

# LIÇÃO DE APRENDIZ: ALFABETIZANDO CRIANÇAS TRABALHADORAS

Maria Inês Mafra Goulart<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre formas alternativas de inserção da criança trabalhadora na escola, onde o universo sócio-cultural do aluno tornou-se o ponto fundamental do processo de aprendizagem. A alfabetização, organizada através de projetos de trabalho, foi tomada como eixo de análise por ser um dos momentos privilegiados de alteração das formas humanas de se ver o mundo.

## ABSTRACT

This paper presents a discussion of alternative forms of inclusion of working children in schools that consider the cultural universe of the student as the privileged nucleus of learning. Literacy is taken as the forms of analysis since it is one of the important moments of transformation of human forms of seeing the world.

---

<sup>1</sup> Professora Assistente da Faculdade de Educação – UFMG

## **INTRODUÇÃO**

O encontro com as crianças e adolescentes que habitam as vilas e favelas das grandes cidades brasileiras coloca para nós, educadores, um desafio enorme: que significado tem a escola para essa população? Que conhecimentos apreende em sua prática social que lhe permite buscar a sobrevivência diária? Onde se encontra, camuflado, o desejo de aprender? Que caminhos devemos trilhar para buscar uma sintonia com o grupo?

Essas e outras questões foram sendo delineadas, aos poucos, quando do encontro com um grupo de crianças e adolescentes da Vila Fátima, vila situada na antiga favela do Cafezal, na periferia de Belo Horizonte, numa região considerada pela Prefeitura Municipal como "bolsão de miséria".

Do percurso, várias aprendizagens foram se consolidando. Uma delas, a que vou tratar no presente artigo, refere-se à da importância da linguagem, materializada através da escuta e da fala, para a construção dos processos de aprendizagem e das identidades dos alunos.

A exposição desse trabalho reflete o princípio de que a aprendizagem se constrói no embate travado entre a prática social das crianças e dos educadores e o conhecimento produzido pela humanidade nos seus diferentes momentos históricos. A linguagem é a mediação fundamental que organiza, constrói e dá significação aos atos humanos.

Tomaremos a alfabetização como eixo central da discussão, momento privilegiado, quando e a inserção no universo letrado abre um campo de possibilidades alterando, definitivamente, as formas humanas de se ver o mundo.

## **PUXANDO O FIO DA MEADA**

A Escola Municipal da Vila Fátima nasceu de uma maneira diferente. Em 1990, a Secretaria Municipal de Educação nos fez uma solicitação de criação de um projeto de capacitação de professores junto às escolas que estavam sendo criadas naquele momento. O desafio seria o de se propor uma nova forma de trabalhar na escola, nas circunstâncias normais de funcionamento da rede municipal de ensino. A meta básica era trabalhar a escolarização de crianças e adolescentes de primeira série, de modo a buscar novos referenciais de reflexão sobre o processo de fracasso escolar tão acentuado nessa fase.

Nessa ocasião, a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FAFICH – da Universidade Federal de Minas Gerais transferiu-se para o Campus Universitário, deixando vago um prédio na zona sul da cidade ( região ocupada por uma população de alto poder aquisitivo) que foi alugado pela Prefeitura, com a finalidade de atender a essas crianças e adolescentes cadastrados, enquanto se

construíam novas escolas em seus bairros de origem. Para resolver o problema do transporte, a Secretaria Municipal de Educação contratou ônibus especiais.

A Escola Municipal da Vila Fátima foi uma das escolas que participou do projeto, local onde foi desenvolvida esta pesquisa. O traslado da favela ao bairro de elite, a convivência num espaço bastante diferenciado colocou, desde o início, questões novas para o grupo de alunos.

Por sua vez, o grupo de professores baseava seu trabalho em matrizes tradicionais, eliminando, de início, a possibilidade da convivência com lógicas diferenciadas.

“Os meninos aqui não têm noção de nada.”

“Comecei com o numeral cinco [Por quê?] Porque a gente começa ensinando o numeral cinco. [Por que começar pelo numeral cinco?] (Risos e discussões no grupo) A supervisora da escola em que eu trabalhava mandava começar pelo numeral cinco. [Qual a razão?] Vai ver que no curso lá de Pedagogia manda começar pelo cinco!”

Essa proposta delimitava um novo campo lógico que requeria, de cada professora, a quebra de pressupostos epistemológicos arraigados, trabalho que foi construído no coletivo de professores, através da formação continuada.

Buscava-se a construção de um conhecimento significativo onde a reflexão sobre as condições de vida do grupo de crianças em confronto com outros grupos sociais ampliaria a visão de mundo dessas crianças, criando novas categorias de análise da realidade. Esse trabalho foi desenvolvido em classes de alfabetização, servindo como conteúdo a ser explorado na investigação da construção da linguagem escrita.

De nossa parte, trabalhamos com uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento que ultrapassa, em muito, uma visão de que o indivíduo que aprende na escola é um sujeito “cognitivo”. Lima (1997) nos aponta que

“... o processo de aprendizagem humana envolve ao menos três componentes dos quais sabemos ainda pouco: a memória, a consciência e a emoção. A estes somam-se outros que são os próprios mediadores da ação humana, o desenvolvimento e a utilização dos sistemas simbólicos, principalmente a linguagem, o papel da cultura no processo de desenvolvimento humano.”

Assim, entendemos o ser humano como um sujeito sócio-cultural que se desenvolve em seu meio de cultura, onde a emoção é parte constituinte desse desenvolvimento.

A escola se constitui como um meio específico de desenvolvimento humano, em que as experiências vivenciadas na comunidade, na família, nos locais de trabalho são re-significadas através dos conhecimentos acumulados na história da humanidade. É na relação dialética entre a vida fora da escola, com suas práticas sociais e culturais, e a vida dentro da escola, que trabalha com significados

produzidos no interior da história das idéias humanas, que os alunos vão se formando. (Lima, 1997)

## **A CRIANÇA DA FAVELA: UM OLHAR ATRAVÉS DA ESCOLA**

Quando as aulas se iniciam numa escola pública padrão, que atende crianças das vilas e favelas das grandes capitais brasileiras, assistimos à entrada de um bando de crianças e adolescentes que ocupa o espaço da sala de aula.

A multidão de crianças, algumas atônitas, outras senhoras de si, caminha pelos corredores de um espaço que não é o seu, como uma imensa massa ambulante. O tom marrom, predominante na cor da pele, dos cabelos, das roupas encardidas, invade corredores e salas de aula, causando certa estranheza. Quem são essas pessoas? Que língua estranha é essa que falam? Chegam trazendo consigo a expressão viva da realidade que atravessa os labirintos das favelas. E é esse mundo que precisa penetrar no interior da sala de aula.

O encontro entre educadores e alunos num mesmo território, a escola, põe em evidência as diferenças de costumes, crenças, rituais e fica difícil acreditar-se que estamos ali todos juntos com uma mesma finalidade.

Os dias vão passando e nenhum dos dois grupos quer abrir mão de seu papel tradicional. De nossa parte, teimamos em enxergar somente a roupa surrada, o chinelo menor que o pé, a agenda velha servindo de caderno, a fala diferenciada, a zoeira, a bagunça, a fome materializada na ansiedade com a qual esperam pela palavra mágica: MERENDA !

Cresce o ímpeto de domá-los, subjugá-los, apresentando e fazendo cumprir nosso código de valores.

Do outro lado, eles teimam em mostrar a desordem, o caos, o deboche, o "non sense". Aguardam, ansiosos, o momento da domesticação para então reagirem com o tapa ou com a cabeça baixa, numa atitude que revela o "Sim senhor ! Obrigado!"

À medida em que caminhamos pelos corredores, sentimos, no pulsar de toda aquela energia, a presença viva daqueles seres estranhos que compartilham conosco o mesmo espaço da escola. Se não for para domesticar, o que fazer ali? Praticar o doloroso exercício da escuta? Deixar surgir o que o grupo tem a oferecer?

Em nosso trabalho, optamos pela escuta do grupo, utilizando-nos de uma estratégia que buscava abrir espaço sistemático para a fala do aluno: as assembléias.

Esse espaço de fala/escuta abria uma dimensão nova no interior da escola. Nem bagunça, nem lição, a Assembléia materializava o exercício real da pesquisa dos dois universos culturais que ora se colocavam em confronto. Pela palavra, fomos sabendo um do outro; pela palavra fomos tecendo as malhas de uma relação

mais profunda; pela palavra fomos criando um campo de significação que nos permitiu estar abertos a produzir conhecimentos, a buscar autonomia.

“A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”(Bakhtin, 1988).

A turma de primeira série focalizada pela pesquisa compunha-se de 25 crianças que tinham, em média, de 9 a 10 anos. Podiam ser considerados todos novatos, ainda que alguns tivessem breve experiência escolar por terem frequentado outras escolas públicas por poucos meses. Essa passagem pela escola, mesmo que precária, deu, para alguns alunos, conhecimentos mínimos sobre a leitura e escrita. Assim, muitos conheciam algumas letras, o sentido da escrita esquerda/direita e uns poucos conheciam o próprio nome. Havia, também, poucos alunos que apenas rabiscavam sem qualquer simbolização.

No início dos trabalhos houve a predominância do caos. Os alunos gritavam, andavam pela sala e viviam pendurados na janela olhando a rua. As propostas iniciais de trabalho escolar, naquele grupo, pouco efeito tiveram. Importava mais andar vagabundeando aos gritos pelo novo ambiente, fonte de mistérios e de fantasias.

Nas primeiras tentativas de chegar mais perto do grupo, optamos por uma conversa simples sobre duas questões básicas: “O que eu gosto de fazer? O que eu quero aprender?”

As crianças da favela, em sua maioria, possuem pouca prática em falar, participar de decisões, opinar. Agem todo o tempo com pouca oportunidade para refletir o vivido. O estigma de favelado configura uma conduta que oscila entre seguir padrões morais, porém com poucas chances no mercado de trabalho, ou romper com eles, optando pela marginalidade.

Nossas crianças começaram a falar de si mesmas: dos desejos, do trabalho, das relações na comunidade, dos sonhos. Dessa luta diária, fomos extraíndo o que eles são, o que pensam, o significado de sua existência.

“Gosto de brincar de bola e de pegador”(Cristiano)

“Quero aprender a arrumar gatinha loirinha e moreninha. Quero escrever para assinar o meu nome e ler cartas.”(Cássio)

“Quero aprender a ler e a escrever para escrever cartas para o meu primo. Quero trabalhar em casa de família.”(Marlene)

Essas falas, colhidas na primeira Assembléia, foram registradas isoladamente em papel craft e afixadas na parede, contendo, em destaque, o nome do dono da fala. Foi com surpresa e alegria que os alunos viram, no dia seguinte, a sala de aula colorida de papéis que traziam suas primeiras marcas.

As Assembléias se sucederam. As falas pouco contextualizadas e os assuntos pouco familiares ao grupo de professores constituíram as primeiras aprendizagens que ambos os grupos se dispuseram a enfrentar. Essas Assembléias, entretanto, não

aconteciam sem conflitos, pelo contrário, a princípio assemelhavam-se a uma arena em miniatura - expressão cunhada por Bakhtin - onde as palavras emergiam de práticas profundamente marcadas pela diferença social. Um pequeno episódio, ocorrido nas primeiras assembléias, evidencia a tensão vivenciada pelo grupo de alunos, que não acreditava na possibilidade de ver sua palavra transformada em algo significativo. Um dos meninos começou a falar e, numa atitude de "deboche", só dizia bobagens, afirmações destituídas de lógica. Registramos sua fala, como sempre fazíamos, logo em seguida do seu nome, colocado em destaque com uma cor diferente. Quando o aluno percebeu que sua fala estava sendo escrita, espantou-se e perguntou o que estávamos fazendo. Tomou consciência, nesse momento, da importância de sua palavra para a construção dos significados dentro daquele grupo. No mesmo momento pediu que fossem retiradas aquelas palavras que não faziam sentido, refletiu e começou a dar seu depoimento.

Optar pela abertura de um espaço de fala/escuta, através das Assembléias reverteu a ordem normalmente instituída nas escolas tradicionais. Com o afrouxamento dos mecanismos de controle dos alunos o que apareceu, em primeiro lugar, foi a des/ordem - negação de uma ordem opressiva vivenciada no cotidiano de uma classe social vítima de constante repressão.

Se, a princípio, a fala dos alunos soava como "non sense", aos poucos pudemos perceber que existia ali um significado oculto, posto através das palavras, para ser desvelado. Para os dois grupos, que pretendiam se conhecer, estavam colocadas as diferenças de classe nos diferentes significados atribuídos às expressões lingüísticas.

Próximo ao final do ano, propusemos aos alunos que fizessem um "Relatório das Assembléias", com o duplo objetivo de proporcionar mais uma situação de escrita com um uso social real e de registrar aqueles momentos ricos. A princípio, os alunos desenhavam e escreviam algumas palavras. Depois passaram a produzir textos espontâneos, sem a intervenção da professora. São exemplos desse trabalho:

Assembléia do dia 11/12/90

"Na Assembléia deve muita bagunça e deve gente que não respeito os amigos da nossa sala. Na Assembléia também falo sobre a luz. Tem gente que tem luz outros não tem luz. A luz serve pra não deicha a casa escura serve para ligar geladeira televisão e som e enceradeira. Ninguém gostou da Assembléia." Haroldo

Assembléia do dia 4/03/91

"Na Assembléia não teve bobeira e desrespeito. Cada um falou o que aconteceu. Muitos faltarão de aula porque foi au medigo e outros estavam com febre e dor de garganta. E nos conhecemos os novos colegas. Uns brincaram e outros trabalharam." Jonas

Assembléia do dia 11/03/91

“Nesta Assembléia uns meninos falou que comem bichos. Comem gambás, passarinho, cobra e mais outros bichos também. Os meninos comem porque eles acha gostoso e bom. Eles pega os bichos e matam e faz até churrasco.”  
Danúbia.

Partindo do pressuposto de que aqueles alunos possuíam um conhecimento de vida gerado no trabalho e nas ações do cotidiano, duas questões se colocavam:

Como captar o significado expresso e, ao mesmo tempo, oculto que se materializava através da linguagem?

Como caminhar partindo do senso comum em direção a um conhecimento elaborado, especialmente no caso da alfabetização?

Apostávamos na escola como lugar de se reconhecerem e ultrapassarem os conhecimentos gerados na prática. Portanto, o caminho de elaboração cognitiva teria de ser aquele que partisse do conhecimento mais profundo da realidade social dos educandos, o que serviria de ponte de acesso ao saber sistematizado. Uma ponte de mão dupla. Um caminho de ida e volta.

## **RECONHECENDO E ANALISANDO A DIFERENÇA**

Tomar a diferença como categoria de análise da prática educativa significa reconhecer que não se trata da busca de métodos que dêem conta de fazer com que o aluno das classes trabalhadoras responda de maneira satisfatória e compatível com a visão de mundo do professor em diálogo com o saber sistematizado. Ao contrário, significa adentrar, com maior profundidade, no campo da significação, admitindo que tanto os sujeitos quanto os objetos de conhecimento só se realizam dentro de um contexto social e histórico.

Bakhtin nos ensina que os sujeitos/alunos que recebemos nas salas de aula são concretos, fruto da inter-relação entre o psíquico e o social que se materializa nas palavras, nos gestos, no silêncio. Se os sujeitos se constituem no interior das relações sociais e estas são profundamente marcadas por diferenças, os indivíduos delas resultantes produzem, portanto, visões de mundo e lógicas diferenciadas. O conhecimento, dentro desse contexto, só adquire forma e existência através dos signos que são criados dentro de um grupo social determinado. A lógica, que ordena o conhecimento, se estrutura a partir das interações de um determinado grupo social.

Assim como Bakhtin, teóricos como Vygotsky e Wallon têm contribuído para a compreensão da construção de conhecimentos no ser humano, considerando a diferença como categoria de análise. Para Vygotsky, a cognição é um produto do desenvolvimento sócio-histórico da espécie humana, o que resulta numa trajetória do desenvolvimento humano do social para o individual, recuperando, assim, a

importância do papel do professor no processo de construção do conhecimento. Diz ele:

“... aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha. (...) aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (Vygotsky, 1988)

Para a escola pública, uma visão abstrata da criança é mais cômoda. Através dela, traçam-se normas e distribui-se o conhecimento sistematizado sem que haja necessidade de uma aproximação mais direta do professor com o aluno. Preserva-se o professor, preserva-se o saber. Considerar as diferenças implica se abrir para o outro, se expor, se conhecer, deixar de falar apenas, como é da prática dos educadores, para ouvir. No dizer de Castro:

“...ouvir é muito mais que deixar falar, é exigir-se o contato com o desconhecido, perturbar-se com o seu próprio abandono, para invadir-se do outro. Não um outro que o identifica, mas um outro que o nega. Educar não pode existir sem educar-se, são parte de um mesmo processo.”(Castro, 1990)

Considerando o aluno pobre que chega às escolas públicas como um sujeito encarnado, que pensa, fala e que produz conhecimentos a partir do lugar social que ocupa, podemos tomar a categoria da diferença como uma categoria a ser examinada e que abre possibilidades para a produção de um novo conhecimento.

Portanto, tentar descrever parte do universo de significação, no campo da aprendizagem, para esse grupo de alunos significa resgatar uma visão dialética do sujeito cognoscente, gestado no interior de um grupo social em oposição à ruptura promovida pela visão tradicional que, eliminando os fatores condicionantes sociais que compõem o fenômeno da aprendizagem, insistem em lidar com um sujeito abstrato, a-histórico, estéril.

É a descrição de algumas cadeias de significação estabelecidas dentro desse campo lógico e suas implicações no aprendizado da leitura e da escrita que pretendo apresentar.

### PROJETOS DE TRABALHO EM ALFABETIZAÇÃO

O trabalho realizado na turma da primeira série da E. M. da Vila Fátima traduziu-se, concretamente nas seguintes estratégias:

promoção de uma pesquisa constante da prática social dos educandos para se captar sua visão de mundo;

reconhecimento de situações problematizadoras levantando, junto aos grupos Temas/Problemas de interesse ou necessidade de toda turma;



estudo do Tema/Problema selecionando, dentro do conhecimento sistematizado, os conteúdos necessários para se ultrapassar o nível de pragmaticidade e de apreender os aspectos da realidade ainda não decifrados;

volta à prática social, agora re-significada, com o objetivo de se ampliar a visão de mundo do aluno e de oferecer um instrumental que o auxilie na resolução de seus problemas existenciais.

Naquele momento, a discussão sobre projetos de trabalho ainda não havia sido introduzida, mas já trabalhávamos com o pressuposto de que o conhecimento só ganha significação na medida em que é problematizado e se encontra vinculado à prática social do educando. Hernández (1998) discute a questão dos projetos de trabalho na escola, buscando sua dimensão simbólica. Diz ele:

"Os projetos constituem um "lugar", entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir:

- a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade (...)
- b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares.
- c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de maneira crítica com todos esses fenômenos." (Hernández, 1998)

Propúnhamos, naquele momento, uma inversão na relação dos sujeitos implicados no ato de ensinar/aprender, com o conhecimento sistematizado de tal maneira que a construção desses conhecimentos favorecesse a construção das subjetividades daquele grupo.

O trabalho com a temática "Comunidade" aconteceu no segundo semestre quando a turma já havia desenvolvido habilidades de leitura/escrita, começando a se comunicar através da linguagem escrita.

Esse projeto, assim como outros, não tem um momento exato de iniciar. Começa a se configurar em meio a outras discussões que se faziam na sala de aula, especialmente sobre bens públicos e privados, a noção de governo, partido, leis, eleições, etc.

Quando o assunto surgiu no grupo e foi problematizado, estabelecemos um planejamento que pretendia:

situar a Vila Fátima no espaço e no tempo;

estabelecer um confronto entre a favela e a cidade, especialmente um contraponto entre a Vila Fátima e o Bairro Santo Antônio, onde se localizava a escola.

A proposta inicial foi a construção de uma maquete da Vila. A atividade foi bastante tumultuada, porém o produto final nos surpreendeu, uma vez que

retratava, de maneira curiosa, a representação que o grupo tinha do espaço em que vivia. A utilização dessas outras linguagens – o desenho, as construções, a literatura, as artes, em geral – apontava um caminho que, posteriormente, foi amplamente explorado por nós.

Num segundo momento, a turma descreveu a Vila onde morava da seguinte maneira:

“A Vila Fátima fica no bairro da Serra e tem casa, cachorro, galinha, cavalo, pato, galo, cobra no mato, Igreja, muito boteco, maconheiro, cheirador de cola que mija na rua. Lá não tem prédio. Tem um campinho pra jogar bola. Leonardo, Haroldo, Elias, Eliane, Adilson e Jonas moram perto do campinho. As casas são de tijolo, tábua e lata. Nem todos têm água e mesmo as casas que têm o registro, nem sempre têm água. Nem todos têm luz. A maioria das ruas não são calçadas. Tem muita polícia, ladrão e macumbeiro.”

A partir dessa primeira descrição uma questão se colocou: favela, vila ou bairro? Esse era um problema conceitual que não sabíamos resolver. Essa primeira problematização sobre a temática que abordávamos nos fez buscar informações junto aos órgãos competentes que nos explicaram a diferença entre uma e outra forma de organização da cidade. Para nossa surpresa, a Vila Fátima estava, justamente, em processo de transformação de favela em vila, fato percebido pelos alunos em nível vivencial, porém pouco refletido. Inserimos no trabalho mapas da vila para que os alunos pudessem localizar suas próprias casas. O trabalho com mapas trouxe para sala de aula uma nova linguagem que foi amplamente explorada.

As problematizações subseqüentes foram organizadas à medida em que a temática foi sendo trabalhada.

Planejamos, como empreendimento final, a elaboração de um livro coletivo da sala, construído após cada discussão coletiva, que se transformava em texto. Esses textos foram ilustrados pelos alunos e utilizados no trabalho de língua escrita, a partir dos quais foram criadas várias atividades.

As diferenças entre a vila e o bairro onde se localizava a escola foram bastante trabalhadas, assim como o problema da água vivenciado pelos pequenos moradores da Vila Fátima. A água, a luz e a organização social da vila se constituíram as questões mais prementes, trabalhadas nesse projeto.

Tomamos o problema da água para uma análise central. Alguns alunos estavam faltando às aulas para ajudar a mãe carregando a água ou mesmo “fazendo um bico” e ganhando um dinheiro extra carregando água para os vizinhos. Colocar este parágrafo junto com o anterior. A questão que se colocava era: Por que falta água na vila?

Iniciamos coletando as hipóteses dos alunos. Essas hipóteses foram escritas e eles se dispuseram a fazer uma visita à COPASA, órgão responsável pelo abastecimento de água em Belo Horizonte, para esclarecer essa questão. A

COPASA, no entanto, não se dispôs a recebê-los alegando um acúmulo de trabalho no final do ano. Sendo assim, a turma enviou a professora como emissária responsável por discutir suas hipóteses e coletar informações. Dessa conversa, esclareceu-se que muitas das hipóteses levantadas pelo grupo de alunos estavam corretas. As informações enviadas pela COPASA foram sistematizadas em textos.

Mais que os outros, um aluno, José, estava faltando muito à aula para ajudar a mãe, carregando água para as necessidades de sua casa. Resolvemos colocá-lo em evidência discutindo seu problema com toda a turma. A hipótese inicial era que havia alunos, talvez entre eles José, que não possuíam água encanada porque não tinham como pagar a conta de água. A turma, então, resolveu fazer os cálculos de quanto José gastava com a água por mês, comprando-a através de latas. Em seguida, os alunos que tinham água encanada foram convidados a trazer as contas para que o grupo fizesse a leitura e comparasse os gastos. Descobriu-se que os moradores da Vila Fátima pagavam apenas a taxa mínima que representava menos da metade do valor pago por José na compra da lata d'água. Todos ficaram perplexos diante desses resultados.

O distanciamento do cotidiano e a utilização desses instrumentos culturais (leitura, escrita), propiciados pela escola, criou um campo onde os alunos puderam romper com uma forma fragmentada e pragmática de se perceber o cotidiano passando a ter uma visão qualitativamente diferente da realidade. Esse salto, fundamental para a produção do conhecimento, colocou o grupo em um outro lugar, abriu a possibilidade real de reflexão sobre a prática social daqueles alunos.

Nesse sentido, os trabalhos de Vygotsky nos auxiliam a compreender de que maneira os conhecimentos produzidos na sala de aula conectam-se com a prática social, tendo como suporte o funcionamento simbólico adquirido nas práticas escolares. Segundo Wertsch (1996), Vygotsky trabalha com a idéia de que a abordagem sócio-cultural da mente pode ser caracterizada por três temas gerais: a) a análise genética; b) a reivindicação de que as funções mentais superiores têm suas origens na vida social; c) a chave para a compreensão dos processos humanos (psicológicos e sociais) - a idéia de que os instrumentos e signos são mediadores desses mesmos processos. Portanto, o desvelamento da realidade social dos alunos da primeira série passou por um intenso processo de interação grupal, mediado pela leitura, escrita e pela linguagem matemática.

“O fundamental aqui é que a atividade humana (tanto no plano interpsicológico, quanto no plano intrapsicológico) pode ser entendida apenas se levarmos em consideração os “instrumentos técnicos” e “os instrumentos psicológicos) ou “sinais” que medeiam esta atividade. Estas formas de

mediação, as quais são produtos do meio sociocultural no qual existem, não são vistas como simplesmente facilitadoras de atividades que, de um modo ou de outro, aconteceriam. Em vez disso, são vistas como fundamentalmente formatadoras e definidoras dessas atividades." (Wersteh, 1996,p.110)

O final do ano se aproximava. O processo de alfabetização transcorria de maneira tranqüila, com os alunos tendo diversas possibilidades de escrever por conta própria, de tomar modelos na literatura, nas artes, nos jornais, nas revistas, assim como essa produção poética:

"Criança fala de criança

Eu sou criança.

Brinco,

Trabalho,

Ajudado em casa,

Leio livros,

Passeio,

Estudo e

Faço poesias" (Jonas)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O mito do fracasso escolar das crianças trabalhadoras nos primeiros anos de escolarização foi posto em cheque através do trabalho realizado na "Vila Fátima". A construção de um campo significativo no interior da sala de aula permitiu-nos irmos além de uma visão dos sujeitos cognitivos. Tratava-se, portanto, de considerar aquele grupo em sua plenitude, buscando no campo da formação humana, a construção das subjetividades. A escola não se coloca apenas como um lugar de ensinar conteúdos mas, sobretudo, de formar cidadãos que busquem compreender e dialogar com a realidade.

Do trabalho realizado, algumas descobertas:

As alterações nas relações sociais no interior da escola constituíram-se o elemento central, que possibilitou o desenrolar de todo processo pedagógico. A Assembléia, estratégia mais importante que materializava essas alterações, passou a ser o elemento fundamental para a viabilização do novo processo pedagógico.

A palavra tornou-se um ponto fundamental do processo de aprendizagem. A relação dialógica estabelecida criou um campo propício para se ultrapassar o nível da pragmaticidade, possibilitando a construção de novos conceitos.

A linguagem escrita, contextualizada e trabalhada em seus usos e funções, tornou-se um objeto cultural acessível aos alunos que conseguiram se alfabetizar durante o ano letivo.

O maior limite com que nos deparamos durante todo o processo foi o de trabalhar com uma população não inserida no mercado de trabalho. A dura luta pela sobrevivência afastava os alunos da escola o que dificultava nosso trabalho.

Os professores envolvidos no processo redefiniram o olhar para a prática pedagógica, operando um verdadeiro salto qualitativo.

O grupo (Todo ou só os alunos? Esclareça!) aprendeu muito durante o processo vivenciado. Foi uma experiência rica e duradoura, que atingiu cada um em seu processo global de formação. Não se tratava apenas de aprender a ler e a escrever mas, principalmente, tratava-se de aprender a difícil arte de COM/VIVER.

De lá para cá, muitas outras portas foram abertas. Aprendemos a buscar um trânsito maior entre as diversas culturas, bem como aprimoramos as formas de registro e o trabalho com uma diversidade maior de linguagens.

A história continua. Assim como para os alunos, nós, educadores, nos encontramos em permanente processo de construção de novas aprendizagens.

E como nos diz Guimarães Rosa em "Grande Sertão: veredas":

"Aprender a viver é que é o viver, mesmo."

## **BIBLIOGRAFIA**

- BAKTHIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1978.
- CASTRO, Mônica Rabello. *O avesso da lógica – aspectos da relação ensino –aprendizagem na escola Tia Ciata*. RJ Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- GOULART, Maria Inês Mafra. *Lição de aprendiz: análise de uma proposta pedagógica na Escola Municipal da Vila Fátima*. Dissertação de Mestrado. FaE, UFMG, 1992.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. Série "Separatas", GEDH, SP, 1997.
- MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. RJ, Livraria José Olympio Editora, 1976.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. SP, Martins Fontes, 1988.