

COMPLEMENTO DO LIVRO “DA CORPORALIDADE AO DOMÍNIO DA ESCRITA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS” (A SITUAÇÃO 1 FOI RELATADA NO FINAL DO PRIMEIRO CAPÍTULO, AQUI ESTÃO AS SITUAÇÕES 2,3 E 4)

Situação 2 “Um cantinho para Typhanny”

Responsável: Bia Bruzasco Conde

Ano: 2009

Supervisão: Claudemir Belintane

A pequena Typhanny (nome fictício, porém reconstruído a partir do nome real, com as mesmas esquisitices ortográficas, tão comum na nomeação de crianças das classes desfavorecidas, em que prevalecem a opção pelas letras estrangeiras Y, W e por consoantes dobradas (nn) e até por arcaísmos como o uso do “ph” no lugar da letra f.) chegou na primeira série com sete anos, trazida por cuidadoras de um abrigo da zona Oeste. A pequena garota morava na rua - era uma dessas crianças que pedem dinheiro nos semáforos - fora apreendida pela polícia, submetida ao juizado de menores e, em seguida, encaminhada a esse abrigo. Sua inserção na escola parecia fazer dela uma espécie de brinquedo de adultos e de autoridades; era, pois compreensível que reagisse com indiferença e rebeldia, não assumindo os comportamentos que poderia fazer dela uma aluna. Boa parte do tempo, perambulava pela sala, pelos corredores, sem querer saber se era ou não permitido. Seu comportamento parece ter instigado na turma a ideia de que se tratava de uma aluna *café-com-leite*, que poderia andar fora das regras quase sem ser notada. De vez em quando altercava com alguém e, sem a menor cerimônia, partia para as vias de fato.

Um caso limite, impossível para o professor que se ocupa apenas da turma, mas para o grupo de pesquisa acabou representando uma situação fecunda, que gerou muitos pontos para reflexão. Esta situação, ali ao vivo, foi uma das que mais favoreceram a reflexão sobre o quanto a escolarização e a condição de aluno constituem processos e lugares discursivos que implicam maior ou menor adesão por parte do indivíduo. Observamos que o aceitar-se como aluno não é algo naturalmente dado às crianças. Este caso, mais o seguinte, que traz também um menino de rua, proporcionaram muitas reflexões e aprendizagem para o grupo, pois estávamos diante de casos altamente complexos, de pessoas que ainda não tinham sido suficientemente assujeitadas pelo discurso da escolarização para aceitar as condições que o cotidiano escolar impõe. Esses episódios lembram bem um episódio do livro de José Lins do Rego, “Doidinho” (Rego, 1984), que

traz o caso de um jovem vindo do sertão que, ao experimentar o primeiro conflito com o professor, não reconhece sua autoridade e parte para as vias de fato. Esse livro de José Lins, bem autobiográfico, é também imprescindível para professores que querem conhecer melhor o engendramento discursivo da educação brasileira. Continuemos com a nossa ainda não-aluna vinda das ruas.

No caso de Typhanny, o silêncio e a indiferença diante dos profissionais e das perguntas que lhe faziam incomodavam muito, levavam-nos a querer comunicação com ela a qualquer custo, **a falar e indagar em demasia. Eu mesmo caí nesse logro!** Nessa situação, o silêncio tem que ser suportado pelos profissionais, sobretudo pelo professor ponto-de-giro. É sempre bom lembrar que o que vai operar não são as perguntas e respostas que se trocam, mas algo da *corporalidade*, que terá seu efeito fazedor de laço. Bia Bruzasco Conde, a estagiária que enfrentou o caso, optou também por um silêncio respeitoso, mas ao mesmo tempo erguia em torno da criança um espaço lúdico sobre um tapete, que elas nomearam “cantinho da Thyphanny”, onde foram disponibilizados livros com imagens, massinha, papel e lápis de cor, revistinhas, letras móveis etc. A menina chegava, entrava na sala e, silenciosamente, ia mexer nesse material. Sua fala começou timidamente a aparecer, mas sempre encurtada, às vezes, monossilábica. Com o auxílio de uma boneca, a professora estimulava a menina a brincar de ler para a boneca (brincar de ler é inventar uma história a partir das imagens de um livro). A partir desse cantinho e dessa boneca ouvinte, o ponto-de-giro começou a funcionar: a menina começou a aceitar as lições escolares, trabalhou com acrofonia, rébus, letras móveis e até com letras escrita. Ao iniciar a escrita de seu nome, a professora percebia sua enorme dificuldade motora, seu traçado era de uma criança de três anos; as poucas letras que aprendera, quando grafadas, tomavam praticamente a folha toda. Durante as sessões de troca, instávamos para que o foco continuasse na *corporalidade* e na busca de histórias que fizessem sentido, ou seja, que conseguissem abrir um jogo com a sua própria história. Foram tentadas a *Pequena vendedora de fósforos*, *João e Maria* e outros, mas a história que parece ter mexido com ela veio de um livro. Vejamos um trecho do relatório da professora:

Intuitivamente levei para ela o livro de Rubem Alves, “A menina e o pássaro”, que lida com sentimentos de saudade e perda. Ela se apaixonou pelo livro, lemos diversas vezes. A partir daí, ocorreu uma modificação, Thyphanny começou a mudar não só no atendimento, mas também na sala de aula e até mesmo no abrigo onde morava. O

professor do primeiro ano, durante uma de nossas reuniões, disse que ela estava mais calma e interessada em fazer as lições. (Conde, 2009, p. 6)

A retenção das letras na memória era penosa, aprendia cinco ou seis letras, mas de uma semana para outra esquecia todas. Procuramos sistematizar com ela um registro de suas performances, um caderninho que marcava os atendimentos e as letras aprendidas (criando um contexto no qual as letras se relacionavam). No início de cada atendimento, sugeríamos uma retomada das sessões anteriores, das brincadeiras, do contexto geral e, em meio a tudo isso, as letras. Com muito custo, ela começou a aceitar as letras como parte das brincadeiras e dos contextos de atenção que estava vivenciando.

Thyphanny chegou no final do ano ainda sem o domínio completo da leitura, mas trazia o perfil de aluna que se interessava pelas coisas escolares, ouvia e recontava história, gostava de ouvir leitura em voz alta e de folhear livros, participava bem de atividades com rébus, acrofonia, baralho de letras, montagem de sílabas. As letras já não figuravam mais no campo do impossível. Enfim, após um semestre de atendimento, reunira as condições para ingressar na primeira série. O atendimento conseguiu repor um pouco do que ela nunca tivera: histórias, livros, desenhos livres, brincadeira com palavras, simulação de situações de leitura (como o momento em que ela leu para a boneca) etc.

Infelizmente, a escola pública se organiza a partir de um falso sistema de ciclo (muito mais pra *progressão continuada* ou, como os professores batizaram *aprovação automática*), que não permite a um aluno refazer o ano, mesmo quando as evidências são claras de que essa refacção seja necessária (o caso seria tratado pela Delegacia de Ensino como simples reprovação). Com o final do projeto, não foi possível acompanhá-la na segunda série, contudo, como conhecemos bem o fluxo escolar da rede pública, temos razões de sobra para imaginar que o caso não teve a continuidade que deveria. Infelizmente, não há um trabalho coletivo nas escolas, o fluxo ano a ano, apesar de o sistema escolar afirmar que trabalha com regime de ciclos, ocorre da forma mais tradicional possível: o professor do primeiro ano simplesmente se livra dos casos complexos, passando os *abacaxis pra outra quitanda*. O professor da série seguinte, normalmente, assume a turma e os *alunos complicados* - marcados muito mais por estereótipos (e o termo “pré-silábico” tornou-se um deles) do que por um relatório técnico em que o caso pudesse constituir um processo sujeito a continuidades.

A situação de Thyphanny e de outras crianças que chegam ao final do ano alcançando apenas as condições iniciais de ingresso no primeiro ano, deveria ser objeto de um

trabalho mais coletivo, em que um grupo de professores se responsabilizasse por essas transições. Uma possibilidade seria a aluna frequentar tanto as turmas de primeiro ano como as do segundo, dependendo das atividades programadas – sua promoção definitiva para o segundo ano poderia ocorrer a qualquer tempo em função de seu desempenho.

Situação 3: O Pequeno Polegar e o Saci vão à escola

Ano: 2009

Professora: Kátia Arilha Fiorentino Nanci

Supervisão: Claudemir Belintane

Trata-se de mais um caso de criança recolhida pelo juizado de menores, ex-morador de rua, que também chegou à Keizo Ishirara por meio do abrigo que fica próximo à escola. Do mesmo modo que Thyphanny, o pequeno Thomas também não havia passado pela assujeitamento promovido pelo discurso escolar. Suas relações com a professora, com a coordenadora e a diretora eram marcadas pelo mesmo comportamento indisciplinado. Mantê-lo na escola era uma questão de vigilância, pois seus muros representavam chances concreta de o menino voltar para a rua. No abrigo (de muros bem altos), Thomas era constantemente vigiado.

A aluna de pedagogia, Kátia Arilha Fiorentino Nanci, que o atendeu, que funcionou como seu ponto-de-giro, inseriu-se no projeto como voluntária. Como era uma aluna de pedagogia, mas que já havia cursado letras, trazia em sua bagagem bons recursos para lidar com a função poética e a literatura. Hoje está no doutorado. Em sua dissertação de mestrado traz todo o caso de Thomas e de outros alunos que ela teve a oportunidade de atender.

Kátia narra que o primeiro atendimento foi um verdadeiro caos, o aluno parecia fazer questão de mostrar a ela que ele era senhor do seu destino e que não queria obedecer ordens, antes mostrava com clareza certa disposição para mandar na estagiária e para descaracterizar o atendimento, repetindo *isso não é aula, você não é professora*. No final da aula, dois conflitos se instauraram, o menino jogou lápis e caneta ao chão e ordenava que Kátia os apanhasse, chegou mesmo a tentar negociar: *você pega o lápis eu pego a caneta*. O outro conflito foi seu retorno para a sala, que deveria ser tranquilo e acompanhado pela professora (era parte de um pacto buscá-lo na sala de aula e levá-lo de volta – parece-me que isso fazia parte da vigilância para evitar sua fuga para fora da escola), que acabou em correria, com Kátia se vendo na situação de perseguidora e dentro de um diálogo ríspido, quase agressivo. Se esse atendimento não fizesse parte de um

projeto coletivo, sua continuidade teria sido muito difícil, independentemente do talento da jovem professora.

Nos atendimentos seguintes, graças ao interesse da criança pela imagem do Saci e, logo após, pela história do Pequeno Polegar, a *coisa corporal*, começou – sem ritalina – a ocorrer pela palavra e, em pouco tempo, o pequeno Thomas começou a mostrar o que de fato era: um menino curioso, que tinha muita vontade de aprender a ler. No início, seu interesse pelas histórias nos trouxe uma bela curiosidade: talvez por ser um garoto que viveu na rua a carnadura de um mundo concreto, tratava com certo desdém o lado ficcional das histórias, afirmando que *nada daquilo era verdade!* Esse tópico também propiciou ao grupo mais uma aprendizagem, pois vimos, ao vivo, que por sobre a capacidade de fantasiar pode instaurar-se uma ambígua camada de realismo, espécie de defesa, de prevenção, para não se deixar levar por um outro “sedutor”, que desencaminha o sujeito de suas práticas cotidianas ao oferecer-lhe a ficção.

O Saci, com sua carapuça mágica e seu jeito de *moleque de rua* mais o *Pequeno Polegar*, menino abandonado, entregue cedo à vida para se virar com astúcias próprias, deram ao pequeno Thomas um rumo. O poder da carapuça do Saci e suas peraltices eram constantemente invocado, mas (*pasmem!*), em seus recontos, Thomas acabava dando um jeito de tornar o saci mais sociável, menos maldoso e mais amigo. Já o Pequeno Polegar o incitava a discutir a estratégia das pedrinhas postas para marcar o caminho como recurso para evitar o abandono, pois se fosse ele, dizia o jovem, faria diferente do que o personagem fez: voltaria atrás dos pais se escondendo atrás das árvores até chegar de volta ao lar.

A partir dessa inserção nesse universo das narrativas, o relacionamento se tornou afável e muito produtivo. De vez em quando (isso é comum acontecer), a ordem tinha que ser instaurada, pois o menino voltava a desafiar, algumas vezes, repetia a situação inicial, atirando o material escolar ao chão. Só que agora, ele e professora já estavam em giro, então era só insistir que se ele não pegasse, o material ficaria lá no chão, acusando um mal-estar. O próprio Thomas dava um jeito de resolver a situação, não só pegando o que jogou, mas também fazendo comentários positivos sobre sua atitude.

Um fato interessante dessa situação é que o menino aprendeu a ler em pouco tempo, mas em sala de aula ainda mantinha certa ambiguidade, como se esperasse o melhor momento para ser visto nessa nova posição, de aluno que gosta de livros, de histórias e de leituras. Infelizmente, a professora da sala (novata no projeto) não tinha ouvido e nem visão para as suas mudanças. Mesmo quando a informamos que o menino havia mudado, ela ainda

mantinha suas desconfianças. Diante do fato, o coordenador do projeto tentou buscar um modo de estabelecer um vínculo entre o *atendimento* e a aula da professora, indo à sala de aula para contar uma história e desenvolver uma atividade que Thomas já conhecia. A intenção era proporcionar-lhe a oportunidade de ser visto pela turma e pela professora em uma outra posição. Ao anunciar o conteúdo de sua aula, o coordenador já pode contar com a colaboração do menino, que participou bastante da aula, ajudou a recontar a história, introduziu comentários e fez as atividades com facilidade diante de uma turma boquiaberta.

Enfim, temos aí um caso com um final *quase* feliz. O *quase* tem que ser mantido, pois o aluno terminou o ano lendo muito bem, contudo iria pra uma segunda-série, que, como sabemos, não reconheceria o trabalho feito anteriormente e nem estaria pronta para favorecer essa continuidade.

Situação 4 (relato direto do próprio bolsista)

Ano: 2013

Bolsista: Paulo Chagas Dalcheco

Turma: 1º ano - Escola de Aplicação da USP

Segundo as indicações da professora da turma, a aluna G. sente muita dificuldade com todo tipo de atividade proposta, enquanto os entraves de R. se concentram na leitura de rébus e no reconhecimento das letras do alfabeto. Baseado nessas informações, preparei o atendimento às meninas.

O objetivo inicial foi trabalhar com nomeação de imagens, acrofonia, rébus e reconhecimento de letras, no entanto, acabamos não realizando a parte da atividade que contemplava o trabalho com as letras do alfabeto.

A atividade se iniciou por volta das 14h. Eu fui à sala de aula e pedi às meninas que viessem comigo para fazermos uma atividade juntos. Era o momento do “espaço de brincadeiras” da turma, e G. pareceu um tanto relutante em parar de brincar, apesar de a menina não formular, não expressar em palavras esse descontentamento. R., por sua vez, mostrou-se muito disposta e pronta.

O atendimento ocorreu na Sala de Educação Inclusiva, sobre os tapetes dispostos embaixo da escada. As meninas nunca tinham vindo a essa sala, e não conheciam a professora Cláudia Regina, que trabalha lá. Para nos sentarmos no tapete, tirei meus sapatos e pedi às crianças que fizessem o mesmo. G. não quis tirar seu tênis, mas preferi evitar o embate, pois meu objetivo era deixar as meninas bem à vontade. Após nos acomodarmos, começamos a atividade.

Distribui um monte de cartões para cada uma. Neles havia imagens de frutas (abacate, abacaxi, banana, goiaba, kiwi, laranja, limão, maçã, mamão, maracujá, manga, morango, pera, uva) e de hortelã. Para cada imagem havia de três a quatro cartões. Primeiramente, pedi às crianças que jogassem seus cartões para alto, espalhando-os de maneira que eles se misturassem bem. Então, pedi a elas que achassem os cartões com imagens das mesmas frutas, e para cada dupla ou grupo de cartões que

achavam, tinham que dizer o nome das frutas. As meninas não sabiam o nome do: abacate, kiwi, maracujá e da hortelã. R. também teve dúvidas sobre o nome do mamão. Ao final dessa etapa da atividade, a bolsista Patrícia chegou para acompanhar nosso atendimento e, com o intuito de lhe mostrar toda a atividade, perguntei às meninas se elas queriam repetir tudo desde o início. Elas toparam na mesma hora, e refizemos o processo com a companhia da bolsista.

Durante a repetição da atividade, Patrícia disse que gostaria de manter os cartões do morango perto de si porque ela gosta muito de morango. Então, aproveitei a ideia e pedi às meninas que pegassem as frutas que elas gostavam. Eu e Patrícia também pegamos alguns cartões. Depois de não sobrar nenhum cartão – um kiwi restou por último e Patrícia o pegou para si, eu passei a mostrar meus cartões às crianças e dizer os nomes das frutas que eu gosto. Depois de mim, foi a vez de G., então R., então Patrícia. Como as meninas já haviam nomeado as frutas na etapa anterior, não tiveram muitas dificuldades nesta etapa, esqueceram apenas os nomes das frutas que não conheciam. G. esqueceu o nome da hortelã, mas R. a ajudou a lembrar.

Ao terminarmos a segunda etapa, passamos à próxima: sugeri às meninas que fizéssemos uma salada de frutas, mas, para fazê-la, deveríamos cortar as frutas e jogar só o primeiro pedacinho na tampa de caixa que usamos como pote para nossa salada. O primeiro pedacinho era, na verdade, a primeira sílaba, por exemplo: de maracujá, jogamos só o “ma”, de limão, jogamos só o “li”, e assim por diante. Como já havíamos nomeado as imagens anteriormente, esta etapa não foi difícil, e as meninas tiveram grande autonomia em jogar seus próprios pedacinhos até acabarmos com todas as frutas. Deixamos apenas dois hortelãs de lado, porque G. disse que se colocássemos muito, teríamos dor de barriga. Ao terminarmos de colocar todos os pedacinhos de frutas no pote, Patrícia observou que havia muitos “ma” em nossa salada. Eu aproveitei a deixa, e pedi às meninas que achassem todos os “ma” que havia na salada. Elas tiraram todas as frutas, mas não tiraram as mangas. Eu perguntei a G. por que, e ela respondeu que “man” é diferente de “ma”. Feito isso, comemos simbolicamente a salada.

Na quarta etapa, eu sugeri às meninas que brincássemos de outra coisa, e lhes trouxe um jogo de rébus com cartões. Nós dispusemos alguns cartões no chão, e elas começaram a ler os rébus. A este ponto, as alunas estavam bastante concentradas na atividade, e seu desempenho na leitura de rébus foi muito bom. Por vezes, G. desvirava o cartão para descobrir logo que palavra estava “escondida” no rébus. Isso não foi um problema, pois logo a menina virava o cartão novamente e, mais segura da resposta que daria, lia o rébus para confirmar. Todos os rébus do jogo eram dissílabos, o que tornou o nível de complexidade da tarefa mais baixo. G. precisou de mais tempo que R. para compreender a lógica da acrofonia, mas quando a compreendeu, passou a dominar a brincadeira.

Terminados os cartões de rébus só com imagens, perguntei às meninas se elas queriam continuar brincando (não sei dizer se o uso da palavra “brincadeira” foi adequado, mas estávamos muito descontraídos, e me pareceu razoável). Elas toparam, então eu lhes entreguei outro jogo de rébus em cartões, parecido com o anterior, mas com uma diferença: embaixo das imagens havia a escrita de seus nomes. Perguntei às crianças se elas sabiam dizer qual seria a diferença entre este jogo e o outro, e R. prontamente respondeu: “esse tem o nome”. As meninas passaram, então, a ler mais as sílabas do que os rébus e eu as ajudava, tapando com o dedo um pedaço das palavras e deixando somente as sílabas iniciais à mostra. Nesse momento, notei que as crianças estavam de fato lendo as sílabas, pois algumas palavras que elas tinham lido sem nenhuma dificuldade nos cartões de rébus sem escrita, agora lhes davam mais trabalho.

Continuamos a fazer a leitura por um bom tempo, até que G. comentou: “eu tô com vontade de brincar de novo”. Eu entendi esse comentário como um sinal, e pouco tempo depois interrompi o atendimento. Na volta à sala, imitamos tigres.

Em suma, acredito que o atendimento tenha sido muito produtivo e que tenhamos alcançado o objetivo relacionado à leitura de rébus. A parceria de R. e G. me pareceu muito boa, pois ambas puderam se ajudar, e G., indicada pela professora como uma aluna que tende a ser excluída do grupo, pode se colocar na liderança de algumas situações. Talvez as meninas precisem de outro ou outros atendimentos juntas, para firmarem o vínculo cooperativo que criaram, no entanto, seria muito bom para ambas fazerem outras parcerias. R. talvez possa interagir com alunos que estejam em níveis mais avançados que ela, e G. talvez precise de companheiros que também exerçam liderança para, aos poucos, aprender como lidar com pessoas assim.