



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

ALINE GOMES DA SILVA

Alfabetização, leitura e escrita: sala de
aula Como espaço tempo de diferenças?

Rio de Janeiro
2008



UNIRIO
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

ALINE GOMES DA SILVA

**Alfabetização, leitura e escrita:
sala de aula como *espaçotempo* de diferenças?**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pedagogia, Escola de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito para obtenção do grau de Pedagoga, orientada pela Prof^ª Dr^ª Carmen Sanches Sampaio.

RIO DE JANEIRO
2008

A Caroline, Matheus e Sara, alunos que muito me ensinaram no seu percurso escolar vivenciado em uma escola ainda seletiva e excludente.

Agradecimentos:

A Deus, por ser presença viva em minha vida.

Aos meus pais, avó e irmão que sempre pacientes, mesmo com toda dificuldade, colaboraram comigo para a realização deste sonho, tornar-me Pedagoga.

À professora e amiga Carmen Sanches Sampaio, pela orientação, investimento e incentivo na minha formação de *professora-pesquisadora no exercício da docência* e na construção cotidiana de uma escola inclusiva e democrática.

Aos alunos da turma 501 do 1º segmento do ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro que contribuíram para esta prática reflexiva e minha formação inicial. Sem vocês esse trabalho monográfico não teria sentido.

Às professoras do 1º segmento do ISERJ, especialmente Ana Paula Venâncio e Renata Ferreira, pelo desafio cotidiano de vivenciarmos uma prática educativa mais inclusiva e solidária. A Margaridinha, Elaine, Flor, Penha, Zilda e Rosalva por todo acolhimento, conversa, troca e aprendizados muito significativos em minha formação.

Ao Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF), pelo diálogo, discussões coletivas e o difícil exercício de articular prática e teoria ampliando os meus conhecimentos sobre alteridade e diferença(s), constitutivos do cotidiano escolar.

A todos os meus amigos e amigas da Unirio que, de alguma maneira, colaboraram nessa atividade investigativa, especialmente Renata Costa que, desde muito cedo, me alertou da importância da Iniciação Científica em minha formação de professora. A você, minha gratidão por esse tempo de parceria.

Aos amigos, todos eles, que diante da minha opção profissional, respeitaram com paciência a minha ausência nos momentos de estudo e pesquisa, representam na minha vida o *humano amor de Deus*.

Ao *Fórum de Alfabetização, leitura e escrita* (FALE), representado pela coordenadora Carmen Sanches, fica o meu agradecimento pelas “falas”, debates e pelas práticas (com)partilhadas com as professoras alfabetizadoras que, comprometidas com sua ação pedagógica, se desafiam a buscar *compreender o compreender* de seus alunos e alunas, neste espaço de troca coletiva.

A UNIRIO e ao CNPq pela bolsa de Iniciação Científica garantindo que a pesquisa fosse eixo da minha formação (inicial) de professora.

*"A miçanga, todas a vêem. Ninguém nota o fio que, em colar
vistoso, vai compondo as miçangas"*

MIA COUTO

RESUMO

No presente trabalho monográfico – *Alfabetização, leitura e escrita: sala de aula como espaçotempo de diferença?* – a partir de um acompanhamento longitudinal de uma mesma turma, busquei investigar o processo de alfabetização vivenciado, cotidianamente, por uma turma de crianças e professora (ouvinte) e criança e professora (surda) de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Essa experiência me instigou a buscar *compreender o compreender* (Bateson, 1998) desses alunos(as) de classes populares e a lidar com a(s) diferença(s), que nos constitui como seres humanos, tentando fugir de ações pedagógicas respaldadas em concepções de conhecimento, que discriminam, apontam, domesticam, aqueles que fogem à normalidade (ilusória), ou seja, a um padrão de homogeneidade pré-estabelecido. A presença de uma aluna surda em uma turma de ouvintes me ajudou a perceber as diferenças presentes na sala de aula e a olhar para os sujeitos com seus modos variados de pensar e de construir conhecimentos. Diferenças que tem me ajudado a pensar em *espaçotempos* diferenciados de *aprenderensinar*, de maneira que todos compartilhem e construam conhecimentos, mediados pelo diálogo, (pelas) discussões e (pelos) saberes construídos socialmente e culturalmente na interação com outros. A metodologia norteadora dessa pesquisa se insere no campo dos estudos do cotidiano (ALVES, 2002; GARCIA, 2003; PAIS, 2003; SAMPAIO, 2003, 2008), pois realizamos uma investigação no cotidiano escolar com as professoras e com as crianças. Alguns autores contribuíram de forma significativa para a ampliação da minha compreensão sobre o processo de *ensinaraprender* a ler e a escrever (GARCIA, 2001, 2002; GERALDI, 1997; SAMPAIO, 2003, 2008; SOARES, 1998; etc.), fornecendo-me ferramentas importantes para pensar (e praticar) a alfabetização, rompendo com uma concepção mecanicista do ensino da leitura e da escrita, ainda hegemônica no cotidiano escolar. As produções de Ana Luíza Smolka (1991) muito têm me ensinado a compreender a *alfabetização como um processo discursivo*. Entre as diversas literaturas que abordam a relação Educação e Surdez tomamos como referência Regina Maria de Souza (1998) e Carlos Skliar (1997, 1998) que buscam tratar a Surdez na perspectiva da *filosofia da diferença*, articulando Educação, Surdez e Cultura. Com Clandinin e Connelly (1995) me desafiei a trabalhar com a *investigação narrativa* e a compreender os saberes e os fazeres docentes presentes nas falas (orais e escritas) das professoras e alunos(as). Foi a partir das leituras de Maria Teresa Esteban (2001, 2002, 2005, 2008) que pude conhecer, praticar e vivenciar uma *avaliação como uma prática de investigação* buscando romper com paradigmas ainda hegemônicos de uma avaliação classificatória e excludente. Investigar o cotidiano escolar me possibilitou o desenvolvimento de uma íntima relação com a *prácticateoriaprática* que, mediadas pelas discussões coletivas do GPPF – Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores/UNIRIO têm garantido a ampliação e o aprofundamento de questões teóricas, epistemológicas e práticas contribuindo de forma significativa para a minha formação inicial de professora pesquisadora.

Palavras- Chave: Alfabetização discursiva – Avaliação – Cotidiano Escolar

ÍNDICE

I – INTRODUÇÃO.....	09
II – CONTEXTUALIZANDO A AÇÃO PESQUISADORA.....	12
III – OBJETIVOS	16
IV - METODOLOGIA.....	17
V – DISCUTINDO A PRÁTICA.....	22
5.1 - Diferença(s) no cotidiano: percorrendo trilhas e decodificando sinais.....	22
5.2 - O investimento, cotidiano, em uma prática pedagógica mais solidária e democrática.....	33
5.3 - A licença da professora regente.....	42
5.4 - Avaliação – uma prática investigativa do processo <i>ensinoaprendizagem</i>	45
5.5 - Visita da professora Ana Paula a turma	48
5.6 - Uma outra prática entra em cena.....	49
5.7 - Avaliação: para que te quero?.....	51
5.7.1 - Todo ponto de vista é a vista de um ponto.....	56
5.7.2 - A escola “inaugura” uma auto-avaliação coletiva.....	58
VI– CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
6.1 – Lições aprendidas e possibilidades de pesquisa.....	63
VII – REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	68
VIII – ANEXOS	73

I - INTRODUÇÃO:

Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas.
(Saramago, 1982)

Esta produção monográfica é resultado da pesquisa realizada enquanto bolsista de Iniciação Científica UNIRIO e CNPq, no período de abril de 2005 a junho de 2008, quando investiguei o processo de alfabetização vivenciado por um turma de alunos(as) em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro.

Muito se tem falado sobre a importância da pesquisa como fonte de formação de profissionais de diversas áreas. Principalmente na área educacional este assunto tem sido alvo dos mais variados debates: em congressos, grupos de pesquisas, nas universidades, nas produções literárias e outros, sendo defendida como parte integrante do trabalho docente.

Embora, ainda seja um tema recente no Brasil este movimento que vem valorizando a pesquisa na formação do professor ganhou força a partir do final dos anos 80 crescendo de forma significativa na década de 1990 (André, 2001). Diversos autores salientam a importância da articulação entre a *prácticateoriaprática*¹ na formação docente e defendem a criação de espaços coletivos na escola para discussão e reflexão sobre assuntos que permeiam a prática pedagógica cotidiana.

Mas, pensar na questão da professora² como pesquisadora tem provocado uma grande confusão no sentido de que muitos têm a falsa idéia de ser mais uma tarefa dada à professora diante de tantas outras que já desempenha.

A dificuldade de compreender esta questão está no fato de muitos acharem que a discussão em torno da pesquisa deve se restringir aos professores universitários. Como ressalta Paulo Freire há mais de uma década, faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram num corpo de um todo. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa

¹ As discussões realizadas no Grupo de Pesquisa, do qual faço parte, sobre o processo de ensino e aprendizagem levaram-me a assumir a forma escrita já adotada por alguns pesquisadores (SAMPAIO, 2003; ESTEBAN, 2001; GARCIA, 2002; ALVES, 2002) na tentativa de não dicotomizar a prática e a teoria: *prácticateoriaprática*.

² A opção pelo gênero feminino, dá-se por ser majoritária a presença das mulheres professoras nos anos iniciais da Educação Básica e no cotidiano da escola investigada.

para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(FREIRE, 1996:32)

Assim, diferente de pesquisadores que buscam em suas pesquisas analisar as práticas desenvolvidas por outras pessoas, cabe a professora-pesquisadora assumir uma postura investigativa de sua própria prática.

Nesse sentido, trabalhar com a questão da professora enquanto pesquisadora de sua própria prática traz para nós, educadores, possibilidades de compreender melhor o que cada dia acontece na sala de aula. Pois, não é raro vermos e ouvirmos alguns órgãos públicos de educação culpabilizar as professoras pelo fracasso escolar dos(as) alunos (as), julgando-as como incompetentes ou incapazes. Mas, saber por quê? Como? E quais os motivos e condições que levam a tal fracasso? São perguntas que devemos fazer enquanto professoras em busca de melhor compreender e solucionar os diferentes desafios surgidos no dia-a-dia da sala de aula.

Muitos são os argumentos e teorias que defendem o papel da professora como mediadora e facilitadora no processo de aprendizagem vivenciado pelos(as) alunos(as) como uma forma de dar "autonomia" aos mesmos. No entanto, o que pude perceber enquanto estudante do curso de Pedagogia é a falta de preparo em nossa formação para encarar esse desafio. É limitada a nossa formação inicial no sentido de que embora tenhamos estudado nas mais diferentes disciplinas as teorias e correntes pedagógicas ainda vejo como limitada a nossa experiência prática cotidiana.

Dentre os mais variados desafios surgidos na escola (especialmente a pública), é a alfabetização das crianças de classes populares que tem sido alvo de preocupação de muitos professores e outros responsáveis pela educação que têm se comprometido com o processo de aquisição da linguagem escrita e a qualidade da leitura desses alunos que, historicamente, vêm fracassando na escola.

O compromisso de mudar essa realidade educacional está na possibilidade de se investir em uma alfabetização como um processo discursivo, Smolka nos diz:

(...) a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a fala, a dizer o que quer pela escrita. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita (SMOLKA, 1991:63).

Embora haja metodologias e concepções de ensino que contribuem para uma prática alfabetizadora democrática e comprometida com o sucesso dos(as) alunos(as) de classes populares há ainda em nossas escolas uma concepção mecanicista de ensino que não busca

compreender a criança, suas singularidades, seu ritmo, suas limitações e possibilidades, pois continua a medir os alunos a partir do que não aprenderam ou não construíram.

Ao contrário desta concepção de ensino, investir em uma prática alfabetizadora discursiva permite ao docente criar possibilidades pedagógicas que garantam aos seus alunos e alunas a apropriação da linguagem escrita de forma crítica e criativa.

Estudar essas questões em torno da alfabetização e a formação da professora, como bolsista do projeto de pesquisa que investiga *a formação da professora-pesquisadora no exercício da docência*³ foi de fundamental importância para mim, principalmente, pela possibilidade de ter acompanhado, desde maio de 2005, uma turma em processo de alfabetização. Realizei, desde então, um acompanhamento longitudinal participando, duas vezes por semana, das atividades realizadas por essa turma pertencente ao 1º segmento de ensino no ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro)⁴. Foi através da investigação do cotidiano escolar que muitos questionamentos foram emergindo. Dentre eles, destaco:

- Qual(is) as concepção(ões) de leitura e escrita que norteiam a prática alfabetizadora da turma investigada?
- Como as professoras⁵ compreendem e exercem a sua função de mediadora no processo de aprendizagem de seus alunos e alunas?
- De que forma a professora se constitui como pesquisadora de sua própria prática? Quais os fatores que influenciam esse processo?
- Como as professoras e os alunos(as) compreendem a alfabetização? Qual(is) o(s) sentido(s) atribuído(s) à leitura e à escrita?
- De que forma a escola e as professoras da turma têm lidado com a aluna e a professora surda no cotidiano escolar? Como a escola lida cotidianamente com a aluna e professora surdas?

³ Projeto de pesquisa coordenado pela Profª Drª Carmen Sanches Sampaio, também orientadora do sub-projeto de pesquisa que resultou nesse texto monográfico.

⁴ Esta escola está vinculada a FAETEC (Fundação de Assistência às Escolas Técnicas) e, conseqüentemente, à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro.

⁵ A turma investigada tem, desde junho de 2005, uma professora surda - Renata Ferreira, além da professora ouvinte Ana Paula, pois nesta turma existe uma aluna surda. A presença de uma professora surda é conseqüência da ação investigativa.

- Quais os desafios vivenciados, cotidianamente, pelas intérpretes de língua de sinais (LIBRAS) ⁶ no processo de alfabetização de uma turma que conta com a presença uma aluna surda incluída?
- Como as professoras compreendem e lidam com a participação de pesquisadores na turma investigada?

II – CONTEXTUALIZANDO A AÇÃO PESQUISADORA

Sem dúvida, minha entrada no ISERJ foi muito valiosa na medida em que foi possibilitando novos olhares sobre a educação, como chama nossa atenção Esteban e Zaccur:

(...) É na pesquisa, na inserção cotidiana e nos diferentes espaços educativos que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado /vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios que façam dos dilemas desafios que podem se enfrentados. (ESTEBAN & ZACCUR, 2002:22)

No ISERJ, fui muito bem recebida pelas professoras e pelos alunos(as) da turma⁷. O que pude perceber, além do compromisso de ver o sucesso de seus alunos (as), é que a professora ouvinte busca trabalhar com uma pedagogia pautada na afetividade, que pode ser claramente observado na maneira como se relaciona com as crianças.

O meu primeiro dia de observação se deu em um dia muito especial, reunião dos pais. Pude compreender então como a professora Ana Paula (professora ouvinte) faz do seu fazer pedagógico um instrumento de reflexão, de aprendizagem de pesquisa e construção. Durante a reunião a professora explicou a maneira como realiza as aulas, os projetos e ressaltou suas concepções pedagógicas.

Em sua fala, junto aos pais, a professora explicou que acredita no tempo da escola como diferente do tempo do aluno e que nem todos conseguem acompanhar esse tempo, por isso busca, em sua prática pedagógica, compreender as lógicas usadas pelas crianças no processo de aprendizagem. Suas avaliações não têm como referência o que o aluno ainda não sabe, mas, sim,

⁶ Eu e Renata Costa, bolsista PIBIC/Cnpq, como somos usuárias fluentes em LIBRAS atuamos no cotidiano escolar como intérpretes de língua de sinais o que nos instigou a investigar as relações entre essa atuação e o processo de aprendizagem vivenciados pelas crianças (surda e ouvintes).

⁷ Atuei como bolsista voluntária no projeto de Pesquisa coordenado pela profª Carmen Sanches desde maio de 2005 até julho de 2006 até me tornar bolsista de Iniciação Científica.

o que já sabe. O que, para mim, é muito válido e até mesmo respeitoso, visto que, ainda hoje, as nossas escolas continuam tratando os alunos de forma discriminatória e excludente.

Há uma preocupação por parte de algumas professoras dessa escola com o sucesso dos(as) alunos(as) no processo de aquisição da leitura e escrita a fim de que estes se tornem leitores, escritores onde a concepção pedagógica esteja baseada numa prática dialógica e discursiva de alfabetização. Assim, a sala de aula é compreendida como um espaço **heterogêneo**, pois a professora Ana Paula⁸ compreende que as crianças aprendem em tempos e ritmos diferentes.

Ana Paula considera a variedade de produções realizadas por cada aluno para poder ter um “parâmetro” das aprendizagens conquistadas por cada criança. A todo o momento a professora avalia e reflete sobre a sua prática pedagógica e procura compreender o ritmo de aprendizagem de cada criança. Em seu caderno de registro anota o que consegue perceber das aprendizagens realizadas pelas crianças e o que ainda precisam aprender no que se refere à aquisição da leitura e da escrita. No 1º bimestre de 2006, a professora iniciou uma auto – avaliação individual e coletiva onde cada criança seguindo alguns critérios avaliava seus aprendizados e seus ainda não saberes.

Essa concepção, pouco compreendida por muitos de nós professores, foi muito bem entendida pelos alunos(as) desta turma dando concretude ao que Vigotski (1991) conceituou de Zona de Desenvolvimento Proximal. As crianças sabem que estão aprendendo e, para isso, podem contar com a ajuda da professora e uma das outras para que possam realizar sozinhas, amanhã, o que, hoje, precisam de ajuda.

Este momento de avaliação embora seja tão rico ainda não é uma práxis em nossas escolas, inclusive na escola investigada. Ainda há uma cobrança dos pais e da direção escolar por uma avaliação pautada na classificação dos estudantes.

Na reunião de pais, a professora disse a todos que não acredita que a prova seja o melhor instrumento de avaliação e enfatizou a importância da auto-avaliação e o grande efeito que tem surgido no dia-a-dia da sala de aula. Apresentou através de um vídeo, a auto-avaliação dos alunos e os modos como explicitavam o processo por eles vivenciado. Os pais ficaram até mesmo surpresos com essa perspectiva de avaliação e a professora ressaltou, ainda, que a

⁸ Foquei minhas investigações, prioritariamente, nas ações pedagógicas realizadas pela professora ouvinte, pois a professora surda ainda estava vivenciando o processo de atuar como professora regente face ao modo como a escola e ela própria compreende o seu papel – interprete e mediadora – no processo de aprendizagem e ensino experienciado pela aluna surda. Essa questão é desenvolvida e discutida pela professora Carmen Sanches, coordenadora dessa ação pesquisadora..

prática da auto-avaliação tem garantido que os alunos fiquem mais comprometidos com a própria aprendizagem e a aprendizagem dos colegas.

A professora Ana Paula discute com os alunos a importância da leitura e, principalmente, o sentido da linguagem escrita em sala de aula ressaltando que os textos não são simplesmente para serem corrigidos. A professora vai chamando a atenção para as funções da escrita - escrever para registrar uma idéia, para falar algo para alguém, para reivindicar um direito etc.

Não foi raro presenciar no cotidiano desta sala de aula a revisão textual coletiva aonde os alunos iam aprendendo sobre a escrita à medida que pensavam sobre ela. A professora costumava realizar essa atividade usando o texto de alguns alunos(as) (há uma rotatividade desses alunos(as) ao longo das atividades propostas, para que todos pudessem participar) por meio de transparências usadas no retro-projetor, por exemplo, enfatizando a importância da pontuação e da ortografia para que os textos possam ser lidos e entendidos, contribuindo significativamente para o conhecimento dos alunos (as) sobre a escrita. É neste sentido que Smolka (1991) me ajudou a compreender teoricamente o vivenciado:

(...) Só aos poucos as crianças começa a duvidar do próprio "erro", perguntando e procurando adequar sua escrita a escrita convencional. As crianças começam a perceber a necessidade da convenção para a leitura dos textos. (SMOLKA, 1991: 75)

Fui aprendendo que na interação com o outro a criança busca dar sentido à sua própria escrita. A professora Ana Paula, por sua vez, agia conscientemente e de modo planejado, como mediadora e facilitadora no processo de aprendizagem vivenciado por essas crianças.

Como já mencionei anteriormente, ao contrário de uma visão mecanicista que tem a repetição e a memorização como eixo do processo de aprendizagem e, portanto, evita o erro, essa professora concebe o erro como parte do processo que vai possibilitar o acerto e, por mais que uma escrita possa se distanciar do convencional valoriza a escrita dos alunos e alunas. Assim, vai realizando uma "avaliação investigativa" (ESTEBAN, 2001) valorizando e compreendendo não o produto, mas o processo de aprendizagem vivenciado, diariamente, pela turma.

A avaliação classificatória que pretende hierarquizar e selecionar, por ter como fundamento a homogeneidade, a competição e a exclusão, atua essencialmente na ótica da negação: negação do outro, do diferente, de suas práticas, de seus saberes de suas formas de vida de seu contexto cultural, de sua realidade social; negação do diálogo; negação das múltiplas possibilidades. A negação faz com

que a diferença seja localizada numa estrutura hierárquica que atribui valores opostos aos elementos antagônicos ou contraditórios. Na avaliação educacional um dos aspectos centrais é a compreensão do saber e do não saber como pólos antagônicos, excludentes: o saber recebe sinal positivo e o não-saber o negativo. (ESTEBAN, 2001:181)

Trabalhar com os desafios surgidos na sala de aula é entender a diferença não como uma desvantagem, visto que pouco sabemos lidar com o que é diferente, o que é fora do padrão pré-estabelecido. Mas é, sobretudo, entender que a diferença pode trazer uma nova perspectiva e possibilidades de práticas pedagógicas.

Nesta turma, a diferença que nos saltava aos olhos é a presença de uma aluna surda. No entanto, como um espaço heterogêneo, vemos no cotidiano escolar que independente de ter uma aluna surda também as crianças ouvintes revelam “dificuldades” para aprender e “acompanhar” o “ritmo da turma” quando a referência é um “determinado padrão”, um padrão “pré-definido” que deve e precisa ser alcançado por todos os alunos e alunas em um determinado tempo escolar.

Algo muito valioso que aprendi com as observações participantes nesta turma foi a possibilidade de desenvolver um olhar sensível e uma “escuta sensível” (BARBIER, 1993), que nos instiga a focalizar não o que os alunos(as) não aprenderam, mas enxergar as sinalizações deixadas pelos alunos(as) em sua maneira de aprender investigando assim se a nossa maneira de trabalhar tem atendido às necessidades da turma. Contrariando a concepção tradicionalista de uma avaliação classificatória baseada no erro e no acerto, assumo a idéia de que somos constituídos, sim, pela heterogeneidade como nos diz Alves e Garcia:

(...) esta forma homogeneizadora, estigmatizando a diferença e negando a heterogeneidade presente em qualquer sala de aula, ou melhor, dizendo em qualquer grupo social. Ao avaliar, a professora marca o acerto e o erro como oposições definitivas (...) Sugerimos que, se como Bachelard perguntássemos Por que não? Quando deparamos com o erro, talvez descobríssemos não haver uma só resposta a cada questão e, se investigássemos os caminhos que trilhamos que o (a) aluno (a) trilhou para chegar a sua resposta concluíssemos o que tantos outros autores já sabem que há muitas lógicas em confronto na sociedade, ainda que a lógica determinante se apresente como única. (ALVES & GARCIA, 1997:15)

Assim, vivenciei no cotidiano escolar, a importância da professora se reconhecer e atuar como pesquisadora de sua prática pedagógica colocando-se no movimento de investigar o processo de construção de conhecimentos vivenciado pela turma e por ela mesma.

Mais uma vez Alves e Garcia que destacam a importância da formação da professora pesquisadora no exercício de sua docência:

É isso que denominamos professora – pesquisadora. A professora inconformada com o fracasso escolar institui que precisa criar alternativas pedagógicas favoráveis aos alunos e alunas que não estão avançando como esperava. Ela quer saber o que efetivamente acontece quando ensina e alguns aprendem, e outros não. Ela quer saber por quê. (...) a professora vai assumindo uma postura investigativa, voltando-se para o outro para melhor compreender o outro em sua diferença e, ao compreender o outro, vai tornando-se mais criativa, vai produzindo novas teorias explicativas que lhe possibilitam intervir no processo pedagogicamente. (ALVES & GARCIA, 2002:119)

É nesta perspectiva que tenho procurado, enquanto, futura Pedagoga e professora dos anos iniciais do Ensino Básico, cada vez mais, investir em minha formação que compreendo como permanente.

III – OBJETIVOS:

Os objetivos norteadores desta produção monográfica foram:

- Investigar qual(is) a(s) concepção(ões) de conhecimento, de criança, de leitura e de escrita que norteia(m) a prática pedagógica vivenciada pela turma investigada? O que as crianças (surda e ouvintes) lêem e escrevem, cotidianamente, na sala de aula? E fora da sala de aula e da escola? Incorporam a prática da leitura e da escrita às suas vidas cotidianas?
- Investigar o processo de alfabetização experienciado por uma aluna surda, inclusa em uma turma de crianças ouvintes. Quais as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras (surda e ouvinte)? Como as crianças (surda e ouvintes) lidam, cotidianamente, com essa experiência de inclusão?
- Investigar a ação avaliativa praticada pelas professoras da turma e as conseqüências para o desenvolvimento e aprendizado das crianças. Qual(is) a(s) concepção(ões) de avaliação que subsidiam a prática pedagógica? Qual é o papel desempenhado elas crianças e professoras neste processo?

IV - METODOLOGIA:

No Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF)⁹ vivencio têm me proporcionado discussões coletivas e o difícil exercício de articular prática e teoria. Posso afirmar que estou mais do que convencida sobre a importância da pesquisa como eixo da formação docente. Nos encontros do grupo de pesquisa buscamos dialogar com diferentes autores. Nosso ponto de partida é sempre a prática. Procuramos vivenciar a circularidade *prácticateoriaprática* (ESTEBAN & ZACCUR, 2002).

A pesquisa desenvolvida se insere no campo dos estudos do cotidiano (ALVES, 2002; GARCIA, 2003; PAIS, 2003; SAMPAIO, 2003), pois, realizamos uma investigação no cotidiano escolar com as professoras e as crianças.

Alguns autores contribuíram de forma significativa para a ampliação da minha compreensão sobre o processo de *ensinaraprender* a ler e a escrever (GARCIA, 2001,2002; GERALDI, 1997; SAMPAIO, 2003, 2008; SMOLKA, 1991; SOARES, 1998; etc.), fornecendo-me ferramentas importantes para pensar (e praticar) a alfabetização rompendo com uma concepção mecanicista do ensino da leitura e da escrita, ainda hegemônica no cotidiano escolar. As produções de Ana Luíza Smolka (1991) muito têm nos ensinado a compreender a alfabetização como um processo discursivo.

Marisa Vorraber (1996) e Sandra Corazza (2002) me ajudaram a pensar a relação entre pesquisa e educação. A releitura de Paulo Freire (1993) foi, para mim, uma grande surpresa. Seus textos revelam-me outros sentidos que antes não haviam sido despertados, principalmente no que diz respeito aos “saberes necessários à prática educativa”.

Entre as diversas literaturas que abordam a relação a Educação e Surdez tomamos, como referência Regina Maria de Souza (1998) e Carlos Skliar (1998) que buscam tratar a surdez na perspectiva da filosofia da diferença, articulando Educação, Surdez e Cultura.

Com Clandinin e Connelly (1995) me desafei a trabalhar com narrativas (orais e escritas) das professoras e das crianças. Eles definem a pesquisa narrativa como:

(...) uma maneira de estudar a experiência. Por que a experiência é a nossa preocupação, nos percebemos tentando evitar estratégias, táticas, regras, e técnicas advindas de considerações teóricas de narrativa. Nosso principal guia

⁹ A pesquisa realizada vincula-s à linha de pesquisa: “Escola e Cotidiano”. Os encontros do grupo, coordenado pela professora Carmen Sanches, acontecem quinzenalmente, no prédio do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH), na sala 403 ou na escola investigada (ISERJ).

em uma pesquisa é focar na experiência e acompanhar onde ela leva”(CLANDININ & CONNELLY, 2000: 188)

Trabalhar com a “*investigação narrativa*” nos possibilita refletir e escrever sobre as experiências vividas em nossa formação e investigação, pois, na medida em que pensamos e organizamos nossas idéias para o relato (oral e/ou escrito), refletimos e recriamos novas formas de compreensões da nossa prática e da teoria.

Realizar a pesquisa na perspectiva da *investigação narrativa* me ajudou a compreender os saberes e fazeres docentes presentes nas falas (orais e escritas) da professora Ana Paula que busca enquanto pesquisadora de sua própria prática refletir e interpretar as experiências cotidianas vivenciadas em sala de aula. Muitas vezes, por meio de conversas informais, não sem propósito ou intencionalidade, criamos *espaçotempos* alternativos, seja após as aulas, na hora do recreio, na hora do almoço, além dos encontros do Grupo de Pesquisa onde socializamos o vivido na prática. A professora compartilha através de suas narrativas, suas inquietações, seus conflitos, suas concepções, suas experiências profissionais e pessoais, vividas, cotidianamente na escola. Assim, foi se estabelecendo uma relação de confiança, cuidado e respeito. Na medida em que (com)fiarmos e tecemos juntas as narrativas podemos aprofundar e pensar através de outros pontos de vista. As práticas pedagógicas vividas pela professora e, também, pelas pesquisadoras não podem ser minimizadas, silenciadas e apagadas, pois suas experiências, sua *escuta sensível* (BARBIER, 1993) ajudam a compreender as complexidades da sala de aula além de possibilitar um aprender compartilhado, um modo de aprender com o outro. Por isso, Benjamim (1996) salienta a importância da criação de *espaçotempo* de diálogos, de locução e interlocução de conhecimentos.

Se parece não haver tempo em uma sociedade dominada pela rapidez, é preciso criar espaços alternativos onde o tempo torne-se aliado, um tempo onde a lentidão pode ser vivida, um tempo onde ainda possamos fiar um tempo onde o diálogo não expresse apenas um breve recado, mas a experiência de quem diz possam encontrar-se com as de quem ouve esteja em companhia de quem narra.
(BENJAMIN, 1996: 213)

As narrativas escritas, por mim, no caderno de campo foi primordial para acompanhar e investigar o cotidiano da sala de aula como um *campo de acontecimentos* (GALLO, 2007). Foi na escrita dos diários que “muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia” (Clarice Lispector, 1960:18). É importante destacar que este trabalho monográfico ora apresentado não tem objetivo colher “dados” para confirmar tal ou qual

hipótese. Trabalhei na perspectiva teórica da Pesquisa Participante (EZPELETA e ROCKELLI, 1986). A ação investigativa buscava contribuir para “modificar” a “realidade” pesquisada e, neste processo, poder também experimentar o meu movimento de mudança.

PAIS (2003), assim como MORIN (1998), me ajudou a compreender o desafio de trabalhar a pesquisa com o cotidiano principalmente por entender que a realidade apenas se *insinua* na complexidade da vida cotidiana, cheia de incertezas, imprevisibilidades, ordem e desordem.

À primeira vista, o céu estrelado impressiona por sua desordem: um amontoado de estrelas dispersas ao acaso. Mas, ao olhar mais atento aparece a ordem cósmica imperturbável - cada noite desde sempre e para sempre, o mesmo céu estrelado, cada estrela no seu lugar, cada planeta realizando seu ciclo impecável. Mas vem um terceiro olhar: vem pela injeção de nova e formidável desordem nessa ordem: vemos um universo em expansão, em dispersão, as estrelas, nascem, explodem, morrem. Esse terceiro olhar exige que concebamos conjuntamente a ordem e a desordem; é necessária a binocularidade mental, uma vez que vemos um universo que se organiza desintegrando-se. (MORIN, 1998:195)

Durante o desenvolvimento da pesquisa entrava em sala de aula duas vezes por semanas para co-participar das atividades realizadas, cotidianamente, pelas professoras (surda e ouvinte) e as crianças (surda e ouvintes). Também participava como intérprete de Língua de Sinais para a professora surda Renata Ferreira nos Centros de Estudos e Conselhos de Classe (COC) que acontecem na escola.

A Reunião de Pais mais do que a entrega de boletins se traduzia no encontro pais e professoras, onde as professoras têm a possibilidade de evidenciar como *compreendem o compreender* das crianças diante das práticas pedagógicas apresentadas no bimestre. E, os pais podem conhecer mais a fundo o que acontece na sala de aula com seus filhos e filhas. O que me chamou atenção é a relação de grande confiança que se estabeleceu entre os pais e as professoras o que tem possibilitado um trabalho que não se limita à sala de aula.

Fazer pesquisa com o cotidiano me desafiou a perceber as rotas que vão se construindo e reconstruindo ao longo do caminho no sentido de desvendar o novo na “*aparente*” rotina de *todos os dias* (PAIS, 2006). Pesquisar *com* o cotidiano me instiga a ter uma ação investigativa e dialógica com o observado e, principalmente, com o vivenciado em sala de aula, pois enquanto observava e investigava, participava, e tecia junto os fios e desafios que surgiam a partir do inesperado que o cotidiano nos apresenta. Desta forma, não há sentido falar *sobre* o cotidiano, um

sujeito distante do objeto, mas sim no mergulho com o cotidiano como nos ensina Nilda Alves e Inês de Oliveira (2006):

(...) o cotidiano é uma arma que nos permite, a partir de indícios fornecidos pelo mergulho no real, compreender melhor a rica dinâmica dos processos reais e, com isso, formular de modo mais efetivo possibilidades teóricas de compreensão e intervenção. (ALVES & OLIVEIRA, 2006: 587)

Foi essencial neste trabalho de pesquisa as fotografias, as produções infantis, os registros no meu caderno de campo, as transcrições das gravações em fita cassete e as filmagens, *corpus* da pesquisa, que procuro ler à luz da teoria no movimento de articular *prácticateoriaprática*.

A participação no Grupo de Pesquisa, na Unirio, e os encontros específicos de orientação com a professora Carmen Sanches foram de fundamental importância para que eu pudesse ampliar e aprofundar teoricamente as questões investigadas.

No grupo de pesquisa temos como eixo a relação *prácticateoriaprática*. Procuramos perceber as diferentes lógicas dos alunos e alunas a partir de “dados” “colhidos” no cotidiano escolar. Buscamos discutir sobre o processo de construção de uma postura pesquisadora e reflexiva da professora alfabetizadora a partir das experiências vividas em na sala de aula, ou seja, de sua própria prática. Em nossos encontros problematizamos as questões surgidas no trabalho de campo através das leituras e discussões teóricas nos possibilitam uma reflexão sobre o processo de *ensinoaprendizagem* vivenciado pelas crianças e professoras.

As leituras e perspectivas teóricas e políticas que optamos, enquanto grupo de pesquisa, nos fizeram assumir e a compreender a Surdez não como deficiência, como “falta” ou ainda no campo do discurso clínico, mas sim sobre a *perspectiva da diferença*, como nos ensina Skliar (2003). Pensar e investigar a surdez como uma diferença, nos abriu um leque para pensar ainda mais as diferenças que nos constitui como seres humanos. Na turma investigada, a diferença talvez mais percebida seja a de uma aluna surda, mas sabemos que a heterogeneidade constitui toda e qualquer sala de aula.

Foi também de fundamental importância, em 2006, a minha participação como ouvinte da disciplina “Pesquisa e Cotidiano”¹⁰, ministrada pela orientadora deste projeto, para a turma de Mestrado da Unirio. Nos encontros discutíamos, coletivamente, um texto específico pensado previamente. A leitura de Boaventura de Souza Santos (1995) - “Um discurso sobre as ciências” -

¹⁰ Participaram junto comigo dessa disciplina, como ouvintes, a professora Ana Paula Venâncio e a bolsista PIBIC/CNPq, Renata Costa.

levou-nos a refletir sobre a crise paradigmática e epistemológica que vivemos. Pude entender melhor a provisoriade do conhecimento, pois nem o paradigma dominante é capaz de responder e explicar questões cotidianas, conforme aprendera até então.

Em 2007 participei como ouvinte da disciplina optativa oferecida pelo Mestrado em Educação/UniRio - Abordagens Especiais I – “Conhecimento, Complexidade e Cotidiano”, ministrada pela professora Carmen Sanches. Ampliando meus conhecimentos em torno desta temática no diálogo com Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos, Paul Cilliers dentre outros.

As discussões apoiadas em José Machado Pais (2003), “Vida cotidiana – enigmas e revelações”, também me fizeram compreender que a pesquisa com o cotidiano deve despir-se das certezas pré-concebidas e investir nas *lógicas das descobertas*, e estar aberta aos acontecimentos inesperados, a uma realidade social que apenas se insinua e nos deixa indícios que se revelam ao longo trilhar da pesquisa.

A lógica da descoberta que se caracteriza a sociologia do cotidiano afasta-se da lógica do “preestabelecido”, que condena os percursos de pesquisa a uma viagem programada, guiada pela demonstração rígida de hipóteses de partida, a uma domesticação de itinerários que facultam ao pesquisador a possibilidade de apenas ver o que seus quadros teóricos lhe permitem ver. (PAIS, 2003:17)

Foi com Edgar Morin (1998), “Introdução ao pensamento complexo”, que pude aprender a não ignorar as incertezas e a desordem, ao contrário do que a escola ainda insiste em ensinar conhecimentos acabados e cheios de certezas que parecem únicos e indissolúveis. Morin, me ensinou que a partir do “erro” há a possibilidade do surgimento de outras lógicas de conhecimento.

Na visão clássica, quando aparece uma contradição em um raciocínio é um sinal de erro. Na visão complexa, quando se chega por vias empírico-racionais às contradições, isto significa não um erro, mas o atingir de uma camada profunda da realidade que, justamente porque é profunda, não pode ser traduzida para a nossa lógica tradicional. (MORIN, 1998:99)

Foi ofertado pela professora Carmen Sanches como um produto gerado da pesquisa, a disciplina optativa para os alunos(as) do curso de Pedagogia da Unirio: “Abordagens Especiais em Educação IV: Surdez e Educação - diferenças no cotidiano escolar” onde os alunos e, nós, bolsistas de IC pudemos conhecer e aprofundar os conhecimentos relativos à Cultura Surda. As leituras de Regina Maria de Souza (1998), Carlos Skliar (1998, 1999, 2003 e 2005) e Oliver Sacks (1998). Foram o início e um grande incentivo para que os alunos(as) pudessem se

aproximar do tema da Surdez desnaturalizando velhos e ainda hegemônicos modos de conceber a surdez enquanto deficiência, na perspectiva da Educação Especial. Esta disciplina, sem dúvida, foi muito enriquecedora, principalmente por proporcionar à turma uma relação direta com sujeitos surdos, visto que convidamos para partilhar, com a turma, suas experiências e trajetórias educacionais Flávio Milani e professora Renata Ferreira.

Acredito no que aprendi com Paulo Freire:

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.
(FREIRE, 1997:126).

Penso que uma educação pautada na pesquisa pode contribuir de modo significativo para a produção de conhecimentos e para o investimento em uma escola (e sociedade) mais democrática, plural e significativa para todos os alunos e alunas de classes populares.

V - DISCUTINDO A PRÁTICA

5.1 Diferença(s) no cotidiano: percorrendo trilhas e decodificando sinais.

Os debates sobre a formação da professora e o processo de aprendizagem das crianças não é um tema novo. Muitas são as teorias que nos fazem pensar a sala de aula como um espaço privilegiado para a produção de conhecimentos.

Mas, como nos ensina Edgar Morin (1998), a teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento, não é a chegada, mas uma possibilidade de partida. E, é por isso que tenho, nesta pesquisa, como opção teórico-metodológica articular *prácticateoriaprática*, pois, é a partir da realidade que se *insinua* no cotidiano que busco entender as teorias que se encontram subjacentes à prática.

Como já explicitiei neste texto, desenvolvi uma pesquisa participante em uma escola pública do Rio de Janeiro, onde investiguei uma turma de crianças em processo de alfabetização, tendo como foco a avaliação no processo de *ensinoaprendizagem*.

Ao estudar questões que permeiam esse processo não foi difícil ver ou ouvir sobre o fracasso escolar e a “dificuldade” de aprendizagem vivenciados, principalmente, por alunos(as) das classes populares.

Parece haver certo consenso, ainda hegemônico, nas escolas em tentar silenciar a alteridade que nos constitui, como seres humanos. Dizer que “o aluno não aprende”, “não segue o ritmo da turma” ou ainda “não acompanha o tempo da escola” tem sido um argumento ainda forte e capaz de excluir, classificar, selecionar alunos e alunas “que não aprendem” (especialmente a ler e a escrever) conforme a maioria.

Pude perceber, na pesquisa realizada, que reconhecer as diferenças e singularidades, no cotidiano da escola e da sala de aula, como *vantagem pedagógica*, possibilita uma visão plural de educação, pois as diferenças quando não são categorizadas em contrastes dicotômicos - normalidade/anormalidade, sucesso/fracasso, maioria /minoria, igualdade/desigualdade, acerto/erro, saber/não-saber – contribui para a construção cotidiana de uma ação pedagógica que procura não discriminar, selecionar e excluir.

Os instrumentos de avaliação utilizados cotidianamente podem, e de um modo geral, têm contribuído para produzir exclusão. Não é difícil observar que muitas das práticas avaliativas, em sala de aula, aparentemente democráticas, em nada contribuem para a incorporação da diferença como um enriquecimento, como explicita Maria Teresa Esteban:

A igualdade nos procedimentos desconsidera as desigualdades sociais e as diferenças nos processos que constituem a realidade. A igualdade nos procedimentos nos direitos por haver a busca do resultado comum como única expressão da qualidade e da conquista do direito o que atribui valor negativo a diferença, entendida como ausência de qualidade. (ESTEBAN, 2005:167)

A avaliação na *perspectiva do exame* (BARRIGA, 2001) - principalmente a prova, tem como princípio classificar, selecionar, separar, hierarquizar e excluir.

Tenho aprendido a compreender a sala de aula como um espaço de complexidades, onde a teoria muitas vezes, mostra-se insuficiente para explicar a prática. Mas, debruçar sobre a prática me possibilita enxergar no cotidiano o *que se passa quando nada se parece passar* (PAIS, 2003). E, é nessa íntima (e necessária) relação que estou podendo descobrir os modos ensinados de compreender o conhecimento. Hoje, posso ousar dizer que a pesquisa com o cotidiano tem se revelado, para mim, como uma forma de romper com velhos e ainda hegemônicos paradigmas carregados de discriminação e negação do outro.

A pesquisa com o cotidiano me instigou a uma ação investigativa dialógica com a(s) realidade(s) observada(s). Longe de dar conta de tudo, o cotidiano nos apresenta a

imprevisibilidade, pois a única coisa *que nos espera é exatamente o inesperado*, como já dizia a escritora Clarice Lispector.

Ao acompanhar o trabalho desenvolvido no ISERJ pelas professoras Ana Paula Venâncio e Renata Ferreira, pude vivenciar e discutir uma prática alfabetizadora que investe na dialogicidade e na emancipação dos(as) alunos (as).

O processo de alfabetização vivenciado pela turma investigada em muito se difere do modo como aprendi, sendo aluna, e do modo como fui ensinada a ensinar, sendo professora. A educação, praticada nesta sala de aula, se pauta na autonomia e no respeito ao educando o que ainda não é uma práxis na maioria das escolas, mas é certamente o ponto de partida para uma educação mais democrática e plural.

A turma vem sendo acompanhada pela professora Ana Paula desde 2004, desde a Classe de Alfabetização (C.A). Aprenderam a ler e a escrever vivenciando a alfabetização como um processo discursivo, ao contrário de uma alfabetização que tem como referência a repetição de sílabas, de palavras e frases desarticuladas, descontextualizadas e sem sentido para as crianças, prática alfabetizadora ainda tão presente no dia-a-dia das escolas de nosso país.

Ana Luiza Smolka tem nos ensinado a compreender essa outra possibilidade de (trans)forma(ção) do processo educativo, onde o diálogo e a interação com o outro se configuram em importantes ferramentas de elaboração, produção e troca de conhecimento, onde a criança aprende a ouvir, a entender o outro através da leitura; aprende a falar e a dizer o que quer pela escrita (SMOLKA, 1991). Uma prática comum, nesta turma, é o uso do gênero textual da carta para expressar aquilo que a turma ou cada um pensa e sente. Trago para a discussão, a produção de uma carta para a diretora da escola, pelas crianças. O objetivo dessa escrita partiu de uma insatisfação da própria turma com o estado de conservação da sala de aula constantemente suja, com carteiras pichadas, vidraças quebradas e principalmente sem ventilador. Os alunos e alunas escreveram cartas individuais expressando suas opiniões e insatisfações. As cartas produzidas foram para o mural da turma e, posteriormente, entregues à diretora, pelas próprias crianças. As cartas escritas por João Victor e Núbia representam, nesse texto, as reivindicações feitas pela turma.

Mais do que uma prática de escrita, essa atividade fez com que as crianças utilizassem a linguagem escrita para reivindicar seus direitos e não apenas para fazer “o dever”. Como insiste Smolka:

É no movimento das interações sociais que a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 1991:45)

A diretora leu a carta recebida. Foi até a sala de aula explicar as condições da escola naquele momento e combinou com os alunos (as) que eles ajudariam a manter a sala limpa enquanto seria providenciado um ventilador de teto.

Pude perceber que a prática da escrita de cartas ganha muito significado para os alunos (as) principalmente quando são lidos. Não é raro ver nesta turma esse procedimento acontecer, seja para convidar alguém a participar de eventos na turma ou na escola, seja para parabenizar algum(a) amigo(a) aniversariante, seja para reivindicar algum direito individual ou coletivo. As crianças aprenderam a ler e a escrever utilizando a linguagem escrita em diferentes situações e não apenas realizando atividades de fixação e memorização.

Na sala de aula as crianças são estimuladas pelas professoras a refletirem sobre o processo de *ensinoaprendizagem*. Ana Paula costuma realizar rodas de reflexões onde as crianças se auto-avaliam e avaliam os colegas (avaliação coletiva), pois não se sente confortável com a meritocracia das notas reveladas nas provas e por isso tem como opção metodológica a auto-avaliação, uma possibilidade de refletir sobre o(s) processo(s) de aprendizagem(s) por eles vivenciado. A professora nos fala:

É a oportunidade de estarmos juntos discutindo avaliação como algo político e não apreensivo, castigo, meritocrático, estorquizador de saberes etc. Muitos são os adjetivos que dou a questão da prova, nota, mérito, quando não é problematizado pelo aluno e pelo professor. (Relato extraído do Caderno de Campo da professora Ana Paula, 18/05/05).

A professora busca na auto-avaliação¹¹ não “apontar” o que os(as) alunos(as) não sabem, mas discutir e refletir coletivamente sobre os ainda não saberes e saberes já existentes.

¹¹ A professora Ana Paula conta no registro do seu caderno de campo (ver em anexo) como a auto-avaliação se tornou uma prática na turma investigada.

Rio, 31/08/05

Bom dia Waleka está
tudo bem?

A sala 14 está com
ventilador que não está
funcionando. Você poderia
mandar uma pessoa
para consertá-lo.

Muito obrigado

João Victor

Rio, 31/08/05

Rio, 31/08/2005

Olá Waleka tudo bem? Que-
ria dizer um negócio o
ventilador da sala 14 está que-
brado. Por favor consen-
te-o para a gente, porque
estamos com muito ca-
lor.

Beijos da Nubia e da tur-
ma 101.

Roda de Auto-avaliação



Visando praticar uma *avaliação investigativa* (ESTEBAN, 2001, 2002, 2005) a professora, com as crianças, elaborou alguns critérios utilizados como referência na roda de avaliação, logo no início desse processo (na época, na 1ª série ou no 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental).

- **Leitura:**

- * O aluno lê sabendo o que está lendo - leitura interpretativa;

- * Precisa de ajuda para ler.

- **Escrita:**

- * Escreve de forma que todos possam ler;

- * Escreve de forma organizada;

- * Faz separação entre as palavras;
 - * Procura reler o que escreve;
 - * Precisa de ajuda para escrever.
-
- **Comportamento:**
 - * O aluno sabe ouvir os colegas;
 - * Respeita aos amigos e a si próprio;
 - * Presta atenção na professora;
 - * Fica atento na aula;
 - * Faz atividades de casa;
 - * Grita na sala de aula;
 - * Faz barulho na hora da escrita;
 - * Procura ler livros de histórias;
 - * Oferece ou solicita ajuda.

Um dos questionamentos suscitados nessa auto-avaliação foi sobre o que em relação à leitura e à escrita, os ajudava a aprender. As crianças disseram:

Maicon: - Ler livros de histórias.

Ana Victória: - O que me ajuda aprender são as tias e os colegas.

Hudson: - Ouvir coisas interessantes!

Professora Ana Paula: - Que coisas interessantes? Onde elas estão?

Hudson: - Nos livros, nas revistas, na televisão, no rádio, na escola...

Giovanna: - Ler livros para escrever melhor tipo quadrinho, por exemplo.

Ana Laura: - Quando a gente lê o livro, a gente aprende mais a escrever e ler e a pensar no que escrevemos.

Suiane: - A gente aprende a escrever ajudando os outros e outros ajudando a gente.

Caroline: - O que me ajuda a ler e a escrever é a LIBRAS.

Num dado momento da auto - avaliação uma aluna é questionada sobre a sua escrita e responde:

Sara: - Eu ainda escrevo errado, mas depois apago e corrijo. Estou aprendendo. Mas, às vezes, peço ajuda da Núbia para ler.

Suiane: - Todo mundo erra um pouco não tem problema errar, depois você vai conseguir acertar.

Professora Ana Paula: - Sua letra é muito bonita Sara, mais você ainda precisa melhorar a leitura e a escrita, pois você tem preguiça de escrever mais.

Esse movimento de auto-avaliação é, sem dúvida, um momento precioso onde a criança pôde analisar o aprendizado da leitura e da escrita do ponto de vista do conhecimento que já possui. É interessante notar as falas das alunas Ana Victória e Suiane quando dizem que o que as faz aprender é o ensinar e o aprender na troca com o outro, confirmando o que, há muito tempo, chama nossa atenção Vigotski.

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação. Será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha a frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia: deve voltar-se não tanto para as funções maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. (VIGOTSKI, 1991:89)

Também destaco a valiosa interpretação da aluna Suiane diante da fala de Sara que diagnosticava o erro em seu processo de aprendizagem:

-Todo mundo erra um pouco, não tem problema errar, depois você vai conseguir acertar.

A meu ver, ambas assumem o erro como parte do processo de construção de conhecimento e não vêm como resultado de um fracasso ou incompetência, contrariando a perspectiva comumente defendida pela escola: o erro como evidência do não saber.

Compreender o erro como parte e possibilidade de aprendizado, tão bem entendida por essas crianças, é fruto do trabalho da professora Ana Paula. Como pesquisadora de sua prática busca estudar, refletir e repensar sobre os alunos(as) que, segundo a escola, *não aprendem e não acompanham* a turma. Procura romper com o modo hegemônico de pensar o processo *ensinoaprendizagem*. Como nos fala Carmen Sanches Sampaio, é necessário pensar sobre o que significa *não acompanhar* a turma. *Não acompanham* sob o ponto de vista de quem?

Aprendemos em nossos Cursos de Formação que todas as crianças aprendem pelo mesmo caminho e no mesmo tempo. Aprendemos também a encaixar os alunos nas diferentes etapas evolutivas do desenvolvimento infantil, e se um ou outro, ou mesmo a maioria, não corresponder as nossas expectativas, passa a

ser rotulado e discriminado como imaturo, com dificuldade de aprendizagem, lento para aprender. (SAMPAIO, 2003:54)

A concepção de avaliação praticada, cotidianamente, pela professora Ana Paula, tem como eixo uma ação investigativa da própria prática onde o erro passa a representar *um indício entre muitos outros, do processo de construção de conhecimentos* (JANSSEN, 2006), que dá pistas sobre como cada um organiza o seu pensamento, as suas diferentes lógicas e possibilidades de interpretação dos fatos, sinalizando os diferentes caminhos percorridos. Assim, o objetivo é que os alunos possam ampliar constantemente os seus conhecimentos, cada um de acordo com suas possibilidades, percursos e, principalmente, através da mediação do outro – que pode provocar e instigar.

Concordo com Maria Teresa Esteban quando nos diz que a avaliação como uma prática de investigação pressupõe uma interrogação constante. Indagar o *por que não?* (BACHELARD, 1970) ensina e nos convida a ultrapassar os limites do conhecimento já existentes e reconhecer a existência de possibilidades, até então desconhecidas.

Nesse processo é fundamental olhar atentamente para as pequenas histórias do nosso cotidiano, refletir sobre elas, contá-las aos outros, compartilhar o espanto e admiração, as dúvidas, as certezas e surpresas. Entender essas historinhas, os acontecimentos simples, os fatos corriqueiros, os erros, como pistas significativas dos múltiplos processos que atravessam a construção de conhecimentos, indícios que permitem ver além do imediatamente perceptível, sinais que trazem novas possibilidades ainda não exploradas; enxergar o cotidiano como espaço/tempo plural onde ocorrem interações diversas, onde o eu e o outro, ou o eu e os muitos outros, com seus erros e acertos, movidos tanto pelo que “sabem” quanto pelo que “ainda não sabem”, se encontram simplesmente para dar continuidade a teia da vida. (ESTEBAN, 2001:27)

Embora Ana Paula insista em trabalhar com as crianças essa concepção de avaliação ainda existe uma cobrança dos pais pela “semana de provas” e uma pressão da escola por modelos únicos de prova, conforme as séries. Segundo Janssen (2006), restringir a avaliação ao produto e a um instrumento é desperdiçar uma diversidade de informações do processo que são úteis ao entendimento do processo educativo e a tomada de decisão para as mudanças que se fizessem necessária.

A professora Ana Paula procura sempre dar visibilidade ao trabalho que acontece na sala de aula seja na reunião de pais, nos Conselhos de Classe ou no Centro de Estudos. Busca de uma forma, ou de muitas, mostrar que as práticas avaliativas por ela desenvolvidas nada têm a ver com práticas de memorização, repetição e classificação. Assim, discutiu com as crianças sobre o assunto e enviou o seguinte bilhete aos pais:

CAP – ISERJ – ENSINO FUNDAMENTAL CA à 4ª SÉRIE

Sr. Responsável

Estamos diariamente tentando fazer atividades diferenciadas para atender a necessidade pedagógica dos alunos e alunas. A nossa escola trabalha com semana de provas, o que não acontece na nossa turma. Isso não quer dizer que nossos alunos não passem por situações de desafios e construção de conhecimento, sendo que numa outra perspectiva, onde a felicitação, crítica e sugestão são atitudes que ajudam no desenvolvimento do potencial, sempre visando o sucesso. Nesse sentido, escrevo para mais vez lembrar de que a avaliação em nossa turma é diária, participativa e construtiva, pois olhamos para o processo e a ampliação do conhecimento. Portanto, nossas atividades cotidianas também são avaliativas, no momento em que alunos e alunas precisam posicionar-se diante de situações que são colocadas de valor e o sentido que as atividades têm para sua vida. Nossos estudos estão baseados no planejamento do 3º Bimestre com algumas variações.

Ano: 2006

Como já foi dito, embora essa prática de avaliação esteja surtindo efeitos positivos sendo bem aceita e negociada com os(as) alunos(as) ¹², ainda existe, na escola, um movimento e uma “preocupação” em fazer da prova o principal instrumento de avaliação. A professora é pressionada para que os alunos sejam avaliados pela prova única por série visando garantir a eficácia da educação que está sendo oferecida. No fundo, a avaliação se traduz como um *mecanismo de controle do tempo, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados* (JANSSEN, 2006). Os pais alegam que os alunos precisam familiarizar-se com a prova, pois será

¹² Ver em anexo o relato do caderno de campo da professora Ana Paula em relação à avaliação.

cobrado deles nas séries posteriores. Esse tema sempre recorrente fez com que Ana Paula experimentasse o uso da “prova” com a sua turma. Ela relata em seu caderno de campo:

(...) “Quando as crianças haviam terminado de fazer as atividades, anunciei que no dia seguinte faríamos um teste de Matemática. Passado algum tempo, falei novamente que no dia seguinte faríamos um teste de Matemática. Depois falei novamente. O que me deixou muito curiosa foi a reação das crianças. Ao contrário do que normalmente se vê, onde as crianças não podem nem ouvir falar de testes ou provas, as crianças da turma não esboçaram surpresa, medo, pavor, horror, gritos, clemência e outras reações do mesmo tipo. Nem mesmo aqueles alunos mais críticos não esboçaram surpresa. Eles continuaram brincando e conversando. Thamires perguntou-me se eu não iria escrever na agenda. Eu respondi que não havia necessidade, que era para eles estudarem e fazerem o dever de casa, que também eram continhas. Aquela reação continuou me preocupando. Cheguei a pensar que a noite alguns responsáveis mais apavorados poderiam estar me ligando, preocupados com o teste, desempenho de seus filhos, notas, datas, etc. Mas ao contrário das minhas expectativas isso não aconteceu. Pensei então: no dia seguinte, as crianças chegarão nervosas, cansadas por causa do teste das continhas. E mais uma vez, não se confirmou. As crianças nem comentaram sobre o teste. Cheguei em sala fiz a rodinha e conversamos sobre outros assuntos como os projetos, agenda do dia, da semana, trabalhos que tínhamos que terminar, quem fez, quem não fez. Enfim, todos os assuntos menos o teste. Fomos para as mesas, conferi o trabalho de casa (continhas) quando João Victor perguntou: - “Tia, você não vai dar teste de continhas não, né?” Respondi: - “Você lembrou! Sabe que eu já tinha esquecido!”. Foi quando aproveitando que as crianças haviam se concentrado naquele momento, perguntei se eles não estavam preocupados com aquele teste Bruno lá no fundo da sala respondeu: - “Essa é uma atividade igual a que fazemos na sala”. Maicon completou: “A gente presta atenção nos trabalhos de sala”. João Victor: “Essas continhas a gente já sabe fazer!”. Tornei a perguntar se não tinha ninguém nervoso, com medo afinal era um teste. Foi quando Giovanna disse: - “Ah! Tia, isso é uma atividade, vou fazer como já fiz as outras.”. Entreguei as folhas, pedi que colocassem nome e data, lessem os enunciados e depois fizessem. Quem quisesse palito para ajudar na contagem era só pedir. Ninguém pediu ajuda. Todos fizeram ninguém mostrou a meu ver nervosismo ou qualquer paranóia em relação à prova. Carol fez essa prova sem ajuda da professora Renata Ferreira¹³. Usou os palitinhos e fez as contas. Matheus Jordão confiante estava, que foi um dos primeiros a terminar. Não houve, pelo menos até onde pude perceber, que as crianças ficassem tapando seus papéis, fazendo “paredinha” com estojo, lata de lixo ou qualquer outro objeto para o colega não ver e copiar. Eles conversavam, faziam perguntavam um para o outro: “a sua conta deu isso?”, em relação aos resultados. Quando voltamos do recreio fizemos uma outra roda e fomos discutir atividade (teste). Perguntei a eles se houve alguma diferença em relação ao que fazíamos. Se seria aquele tipo de (prova ou teste) que diria, mostraria se sabiam ou não sabiam. Se sabem pouco ou se sabem muito, se o que cada um sabe vale mais ou vale menos. Mas eles mostraram juntos que o que cada um sabe, junto com o que todos sabem, pode produzir e construir muitos conhecimentos, do que se isolar isso em termos de prova ou teste e transformar

¹³ Caroline ainda se encontra em processo de alfabetização e precisa com frequência que alguém traduza para ela, a Língua Portuguesa para LIBRAS, sua primeira língua. Como o teste era de matemática, conhecimentos que domina com mais facilidade não necessitou de intérprete ou o auxílio da professora Renata Ferreira.

isso em uma nota. A consciência que as crianças demonstraram em termos de avaliação foi surpreendente e me deixou muito emocionada!" (ANA PAULA, caderno de campo, 09/08/2006).

Esse acontecimento exemplifica o modo como a turma vem lidando a prova ou o teste. Não é a toa que Giovanna disse: *é uma atividade, vou fazer como já fiz as outras.*

A prática revela que a avaliação pode ser concebida pelos (as) alunos(as) como um processo de reflexão sobre a relação pedagógica, sobre a aprendizagem adquirida sem eliminar a infantil participação neste processo.

É possível, embora desafiador, uma prática avaliativa que invista no rompimento com a hierarquização, classificação e exclusão e se comprometa a investigar as diferentes trilhas traçadas pelos alunos e alunas em seu caminhar. Talvez seja esse um dos caminhos capazes de contribuir para uma educação mais inclusiva, mais democrática.

5.2 – O investimento, cotidiano, em uma prática pedagógica mais solidária e democrática

Essa ação investigativa me ensinou que compreender e a lidar com a Surdez fugindo do modo hegemônico como fomos ensinadas, sobre o prisma da deficiência, é um grande desafio.

Por muito tempo tanto a escola quanto as professoras, da escola investigada, esbarravam na Surdez da aluna Caroline como um problema de difícil solução. No início, Caroline, por ainda não possuir a LIBRAS, usava gestos compartilhados pelo grupo que estava inserida. A professora Ana Paula se desafiou a trabalhar com Caroline em 2004, à convite da professora Carmen Sanches. As professoras Ana Paula e Carmen Sanches e a aluna bolsista PIBIC/CNPq e intérprete de Língua de Sinais Renata dos Santos. Mesmo iniciantes na discussão sobre Surdez e Educação procuraram estabelecer suas perspectivas teóricas. Os estudos de Regina Maria de Souza (1998) e Carlos Skliar (1997, 1998), contribuíram para a priorização, em sala de aula, do Português (oral e escrito) e da Língua de Sinais, pelas crianças, pelas professoras e pesquisadoras.

Embora, ao longo desses anos, buscássemos trabalhar com Caroline e com a turma uma prática alfabetizadora dialógica onde a interação com o outro, a produção e a troca de conhecimentos onde a criança aprende a ouvir, a entender o outro através da leitura; aprende a falar e a dizer o que quer pela escrita (SMOLKA, 1991), os modos de ensinar ainda estavam marcados pelo oralismo.

Caroline que antes não reconhecia sua identidade surda foi se apropriando da Linguagem de Sinais, principalmente após a chegada da professora surda Renata Ferreira (em 2005) quando foi possível estabelecer o contanto surdo/surdo¹⁴. Em um espaço muito curto de tempo Caroline se alfabetizou em LIBRAS, sua primeira língua.

Atualmente possui grande fluência na Linguagem de Sinais, pois teve a possibilidade, como seus colegas, em aprender LIBRAS através das aulas de LIBRAS, ministrada pela professora surda, Renata Ferreira. Essa intervenção, é necessário registrar, foi sugerida – ação pela professora Regina Maria de Souza/UNICAMP, em um dos nossos encontros. Enquanto grupo ainda não havíamos pensado nisso, mas representou, sem dúvida, um grande avanço no processo de aprendizagem de Caroline e na auto-afirmação da professora Renata Ferreira como professora de toda a turma e não somente da aluna Caroline.

Um olhar sensível para o cotidiano evidencia que as crianças, surda ou ouvintes, precisam ser ajudadas, acompanhadas, compreendidas no seu aprender que acontece, muitas vezes, em ritmos e por caminhos diferentes, embora a escola ainda possua uma visão ainda homogenizadora do processo *ensinoaprendizagem*.

A escola investigada é organizada em séries, mas há um movimento em seu cotidiano, onde algumas professoras defendem acompanhar a turma no mínimo por dois anos seguidos - da Classe de Alfabetização para a 1ª série. Ainda está presente na escola a falsa crença de que as crianças aprendem por um “mesmo” caminho sendo possível controlar o tempo e os modos de aprendizagem dos alunos(as). Talvez seja essa uma das causas que levam países do Terceiro Mundo, como o Brasil, ao ranking dos países com maiores taxas de repetência na escola primária.

O Brasil aparece em 15º lugar, empatado com Moçambique, no ranking de maiores taxas de repetência na escola primária divulgado ontem pela organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (Unesco). O relatório mostra que apenas 12 países da África subsaariana, a região mais pobre do mundo, o Nepal, na Ásia, e a colônia britânica Anguila no Caribe, estavam em situação pior que a brasileira. (...) O ranking considerou dados de 140 nações e territórios indicando que 20,6% dos estudantes brasileiros de 1ª a 4ª série repetiram

¹⁴ Acreditamos ser importante a interação entre os sujeitos surdos a fim de reconhecer não só a linguagem que nos constitui como sujeitos que somos, mas de garantir a sua participação na comunidade surda. Por isso, em setembro de 2006 as professoras Ana Paula e Renata Ferreira visitaram com as crianças, a APADA – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos, escola especializada para surdos. Este encontro se deu no dia da Feira do Mundo Surdo onde professores e alunas e alunos surdos apresentaram seus trabalhos, inclusive a professora Renata Ferreira apresentou e socializou a pesquisa que desenvolvemos no ISERJ.

A continuidade do trabalho desenvolvido por Ana Paula desde a Classe de Alfabetização, garantiu que Caroline, Matheus e Sara estejam hoje no 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental com a mesma turma, sem serem deixados e colocados às margens do processo *ensinoaprendizagem*. Caroline, como outras crianças da turma, participa do Grupo de Apoio, *espaçotempo* destinado aos alunos(as) que, em pequenos grupos, fora do horário regular das aulas, tiram dúvidas com a própria professora. As crianças da turma, organizadas em grupos, fazem rodízio nessa atividade.

O Grupo de Apoio possibilita, do meu ponto de vista, a ampliação de conhecimentos, novas descobertas e aprendizagens para os alunos e alunas e, também, para nós, pesquisadoras e professoras. Nesses espaços podemos nos aproximar das diferentes lógicas infantis e, muitas vezes, nos surpreendemos com a desnaturalização de modos de pensar (e praticar) o processo de *ensinoaprendizagem*.

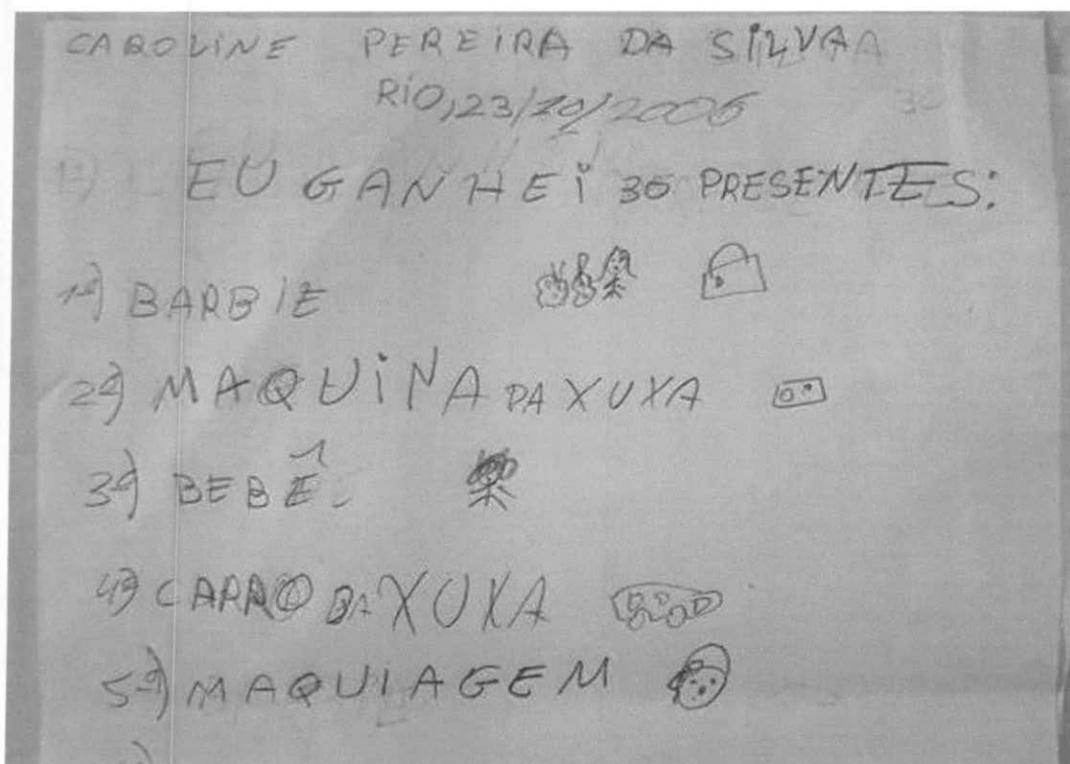
As aulas no Grupo de Apoio, realizadas diariamente, exceto no dia em que não há na escola a presença das intérpretes em Libras - no caso eu e Renata Costa - as aulas aconteciam após o horário da aula, pela manhã.

Caroline no Grupo de Apoio



Procuramos no grupo de estudos, trabalhar de forma articulada com as aprendizagens que as crianças já possuem. As pistas fornecidas pelas crianças sinalizam estratégias pedagógicas, realizadas nesse espaço e na dinâmica da sala de aula.

Na foto abaixo podemos observar uma atividade feita por Caroline cuja proposta era falar algo sobre o seu aniversário, acontecido na semana anterior. Caroline me dizia, com grande empolgação, dos inúmeros presentes que ganhou e, por isso, foi enumerando cada um deles.



Caroline me contava que ganhou 30(trinta) presentes. Sugeri, então, que escrevesse sobre eles. Escreveu, no alto da página, ao lado da data, o numeral 30.

Foi quando a professora e pesquisadora, Carmen Sanches que observava perguntou à Caroline, em sinais¹⁷:

Carmen: [30 O QUÊ?]

Caroline, prontamente, respondeu em sinais: [30 PRESENTES].

¹⁷ Escrevo entre colchetes da forma como foi falado (sinalizado) em LIBRAS.

A partir disso discutimos com Caroline a necessidade de escrever de uma forma que outras pessoas pudessem ler e compreender o que havia acontecido. Ela, parou, pensou e sem que eu dissesse nada mais, apagou o número 30 que havia escrito antes.

Perguntei a ela: [QUEM GANHOU 30 PRESENTES?].

De maneira irritada¹⁸, Caroline me respondeu: [EU GANHEI 30 PRESENTES].

Então, eu disse: [CERTO ESCREVER FRASE AGORA].

Caroline iniciou a sua escrita *EU* e, logo depois, sinalizou a palavra *GANHAR*¹⁹

E me disse: [NÃO SEI ESCREVER].

Fui fazendo a datilologia da palavra *GANHEI*, ou seja, fui soletrando através do alfabeto em sinais a escrita da palavra. Após essa escrita, ela continuou e escreveu 30 *PRESENTES*.

Sem que eu fizesse alguma intervenção Caroline foi numerando e escrevendo os presentes que ganhou em seu aniversário. Observei que começou a escrever numerando os presentes com números ordinais (1º, 2º, 3º, 4º...). Neste mesmo dia teve aula de matemática e a turma estudou os números relativos e absolutos, as classes (simples, milhar e milhão) e ordens (centena, dezena e unidade). Suspeito que por isso, fez um *link* com as coisas que aprendeu e trouxe esse conhecimento para a produção escrita, contrariando algumas concepções na área da Surdez definam os sujeitos surdos como pessoas que têm dificuldades de memorizar e abstrair. Será?

De todas as palavras que escreveu, apenas *MÁQUINA* e *MAQUIAGEM* foram escritas com o meu auxílio: Caroline me sinalizava a palavra (o presente) e eu fazia a datilologia. Ao terminar a palavra *MAQUIAGEM*, pôs sua mão em cima da sílaba *NA* da palavra *MÁQUINA*, escrita anteriormente e me mostrou que era igual às duas primeiras sílabas de *MAQUIAGEM*.

Nessas pequenas coisas percebemos o modo como Caroline vai construindo e tecendo seus conhecimentos e se apropriando da linguagem escrita, com sentido. A professora Carmen

¹⁸ Levanto a hipótese de que ao perguntar a Caroline novamente sobre algo que ela já havia me contado, ficou irritada por talvez achar que eu não entendi ou não dei importância ao que havia me dito.

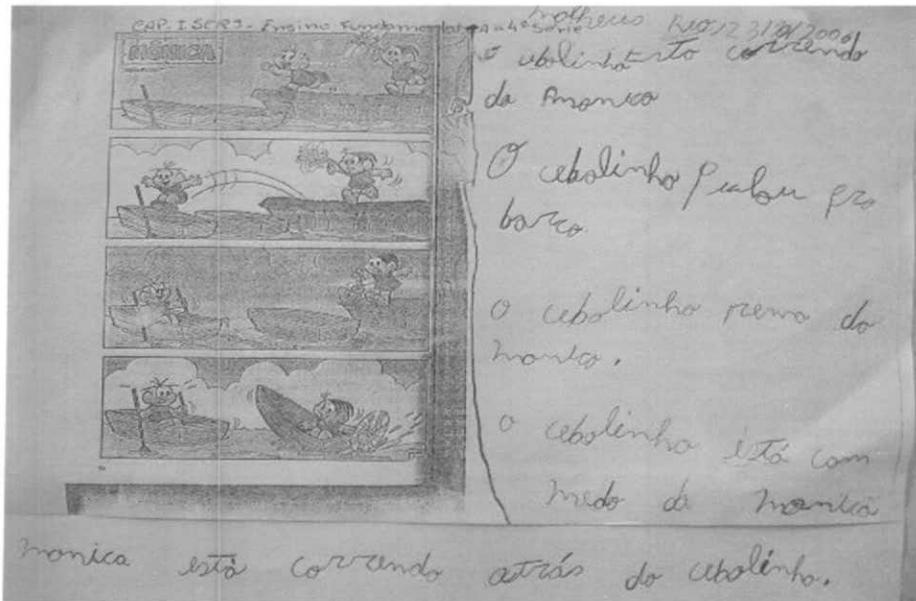
¹⁹ Na linguagem de sinais um mesmo sinal da palavra *ganhou* é também o de *conseguiu, conquistar e obter*.

mais de perto, as diferentes trajetórias percorridas pelo aluno na aquisição da leitura e da escrita.

Matheus no Grupo de Apoio



1ª produção escrita de Matheus realizada com mais “autonomia”



O CEBOLINHA ESTA CORRENDO DA MONICA
 O CEBOLINHA PULOU PRO BARCO
 O CEBOLINHA REMO DA MONICA
 O CEBOLINHA ESTA COM MEDO DA MONICA
 MONICA ESTA CORRENDO ATRÁS DO CEBOLINHA

Essa atividade de interpretação das tirinhas da Turma da Mônica nos mostra a forma como Matheus vai desenvolvendo a sua escrita. Seu texto carrega marcas de uma escrita que ainda se distancia do convencional, pois omite algumas letras e palavras, não usa acentuação, registra os enunciados com marcas da fala e alguns enunciados precisavam ser melhores trabalhados para serem melhor compreendidos. Mas, para nós, seus “erros” sinalizavam-nos ainda não saberes e saberes já existentes.

Se na perspectiva classificatória o erro demarca o não saber, a impossibilidade, a incapacidade, a falta, fazendo da criança que erra a criança que não aprende, na ótica da investigação, o erro sinaliza o movimento que vem sendo realizado pela criança no processo ensino-aprendizagem do qual participa. O erro, assim considerado, indica as aprendizagens já realizadas, os saberes consolidados e, também, novos saberes ainda em elaboração, portanto, espaços potenciais de novas aprendizagens, espaços privilegiados para a intervenção pedagógica. (SAMPAIO, 2002:18)

Quem acompanhou a trajetória de Matheus em seu processo de alfabetização enxerga seus *saltos qualitativos* (VIGOTSKI, 1991). No final do ano (2006), nos deparamos com essa questão: como reter uma criança que em nossa investigação nos confirmou a sua capacidade de aprendizado, ainda que em um tempo e processo ainda não valorizados pela escola?

Se defendemos e desenvolvemos uma prática de avaliação investigativa que busca, ao contrário da avaliação classificatória (dominante), dialogar com o processo pedagógico das crianças em sala de aula buscando compreender as suas diferentes trajetórias, os resultados obtidos, as suas limitações, as soluções encontradas cotidianamente na sala de aula, como desprezar o processo de *ensinoaprendizagem* experienciado por Matheus? Foi através da investigação com o cotidiano que a professora (pesquisadora) pôde desenvolver um olhar sensível para a própria prática e desenvolver argumentos fortes que garantiram ao aluno Matheus a sua permanência na mesma turma e a continuidade do trabalho, até então realizado.

Em uma conversa da professora Ana Paula com a mãe de Matheus, soubemos da angustia sentida por ele ao saber da gravidez de Ana Paula e do seu afastamento (licença maternidade) no ano letivo de 2007. A mãe nos contou que ao chegar em casa Matheus disse que tinha uma novidade: - *Mãe, a tia Ana Paula está grávida! Eu tô fudido!*

Essa fala angustiada e muito séria de Matheus nos revelou algumas questões: sua preocupação com a entrada de uma nova professora que podia não compreender o seu ritmo e

modos de aprender e, também, o quanto foi importante para ele o modo de agir, de ensinar, de alfabetizar da professora Ana Paula. Parece ter a certeza que, com outra professora da escola talvez tivesse repetido pela segunda vez a 1ª série.

A professora Ana Paula continuou com a turma nos dois primeiros meses do ano letivo de 2007. Anda não sabíamos quem assumiria a turma junto com a professora Renata Ferreira (cujo contrato foi renovado para 2007). Mas, defendíamos e pleiteávamos, junto à direção da escola, a possibilidade de ter na turma uma professora comprometida com uma prática pedagógica empenhada em *compreender o compreender* das crianças no seu processo de aprendizagem, que investisse em uma avaliação investigativa, buscando colher pistas e indícios do processo de *ensinoaprendizagem* vivenciado singularmente por cada aluno(a). Longe de querermos “proteger” Matheus e Caroline buscamos e exigimos o respeito aos alunos e alunas e, especialmente, a estes dois alunos que mais do que comprovar confirmou suas potencialidades, suas capacidades e por que não o sucesso escolar. Dar continuidade a esse trabalho é, sem dúvida, se comprometer com uma educação mais política, democrática e inclusiva.

5.3 – A licença da professora regente

No ano letivo de 2007 no ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro ocorreram algumas mudanças, embora as crianças da turma estivessem juntas com a mesma professora, no 4º ano de escolaridade (corresponde ao que era denominado de 3ª série). Houve um acréscimo significativo de crianças nesta turma com a entrada de 7 (sete) novas crianças, algumas repetentes da própria instituição, enquanto outras, vieram de outras escolas. A turma inicia as aulas com 28 crianças, duas professoras regentes, três pesquisadoras (que alternam seus dias de pesquisa participante na turma) e estagiárias do Curso Normal Superior da própria instituição escolar.

Esperávamos, desde o ano 2006, que uma nova professora chegasse à turma antes que a professora Ana Paula se afastasse devido a licença maternidade.

No entanto, nenhuma professora substituta chegou até a saída da professora Ana Paula que, preocupada com seus alunos, permaneceu na escola até uma semana antes do nascimento de sua filha. Mesmo com a saída da Ana Paula continuou na turma a professora Renata Ferreira (professora surda) que passou a ser a professora referência para as crianças. Mas, ainda assim,

vivenciamos um outro dilema: o contrato da professora Renata não foi efetivado, pois acabou o convênio do ISERJ com uma cooperativa que regulariza a questão de contratos. E, a contratação temporária dos professores é realizada pela FAETEC - Fundação de Assistência às Escolas Técnicas.

A professora Renata trabalhou na escola sem salário e enfrentava dificuldades financeiras, com o grande gasto para o deslocamento de sua casa até a escola (ela mora no município de São Gonçalo).

A direção da escola "preocupada" com as idas da professora Renata à escola suspendeu temporariamente sua presença na sala de aula alegando falta de vínculo (formal) com a instituição, o que poderia prejudicar judicialmente a escola. Lutamos enquanto grupo de pesquisa pela presença e atuação da professora Renata F. junto à turma, especialmente para Caroline (aluna surda), pois a pesquisa que desenvolvemos nos confirmou algumas teorias sobre bilingüismo que defendem a importância do encontro surdo-surdo para a formação de sua identidade e o desenvolvimento de seu processo escolar. O que, de uma maneira geral, não vem sendo oportunizado pelas escolas. Perlin (1998) nos diz que este encontro representa um encontro com o mundo surdo:

O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surdo, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem. (PERLIM, 1998:54)

Como fechar esse baú diante do já construído e ainda por construir? Cobramos incessantemente da direção do segmento a garantia de que a professora Renata continuasse com a turma mesmo porque agora Renata não era apenas professora referência para a aluna Caroline, mas para toda a turma. Uma professora que já compartilhava o processo de aprendizagem vivenciado pela turma há mais de três anos. Mas, ainda era difícil a escola entender e trabalhar com a questão das diferenças, pensar em uma professora surda como professora regente da turma mostrou ser algo impossível. No entanto, insistimos na possibilidade da professora Renata junto com a professora substituta e com o auxílio da intérprete de LIBRAS ministrar aulas em sua própria língua.

A decisão da escola foi aceitar que a professora Renata continuasse na turma. Fizemos um documento dizendo sobre o desejo da própria Renata em continuar na turma mesmo ainda sem o recebimento de seu salário, pois compreendia a importância da sua presença na turma bem como a importância da turma para ela. A escola tem sido um espaço privilegiado em sua formação

enquanto docente e pesquisadora de sua própria prática, o trabalho com alunos(as) ouvintes e surda é algo singular para todas nós que estamos envolvidas nesta pesquisa.

O momento desafiador exigia que Renata assumisse a turma. Com a falta de mais professores era um momento para que as crianças se desafiassem a educar o olhar, pois a linguagem circulante na sala de aula era LIBRAS, uma língua visual-espacial. Inicialmente, a aula estava acontecendo de forma satisfatória, os alunos participavam e prestavam atenção, mas foi difícil, mesmo com a intérprete de LIBRAS e sem ajuda de outra professora, trabalhar com as crianças. Eu traduzia para o português oral e dito por ela, quando a maioria da turma não entendia. Também traduzia para Renata e Caroline as respostas, perguntas, indagações dos demais aluno(as) da turma. Mas, não era apenas isso que acontecia na sala de aula. Há todo momento aconteciam brigas, disputas e recados que me faziam pedir a Renata para paralisar a discussão até serem resolvidos os problemas.

A surdez de Renata nem sempre a fazia perceber essas coisas aparentemente, tão pequenas. E a escola, ao invés de ajudar, vigiava o que acontecia – era recorrente a presença de funcionários da direção bem como inspetores na porta da sala para “saber” se tudo estava ocorrendo bem.

Um outro momento que nos mostrou a dificuldade desse trabalho da professora surda com a intérprete foi o momento da auto-avaliação. Enquanto a criança lia, eu traduzia em LIBRAS para Renata e Caroline, mas simultaneamente a esse acontecimento também havia na turma crianças que não prestavam atenção, que conversavam, gritavam, que andavam pela sala de aula, que faziam movimentos outros que me atrapalhavam e, conseqüentemente, atrapalhavam minha interpretação, a leitura do aluno(a) e a compreensão da Renata e da Caroline. Esses acontecimentos nos mostraram a complexidade da ação pedagógica e a dificuldade da professora surda e da intérprete assumirem, sozinhas, integralmente, as atividades cotidianas de sala de aula.

Incomodadas com o abandono da turma, as professoras Flor e Margarida (professoras responsáveis pelo Projeto Lendo e Escrevendo) assumiram a turma provisoriamente, pois se dividiam entre estar na sala de aula com a turma e atendendo crianças do projeto - vale aqui ressaltar que a professora Renata Ferreira não estava freqüentando, assiduamente a escola por falta de condições financeiras. Elaboramos (de modo coletivo, bolsista e intérpretes, a professora Carmen Sanches, as professoras Margarida, Flor e Renata Ferreira) um planejamento semanal onde cada uma se comprometeu em estar na turma coordenando atividades. Ora Renata

coordenava as atividades sendo ajuda pelas professoras Flor ou Margarida e as intérpretes (Eu, Aline ou Renata Costa), ora Renata ajudava as professoras Flor e Margarida a coordenar as atividades, até que uma nova professora assumisse a turma, com Renata, professora surda.

A verdade é que nenhuma professora da escola manifestou explicitamente o interesse em ficar com a turma e muitos questionamentos emergiu através dessa não manifestação. Será “medo” do desafio em trabalhar com uma turma aonde a diferença é compreendida como vantagem pedagógica e não deficiência? Ou melhor, como trabalhar com sujeitos surdos no cotidiano escolar, compreender sua cultura, sua identidade, sua linguagem, suas concepções de mundo, a intervenção dos intérpretes de LIBRAS e pesquisadores? Como entender e trabalhar com práticas pedagógicas que não têm como referência a avaliação classificatória? Como trabalhar dando visibilidade a este trabalho? Tem também o desafio de ter em sala de aula muitos outros!!!

5.4 - Avaliação – uma prática investigativa do processo *ensinoaprendizagem*

Na turma, a prática avaliativa das provas e da auto-avaliação não se deram ao mesmo tempo que as demais classes da escola, pois com o afastamento da professora Ana Paula (por conta da licença maternidade), os “conteúdos” foram trabalhados (devido ao anterior “rodízio” de professores) de modo descontínuo.

Algumas crianças da turma investigada passaram por momentos da ausência de sua *figura de apego* (Cyrulnik, 2002) - aquele(a) pessoa que *a criança cria laços afetivos, que tem importante função no processo infantil de atribuição de significados no mundo e proporcionam nutrientes afetivo e indispensáveis ao seu desenvolvimento e relacionamento com a vida* (ESTEBAN, 2005:170). A ausência da professora Ana Paula provocou na turma agitação e insegurança claramente evidentes no cotidiano da sala de aula. Houve, por um tempo, a resistência de algumas crianças em fazerem as atividades, em respeitar as professoras que, no momento, estavam responsáveis pela turma.

No dia das avaliações algumas crianças se mostraram muito agitadas e angustiadas, algo que era difícil acontecer com a presença de Ana Paula. Retomando a fala de Matheus: - *Mãe, a tia Ana Paula está grávida! Eu tô fudido!* Levanto aqui a hipótese de que as crianças temiam uma avaliação classificatória capaz de excluir, segregar, despotencializá-las descartando seus

processos de aprendizagem, seus saberes e ainda não saberes, suas singularidades tão bem compreendidas pela professora Ana Paula que entende a importância de uma avaliação investigativa e procura realizá-la.

Uma situação que me chamou atenção aconteceu com o aluno João Victor, um aluno que sempre foi considerado pelas professoras e pelos colegas de turma como um aluno competente, responsável e muito estudioso. No momento em que foi entregue a prova de Português pela professora Margarida ela pediu que a prova ficasse virada e que só começassem a ler quando todos a tivessem nas mãos. Após a entrega da prova a todas as crianças Margarida solicitou que desvirassem e começassem a ler a prova. João Victor foi um dos alunos que não desvirou a prova e permaneceu olhando para a folha por um bom tempo... Quando questionado sobre o por quê de não ter iniciado a prova ele respondeu que não sabia fazer. Não tínhamos dúvida de que ele sabia responder às questões propostas na prova mesmo por que foi a própria Ana Paula quem planejou levando em consideração o que já havia sido trabalhado com a turma. Mas, a insegurança, os conflitos, o momento tão peculiar que a turma estava vivendo com o afastamento da professora e o modo como a prova foi “aplicada” (a instrução foi que só podia perguntar e solicitar ajuda após 40 minutos) contribuíram, do meu ponto de vista, para que não só João Victor, como outras crianças, refletissem isso na prova. Neste momento, Margarida foi até João e o encorajou e mostrou através de uma breve leitura do texto que ele era capaz de realizar as atividades propostas na prova. Um movimento que parece pequeno, mas que ao olhar sensível de uma professora pode empoderar o aluno e foi a partir disso que João Victor começou a se sentir mais confiante para realizar a prova.

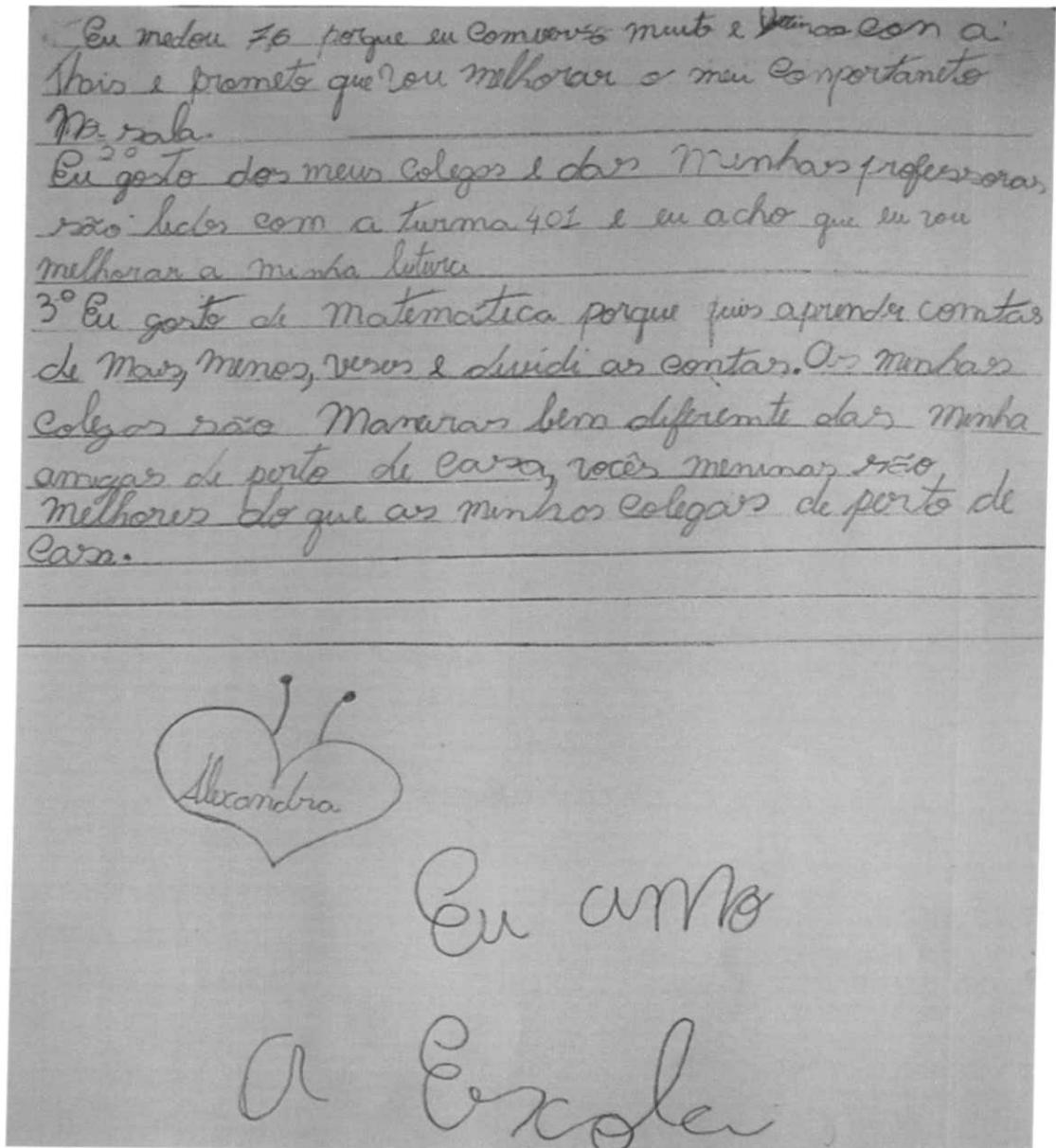
Uma outra questão relevante foi o momento da auto-avaliação (iniciado uma semana após as provas). Proposta pedagógica feita pela professora Ana Paula com o objetivo de discutir e refletir, coletivamente, sobre o processo *ensinoaprendizagem* vivenciado, cotidianamente, pela turma.

Para os alunos(as) ingressantes na turma essa prática foi uma novidade pois, segundo eles, nunca haviam praticado esse exercício. Para os demais alunos também teve um diferencial, não era mais a professora Ana Paula que coordenava a roda de auto-avaliação, mas, sim, as professoras Flor, Margarida e/ou Renata. Pude notar que, na maior parte das auto-avaliações, as crianças denunciaram a própria falta de compromisso com as atividades e a conversa com os

colegas no momento da aula, mas, o desejo de mudar algumas posturas para um melhor aprendizado estava presente.

Tomo, como exemplo, a auto-avaliação feita pela aluna Alexandra:

Auto-avaliação de Alexandra



Após a leitura, realizada pela autora, no caso Alexandra, os colegas são convidados a dar o seu parecer em relação à avaliação, realizada. Algumas crianças falaram:

Hudson – nota: 7,5. *Concordo com a nota atribuída, mas ela tem que parar de falar e brincar com Wendel e Tháís na hora da aula e precisa parar de faltar à aula.*

Suiane – nota: 9,5. *Discordo da nota atribuída porque ela conversa, mas é natural. Quando ela era do C.A e da 1ª série tinha dificuldade de ler e fazer as atividades sozinha, mas hoje já consegue.*

Matheus – nota: 9,5. *Eu daria 10, mas a Alexandra sempre perturba a Tháís inclusive na hora da prova.*

Ana Laura – nota: 8,5. *Ela conversa, é normal, mas ela precisa melhorar a leitura.*

O que percebemos é que não é comum a realização de uma prática avaliativa nas escolas na perspectiva da investigação. Essas crianças estão vivenciando o exercício da cidadania desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que poderá fazer toda a diferença em suas vidas e nos modos como interferem (e vão interferir) no mundo.

5.5 - Visita da professora Ana Paula à turma

Após um mês e alguns dias de afastamento da turma, a professora Ana Paula foi visitar seus alunos(as) levando sua filha Rafaela para que as crianças a conhecesse. As crianças ficaram surpresas e Ana Paula muito emocionada com a felicidade que as crianças demonstravam.

Ana Paula lembrou à turma que não a abandonou, mas era preciso ter paciência e esperar o seu retorno, no final do ano. Pediu que colaborassem com as novas professoras da turma, pois ela já ficou sabendo do mau comportamento de algumas crianças, bem como a falta de compromisso com as atividades e com as aulas.

Embora tenha sido uma visita rápida, esse momento foi de grande importância afetiva, tanto para os alunos(as), como para Ana Paula, pois teceram durante anos uma história marcada pela confiança, pelo respeito, pela interação e afetividade. Segundo Cyrulnik (2002), o encontro com uma pessoa significativa é suficiente para que os processos resilientes possam ser tecidos. Especialmente para alguns alunos(as) como Caroline, Matheus e Sara, Ana Paula teve uma prática pedagógica comprometida e potencializadora, trabalhando com uma concepção

contra-hegemônica onde as diferenças, que constituem toda sala de aula, não é vista como classificatória, hierárquica ou excludente, mas sim como uma vantagem pedagógica.

Foto da visita da professora Ana Paula e sua filha Rafaela a turma



5.6 - Uma outra prática entra em cena.

Em junho de 2007, após muita luta com a Faetec e direção escolar, recebeu uma professora contratada. A chegada da nova professora deu-nos esperança da continuidade de um trabalho que, até então, estava sendo mediado, provisoriamente pelas professoras Flor e Margarida e Renata Ferreira.

A professora substituta foi recebida por nós, pesquisadoras, pela professora Renata e Margarida com a disposição de quem está pronta a colaborar com uma professora recém-chegada visando dar continuidade a um projeto de inclusão em andamento. Essa ação teve um desdobramento que não esperávamos. Fomos apontadas, por essa professora e orientadoras pedagógicas, como autoritárias no sentido de impormos uma prática que em muito se diferia do modo como costumava ensinar e avaliar. Fomos mal interpretadas por dizermos que há na turma uma aluna surda em processo de alfabetização e que esta mesma aluna depende de um

espaçotempo maior para ampliar suas habilidades lingüísticas e para isso conta com as intérpretes em LIBRAS e a professora surda Renata Ferreira. Dissemos, ainda, que na turma há alunos que viveram histórias de fracasso escolar, mas por acreditarmos nas suas potencialidades, esses alunos foram inscritos em um projeto de inclusão que investe no seu sucesso. Enfatizamos a concepção de avaliação que defendemos – a ênfase não é dada ao produto, mas se caracteriza por valorizar o processo de ensino e aprendizagem, daí a importância desse projeto.

Não dá para negar que a turma investigada vivia um processo diferenciado de outras turmas exatamente por estarem vivenciando na prática um projeto de inclusão. A meu ver era nosso compromisso com a professora substituta “abrir o jogo”, principalmente por ela vir de longos anos no magistério na alfabetização de Jovens e Adultos e não são todos os professores que se sentem à vontade em ter na sala de aula a presença de pesquisadores.

Embora a denúncia tenha sido feita à direção geral (que nos convidou a dar esclarecimentos sobre o ocorrido) tudo isso nos foi bastante favorável, pois possibilitou dar visibilidade ao trabalho desenvolvido à nova direção da escola representada pela professora Sandra Santos, bem como, afirmar o projeto enquanto produção da escola.

A nossa presença e ação pesquisadora foi garantida assim como o retorno da professora regente de turma, Ana Paula, após o período de licença maternidade.

A ação da professora substituta foi marcada por uma forte tensão com a turma, diante das concepções teóricas e metodológicas que sustentam suas práticas cotidianas. Para dar concretude ao vivenciado neste período, nos próximos itens apresento algumas das minhas narrativas escritas no diário de campo seguidas de uma discussão teórica e reflexiva sobre o apresentado.

O diário de campo apresentado não tem o objetivo de desqualificar o trabalho da professora tampouco afirmar o meu relato e reflexões como verdade única, mas delinear por meio do relato os saberes e fazeres cotidianos da professora e me desafiar a compreender a sala de aula como *campo de acontecimentos*. Desta forma, os depoimentos, as falas, os relatos, a teorização da prática e as narrativas me possibilitam o aprendizado e a reflexão com a experiência vivenciada.

Essa prática é coerente com a metodologia assumida nesta pesquisa: a de articular *prácticateoriaprática*. Como diz Magda Soares (1991):

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos

espaçotempo maior para ampliar suas habilidades lingüísticas e para isso conta com as intérpretes em LIBRAS e a professora surda Renata Ferreira. Dissemos, ainda, que na turma há alunos que viveram histórias de fracasso escolar, mas por acreditarmos nas suas potencialidades, esses alunos foram inscritos em um projeto de inclusão que investe no seu sucesso. Enfatizamos a concepção de avaliação que defendemos – a ênfase não é dada ao produto, mas se caracteriza por valorizar o processo de ensino e aprendizagem, daí a importância desse projeto.

Não dá para negar que a turma investigada vivia um processo diferenciado de outras turmas exatamente por estarem vivenciando na prática um projeto de inclusão. A meu ver era nosso compromisso com a professora substituta “abrir o jogo”, principalmente por ela vir de longos anos no magistério na alfabetização de Jovens e Adultos e não são todos os professores que se sentem à vontade em ter na sala de aula a presença de pesquisadores.

Embora a denúncia tenha sido feita à direção geral (que nos convidou a dar esclarecimentos sobre o ocorrido) tudo isso nos foi bastante favorável, pois possibilitou dar visibilidade ao trabalho desenvolvido à nova direção da escola representada pela professora Sandra Santos, bem como, afirmar o projeto enquanto produção da escola.

A nossa presença e ação pesquisadora foi garantida assim como o retorno da professora regente de turma, Ana Paula, após o período de licença maternidade.

A ação da professora substituta foi marcada por uma forte tensão com a turma, diante das concepções teóricas e metodológicas que sustentam suas práticas cotidianas. Para dar concretude ao vivenciado neste período, nos próximos itens apresento algumas das minhas narrativas escritas no diário de campo seguidas de uma discussão teórica e reflexiva sobre o apresentado.

O diário de campo apresentado não tem o objetivo de desqualificar o trabalho da professora tampouco afirmar o meu relato e reflexões como verdade única, mas delinear por meio do relato os saberes e fazeres cotidianos da professora e me desafiar a compreender a sala de aula como *campo de acontecimentos*. Desta forma, os depoimentos, as falas, os relatos, a teorização da prática e as narrativas me possibilitam o aprendizado e a reflexão com a experiência vivenciada.

Essa prática é coerente com a metodologia assumida nesta pesquisa: a de articular *prácticateoriaprática*. Como diz Magda Soares (1991):

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos

o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado.

5.7 – Avaliação: para que te quero?

Diário de campo 18/09/07

Hoje foi mais um dia avaliação na turma. Logo quando cheguei, na sala, às 7:40m percebi que a professora Renata ainda não havia chegado. Cumprimentei alguns alunos que vinham ao meu encontro. Cumprimentei a professora e dirigi-me até Caroline perguntando qual seria a prova do dia. Ela disse a prova era de História. Falou que, no dia anterior, também teve prova e estava muito difícil. A professora substituta²⁰ se dirigiu a mim e disse que só estava esperando Renata F. chegar para iniciar a prova. Após alguns minutos resolveu entregar a prova. Foi quando Renata chegou e muito séria passava de mesa em mesa perguntando às crianças se estavam bem. A professora observava de longe, sem saber, ao certo o que estava acontecendo e logo foi perguntar a mim, mas eu também não entendia a postura de Renata. Para mim ela estava confirmando com os alunos a nosso passeio programado à APADA. Em outro momento, ela me disse, que estava perguntando as crianças se estavam se sentindo bem, pois em dias anteriores a aplicação da prova teria deixado algumas crianças muito tensas e inseguras.

Após falar com cada aluno(a), a professora Renata sentou junto à Caroline e a prova foi iniciada. Fiquei pouco minutos com elas até que as crianças começaram a me chamar para tirar dúvidas.

Logo, a professora(...) me chamou atenção, disse-me que por recomendações da Orientação Pedagógica, as crianças não poderiam receber qualquer tipo de ajuda durante a prova, pois já estavam no 4º ano e são capazes de ler e interpretar a prova. Disse-lhe que a ajuda não quer dizer dar a resposta aos alunos, mas dar pistas, dicas para que os alunos possam compreender o enunciado e chegar à resposta. Mesmo assim, ela foi incisiva e me proibiu.

Não dava para entrar em confronto com a professora e tampouco com a Orientação Pedagógica que, de modo muito direto tem atuado nesta turma. Parece que todas as questões, desde as brigas entre alunos x alunos, professor x aluno, responsáveis e professor, literalmente TUDO, nada se passa sem que a Orientação Pedagógica saiba. Uma vez, questionei, de um modo muito cauteloso, a professora sobre isso, pois por várias vezes ela deixa a turma para conversar os "problemas" da mesma com uma das orientadoras pedagógicas, também na hora do recreio e na hora da entrada. Ela disse-me que ela é autoridade máxima na sala, mas busca em suas decisões o apoio de quem seja maior do que ela. Eu não disse nada, ao mesmo tempo em que quem cala consente, ou seja, concorda ou aceita o que foi dito, não havia o que dizer do lugar em que ocupo e sou vista nesta escola. Por isso, tem sido para mim e para Renata Costa tão difícil estar atuando no cotidiano da sala de aula, primeiro porque não podemos tomar decisões em relação à turma, principalmente porque não conseguimos estabelecer uma relação de confiança e parceria com a professora. E segundo, porque quem poderia intervir, mesmo que isso criasse um conflito, não intervém ou intervém pouco que é o caso da professora Renata Ferreira.

Apesar da proibição da professora de modo astucioso fui criando possibilidades de me aproximar de algumas crianças que, naquele momento, iam me dando sinais de que precisavam de ajuda. A professora notou que estava ajudando, mas nada falou. Ora ou outra comentava com ela questões da prova e dizia que estava difícil para algumas crianças entenderem e ela mesma foi observando as "dificuldades" encontradas pela turma em relação à prova e ajudou muitas delas.

Aproximando-se das 9:00 h alguns alunos começaram a entregar a prova. Nesse momento o aluno Matheus chegou. Fui logo ao seu encontro a fim de acomodá-lo em algum lugar da sala e orientá-lo para começar a fazer a prova. Imediatamente a professora me impediu "Aline, ele não, a orientadora

²⁰ Opto por manter em sigilo o nome da professora substituta e das orientadoras pedagógicas citadas no relato do diário de campo, pois as mesmas não participaram do processo de autorização do uso de seus nomes nesta produção monográfica.

pedagógica me proibiu de ajudá-lo, ele não pode receber ajuda alguma, a mãe dele afirmou que ele sabe ler e escrever sozinho, então poderá fazer a prova também. Disse que na explicadora ele faz tudo, aqui também terá que fazer!" Fiquei angustiada com aquela situação e disse que não leria para ele, mas ficaria ao seu lado ouvindo sua leitura. A professora (...) não gostou da minha atitude, disse que tanto as provas como os testes ele entregou tudo em branco, pois não recebeu ajuda. Afirmou ainda que não acha que ele seja merecedor de ajuda porque no dia a dia da sala de aula Matheus recusa a ajuda dela e não tem responsabilidades com que é proposto na aula, além disso, o início da aula são as 7:30m e ele chegou uma hora depois do início da prova e meia hora antes do término. Assim, teria também o mesmo tempo que os demais, ou seja, a prova terminaria as 9:30m para todos. Questionei um pouco esse horário embora fosse o mais justo pensando na turma como um todo, mas não era culpa de Matheus chegar à escola naquele horário. A professora(...) logo culpou a mãe dele. Embora também concorde com ela, disse que a escola também é negligente, pois não é de hoje que Matheus tem livre acesso para entrar na sala de aula a qualquer hora sem uma justificativa plausível. Ela me respondeu que Matheus tem livre acesso, pois entra pelo portão principal da escola, além disso, tem autorização da direção geral para chegar à hora que quiser. Eu disse a ela que isso não existe! Embora não tenha nenhuma certeza disso, mas pela lógica não deveria existir. E, mesmo que existisse não seria com a direção da Sandra Santos. Além do que, esses assuntos deveriam ser da responsabilidade da diretora do segmento. Comecei a ficar muito irritada com essa situação e já estava quase perdendo a razão, porque a minha vontade era dizer e acusar sobre o jogo perverso que ela estava entrando.

Certa vez, enquanto muitas pessoas acusavam a professora(...) sobre a sua postura, o seu modo de ensinar, suas concepções, procurei não julgá-la e concordando com o que a professora Carmen Sanches dizia, que o professor age de certa maneira ou outra por causa das concepções teóricas e metodológicas que sustentam a sua prática, acreditei! Mas, hoje, com tantas coisas que tenho observado, só isso não dá conta de explicar a "sacanagem" que acontece cotidianamente na escola, posso estar errada mas, inúmeras vezes ela me mostra uma falta de compromisso, ética profissional e muitos outros valores que adquirimos como cidadãos que somos.

Fiquei muito chateada com esse acontecimento e logo me lembrei da frase emblemática proferida por Matheus em relação à saída da professora Ana Paula "Mãe, tia Ana Paula está grávida! Estou fudido!" A professora(...) está certa com relação ao não cumprimento do horário escolar. Por outro, suas atitudes demonstram a falta de compromisso com aquelas crianças que fracassam na escola. Em outros momentos ela já havia me dito que Matheus não seguiria para o 5º ano de escolaridade. Penso que deixar que este aluno entregue uma prova toda em branco nos mostra o que já está sendo preparado para ele. As armadilhas que elas criam para acabar com um trabalho de inclusão que vai se constituindo na contramão de uma escola que não busca trabalhar com a diferença seja ela da criança ou da professora, vai desvalorizando o trabalho daquela professora que se empenha com o sucesso de seus alunos(as) e busca estratégias e possibilidades: "compreender o compreender" dos alunos e alunas e fazer de sua prática pedagógica menos excludente e mais democrática.

Tenho acompanhado o quanto tem sido difícil trabalhar, com Matheus, talvez por conhecê-lo há mais tempo, tenho fugido desse olhar de que ele é um aluno que nada queira. Ele talvez seja a criança que mais tenha sentido a ausência da Ana Paula nestes meses de sua ausência. Ele tem sido agressivo com os colegas tanto na sala de aula quanto em outros espaços, não tem feito as tarefas de aula e suas brincadeiras parecem não ter limites. Sempre que posso converso com ele e com outros alunos, como Wendel, sobre o seu comportamento e as conseqüências que isso traz para ele. Segundo a mãe de Matheus esse comportamento "rebelde" ficou mais forte com a fala de sua fonoaudióloga que diz que Matheus não sabe ler e, portanto não seria capaz de estar cursando o 4º ano de escolaridade.

Em relação à prova não pude mais ajudar Matheus, pois a professora(...) que estava com o braço quebrado me pediu para passar as tarefas no quadro para que os alunos que haviam terminado a prova não ficassem ociosos. A professora Renata Ferreira, também não podia ajudar, pois estava com Caroline e distante de Matheus. Enquanto isso, a professora(...) nem chegava próximo a ele. Quando retornei à sua mesa havia feito quase todas as questões a maioria não fez sozinho fez com a ajuda dos colegas que estavam próximos a sua mesa ou através da "cola" pois encontrei embaixo de sua mesa um bloquinho de

folhas de sua colega com várias respostas. Neste momento me omiti, não com ele, pois disse que não era o certo, mas com a professora. Eu nada disse do que havia visto, não para proteger Matheus, mas tudo estava tão errado com essa avaliação que não me cabia julgar as estratégias encontradas por Matheus e os amigos que estavam "solidários" com ele.

As 9:30m a prova foi recolhida e as crianças foram para o recreio e das 10:00 h as 11:00h foi "passado" no quadro exercícios preparatórios para a prova de Matemática. Às 11:30m tivemos aula de Libras.

Quando as crianças foram dispensadas às 12:00h. Renata me contou como foi o dia anterior a esse. Falou que não suportava olhar para a professora(...) devido o que ocorreu. Dizia ela, que na segunda-feira as crianças estavam muito nervosas e algumas delas até passaram mal por conta da prova. Por isso, no início da aula ela perguntou a cada um como se sentiam. Renata me relatou que enquanto ajudava Caroline a interpretar o texto, ora utilizando sinais, ora fazendo datilologia a professora(...) se ausentou da turma e foi buscar uma das orientadoras pedagógicas que chegou até a sala e ficou observando diretamente a relação entre Caroline e Renata F. . As duas se sentiram muito constrangidas com alguém que parecia vigiar cada passo das duas. Após o término da prova Caroline foi entregar nas mãos da professora(...) e antes que a prova chegasse às mãos dela, a orientadora pedagógica arrancou-as das mãos da Caroline e começou a verificar. Perguntou a Renata se Caroline lia sozinha e Renata respondeu que algumas coisas, sim, outras, não. A orientadora pedagógica imediatamente se alterou com movimentos bruscos dizendo que era impossível a prova ter sido respondida por ela sem deixar que a Renata explicasse. Então retirou-se e levou junto a prova de Caroline. Neste dia, por se tratar de uma segunda-feira não havia nenhuma intérprete/pesquisadora na sala de aula. Julgo ter sido um dia propício para a orientadora pedagógica ser desrespeitosa com uma professora (surda) que muitas vezes, ainda não se assume como professora que é, tanto quanto a outra, professora ouvinte.

Organização da sala de aula no dia da prova



Este dia foi marcado pela avaliação. Uma avaliação que se contrapõe a que cotidianamente foi construída nesta turma ao longo destes quatro anos de escolarização. Uma avaliação que me fez lembrar da minha história escolar enquanto aluna e, também, do modo como aprendi a avaliar em minha formação inicial de professora, no Curso Normal, à nível de 2º grau. Avaliar o produto, o resultado ou o rendimento dos conhecimentos adquiridos (ou não!) pelos(as) alunos(as).

Quando reflito sobre as concepções teórico-metodológicas apontadas pela professora substituta no exercício de sua ação pedagógica não deixo de me ver enquanto professora que sou e dos modos como fui aprendendo a ser e, hoje, desaprendendo. Desaprendendo porque na pesquisa com o cotidiano, na turma investigada, junto à professora Ana Paula, fui aprendendo modos outros de alfabetizar, de avaliar e de compreender o processo *ensinoaprendizagem* até então desconhecidos por mim. Essas diferentes concepções e fazeres/saberes docentes foram geradores de algumas tensões.

A primeira tensão surge na organização da sala de aula com as carteiras enfileiradas a recomendação da professora de que cada um cuidasse de sua prova e se olhassem para a prova do colega a mesma seria recolhida. Não houve conversa, houve imposições, ao contrário da professora Ana Paula que sempre iniciava as avaliações esclarecendo aos alunos(as) que era apenas mais um instrumento de avaliação mas não o único e que eles deveriam ser honestos com eles mesmos buscando fazer, com autonomia, os exercícios propostos na avaliação, o que não os impedia de tirar as dúvidas com a professora.

A segunda tensão consistia em não poder tirar as dúvidas ou dar qualquer tipo de pista ao aluno(a) no momento da prova - recomendação esta dada pela Orientação Pedagógica, que devia saber que, nesta turma, se investe em uma educação pautada na ajuda ou como bem define Vigotski, na Zona de Desenvolvimento Proximal dos estudantes, e em uma avaliação investigativa que busca “compreender o compreender” dos alunos(as) reconhecendo os diferentes processos de aprendizagem trilhados por eles, cotidianamente, em sala de aula. No entanto, a avaliação realizada nesse momento buscava selecionar, separar e excluir como necessidade garantia da qualidade do processo. Como ressalta Esteban (2005):

Através da avaliação vão sendo medidos os fragmentos de conhecimentos que as crianças adquirem e sua possibilidade de prosseguir no percurso escolar. A avaliação visa regular a continuidade do processo, garantindo cada etapa seja rigorosamente cumprida, obedecendo à linearidade imposta pelo modelo em vigor. (ESTEBAN, 2005:166)

Volto, então, ao questionamento que deu origem a essa reflexão *Avaliação: para que te quero?* Para que avaliar se eu permito que meu aluno entregue as provas em branco? Para que avaliar um aluno, se o deixo sempre às margens do processo de *ensinoaprendizagem*? Para que avaliar, se já sei, de antemão quem vou reprovar? Para que avaliar se não me auto-avalio? Para que avaliar, enfim?

Há na escola um movimento que marginaliza o(a) aluno(a) que não acompanha o "ritmo de aprendizagem" reconhecido pela própria escola. Desse modo legitima-se a exclusão dos que são diferentes, dos que aprendem em ritmos próprios e singulares e desqualifica-se o trabalho do(a) professor(a) que aprova "crianças que não tenham aprendido" "todos" os conteúdos "necessários" à sua aprendizagem.

No último Conselho de Classe, do ano letivo de 2007, uma fala me chamou bastante atenção. Uma professora havia deixado 13(treze) de seus alunos do 4º ano de escolaridade em recuperação. Deste grupo, apenas 2(dois) foram aprovados. Para justificar sua ação a professora leu um texto de sua autoria que enfatizava "o mundo é cão". Em cima desta afirmação a professora assumiu ser conteúdista e criticou as colegas dizendo "o mundo lá fora não é pai e nem mãe: estão sendo irresponsáveis aqueles que deixam crianças passarem com poucos conhecimentos".

Essa resposta foi dada, pois durante o Conselho de Classe algumas(poucas!) professoras diziam que o critério que usavam para aprovar ou reprovar os alunos(as) era a competência adquirida na leitura e na escrita. Alegavam ainda, que a proposta de um trabalho em ciclos ajudaria tanto os professores como os alunos(as) a se potencializarem e construir uma nova lógica e estrutura de avaliação que produzissem caminhos e gerassem processos mais democráticos e menos excludente de produção de conhecimentos.

Essa proposta talvez pudesse dar novos rumos à uma escola que ainda produz, em seu cotidiano, o fracasso; onde se cria uma lista de alunos(as) que deveriam ser remanejados a outras instituições por não obterem, segundo a escola, progressos. Mas, algumas professoras, que comprometidas com o ensino público e a educação das crianças das classes populares, buscam no trabalho diário da sala de aula, romper com a produção do fracasso ainda presente nesta instituição escolar.

5.7.1 - "Todo ponto de vista é à vista de um ponto"

Diário de campo: 21/09/07

Hoje é sexta-feira, dia que comumente não venho à escola, mas troquei com Renata Costa por conta de um compromisso que tive ontem. Ontem, Renata me telefonou rapidamente falando sobre o passeio que estamos planejando à APADA e me passou instruções sobre o que eu deveria fazer ao chegar na escola. Falou-me também sobre a prova. Disse que vários alunos choraram copiosamente, principalmente, Wendel e Giovanna e que a professora(...) não permitiu que as crianças fossem ajudadas por ninguém e por isso ocorreu atrito entre Renata F. e Renata C. contra a professora(...).

Ao chegar na sala de aula logo soube pela professora(...) sobre o acontecimento do dia anterior. Ela confirmou o que Renata Costa já havia me contado, acrescentou que se pudesse as duas Renata teriam avançado em cima dela de tanta raiva que ficaram, mas que elas deveriam compreender que há uma hierarquia na sala de aula. Não dá para ouvir isso e ficar calada, então argumentei que Renata também é professora da turma e ela disse que Renata era professora da Caroline. Embora isso não fosse verdade, às atitudes de Renata F. não são suficientes para que a escola e a professora acreditem no seu potencial enquanto professora de turma. Renata constantemente chega atrasada, não é a referência da turma na hora da entrada, não faz planejamento das atividades, não atende Caroline no apoio, e até mesmo as aulas de LIBRAS, são constantemente improvisadas. Assim, atende especialmente à Caroline, o que a torna somente professora dela e por isso mesmo a professora(...) não se interessa por nada relacionado à aluna surda.

Por mais que eu tente, de uma maneira ou de outra defender Renata F., e o trabalho que praticamos, meus argumentos são frágeis diante das irregularidades que acontecem diante do seu comportamento. As duas professoras assinaram o mesmo contrato possuem o mesmo salário e, portanto, deveriam ter as mesmas obrigações, mas isso não acontece. Renata tem uma vida profissional instável e ora ou outra sou cobrada pela sua falta, seus atrasos etc.

A professora(...) disse que ficou chateada com as duas, principalmente por gostar delas. Alegou que elas só vêem as coisas erradas, não gostou quando, numa conversa depois do horário, Renata F. disse que a turma é uma bagunça, pois ela sabe que no tempo da Ana Paula também havia bagunça e o importante era a produção. Tenho notado que a professora(...) tem deixado a bagunça rolar na sala de aula para mostrar aos demais colegas da escola que a turma é "indisciplinada" principalmente porque no tempo em que estiveram com Ana Paula não houve limites (segundo a interpretação dela).

Iniciada a prova de Geografia fiquei bem próximo a Caroline e Renata sabia que as crianças teriam "dificuldade" em algumas questões. Renata dizia-me desconhecer algumas palavras do texto e ela dizia que isso nada tinha a ver para o sujeito surdo. Mas, eu dizia que era preciso saber. A prova de Geografia foi formulada por outros professores do segmento e como a própria professora(...) me disse algumas questões não foram bem trabalhadas com a turma devido à falta de tempo, ela só não fez uma prova própria para a turma por conta do seu braço engessado. Mesmo com essa particularidade a ajuda ainda era proibida.

Matheus novamente chegou atrasado e, ao invés de preocupar-se com a prova, brincava com sua bola como se nada estivesse acontecendo. Após alguns minutos Matheus se encorajou para fazer a prova. Pedi ao Hudson, que estava sentado ao seu lado que o ajudasse nas questões. Ora ou outra eu passava na mesa dos dois para tirar algumas dúvidas. O clima, na sala de aula, estava muito tenso. A professora(...) me chamava atenção para não ajudar e, por mais que quisesse ajudar não podia desrespeitar sua autoridade de professora, mesmo por que os alunos percebiam que eu driblava a professora e a todo momento me chamavam. Um acontecimento que deixou a professora(...) muito aborrecida foi o recado que recebeu da mãe do aluno João Victor, Zoraide. Ela dizia (na escrita da agenda) que diante do material que foi entregue (apostila de Geografia) não haveria tempo para que o aluno estudasse e gravasse tudo que foi solicitado para o estudo. A professora(...) achou um absurdo, pois não havia pedido para que os alunos gravassem a apostila, mas que lessem em casa como um material de apoio e através dela respondessem o questionário (esse sim era o material para estudo).

Disse ainda que *“João Victor é muito metido a querer ser mais que os outros”* e que certo dia ela passou *“uma atividade simples, em sala, que deveria responder em uma frase, mas ele colocou uma resposta imensa do tamanho de um parágrafo”*. Eu perguntei se a resposta estava certa e a professora(...) respondeu que sim, mas que ele não precisava escrever tanto para responder.

Conhecendo o modo como João Victor compreende e se relaciona com o conhecimento, incentivado pela professora Ana Paula como pela sua tia Margarida (também professora da escola) sei que ele não é metido a querer ser mais que os outros. Mas, o prazer pelo aprendizado, às felicitações que recebe como bom aluno que é, o faz buscar o conhecimento e a exercer sua criticidade e criatividade para responder às questões propostas. Concepções bastante diferentes daquelas propostas pela professora que têm no questionário a única alternativa de estudo e, portanto, apenas uma resposta satisfatória.

Em relação ao que foi dito sobre o aluno, nada mais falei, ao mesmo tempo em que calar me incomoda, pois me parece que estou sendo conivente com alguns pensamentos e práticas da professora. Por outro lado, contestar todas as atitudes cria um clima ruim entre nós. Intervenho na medida que posso, acerto e, muitas vezes, erro e me arrependo por me omitir ou por falar demais (quando não tenho coragem de trair meus princípios e tudo que já vivi e aprendi com essa turma). A professora(...) pegou a agenda e disse que não poderia responder por conta do braço engessado. Me ofereci para escrever o que ela quisesse, e ela aceitou. Após o horário do recreio ela me entregou a agenda de João Victor com um papel para que eu passasse à limpo o recado escrito pela orientadora pedagógica, em resposta a Zoraide. Mais uma vez, a orientadora é chamada para resolver algo, pois a *“autoridade máxima da turma”* não vê como *“capaz”* para responder.

Em relação à prova de Geografia os alunos foram me dando pistas (através de suas respostas) que as questões estavam mal formuladas. As perguntas eram mais ou menos assim: Dê exemplo de atividades que possam ser exercidas na zona urbana? A resposta da aluna Andressa foi: Patins, vôlei, futebol... Compreendo que esta resposta nada tem a ver com a proposta do conteúdo que a turma havia estudado. No entanto, a pergunta dá margens para inúmeras respostas. Expliquei a ela que eram atividades econômicas que geravam trabalho e dinheiro as pessoas (apesar de não ser permitido dar dicas aos alunos). Esse tipo de metodologia de ensino, onde o questionário é o principal instrumento para se adquirir conhecimento sobre determinado assunto, produz a *decoreba*; de modo que os alunos que não *“gravam”* os conteúdos têm *“dificuldade”* de compreender os enunciados, principalmente, quando não lhes é dado o direito de pensar e refletir sobre.

Para o escritor Leonardo Boff *todo ponto de vista é a vista de um ponto*. Para entender melhor como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo (1997:9). Achei apropriado tomar as palavras de Boff para refletir um episódio relatado acima que envolve o aluno João Victor. A professora substituta justificou para a mãe (por escrito) dizendo que o material a ser estudado era apenas o questionário (algo também questionável quando observamos o desdobramento disso na prova) e não o conteúdo todo da apostila como pensara o aluno. Para a professora(...): *“João Victor é muito metido a querer ser mais que os outros”*. Esse era o ponto de vista da professora, que traduzia o modo como concebe a apropriação de conhecimento(s) de seus alunos(as) e do lugar de onde e como compreende a relação *ensino-aprendizagem*.

Do meu ponto de vista, posso compreender esse acontecimento de outro lugar. Do lugar de quem conhece os modos outros como, não só esse aluno, mas, toda a turma foi aprendendo a

lidar com a apropriação do conhecimento. Modo incentivado pela professora Ana Paula a sempre *buscar mais*, a não se conformar com conteúdos acabados, mas questionar, pesquisar, duvidar, conhecer, criar, aprender... Algo que deu (ousou dizer) a João Victor a estranheza naquele modo apresentado de estudar. E causou estranheza na professora o modo como ele produz: *Uma atividade simples, em sala, que deveria responder em uma frase, mas ele colocou uma resposta imensa do tamanho de um parágrafo.*

A resposta do aluno, como ela mesma assumiu, estava certa! Mas, trabalhar em uma outra perspectiva implica ver o aluno como aquele que “é muito metido a querer ser mais que os outros”, *a querer saber mais do que o livro, a querer saber mais que a professora, a querer saber mais do que é exigido pelo currículo escolar.*

Essa frase não soaria, para mim, com tanta depreciação se não conhecesse a intenção com a qual ela foi proferida. Mesmo porque a palavra “metido” designa aquele que está *familiarizado, íntimo*, com o conhecimento. Acaso não seria essa mais uma das atribuições das funções docente? Tornar nossos alunos íntimos do conhecimento a ponto de querê-lo cada vez mais?

Parece-me coerente a reflexão de Ana Maria Faccioli de Camargo (2007) quando nos convida a problematizar esse cotidiano escolar:

Problematizar o cotidiano escolar consiste em buscar identificar o entrecruzamento de certos saberes com determinadas práticas institucionais que delimitam redes de saber-poder produtora de sujeitos e objetos no ambiente escolar. (CAMARGO, 2007:57)

5.7.2 - A escola “inaugura” uma auto-avaliação coletiva

Diário de campo: 27/09/07

Hoje cheguei na escola antes do horário da entrada. Dirigi-me ao portão de entrada das crianças, mas não vi nenhum aluno(a) da turma. Embora, hoje fosse dia de São Cosme e Damião, dia em que muitas crianças costumam correr atrás de doces, achei incomum o pouco número de alunos na escola. Fui até a secretaria perguntei pela professora (...), e a secretária da escola respondeu que ela chegaria mais tarde por conta do Conselho de Classe (COC) do 3º e 4º ano de escolaridade que começaria às 8:00h. Aproveitando os 30 minutos livres fui para sala da Elaine, professora da Pré-escola que também não havia chegado e fiquei conversando com as crianças até ela chegar.

Dado 8:00h voltei na Secretaria e encontrei Renata F. Nos dirigimos para a sala onde seia o COC. Só uma professora havia chegado e toda a orientação pedagógica. Sentamos, ficamos conversando e quase às 9:00 h foi começado a reunião. Quem iniciou a reunião foi uma pessoa (não me lembro o nome) da administração escolar, responsável pelos canhotos do diário, boletins, entrada e saída de alunos etc.

Após esses informes, umas das orientadoras pedagógicas, apresentou algumas crianças representantes de turma que vieram falar da Auto-avaliação uma atividade pedagógica proposta pela orientação pedagógica para todas as turmas do 4º e 5º ano de escolaridade. As crianças relatavam como

foi feita essa atividade na turma, mediante os cartazes de todas as turmas que ficaram expostos na sala em que acontecia o COC. Eu não estava presente quando a turma que acompanho fez essa atividade. Mas, pela explicação dos alunos(as) foi possível entender como de uma maneira geral esse trabalho foi conduzido nas turmas.

As crianças relataram que cada criança recebia um pequeno pedaço de papel com a silhueta de uma menina ou menino e cabia a cada criança pintar esse desenho fazendo uma auto-avaliação do seu processo de ensino-aprendizagem. Se a criança: se pinta de **amarelo** é porque precisa estar aprendendo, mas precisa de mais atenção, se pinta de **verde** não tem problemas para aprender, mas pode melhorar, se pinta de **vermelho** esta com dificuldade de aprendizagem e precisa melhorar muito.



Algumas crianças disseram que foi muito boa essa experiência de avaliação e as professoras também gostaram, mas muitas delas, disseram ter ficado confusa durante a realização desta tarefa, pois alguns alunos se pintavam de uma cor que não correspondia a sua postura na turma, também os colegas de turma discordavam de alguns colegas e diante disso muitas professoras não souberam como intervir, pois, segundo meu ponto de vista, essa atividade foi muito mais artística do que um espaço de discussão coletiva. Mas, também foi um passo importante onde as crianças tiveram a “oportunidade” de pensarem como sujeitos de conhecimento e assim avaliarem o seu próprio processo de aprendizagem. A turma que investigo já pratica há 4 anos esse movimento. Passado esse momento onde as crianças explicavam a auto-avaliação era a vez de cada professora se avaliar dizendo a cor que se encontram e por quê? A maioria das professoras se diagnosticou pela cor amarelo, pois estão em constante movimento de mudança. É perigoso estar no verde, pois, quando se pensa que tudo está perfeito a mudança não acontece porque a turma está amarela e isso se deve porque a professora também está amarela. Houve professoras que disseram que são um pouquinho de cada cor dependendo do dia, do momento etc.

Como até as 9:30m a professora(...) não havia chegado Renata F. foi a responsável por falar da turma. Ela mostrou o cartaz dizendo que a maioria da turma se pintou de amarelo e que antes, no início do ano, se pintariam de verde, mas agora com a falta de ajuda com as situações que acontecem no dia a dia da sala de aula a turma parece que se interessa pouco pela aprendizagem. Por sua vez, também se sente uma professora da cor amarela, pois nem sempre consegue ajudar a turma do modo como gostaria.

Também foi me dado a possibilidade de falar. Fiquei até surpresa. Disse que concordava com as palavras da Renata e se a turma se denominava amarela deve-se ao ano conturbado que estamos vivendo, bem como poderia haver falhas em mim enquanto pesquisadora e colaboradora da turma e com as professoras em lidar com a turma e os desafios apresentados no dia a dia. Mas, não perdemos a esperança em nos tornar melhores professores e termos melhores alunos no futuro. Não foi uma fala legal, mas fui pega de surpresa e nem havia pensando em fazer uma auto-avaliação.

Após cada professora falar da auto-avaliação da turma, começou a falar de quais alunos(as) precisariam continuar no Grupo de Apoio. A ordem da “fala” da professora era organizada pela vez de chegada ao COC, embora a Renata tenha sido uma das primeiras professoras a chegar, como a professora(...) chegou as 10:00h, as professoras da turma 401 foram as últimas a falar.

Às 12:20m Renata foi embora para a Faculdade, pois já havia falado a diretora do segmento que precisaria se ausentar ao 12:00h. Após alguns minutos foi dado a fala à professora da Sala de Leitura que disse que não consegue dar aula para a turma 401, porque a turma é muito agitada principalmente

por conta de Matheus e Andressa. Disse ainda que “se tivesse pegado essa turma teria largado o cargo, pois nunca viu na escola turma assim”

A orientadora pedagógica intervém e diz que a turma tem alunos complicados e durante o ano passou por muitos processos de mudança, pois após a saída da Ana Paula passaram pela turma três professoras até que chegasse a professora substituta.

A professora (...) confirma que a turma é bastante complicada. Que o bom andamento da aula só é possível até antes do recreio, pois depois termina a concentração. Ressaltou os constantes atrasos de Matheus sem justificativas. Essa semana ele chegou às 9:15m, vive brincando com o álbum de figurinhas, a bola e outros brinquedos que traz na mochila.

Falou que Thiago é muito agressivo com os colegas, não aceita um esbarrão ou que toque nele, não aceita quando o contrariam além de falar palavrões na sala de aula.

Alexandra nunca fica no Grupo de Apoio e falta muito. Bruno falta sucessivamente e conversa demais na turma, Pablo não fica no Apoio. Hudson não está bem e falta muito. Sara F. fica no Apoio, mas ainda tem muitas dificuldades. Andressa apanha todos os dias dos colegas porque não se dá bem com ninguém, pois sempre faz fofocas e intrigas.

A orientadora pedagógica pergunta: “E a Caroline?”

A professora (...): “Vai bem, mas isso, é com a Renata e as meninas(bolsistas)...Eu sei que ela ainda não é alfabetizada mas Renata esta trabalhando o Português com ela inclusive nas aulas de LIBRAS onde mostra para Caroline e para a turma como se escreve uma frase em Português e como ela se transforma em LIBRAS, quem pode falar mais sobre isso é Aline”

Confirmei o que a professora (...) havia dito: Caroline ainda não se alfabetizou na Língua Portuguesa, temos investido durante esse ano na ampliação dos seus conhecimentos, pois nos anos anteriores Caroline foi constituindo sua identidade de surda e se apropriando da sua língua materna. Antes que eu terminasse de falar Carmen me interrompeu dizendo que durante a avaliação desse bimestre(que acompanhou, segundo ela) viu que a prova continha artigos, preposições e outros indícios de uma escrita de quem escreve na primeira língua o que comumente não acontece com os sujeitos surdos (pois ela conhece sujeitos surdos e sabe que eles não escrevem desta forma). E por isso ela questiona até que ponto a nossa intervenção com Caroline é ajuda ou não. Repeti o que a professora (...) já havia falado das aulas de Libras onde Renata ensina o Português e a LIBRAS. E disse a ela que não furtamos o direito de Caroline conhecer o modo como convencionalmente escrevemos o Português. Mas, se a escola optar por Caroline escrever do modo como fala em LIBRAS também deverá optar por formas outras de avaliação. A orientadora pedagógica disse que trará pessoas de fora da escola para ajudar na alfabetização de Caroline.

Ressaltou ainda que Caroline “já está há bastante tempo na escola e ainda não sabe ler e escrever com autonomia, por isso seria melhor retê-la nesta série e separá-la da turma, pois, como a maior parte da turma sabe se comunicar com ela em LIBRAS, ela se interessa pouco pelo Português”.

A diretora interrompeu e me perguntou se Caroline sabia ler qualquer tipo de texto com autonomia e eu disse que não. Disse que ela sabe ler as palavras das quais conhece o significado. Então ela me afirmou: “A Caroline não sabe ler e não está alfabetizada”. Eu respondi: “depende do que você entende por leitura e Alfabetização!” E uma outra orientadora pedagógica disse: É isso mesmo! Concordando com o que eu disse. E a reunião acabou, alguém deu algum recado a mais, todos assinaram a ATA e foram embora.

Não consigo entender a postura da orientadora pedagógica em relação ao processo de inclusão vivenciado por Caroline. Ela sempre esteve distante do trabalho que realizamos e faz afirmações categóricas (absurdas e falsas!) de um trabalho que desconhece (porque nunca quis conhecer).

Destaco, em especial três acontecimentos neste relato. O primeiro refere-se à prática de uma auto-avaliação conduzida pela Orientação Pedagógica da escola a todas as turmas do segmento. Foi a primeira vez, neste tempo em que estou na escola, em que tomei conhecimento

de uma iniciativa outra de avaliação incentivada pela Orientação Pedagógica²¹. Foi dado às crianças e suas professoras a possibilidade de pensarem, ou ao menos diagnosticarem, o seu processo de *ensinoaprendizagem*. Mas, tanto as crianças como as professoras se mostraram confusas quando discordavam do resultado apontado por alguns alunos que se viam de um modo que, na verdade, era outro. Essa contradição acontece com a roda de avaliação realizada pela professora Ana Paula? Sim, acontece! Mas, o que então diferencia essas práticas de auto-avaliação? Diria, que foi o modo como foram empregadas. De um modo geral, mesmo não estando presente na realização desta atividade em sala de aula, o que pude perceber foi que as professoras deram ênfase nos códigos, limitando cada aluno a se pensar em uma cor, em uma forma. Os critérios eram esses, não cabiam justificativas, diálogos, intervenções, discordâncias e, principalmente, um *espaçotempo* favorável a este acontecimento, o que foi uma pena, pois o resultado final se transformou em mais uma estatística entregue à Orientação Pedagógica. Mais uma vez fica a pergunta: para que avaliar?

A segunda questão e não menos importante foi o que disse, no COC, uma professora da sala de leitura²²: caso assumisse a regência da turma 401 (turma investigada) colocaria o cargo à disposição alegando que a turma é extremamente bagunceira.

Essa fala é muito forte e, muitas vezes, é entendida não como incapacidade ou limitação da professora em trabalhar com uma turma com essas características. Mas, é entendida como uma turma de alunos(as) que não querem nada, que não se empenham ou são descompromissados com o ensino. Fiquei muito decepcionada com o que ouvi e de quem ouvi, pois essa professora foi uma das pessoas que mais conhecia os problemas que poderíamos enfrentar com o afastamento da professora Ana Paula. Como atuava como diretora, sempre a colocávamos a par dos acontecimentos e histórias vividas em nessa sala de aula. E foi a ela que recorremos na busca de uma professora substituta capaz de levar adiante esse projeto de inclusão. E, por isso mesmo, do meu ponto de vista, sua fala foi arrogante desqualificando o trabalho que vem sendo realizado e

²¹ Ressalto aqui que a turma investigada tem a prática da auto-avaliação como parte do currículo, essa possibilidade de avaliação foi sendo construída, desenvolvida e transformada junto com as crianças ao longo destes anos em que a professora Ana Paula tem trabalhado com a turma. Dias antes deste COC, a turma foi filmada (no dia 04/09/2007), pelo programa "Salto para o Futuro", da TVE Brasil, um programa sobre "Avaliação escolar" no qual a roda auto-avaliação foi o tema central de discussão na sala de aula.

²² No ano de 2006 e parte do ano 2007 essa mesma professora era diretora do 1º segmento. Era a ela que recorremos, diversas vezes, solicitando a vinda de uma professora substituta para dividir a turma com a professora regente, Ana Paula, antes de sua licença maternidade.

desconsiderando as trajetórias vivenciadas pela turma, desde a saída da professora (referência). Ana Paula.

Essa atitude nos leva a pensar no que Felix Guattari (1986), chama atenção, que sempre localizamos o problema no outro, pois é raro que o professor vendo a reação indisciplinada da turma localize o problema em sua própria maneira de ensinar e lidar com os alunos(as).

O investimento que a escola faz em tentar diminuir, enfraquecer, desqualificar um trabalho que segue na contramão, mas que, sobretudo busca dar qualidade ao ensino daqueles alunos e alunas que são cotidianamente marginalizados pela escola é muito grande. Uma terceira fala que também me chamou atenção foi a de uma das orientadoras pedagógicas do segmento: ela dizia, entre muitas outras coisas, que a ajuda dada à Caroline (aluna surda) pelas pesquisadoras, professora surda, professora regente, colegas de turma tem tirado dela a autonomia na escrita, bem como, temos atrapalhado seu processo de *ensinoaprendizagem* e, por isso, seria melhor o rompimento do trabalho:

Caroline já está há bastante tempo na escola e ainda não sabe ler e escrever com autonomia, por isso seria melhor retê-la nesta série e separá-la da turma pois como a maior parte da turma sabe se comunicar com ela em LIBRAS ela se interessa pouco pelo Português. (Orientação Pedagógica. COC, 27/09/2007)

É interessante notar o quão distante a orientação da escola segue em relação ao projeto que desenvolvemos. Não me cabe aqui dar um julgamento de valor, ou mesmo supervalorizar o trabalho do qual comungo, mas dar visibilidade a um trabalho que foi feito com muita luta e conquista, com pouco ou nenhum apoio da orientação que, ao invés de caminhar junto, se sente autorizada em decidir algo do qual não partilha. Como diz a professora Ana Paula, *nossa sala de aula nunca esteve com as portas trancadas*, ao contrário, exatamente por ainda sabermos pouco em como trabalhar com as diferenças e alteridade (que nos constitui), sempre buscamos ajuda, apoio, diálogos... Buscamos, não de braços cruzados à espera de uma ordem vinda de cima, mas, buscamos nas teorias, nas discussões dos grupos de pesquisa, na socialização de nossa prática com os nossos pares, buscamos aprender com os nossos acertos e, principalmente, com nossos erros e ainda insatisfeitas, continuamos cotidianamente nossas buscas, o que nos coloca em uma postura de humildade da qual conscientes compreendemos que ainda sabemos pouco mas nos colocamos como o João Victor aquele aluno que é **metido** por querer ser (e fazer) mais que os outros que ao se *meter, dedica-se, familiariza-se, insere-se* e torna-se *íntimo* do conhecimento que busca.

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS:

6.1 – Lições aprendidas e possibilidades de pesquisa

Muitos foram os acontecimentos que vivenciei na escola investigada que, de forma significativa, contribuíram para a ampliar e aprofundar minhas compreensões sobre a questão da alfabetização como um processo discursivo e a avaliação na perspectiva da investigação. Segundo Larrosa (2001), *muitas coisas acontecem diariamente, mas poucas nos acontecem* e, é a partir desse pressuposto que ousou afirmar que a investigação do cotidiano, no cotidiano, me possibilitou compreender a complexidade como constitutiva da sala de aula e a consciência de que somos *sujeitos inacabados*, como bem nos ensinou Paulo Freire (1997). Destaco, a seguir, algumas lições aprendidas durante a pesquisa realizada:

- A pesquisa *com o cotidiano* me possibilitou compreender a necessária relação *prácticoteoriaprática*. Essa articulação me instigou a questionar as práticas à luz da teoria bem como voltar a ela para melhor compreendê-la. Acredito que a prática é um local de permanente reflexão e produção de conhecimentos. Assim, pude desmistificar, fugir e tentar romper com fortes padrões (ainda hegemônicos) enraizados na escola acerca de concepções sobre o processo de ensinar/aprender; o processo de aprender a ler e a escrever e sobre práticas avaliativas. A pesquisa *com o cotidiano* mostrou-me a sala de aula como espaço/tempo complexos, motivo pelo qual a imprevisibilidade dos acontecimentos se faz presente de modo intenso e muito nos ensina. As incertezas, as indagações, os questionamentos, as dúvidas nos possibilitam descobrir o novo através, muitas vezes, de caminhos ainda não pensados.

- Percebi que um número expressivo de pesquisas no campo educacional no que tange às metodologias de avaliação são socializadas ultimamente, mas a concepção classificatória de avaliação ainda é hegemônica no cotidiano escolar contribuindo de modo significativo para a produção do fracasso escolar das crianças das classes populares. Maria Teresa Esteban no Congresso Internacional Diálogos sobre diálogos, realizado no dia 05 de março de 2008 ressaltou:

A relação pedagógica, nessa perspectiva, distancia a professora de seus alunos e alunas, por ter como referência não os sujeitos e conhecimentos presentes na sala de aula, mas um padrão de excelência externamente construído e procedimentos de avaliação que procuram romper o diálogo para encontrar a exata medida de cada um. (ESTEBAN, 2008)

Embora a avaliação classificatória seja ainda muito forte na escola investigada, a professora Ana Paula busca, em suas práticas cotidianas, busca romper com essa concepção de avaliação. Desde o 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, que essa professora tem se desafiado a praticar uma avaliação na perspectiva investigativa e a desenvolver estratégias pedagógicas que garantam a seus alunos e alunas o acesso ao conhecimento. O compromisso da professora com práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas é visível nas ações cotidianas experienciadas em sala de aula, conforme registrado nesse relatório final. O que Esteban sinaliza é praticado na sala de aula investigada:

Faz-se necessário buscar outro conjunto de instrumentos e procedimentos de avaliação, que favoreça a interação na sala de aula, que amplifique as vozes dos diferentes sujeitos, estimulando a expressão dos diferentes conhecimentos que possuem e dos que se fazem necessários, criando condições para o diálogo, a troca, o estar junto. Uma dinâmica baseada na reflexão sobre o conhecimento, anunciada pela professora como importante para o trabalho pedagógico. (idem)

Os desafios a enfrentar são muitos, principalmente em uma escola que se organiza em séries e valoriza a homogeneidade de tempos e modos de aprendizagem. Mas, a experiência vivida pela turma investigada revela que o fato da professora ter acompanhado a turma desde o 1º ano de escolaridade (antiga Classe da Alfabetização) foi possibilitando incorporar às ações pedagógicas lógicas inerentes a uma escola organizada em ciclos, como por exemplo, a concepção de que o processo *ensinoaprendizagem* é constituído pela diferença nos ritmos e modos de aprendizagem de cada educando. Lógicas que entram em conflito com lógicas de uma escola seriada, cuja diferença é compreendida como sinônimo de deficiência.

Ressalto a importância de uma *avaliação como prática de investigação* (Esteban, 2001, 2002, 2005) que valoriza e potencializa os *saberes e ainda não saberes* (idem) dos alunos e alunas. O *ainda não saber*, ao contrário do não-saber, enfatiza a dimensão processual da construção de conhecimento, pois não nega o saber da criança, que sabe e ainda não sabe muitas coisas. Essa concepção teórica subjacente à prática desenvolvida pela professora Ana Paula garantiu principalmente aos alunos Sara, Caroline e Matheus que se alfabetizassem em sua língua

levando em conta seu modo singular de aprender e compreender a língua escrita do português. Entendemos que a apropriação da língua portuguesa ampliará suas possibilidades de interação com o mundo no qual vive. A alfabetização praticada como processo discursivo tem possibilitado a interação e interlocução dos estudantes ouvintes com a aluna e professora surdas, através das duas línguas que circulam no cotidiano da sala de aula. Uma experiência enriquecedora para todos os alunos e alunas e professoras envolvidas, que estão aprendendo a lidar com a Surdez e a Diferença de um outro lugar que não o da deficiência. Um dos investimentos da ação pesquisadora tem sido garantir que Caroline possa responder as questões das provas em LIBRAS - sua primeira língua -, sem a exigência do português escrito, pois ainda não está alfabetizada nessa língua (para ela, segunda língua).

- Tenho aprendido o difícil exercício de tentar “compreender o compreender” dos alunos e alunas, o que não é nada fácil. Mas, quando nos dispomos a um trabalho aonde a interação entre aluno e professor possibilita a criação de *vínculos* de confiança isso contribui, de modo significativo, para o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes. Esse foi outro aprendizado realizado com a ação investigativa. A leitura do livro *Transgressões Convergentes* possibilitou confirmar o que a prática me revelava:

Para poder aprender é preciso ensinar. É, ao mesmo tempo, quem ensina tem que ter a capacidade de aprender. O processo de aprendizado dos seres humanos forma, junto com o processo de ensino, um sistema vivo, cuja sustentação é o intercâmbio das emoções e dos afetos entre quem ensina e quem aprende. Um conjunto complexo de ações recíprocas e complementares forma esse sistema e mostra seu caráter fundamentalmente colaborativo. (GERALDI; BENITES & FICTNER, 2006:23).

No processo de ensinar e aprender, a ajuda e a colaboração entre as crianças e a mediação das professoras vão ao encontro do conceito vigotskiano - “zona de desenvolvimento proximal”, onde *a criança poderá fazer com ajuda hoje o que amanhã será capaz de fazer sozinha* (Vigotski, 1989). É de suma importância um trabalho pedagógico como o da professora Ana Paula que atua no sentido de propiciar a interação e um fazer (com)partilhado entre alunos e professoras no cotidiano da sala de aula.

Para finalizar é propício destacar que no processo investigativo, ao mesmo tempo em que

buscava “intervir” ou “mudar” a realidade pesquisada, pude, também, experienciar um movimento de mudança dando concretude ao aprendido com Paulo Freire (1997): *ensinar exige consciência do inacabado*. E registrar, ainda, que as discussões realizadas por Regina Leite Garcia me convidam a ser pesquisadora da minha própria prática e a desenvolver uma postura humilde em relação aos conhecimentos já adquiridos e a consciência de que esta pesquisa não se esgota aqui. As reflexões, o compartilhamento das idéias, as interferências, a infinitude de conhecimentos, meus saberes e ainda não saberes me instigam a me aventurar a continuar desvendando o cotidiano através da *lógica do descobrimento* (Pais, 2003).

Como bolsista PIBIC/Cnpq finalizo esta ação investigativa mas, pretendo continuar a investigar a formação da professora no exercício da docência, temática que há bastante tempo já vem sendo investigada pela coordenadora deste subprojeto de pesquisa, a professora Carmen Sanches. Pretendo aprofundar e ampliar meus conhecimentos em projeto a ser desenvolvido no Mestrado, preferencialmente na UNIRIO.

No bojo dessas questões é necessário dizer que venho, desde o ano passado, participando dos encontros do FALE - Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (projeto de pesquisa também coordenado pela professora Carmen Sanches). Nos encontros do FALE, que acontecem uma vez por mês no auditório Paulo Freire, as professoras alfabetizadoras socializam seus saberes e fazeres. Pretendo trabalhar com as narrativas dessas professoras no projeto a ser desenvolvido no Mestrado, garantindo, desse modo, o investimento em minha formação como pesquisadora - o que dizem as professoras alfabetizadoras nos encontros do FALE sobre os modos como ensinam seus alunos e alunas a ler e a escrever? Sobre os modos como avaliam seus alunos e alunas?

A ação pesquisadora me ensinou a desenvolver um olhar mais sensível às pistas deixadas pelos alunos(as) no processo de *apropriação* da leitura e da escrita; me ensinou a ouvir a riqueza presente nas falas das crianças, a entender sua escrita, por mais que se distancie de uma escrita convencional, despertando, assim, meu interesse por pesquisar a ação pedagógica que tenha como foco uma prática avaliativa na perspectiva da *investigação*. Mais uma vez dialogo com Regina Leite Garcia. Foi com ela que aprendi a importância das incertezas e das perguntas no processo de conhecer, pois *quem tem certezas não tem boas razões para fazer pesquisa* (2001: 16).

IX - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas na lógica das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. & ALVES, N. (org) **Pesquisa do/no cotidiano das escolas**. 2ª ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.
- ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite. **Uma infinidade de mundos possíveis-fragmentos de um discurso em construção**. Rio de Janeiro. mimeo.1997.
- _____ Conversa sobre a pesquisa. In: ALVES, N & GARCIA, R. L.(org.) **Professora – pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro. DP&A. 2002.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. In: **Trabalhos apresentados na 15ª Reunião Anual da Anped**. Porto Alegre. Caderno Anped, 1993.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BARRIGA, A.D. Uma polêmica em relação ao exame. In: Esteban, M. T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I – magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CAMARGO, Ana Maria Facciolli de. & MARIGUELA, Márcio. (orgs) **Cotidiano escolar - emergência e invenção**. Piracicaba. Jacintha Editores, 2007.
- CAMARGO, Ana Maria Facciolli de. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Facciolli de. & MARIGUELA, Márcio. (orgs) **Cotidiano escolar - emergência e invenção**. Piracicaba. Jacintha Editores, 2007.
- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: RODRÍGUEZ, M. L. & LARROSA, J. (org) **DÉJAME QUE TE CUENTE – Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona. Editorial Laertes, 1995.
- CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos Investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre. Ed. Mediação, 1996.

- COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (org) **Caminhos investigativos II : outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.
- CYRULNIK, Boris. **Los patitos feos. La resiliencia: una infância infeliz no determina la vida**. Barcelona, Gedisa, 2002.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre o fracasso escolar**. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.
- _____ Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar. In: II Congresso Cotidiano Diálogo sobre diálogos. Rio de Janeiro, 2008.
- _____. Na contramão da resiliência? In: **Afinal onde está a escola?** Porto: Profedições, 2005.
- _____ & ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T. & ZACCUR, E. (orgs.). **Professora pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.
- _____ Diferença e (des)igualdades no cotidiano escolar. In: MOREIRA, Antônio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES; Maria Palmira (orgs.) **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo. Cortez, 1986.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução por Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985b. 284 p. Título original: Los Sistemas de Escritura em el Desarrollo del Niño.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1997.
- _____ **A Importância do ato de ler**. São Paulo: CORTEZ, 1985.

- GALLO, Sílvio **Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano escolar**. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. & MARIGUELA, Márcio. (orgs) **Cotidiano escolar - emergência e invenção**. Piracicaba. Jacintha Editores, 2007.
- GARCIA, Regina Leite (org.) **Projeto de pesquisa: Alfabetização de alunos de classes populares**. mimeo. Edital Universal CNPq, 2002.
- _____ (org) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.
- _____ (org) **Novos olhares sobre alfabetização**. São Paulo. Cortez, 2001.
- _____; SERRALHEIRO, José Paulo (Orgs.). **Afinal onde está a escola?** Porto: Profedições, 2005.
- GÓES, M. C. R. **A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever**. In: SMOLKA, A. L. B. & GOES, M. C. R. (orgs.) – **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar**. São Paulo: Papyrus, 1993.
- LARROSA, Jorge. & SKLIAR, Carlos (orgs). **Habitantes de Babel: políticas poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LISPÉCTOR, C. **Laços de Família - Contos**, 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 1960.
- LÜDKE, M. & ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 5a. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **Discutindo uma experiência de Formação Continuada em uma escola pública do Rio de Janeiro**. Campinas, São Paulo. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2006.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2ª ed. Lisboa. Instituto Piaget, 1998.
- _____ **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.
- PAIS, José Machado. **Vida cotidiana – enigmas e revelações**. São Paulo. Cortez, 2003.
- PERLIN, G. **Identidades Surdas**. In: Skliar, C. (Org.): **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- SAMPAIO, Carmen Sanches. **Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas**

letras ali... Campinas, São Paulo. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2003.

- _____ **A formação da professora-pesquisadora no exercício da docência e a construção de uma escola inclusiva e democrática.** Projeto de Pesquisa/UniRio. mimeo., 2004.
- _____ **.Alfabetização e Formação de professores.** Rio de Janeiro. Editora Wak, 2008.
- _____ **Ritmos de ensinar e de aprender.** Jornal "a Página", ano 11, nº 114, Julho 2002, p. 18.
- _____ **Mãe, na minha sala tem uma aluna que fala com as mãos (...) É legal, porque a gente vai aprender a falar a língua dela!** Jornal "a Página", ano 15, nº 162, Dezembro 2006, p. 18.
- _____ **Saberes escolares e saberes das crianças: um diálogo nem sempre possível.** Jornal "a Página", ano 14, nº 142, Fevereiro 2005, p. 18.
- _____ **Guião para uma história verdadeira.** Jornal "a Página", ano 9, nº 94, Setembro 2000, p. 13.
- _____; Maria Teresa Esteban; **Uma prática que indaga o conhecimento escolar.** Jornal "a Página", ano 13, nº 139, Novembro 2004, p. 18.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** Porto, Edições Afrontamento, 7ª edição, 1995.
- SARAMAGO, José. **Memorial do convento.** São Paulo: Círculo do Livro, 1982.
- SILVA, J.F; HOFFMANN, J & ESTEBAN, M. T (Org) **Prática avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.
- SKLIAR, C. (org.)- **Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.
- _____ **A surdez – um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre. Mediação, 1998.
- SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo**

discursivo. Campinas, São Paulo. Cortez, 1991.

- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- _____ . **Metamemória-memórias: Travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez**. São Paulo. Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1991.
- _____ **Pensamento e Linguagem**. 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

X - ANEXOS:

Registro do caderno de campo da professora Ana Paula:

Relatos sobre avaliação (27/03/05)

Num determinado dia da primeira semana de aula em março, todos os dias quando chegávamos à sala discutíamos na roda assuntos do dia e as novidades. Num desses momentos a aluna Giovanna Simões, sentada em seu lugar, demonstrando estar incomodada com a falta de assunto que no momento lhe afligia, perguntou:

- Professora, não vamos fazer a prova? Vamos ter boletins e notas?

Essas perguntas suscitaram outros comentários por parte de outros alunos, que sabendo dessa situação, talvez não tivessem se dado conta da pergunta, mas já sabiam da reprovação, pois na sala temos dois alunos que estão fazendo pela segunda vez a primeira série e por conta disso, ou seja, de uma nova série os responsáveis já sabem que não há mais ciclos e sim seriação e conseqüentemente a retenção.

Essa lógica é passada para as crianças através de muita pressão e medo de que o maior vilão são as provas e as notas altas e julgar o ensino "transmitido" pela professora. Caso o aluno não alcance a nota desejada para passar de ano ou isso seja um indicativo de um possível fracasso, as paranóias se agravam e as tensões e pressões também.

Pensando numa proposta diferenciada de praticar e discutir com as crianças avaliação diante das preocupações apresentadas, resolvi discutir com as crianças uma outra forma de avaliação e possivelmente conversar com os pais sobre a maneira de ver a avaliação. No ano passado o nosso sistema avaliativo era através de relatórios numa proposta qualitativa e potencializadora de observar e analisar os saberes das crianças e seus processos de aprendizagem.

Não quero dizer que o relatório fosse o instrumento mais democráticos, pois a avaliação é um instrumento subjetivo, o que me move e me sensibiliza, a forma como o aluno aprende, sua lógica ou se me preocupo em apresentar um produto fruto da minha "transmissão" e a ausência de minha participação e interferência direta ou indireta na aprendizagem do aluno, acreditando que somente ele é o responsável pelo seu sucesso ou seu fracasso como se cada um desses conceitos fossem estanques em si mesmos.

Foram muitas as coisas que nesse momento pensei, no momento em que Giovanna levantou a questão. Lembrei de algo doloroso que foi a minha infância numa escola, que não estava interessada no aluno, principalmente aqueles com comportamento diferenciado da lógica homogênea. Portanto, a prova, o teste, a arguição, eram como a morte. Os "brancos", as tremedeiras as dores de cabeça, o gosto ruim de sentir menor no saber, por não poder apresentar o índice que a escola exigia e o esperado pela família, o medo, a angústia, a tristeza e finalmente pela escola, a qual a boca não dizia, mas corpo, através das lágrimas que desciam diariamente do meu rosto, queimando minha pele e escandalizando os vizinhos, insistia em falar. Essa é uma história dolorida e carregada de uma força que até hoje sofro as conseqüências.

Essa relação ao trabalho com os outros a principal preocupação é proteger meus alunos dessa dolorosa via de sofrimento desnecessário e inútil. Poderia dizer aqui sobre o que eu acredito em relação à avaliação partindo dos parâmetros pessoais, mas não é isso que eu quero fazer.

A proposta de avaliação que apresentei para as crianças foi de que se discutiria sobre o que é avaliação, provas, testes e que poderíamos construir juntos uma nova proposta de avaliação.

Todos os dias quando chegávamos à sala, discutíamos na roda, sobre boletim, o que contém um boletim, seus itens e baseado em que um professor lança as notas (letras) e as médias (números). Assunto aos quais as crianças demonstram conhecimento quanto à forma, pois a maioria possui irmão mais velho, os parentes que comentam, mostram, criam polemicas sobre os aspectos de notas e recuperação e possível retenção. Um outro assunto, bastante discutido era o sentido da prova e do teste. Para que se faz provas ou testes? Será que um aluno demonstra que sabe algo somente se fizer a prova e tirar notas altas? As crianças são muito imediativas e dependendo do momento ou da pergunta ela se transforma em defensora daquilo que a favoreça. Ou seja, elas sabem que a prova é algo importante e institucional, mas se houver outras formas que sejam mais democráticas, mais abertas, mas complacente com os diversos saberes, isso torna a situação talvez mais confortável e mais tranqüila? É uma das perguntas que eu faço.

Trazendo para o lado institucional da questão, a avaliação é algo valorizado dentro e fora da escola. As suas variadas versões e interpretações compõem um leque de estudos já explorados no campo da avaliação como forma de punição, castigo, falta de saber patologias, de mascaramentos, falta de comportamento e muitas outras perdas que vão colocando no aluno sem o menor pudor e as crianças sabem, participam, se articulam e se defendem de diferentes formas.

Ouvindo desde alguns anos que em Conselhos de Classe que principalmente, alunos que já tinham seus destinos traçados, especialmente em relação ao fracasso, alunos esses que se viam a beira da jubilação, da despotencialização e principalmente do julgo dos pais, davam surpreendentemente alavancadas em provas finais, rindo por último, da sua própria esperteza e acabavam passando a perna na institucional prova cabal da escola. O que era injusto tornava-se justo diante de tão hilária situação. E ficávamos, nós professores, buscando no vazio de nossas expectativas as respostas que enquadrassem tais comportamentos.

Trazendo a luz tais fatos, tantos fatos, foi que me senti movida a estar criando junto com as crianças, talvez não a forma mais justa, de avaliação, mas quem sabe, aquela que traga um pouco mais de conforto ou aquela que o aluno entenda que o estudo não foi feito para cumprir algo institucional e sim para a sua vida, portanto estudar seria algo permanente, algo que levaria a uma outra dimensão, diferente daquela instituída pela escola pela sala de aula, pelos pais, a dimensão dos saberes diversificados.

A proposta feita dias depois de muitas discussões buscamos através das coisas que discutimos propostas que consideramos importantes, para obtermos um bom estudo em sala e fora dela. Algo que construa no aluno o entendimento para essa dimensão, um estudo permanente e continuado e aqueles que não possibilitam de estudo em casa (complementar) se sintam confortáveis de buscá-lo junto à professora e vice-versa em sua observação diária.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
 Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
 Escola de Educação - EE
 Departamento de Didática - DID

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Aline Gomes da Silva

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO:

"Alfabetização, leitura e escrita: para de aula como espaço-tempo de diferenças?"

ORIENTADOR(A): Carmin Sanchez Sampaio
Diolinda da Silva

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Claudia de Oliveira Fernandes

Nota: 10,0

Considerações:

O texto e trabalho de pesquisa são de extrema qualidade. O tratamento das informações colhidas e a seriedade com que foram apresentadas refletem um trabalho de pesquisa minucioso, com fontes teóricas - metodológicas adequadas ao objeto investigado.

Além, acompanhei seu trabalho ao longo desses anos e seu monografia reflete a seriedade e competência com que você atua enquanto bolsista. Um bom trabalho.

DATA: 11/11/2008

Assinatura: Claudia de Oliveira Fernandes

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Carmen Janeches SampaioNota: 10,0 (dez)

Considerações:

Aluna bolsista de Iniciação Científica por 3 anos; produz sua monografia a partir da pesquisa realizada nesse período. Meditada, estudiosa, comprometida com a construção cotidiana de uma escola pública de qualidade para as crianças das classes populares, descreve um trabalho importante como bolsista. O texto monográfico revela esse processo. A articulação prática/teórica/prática, presente em toda a monografia, mostra o salto qualitativo e o processo de aprendizagem experienciado por aluna. Parabéns!

Data: 17/07/2008Assinatura: Carmen Janeches Sampaio

TERCEIRO AVALIADOR

Professor de Monografia II: Janaina S.S. MenezesNota: 10,0

Considerações:

O texto atende plenamente às exigências de uma excelente monografia.

Data: 31/ julho / 2008Assinatura: Janaina S.S. Menezes

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Média final
10,0	10,0	10,0	10,0