso no mercado. Em se tratando de seres humanos, professor e aluno, ambos vivenciando múltiplas experiências, como exigir que todos se "conformem ou deformem" na rigidez dos modelos?

#### 4. DESCONTEXTUALIZAÇÃO

Antes de entrar na discussão a respeito do terceiro fator que detectei como parte do tripé, que sustenta e uniformiza as atividades escolares, é importante ser feita a explicitação do termo. Entendo por descontextualização o ato ou ação de tirar o contexto, separar de, desarticular, desvincular, cortar elos, divorciar, alienar. Senti necessidade de explicitar o termo pelo fato desta não ser uma palavra dicionarizada. Entretanto, melhor que qualquer outra, consegue traduzir o significado do que pretendo explicitar neste item.

O que senti nas análises dos cadernos é que os elementos ali registrados são descontextualizados de diferentes formas.

O que foi mais evidente nas leituras dos cadernos é que os escritos, ali, estão totalmente distanciados da vida da criança. A respeito dela não existe nada escrito, a não ser o seu nome, repetido centenas de vezes na cópia diária da ficha. A escola consegue descontextualizar o próprio nome da criança, fazendo-a escrever, sem que para isso exista alguma razão justificável. Escrevem, em alguns casos, mais de 1000 páginas por ano, para memorizar a escrita de muitas palavras que, talvez, não façam parte de seu mundo. Escrevem numerais, fazem contas, resolvem problemas por razões inexplicáveis: "para aprender", "para treinar", "para exercitar", "para acertar", "para fazer prova".

As atividades escolares expressas nos cadernos parecem ter um valor em si e são aprendidas para uso interno. São têm valor dentro da escola. A escola se apropria do conhecimento historicamente construído, transformando-o em atividade escolar e destituindo-o de sentido. A escrita foi construída não com a finalidade de encher cadernos de escritos. Ela resultou de um longo processo de elaboração mental dos homens, no sentido de representar o seu pensamento de forma cada vez mais elaborada, buscando perenizar-se através desta forma de representação. O homem primitivo para aprendê-la não necessitou treinar para memorizar os sinais gráficos. Foram as necessidades de representação e comunicação que impulsionaram o homem à invenção da escrita. E as suas primeiras inscrições eram relacionadas ao seu mundo próximo, àquilo que fazia parte de seu contexto de vida, de sua cultura.

Por que as crianças necessitam copiar páginas e páginas de letras isoladas, de sílabas, de textos, de numerais em ordem, de fatos fundamentais, de exercícios no Q.V.L., de problemas que não são "problemas" para elas?

Mesmo se o fundamental fosse a letra bonita e a grafia correta das palavras e dos numerais, por que não propor que as crianças escrevam palavras de seu mundo, experiências diversas da sua vida, ao invés de fazê-las repetir sempre as mesmas coisas? Por que não matematizar a vida cotidiana?

Nos cadernos, vê-se também a descontextualização entre os próprios conteúdos escolares. O que é ensinado em Matemática não tem relação nenhuma com o que é ensinado em Língua Portuguesa. O próprio conteúdo específico de uma área, ensinado em um dia, não tem relação com o que é ensinado no dia seguinte. Exemplo disto é as crianças aprenderem o grupo do "j" ( $\check{v}$ ) em um mês, e o do "g" ( $\check{v}$ ) em outro. O conhecimento é estanque, não são estabelecidas relações entre um e outro conteúdo.

Descontextualizados também são os desenhos mimeografados que aparecem nos cadernos, ilustrando os textos. Eles, em geral, além de não terem relação com a vida das crianças, muitas vezes, não têm relação com o texto que ilustram.

Os recados escritos pela professora, manifestando a aprovação ou desaprovação em relação ao que foi feito, também, muitas vezes, não têm relação com o trabalho que foi realizado pela criança.

Os dados, que apresento no item 7 deste capítulo, informam-me que, apesar da descontextualização, as crianças encontram, por elas mesmas, formas mais significativas de uso dos conhecimentos escolares em seus contextos de vida.

Entretanto, entendo que a escola não pode ignorar esses processos vividos pela criança. Ao contrário, deve ajudá-la a descobrir, nas atividades do cotidiano escolar,

o conhecimento como algo relacionado a sua cultura, que tem uma função social e, portanto, pode ser utilizado na sua transformação e na de seu meio. Sinto que é nesse sentido que a instrumentalização teria que caminhar ao lado da emoção, não estabelecendo essa ruptura entre razão e emoção, já nos primeiros anos de escolaridade da criança.

"Os atos de conhecer são momentos muito vivos. Como comer. Como dormir. É buscar conhecer é praticar a vida, ela perpassando os sentidos, os pensamentos e os afetos".

(Freire, 1986)

Eu diria que, ao analisar os cadernos, senti um divórcio total entre escola e vida. E, muitas vezes, lembrei do velho mestre Freinet que, em inúmeros escritos, ensinava "que a vida se prepara pela vida".

##### 5. ALFABETIZAÇÃO: O APRENDIZADO DE UM CÓDIGO?

Os cadernos das crianças não me permitiram, por si só, reconstituir a seqüência de conteúdos desenvolvida durante o período de alfabetização. A inviabilidade desta reconstituição foi determinada, no caso das crianças de classe média, pelo fato de que elas não começaram a ser alfabetizadas, de forma sistemática, na 1ª série e sim, no pré-escolar. No caso das crianças das classes populares, pelo fato de não terem, na ocasião da pesquisa, todos os cadernos usados desde o início do ano. Sendo assim, nesse item, o ponto de partida foi a fala das professoras. Contudo, os registros dos cadernos demonstram e complementam as questões explicitadas nas suas falas.

Início com a fala de uma das professoras que expôs em detalhes a forma como introduziu as crianças no estudo

da língua. Embora longa, estou me utilizando desta fala na íntegra, porque, de certa forma, ela traduz e sintetiza o que foi dito pelas demais professoras, no que diz respeito aos conteúdos e à forma como foi trabalhada a alfabetização. Existem todavia, algumas variações quanto à maneira de alfabetizar. Estas diferenças também serão apresentadas e discutidas neste tópico.

A seguir, a professora fala como conduziu o trabalho de alfabetização no ano de 1987:

"Eu peguei essa classe em Maio. Eles ainda não estavam alfabetizados.

Nós alfabetizamos pelo "método da Abelhinha". Mas eu trabalhei sete anos com o "Casinha Feliz" que, para a periferia, era bem melhor. Os dois são fônicos, mas a "Casinha Feliz" não exige tanto material do aluno.

Lá na escola, nós ficamos durante o mês de fevereiro, nas salas mais fortes, e, nos meses de Fevereiro e Março, nas mais fracas, trabalhando com o período preparatório, sem a criança escrever. São com giz de cera, colorir papel, rasgar papel, massinha, trabalho no pátio, são aquele trabalho mesmo para depois pegar no caderno... Porque tem muitos meninos que chegam no 1º ano com coordenação motora ótima e outros, não...

O trabalho de alfabetização mesmo, começa com as vogais. Aí, o treinamento das vogais. Tudo com setinha, pontilhado de onde começa, para eles fazerem a escrita. Tem muitas crianças que saem da primeira série fazendo letra espelhada ou com os movimentos incorretos. Então, você começa a pontilhar e fazer as setas. Isso aí, no sentido correto, na direção correta, e mais coisas mimeografadas. No princípio, tudo pontilhado porque eu acho que a visão do menino no quadro é muito difícil... Nisso ele já vai começando a copiar a ficha. Na minha opinião, isso

eu até já discuti com a Supervisora de outra escola, que eu lecionei...eu acho assim que a ficha teria que ser depois que o menino já tivesse treina do todo o alfabeto. Por que o nome do menino, que vai na ficha, por mais simples que ele seja, entram todas as letras. Ele tem que ver antes as letras do alfabeto. Tem que saber antes a escrita correta de cada letra. Como que o menino vai copiar ficha, se ele não sabe? Eles copiam muitas coisas sem entender o que estão fazendo. Por exemplo, o nome dele. Ele nunca viu o nome dele, nunca viu aquelas letras, como a professora vai exigir dele certo? Corretamente? Então eu acho assim, que a gente tem que introduzir todo o método para depois a criança copiar a ficha, o nome dele, o nome da escola. Eu comeci errado porque o ano passado me foi cobrado. Então eu tive que começar com a ficha em Maio.

Então, depois, eu vou introduzindo os grupos. Na "Casinha Feliz" a gente introduzia todo o alfabeto. As letras todas de uma vez. Aí, eu achava bem válido. Eu achava maravilhoso! Aí, treinava todos os sons. Então, onde o menino estivesse sentindo dificuldade, eu parava e trabalhava só aquele grupo. Primeiro, as cinco vogais. Trabalhava com as vogais todinhas primeiro e aglutinava, depois que passa para as consoantes. Depois que passo para os grupinhos, quatro de cada vez... Tudo partindo do som. Aí, trabalhamos o som de todas as consoantes. Os meninos escrevendo e falando o som, você está entendendo? Daí, na hora de aglutinar, eles já sabem direitinho. É fácil demais para a professora."

Através de sua fala, esta professora conseguiu explicitar o seu entendimento a respeito do ensino da língua escrita, a maneira como trabalha e as suas crenças em relação à melhor maneira de alfabetizar a criança.



De sua fala, procurei extrair alguns princípios, que no meu entendimento norteiam sua ação. É importante ressaltar, que estes princípios aparecem também expressos nas falas das demais professoras entrevistadas como se fizessem parte do ideário pedagógico do professor alfabetizador. São eles:

- 1º - O sucesso da alfabetização relaciona-se diretamente com a questão de Método;
- 2º - No ato de ler/escrever estão envolvidos, prioritariamente, aspectos perceptivo-motores: coordenação motora fina, percepção visual, auditiva, visomotora;
- 3º - A escrita é um código para ser transcrito e decifrado;
- 4º - A criança, ao entrar para a escola, não tem nenhum conhecimento da língua escrita;
- 5º - É através do treinamento que a criança aprende a ler e escrever;
- 6º - O professor ou o método devem definir, a priori, quais são as dificuldades nas quais as crianças vão esbarrar.

Muitos destes princípios, extraídos do discurso daquela professora, são reforçados nas falas das outras. Abaixo, apresento fragmentos do discurso das demais:

"Ano passado, nós trabalhamos com o "Método da Abelhinha". Este ano, vamos trabalhar com o "Acorda Dorminhoca". O "Método da Abelhinha" é um método fonético. Vamos apresentando as letras e trabalhando com elas, depois, vamos treinando os grupos de palavras".

"Tem um método, sabe, que a gente trabalha direitinho. A gente tem o plane

jamento, tudo direitinho... Cada professora tem a sua cópia. No planejamento já vêm as atividades, os exercícios, tudo. Daí, a gente segue o método do todo direitinho".

"Cada letra é introduzida com uma historinha e com as crianças reproduzindo o som... Esse método criado pelas supervisoras da escola é muito interessante. A criança aprende mesmo, é por isto que ele é adotado em todas as classes e da mesma maneira. São os mesmos exercícios, os mesmos textos, as mesmas provas, tudo".

"A supervisora de 1ª série é muito organizada. Ela tem o modelo de tudo e ela passa para as professoras. É a supervisora que introduz tudo na sala para a gente. Por exemplo, vai introduzir as vogais, é ela. Depois, ela introduz os ajudantes que são cinco de cada vez. Ela faz a junção das dificuldades..."

"A gente, por exemplo, dá o grupinho de palavras do V. Daí, pega cada palavrinha. Por exemplo VOA. Em seguida, diz: "vamos separar as sílabas? VO-A". Então a gente desmancha a palavrinha do quadro e eles escrevem no caderno. Então, a gente dá uma volta na sala inteira, para ver os que escreveram certo e os que escreveram errado. Depois que a gente dá todo o grupo de palavrinhas, uma por uma, então a gente distribui o grupinho de palavras mimeografadas para eles. Em seguida, eles vão fazer a leitura deles e a gente toma a leitura individual de cada um. Aquele que a gente já tomou a leitura, vai copiando o grupinho de palavras no caderno. Depois a gente faz o ditado da leitura, faz os exercícios mimeografados, as interpretações e, mais no final do ano, eles começam a fazer composição".

"Por exemplo, se a gente dá um grupinho de palavras, se introduz um ajudante, então, ali, a gente trabalha bastante, dá exercício, dá ditado, volta ao exercício de novo para ver se pode passar para a frente".

"Os que fizeram pré-escolar passam rápido pelo período preparatório por que já trabalharam essas coisas. Os que não fizeram pré ficam três meses, e até mais, no período preparatório trabalhando coordenação e linguagem oral... O professor fica muito ansioso em começar e, às vezes, não trabalha bem o período de prontidão e já começa a escrever... No período preparatório, eles só fazem exercícios de coordenação, mas não com letras".

"As fichas, eles copiam todos os dias... Cada um tem sua ficha para copiar no caderno".

Os discursos destas professoras a respeito do processo de alfabetização, em geral, se mostram fragmentados, mas cada uma, à sua maneira, reforça um ou outro aspecto ao qual a primeira professora se refere. Estas questões também evidenciam-se nos cadernos das crianças, o que me leva a concluir que se constituem nos aspectos mais significativos do ensino da língua, na primeira série. Embora eles não sejam formulados nas falas das professoras, enquanto princípios, parecem constituir-se de maneira implícita, enquanto guias de sua ação.

Retomarei aqueles princípios agora, no sentido de explicitar, através da análise, as implicações pedagógicas inerentes a cada um e a forma através da qual se concretizam no caderno.

1º - O sucesso da alfabetização relaciona-se diretamente com a questão de Método

Quase todas as professoras entrevistadas referiram-se ao método adotado, algumas emitindo juízo de valor, defendendo ou condenando esse ou aquele método, e outras, apenas explicitando seus principais passos. Entretanto, quando se

referem a método, estão referindo-se a livros que apresentam com algumas diferenças a mesma seqüência para a aprendizagem.<sup>(3)</sup> Na realidade, o que foi constatado é que todas as professoras trabalham com métodos sintéticos e, em geral, fônicos. A única exceção é a professora de Ana que trabalha com o método global.

O método fônico consiste em partir da unidade mínima do som, o fonema, associando-o à sua representação gráfica: o grafema. O trabalho de alfabetização, nesta perspectiva, tem sua ênfase maior, (como é possível inferir das falas das professoras) na percepção auditiva. Por esta razão, dá-se um grande reforço na questão da pronúncia e apresenta-se as grafias separadamente (em grupos) para facilitar a diferenciação entre elas. Neste trabalho de alfabetização, privilegia-se os aspectos mecânicos da leitura. Somente após o domínio dos aspectos mecânicos é que a criança irá trabalhar os outros aspectos que tornam a escrita e a leitura compreensíveis.

Desta forma, o aprendizado da língua na 1ª série limita-se à aquisição de uma ferramenta que virá a abrir portas para a aquisição de outros conhecimentos no futuro. O alfabeto passa a ser, assim, a chave para a decifração e transcrição de um código. A decorrência deste princípio na postura pedagógica do professor, cujos reflexos aparecem nos cadernos, é a de que, neste tipo de aprendizagem, elimina-se o pensamento inteligente e a ação do sujeito da aprendizagem sobre o objeto a ser conhecido. O ensino da língua, nesta perspectiva, limita-se à apresentação de fonemas e grafemas e, em seguida, ao condicionamento, aglutinação, justaposição silábica e reconhecimento automático da palavra. Uma conseqüência, que pode ser extraída desta maneira de ensinar, é a de que o fundamental para um bom aprendizado é

---

(3) As cartilhas mais usadas nas escolas pesquisadas são: Abelhinha, Acorda Dorminhoca, Casinha Feliz.

a escolha de um bom método. É neste sentido, que as falas das professoras sempre estão centradas no método, nos passos necessários para melhor apresentar os grafemas ou os fonemas e conseguir da criança a reprodução correta, seja sonora ou seja gráfica.

Os registros nos cadernos retratam os passos do método utilizado e as atividades consideradas necessárias para a sua assimilação.

2º - No ato de ler e escrever estão envolvidos prioritariamente aspectos perceptivo - motores: coordenação motora fina, percepção visual, auditiva e visomotora.

A crença neste princípio tem determinado que a ação do professor junto à criança, nos primeiros meses de aula, seja desenvolver a prontidão para o aprendizado da língua escrita. Isto é trabalhado, sobretudo, e de forma mais exaustiva, com as crianças das "piores classes", isto é, aquelas das classes populares que, muitas vezes, não frequentaram a pré-escola.

Entende-se, tradicionalmente, por "prontidão" o preparo daquelas habilidades consideradas necessárias para a aprendizagem da leitura/escrita. Em alguns momentos, as palavras "prontidão" e "maturidade" são utilizadas como sinônimos. As condições reconhecidas, em geral, como necessárias ao início da alfabetização, e portanto, mais enfatizadas, referem-se sobretudo às percepções auditiva, visual, visomotora e à coordenação motora fina. Alguns professores referem-se também à estruturação espacial, lateralidade e linguagem oral.

O entendimento de que a escrita é alguma coisa a ser conquistada, após toda uma cerimônia de iniciação que

estará aprontando a criança para o grande momento, tem determinado que se gaste de um a três meses neste trabalho: o período preparatório. Neste período, o "aspirante" à língua escrita é submetido a uma série de atividades (muitas, sem dúvida, interessantes, mas a maioria delas, de treinamento de habilidades) que, supostamente, estariam preparando a criança para a leitura e escrita.

As professoras são unânimes em afirmar que, durante o período preparatório, a criança não tem contato com a palavra escrita. Com isso, as atividades escolares que já dispõem de um tempo exíguo para a alfabetização (um ano letivo, que não passa de oito meses de trabalho contínuo) no caso das crianças das classes populares, elas podem ficar limitadas a cinco meses, enquanto que, para as de classe média, que iniciam este processo no Prê-Escolar, duram de dois a três anos.

Sendo assim, é facilmente explicável porque crianças sadias, normais e inteligentes como Ricardo e Carla não conseguem cumprir, em um ano, as exigências do programa previsto para a 1ª série.

Várias pesquisas têm demonstrado que o desenvolvimento das aptidões perceptivo-motoras não constituem determinantes para a alfabetização. Como tão bem explicitou Telma Weisz "por detrás das mãos, dos olhos e dos ouvidos existe um ser que pensa". (Weisz, 1985).

A criança, aos seis ou sete anos, quando entra para a 1ª série, já pensou sobre a língua escrita, já formulou e reformulou hipóteses para compreendê-la, e está em pleno processo de investigação deste conhecimento. É mais relevante ainda, em geral, quando entra para a escola, ela não está querendo exercitar habilidades. Ela está sedenta para

ler e escrever. É essa impulsão que determina seu entusiasmo inicial pela escola.

Eliminar a palavra escrita do ambiente escolar, não permitindo que a criança escreva neste momento, significa ignorar o processo vivo por ela e tratar esses conhecimentos como se fossem monopólios da escola. Portanto, controlar, dosar, definir "a priori" o melhor momento, e estabelecer as condições necessárias para a apresentação da escrita, sem considerar o processo vivido pela criança e as suas necessidades, naquele momento, significa negar os conhecimentos já construídos por ela, demonstrando que suas hipóteses e investigações estão erradas. Em outras palavras, significa dizer que a escrita não é nada do que ela pensa e aquilo tudo que descobriu estava errado, o caminho não era aquele. É preciso esquecer o que aprendeu, para que tudo lhe possa ser ensinado de outra forma.

Como a criança não é ouvida e a idéia cristalizada é a de que ela não está pronta para adquirir este conhecimento, é necessário que, em dois ou três meses, ela se "apronte" (amoleça as mãos, afine os ouvidos e exercite a vista).

O termômetro para medir o grau de prontidão adquirido por todas as crianças são as de classe média. Estas, ao entrar para a escola, já viveram três ou quatro anos de experiência com atividades sistematizadas na pré-escola, visando o desenvolvimento das habilidades perceptivo-motoras. Além disso, estas crianças têm outro tipo de relação com a escrita, percebendo muito cedo, sua função em casa pelo uso constante que é feito dela. Para elas, a despeito da forma como a escrita é ensinada, conseguem aprender a sua finalidade porque, paralelamente a esse trabalho da escola, a prática social está a lhes exigir a todo momento a escrita de bilhetes, cartas, números de telefone, a leitura de reves-

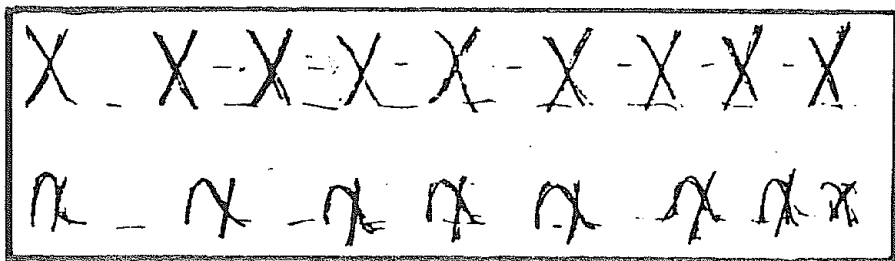
tinhas e identificação de figurinhas, o entendimento de jogos cada vez mais complexos. Desta forma, a criança da classe média vai, apesar da ação da escola, desenvolvendo uma relação afetiva com a leitura e a escrita.

3º - A escrita é um código para ser transcrito e decifrado

Pelo que pude perceber, através dos cadernos das crianças e das falas das professoras, a escrita não é vista nem tratada como uma forma de representação, por essa razão, os seus aspectos construtivos não são considerados. Sendo vista apenas do ponto de vista gráfico e ortográfico, sendo ensinada como a reprodução gráfica do som ou a reprodução sonora do símbolo, a escrita é ensinada enquanto "código".







Sendo vista enquanto código, é necessário descobrir a maneira "mais fácil" de ensinar à criança a chave para a sua decifração. Como código, na maioria das vezes, a criança da classe popular o ignora. Sabemos, entretanto que, enquanto uma forma de representação, a escrita vem sendo construída pela criança muito antes de seu ingresso na escola.

Os estudos de Emilia Ferreiro e vários outros pesquisadores, que se utilizando do marco teórico piagetiano se empenharam no entendimento das dificuldades enfrentadas pela criança para aquisição da língua, demonstraram como ela constroem esse conhecimento. Várias experiências pedagógicas, inclusive a nível de Brasil, como as desenvolvidas por Madalena Freire, em São Paulo, e pelo grupo GEMPA, no Rio Grande do Sul, além de várias outras, já provaram que é possível à escola dar continuidade aos conhecimentos, que já vêm sendo construídos pelas crianças, no seu processo. X

Entretanto, o que pude perceber através dos dados obtidos, é que, aos olhos da escola, a criança para adquirir o código escrito, necessita romper com suas experiências e construções anteriores. É por isso que, quando procurei a criança no caderno, ela não foi encontrada. Ou melhor, só consegui encontrá-la expressando sinais de resistência, por um lado, e por outro, apontando para a escola a função social da escrita (ver tópico 7 deste capítulo). Nos cadernos, não é possível sentir o processo vivido pela criança na construção do conhecimento, o que se encontra são formas cada vez mais elaboradas de transcrição de um código.

Não se encontra no caderno o sujeito cognoscente, aquele que pensa, que cria hipóteses, que comete erros e que os reformula até conseguir compreender este objeto que é a escrita. Nos cadernos, o que aparece é aquilo que a professora ensinou e não o que a criança de fato aprendeu, porque ela, não sendo vista como um sujeito intelectualmente ativo, o que lhe resta é memorizar o código para poder utilizá-lo, talvez um dia, na representação de seu pensamento. Quando me refiro a um sujeito intelectualmente ativo, estou me referindo ao termo no sentido utilizado por Ferreiro e Teberosky:

"Um sujeito ativo é um sujeito que com para, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo o nível de seu desenvolvimento). Um sujeito que está realizando algo materialmente, porém segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo".

(Ferreiro e Teberosky, 1985)

4º - A criança, ao entrar para a escola, não tem nenhum conhecimento da língua escrita.

Procurando a criança no caderno, quis perceber o que ela já conhecia a respeito da língua escrita antes de seu ingresso na escola. Como não havia escritas espontâneas das crianças, o caderno não me forneceu esse dado. Como todo o trabalho, desde o início, é desenvolvido tendo em vista sempre o acerto e como as atividades que predominam são as atividades de cópia, não foi possível, através deles, sentir o processo e os progressos da criança.

Conversando com as professoras, elas me transmitiram a convicção que se expressa nos cadernos: a de que as crianças e, principalmente, as das últimas classes (crianças da classe popular) entram na escola sem nenhum conhecimento sobre a língua escrita. Quase nunca elas se referem a qualquer conhecimento anterior (exceto aos relativos aos aspectos perceptivo-motores) construídos pela criança. Todos os conteúdos são tratados como se fossem novos. Um exemplo disto, é quando uma das professoras afirma que a criança só pode escrever seu nome depois de aprender todo o alfabeto, porque o nome da criança é desconhecido para ela (pag. ) Em seguida ela questiona: como o professor vai exigir que ela escreva certo? Esta e outras colocações das professoras, associadas às questões observadas no caderno, dizem-me que elas ignoram ou agem como se ignorassem os conhecimentos anteriores das crianças.

A alfabetização, como já foi detectado antes por Emília Ferreiro, é vista como um estado e não como um processo: o indivíduo está ou não alfabetizado, domina ou não domina o código. Como ela é vista enquanto um momento da escolaridade, que é vivido, em geral, na 1ª série do 1º grau, os conhecimentos são trabalhados de forma estanque, sem que se considere o que foi vivido antes e o que será vivido depois. Os estudos mais recentes a respeito do processo de alfabetização (Ferreiro, Teberosky, Palacio e outros) partindo da epistemologia piagetiana já comprovaram que a criança, desde os primeiros meses de vida, vai adquirindo e ampliando formas de conhecer e representar os objetos, até chegar à palavra escrita.

"Assim, inicialmente, a criança para se expressar e comunicar se utiliza de formas sensorio motoras, ou seja, ela conhece os objetos através de sua ação sobre eles: toca e pega, leva-os à boca, cheira, aperta e morde, etc. Através desta exploração, a criança faz uma leitura destes objetos.

Na medida em que pega um objeto, descobre que alguns são moles, outros duros, alguns ásperos, outros lisos. Quando prova, descobre que uns têm sabor doce, outros têm sabor amargo, etc.

Porém, a criança só consegue expressar estas descobertas através da expressão corporal (gesto, choro, riso, etc.), já que ainda não fala e suas formas de comunicação são muito primitivas.

Na medida em que se desenvolve biologicamente e que amplia suas experiências e contatos com o mundo, estas formas vão evoluindo e a criança passa a se utilizar de formas simbólicas. Isto é, ela adquire a capacidade de representar o mundo que a cerca, utilizando-se de símbolos como: linguagem, imitação, desenho, dramatização, dança, modelagem, etc.

Portanto, a criança não apenas conhece e explora o mundo, mas se torna capaz de comunicar o que vê, sente e percebe, através destas formas simbólicas.

Desde o início, a criança, ao ter contato com o mundo, faz uma leitura deste e, assim, está em processo de alfabetização.

Nesta etapa, a criança ainda não percebe a diferença entre o desenho e a escrita. Ela pode até imitar a escrita dos adultos, mas não atribui nenhum significado ao que escreveu. Por exemplo, se nas suas representações gráficas a criança desenha letras com bolinhas, tracinhos ou com formas bastante semelhantes às letras e lhe perguntamos o que escreveu, ela pode dizer apenas que "são letras". Ou, então, ao "ler" um livro de histórias, ela atribui significado às imagens, ignorando o texto".

(Faria et alii, 1985)

Continuando em seu processo de construção da língua escrita, a criança procura entender como se lê e escreve criando hipóteses de caráter qualitativo (tipos de sinais gráficos) e quantitativos (quantidade de sinais gráficos) que ainda não vinculam o som à palavra escrita. Emilia Ferreiro denomina esse período de pré-silábico.

Difusamente, aos poucos, vai percebendo que existe uma relação entre o que se escreve e o que se fala. Com isto, entra em conflito com suas hipóteses anteriores, abandonando-as e criando a hipótese de que cada som emitido na fala é representado por uma letra. Formula assim, naturalmente, a escrita silábica, usada por povos antigos antes da invenção do alfabeto.

Na continuidade de seu processo e em contacto com a palavra escrita, vai percebendo que existem mais letras nas palavras do que os sons emitidos na fala, que não consegue ler, do ponto de vista convencional, aquilo que escreve, e que os adultos usam mais letras que ela para escrever as mesmas palavras. Suas hipóteses anteriores, mais uma vez, são negadas. Após inúmeros conflitos e busca constante de informações, a criança chega a perceber que, a cada fonema corresponde um grafema, formulando assim a hipótese alfabética. Desta forma, ela compreende a estrutura da escrita e já é capaz de escrever o que fala e ler e o que escreve. A partir desse momento, ela torna-se capaz de perceber as regularidades e irregularidades de nossa língua.

A criança, de certa forma, no seu processo de evolução da linguagem escrita, repete o processo histórico vivo pelo homem. Entretanto, ela não reinventa o sistema de escrita mas formula hipóteses para compreendê-lo.

5º - É através do treinamento que as crianças aprendem a ler e escrever

Esta criança que investiga, busca informações e descobre naturalmente a escrita, ao ingressar na escola é submetida a um rigoroso treinamento, que a distancia do entendimento da escrita enquanto uma forma de representação.

Tanto nos cadernos como nas falas das professoras e das crianças são muito comuns expressões como: treinar, saber de cor, decorar, repetir todos os dias, copiar, etc. Parece haver uma crença de que a boa alfabetização relaciona-se ao bom treinamento. Quanto mais a criança treinar, melhor conseguirá reproduzir o que foi transmitido. Com isto, ignora-se que a criança que conseguiu construir a hipótese alfabética (percebeu a correspondência letra/som) é capaz de compreender todo o nosso sistema de escrita e utilizá-lo de forma significativa para ela.

O nosso sistema de escrita (alfabético) permite que, com um número limitado de letras, possamos escrever um número ilimitado de palavras. Desta maneira, a criança que conseguiu formular a hipótese alfabética é capaz de escrever e ler qualquer palavra do nosso idioma. Negando, na prática, esta capacidade gerativa da língua as crianças, na primeira série, são ensinadas a reproduzir um número limitado de palavras fornecido pela professora. Esta maneira de conduzir a prática pedagógica inibe a capacidade da criança interferindo no desenvolvimento de sua autonomia intelectual.

Isto explica porque, nas raras vezes em que a criança é solicitada a criar frases ou inventar palavras, ela não consegue fazê-lo, apenas repetindo as mesmas coisas que treinou tantas vezes.

O fato da criança não ousar inventar relaciona-se, diretamente, ao fato de que o erro não é permitido pela es-

cola. Ela tem que acertar sempre, por isto, é melhor não inventar e continuar repetindo as palavras das quais já domina a grafia correta.

O caminho da invenção, da descoberta, da busca e da construção é, sem dúvida, mais tortuoso. Ele não é linear, comporta idas e vindas, progressos e retrocessos aparentes. Nele há lugar para o erro e para a reformulação, para a pesquisa, para a busca de soluções e, sobretudo, há lugar para o prazer da aprendizagem.

6º - O professor ou o método devem definir "a priori" as dificuldades nas quais as crianças vão esbarrar

Nos cadernos das crianças, aparece uma certa dosagem de dificuldades determinada pelo professor ou pelo método. Com excessão dos cadernos de Ana (que foi alfabetizada pelo método global) em todos os demais, a ordem em que as dificuldades aparecem é muito semelhante. Primeiro, aprende-se o som e a grafia das vogais, depois, aglutina-se as vogais, em seguida, aprende-se as consoantes. Depois, iniciam-se as aglutinações de consoantes e vogais através da apresentação dos diversos grupos de palavras: inicialmente b, t, d, f, v pelo fato de que estas representam, em qualquer lugar que aparecem, sempre o mesmo som (relação biunívoca letra/som). Depois, gradativamente, são apresentadas as dificuldades da língua, ou seja, os diferentes sons que as letras representam dependendo do lugar onde se encontram na palavra, as aglutinações mais complexas, as dobras de letra (rr, ss), o ç, os diversos sons representados pelo z, etc.

A ordem em que as letras e as dificuldades aparecem nem sempre é a mesma, entretanto, é sempre o professor ou o método quem define as diferentes etapas do processo. Cada letra e cada aglutinação é apresentada em um momento sem

serem estabelecidas, algumas vezes, as semelhanças e diferenças entre elas. Um exemplo disto, foi detectado nos cadernos de algumas crianças na apresentação dos grupos de palavras do s, ss e ç. Elas são apresentadas em momentos diferentes e distanciados no tempo, sem que apareçam nos cadernos exercícios visando ao entendimento e às diferenças, no que diz respeito ao uso de uma e outra letra.

É inegável que em nosso idioma existem palavras cuja grafia é mais simples e outras que demandam um maior esforço para sua interiorização. Deste ponto de vista, é perfeitamente justificável o fato do professor estabelecer uma certa sequência de dificuldade no momento em que busca sistematizar os conhecimentos. Entretanto, os cadernos me apontam para outras questões que trazem implicações mais graves. Uma delas está no fato do professor deter o controle do processo de aprendizagem limitando e, até mesmo impedindo, que as crianças conheçam novas palavras, além daquelas do reduzido repertório que lhe é apresentado nos grupos de palavras. São estas que eles têm que treinar através de leituras, cópias, exercícios, ditados, frases, textos, etc.

Isto vai determinar que a escrita seja usada de forma artificial, fora de contextos significativos, e que os textos apresentados às crianças, em geral, sejam destituídos de qualidade literária. Pelo fato de que eles apenas servem para a fixação de dificuldades ortográficas, a construção e o conteúdo literários são subestimados.

Perde-se, com isto, a oportunidade de despertar na criança o gosto e a necessidade de ler e escrever. Destituindo a língua de algumas de suas características básicas, esta forma de ensinar determina que ela seja tratada como um código. A consequência mais grave disto tudo é aquela detectada por Emilia Ferreiro.



"... a transformação da escrita em um objeto escolar e, por consequência, a conversão do professor no único informante autorizado".

(Ferreiro, 1985)

## 6. MATEMÁTICA: UM CONHECIMENTO SOCIAL?

A mesma dificuldade encontrada nos cadernos de Português para reconstituir o processo vivido pela criança na alfabetização foi encontrada nos cadernos de Matemática, uma vez que não existem, em muitos cadernos, registros das atividades realizadas no início do ano. Por esta razão, optei aqui também por partir das falas das professoras:

"Começa com a grafia dos numerais, quantidades, né? E foi um custo eles des cobrirem quantidades nos numerais. Foi uma dificuldade para decifrarem que o dois era duas bolinhas, a quantidade 2. Então era cartaz, material concreto. Depois a introdução de dezenas, depois o numeral 9, 6, aí por diante. E os fatos fundamentais que a gente foi até 10. Adição, total 10 e subtração, minuendo 10".

"A gente começa com o numeral 5. Aí, eles copiam até fazer direitinho. Depois, é que eles vão aprender o 4, 3, 2, 1 e depois, o 6, 7, 8 e 9. Todos eles a gente trabalha até saberem escrever e conhecer a quantidade".

"Começa com material concreto. É, a gente apresenta o conjunto, o material concreto. Ah! começa primeiro com conceitos matemáticos. Então a mesa, a bola em cima, embaixo da mesa. A partir daí, já começa... Depois com os numerais mesmo, a gente começa pelo 5 daí, vai 4, 3, 2, 1, 0 daí, vem o conjunto unitário e vazio e depois, vem o 6, 7, 8, 9 e aí por diante".

Pela quantidade de registros e exercícios que aparecem nos cadernos, percebe-se que o ensino da matemática é considerado menos importante que o estudo da língua e que, pelo fato de ser também "mais fácil", não necessita ser trabalhado tão intensamente.

Nas entrevistas, algumas professoras confirmam a importância secundária deste estudo na 1ª série:

"Não dá tempo de serem trabalhadas as outras matérias então, é feito um trabalho intenso de alfabetização. Trabalhamos principalmente com o Português. A Matemática a criança já tem mais facilidade então, é trabalhado menos".

"A preocupação maior na 1ª série é a leitura. A Matemática não é tão importante".

"Eu dava sempre Português antes do recreio. Depois do recreio os meninos ficam mais agitados... então eu dava as outras matérias depois. Só sexta feira que eu trocava, dava Matemática, Integração Social ou Ciências antes do recreio".

"A Matemática gasta menos cadernos. Acredito não, o que gasta mais é mesmo Português e Para Casa".

A professora de Júnia foi a única a afirmar que o estudo da Matemática na 1ª série é muito importante e explicitou algumas das dificuldades enfrentadas pelas crianças.

"Não acho que a Matemática seja mais fácil. Depende muito. Tem criança que, mesmo com material concreto, os fatos não entram na cabeça deles de jeito nenhum. E começa a complicar muito, quando vem o Q.V.L., quando vem problemas. Tem aluno que apresenta uma dificuldade muito grande na Matemática, principalmente, se começar com os fatos

mal aprendidos, se não entender o que é mais e o que é menos, se não entender o que é juntar e o que é tirar. Se não ficar bem fixa esta parte mesmo, fica difícil demais para a criança. Outra coisa que fica difícil demais para a criança é unidade, dezena, centena. Enquanto está no Q.V.L. é uma coisa, quando está ali para a criança de compor é outra totalmente diferente. Então eu acho que Matemática não é tão fácil, precisa ser muito trabalhada na 1ª série".

Através dos cadernos, percebe-se que o fato desta matéria ser considerada fácil ou difícil, mais ou menos importante, não interfere na forma como ela é trabalhada. Em geral, os cadernos de Matemática demonstram que este estudo é realizado de forma bastante semelhante ao da língua escrita.

De uma maneira geral, este ensino tem início no período preparatório, quando as crianças trabalham com material concreto (palitos de fósforo, tampinhas de garrafa, grãos, etc.) os conceitos matemáticos. Após o período preparatório, são apresentados os numerais, um de cada vez com as respectivas quantidades (conjuntos de objetos desenhados pelo professor e copiados pelas crianças). Simultaneamente, as crianças escrevem também o nome dos numerais por extenso.

Nos cadernos de duas crianças de uma mesma escola, observei que o estudo dos numerais inicia-se pelo numeral 5, em seguida, trabalham o 4, 3, 2, 1 e depois o 6, 7, 8, 9. Somente após dominarem a grafia de cada um, isoladamente, é que lhes é ensinada a ordem hierárquica. Perguntei às professoras a razão pela qual se utilizavam deste procedimento para ensinar os numerais:

"Sabe que isto eu não sei? Desde que eu trabalho ali, que começo pelo 5, mas não sei porque".

"O porquê eu não sei... Isto você pede para a supervisora porque eu não sei dizer logicamente o que seja, não. A gente pega o programa, às vezes, não tem curiosidade... às vezes, até já foi falado, mas a gente não lembra no momento".

Esta questão me faz retomar, mais uma vez, a abordagem já feita em outros momentos deste trabalho, no que diz respeito à formação precária de nossos professores. Parece que, por um lado, durante seus cursos de Magistério, não construíram conhecimentos que lhes permitissem uma certa segurança para o desenvolvimento de um trabalho consequente e, por outro, a divisão social do trabalho dentro da escola lhes impõe o cumprimento de programas e métodos inquestionáveis. Junta-se a isto, o fato de não serem previstos, sistematicamente, nem pela escola e nem pelos órgãos responsáveis, capacitações em serviço destes professores. Para entendermos um pouco mais esta submissão a um programa ou a um método, é necessário ainda uma referência às suas condições de vida e de trabalho, que parecem influenciar, decisivamente, alguns professores, no que diz respeito ao cumprimento de tarefas sem que estas, muitas vezes, sejam por eles compreendidas. O que quero dizer é que o peso de seu cotidiano dentro e fora da escola, muitas vezes, lhes dificulta uma postura mais crítica e questionadora em relação ao trabalho desenvolvido junto às crianças. É de se perguntar: como é possível ao professor conseguir ajudar a criança a aprender alguma coisa se ele não sabe porque está ensinando?

Quando procuro refletir a respeito de questões que interferem na prática do professor, não o estou isentando de sua parcela de responsabilidade. Entendo que ele, da mesma forma que a criança, é sempre sujeito. Sendo assim, é capaz de transformar-se e transformar a realidade ao seu redor. (No capítulo IV procuro demonstrar como é possível, mesmo nas condições adversas da escola pública, a construção desse espaço de transformação).

Retomando os conteúdos trabalhados na Matemática, observei que, após a apresentação dos numerais e das respectivas quantidades (de 1 a 9), inicia-se o estudo de conjuntos (unitário, vazio, equipotente, etc.) Em seguida, aparece a formação de dezenas e a grafia dos numerais de 1 a 100, sempre baseados na cópia e na repetição. Paralelamente, as crianças recebem, gradativamente, tabelas de fatos fundamentais da adição e subtração, que devem ser memorizados e aplicados nas continhas copiadas no caderno. Quando as crianças já possuem um razoável domínio dos fatos fundamentais, iniciam-se os problemas envolvendo adição e subtração. Dando continuidade ao trabalho com unidades e dezenas, as crianças resolvem exercícios isolados e fazem contas e solucionam problemas utilizando-se do Quadro Valor Lugar (QVL) para exercitarem seus conhecimentos a respeito do sistema de numeração.

Em alguns cadernos, aparecem registros a respeito do sistema métrico e sistema monetário. Da mesma forma, apenas em alguns, aparecem atividades envolvendo a questão do tempo: hora, dias da semana e meses do ano, etc.

Em geral, os conteúdos novos que vão sendo trabalhados aparecem em folhas mimeografadas preparadas pela professora (manuscritas ou datilografadas). Essas folhas vão sendo coladas no caderno. Algumas vezes, esses conteúdos aparecem copiados pela própria criança.

Um aspecto relevante evidenciado nesses registros é que eles constituem sínteses de conhecimentos matemáticos extremamente objetivos e fechados. Através deles, não se percebe a atividade cognitiva do aluno no sentido de chegar a esta síntese. Os conhecimentos distribuídos já estão prontos.

As atividades desenvolvidas, a partir desta síntese, são sempre realizadas tendo em vista a memorização e a reprodução destes conhecimentos. Sabemos que, para alguém se apropriar de um novo conhecimento, é necessário reconstruí-lo, para poder compreendê-lo. As informações não bastam para que o indivíduo se aposses de um novo objeto de conhecimento. Margarita Gómez Palacio falando a este respeito diz que:

"Isto se consegue somente através das reestruturações globais que se dão no campo cognitivo, cada vez que aparecem novos fatos a interpretar e o sujeito re-constrói esse fato que deseja compreender.

Pode-se dizer que ele o re-constrói porque o conhece "como se" ele próprio o tivesse inventado ou descoberto".

(Palacio, 1983)

Não tendo oportunidade de reconstruir o objeto para compreendê-lo, o que resta à criança é memorizar: grafia de numerais, convenções, tabelas, sem saber "o porquê" e "para quê", uma vez que estes conhecimentos, em geral, são destituídos de significado e não são relacionados com suas vivências fora da escola. Na realidade, estes conhecimentos não se relacionam nem mesmo com outros conhecimentos transmitidos pela escola nas demais áreas (alfabetização, estudos sociais, ciências, religião, educação física, artes, etc.)

Considerando que todo o conhecimento construído historicamente pela humanidade, tem surgido a partir de necessidades de auto-conservação ou de explicação da realidade, como exigir das crianças que aprendam Matemática a partir de sínteses pré-fabricadas? Por que a Matemática não é trabalhada a partir do corpo da criança (sua maior referência) e das coisas concretas que a circundam? Por que as crianças

não trazem para a escola os problemas matemáticos que estão presentes nas suas relações com o mundo do trabalho? Nas suas relações com o mundo da fantasia?

Neste sentido, julgo importante retomar as origens da Matemática. Até que os hindus criassem o sistema de numeração e que os árabes o adotassem e o divulgassem, passaram-se muitos séculos. A invenção e a utilização do sistema de numeração visaram satisfazer as necessidades de registro e de cálculos impostas pelas condições de vida desses povos. Newton Duarte, em seus estudos a respeito da Matemática, refresca a nossa memória, dizendo que:

... "a origem da base decimal do nosso sistema de numeração está na utilização dos dedos da mão no processo de contagem. O estabelecimento de uma relação de correspondência um a um entre cada dedo e cada elemento da coleção a ser contada gerou a necessidade de algum tipo de registro para cada vez que se esgotassem os dez dedos nessa correspondência... Estava assim estabelecida a relação de correspondência um para dez que é a base do sistema de numeração utilizada em nossa sociedade".

(Duarte, 1985)

A base do conhecimento matemático, portanto, teve como ponto de partida o corpo do homem: seus dedos. Ao desenvolver e ultrapassar os limites de seu corpo, após utilizar até seus dedos dos pés, inventou o ábaco, como recurso e criação para alcançar seus interesses. Durante milhares de anos, o homem fez seus cálculos com a ajuda do ábaco. Nesse período, a escrita numérica servia apenas para registrar o resultado. Só após o século VIII da nossa era, é que o sistema de numeração foi utilizado para cálculos e que criou-se um símbolo para representar o zero.

Observando e conversando com as crianças, pude perceber que elas, fora do ambiente escolar, constroem conhecimentos, muitas vezes, transgredindo as normas determinadas pela professora. Um exemplo disto, é a contagem numérica através da utilização dos dedos. Este recurso, em geral, é proibido dentro da escola. Entretanto, as crianças criam as suas estratégias de utilização. Abaixo, elas explicam os artifícios usados:

."Eu coloco minhas mãos para trás e conto."

."Eu escondo a mão embaixo da carteira."

."Eu fico pensando nos meus dedos e a professora nem sabe que eu estou contando."

."Em casa, eu sempre conto nos dedos."

Isto me informa, que as crianças no seu processo natural reinventam, originalmente, as grandes descobertas da humanidade, no seu processo de evolução. Quando digo isto, não estou me colocando na defesa de um método natural de aprendizagem: cruzar braços e deixar que a natureza se encarregue.

A análise dos cadernos e das entrevistas com as professoras a respeito do ensino de Matemática, parecem revelar-me (da mesma forma que no ensino da língua escrita) a existência de princípios comuns subjacentes à prática. Existe um consenso quanto aos conteúdos necessários e quanto à melhor forma de trabalhá-los. Embora alguns desses princípios sejam comuns às duas áreas, eles serão novamente tratados, aqui, por apresentarem algumas especificidades:



- 1º. A criança, ao entrar para a escola, não construiu conhecimento algum a respeito da Matemática, nem o adquire fora do ambiente escolar;
- 2º. O estudo da Matemática deve enfatizar, na 1ª série, a aquisição mecânica de um outro código, além do alfabético;
- 3º. O treinamento é fundamental para o aprendizado da Matemática;
- 4º. O estudo da Matemática não comporta erros. É necessário que a criança, desde o início, saiba fazer tudo corretamente;
- 5º. Os conhecimentos matemáticos são conhecimentos sociais e como tal devem ser transmitidos.

1º - A criança, ao entrar para a escola, não construiu ainda nenhum conhecimento a respeito da Matemática. Ela também não adquire conhecimentos matemáticos fora do ambiente escolar.

Nas falas das professoras e nos cadernos, evidencia-se o desconhecimento, e até mesmo a negação, dos conhecimentos construídos pelas crianças antes de seu ingresso na escola, bem como não se reconhece os conhecimentos construídos fora dela.

A matemática é ensinada como se a professora fosse a única fonte reconhecida para tal ensino. Essa forma de ensinar, na base da transmissão por um único informante autorizado que detém a verdade, gera a dependência, reforça a heteronomia e é prejudicial para a construção da lógica da criança e para a construção do seu auto-conceito.

Numa pesquisa desenvolvida por Emilia Ferreiro, em Buenos Aires, em 1975, sobre o cálculo elementar com crianças do 1º ano, que viviam em regiões marginalizadas, uma das conclusões a que chegou foi que essas crianças tinham:

..."uma possibilidade de cálculo com dinheiro superior à que a escola constata, ao ocupar-se somente da representação do cálculo (com lápis e papel) (...) Isto provoca uma defasagem cada vez maior entre o conhecimento extra-escolar e o conhecimento que a escola trata de ensinar: enquanto a escola, no primeiro ano, ocupa-se apenas de unidades e dezenas, na vida real as crianças trabalham com centenas e milhares".

(Ferreiro, 1986)

Schliemann e Carraher, fazendo um estudo exploratório a respeito da matemática de rua, mostram o desempenho das crianças das classes populares em situações naturais e em situações formais do tipo escolar. A primeira constatação a que chegaram é que existem:

"... múltiplas lógicas corretas na resolução de cálculos. A escola nos ensina como deveríamos multiplicar, subtrair, somar e dividir; esses procedimentos formais, quando seguidos corretamente funcionam. Entretanto, as crianças e adolescentes no presente estudo demonstraram utilizar métodos de resolução de problemas que embora totalmente corretos, não são aproveitados pela escola..."

(Schliemann e Carraher, 1982)

A escola lhes ensina de maneira árida, repetitiva e desinteressante coisas que a criança descobre no seu cotidiano de maneira natural. Na realidade, as crianças começam a matematizar a vida de maneira natural quando aprendem a

falar. A matemática está presente na contagem dos anos de vida da criança, nas suas brincadeiras, nos seus jogos, na divisão dos espaços, na organização do tempo. A matemática entra para dentro da vida da criança, através das constantes frustrações que lhe são impostas, quando falta dinheiro para seus pais comprarem as coisas de que necessitam, ou quando sobra alguns trocados para comprarem balas. Elas se utilizam da matemática, quando necessitam dividir até mesmo o alimento, para que não fique ninguém sem comer. Elas se apropriam de conhecimentos de cálculos aproximados, quando, desde muito cedo, fazem pequenas compras ou prestam serviços a outras pessoas fora do ambiente familiar. Desde muito cedo, as crianças das classes populares aprendem a lidar com dinheiro e a conhecer seu valor. Cedo também, a criança aprende a quantificar objetos, a separar, a unir, a classificar, a seriar, a ordenar, etc.

Entretanto, estes conhecimentos estão dispersos, alguns são apenas perceptuais e nada ainda foi sistematizado. Entendo que o papel da escola deveria ser o de ajudar a criança a sistematizar e organizar os conhecimentos, já em processo de construção, e contribuir para que, a partir destes, a criança viesse a descobrir outros objetos de conhecimento e reconstruí-los. Assim, ela estaria se apropriando não apenas de um saber escolar, mas de um saber historicamente construído pela humanidade.

Mas o tripé que sustenta e uniformiza as atividades escolares, impedindo a emergência do sujeito no processo de aprendizagem, impede o professor de perceber os conhecimentos que a criança já traz ao ingressar na escola. Como a aprendizagem confunde-se com memorização, o que importa é memorizar os conhecimentos transmitidos. Como as atividades, as atitudes e os conhecimentos necessitam ser padronizados, todas as experiências anteriores (que são diversificadas) precisam ser ignoradas para que se consiga um nivelamento de

todos. Como os conhecimentos transmitidos são descontextualizados, pouco importam as vivências anteriores das crianças que lhes permitiram a construção de conhecimentos. Por tudo isto, basta que lhes seja transmitida uma síntese acabada do conteúdo específico de cada assunto.

2º - Além do código alfabético, na 1ª série, a criança deve adquirir o código numérico

Da mesma forma que a alfabetização é vista como um código, também a matemática é ensinada enquanto tal. A forma como é ensinada, a sequência dos conteúdos transmitidos e a forma como os professores referem-se aos conhecimentos matemáticos, dizem-me que os professores não a percebem enquanto uma outra forma de representação do pensamento. A grande preocupação que transparece, através dos cadernos é a de que as crianças, na escola, devem aprender a trabalhar com as convenções e com a linguagem matemática. Para isto, exercitam a grafia dos numerais e a memorização dos fatos fundamentais.

Não foi percebida, na análise dos cadernos, uma preocupação em ajudar a criança a construir seu raciocínio matemático. Mesmo quando o professor diz se utilizar de material concreto, a preocupação não é com a construção feita pela criança e sim, com a assimilação do código. Uma das professoras deixa esta questão bastante clara quando afirma:

"Foi uma dificuldade para decifrarem que o dois eram duas bolinhas, a quantidade dois".

Sabemos que o dois é um número perceptual. Ele não exige uma estruturação lógico-matemática para a sua percepção. A criança, desde muito cedo, consegue perceber esta quantidade diferenciando-a de outras pequenas quantidades. O professor, entretanto, trabalha a quantidade dois da mesma

forma que trabalha com a quantidade 7 ou 8 que exigem que a criança estabeleça relações mentalmente. É possível que algumas crianças apresentem dificuldades em relacionar a grafia do numeral 2 à quantidade 2. A dificuldade da criança encontra-se, portanto, na representação gráfica. Entretanto, aos 7 anos, as crianças, em geral, conseguem perceber quantidades nos números perceptuais e a grande maioria delas já construiu o conceito de número.

### 3º - O treinamento é fundamental para o aprendizado da Matemática.

Entendendo a Matemática enquanto um conhecimento social, a ênfase é dada às informações. Tudo necessita ser ensinado. A forma mais conhecida de ensinar é através da repetição, por isto, tudo que é ensinado necessita passar do caderno para a memória, através de treinamento.

Da mesma forma que na língua escrita, na linguagem matemática a criança não tem oportunidades de exercitar a sua capacidade de gerar representações numéricas. Sabemos que o sistema decimal de numeração permite a qualquer indivíduo escrever números que nunca viu antes, ou representar quaisquer quantidades, através de combinações numéricas, desde que tenha compreendido o funcionamento do sistema. Entretanto, para compreender o sistema de numeração, não basta a informação e de nada serve o treinamento.

É necessário, como já foi dito em outros momentos, que a criança reconstrua o objeto através da experimentação, da formulação de hipóteses, da reformulação de erros e da construção de conceitos.

4º - O estudo da Matemática não comporta erros. É necessário que a criança, desde o início, saiba fazer corretamente.

Uma das dificuldades, para a compreensão do processo vivido pela criança na aprendizagem da Matemática, é a forma como são tratados os erros. Nos cadernos de casa, em geral eles aparecem corrigidos com caneta vermelha pela professora. Nos cadernos de escola, quase não aparecem coisas erradas. Percebe-se, em alguns cadernos, que as crianças usam muito a borracha. Isto levou-me a deduzir que, quando a criança erra, ela deve apagar e colocar a resposta certa.

Nas suas falas, também as professoras dizem da grande importância de aprender a fazer sempre corretamente. Desta forma, a criança vai, aos poucos, introjetando a idéia de que a verdade, o certo, vem sempre da professora, e de que existe sempre apenas uma resposta certa, que deve ser memorizada.

O professor, ao corrigir os erros da criança colocando apenas certo ou errado sem ouvi-la, sem procurar entender o seu raciocínio, perde a oportunidade de contribuir para que a criança desenvolva a sua capacidade de argumentar, descentrando seu pensamento. Na medida em que ela é estimulada a explicar porque encontrou um determinado resultado, ela se obriga a buscar argumentos para explicar, restringindo seu raciocínio. Nesta reconstrução, em geral ela mesma percebe seus erros e reformula-os.

Sabemos, por nossa própria experiência, que entendemos muito melhor as coisas que descobrimos do que aquelas que nos são dadas para, simplesmente, reproduzirmos, sem que as tenhamos compreendido. Na escola, entretanto, só que interessa são os resultados exatos. Tudo o mais são erros e, sendo erros, é necessário corrigi-los indiscriminadamente. Todos os erros são tratados da mesma forma.

Na questão específica da Matemática, Emilia Ferreiro chama nossa atenção para o cálculo aproximado:

"Seguramente a capacidade de realizar cálculos aproximados é uma capacidade de comum a todos, mas a escola a inibe em muitos casos, enquanto que certas atividades extra-escolares possibilitam ou exigem seu desenvolvimento."

(Ferreiro, 1986)

No cálculo aproximado, a criança, bem como o adulto, consegue fazer o raciocínio correto, entretanto, em geral, não se chega ao resultado exato. Isto não pode ser visto como um erro, na medida em que, para se chegar a um resultado, foram realizadas uma ou mais operações mentais que exigiram do sujeito um raciocínio inteligente. Entretanto, quando vemos o tipo de correções feitas nos problemas dos cadernos, sentimos que a elaboração mental não é valorizada e sim, o resultado exato. Com isto, a escola veicula aspectos que no mundo moderno cada vez mais tornam-se descartáveis com o avanço tecnológico. Hoje, com o uso disseminado das calculadoras e dos computadores, memorizar cálculos é cada vez mais um conhecimento descartável. Entretanto, operar mentalmente, realizar raciocínios inteligentes, buscar soluções inovadoras, torna-se cada vez mais necessário ao homem moderno, inclusive no que diz respeito ao avanço tecnológico.

5º - Os conhecimentos matemáticos são conhecimentos sociais e como tal devem ser ensinados.

Os registros nos cadernos das crianças demonstram que a matemática lhes é ensinada como se fosse um conhecimento social. Hoje, através dos estudos de Jean Piaget e seus colaboradores sabemos que a construção do conceito de

número, pela criança, é resultante de um longo processo que envolve o amadurecimento biológico, as experiências vividas e as informações que a criança recebe do meio.

"Piaget fez a distinção entre três tipos de conhecimento: Conhecimento Físico, Conhecimento Lógico-Matemático e Conhecimento Social. O Conceito de número é uma relação criada mentalmente pelo indivíduo, portanto faz parte do conhecimento lógico-matemático.

Vamos conhecer melhor o que significam estes três tipos de conhecimento para entender o que estamos querendo dizer, quando falamos em relação criada mentalmente.

Conhecimento Físico é o conhecimento das características do objeto (cor, forma, espessura, textura, tamanho, flexibilidade, etc.). Estas características se encontram no próprio objeto. Portanto, a criança só adquire este conhecimento através da sua ação sobre os objetos: explorando, observando, manipulando, empurrando, jogando, amassando, quebrando, etc. Assim, a fonte do conhecimento físico é externa ao indivíduo. Está no próprio objeto.

Para construir esse tipo de conhecimento, o indivíduo vai focalizar uma determinada propriedade do objeto e não dar atenção, naquele momento, às demais propriedades desse objeto (por exemplo, focaliza-se a forma de um objeto, ignorando-se naquele momento a cor, o peso, etc.)

O conhecimento Lógico-matemático, por outro lado, se refere às relações criadas pelo indivíduo entre os objetos. Por exemplo, quando comparamos duas bolas de tamanhos diferentes, estabelecemos uma relação entre elas: uma bola pode ser maior ou menor que outra. A diferença que existe entre elas não se encontra nem em uma e nem em



outra bola mas sim, na relação que criamos mentalmente entre elas. Portanto, a fonte do conhecimento lógico-matemático não se encontra no objeto mas sim, no próprio pensamento do indivíduo. É uma fonte interna. Assim, para construir esse tipo de conhecimento, é necessário que o indivíduo estabeleça relação entre vários objetos.

No seu processo de desenvolvimento, a criança vai criando várias relações entre os objetos (mais, menos, mesmo tanto, parecidas, iguais, diferentes, mais pesada, etc.) e coordenando, de forma cada vez mais complexa, estas relações (exemplo: ao coordenar as relações igual, diferente e mais, a criança é capaz de deduzir que existem mais frutas na feira do que laranjas).

Outro exemplo de conhecimento lógico-matemático, como já dissemos, é o conceito de número. Se falamos que há 5 (cinco) bananas numa fruteira, o "cinco" não está entre elas. Portanto, a fonte do conhecimento sobre o conceito de número se encontra no pensamento do indivíduo e não, nos objetos a serem contados. Para construir esse conceito é necessário que o indivíduo estabeleça alguns tipos de relação entre os objetos".

(Faria e Salles, 1987)

Uma delas é a relação de ordem. As crianças pequenas, ao contarem objetos, mesmo que estes estejam enfileirados, saltam alguns na contagem, ou contam mais de uma vez o mesmo objeto. Quando espalhados, elas os vão contando indefinidamente, contam alguns mais de uma vez, deixam de contar outros, etc.

"Ela faz assim porque ainda não percebeu que precisa estabelecer mentalmente uma relação de ordem entre os objetos a serem contados. Isso significa que ela deve perceber que cada objeto só será contado uma vez. Ela deve perceber que uma vez que um objeto dentre outros foi contado, ele passa a pertencer ao grupo dos "já contados". Para fazer isso, ela tem que sentir a necessidade de colocá-los em ordem. Mas é importante percebermos que "colocá-los em ordem" não quer dizer que basta a criança dispor esses objetos numa ordem espacial (se fosse assim, quando eles estavam enfileirados, ela não saltaria e nem repetiria nenhum na contagem). Ela deve ordenar mentalmente os objetos: cada objeto só será contado uma vez e todos os objetos deverão ser incluídos na contagem".

(Faria e Salles, 1987)

Entretanto, apenas ordenar os objetos, mentalmente, não é suficiente para que a criança construa o conceito de número, pois as palavras "um, dois e três" são nomes individuais de uma série que ela poderá estar nomeando sem ter adquirido a noção de quantidade. Para que a criança consiga quantificar os objetos é necessário que ela os coloque numa relação hierárquica. Isto significa que cada objeto contato inclui o precedente na proporção +1. Isto é, um em dois, dois em três, três em quatro, etc.

"O nome e escrita dos numerais se referem a um outro tipo de conhecimento que não é o lógico-matemático. Eles fazem parte do conhecimento social.

Esse tipo de conhecimento é adquirido através da transmissão social. São valores, normas sociais, regras, nomes de pessoas e objetos, que o indivíduo precisa saber para se integrar ao meio onde vive. São estabelecidos arbitrariamente. Por exemplo, não há

uma razão lógica para se chamar o lugar em que comemos de "mesa", ou o lugar onde sentamos de "cadeira", ou usarmos a palavra "dois" para representar uma determinada quantidade. Sua arbitrariedade é confirmada quando constatamos que, em outras línguas, esses mesmos conceitos têm outras palavras para representá-los. Não é necessária a ação do indivíduo na construção do conhecimento social: sua fonte é externa".

(Faria e Salles, 1987)

Muito antes da criança ter construído o conceito de número, ela já é capaz de recitar o nome dos numerais e, muitas vezes, até reproduzi-los por escrito. Mas, na realidade, é só quando adquire este conceito, que ela é capaz de associar a quantidade à grafia do numeral compreendendo seu real significado. Muito cedo, entretanto, a criança utiliza-se dos dedos das mãos para mostrar quantidades e contar objetos. Inventam depois, outras formas para contá-los (pedrinhas, pauzinhos, etc.). Até mesmo registram essas contagens, antes de conhecer a grafia dos numerais, através de bolinhas ou traços. A escola, entretanto, parece ignorar esses processos vividos pela criança ensinando-lhe o número como um saber arbitrário, que necessita apenas ser memorizado.

## 7. TRANSGRESSÃO NA BUSCA DA AUTONOMIA

Ao longo deste capítulo, procurei demonstrar que a criança não está em seu caderno, embora ele a acompanhe durante cinco ou seis horas diárias. Foi demonstrado aqui também como, através de conhecimentos lingüísticos e matemáticos registrados no caderno, as crianças vão trilhando os caminhos da memorização, da padronização e descontextualização.

Entretanto, em todo o desenvolvimento deste trabalho, por diversas vezes, me referi ao fato de que, apesar da ação da escola, a criança é sempre sujeito. Ela sempre faz suas escolhas, embora muitas vezes ela não tenha consciência das conseqüências que estas escolhas podem trazer para sua vida. É assim que, muitas vezes, a criança nega-se a aprender os conhecimentos que são transmitidos pela escola, ou nega-se a aprender através dos caminhos impostos por ela, embora continue em seu processo de construção de conhecimentos. Essa é uma questão que tem preocupado pouco os pesquisadores de educação. A evasão e a repetência têm sido muito mais estudadas do ponto de vista das determinações sociais e econômicas, do que do ponto de vista das interferências pedagógicas. Sem querer, ingenuamente, subestimar os determinantes sociais e econômicos, acho, contudo, que não podemos absolutizá-los. A evasão e a repetência podem ser lidas também como a negação do saber escolar. Antes de serem reprovadas ou evadirem muitas crianças se utilizam de outras formas para negar a escola: a indisciplina, o apedrejamento do prédio escolar, os palavrões escritos nos muros da escola e tantas maneiras de emergir enquanto sujeito, através da ação transgressora.

É de se perguntar também porque as crianças não cuidam de seus cadernos, jogam-nos no lixo, rasgam-nos na frente da professora, ou entulham o pátio e a frente da escola de papéis mimeografados ou manuscritos, arrancados dos cadernos. Não será esta uma maneira de negar o saber escolar representado no caderno? Quando as crianças dizem que não gostam de seus cadernos, o que na realidade elas estão nos dizendo?

No entanto, o caderno comporta outras relações e a criança, sabiamente, busca outras maneiras de emergir enquanto sujeito, transgredindo as normas escolares. Pelo fa-

to de ter iniciado a pesquisa no período de férias escolares, (final do ano) foi possível sentir uma outra relação que as crianças estabelecem com o caderno, fora do controle da escola. As mesmas crianças que diziam não gostar do caderno, durante o período de férias, se utilizavam dele por razões não previstas nos planejamentos escolares: para criar jogos, para desenhar, para brincar de escolinha, para escrever bilhetes de amor e outras, simplesmente para violar um espaço controlado durante o ano pela professora (riscando as páginas escritas ou escrevendo por sobre os estímulos escritos pela professora, mudando o conceito atribuído por ela). Eu diria que o caderno, durante o ano letivo em geral, é um espaço sacralizado e, ao final do ano, é um espaço profanado pela busca da realização do desejo.

Estas formas de transgressão apontam para formas mais significativas de uso dos cadernos:

- . Por que as crianças não desenham nos cadernos?
- . Por que elas não criam jogos nos cadernos?
- . Por que não escrevem bilhetes?
- . Por que não os usam para as brincadeiras de "faz de conta"?
- . Por que as crianças não avaliam os seus cadernos ou os de seus colegas atribuindo-lhes conceitos?

Brincando, nas férias, com um instrumento de uso escolar, elas indicam caminhos para a escola. E parecem querer nos dizer que, apesar da memorização, da padronização e da descontextualização, os cadernos são capazes de transportá-las para além dos cadernos.

## CAPÍTULO IV

### REVELANDO UM OUTRO RETRATO DA ESCOLA

1. Introdução
2. Caderno: retrato negativo/positivo da escola
3. Construção de Conhecimentos
4. Singularidade/Pluralidade
5. Contextualização
6. Transgressão Pedagógica

## CAPÍTULO IV

## REVELANDO UM OUTRO RETRATO DA ESCOLA

## 1. INTRODUÇÃO

O caderno, ao retratar um momento da escola, retrata também o seu movimento e suas contradições. Se, por um lado, a educação escolar como se expressa no caderno (capítulo II e III) inibe a emergência do sujeito conduzindo-o pelos caminhos da memorização, da padronização e da descontextualização, por outro, fornece os instrumentos para que a criança busque as suas formas de transgredir, se apresentando enquanto sujeito.

A partir desta conclusão, a que cheguei analisando os cadernos das crianças do 1º grupo, Capítulos II e III, e vivendo, durante o processo de investigação, inúmeros "conflitos cognitivos", me perguntei se a transgressão era a única forma pela qual se delineava a possibilidade de emergência do sujeito no seu processo escolar.

Orientada por estas preocupações, e de posse de algumas informações a respeito de uma escola estadual no Município de Sete Lagoas, que desenvolve um trabalho qualitativamente diferente daquele que ocorre, em geral, na rede pública, decidi por incluí-la na pesquisa.

Após a análise dos cadernos de 4 crianças, que, em 1987, frequentaram a 1ª série do 1º grau na Escola Estadual Nadir Meireles, decidi por tratá-los em um capítulo separado, pelo fato de que eles revelam a possibilidade de uma prática pedagógica comprometida com os interesses da criança das classes populares. Apresentam-se, assim, como

a negação da educação escolar que aparece descrita nos capítulos II e III, através da transformação gradativa no seu oposto.

"... a dialética interpreta o processo da realidade vendo nele uma sucessão de fenômenos, cada um dos quais só existe enquanto contradição com as condições anteriores, só surge por negação da realidade que o engendra e se revelará produtivo de novos efeitos objetivos unicamente na medida em que estes sendo o "novo" recém-surgido, negam aquilo que os produziu. Mas isto sendo já a negação do seu próprio antecedente, leva a que se conceitue o "novo", enquanto tal, como "negação da negação". Justamente por ser uma negação, quando vista na perspectiva da sua gênese é que aparece do ponto de vista da realidade atual, como a "posição" de algo original. Assim o que existe por que é negativo (daquilo que provém) é ao mesmo tempo positivo (enquanto o novo agora se afirma existente)".

(Vieira Pinto, 1969)

Neste sentido, é que considero necessário neste trabalho revelar um retrato "negativo/positivo" da escola pública, na medida em que este nos aponta para as transformações possíveis no presente e nos acena para as possibilidades do seu "vir-a-ser".

"A contradição expressa uma relação de conflitos no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que não é. Assim cada coisa exige a existência do seu contrário como negação e determinação do outro".

(Cury, 1985)

O próprio papel da escola em nossa sociedade reforça essa linha de raciocínio, como nos diz Guiomar Namó de Mello.

"Como mediadora, ela ao mesmo tempo pode reproduzir a desigualdade ou facilitar a sua negação".

(Mello, 1982)



Sendo assim, neste capítulo, ao revelar um outro retrato da escola, revelo também a existência da contradição. Com isso, quero dizer que a escola pública não é um bloco monolítico, e que seus agentes, apesar da ação opressiva do sistema educacional nas suas articulações com o sistema político, são sempre sujeitos e, portanto, capazes de transformar a realidade. Neste sentido, é que analisando os cadernos das crianças (Ilson, Givilmar, Alexandre e Maria Raimunda), as falas de suas professoras e tentando aplicar as mesmas categorias que utilizei nos demais cadernos, consegui encontrá-las no seu oposto.

Desta forma, o que constatei nos cadernos das crianças do 1º grupo (Ana, Júnia, Carla, Tiago, Ricardo, Dudu e César) como sendo um tripé que impedia a emergência do sujeito no processo de aprendizagem escolar, nos cadernos das crianças do segundo grupo, pelo lado da negação, constatei serem balizas que orientavam a ação pedagógica na escola.

A negação da memorização conduziu à construção de conhecimentos; a negação da padronização permitiu a emergência da singularidade/pluralidade; a negação da descontextualização desembocou na construção de um trabalho contextualizado. Entendo que estes aspectos: construção de conhecimentos, singularidade/pluralidade e contextualização não funcionarão senão de maneira articulada. Da mesma forma estes três aspectos têm o mesmo grau de importância não podendo, portanto, serem hierarquizados.

Acreditando ter explicitado as razões pelas quais dei ênfase em um capítulo separado os cadernos das quatro crianças, passo, agora, a explicar como estruturei a apresentação e interpretação dos dados.

No item 2 deste capítulo, Caderno: Retrato Negativo, Positivo da Escola, procuro apresentar e discutir dados

respeito de aspectos gerais, relativos à utilização do caderno na Escola Estadual Nadir Meireles.

Nos itens, 3, 4 e 5 (segunda parte), discuto questões relativas a conteúdos e à forma como são trabalhados nos cadernos. Não trato em separado nenhuma área de conhecimento, pelo fato de que, na Escola Estadual Nadir Meireles, os conhecimentos não são tratados em separado. São todos tratados de maneira integrada. Desta forma, é impossível separar os conhecimentos relativos à alfabetização daqueles relativos à Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Artes, Religião, etc.

Por esta razão, optei por tratar os conteúdos apenas dentro das três categorias, às quais já me referi: no item 3 - Construção de Conhecimentos, no item 4 - Singularidade/Pluralidade, no item 5 - Contextualização.

No item 6, terceira parte deste capítulo, aponto para a possibilidade do professor emergir, enquanto sujeito, no seu processo de construção de conhecimentos e no seu fazer-se, enquanto profissional.

## 2. CADERNO: RETRATO NEGATIVO/POSITIVO DA ESCOLA

No CBA.1, da Escola Estadual Nadir Meireles, são solicitados às crianças no início do ano dois cadernos. Um caderno de desenho grande e um caderno de avaliação. Quando acaba o caderno de desenho, ele é substituído por um caderno pautado (em geral, pequeno). Ao contrário do que ocorre nas demais escolas, onde as crianças passam meses sem escrever trabalhando com atividades do período preparatório, lá, elas começam a escrever nos cadernos desde os primeiros dias de aula.



MARIA RAIMUNDA

Desta forma, não existe nesta escola um trabalho de preparação para o uso do caderno e do lápis. Na realidade, é usando o caderno e o lápis que eles vão se preparando para escrever, ou melhor, vão aprendendo a escrever, escrevendo. Os primeiros escritos da criança são feitos com letra de imprensa maiúscula. Perguntei às professoras por que usam este tipo de letra. Todas afirmaram que esta é muito mais fácil, na medida em que a criança tem maiores possibilidades de contato com ela. Abaixo, transcrevo trechos das falas de duas professoras, a este respeito:

"Nós estudamos, observamos as crianças e concluimos que esta letra é mais fácil, porque a criança tem mais oportunidades de ver esta letra escrita. Depois que ela conhece bem a letra de imprensa, passa para a outra tranquilamente. Nesta altura do ano (maio), todas as salas já estão escrevendo com letra cursiva. No início, a letra de imprensa é mais fácil, por que elas vêm em revistas, livros, embalagens, na rua, em tudo".

"Por que nos lugares que elas vão, na rua, no supermercado com a mãe, elas vêm esta letra, por isto, é mais fácil. A passagem para a outra letra é tranquila. Eles mesmo começam a querer escrever com a outra letrinha."

73	RENTILDE	SOUZA	7A	730	maria Raimunda
	1 2 3 4 5 6 9	1 2 3 4 5			
	JÓAO				
	1 2 3 4	4			
	MARTINS	790			
	1 2 3 4 5 6 9	11			

MARIA RAIMUNDA

No primeiro caderno, que é o de desenho, como em todos os demais, os conteúdos são trabalhados de forma integrada. Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Artes e Religião são trabalhados num mesmo caderno, não sendo possível perceber onde começa e conteúdo de uma disciplina e termina o de outra.

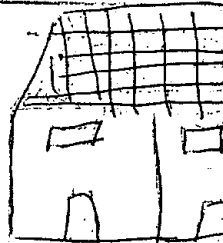
O caderno de Avaliação é utilizado uma vez por semana, com o objetivo de perceber os progressos e dificuldades de cada criança. As avaliações são feitas no caderno de forma tão natural, quanto as demais atividades realizadas por elas.

Assim, as professoras explicam a necessidade e finalidade deste caderno:

"Como eu te disse tem um caderno de Avaliação. Toda sexta-feira eles usam este caderno. Este é o único dia que eles trabalham individualmente. Isto é para a gente saber o que cada um aprendeu. Este caderno é mostrado para os pais nas reuniões e a gente discute com eles as coisas que as crianças fazem".

"As crianças não sabem que este é um caderno de avaliação. Elas trabalham nele naturalmente. Na sexta-feira, quando chegam, as carteiras já estão dispostas individualmente. Nós não damos nota, mas esta avaliação ajuda a gente a perceber o que a criança aprendeu e no que ela está tendo dificuldades. É esta avaliação que ajuda a orientar o nosso trabalho na semana seguinte".

SOMOS 24 ALUNOS.																			
MARIA RAIMUNDA RIBEIRO																			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
DIA 19 DE MARÇO.																			
SOMOS 23 ALUNOS.																			
MARIA RAIMUNDA																			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	13						
RIBEIRO												7							
1	2	3	4	5	6	7	20												



MARIA RAIMUNDA

Como não existe nota e as avaliações são feitas de maneira natural, em geral, as crianças desenvolvem as atividades no caderno de avaliação sem a preocupação que, habitualmente, há em momentos de prova. As professoras me transmitiram a idéia, de que esta avaliação é feita, não no sentido de fazer com que a criança perceba o que não sabe, mas

para que a professora acompanhe seu processo, podendo assim ajudá-la em suas dificuldades. Desta forma, ela pode adequar os desafios às necessidades que vão sendo captadas através das avaliações.

É interessante perceber que as atividades realizadas no caderno de avaliação se assemelham às atividades encontradas, no dia-a-dia, em outras escolas. Parece ser uma avaliação do trabalho da escola para sentir se as crianças estão conseguindo adequar os conhecimentos que constroem, de forma criativa, às exigências das demais escolas.

Ao folhear os cadernos de avaliação encontrei: ditados, cálculos orais, exercícios no Q.V.L., problemas propostos pela professora, escrita de numerais em ordem, continhas, frases prontas para serem passadas para o plural ou singular, etc.

Uma das professoras, além do caderno de avaliação e do caderno onde trabalha os conteúdos de todas áreas, utiliza um outro caderno para as atividades realizadas em casa. As outras duas usam o mesmo caderno para as atividades da escola e de casa. Durante o ano letivo, não usam mais que cinco cadernos (pequenos). Perguntei às professoras se esta quantidade não era insuficiente, se eles não estavam escutando muito pouco. As respostas foram muito parecidas, por isto, transcrevo apenas uma delas:

"De jeito nenhum. Nós trabalhamos mais no concreto: com alfabeto móvel, com fichas, com jogos, com calendário, com linha numérica. Então, o caderno é usado pouco".

Os cadernos de Ilson, Alexandre, Maria Raimunda e Gilvimar me surpreenderam pela organização e cuidados, manifestados através do estado em que se encontravam, após um ano de uso. Todas as quatro crianças tinham, em 1988, os

cadernos que haviam utilizado em 1987, na primeira série. Destas crianças, apenas uma (Alexandre) tem melhores condições de vida: sua mãe é professora e seu pai proprietário de um táxi. As demais são filhas de operário não-especializado, balconista e pequeno proprietário rural pobre. Relembro este fato porque, no que diz respeito às crianças do primeiro grupo (Capítulo III), apenas aquelas de classe média tinham seus cadernos em bom estado, na ocasião da pesquisa.

No momento de coleta dos dados, os cadernos das crianças do segundo grupo destoavam dos demais, entre outros motivos, pela sua aparência. Nestes cadernos não eram vistas folhas arrancadas, orelhas, etc. Todos tinham suas páginas numeradas pelas crianças, eram encapados, não apresentavam rabiscos nem outras coisas escritas por sobre as páginas produzidas durante o ano.

Perguntei às professoras a respeito dos cuidados que as crianças tinham com os cadernos e se gostavam deles:

"Gostam demais. Têm o maior cuidado. Os cadernos de aula ficam na escola. Então, tem alguns pais que, acostumados com crianças de outras escolas, acham que seu filho escreve pouco, por isto, vêm aqui para saber o que as crianças estão fazendo na escola. Quando eles vêm, a gente mostra o caderno da criança. É aí que eles passam a valorizar o nosso trabalho".

"Eles cuidam muito. Eles têm aquele cuidado com o caderno".

Muitas das crianças desta escola não têm condições de adquirir os cadernos. Neste caso, a escola fornece. Como são poucos os cadernos solicitados, a escola tem condições, através da caixa escolar, de suprir esta necessidade. Os

cadernos que são doados são pequenos e do tipo brochura (não têm espiral). Para não estabelecer diferenças entre o material dos que podem e o dos que não podem comprar, a todas as crianças são pedidos cadernos pequenos (com exceção do primeiro caderno, que é de desenho e grande).

Nas falas das professoras, percebi uma preocupação em relação ao entendimento que os pais têm do trabalho desenvolvido pela escola. Perguntei, então, se eles valorizam o caderno da criança. As respostas das professoras foram unânimes:

"Eu acho que eles valorizam demais. Eles vêm demais na escola. Toda semana tem 3, 4 pais de meus alunos aqui. Sempre eu mostro o caderno das crianças e eles ficam muito felizes em ver como seus filhos estão progredindo".

"Eles valorizam muito porque estão entendendo o que a gente está fazendo. No início do ano, a gente faz uma reunião e damos uma aula para eles mostrando todo o material e demonstrando o que a gente vai fazer. Depois eles acompanham pelo caderno de avaliação".

As professoras, em nenhum momento, relacionam os cuidados que as crianças têm com os cadernos e a valorização dada pelos pais, à questão de classe social.

Pude confirmar, através do que vi nos cadernos e do que as professoras me relataram, a questão, já bastante discutida no Capítulo III, de que as expectativas do professor interferem no desempenho da criança, na medida em que se concretizam através da ação. As professoras manifestam uma grande confiança na criança e, ao mesmo tempo, no trabalho que desenvolvem como é possível deduzir de suas falas respeito dos cuidados que as crianças têm com seus cadernos



"Eles têm todo este amor ao caderno por que eles sentem que as atividades criadas nos cadernos são criadas por eles. Eles vão vendo o caderno como uma coisa deles e vão dizendo e mostrando para mim: "Olha, tia, os fatos que eu descobri! Olha as palavras que inventei! Esse problema eu criei!"

"Eles guardam tudo porque o caderno é importante para eles".

"Tudo que a gente trabalha, aqui, parte das experiências que a criança já traz."

"No caderno estão as experiências de vida da criança, das coisas que eles vivem, tanto em casa como nas atividades da escola. Por exemplo: outro dia, chegou um menino novo na escola e a gente estava trabalhando a família. Nós fomos visitar a família deste menino. (ele é um menino de classe média). A gente fez uma entrevista. Desta vez, não tínhamos preparado antes. Daí, perguntaram tudo para a mãe dele: como é que o Davi vivia, se ela batia muito nele, se o Davi trabalhava em casa. Você precisa ver que beleza que foi a entrevista deles. Eles comparavam a vida deles com a vida de Davi. Quando voltamos para a escola, a gente fez atividades a partir das coisas que eles descobriram: Quantos meninos tinha na casa? Quantas meninas? Ao todo, quantas crianças? Quais eram seus nomes? Como era o galinheiro? Quantas galinhas e quantos galos havia? Daí, quando chegamos na escola, fizemos o relatório da visita. Eles foram lembrando e falando o que viram e ouviram e eu fui escrevendo no quadro e eles copiam do no caderno".

O que se pode constatar é que os registros no caderno são relativos às experiências que a criança vai vivenciando.

Como já foi dito, apenas uma, das três professoras entrevistadas, pedia um caderno especial de "Para Casa". Os

que foram alunos das duas outras professoras tinham um mesmo caderno para as atividades de casa e da escola. O fato de separar ou não as atividades de casa e da escola, não tem grande significado. Relato este fato, apenas, por que as falas das professoras (abaixo) reforçam a opinião que tive a respeito da forma pela qual as crianças desenvolver as atividades em casa e na escola. Tanto nos cadernos, onde estas atividades são realizadas separadamente, como naquelas em que aparecem misturadas, não se percebe qualquer diferença quanto ao desempenho nas atividades realizadas. Todas as professoras confirmaram esta minha percepção:

"O mesmo capricho com que eles fazem na escola eles fazem em casa. É aquele capricho, aquele interesse em fazer o para casa!"

"Não percebo diferença. Do mesmo jeito que fazem na escola, eles fazem em casa".

Perguntadas a respeito da importância que dão ao "para casa" responderam:

"Na minha concepção, assim, eu não acho que o dever de casa seja para encher o caderno".

"Então eu acho que quando as coisas na escola são bem trabalhadas não precisa muito dever de casa. É raro eu dar para casa. E quando eu dou, todos fazem, porque são capazes de fazer sozinhos".

"Eu não dou "para casa" todos os dias, então, quando eu dou eles fazem com o maior capricho, com a maior atenção".

Estas afirmativas contrastam com a rotinização imposta pelas outras escolas como foi percebido no Capítulo III. Aqui, evidencia-se a preocupação com o aprender e com o processo da criança.

Das falas das professoras, pude deduzir que as tarefas de casa não exigem um acompanhamento da família, embora afirmem que algumas auxiliam porque acham importante.

O aspecto relevante deste fato é que, para as crianças do primeiro grupo (como encontra-se relatado no Capítulo III), é indispensável a ajuda de outras pessoas para que as tarefas sejam bem realizadas. Enquanto isto, quanto às crianças do segundo grupo, suas professoras desmistificam esta questão que já se encontra quase que institucionalizada pelo uso. Esta questão me ocorreu, quando descobri que as creches comunitárias da grande BH, buscando fazer um trabalho que resposta às necessidades constatadas na comunidade, implantaram um tipo de serviço que visa auxiliar as crianças no desenvolvimento das atividades escolares, orientando os seus "para casas".

Perguntadas a respeito da necessidade do apoio da família às atividades de casa, as professoras responderam:

"Não é necessário, porque eu explico para eles, sempre que tem alguma atividade para fazer em casa".

"Alguns pais ajudam porque querem. Tem até aqueles que, às vezes, fazem para a criança. Mas é muito raro. Em geral, eles dão conta de fazer sozinhos e fazem sem a ajuda de ninguém".

Em suas falas, em nenhum momento, culpabilizam os pais ou atribuem a eles a responsabilidade pela ajuda ao dever de casa. Quando dizem que a criança é capaz de realizá-lo sozinha, elas estão dizendo que as crianças são responsáveis pelas suas tarefas e, com isto, estão contribuindo para a construção de sua autonomia. Nos cadernos das crianças aparece, eventualmente, algum recado da professora como estímulo ao trabalho realizado, ou no sentido de mostrar a ela que poderia fazer melhor.

Esses recados são manuscritos, não apresentam conotações moralizantes e referem-se sempre ao trabalho que foi feito pela criança. Não encontrei em seus cadernos, em nenhum lugar, recados mimeografados ou carimbados.

Assim as professoras referem-se a esses estímulos:

"Eu escrevo coisas em relação ao trabalho que a criança desenvolveu. A gente escreve a realidade da criança: "Seu dever está ótimo! Seu dever está bom! Seu dever está certo! Seu dever está completo!" Eu não gosto de coisas fora da realidade: "Seu dever está com sabor de morango! Você mora no meu jardim!" Isso não tem nada a ver com a realidade do trabalho que ele fez. Quando o dever não está bom, eu também, às vezes, escrevo: "Seu dever não está bom! Não gostei do seu dever!"

"Acho que os bilhetes têm muito valor quando referem-se ao trabalho que a criança realizou".

Pelas falas das professoras e das crianças, parece-nos que o prazer em realizar, satisfatoriamente, suas tarefas não está ligado à aprovação da professora, mas à importância da descoberta e à satisfação de realizá-las bem. Nas histórias das crianças, aparecem algumas manifestações desta satisfação:

"Do que eu aprendo aqui, eu gosto mais de criar brincadeiras, jogos, fatos, frases. Um dia, eu gastei quase um dia fazendo uma frase, mas ficou linda". (Gilvimar).

"Gosto de ler, escrever, brincar no recreio. Essa tia não dá "para casa", mas à noite eu estudo muito. Eu entrei aqui em julho e não sabia quase nada. Consegui aprender muito, também eu esforçava demais. Tive que estudar um bocadinho para aprender tudo que aprendi". (Ilson)

"Eu adoro escrever, ler e brincar. Eu es tudo muito em casa". (Maria Raimunda).

"O que mais gosto da escola é de conver sar em grupo com meus colegas. Discutir. Gosto também de descobrir fatos e brin car na hora do recreio. Gosto também de fazer o "para casa". (Alexandre).

Por suas falas, é possível deduzir que, o que leva a criança a querer aprender não são os estímulos externos, mas o próprio interesse no fazer e os desafios ao seu pensamento, os quais são constantemente lançados.

É interessante percebermos que, embora as professoras não passem "para casa" todos os dias, todas as crianças dizem que estudam em casa e que gostam de estudar.

### 3. CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Como já foi discutido na introdução deste capítulo, quando iniciei a coleta de dados, sentia que, o que íamos "lendo" nos cadernos das crianças da Escola Estadual Nadir Meireles, era diferente daquilo que "líamos" nos cadernos das demais crianças. Naquele momento, eu não tinha ainda uma compreensão muito clara do que estas diferenças repre sentavam.

Inicialmente, o que me chamou a atenção foi o fato de desde as primeiras páginas, encontrarmos a criança nos seus escritos. Sentia que estes cadernos me forneciam elementos para conhecer a criança e perceber o seu processo de aprendizagem. Percebia também, que não havia atividades repeti tivas, e nem uma ordem em que os conteúdos apareciam. Dife rente dos outros cadernos, não encontrei neles palavras que, nos demais, constituíam a tônica mais acentuada: trei

O trabalho de escrita inicia-se a partir do nome da criança. Primeiro, eles montam a palavra no alfabeto móvel (alfabeto em madeira, gravado com pirógrafo, que é construído para todas as crianças, de todas as classes do CBA1 da escola. É feito na oficina pedagógica por uma professora com os alunos.

Depois trabalhamos com crachãs. Fazemos jogos com as letras dos nomes das crianças: bingo, tapão, memória, dado com letras, boliche (latas de cerveja com letras, etc.).

Nestes jogos, as crianças descobrem muitas palavras que existem e inventam muitas que não existem.

Explicamos a elas, que tudo que elas criam existe, mas que existem palavras com as quais elas se comunicam com os outros e outras que não são compreendidas pelos outros.

Nesse trabalho inicial com as letras do nome da criança (inicialmente, com o alfabeto móvel e depois, escrevendo) eles vão descobrindo muitas coisas: a grafia de palavras de seu universo, formam grupos (conjuntos) de crianças que têm a mesma letra inicial, percebem que tem letras que não são inicial de ninguém (conjunto vazio), descobrem quantas letras tem seu nome, quantas vogais, quantas consoantes, etc.

Depois eles procuram as letras de seus nomes em jornais e revistas, formam outras palavras, etc.

A descoberta é o primeiro passo para a aprendizagem...

... Os fatos fundamentais são descobertos pelas crianças. Em grupos, eles discutem e descobrem fatos novos. Depois, cada grupo apresenta para o restante da turma, e os novos fatos são colocados em cartaz (os fatos que descobrimos).

A partir dos fatos que eles vão descobrindo, criam problemas utilizando, cada grupo, o fato que descobriu. Da mesma forma, o problema é apresentado para a turma, discutido. E assim, todos aprendem novos fatos e a resolver novos problemas.

Quanto aos grupos ortográficos, não trabalhamos com grupos previamente definidos. Também não ordenamos as dificuldades ortográficas. Nós não sabemos qual é a dificuldade da criança. A ordem é a ordem em que aparecem no vocabulário das crianças. A partir das palavras que já conhecem é que vão descobrindo outras que encerram as mesmas dificuldades.

Aos poucos, eles vão construindo frases e textos coletivos, que vão compor o livro de leitura de cada criança. Estes textos referem-se a todas as áreas, principalmente, Estudos Sociais e Ciências. A professora levanta o assunto e as crianças começam a conversar. Nesta discussão, elas vão falando e a professora anota as idéias no quadro e depois, vão construindo o texto. Depois é passado no mimeógrafo e distribuído a todos, para que ilustrem antes de colar no livro de leitura, que é tipo de álbum, com folhas grandes e com capa também ilustrada pela criança. As folhas são amarradas com uma fita.

... Às vezes, nós achamos que o caderno é pouco usado, porque as crianças trabalham também muito com o alfabeto móvel, jogos, calendário, linha numérica, etc. Também usam muito o quadro negro. O quadro não é um espaço do professor. É um espaço da sala de aula para ser utilizado por todos".

Da fala da supervisora, é possível extrair alguns princípios, que são reforçados através dos dados dos cadernos e dos depoimentos das professoras:

- 1º. no ato de conhecer estão envolvidos, prioritariamente aspectos construtivos;
- 2º. a criança só constrói conhecimentos em contextos funcionais;
- 3º. o saber, para ser incorporado enquanto conhecimento, não pode ser fragmentado;

- 4º. as dificuldades e as necessidades de avançar são apontadas pelas próprias crianças;
- 5º. o trabalho em grupo possibilita o cruzamento de experiências;
- 6º. o erro é considerado como parte do processo;
- 7º. a descoberta é o primeiro passo para a aprendizagem.

Façamos, agora, uma breve reflexão sobre cada um dos itens relacionados acima:

- 1º. No ato de aprender estão envolvidos, prioritariamente aspectos construtivos

9 Ao examinar os cadernos das crianças, constatei que ali nada lhes é dado pronto. Durante o tempo todo e desde os primeiros dias de aula, é através de um esforço cognitivo que a criança vai construindo seus conhecimentos.

Várias falas das professoras expressam também esta concepção que encontra-se retratada no caderno:

"No meu pensamento, eu creio que a criança aprende, construindo através das suas relações com as coisas. Então, a medida que ela vai relacionar, comparar os objetos, as coisas que estão à sua volta, ela vai criando uma lógica matemática, um raciocínio mais profundo e vai adquirindo conhecimentos.

A partir da construção, num processo pessoal, acho que o professor pode ajudar a construir estas relações, propor atividades, sugerir material ou aproveitar o dia-a-dia da criança na sala de aula ou fora da escola. Às vezes, até conduzir o pensamento da criança, suscitar através de perguntas ou atividades, estimular. Através disto tudo, é que a criança vai construindo."



nar, copiar, repetir, decorar, saber de cor, etc. No lugar destas palavras encontrei: criar, construir, inventar, desco<sup>br</sup>ir, pensar, etc.

Outra questão, que me chamou a atenção, foram as diferenças entre as coisas escritas nos cadernos de uma e outra criança, mesmo daquelas que frequentavam uma mesma sala.

Tive grande dificuldade ao tentar extrair dos cadernos as programações de cada matéria, uma vez que elas se encontravam misturadas. Era impossível, tendo-se como referência as programações das demais escolas, querer extrair uma programação específica de cada matéria, a partir do que eu "lia" naqueles cadernos.

Aos poucos, fui percebendo que todos os conteúdos eram trabalhados de forma integrada e não obedeciam a qualquer ordenação pré-fixada.

Estes cadernos diferenciavam-se dos demais, como já foi dito, noutros aspectos: limpos, sem folhas arrancadas, sem orelhas, encapados, com traços separando as atividades e com muitos desenhos da criança (não encontrei, em nenhum deles, desenhos mimeografados). Além disto, percebi que, os textos elaborados pelas crianças apresentavam poucos erros ortográficos e eram mais ricos em conteúdos que os demais, feitos por crianças da mesma série e que tinham a mesma classe social de origem.

Constatee também, que as crianças escreviam muito pouco em relação ao que havia sido observado nas outras escolas. Durante um ano letivo, não havia mais que 300 páginas escritas em caderno pequeno.

Após esta primeira análise do material, tive contato com as crianças (donas dos cadernos), com suas professoras e com a Supervisora e Orientadora da escola. Como as entrevistas foram realizadas na escola, neste momento, pude observar o trabalho que se desenvolvia em algumas classes.

Percebi, então, que as carteiras de todas as salas não encontravam-se dispostas da forma tradicional (uma atrás da outra) mas que as crianças estavam organizadas em grupos.

No contato com as crianças, ao pedir que relatassem sua história, surpreendeu-me a fluência com que relatavam fatos acerca de suas vidas e como tinham consciência de sua identidade (Histórias das Crianças, Capítulo I).

Ao conversar com professoras, supervisora e orientadora, pude constatar que a lógica, que orientava o trabalho da escola, não era a mesma lógica que orientava o trabalho nas demais escolas estudadas.

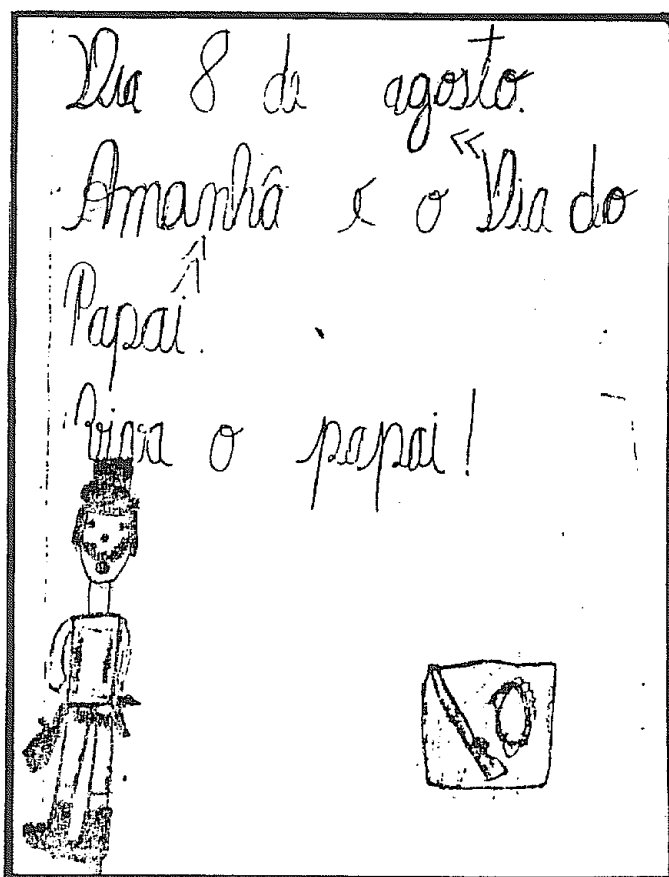
Após a análise das entrevistas com as crianças e profissionais da escola, retomei os cadernos e tive, mais uma vez, a minha primeira hipótese comprovada: o caderno era, na realidade, o retrato da escola e da prática pedagógica que ali se desenvolvia.

Ao contrário da ênfase nos aspectos mnemônicos e mecânicos da aprendizagem, encontrei uma preocupação de todas as pessoas envolvidas no trabalho da escola com os aspectos construtivos da aprendizagem.

Através dos registros feitos pelas crianças nos cadernos, pude perceber que, desde os primeiros dias de aula, a criança vai construindo seus conhecimentos de todas as matérias de forma integrada (sem a fragmentação em áreas estanques).

Não encontrei, em nenhum dos cadernos, exercícios de memorização da grafia de letras, sílabas, palavras, textos, numerais ou fatos matemáticos. Até mesmo o cabeçalho, que é feito todos os dias, não é repetitivo. Em geral, nas outras escolas cujos cadernos foram estudados, o cabeçalho se resume à cópia de uma ficha, que é reproduzida da mesma forma, durante todo o ano.

Na Escola Estadual Nadir Meireles, o cabeçalho sempre está relacionado com conteúdos que estão sendo trabalhados, e é construído pela professora em conjunto com as crianças.



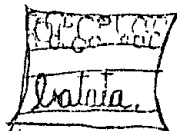
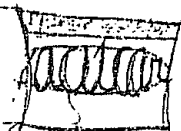
ALEXANDRE

Hoje é segunda.  
 Dia 9 de novembro  
 Que dia quente.  
 Hoje tem 17 alunos  
 Hoje tem leitura  
 nova

Hoje é quarta  
 feira.

Dia 9 de setembro  
 É dia de sol.  
 Eu peso 25 Kg.

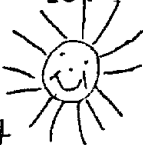
Compramos por  
 quilo



LEYANDRE

carne

ALEXANDRE

Dia 31 de agosto.  
  
 É o último dia do  
 mês.  
 Faremos atividades no  
 caderno de avaliação

ALEXANDRE

ALEXANDRE

Dia 4 de dezembro de  
 Moro em Sete Lagoas  
 Eu sou Ilson Lopes do  
 O dia está com

ILSON

Também observei nos cadernos, a forma como trabalhavam a grafia e a ortografia das palavras. Percebi que não havia qualquer ênfase em aspectos perceptivo-motores, ou qualquer ordenação das dificuldades ortográficas.

Pedi às professoras, supervisora e orientadora, que me explicassem como, e a partir de quê, era construído esse trabalho integrado que desenvolviam. Houve grande coerência nas respostas de todas as pessoas. Transcrevo apenas a fala da Supervisora, por achar que ela conseguiu sintetizar as falas das demais:

"No período inicial, trabalhamos muito a linguagem oral e começamos nosso trabalho com o tema: "Quem sou eu?"  
 As crianças falam sobre elas, dizem quem são e como são, do que gostam e do que não gostam, desenham, tentam escrever à sua maneira, relatam fatos, planejam e avaliam as atividades que desenvolvem, etc.

"Eu gosto de trabalhar com criação de textos porque dá liberdade para criar. Eu não gosto das coisas mastigadas. Gosto que as crianças pensem e criem."

"Hoje eu entrei com o assunto do feriado de ontem, que foi dia de Santo Antônio, que é padroeiro da cidade. Comecei com um assunto que seria de Religião. Na conversa um menino disse: "o meu pai chama Antônio". Outro falou: "o meu irmão também chama Antônio". Daí, nós escrevemos a palavra Antônio. Eles falaram que foram à festa, que compraram nas barracas e eu perguntei: "O que compraram? Quanto foi? Quanto de dinheiro você usou para pagar? Quanto recebeu de troco?" Daí, nós fazemos jogo com aquelas palavras que eles trazem, com aqueles números. É assim que a aula fica interessante e a gente não corta a criança".

"Nós começamos com o nome e apelido da criança. Então, vamos supor... VITÓRIA, nós fazemos jogos, brincadeiras. Quando eles estão em grupo, eles trabalham com o nome das crianças daquele grupo. Então, eles começam a perceber: o meu nome tem aquela letra e o dele não, ou, o nome dele tem aquela letra que tem no meu. Eles já vão trabalhando com a palavra di reto. Depois, nós vamos pegando as sílabas, por exemplo: VITÓRIA e VALDECI, começam com a mesma letra. Depois, nós vamos pegando as sílabas por exemplo: VI. O que mais começa com vi: viagem, viaduto, etc. Todos têm o alfabeto móvel de madeira, então, eles vão formando as palavras a partir das sílabas dos nomes deles".

"Eu tenho trabalhado também muito com embalagens: feijão, arroz, pasta Kolinos, Colgate. A partir destas palavras, eles vão construindo outras".

O que subjaz a estas falas é a concepção de que a criança é construtora de conhecimento e não, um simples receptáculo. A leitura que faço é que as professoras estão

a me dizer, (embora não tenham explicitado isto em nenhum momento) que a criança pode ser o sujeito no seu processo de aprendizagem escolar. As falas das professoras dizem me também, que a premissa básica de seu trabalho é a confiança na criança e no seu processo.

Criando situações que favorecem ou oportunizam a construção de conhecimentos, a partir de experiências vividas pelas crianças, a Escola Estadual Nadir Meireles nega, na sua prática, a prática das demais escolas estudadas, e aponta para a possibilidade de uma mudança nas relações do professor e do aluno com o conhecimento.

## 2º. A criança só constrói conhecimentos em contextos funcionais

Nos cadernos das crianças, evidencia-se a concepção de que a escrita não é vista pela escola como um monopólio seu, como um objeto de uso escolar. A criança, à medida que vai construindo seus conhecimentos acerca deste objeto, vai utilizando-o em contextos funcionais.

É a partir das necessidades que as crianças vão sentindo de representar seu pensamento, que elas vão construindo suas produções escritas e a sua linguagem matemática. Desta forma, as professoras, através de atividades significativas, vão desafiando-as no sentido de que construam esses conhecimentos. É desta forma que nos cadernos aparecem bilhetes, cartas, entrevistas, relatórios de paseios, registro de receitas, textos construídos com o objetivo de sistematizar conhecimentos, numeração de páginas dos cadernos, problemas construídos a partir de situações vividas, etc.

MÁRIA RAIMUNDA

5.

Descobri fatos:

tio grupo cuida  
1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 c

5	5	5	5	5	3	5	3
5	3	3	5	5	5	3	3
0	+5	8	10	+3	+5	2	0
c	5	c	c	3	3	c	c

Num viveiro havia  
15 pássaros.

De repente voaram 9. Quantos pássaros restaram?

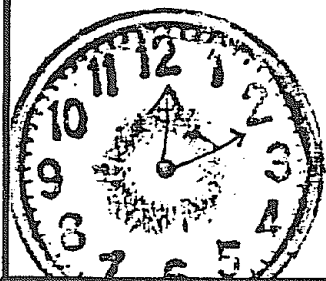
15	-	9	=	Δ	15
					-
					9
					6

Resposta: Restaram  
6 pássaros.

ALEXANDRE.



Nós temos a hora certa para  
fazermos as atividades.



As 2 horas estamos fazer  
interpretações da leitura.

GILVIMAR

## Bilhete

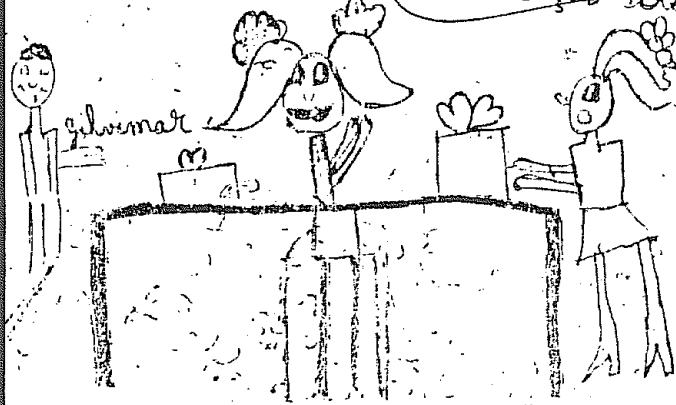
Sete Lagoas, 5 de novembro de 1987

Boa tarde, D. Marília!

Nós alunos de D. Fátima, ficamos sabendo que  
amanhã é o dia do seu aniversário.

Queríamos que a senhora viesse na nossa  
sala para cantarmos Parabéns pelo

seu dia. Abraços dos alunos de D. Fátima



GILVIMAR

6) A girafa tem 3 amig

igos. Andando ela

encontrou mais 5.

maria Raimunda Ribeiro de Souza

Quantos amigos ela tem!

Sentença matemática

$$3 + 5 = \Delta$$

$$\Delta = 8$$

Operação	}	
maria	+	
Raimunda	}	8

Resposta:

A girafa tem 8 amigos

MARIA RAIMUNDA

Constata-se que, nesta escola, a escrita cumpre sua função social, ou seja, ela serve para comunicar idéias, pensamentos, opiniões, registrar fatos importantes, relatar histórias, anotar coisas que não podem ser esquecidas, etc. Da mesma forma, a linguagem matemática é utilizada para quantificar coisas necessárias, representar números importantes

e fazer contas que sejam úteis para a resolução de problemas que aparecem no seu cotidiano.

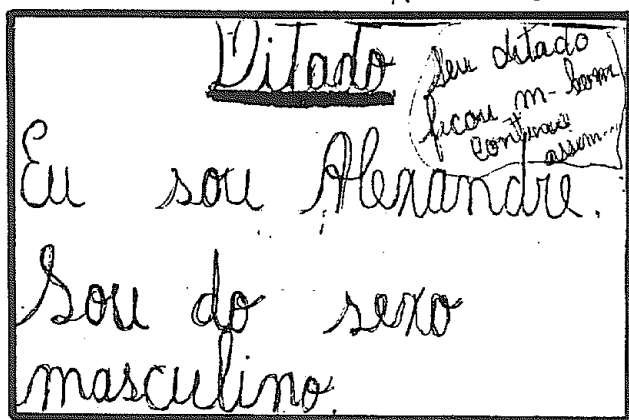
O estudo de Ciências Naturais e Sociais é útil para a compreensão da realidade vivida pela criança: o estudo da lagoa situada no centro da cidade, a história do bairro, o conhecimento do corpo, do seu funcionamento e dos cuidados necessários com ele, etc.

A construção e a utilização de conhecimentos em contextos funcionais auxiliam a criança a compreender e a expressar a realidade que a circunda.

3º. O saber, para ser incorporado enquanto conhecimento, não pode ser fragmentado

Em todos os cadernos, percebe-se uma grande preocupação com a não-fragmentação dos conteúdos. Em nenhum lugar, eles aparecem soltos ou com objetivos em si mesmos.

76  
 Eu desejo para você  
 um belo Natal.  
 Eu desejo um ótimo  
 Ano Novo.  
 Seja muito feliz.  
 Abraços Ilson



As professoras, em suas falas, também referem-se à importância de trabalhar os conteúdos de forma integrada, como uma maneira de contribuir para que a criança vá construindo uma visão ampla da realidade, conseguindo conhecê-la e interpretá-la de diversas formas.

Uma das professoras deixou-me isto bastante claro quando falou a respeito do mês de junho. Ela se referiu ao trabalho desenvolvido nas demais escolas, onde a criança aprende a escrever e a repetir a sequência dos meses do ano, sem entender o que está escrevendo ou dizendo. Para ela, o mês de junho, por exemplo, não é apenas uma palavra a ser escrita ou memorizada. Este é o sexto mês do ano. É o mês das festas juninas que têm sua origem na zona rural, onde muitas crianças da escola também têm sua origem. É o mês em que as temperaturas abaixam, faz frio, portanto. É a época das fogueiras, dos balões, das bandeiras. Muitas crianças podem também aniversariar neste mês.

Com isto, a professora me dizia que a criança já sabe muitas coisas a respeito deste mês. Por esta razão, é capaz de representá-lo de diversas maneiras e compreendê-lo sob diversos aspectos. É de se perguntar: se este conhecimento, em si, abriga toda esta dinâmica, estas relações, por que, em geral, é trabalhado de maneira estanque?

Maurício Tratemberg falando do "taylorismo intelectual" diz que:

"a divisão do conhecimento em compartimentos estanques definidos pelos nomes de disciplinas contidas nos Programas do Curso transformam o professor, o trabalhador de ensino, num tipo social tão premido pela divisão social do trabalho intelectual quanto o trabalhador do vidro ou o metalúrgico".

(Tratemberg, 1980)

E para a criança? Como é possível pensar que ela compõe algum conhecimento, a partir do mosaico de informações dissociadas que lhe são transmitidas em pequenas doses para serem memorizadas?

4º. As dificuldades e as necessidades de avançar são apontadas pela própria criança

Na medida em que o professor não transmite conhecimentos (embora forneça informações), mas ajuda a criança a construí-los de forma integrada e em contextos funcionais, é impossível pensar em dosagem de dificuldades estabelecidas "a priori". Elas aparecem no decorrer do trabalho.

Embora exista uma programação anual, onde constam os conteúdos que devem ser trabalhados no CBA-1 (anexo 3) esta programação não é rígida, e nela não são propostos os passos que devem ser dados no desenvolvimento do trabalho. Estes são definidos em função dos interesses das crianças, das observações feitas pelas professoras e pelas necessidades apontadas pela prática cotidiana de ambos.

A fala da orientadora da escola é muito significativa neste sentido:

"Este trabalho surgiu pela necessidade mesmo. Desde que eu e a Supervisora viemos para cá, nós tínhamos a intenção de fazer uma escola melhor.

... Então, nós começamos a fazer reuniões com os pais, conversar muito com as crianças e professoras da escola, para a gente sentir o nível de aspiração deles e as necessidades que eles tinham. A partir deste conhecimento, nós pensamos em modificar os programas de ensino. Fizemos um trabalho de Estudos Sociais e Ciências partindo da realidade deles...

... Quando a gente terminou de montar o programa, ficou uma coisa muito real, muito pê no chão para o menino. Então, ele começou a sentir que a escola entendia as coisas dele, falava da vida dele. Percebia também que outras crianças viviam os mesmos problemas, as mesmas dificuldades. Nos grupos, havia uma troca, uma identificação. Ali, eles discutiam a forma de como trabalhar e procurar resolver aquele problema...

... Com esse trabalho, o nosso método de leitura/escrita entrou em choque. Como que, numa aula, ele podia falar das coisas dele, da realidade que ele vivia e, na outra, ele tinha que falar só da fantasia colocada pelos livros. Então, eles começaram a rejeitar o trabalho de Português, por que o trabalho de leitura e escrita não respondia aos interesses deles. Então, as professoras, nas reuniões para planejar, estudar e discutir o trabalho de sala de aula, começaram a dizer que o trabalho de Ciências e Estudos Sociais estava muito interessante e que as crianças participavam muito. Mas, quando chegava na hora da aula de Português, quando tinham que fazer uma frase, uma redação ideal, eles não queriam fazer. Então, nós começamos a pensar no que poderíamos fazer. As professoras sugeriram que a gente mudasse a forma de trabalhar. Elas sugeriram que estudássemos. Então, nós recolhemos livros, tudo o que a gente encontrou sobre a alfabetização e começamos a ler.

Nós tínhamos pensado que o trabalho de Ciências e Estudos Sociais era muito bom e que começava pela identidade da criança. A criança se identificava como pessoa, discutia as coisas que gostava de fazer, que não gostava, depois trabalhava no sentido de conhecer e saber cuidar de seu corpo, estudava a família, a vizinhança, o bairro. Então, a gente não podia abandonar este trabalho. Tínhamos que procurar um processo de leitura que se adaptasse ao nosso trabalho. Então, nós fomos lendo e pesquisando, até que encontramos os livros de Emilia Ferreiro. Aí veio de acordo com o que nós estávamos trabalhando, um processo mais construtivo, mais livre, que permite à criança construir sua alfabetização...

... O trabalho de Matemática também surgiu das necessidades, que as professoras foram percebendo, pela falta de interesse das crianças. Se a alfabetização podia ser construída pela criança, por que a Matemática não poderia?... "

Pela fala da orientadora, constata-se a inviabilidade da escola fazer um trabalho que seja norteado pelas dificuldades previamente estabelecidas pelo programa e pelos livros. Se o conhecimento é construído pelo indivíduo na sua relação com o grupo e com os objetos que o circundam, não é possível afirmar que isto ou aquilo seja mais fácil ou mais difícil e que, por esta razão, deva ser graduado por dificuldades. No que diz respeito à língua escrita, Emilia Ferreiro nos diz que:

... "a escrita é um objeto de uso social com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda a parte. No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem pré-estabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na língua escrita..."

... Nada pode definir-se em si como fácil ou difícil... algo é fácil quando corresponde aos esquemas assimiladores disponíveis e difícil quando obriga a modificar tais esquemas. Por isso há coisas que são fáceis em um momento e difíceis poucos meses depois"...

(Ferreiro, 1985)

Já que são as crianças que vão descobrindo os conhecimentos, elas é que vão apontando as dificuldades e as necessidades de aprender novas coisas. Um exemplo muito significativo desta dinâmica do trabalho foi dado por uma professora de classe especial. No mês de maio, as crianças desta classe já haviam descoberto a multiplicação que é um conteúdo que, em geral, só é trabalhado na 2a.série do C. B.A. Trabalhando os fatos da adição e subtração, as crianças descobriram a multiplicação:

"Como era interesse deles, a partir da descoberta de uma criança de que: se três mais três é igual a seis, duas vezes três também é seis, expliquei a eles que a multiplicação é uma adição de parcelas que se repetem. Perguntaram-me também como se montava esta operação. Agora, alguns trabalham com a adição e multiplicação, paralelamente."

Enquanto nas demais escolas existe uma "camisa-de-força" representada pela ordem em que os conteúdos devem ser apresentados, aqui, a questão do que aprender está sujeita às indeterminações da realidade em sua dinâmica, e em respeito à autonomia na relação da criança com o professor e com o conhecimento.



5º. O trabalho de grupo possibilita o cruzamento de experiências \*

Nos cadernos das crianças, constatei registros relativos a trabalhos realizados em grupo. As primeiras palavras que as crianças escrevem, logo após o seu nome, é o nome das crianças de seu grupo. Muitas das frases escritas por elas referem-se a outras crianças da sala.

Sete Lagoas, 4 de novembro

Boa tarde, José Jorge!

Nós, alunos de D. Látima, estamos preocupados. Queríamos saber por qual motivo você veio à aula.

Você está doente ou parou de estudar? Estamos aguardando a sua resposta.

Abraços de seus colegas,

GILVIMAR

Nas falas das crianças (Capítulo I), percebe-se a importância, que é dada por elas, às discussões realizadas nos grupos e registradas no caderno.

Da mesma forma, evidenciou-se em várias falas das professoras, supervisora e orientadora, que o trabalho coletivo é um dos princípios norteadores da ação da escola, no que se refere à construção de conhecimentos, seja por parte dos educadores, seja por parte das crianças.

Nas observações assistemáticas feitas na escola, pude perceber que grande parte das atividades realizadas são desenvolvidas em grupo. As professoras assim argumentam a importância deste trabalho:

"Eles aprendem a falar, a ouvir, a respeitar a opinião do outro. Aprendem a conquistar seu espaço e a respeitar o espaço do outro".

"Aquilo que as crianças fazem durante a aula nós fazemos aqui, depois da aula. É o trabalho em grupo. Uma ajuda a outra aqui na escola. Às vezes, chega uma desanimada, a outra estimula. Tem aquela união ali. E é isto que ajuda a gente a crescer."

"Cada dia eles se organizam de um jeito. Tem dias que chego na sala e eles estão em grupo de três. Tem dias que fazem grupo de quatro. Nunca fica o mesmo grupinho. Todo mundo acaba trabalhando com todo mundo".

"Isto é importante, ninguém fica de lado e um ensina o outro. Eles me dizem: "Tia, o fulano não sabe isso, eu vou ensinar ele." Às vezes, uma coisa que um não entendeu com minha explicação, o outro vai lá e explica, e ele entende. Então não tem esse negócio de um dizer: "Você é fraco! Você não aprendeu!" Ao contrário, um quer ajudar o outro."

O discurso das professoras sobre a prática do trabalho em grupo demonstra que o professor não é o único "informante autorizado" na escola. As crianças, ao trabalharem juntas, ajudam-se mutuamente, trocam informações, etc. Percebe-se também que, embora o processo de aprendizagem seja algo próprio e particular de cada indivíduo, o conhecimento é construído coletivamente, nos momentos em que cruzam suas experiências e socializam o seu saber.

"Tais interações, que qualificamos de simétricas, levam todos os parceiros a se confrontar, a levar em conta as intenções dos outros, a resolver os conflitos e contradições que surgem entre eles, a explicar e justificar os pontos de vista que eles exprimem."

(INPR/CRESAS, 1987)

#### 6º. O erro é considerado como parte do processo

Em nenhum momento, as professoras referem-se ao erro como algo negativo e que deva ser punido de alguma forma. Isto foi possível perceber, quando perguntei a elas como são corrigidos os exercícios:

"Antigamente, a gente achava bonito usar a caneta vermelha para corrigir. Depois, a gente foi percebendo que a criança fica com raiva. Se ele fazia uma coisa achando que fez o melhor, caprichado, a gente ir com a caneta corrigindo é um desrespeito. Então, agora, a correção do dever é feita pela própria criança com a ajuda nossa. Para isso, eles usam o alfabeto móvel. Por exemplo: se ele escreveu a palavra "balão" errada. Então eu vou lá e digo: "Olha, esta palavra não está certa, vamos ver onde está o erro?" Então, aquela palavra que está no caderno, eles montam no alfabeto móvel para a gente ver onde está o erro. Muitas vezes, na hora que eles montam,

eles percebem o erro e montam certo, passando em seguida para o caderno de maneira certa. Outras vezes, eles montam errado e não percebem o erro. Por exemplo, escrevem "balão" sem o o no final ou escrevem u no lugar do o. Então eu peço que leiam a palavra de novo. Na palavra "balão" eles podem escrever balau por que falam deste jeito. Daí, é hora de eu explicar que aquela palavra se fala de um jeito, mas se escreve de outro. Depois, outra hora, em outra situação, eu escrevo no quadro aquela palavra, para que ele veja de novo como se escreve.

É um trabalho que demora muito: eu vou de carteira em carteira, enquanto os grupos estão trabalhando, ou, às vezes, durante a aula de Educação Física, que é com outra professora, eu vou chamando um por um e vou fazendo este trabalho.

O que eu quero é que eles percebam o erro e corrijam, por que passar uma caneta vermelha por cima não adianta nada. Se eu passo a caneta vermelha por cima, eu já estraguei o trabalho da criança. Já machuquei o caderno. Outro dia eu achei engraçado, um menino falou que a caneta vermelha é a mesma coisa que sangue. Por que o sangue é vermelho e, quando a gente passa a caneta vermelha por cima das coisas que estão caprichadas, a gente está machucando o caderno. Olha a conclusão que ele teve. Eu achei tão bonito, sabe? Então, eu acho que a gente tem que respeitar as coisas que eles fazem.

Muitas vezes também, a correção é feita pelo próprio grupo".

"Eu corrijo junto com eles ou cada um corrige o do colega. Quando eles erram, eu peço que eles procurem em jornais e revistas outras palavras que encerram as mesmas dificuldades e, depois, a gente discute por que elas são escritas assim".

Em nenhum dos cadernos, eu vi palavras repetidas com o objetivo de fazer a criança memorizar a grafia correta. Mesmo quando erram, eles continuam a usar as palavras funcionalmente (após a correção).

Nenhuma das professoras se referiu ao fato de levar cadernos para casa, para corrigir, ou de que alguma atividade tenha sido prejudicada pelo tempo gasto com a correção de cadernos.

Como, em geral, os trabalhos são realizados em grupo, enquanto estão realizando as atividades no caderno, a professora pára em cada grupo, dando um atendimento individualizado a cada criança. Desta forma, a professora olha os cadernos todos os dias, não com o objetivo de controlar a criança, mas para perceber os progressos e as dificuldades de cada uma. Esta observação dos cadernos revela, para elas, outras questões sobre a criança:

"O caderno revela o interesse da criança. Se ela está gostando mesmo. O amor que ela tem pela escola. O amor que ela tem pela gente. Através do caderno, a gente sente a criança. Quando você vê o caderno de um menino todo dia, você percebe o que está se passando com ele. Quando você vê uma criança, que fez bem num dia, e faz mal no outro, você já pode saber que alguma coisa está acontecendo com ela. O caderno me chama a atenção para o que está acontecendo com a criança".

"Através do caderno, a gente percebe o desenvolvimento da criança, o que ela aprendeu e a sua história".

Desta forma, o professor interage com a criança, abrindo um espaço para compreender a lógica de seu raciocínio e transformar o "erro" em algo construtivo quem, em geral, constitui-se em um momento do processo de aprendizagem. O

erro da criança é também considerado construtivo para o professor, na medida em que lhe possibilita a construção de conhecimentos a respeito de como a criança pensa a realidade.

79. A descoberta é o primeiro passo para a aprendizagem

Este princípio, expresso na fala da supervisora como um dos eixos da aprendizagem escolar, foi reforçado por todas as professoras e evidencia-se nas páginas dos cadernos. As atividades são propostas, sempre, como desafios ao pensamento da criança:

10 -

Para casa

Descubra fatos com  
as palavras.


Vera avó verão

Vera	avó	verão	
1234	123	12345	
5	5	4	5
4	3	+3	-4
3	2	7	1
11			

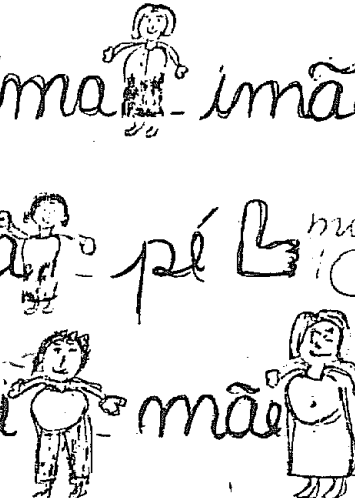
MARIA ZAIMUNDA

MARIA RAIMUNDA

O Vou descobrir pala  
 rras novas com maria  
 primavera Raimunda.






<sup>19</sup> prima - imão  
 braço - pé <sup>maria</sup>  
 pai - mãe <sup>Raimunda</sup>





(br)	Criando operações:	
brinca	100	200
braco	+ 100	- 100
Brasil	<u>200</u>	<u>100</u>
pr	10	20
depressa	+ 10	10
praga	<u>10</u>	<u>5</u>
	30	15

ALEXANDRE


MARIA RAIMUNDA


Oloma palavia.  
avore encontrei:  
avo -  avô -  


vera -  verão - 

9.  
vare -  maria raimunda

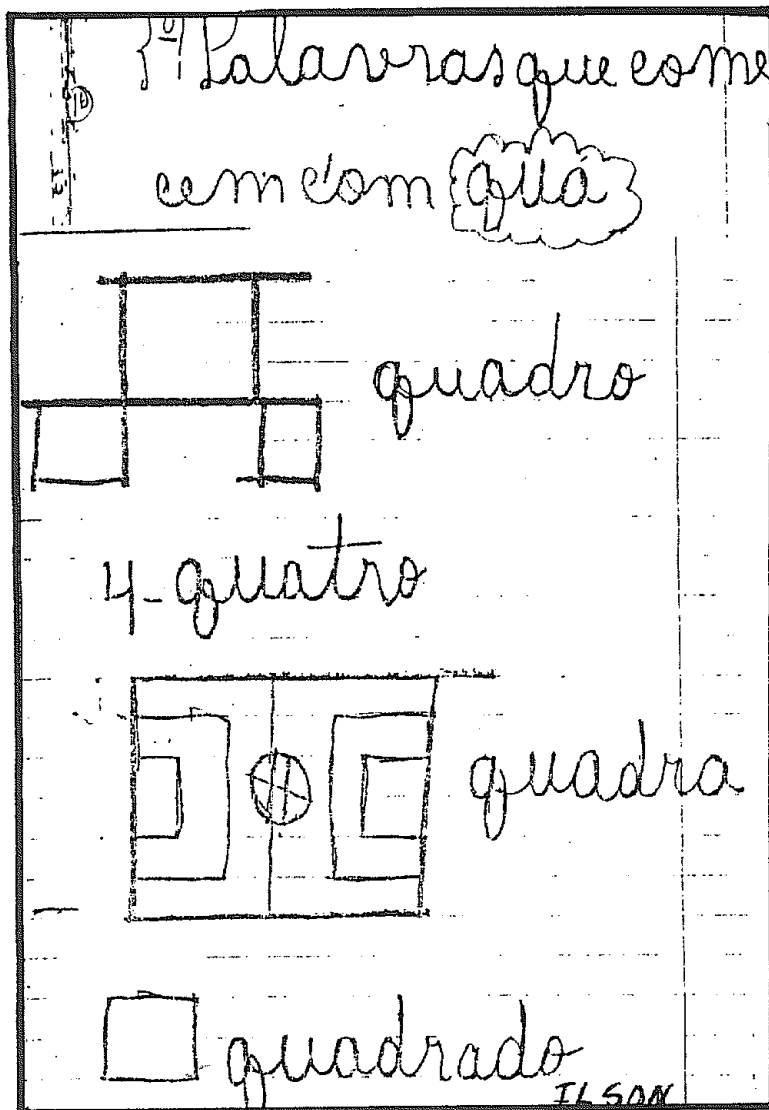
ALEXANDRE

Vamos pontuar.  
( ! . ? . )  
voo - 

Meu nome é  
Leonito.  
viva -  maria raimunda

Você gosta de  
seu nome?  
avo -  maria raimunda  
Maria Raimunda





Nas tentativas de descobrir, a criança busca informações, comete erros, formula e reformula hipóteses. Assim, vão surgindo elementos que impulsionam a discussão entre elas, na busca de sempre conhecer mais.

#### 4. SINGULARIDADE/PLURALIDADE

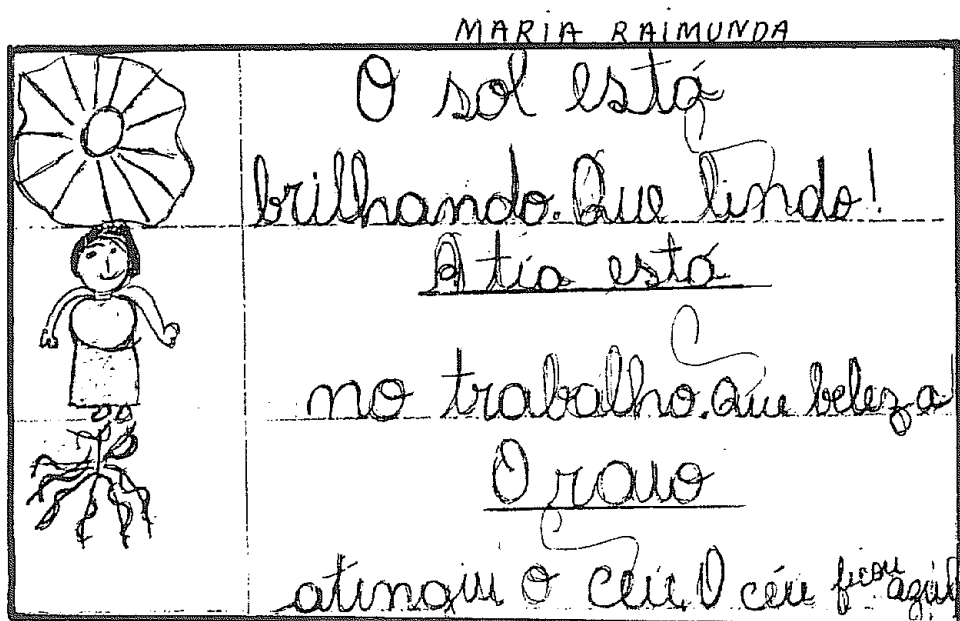
Encontrei, nos cadernos das quatro crianças, a singularidade/pluralidade em oposição ao segundo fator detectado nos demais, como a parte do tripé que representava a padronização.

A primeira constatação feita foi a de que estas crianças eram autoras de seus escritos. Mesmo em cadernos de crianças de uma mesma classe escolar, não existiam determi


nações (das professoras) ou produções (das crianças) padronizadas. As diferenças evidenciam-se nas produções escritas, nos desenhos e na forma como cada um organizava seus registros.

As palavras, que aparecem nos cadernos de crianças de uma mesma sala ou de diferentes salas, em geral, não são as mesmas, por que são descobertas por elas a partir de suas experiências ou do universo cultural do grupo.


Também as frases são inventadas pelas crianças, em grupos ou individualmente, a partir de desenhos criados por elas. Algumas vezes, também as palavras sugeridas para a formação de frases são tiradas dos textos produzidos coletivamente. Assim, mesmo as palavras sendo comuns, as frases, em geral, são diferenciadas. Os textos também são produções originais das crianças, onde cada um escreve a respeito de suas experiências e não, a partir de modelos fornecidos pela professora.



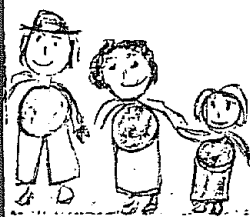
mãos



As mãos da  
menina estão sujas.  
imã




O imã atrai a  
molda da menina  
amo



Eu amo a minha  
familia muito.

Até mesmo através dos textos coletivos que depois são mimeografados, é possível detectar a presença de cada criança, seja através da ilustração feita por ela, seja através de algum espaço que é completado de forma diferenciada por cada uma.

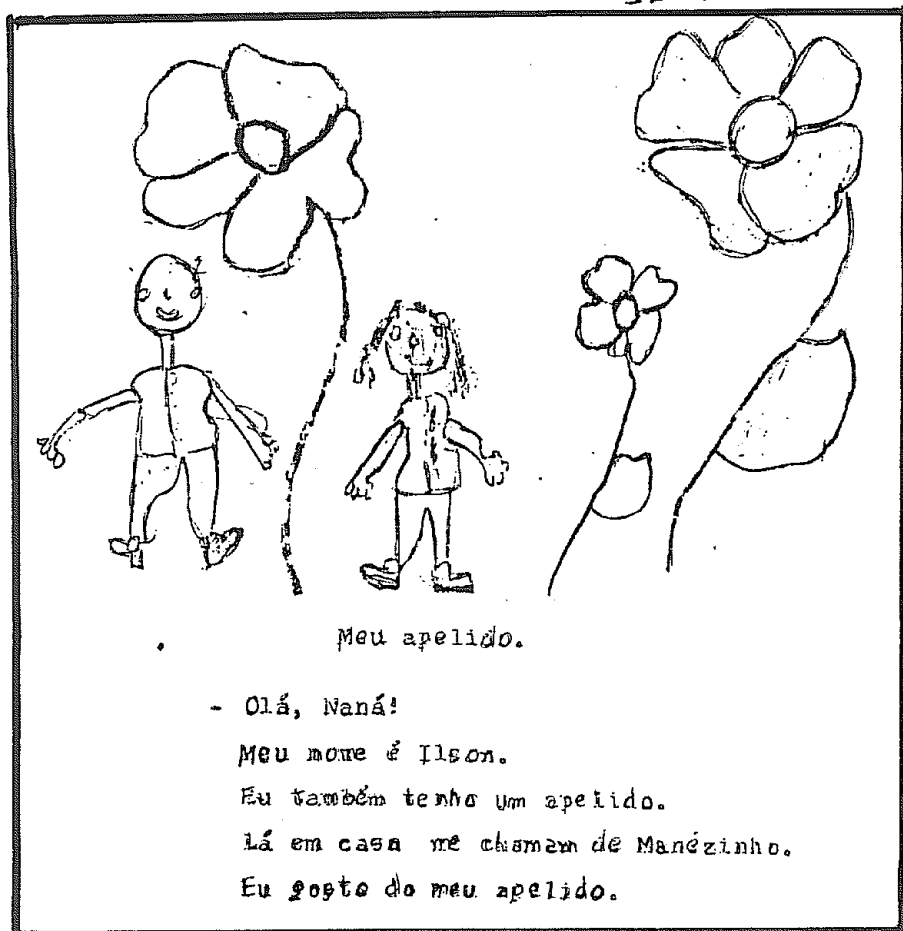
GILVIMAR



Quem sou eu?

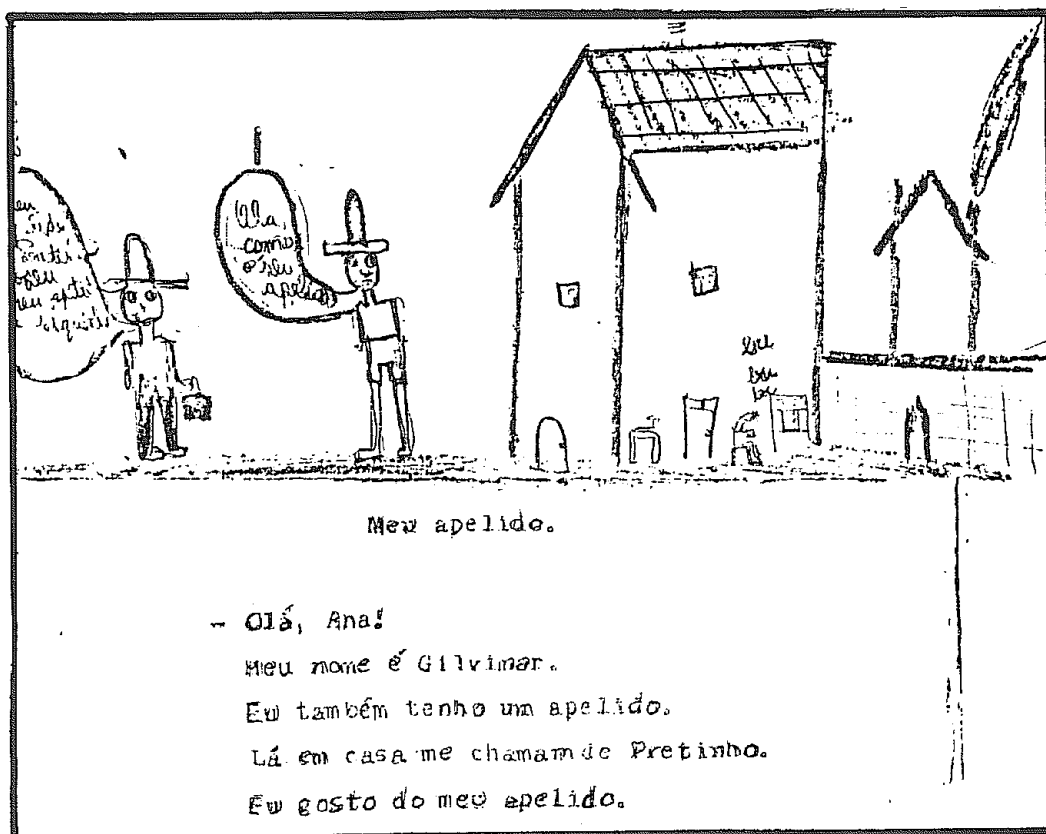
Eu sou Gilvimar  
Sou do sexo masculino  
Eu tenho 11 anos  
Tenho a pele preta, olhos castanhos  
cabelos pretos  
Eu sou um menino lundeco

ILSON



Meu apelido.

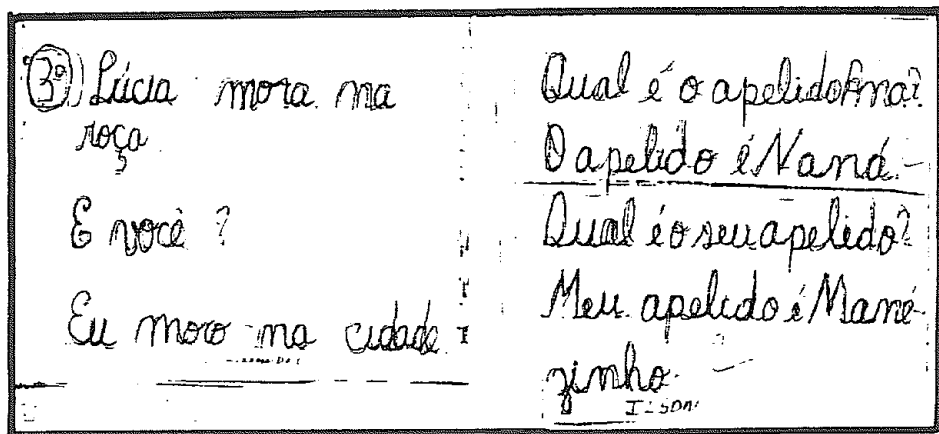
- Olá, Naná!  
 Meu nome é Ilson.  
 Eu também tenho um apelido.  
 Lá em casa me chamam de Manézinho.  
 Eu gosto do meu apelido.



Meu apelido.

- Olá, Ana!  
 Meu nome é Gilvimar.  
 Eu também tenho um apelido.  
 Lá em casa me chamam de Pretinho.  
 Eu gosto do meu apelido.

GILVIMAR



ILSON

É assim, que aquilo que é coletivo, conjuga-se com o que é individual, em oposição a formas modelares de redução da criança a padrões estabelecidos.

Nos quatro cadernos analisados, embora poucos, foi possível perceber a conjugação desses dois aspectos, os quais foram reforçados nas falas das crianças e das professoras.

Ilson, nas páginas de seu caderno, sempre mostra sua origem rural afirmando a sua identidade.

Na entrevista com ele, percebi marcas bastante acentuadas de seu dialeto de origem:

"Foi difícil eu acostumar aqui. No começo, os meus amigos achavam graça do jeito de eu falar. Agora eu já aprendi."

Parece que ele acha que "aprendeu" por que foi integrado naturalmente na turma.

Ao ouvir a professora falar a respeito do Ilson, percebe-se que não havia, por parte dela, uma preocupação em interferir no seu processo no sentido de uniformizar sua linguagem em relação aos demais. Entretanto, o processo vivido pela criança também não passou despercebido a ela:

"Ele sentava sempre com um outro, que era cearense e também falava diferente, e um ajudava o outro. Eles escreviam da mesma forma que falavam. Eu não corrigia a fala, por que esta era a forma de falar deles. Na escrita, eu ficava em dúvida, pois eles precisavam aprender "certo". No final do ano, Ilson era um dos melhores para ler".

Acho relevante ressaltar aqui (mais uma vez), a importância do trabalho em grupo, que permite que as diferenças se evidenciem e que propicia a busca das semelhanças pelas próprias crianças, através de suas escolhas.

Maria Raimunda relata, na redação abaixo, a percepção que tem de suas condições de vida e dos limites que lhe são constantemente impostos.

Minha família  
Na minha casa minha família  
que muito lembra mas tem um

Problemas meu pai é separado da minha mãe ele trabalha em uma firma longe da minha casa meu pai não combina com minha mãe eles brigam muito em casa meus irmãos moram longe eu moro com a minha irmã agora até que eles estão morando eu não sou feliz por que minha família não vive bem eu tem uma vida triste e longe.  
 Maria Raimunda Ribeiro de Souza.

MARIA RAIMUNDA.

Durante a entrevista, também revela esta percepção quando diz:

"Eu acho que só vou aprender a ler e escrever, um pouco. Nessa vida de morar um pouco com um, um pouco com outro, vai ser difícil..."

Nas coisas que diz, de maneira amarga e realista (capítulo I) ela consegue expressar alguns problemas que fazem parte não só do seu cotidiano, mas do cotidiano de muitas das crianças das classes populares: a convivência desde muito cedo com o trabalho, com a doença, com a prostituição, com a violência, com o abandono. Nisto, ela se assemelha muito a algumas crianças, mas nas suas experiências vividas, nas relações que estabelece com seu mundo mais restrito, ela também se diferencia significativamente das demais.

A escola, não ignorando <sup>os problemas mundos, planejados e</sup> esses processos, procurar criar condições para que eles sejam discutidos em situações pedagógicas:

"... Então, eles começaram a sentir que a escola entendia as coisas deles, falava da vida deles, que eles podiam falar deles como pessoas, dos seus problemas. Eles viam que outras crianças também tinham os mesmos problemas. Às vezes, o pai bebia e ele encontrava outro que também o pai bebia. Então havia uma troca, identificação. Aí, eles tinham sugestões de como trabalhar aquele problema. A mãe saía para trabalhar, a criança é que cuidava dos irmãozinhos. Então, havia uma identificação muito grande. Ele via que, na escola, ele podia falar dele e que, juntos, buscavam soluções para os problemas comuns".  
(Fala da Orientadora).

Entendo que a ação da escola não tem o alcance de, por si só, interferir no destino de classe das crianças. Contudo, ela pode, no mínimo, fornecer instrumentos para que a criança comece a perceber desde cedo...

..."como a sociedade tem funcionado para moldar e frustrar suas aspirações e objetivos, ou como tem impedido mesmo de imaginar uma vida diferente. Assim, é importante que os alunos se confrontem com aquilo que a sociedade fez deles, como a sociedade os incorporou ideológica e materialmente em suas regras e lógica é o que é que eles precisam afirmar e rejeitar em suas próprias histórias a fim de iniciar o processo de luta pelas condições que lhes darão oportunidades de viver uma existência auto dirigida".

(Giroux, 1983)

Quanto esta escola, ao contrário de negar as experiências de vida da criança através da padronização, propicia a recuperação dessas vivências (através da utilização dos instrumentos que fornece: escrita, leitura, cálculos) e o cruzamento de experiências (através das discussões em grupo) ela está contribuindo para que, na singularidade/pluralidade, a criança construa a sua autonomia.

A fala de uma criança negra, e que frequentou classe especial, ajuda a confirmar esta intencionalidade no trabalho da escola:

"Eu me acho um menino feliz e não quero ser de outro jeito. Na minha rua, dos meus amigos, o único que não é branco sou eu. Os meninos dizem que: "Se eu tivesse nascido preto eu me matava". Eu digo para eles que o preto já foi muito importante e que eu tenho orgulho de ser preto".



Ao analisar os cadernos de Gilvimar percebi que a escola, ao contrário de ignorar sua singularidade/pluralidade, ajuda-o a identificar-se como membro de sua raça e a conhecer a sua história.

Esta questão ganha relevância se considerarmos que a discriminação racial, como afirma Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, tem sido sustentada no interior da escola através do silêncio imposto pelas regras dos rituais pedagógicos. Segundo ele:

"Educar a criança negra pressupõe, entre outras coisas, quebrar o silêncio que a cerca".

(Gonçalves, 1985)

Esta singularidade/pluralidade das crianças, além de aparecer nos seus escritos, pode ser percebida também em seus cadernos através de desenhos que, em geral, retratam aspectos de sua aprendizagem.

"O desenho para nós é muito importante. É a criança expressando, através do desenho, a história dele".

"Tudo que a gente traz pronto para a criança não tem valor nenhum. Tudo que é criado por ela é valorizado. Se eu trouxesse um desenho para elas, feito por mim, todo caprichado, que valor teria para elas?":

"Nós estamos muito preocupadas com o aprendizado, mas sem matar a criatividade. Eu acho que, quando eles desenham as coisas que estão trabalhando, eles aprendem muito mais...".

Um outra forma de negar a padronização é a formação de classes heterogêneas. A supervisora assim explica como são organizadas as classes da escola, com excessão da classe especial:

"As classes são formadas por ordem de matrícula. Nós não usamos testes nem outro critério para agrupá-los. A achamos que é importante e enriquecedor, para a aprendizagem das crianças, as classes heterogêneas". (4)

Negando e opondo-se a formas de padronização já consagradas pelo uso nas escolas públicas, a Escola Estadual Nadir Meireles nos fornece indícios de que, ali, encontra-se em gestação uma experiência que aponta para a esperança no devir da escola.

## 5. CONTEXTUALIZAÇÃO

Como pode ser percebido, através dos exemplos tirados dos cadernos e das falas das pessoas envolvidas no processo educativo, o trabalho desta escola é contextualizado de diferentes formas.

Quando me utilizo do termo contextualização estou querendo dizer: ligação entre as partes de uma totalidade dinâmica, encadeamento, articulação, vinculação, etc.

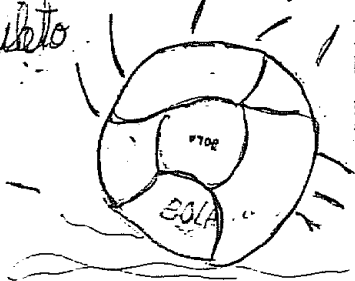
Desde a primeira leitura do caderno ficou evidente; para mim, a articulação de todo o trabalho escolar com a vida das crianças. O caderno reflete o que estas crianças são, o tipo de vida que levam, os problemas que vivenciam

(4) A E.E. Nadir Meireles não conseguiu eliminar, ainda, a classe especial. As crianças que frequentam esta classe, são aquelas encaminhadas para a escola através de laudo médico. Com estas crianças é desenvolvido um trabalho realmente especial (turma muito pequena com 10 a 12 alunos, boa professora, material rico, acompanhamento sistemático da orientadora e da supervisora) tendo em vista a aprovação da criança e sua integração nas séries subsequentes. Gilvimar é um exemplo disto.

fora da escola, as coisas de que gostam e de que não gostam. Com poucas palavras escritas, eles me dizem da vida e do movimento do cotidiano.

ALEXANDRE


Meu brinquedo predileto



Meu brinquedo predileto é

bola.  
Jogo bola com meus amigos.  
Eu e meus amigos jogamos bola na rua.

ILSON



Certidão de Nascimento Ilson

Certidão de Nascimento

Hoje Ismene ganhou uma Certidão de Nascimento, no Cartório de Registro Civil.

A Certidão continha todos os dados: Dia, mês, ano e local do nascimento. Continua também o nome dos pais, dos avós, tudo a respeito do nascimento.

A Certidão foi entregue pela Escrivã do Cartório.

Todos nós vimos como é uma Certidão. Nós ficamos sabendo que ela é um importante documento. Depois de registrada a pessoa passa a fazer parte da sociedade em que vive.

ILSON

# Minha família

Na minha casa meu pai sai para trabalhar e meu irmão também sai para trabalhar eu saio para a escola e o meu irmão também sai para a escola.

A minha mãe não trabalha porque ela olha a minha irmãzinha.

Ilson

Qual é o seu sexo:

Sou do sexo masculino

Qual é a cor da sua pele:

Minha pele é morena.

Ilson

ILSON

ILSON

Estas atividades estão, portanto, profundamente integradas à vida da criança.

Quase tudo, que encontra-se escrito no caderno, tem relação com aquilo que a criança é, neste momento de sua vida, e com suas experiências específicas relacionadas a cor, sexo, idade, classe social de origem, relação com o mundo do trabalho, etc.

Sendo assim, é possível deduzir que as atividades têm um real significado para elas. É isto que nos dizem quando, de diferentes formas, manifestam (Capítulo I) seu entusiasmo pelas atividades desenvolvidas na escola e a relação afetiva que mantêm com ela.

Os cadernos analisados, desde as primeiras páginas, falam-me da criança: seu nome, nome dos colegas do grupo, etc. Os cabeçalhos, como podem ser vistos, sempre relacionam-se à vida da criança (nome, idade, cor, sexo, apelido, etc.) ou a assuntos que estão sendo estudados (medidas de peso, dias da semana, mês, numerais ordinais, festas, etc).

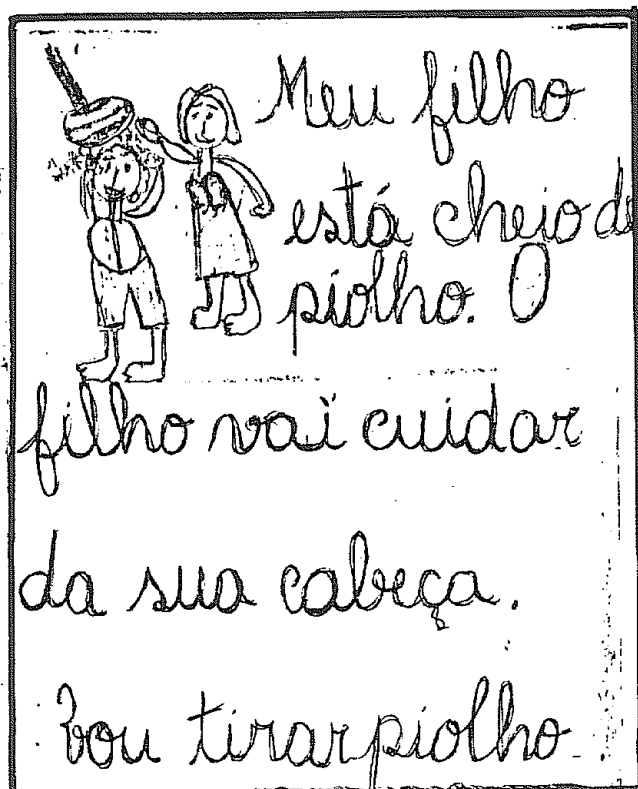
A escrita e a matemática são usadas sempre de maneira funcional, e enquanto uma forma de representar o pensamento.

Os conteúdos estudados ligam-se de tal forma a contextos de vida das crianças e encontram-se integrados de tal maneira, que é impossível (através dos cadernos) atribuir qualquer valorização hierárquica a eles. Analisando os conteúdos trabalhados e a forma como são trabalhados, é impossível afirmar o que é considerado mais importante pela escola: seriam os conteúdos de Matemática? ou os de Alfabetização? os de Ciências, Estudos Sociais, Artes, ou os de Religião?

Ao folhear os cadernos das crianças, é possível captar, em suas páginas, o trato simultâneo com diversas formas de representação do pensamento: desenho, linguagem escrita, linguagem matemática, etc. Estas formas de representação aparecem ligadas, no sentido de facilitar a elaboração e construção de idéias sobre o mundo.

Aparecem também, dentro de contextos significativos, os bilhetes e recados da professora no caderno. Eles referem-se sempre ao trabalho desenvolvido pela criança.

Nas redações, sempre escrevem sobre coisas de seu mundo com uma linguagem pessoal, revelando uma relação afetiva com o que está sendo escrito. Através delas, as crianças transportam sua prática social de fora da escola para os seus cadernos.

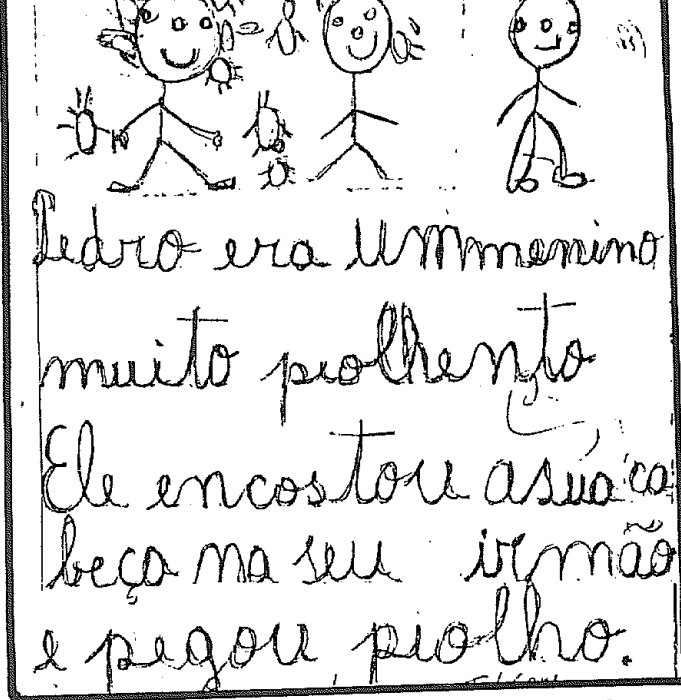


MARIA RAIMUNDA

da sua cabeça.

Muito bem filho

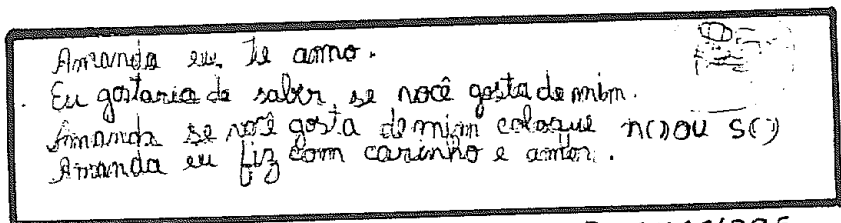
seus piolhos acabara  
Que bom!



ILSON

Redigem também bilhetes, os quais surgem de situações reais vividas pelo grupo, ou de necessidades de comunicar suas idéias. Desta forma, a criança vai percebendo a função e os usos sociais da língua escrita sentindo, ao mesmo tempo, necessidade de escrever.

Estes trabalhos motivam a escrita espontânea das crianças que, sem inibição, mostram à professora bilhetes que escrevem ou recebem dos "namorados(as)".



ALEXANDRE

No sentido de oportunizar à criança o exercício da escrita de forma contextualizada e com sentido, para ela, são feitas entrevistas como estas:

42

Entrevistar fami-  
 líres para saber  
 os acidentes mais, a  
 causa de cada aciden-  
 te e quem sofreu  
 este acidente

Luciene cortou o pé  
 estava distraída

43

Meu pai cortou a  
 mão

Ilson cortou a  
 cabeça

Meu tio quebrou o  
 braço

A minha irmã  
 cortou a perna

2ª Resposta:  
 Quais os acidentes mais  
 comuns?

ILSON



Quemadura, cortes,  
hidropelamento

---

Quem mais se machuca?  
criança

Com trabalhos deste tipo, as crianças estão ampliando conhecimentos que poderão contribuir para alterar sua prática social, fora da escola, construindo conhecimentos úteis à sua vida. Quando construíram, coletivamente, o texto "Cuidando dos pés", socializaram seus conhecimentos a respeito de doenças adquiridas através dos pés, aprenderam a cuidar de ferimentos e aprenderam, até mesmo, a fazer soro fisiológico. Sem contar que a professora, na construção do texto, esteve preocupada com a forma e o conteúdo e que aproveitou o momento para trabalhar com a formação do plural de palavras terminadas em r (colher - colheres). Também neste momento, trabalhou-se quantidades e medidas.

#### Cuidando dos pés.

Os pés devem estar sempre protegidos por calçados, para evitar doenças e ferimentos.

Devemos ter muito cuidado com os ferimentos, para evitar o tétano.

Antes de cuidar do ferimento devemos:

- lavar as mãos com água e sabão;
- limpar o ferimento com água filtrada e sabão ou soro fisiológico;
- aplicar mercúrio-cromo ou merthiolate;
- cobrir com gaze ou pano limpo.

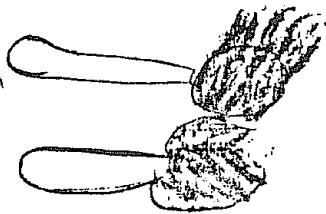
Se o ferimento foi profundo, ou se foi provocado por objeto enferrujado, sujo ou velho, ou em lugar onde houver esterco, água suja ou parada, devemos procurar um médico para um tratamento adequado. Nesses casos, se não estivermos em dia com a vacina anti-tetânica é preciso tomá-la.  
Agindo assim, estamos cuidando da nossa saúde.

## Soro fisiológico.



1 litro de água filtrada.

2 colheres de açúcar.



1 colher de sal.



ALEXANDRE

ALEXANDRE

Alunos do D. Geralda  
CBA-1 - 1987



Os textos construídos em conjunto sempre estão relacionados com suas vivências pessoais e integram todas as áreas.



Os vizinhos

Nós temos vizinhos.

Os vizinhos são bons, porque eles nos ajudam muito.

Nós devemos ajudar os vizinhos.

Os vizinhos são nossos amigos.

Alunos de D. Mécia

CB1

- H De o vizinho: 4  
 30 B 1 32 - 33 B 4 35 -  
 37 B 8 39 - 35 B 6 37 -

GILVIMAR

Aqui, de forma integrada trabalharam: Desenho, Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática.

Uma questão que se colocou para mim em diversos momentos, durante este trabalho, foi a que diz respeito à articulação entre os conteúdos no CBA-1 e aqueles trabalhados nas séries subsequentes. Existem competências mínimas, que a criança deverá adquirir na primeira série, as quais lhe garantirão a continuidade nas séries seguintes. Considerando-se que nenhuma escola (sobretudo, as da rede pública), pode colocar-se como um "oásis" onde as crianças apenas saíam "sua sede" de conhecimentos de forma dispersa, sem a preocupação com a continuidade de sua trajetória escolar, procurei investigar também estas questões.

Procurei, para isto, conhecer a programação sugerida pela Secretaria de Educação para o CBA, e também comparei os conteúdos que as crianças de outras escolas desenvolvem nesta série.

Constatei que a programação anual da escola (em anexo) era coerente com o que se exigia como pré-requisito para a série seguinte, e que a competência das crianças desta escola superava a das demais estudadas.

A contextualização, portanto, também se dá neste sentido. Sabendo que, em geral, ocorrem muitas transferências, durante ou ao final do ano, por motivo das constantes mudanças das famílias das classes populares, a escola também não poderia descuidar desse aspecto como se evidencia nesta fala:

"Eles se saem melhor, por que nas outras escolas, como as coisas são muito divididas, perde-se muito tempo. Quando a gente faz um trabalho integrado, trabalhando todos os conteúdos em conjunto,

de um assunto se passa para o outro e uma coisa ajuda a outra, e as crianças aprendem mais".

"Muitas vezes, o que o adulto traça para que a criança aprenda não é aquilo que ela tem necessidade. Muitas vezes, a necessidade que a criança tem é muito maior do que a gente é capaz de prever".

"... A gente sabe que fazer as coisas, quando se está interessado, é diferente de ficar sentado na cadeira, ouvindo a professora falar e copiando".

A coerência nas falas das diversas pessoas entrevistadas é indício de que não se trata apenas de um discurso:

"Nem mesmo a greve prejudicou o trabalho na escola.

Pelo fato de não termos uma rigidez em relação aos conteúdos que trabalhamos, não houve prejuízo algum, mesmo por que, durante a greve, as crianças continuaram o seu processo de descobertas fora da escola".

A forma como as crianças se expressam oralmente (como foi visto no Capítulo I) e a maneira como redigem, confirmam as falas acima.

## 6. A TRANSGRESSÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, ao procurar revelar um retrato negativo/positivo da escola pública, demonstrei como, através da construção de conhecimentos, da contextualização e da singularidade/pluralidade, são trabalhados os conteúdos escolares.

Procurei demonstrar como a E.E.Nadir Meireles, através da negação da prática escolar que vem sendo desenvolvida em outras escolas, construiu suas próprias balizas de maneira autônoma e comprometida.

Na medida em que ia-se configurando, através dos cadernos, um retrato "transfigurado"<sup>(5)</sup> da escola, iam aparecendo questionamentos mais abrangentes em relação ao significado das marcas que fui lendo, durante o processo de investigação:

- a. se esta é uma escola pública, organizada pelo mesmo sistema de ensino que organiza as demais e subjugada à mesma estrutura política, como entender o que estava sendo "lido" nos cadernos?
- b. se a clientela atendida por esta escola não se diferencia das demais, no que diz respeito à origem social, como entender os resultados do trabalho que estava se configurando?
- c. se as professoras daquela escola estão submetidas a condições de vida e de trabalho similares às das demais, e se são também vítimas de uma formação escolar deficitária e da negligência dos órgãos públicos, no que diz respeito a sua capacitação em serviço, como interpretar o seu compromisso com a educação?

As educadoras da escola, em resposta a questões que foram pinçadas dos cadernos, tocaram em alguns aspectos que me ajudam a ampliar o retrato:

(5) Transfigurado - uso o termo aqui no sentido de "ato ou efeito de transfigurar". Mudança radical, na aparência, caráter, forma. Transformação, metamorfose.

"Eu fui criada aqui no bairro, conheço a pobreza daqui. No meu íntimo, também sempre eu tive vontade que os meus filhos tivessem uma escola melhor, sabe? Que a escola não fosse isto que está por aí, onde o pobre é pobre e cada vez mais pobre. Passa pela escola e não sabe por que ele é pobre".

"Nós temos que mostrar para eles que eles são importantes. Que vão ter oportunidades de mudar as coisas, de mudar o mundo, de procurar coisas melhores para eles".

"As crianças, aqui, são muito pobres e eles têm mais dificuldades, no início. Aqui, a gente se preocupa mais com aqueles que têm mais dificuldades".

"Sentir que a criança aprendeu alguma coisa comigo é muito importante".

"Quando as crianças, para quem eu dei aula em um ano, passam para outra sala, eu fico doida para saber como eles estão se saindo..."

"... Este trabalho surgiu da união de todos, até as serventes entraram nas discussões e estudos".

"Tinha dias que a gente saía daqui quase chorando, achando que não ia dar certo..."

"Todo dia, depois da aula, a gente planeja, discute, estuda. A aula termina 16:50hs. e nós ficamos até 18:00 hs., às vezes, até 18:30 hs."

Suas falas e as questões que foram evidenciadas, neste capítulo, através de dados apresentados permitem-me su por que é transgredindo pedagogicamente que caminham na busca de uma outra função social para a escola.

Na negação de formas cristalizadas de aprendizagem, enquanto transmissão de conhecimentos, na insubordinação a conteúdos previamente definidos em outras instâncias, na

violação de espaços que, historicamente, não têm sido apropriados pela escola, e desconstruindo aspectos da organização do trabalho escolar já consagrados, aquela escola coloca-se ao lado dos oprimidos, através do ato pedagógico.

A esta análise, subjaz a crença de que, mesmo nas condições impostas à educação numa sociedade de classes, existe a possibilidade de uma relativa autonomia para a ação educativa no espaço escolar, e que professor e aluno são sempre sujeitos e, portanto, capazes de direcionar sua ação.



## CAPÍTULO V

### A ESCOLA QUE O CADERNO RETRATOU

1. Introdução
2. Apropriação do saber
3. Construção da identidade
4. Legitimidade da cultura
5. Ser ou não o autor do caderno
6. Limites e possibilidades à emergência do novo
7. Limites do trabalho

## CAPÍTULO V

## A ESCOLA QUE O CADERNO RETRATOU

## 1. INTRODUÇÃO

Todo o desenvolvimento deste trabalho foi permeado pelo interesse em conhecer, através do caderno, a escola que existe para as camadas populares.

O que me propus, desde o início da pesquisa, foi "ler" o que estava escrito no caderno da criança, buscando articular os elementos dessa leitura com aspectos mais amplos do sistema de ensino como a concepção de ensino/aprendizagem, relação professor/aluno e relação de ambos com o conhecimento. Para tanto, parti da certeza de que o caderno é um dos instrumentos mais utilizados pela escola para veicular sua proposta, e que ali se inscreve uma determinada maneira de relacionar criança e sociedade e de produzir e distribuir o saber.

Centrei minhas investigações em cadernos de 11 (onze) crianças da 1ª série da rede pública, por entender que o momento no qual a criança é inserida na vida escolar é decisivo para a continuidade de sua trajetória. A decisão sobre a limitação do estudo aos cadernos de 1ª série foi produto de um trabalho exploratório anterior, realizado com 42 cadernos de crianças que cursavam as séries iniciais do primeiro grau. Ele permitiu o estabelecimento de alguns parâmetros que orientaram a pesquisa.

Outra decisão tomada relaciona-se com a escolha das escolas. Foram estudados cadernos de crianças que frequentam cinco escolas. Dessas, quatro podem ser consideradas escolas que realizam um trabalho pedagógico regular, se-

guem as orientações da Delegacia de Ensino (no caso das três escolas estaduais) e do Departamento de Educação da Prefeitura de Contagem (no caso da escola municipal) e não se destacam das demais da rede pública. São escolas que refletem a dinâmica da escola pública em geral. Ao lado destas, procurei, de forma intencional, incorporar cadernos de outro tipo de escola que, embora dentro do sistema público, procura desenvolver um trabalho qualitativamente diferente das demais.

Desta forma, os dados coletados nos cadernos, as análises e interpretações que fiz deles levaram-me a conhecer duas práticas diferenciadas que coexistem na escola pública: uma que nos aponta para seus limites e outra que nos faz vislumbrar suas possibilidades.

As evidências encontradas me forneceram indicações da existência de concepções diferenciadas a respeito de educação e sociedade, de homem e conhecimento, que se refletem no ideário, nos rituais, nos conteúdos e nos métodos da escola. Assim, os aspectos detectados no caderno extrapolam o pedagógico, no sentido restrito, dizendo respeito também ao papel da escola numa sociedade de classe.<sup>(6)</sup>

Questões como memorização ou construção de conhecimentos, padronização ou singularidade/pluralidade, descontextualização ou contextualização, detectadas nos cadernos, parecem nos apontar aspectos mais amplos da problemática educacional, tais como a apropriação do saber, a construção da identidade e a legitimidade da cultura.

---

(6) Essa questão nos remete às idéias de Althusser, Bourdieu, Passeron, Gramsci, Sniders e outros.

## 2. APROPRIAÇÃO DO SABER

A leitura dos cadernos parece confirmar algumas idéias discutidas em outros estudos realizados sobre a distribuição do conhecimento e classes sociais.<sup>(7)</sup> As crianças das camadas populares são vistas, pela maioria das escolas, como menos capazes para a aprendizagem escolar. Em consequência, o saber que lhes é passado, parece empobrecido em relação ao conteúdo da escolarização de instituições que trabalham com crianças de classe média e alta. Vejo como evidências desse processo, por exemplo, a limitação do trabalho escolar a duas disciplinas: Língua Portuguesa (Alfabetização) e Matemática. O que transparece deste empobrecimento curricular é que, para estas crianças, não é necessária uma compreensão dos fenômenos físicos e sociais e nem tampouco o desenvolvimento de sua auto-expressão artística e corporal.

A negação do saber à criança também está refletida no fato de o conhecimento, como ficou evidenciado, ser visto como algo que o professor detém e transmite em doses para o aluno, que deve incorporá-lo e, depois, reproduzi-lo. É necessário observar que o conceito de aprendizagem, que baliza o trabalho pedagógico nessas escolas, tende a reforçar a idéia de que o aluno é um receptor passivo, incapaz de pensar, de criar ou construir conhecimentos. As inúmeras repetições e reproduções feitas, a partir de sínteses de conhecimentos, tal como aparecem nos cadernos, parecem indicar, por um lado, o boicote de informações e, por outro, a subestimação das possibilidades das crianças das camadas populares.<sup>(8)</sup>

(7) Os estudos de Carraher, Becker, Kramer, Mello, Libâneo, Paixão, Arroyo e outros nos oferecem elementos para análise de muitos aspectos detectados nos cadernos.

(8) As relações entre diferentes práticas pedagógicas e a escolarização das crianças das camadas populares foi, nos últimos anos, objeto de discussão no Brasil. Não cabe aqui, e nem foi objetivo deste trabalho, encaminhar a análise nesta direção.

Em oposição a esta maneira de introduzir a criança nos conteúdos escolares, a E.E. Nadir Meireles desenvolve um trabalho qualitativamente diferente. A maneira como trabalham os conteúdos curriculares é expressão desta diferença. A integração dos conteúdos, trazendo em seu bojo o enriquecimento do currículo, ~~como foi demonstrado no Capítulo IV,~~ denota a preocupação da escola em fornecer ao aluno uma formação mais abrangente. O trato simultâneo das diversas áreas do conhecimento e de diferentes formas de auto-expressão permitem, não apenas a instrumentalização nos conteúdos específicos de Língua Portuguesa (Alfabetização) e Matemática mas a construção de conhecimentos a respeito das Ciências Naturais e Sociais e a Expressão Artística e Corporal. O que subjaz a esta maneira de trabalhar os conteúdos curriculares parece ser a concepção de que não basta ao futuro trabalhador apenas saber ler, escrever e contar. Ele necessita construir conhecimentos sobre o mundo físico e social para poder transformá-lo. Ele necessita apropriar-se de várias formas de auto-expressão através da fala, da escrita, das artes plásticas, do teatro, etc.

A escola parece não estar preocupada apenas com os conteúdos que a criança necessita dominar, mas, sobretudo, com as vivências sócio-culturais que a escola pode lhes oferecer.

Além disto, os cadernos, as falas das crianças e professoras expressam uma outra relação com o saber.

Os conhecimentos são construídos pela criança, que parece ser vista e respeitada como alguém que pensa, raciocina, cria hipóteses, discute, expressa-se de diferentes maneiras, questiona, nega, constrói conceitos, etc. Esta postura pedagógica deixa transparecer a confiança que o pro-

fessor tem nas possibilidades da criança; e a sua crença de que não é apenas na escola que ela adquire conhecimentos.

### 3. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A ausência da criança, o silêncio a respeito de seus sentimentos, sua cor, sexo e classe social, nas páginas dos cadernos das crianças do primeiro grupo estudado, revelam-me que a escola pública, na sua prática, busca ocultar a identidade das crianças das camadas populares. Os cadernos ~~me~~ dizem que ali ela deverá ser simplesmente aluno. Ser aluno, dentro desta concepção, significa ser obediente, "bonzinho", estudar os fatos, repetir os grupinhos de palavras e apresentar um ditado sem erros.

Uma outra forma de tratar a questão da identidade é aquela desenvolvida pela E.E. Nadir Meireles. Quando as crianças expressaram com tanta desenvoltura, em suas histórias de vida (como aparece no Capítulo I e depois nas páginas de seus cadernos apresentadas no Capítulo IV), quem são, do que gostam ou não gostam, sua origem rural, sua cor, sua condição de vida, elas estavam expressando aspectos de sua identidade em construção. Neste processo, trazem para dentro da escola as suas experiências cotidianas, vividas em outras instâncias do social.

No coletivo dos trabalhos em grupo, percebem-se com problemas e interesses comuns e desenvolvem a cooperação e a solidariedade, como é possível inferir das falas das professoras, apresentado no Capítulo IV. (10)

(9) Esta concepção construtivista de aprendizagem que tem sua matriz teórica em Piaget e outros pesquisadores da Escola de Genebra vem sendo estudada pelas educadoras da E.E. Nadir Meireles, sobretudo a través das contribuições de Emilia Ferreiro.

(10) A questão das interações sociais vem sendo apontada, entre outros, por pesquisadores do CRESAS (Centro de Pesquisa de Educação Especial e Adaptação Escolar) de Paris como motor do desenvolvimento cognitivo.

#### 4. LEGITIMIDADE DA CULTURA

No primeiro conjunto de cadernos analisados, ficou evidenciado que, para a escola, o único saber legítimo é aquele veiculado por ela. A preocupação exagerada com as correções ortográficas, o uso de palavras previamente selecionadas pelas professoras para os treinos ortográficos (sem a preocupação de saber, ao menos, se estas palavras fazem parte do universo cultural daquelas crianças), os textos de leitura que nada dizem a respeito de suas vidas, as referências valorativas aos seus hábitos e de suas famílias, demonstram que, dentro da escola, não existe espaço para a cultura dessas crianças.<sup>(11)</sup> Nos cadernos, nas falas das professoras e dos alunos fica bastante evidenciada a crença de que a criança vai para a escola para adquirir cultura, e que suas construções culturais e linguísticas anteriores necessitam ser negadas, para que sejam depositados nela, gradativamente, os conhecimentos que a escola julgar necessários à sua formação.

Negando na prática a legitimidade de um único saber, a E.E. Nadir Meireles busca trazer para dentro de si a cultura das crianças com as quais trabalha. Seja respeitando a sua linguagem e favorecendo suas formas de expressão, seja buscando formas de trazer os pais para dentro da escola, seja procurando conhecer o contexto cultural em que a criança está inserida e trabalhando com esta realidade, a escola demonstra, na prática, a valorização do universo cultural das crianças. Ao mesmo tempo, a escola não descuida, como foi demonstrado no capítulo IV, de trabalhar os conhecimentos socialmente reconhecidos. Entretanto, estes não

---

(11) A negação da legitimidade da cultura da criança tem sido analisada em diferentes estudos realizados sobre a escola na linha da Teoria da Violência Simbólica de Bourdieu e Passeron.

são impostos e aparecem sempre dentro de contextos significativos, o que permite à criança estabelecer relações entre aquilo que é aprendido na escola e as suas vivências sócio-culturais, fora dela.

##### 5. SER OU NÃO O AUTOR DO CADERNO

O fato de a criança não ser autora do caderno, como procurei demonstrar no Capítulo III, tem implicações maiores do que aquelas pedagógicas, em seu sentido restrito. Da mesma maneira, o fato das crianças da E.E. Nadir Meireles serem autoras de seus escritos, como aparece no Capítulo IV, não é, apenas, uma inovação pedagógica levada para a escola. A ausência de uns e a presença de outros expressam posturas políticas quanto a relação da escola com a criança.

No primeiro caso, esta criança não é autora de seus escritos porque ela não é vista como sujeito da aprendizagem. Ela não é concebida como alguém que precise pensar, criar ou optar. Ela está ali para aprender com quem sabe. Como quem sabe é a professora, a criança nunca inventa nada. Desta forma, ela começa, já na 1ª série, a introjetar um auto-conceito e um conceito de sua classe, que a leva a se sentir inferior e incapaz de mudar e contribuir para mudanças. O controle do conhecimento, como aparece no caderno, impede o aluno de ser um investigador da realidade, tornando-se, cada vez mais, um reproduzidor de "fatos".

Não ser autor do caderno significa, também, a negação de sua identidade. Como foi exaustivamente apresentado, o caderno fala de outras coisas, de outros mundos, de outras pessoas, mas nada ali se refere à identidade das crianças e seu significado no contexto social. Isto não ocorre por acaso. É necessário que sua identidade seja negada, que não sejam explicitadas as diferenças de cor, linguagem, sexo,



classe social, para que a criança, futuro trabalhador, não se perceba como algo mais que futura força de trabalho. A grande maioria das crianças diz que é preciso estudar para poder trabalhar, arrumar emprego, etc.

Não ser autor do caderno significa também dizer à criança que sua linguagem, suas maneiras de expressão e sua cultura não são legítimas e que ela deve, sempre, seguir o modelo imposto e legitimado pela cultura dominante.

Sendo assim, as marcas que aparecem nos cadernos parecem ~~ser~~ revelar mais do que um projeto pedagógico: elas deixam evidenciar um projeto político de educação para as camadas populares, que visa à formação de um tipo de trabalhador obediente, submisso, sem identidade, sem referências de sua cultura e de sua classe social. Projeto pedagógico que é, explícita ou implicitamente, formulado por uma classe.

"A burguesia agrária, industrial ou financeira, tradicional ou moderna, sempre teve um projeto educativo específico para as classes subalternas, para delas fazer cidadãos e trabalhadores submissos a seus interesses. Esse projeto, bem mais amplo que o de educação escolar, nunca foi igual, nem poderia ser, ao projeto educativo de formação da própria burguesia, seus co-gestores e teóricos. Não foi o mesmo projeto rico para uns e pobre para outros. Se pretendemos construir a escola possível para as classes subalternas, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e seus pedagogos, feito para a constituição de cidadãos-trabalhadores formados à imagem de seus interesses de classe, e para mantê-los nesta condição de classe.

(Arroyo, 1986)

No Capítulo IV, quando descubro a criança como autora do caderno, vejo que ela, dentro da escola, é o sujeito da aprendizagem.

~~Os escritos nos cadernos foram sinais de que algo de~~ novo estava sendo gerado naquela escola. Foram estas marcas no caderno que mostraram-me uma outra maneira da escola se relacionar com as crianças das camadas populares. O autor do caderno constrói seus conhecimentos, descobre, inventa, discute, questiona. É, portanto, um sujeito ativo, capaz de mudar a vida ao seu redor. Os traços da identidade das crianças, inscritos nos cadernos, levam-nas a que se percebam, não como uma massa disforme, mas enquanto homens e mulheres, negros e brancos portadores de uma história, criadores de cultura, vivendo numa determinada região e pertencendo a uma classe social.

Abrir a possibilidade da criança ser autora de seu caderno significa também considerar como legítima a sua cultura, os seus hábitos, a sua linguagem. Significa não temer que a cultura popular profane a escola, que é o santuário da cultura dominante.

Como nos diz Henry Giroux:

"... os estudantes da classe trabalhadora, as mulheres, os pretos, e outros precisam afirmar suas próprias histórias através do uso de uma linguagem, um conjunto de relações sociais, e um corpo de conhecimento que reconstruam criticamente e que dignifiquem as experiências culturais que constituem o tecido, a textura e a história de suas vidas diárias. Isso não é coisa pequena, pois uma vez que a natureza afirmativa de tal pedagogia se estabeleça torna-se possível aos estudantes, que tradicionalmente não têm tido voz nas esco

las, aprender as habilidades, o conhecimento e os modos de investigação que lhes permitirão examinar criticamente o papel que a sociedade tem desempenhado na sua própria auto-formação.

(Giroux, 1985)

## 6. LIMITES E POSSIBILIDADES À EMERGÊNCIA DO NOVO

A experiência da E.E.Nadir Meireles nos mostra que é possível pensar uma outra escola para as classes populares. Uma escola que contribua, efetivamente, para a formação de um outro tipo de trabalhador, que não apenas execute tarefas, mas que questione, duvide, coopere e busque soluções novas.

O grupo de educadoras desta escola, com sua sensibilidade para um papel diferente que a escola pode vir a representar, mostra-nos a possibilidade de o ato pedagógico ser também um ato político.

Entretanto, esta prática evidencia também as dificuldades e os obstáculos impostos pelo sistema escolar, para o desenvolvimento de um trabalho comprometido com os interesses das classes populares. As professoras afirmam que só conseguem se reunir fora do horário de trabalho, que elas mesmas têm que buscar sua auto-capacitação, que, para enfrentar a precariedade do material pedagógico, constroem este material para trabalhar com as crianças.

Se, por um lado, essas questões expressam o abandono do Estado, no que diz respeito à educação, por outro, mostram que as mudanças só ocorrem, dentro da escola, a partir da criação de formas de resistência construídas, cotidiana e coletivamente, pelos educadores.

Apontam-nos, também, para uma questão importante detectada por Miguel Arroyo,

"Não será possível ensinar para a participação, desalienação e libertação de classe com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que ensinaram a ignorância e a submissão de classe".

(Arroyo, 1986)

Os dados não me permitiram uma compreensão mais abrangente das razões que levam à viabilização de um projeto desta natureza dentro de um sistema opressivo, nem era essa minha intenção neste trabalho. Também não detive informações que me permitissem analisar, em profundidade as razões que levam um grupo de educadoras a transgredir a lógica do sistema escolar.

O que pude inferir é que, na E.E.Nadir Meireles, existe um projeto pedagógico em construção por aquelas educadoras concretas, com aquelas crianças concretas.

Este projeto pedagógico, que se assenta na construção de conhecimentos pela criança, no reconhecimento de sua singularidade/pluralidade e na busca de contextualização, destaca-se como uma construção coletiva de um grupo, que se nega a executar uma proposta construída em outras instâncias.

Desta maneira, desconstruem, também, aspectos significativos da organização do trabalho escolar, tendo em vista a autonomia dos diversos agentes envolvidos.

O trabalho coletivo e cooperativo, as relações simétricas entre os diversos agentes envolvidos no processo, a não-separação entre os que pensam e os que executam e a

destruição gradativa da estrutura hierárquica, dentro da escola, parecem ser indicadores da recusa dos educadores a formas cristalizadas de organização do trabalho escolar.

## 7. LIMITES DO TRABALHO

Muitas foram as limitações encontradas para o desenvolvimento deste trabalho. A maior delas foi, sem dúvida, a inexistência de estudos, em nosso país, a respeito do caderno escolar.

As poucas pesquisas a respeito do assunto, desenvolvidas em outros países, são de difícil acesso e só chegam até nós, através de artigos em revistas especializadas. Foi através destas publicações, que tomei conhecimento de pesquisas, que vêm sendo desenvolvidas em Paris e Buenos Aires, sobre o caderno escolar.

Outra limitação encontrada foi a que diz respeito ao próprio caráter deste trabalho. Desenvolvi um estudo exploratório com uma pequena amostra, que não permite a generalização dos resultados.

Entretanto, algumas questões aqui levantadas levam-me a acreditar que o caderno escolar se constitui em um material ainda a ser explorado pelos pesquisadores da educação. Entendo que ele pode fornecer elementos valiosos para o conhecimento da escola, tanto do ponto de vista histórico, quanto do ponto de vista ideológico, político, linguístico ou estritamente pedagógico.

## BIBLIOGRAFIA

- ALFABETIZAÇÃO de adultos. Petrópolis, Vozes, 1985. (Cadernos de Educação Popular, 8).
- ALVES, Nilda, coord. Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986.
- ALVES, Rubens Azevedo. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.
- ALVES, Rubens Azevedo. Estórias de quem gosta de ensinar. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987.
- ARROYO, Miguel. Da escola carente à escola passível. São Paulo, Loyola, 1986.
- ASSIS, Regina de. Projeto Nezahualpilli; uma alternativa curricular para a educação das crianças das classes populares. Cadernos do CEDES, São Paulo (9):67-83, Mar.1984.
- BUFFA, Ester. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987. (Polêmicas do Nosso Tempo, 23).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. O Educador vida e morte. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- CADERNOS DO CEDES. Recuperando a alegria de ler e escrever. São Paulo, n.14, 1987.
- CARRAHER, Terezinha Nunes, org. Aprender pensando. Petrópolis, Vozes, 1986.

- COOL, César. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: Banks Luci,org. Piaget e a Escola de Genebra, São Paulo, Cortez, 1987.
- CUNHA, Luiz Antonio. Uma leitura da teoria da escola capitalista. Rio de Janeiro, Achiamê, 1982.
- DIAS, Fátima Salles. Processo de evolução da língua escrita. (psicogênese da língua escrita s.n.t.(mimeogr.)
- FARIA, Vitória & DIAS, Fátima Salles. Como a criança constrói o conceito de número. s.l., s.ed. 1987 (mimeogr.)
- FARIA, Vitória; GOUVEIA, Maria Cristina; MONT'ALVÃO, Letícia; DIAS, Fátima Sales. A Pré-escola e o processo de alfabetização. Brasília, MEC/SEPS, 1984.
- . Subsídios para o planejamento; desenvolvimento infantil. Brasília, MEC/SEPS, 1985. v.2.
- . Subsídios para o planejamento; tema integrador. Brasília, MEC/SEPS, 1984, v.1.
- FRANCO, Maria Aparecida; NUNES, Clarice; SILVA, Hélio; CAMARÃO, Sandra. O papel do professor e sua construção no cotidiano escolar - um estudo sobre professores de 2º grau no Rio de Janeiro in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - INEP, Brasília, 1985, vol.66, nº 54, p.416-431.
- FEIL, Iselda T.S. Alfabetização - um desafio novo para um novo tempo. Petrópolis, Vozes, 1983.
- FERREIRO, Emilia. Alfabetização em processo. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986.

1.º artigo  
 FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.

———. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (52):7-17, fev. 1985.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKI, A. Los sistemas de escrita en desarrollo del niño. México, Siglo XXI, 1979.

FOUCAMBERT, Jean. La Manière D'Être Lecteur. Paris, m.d.i., 1980.

FREINET, C. Educação pelo trabalho. Lisboa, Presença, 1974.

———. Para uma escola do povo. Lisboa, Presença, 1973.

———. As técnicas Freinet na escola moderna. Lisboa, Estampa, 1975.

FREINET, Elize. O itinerário de Celestin Freinet; a livre expressão na Pedagogia Freinet. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo; relato de uma professora. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

———. A importância do ato de ler. São Paulo, Cortez, 1982.

FREIRE, Roberto & BRITO, Fausto. Utopia e paixão: a política do cotidiano. Rio de Janeiro, Rocco, 1984.



- GERALDI, João Wanderley, org. O texto na sala de aula; leitura e produção. Cascavel, Assoeste, 1987.
- GIROUX, Henry. A Escola Crítica e a política cultural. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987.
- . Teoria Crítica e resistência em educação. Petrópolis, Vozes, 1986.
- GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. O silêncio - um ritual pedagógico a favor da discriminação racial (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de 1º grau, 1a. a 4a. série). Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1985. (Dissertação, Mestrado).
- GUIATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. Micropolítica - "Cartografias do desejo". Petrópolis, Vozes, 1986.
- HABERMAS, J. Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- HUBERT, C. & HEBRARD, J. Fais ton travail. Revue Trimestrielle l'Association Enfances e Cultures. Paris (2):46-59, 1979.
- JACOBSON, L. & ROSENTHAL, R. Profecias auto realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: PATTO, Maria H.S. org. Introdução à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981.
- KAMII, C. O conhecimento físico na educação pré-escolar; implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

- KAMII, C. A criança e o número; implicações educacionais da teoria de Piaget. Campinas, Papirus, 1985.
- KRAMER, Sônia, org. Alfabetização-dilemas da prática. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.
- LAPIERRE, André. Simbologia do movimento. São Paulo, Manole, 1984.
- LARA, Luiza Castiglioni. Porque as crianças não gostam da escola. Petrópolis, Vozes, 1985 (Cadernos de Educação Popular, 12).
- LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo, Ática, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública - a pedagogia crítica social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1982.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Alfabetização escolar em Minas Gerais; diretrizes para avaliação da proposta do ciclo básico de alfabetização. Belo Horizonte, SEE, 1986.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Diretoria do Ensino de 1º Grau. Considerações gerais sobre educação e trabalho no currículo do ensino de 1º grau. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1986.

- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Diretoria do Ensino de 1º Grau. Instrução número 01/87; síntese inicial do relatório de avaliação do ciclo básico de alfabetização e propostas de encaminhamento. Belo Horizonte, 1987.(Mimeogr.)
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Diretoria do Ensino de 1º Grau. Subsídios para o planejamento curricular do ciclo básico de alfabetização. 3.ed. Belo Horizonte, 1987.
- MORAIS, Régis de. org. Sala de aula: que espaço é esse? Campinas, Papirus, 1986.
- NICOLAU, Marieta & MACHADO, Lúcia. Alfabetizando com sucesso. São Paulo, EPU, 1986.
- OLIVEIRA, Betty & DUARTE, Newton. Socialização do saber escolar. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. O que é lingüística? São Paulo, Brasiliense, 1986. (Primeiros Passos, 184).
- PAIXÃO, Lêa Pinheiro. A escola dos carentes: um projeto em Minas Gerais. In: ARROYO, Miguel. Da Escola carente a escola passível. São Paulo, Loyola, 1986, p.55-84.
- PALÁCIO, M. et alii, Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, Secretaria de Educación Pública, 1983.
- PAOLI, Maria Célia. Os trabalhadores urbanos na fala dos outros: tempo, espaço e classe na história brasileira. s.n.t. (Mimeogr.)

- PATTO, Maria Helena Souza, org. Introdução à psicologia escolar. São Paulo, Queros, 1981.
- PIAGET, Jean. A construção do real na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
- . O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
- PIAGET, Jean & INHELDER, B. Gênese das estruturas lógicas elementares. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- RENDO, A. & PERELMAN, F. El cuaderno de clase y su autor. Revista Latino Americana de Lectura, Buenos Aires (3):28-36, 1988.
- SANTOS, Oder José dos. Esboço para uma pedagogia da prática. Educação em Revista, Belo Horizonte (1):19-23, jul.1985.
- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983.
- SCALCO, Gildo. Educação e autonomia - uma construção no cotidiano dos trabalhadores. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1987. (Dissertação, Mestrado).
- SCHLLIEMANN, A.L. & CARRAHER, T. Na vida dez; na escola zero: os conteúdos culturais da aprendizagem da matemática. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (42).79-86, ago.1982.
- SMITH, Frank. Devenir lecteur. Paris, Armand Colin, 1986.
- SOARES, Magda. Linguagem e escola; uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1986.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo(52):19-24, fev.1985.

TOMELIN, Victor. Pedagogia do silêncio: o tamanho do medo. São Paulo, Papirus, 1986.

VIEIRA, Álvaro Pinto. Ciência e existência. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

WEIZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (52):115-119, 1985.

A N E X O S

## ANEXO I

Lista de material solicitado pela escola do César:

- 1 caderno de Português
- 1 caderno de Ciências
- 1 caderno de Matemática
- 1 caderno de Estudos Sociais
- 1 caderno de Para Casa
- 2 lápis
- 1 borracha
- 1 régua
- 1 vidro de cola
- 1 folha de papel fantasia
- 1 caixa de lápis de cor
- 1 livro de literatura (para doar para a Biblioteca)
- 1 apontador
- 1 lata de Coca-Cola

## ANEXO II

Relação dos conteúdos de um dos cadernos do Dudu

Caderno de Comunicação e Expressão

Iniciado em julho de 1987

98 páginas escritas

- 1 - Família das sílabas: ma  
va  
da  
na  
pa
- 2 - Cópia de palavra simples, cinco vezes cada uma, com as famílias silábicas acima.
- 3 - Ligação do desenho (mimeografado) à palavra (exemplo: desenho de um ovo para ligar à palavra ovo).
- 4 - Cópia de palavras: uva, ema, ave, ovo, pia, pau.
- 5 - Cópia de palavras simples, com as mesmas famílias do item 1.
- 6 - Formação de frases com as palavras: uva, ovo, ema.
- 7 - Cópia de palavras simples das mesmas famílias do item 1.
- 8 - Cópia de sílabas das famílias: pa, va, da, na, ma (2 vezes).
- 9 - Cópia de palavras simples das mesmas famílias do item 8.
- 10 - Cópia de frases simples (2 vezes)
- 11 - Juntar sílabas e ler: avô, ave, avô, uva.
- 12 - Cópia da palavra ave (15 vezes).
- 13 - Cópia de palavras simples com as famílias: da, va.



- 14 - Cópia da ficha (3 vezes).
- 15 - Palavras com a família va.
- 16 - Frases (com as mesmas palavras).
- 17 - Complete frases (com as mesmas palavras).
- 18 - Cópia de palavras da família va.
- 19 - Cópia das palavras: Ivo, vovô, uva, avô, Eva, ave, uva, ovo, etc.
- 20 - Frases com uva, ovo, ema, ave.
- 21 - Separar em sílabas palavras da família va e copiar 2 vezes.
- 22 - Cópia de palavras da família va.
- 23 - Cópia da ficha (2 vezes).
- 24 - Palavras da família pa (2 vezes).
- 25 - Separar em sílabas palavras da família pa.
- 26 - Cópia de palavras simples (palavras soltas).
- 27 - Cópia de sílabas da família na (3 vezes cada uma).
- 28 - Cópia de palavras da família na (3 vezes cada uma).
- 29 - Escrita de palavras com na.
- 30 - Frases com palavras da mesma família.
- 31 - Cópia de palavras da família pa.
- 32 - Cópia de palavras da família na.
- 33 - Cópia de palavras da família va.
- 34 - Frases com as mesmas palavras.
- 35 - Cópia de sílabas da família la.
- 36 - Palavras com sílabas da família la (cópia).
- 37 - Cópia de palavras e separação de sílabas das famílias va, ma, la.
- 38 - Cópia de palavras da família ra.

- 39 - Frases com palavras da família ra.
- 40 - Cópia de palavras da família ja.
- 41 - Ditado com palavras conhecidas.
- 42 - Cópia de palavras das famílias: la, da, va, ra, na (3 vezes cada palavra).
- 43 - Cópia de palavras da família ga.
- 44 - Cópia de palavras conhecidas.
- 45 - Frases com palavras da família ja.
- 46 - Cópia de palavras simples (2 vezes).
- 47 - Frases com palavras conhecidas.
- 48 - Completar frases com palavras conhecidas.
- 49 - Frases com palavras conhecidas.
- 50 - Cópia de palavras da família ba.
- 51 - Cópia de frases com palavras da família ba.
- 52 - Cópia de frases com palavras da família ba.
- 53 - Cópia de palavras das famílias: ra, ba, la, ma, ja (2 vezes cada palavra).
- 54 - Separar em sílabas palavras das mesmas famílias (2 vezes).
- 55 - Cópia de palavras das mesmas famílias (3 vezes).
- 56 - Separar em sílabas palavras das mesmas famílias.
- 57 - Formação de frases com palavras das famílias do item 53.
- 58 - Copiar palavras das famílias: la, ba, pa (2 vezes)
- 59 - Cópia de palavras com a família ca.
- 60 - Copiar e separar em sílabas palavras da família ca.
- 61 - Cópia de palavras da família ca.
- 62 - Cópia de sílabas da família sa.

- 63 - Cópia de sílabas da família fa.
- 64 - Passar para o plural palavras das famílias: ca, sa, fa.
- 65 - Cópia de palavras das mesmas famílias.
- 66 - Cópia de palavras da família xa.
- 67 - Cópia de frases com palavras da família xa.
- 68 - Cópia de palavras com ch.
- 69 - Cópia de pequenos textos envolvendo palavras com ch.
- 70 - Cópia de palavras com a família sa.
- 71 - Cópia de palavras com: ch, nh, lh.

OBSERVAÇÃO:

Paralelamente, a criança no caderno de leitura utilizava textos que envolviam as dificuldades que apareciam nessas cópias e depois, realizava ditados das mesmas sílabas, palavras, frases e textos.

## ANEXO III

Conteúdos trabalhados na 1a.série na Escola Estadual Nadir Meireles.

### Estudos Sociais

- . O homem como sujeito da história
- . Quem sou eu
- . Meu nome
- . A família
- . A casa

### Ciências

- . Hábitos de saúde
- . Banho diário
- . Higiene dos cabelos
- . Olhos
- . Ouvidos
- . Nariz
- . Dentes
- . Mãos
- . Pés
- . Acidentes na infância
- . Cuidados para evitar acidentes: casa, escola, rua.

### Português

- . Vocabulário
- . Conversas informais dirigidas
- . Relato de fatos em seqüência lógica
- . Planejamento e avaliação de atividades
- . Reconhecimento do nome
- . Leitura de palavras formadas por letras de seu nome

- . Fase inicial da escrita:
  - garatuja
  - pré-silábica
- . Escrita usando letra de imprensa e cursiva
- . Palavras formadas pelas letras de seu nome
- . Composição de textos orais
  - coletivos
  - individuais
- . Reconhecimento do nome dos colegas
- . Reconhecimento de todas as letras do alfabeto
- . Reconhecimento de palavras formadas por qualquer letras
- . Leitura de pequenos textos
- . Interpretação de textos
- . Crítica de textos
- . Escrita com movimento, espaçamento, ligação entre as letras
- . Ortografia de palavras
- . Composição de textos individuais e coletivos
  - criativos
  - epistolares

## **Matemática**

- . Domínio de conceitos matemáticos básicos
- . Identificação de formas geométricas relacionadas ao corpo e objetos da sala de aula
- . Organização de conjuntos tendo como elementos letras e nomes
- . Contagem e escrita do número de letras de seu nome
- . Contagem e escrita de numerais até (9)
- . Identificação da unidade
- . Descoberta de fatos da adição e subtração a partir do próprio nome e de situações diárias
- . Criação de problemas aplicando os fatos descobertos
- . Utilização do calendário
- . Contagem e escrita do número de letras de outros nomes

- . Descoberta de fatos da adição e subtração a partir de outros nomes e situações diárias
- . Identificação de dezenas. Escrita e enunciado de números de dois algarismos
- . Composição e decomposição do número em unidades e dezenas
- . Identificação do sucessor e antecessor
- . Identificação de dúzia e meia dúzia
- . Medidas inteiras: massa, comprimento, capacidade e tempo
- . Registro de posição do 1º ao 10º
- . Criação de formas geométricas com material concreto.