

RELATO DE EXPERIÊNCIA

UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA ATUANDO EM PARCERIA

Mary Julia M. Dietzsch

Faculdade de Educação da USP

Lucy M. Calkins, Teachers College, Columbia University, Nova York. Clotilde Pontecorvo, Departamento de Psicologia, Universidade La Sapienza, Roma. Duas pesquisadoras que, não satisfeitas em apenas falar sobre a escola, decidiram, cada uma a seu modo e em seu lugar, construir um caminho de mão dupla no qual transitam pesquisadores e professores da Universidade e da escola pública de primeiro grau. Juntas falam a escola. São premissas desse diálogo que pretendo aqui discutir.

Como a escrita, o ensino nasce de nossas paixões, do sentido de nós mesmos, de nossa fé em outras pessoas, de nossa esperança no mundo. O modo como ensino tem tudo a ver com a descoberta de um mundo que se inicia no nosso quintal. É assim como alimentar pássaros no umbral da janela. Eu nutro meu trabalho alimentando minha alma. (Lucy Calkins).

Alimentar a alma... recriando as vozes e perseguindo imagens no rastro do texto literário. Alimentar a alma... esboçando universos, vivendo entre linhas de significação. Alimentar a alma... imersos com a criança na aventura da leitura e da escrita. É essa a minha leitura da fala que Calkins (outubro de 1993) dirige a uma platéia de aproximadamente quinhentos professores que a acompanham em silêncio. Um público a quem pouco importa o sábado chuvoso. Obviamente, as palavras da conferencista despertaram em cada um muitas outras interpretações diferentes da minha. Somos ouvintes com histórias diferentes, principalmente histórias de leitura. Entretanto...

"...Meu relato será fiel à realidade ou, em todo caso, à minha lembrança pessoal da realidade, o que é a mesma coisa" (Borges, 1975. p.13). Apóio-me na fala de Jorge Luis Borges, consciente desse meu recurso parasita, na tentativa de expressar como considero o trabalho que aqui me proponho. Início falando

de meus contatos com a proposta de Lucy Calkins e sua equipe, na coordenação do "Writing Project"¹.

Lembrança pessoal impura é a minha, porque tecida e mesclada com outras realidades. Realidades em movimento, marcadas com a letra de outras idéias de texto e de literatura. Ainda que buscando a fidelidade na descrição de espaços, tempos e fatos observados, não me colocarei nos limites de uma liberdade vigiada: falarei e interpretarei as experiências vividas. O que apresento, portanto, é uma realidade não propositalmente deturpada, porém reelaborada, revestida de minha significação.

Voltemos ao auditório do Teachers College, onde Calkins se dirige a educadores da rede pública de

1 De setembro a dezembro de 1993 tive a oportunidade de participar de atividades desenvolvidas pelo Writing Project, vinculado ao Teachers College da Columbia University, que realiza um amplo trabalho com leitura/escrita na rede pública de Nova York. Com uma equipe formada principalmente por profissionais de Letras e professores que já atuaram ou ainda continuam exercendo funções docentes e administrativas em escolas públicas, o Projeto visa à formação de professores e ao acompanhamento do trabalho que desenvolvem diretamente em sala de aula.

Nova York. Vão se delineando em sua fala os espaços de uma prática pedagógica na qual os tempos são dedicados à construção de uma comunidade de autores. Um ambiente previsível, organizado, ao estilo de um estúdio de artes. "Afinal, que espaço poderá ser mais criativo que o metódico ateliê de um artista?" Com essa pergunta, a conferencista lembra, de novo, variáveis que considera importantes na organização de uma sala de aula, onde as *atividades diversificadas* apóiam o convívio com o texto literário.

A sala de aula, planejada para o trabalho com a leitura/escrita, foge à desordem, à urgência e à fragmentação de classes onde crianças menos atentas são acordadas com o grito estridente do professor. A ordem é desacelerar o ritmo, reprimir o passo frenético que costuma aturdir a rotina escolar, como se movimentação desordenada e sucessão rápida de atividades fossem a receita para um bom trabalho. Em um ambiente de partilha, o tempo e o espaço são projetados para que o aluno possa acompanhar sem correria as atividades que acontecem e prever como irão acontecer em cada dia de aula. O ensino se faz de maneira empenhada, mas tranqüila e elegante, sob a responsabilidade de um mestre que modula seu gesto e sua voz para adaptar-se às diferentes interações que ocorrem em sua classe.

Livre para conversar individualmente com o seu aluno em uma *minilição*, o professor saberá ouvi-lo, e de sua fala nascerá o incentivo para um novo texto ou o entendimento para dificuldades que possam estar interferindo na produção da criança. Se a conversa é com um grupo que se reuniu na *área de encontro* para planejar novas formas de trabalho, ou partilhar os textos escritos, o tom da discussão e da voz perderá um pouco da intimidade que acompanhou a *minilição*, para atender o grupo em suas necessidades comuns. O professor orienta a classe em seus trabalhos que acontecem simultaneamente, nos locais planejados para as *atividades diversificadas*: leitura em duplas, discussão envolvendo maior número de crianças, pesquisa de livros, acompanhamento do aluno que explora seu *caderno de escrita*.

Spirits above the ground

Spirits below the ground

Spirits gathered around

Spirits gathered around...

Assim deve ser o ambiente da leitura e da escrita, povoado de rumores, aberto para a imaginação. Como um estado de espírito: suave, envolvente, as coisas correndo livres, macias...

Prosseguindo, Calkins estimula mais uma vez sua audiência, fazendo de conta que está nervosa por ter de falar com pessoas tão incríveis que se dispõem a abrir mão de um dia de descanso para pensar a respeito de seu trabalho de ensinar. Simula, então, uma pergunta e, como se traduzisse a fala de um dos presentes, passa a explicitar o que considera o principal objetivo de quem transforma a sala de aula em uma *oficina*, pensando na formação de leitores e escritores. ...*Quero que meus alunos busquem estratégias*

para lidar com seus pensamentos e com o livro, que sejam capazes de falar sobre o que leram, expressando o que sentem a respeito da leitura. Quero que sejam afetados, movidos pelo livro, revelando sua admiração, identificando os personagens preferidos, comentando o que gostariam que fosse diferente. Quero ajudá-los a planejar suas leituras na construção de sua identidade como leitor/escritor. Não sou eu quem tem a resposta, quem sabe o significado de um texto. Confio nas crianças e quero participar das pequenas coisas que dizem em suas considerações, sejam elas quais forem, a respeito do que estão lendo... Nesse sentido de ouvir o leitor é que se coloca o valor da *conferência* na formação do leitor/escritor.

Na *conferência* pesquisa-se o leitor e não o livro. Portanto, conferências que não afetam o leitor perdem o seu sentido. Muito mais do que uma conversa sobre um livro, o professor deve procurar conhecer que tipo de leitor é esse aluno que está orientando, quais suas dificuldades, seus interesses, como se coloca nos grupos da classe, o mestre sempre se perguntando como fazer para ajudá-lo. É o momento de se ouvir os comentários da criança, com o cuidado de não antecipar ou rotular alguém que está construindo sua identidade como leitor. Assim, a *conferência* não se resume a uma seqüência de perguntas e respostas, mas é o espaço para o professor elaborar uma teoria a respeito do leitor iniciante, com o objetivo de acompanhar e estimular seu desenvolvimento.

Situações semelhantes às que ocorrem com a leitura são também observadas quando a *conferência* diz respeito à formação do escritor. Nesse momento, o *caderno de escrita* (o *note-book*, para os professores nova-iorquinos) desempenha um papel especial. Revendo com a criança o caderno reservado para sua escrita, juntos, aluno e professor vão fazendo descobertas... nas histórias apenas esboçadas, nas anotações a respeito de livros lidos, nos apontamentos do cotidiano vivido, no poema copiado de um colega, por onde vai seguindo o seu autor. Enquanto as demais crianças se empenham em outras atividades, o professor vai traçando, com o interlocutor próximo, os rumos de seu caminho na escrita. Continuar a história, recriar o poema copiado, relatar um evento interessante e propor a seu grupo a elaboração de uma história coletiva dependem da decisão tomada na *conferência*.

Sem perder a dimensão social da classe, o encontro individual com as crianças para falar de sua leitura e de sua escrita permitem ao professor pensar novas estratégias de trabalho. É no preparo das crianças para irem assumindo sua autonomia, sob o olhar atento do professor, que se pode lidar com a escassez do tempo. O tempo, enigma perturbador, capaz de tirar o sono de muitos professores. Como dar conta do conteúdo, atender a todas as crianças é a pergunta que se fazem, justificando suas resistências a novas propostas pedagógicas. Se o trabalho com a escrita requer um tempo especial, a sugestão é que se examine criticamente a rotina escolar, que se tente eliminar o que é desnecessário no currículo, quase

sempre sobrecarregado de atividades nem sempre significativas.

Lembre-se ainda o professor que a elaboração de um texto, a leitura de um livro não se esgotam em um ou dois dias. São projetos continuados que seguem um planejamento, conseguido, muitas vezes, coletivamente. A leitura de livros indicados, a reflexão a respeito de outros escritos, a busca de observações e anotações colhidas do próprio caderno, a discussão com os colegas, dão o tom para o começo de uma *oficina de escrita*. Uma vez definido o tema, dadas as pinceladas primeiras para marcar o seu caminho, cada aluno ou todo o seu grupo inicia o primeiro rascunho.

Quando for apresentada a outros colegas, ou à classe como um todo, essa escrita será, certamente, alvo de perguntas, de dúvidas, e enriquecida com novas idéias e sugestões. Nessa troca, o autor, ou autores, encontrará apoio para reelaborar suas idéias, recriar argumentos, rever a sua produção, para buscar mais uma vez, ou quantas forem necessárias, a ajuda do professor e dos colegas. O texto segue uma série de etapas até que chegue à versão final a ser editada ou encaminhada ao destino para o qual estava previsto: um pequeno livro da classe, o jornal mural, colegas de outra sala.

Lembrar, lembrar sempre que bons livros validam acontecimentos corriqueiros e lançam o leitor nos mais diferentes mundos, é parte do trabalho do professor. Oferecer tais livros aos alunos e contar-lhes a respeito de seus autores — pessoas humanas às vezes tão parecidas com eles — são formas de despertar para a leitura e dar atenção à criança. Dar atenção não significa barulho, elogios, passar a mão na cabeça. Significa, sim, estar perto, ouvir, prestar atenção... *Leia bons livros em voz alta! Deixem de lado as atividades que tropeçam uma atrás da outra: ditado, marionetes, dramatização, cópias, marionetes, ditado, cópias... Digamos à criança: se abra, saia do canto...* diz Lucy, instigando seus ouvintes.

Assim informa a conferencista, que vai introduzindo sua platéia no universo das idéias e experiências que marcam seu projeto de trabalho nas escolas de Nova York: teatralizando o cotidiano de salas de aula, imitando crianças e professores. Joga com a voz — ampliando/diminuindo seu tom — apressando, tornando lento o seu ritmo. Brinca com a expressão fisionômica, explorando o gesto e a palavra até quase o suspense. Exerce um fascínio sobre os professores, o que parece ser claramente percebido e por ela cultivado. Atitude que certamente exige competência e qualidades especiais. Lucy parece se dirigir a um auditório de trezentas, quinhentas pessoas, como se cada uma fosse seu único interlocutor naquele momento e, para isso, não economiza recursos de atuação para seduzir, comover, chegar mais perto de cada um.

Essa forma de dirigir-se aos professores parece ser um modelo que outros membros da equipe se esforçam por imitar, como notei nos *Seminários de Ouvir* e nas oficinas que aconteceram no sábado,

antes da palestra de encerramento, proferida por Lucy Calkins. Observei a atitude dos responsáveis pela formação dos professores: uma preocupação maior com as maneiras de conduzir seu trabalho do que com apelos teóricos. O relato de experiências vividas, as sugestões do que deve ser feito nessa ou aquela situação e a leitura de textos comoventes são formas de envolver o público. O fato de muitos coordenadores terem atuado ou ainda atuarem em salas de aula é um ponto relevante para chamar a participação e despertar o interesse dos professores.

As oficinas que antecederam a conferência de encerramento proferida por Lucy foram planejadas a partir de uma ampla e diferenciada programação para permitir aos presentes afinar idéias, estreitar os contatos, ou ter uma primeira aproximação com o trabalho que a equipe desenvolve nas escolas. Um total de vinte e quatro oficinas de leitura/escrita foram organizadas para acontecer simultaneamente entre as 9 e 15 horas, os professores escolhendo participar e discutir os temas que mais de perto lhes interessassem. As oficinas versavam sobre o processo de leitura e escrita, enfatizando-se as estratégias que marcam o trabalho da equipe.

O interesse dessas oficinas foi confirmado tanto pelos temas apresentados quanto pela: características de seus coordenadores, todos vinculados ao Projeto de Escrita. Assim, poetas falaram de seus poemas, escritores reviram seus processos de criação, professores exploraram sua experiência com as *oficinas de escrita* em sala de aula, com a estimulação da *"leitura independente"*, com o desenvolvimento das *conferências*, com a importância dos *cadernos de escrita*. Criou-se um ambiente que permitia aos presentes experimentar situações de leitura/escrita — espaço se abrindo para a crítica da situação vivenciada, para a comparação de suas possibilidades em relação à realidade vivida na escola pelos professores.

Chama a atenção o empenho do Writing Project e dos órgãos centrais ligados à educação de primeiro grau na criação de uma infra-estrutura que fortaleça os vínculos entre a escola e as iniciativas da Universidade. Aliás, o Teachers College, de modo geral, é uma explicação viva dessas relações, sustentadas por verbas advindas de vários setores da sociedade. Ainda que em Nova York a formação universitária seja um dos requisitos exigidos até mesmo para o profissional das classes de primeiro grau, os professores estão sempre verbalizando a importância de um contato continuado com a Universidade e expressando as diferentes expectativas que os mobilizam para essa aproximação constante. Na tentativa de objetivar como as relações Writing Project-Escolas se sustentam no cotidiano, falo, a seguir, de dentro de três salas de aula, entre as que acompanhei em Nova York.

FALANDO DAS ESCOLAS

Descendo algumas quadras à esquerda do Teachers College, adentra-se o burburinho do Harlem, o conhe-

cido bairro de Nova York, onde vive a população negra e latina. Sem ostentar a pujança das avenidas que correm paralelas ao Central Park, nesse pedaço da cidade a aparência não reflete riquezas. É entre seus vizinhos do Harlem que a equipe do Writing Project vem trabalhando em algumas salas de aula. Considerando a clientela e as condições dessas escolas, talvez fossem elas as que pudessem estabelecer algum termo de comparação com a nossa escola pública e, por isso, o meu interesse especial em conhecer o trabalho que aí se realiza.

Mas não é só com seus vizinhos que se preocupam os responsáveis pelo Projeto de Escrita. Por toda Nova York e em algumas cidades próximas estão escolas que vêm seguindo suas orientações. Na programação de visitas que organizei junto com membros da equipe, interessou-me incluir, além de escolas do bairro negro, outras unidades que, por diferentes motivos, fossem consideradas especiais. No Harlem, por exemplo, em função de sua história e localização, o trabalho é muito diferente de escolas situadas em outras áreas da cidade, como é o caso da "Manhattan New Scholl", ou de escolas localizadas em Tenafly, cidade próxima a Nova York.

Nessas visitas, acompanhei sempre a representante do Writing Project² designada para seguir a implantação ou o desenvolvimento do trabalho que professores identificados com o Projeto realizam em sala de aula. Longe de apenas espreitar ou observar o que está acontecendo, a representante sempre teve uma participação ativa, ora assumindo a classe, agindo como um modelo a ser observado, ora discutindo com grupos de crianças. Tenta retomar e encaminhar propostas planejadas e não concluídas ou "esquecidas" pelas professoras.

Em uma dessas visitas numa escola do Harlem, iniciou-se um trabalho com a escrita de poemas. Anteriormente haviam sido programadas a leitura e discussão de livros de poesias. Reunidos na *área de encontro* os alunos ouvem Katie, a orientadora que visita sua classe. A seu pedido, escrevem no *caderno de escrita* uma relação de coisas que apreciam e, a seguir, falam do que escreveram: montanhas, rios, crianças, beijos, a cidade etc. A professora e Katie também comentam a lista que fizeram pedindo aos alunos que escolham um dos temas e escrevam muito rápido o que lhes vier à cabeça. A visitante diz que, quando ela escreve poesia, *escreve rápido, muito rápido, furiosamente, para não perder a idéia*³. Dois professores de outras classes observam o trabalho e ao final se reúnem para discutir.

Como em outras atividades, quando acompanhei membros da equipe e professores interagindo, não foram feitas referências específicas à teoria. O grupo segue e discute a atuação do representante da Universidade e faz perguntas, interessado em dar continuidade ao trabalho e colocar em prática o que observaram. Notei ainda que a professora da classe, apesar de algum tempo participando das atividades no Teachers College e de vir sendo acompanhada em sala de aula, não parece, ainda, preparada para se-

guir as propostas de trabalho do Projeto; a identificação com tais propostas aparecem apenas no que se refere à organização do espaço da classe, preparado para atividades diversificadas.

Tenafly é uma pequena cidade, em New Jersey, habitada por empresários que aproveitam sua proximidade de Nova York — onde trabalham — para se refugiar da confusão da metrópole. Diferentemente da paisagem do Harlem, as ruas vazias são ladeadas por jardins e casas elegantes. As três escolas visitadas são vistas como as que mais de perto e com mais sucesso seguem as orientações do Writing Project e são acompanhadas no seu dia-a-dia por uma das coautoras de Lucy na escrita de seus livros. Iniciamos nossa visita por uma classe de pré-escolares que receberam, sem constrangimento ou afetação, a minha entrada e de mais cinco professores suecos, também interessados em ver de perto como funcionam na prática as propostas do Projeto. Chamam a atenção a desenvoltura e autonomia de crianças pequenas para discutir e realizar trabalhos em duplas ou trios, a partir de uma conversa inicial com a professora.

O trabalho da professora de Tenafly faz-se ainda observar no planejamento, estruturação e registro das atividades a serem desenvolvidas com a classe. Isso permite que crianças entre cinco e seis anos acompanhem e visualizem o que acontecerá cada dia e antecipem como serão algumas atividades em classe nos dias subsequentes. Acompanhar a programação, conhecê-la antecipadamente e organizar-se para o trabalho a ser desenvolvido são orientações relevantes, que fazem parte das oficinas de leitura/escrita, em diferentes salas de aula e não apenas medidas burocráticas de pouco significado para os alunos. Diferentes recursos como cartazes, uso da lousa, ilustrações, mapas, são utilizados para registrar atividades, orientar trabalhos e identificar responsabilidades grupais e individuais.

Na 3ª série que visitamos a seguir, o professor iniciou sua aula com a discussão de leitura feita ao longo da semana anterior, as observações de cada aluno estando registradas em um pequeno cartaz sob a lousa. Desse momento inicial, a classe passou para comentários a respeito dos *cadernos de escrita*, devolvidos pelo professor que os examinara anteriormente. Informaram como vinham conduzindo seus trabalhos escritos, suas dificuldades mais imediatas, trocando sugestões para a continuidade e maior aproveitamento na produção de seus textos. Esgotado o assunto, o professor deu instruções para que os alunos, em duplas, examinassem seus *cadernos de escrita* para retomarem ou iniciarem novos projetos. En-

2 Uma dessas representantes tinha o título de doutora em área ligada à leitura, outra está concluindo o mestrado junto ao Departamento de ensino de Língua Inglesa e uma terceira exerce função de diretora na escola. Todas com vasta experiência no trabalho com a leitura/escrita.

3 Na sua orientação parece haver uma concepção de escrita ligada à idéia de inspiração imediata, não considerando todo o preparo e trabalho envolvidos na produção escrita.

quanto isso, *conferenciava* com um dos alunos a respeito de sua produção.

Esse professor está há pouco tempo vinculado ao Projeto e foi interessante ouvi-lo falar de sua experiência. Comentou a respeito de suas dificuldades, de seus avanços e dos motivos que o fazem persistir nesse tipo de trabalho. Diz que a mudança para a nova proposta vem se fazendo lentamente e acredita que essa exija muito mais dedicação, estudos e paciência do professor. Além de lidar com a insegurança, enfrenta outros problemas decorrentes de uma prática anterior pouco democrática, centrada quase exclusivamente na palavra do mestre.

Entretanto, uma vez iniciado o processo, é quase impossível voltar atrás, se consideradas as modificações que vão se registrando na interação professor-alunos, entre os alunos e na participação de cada um. Observa-se, de fato, a criação de uma comunidade de leitores/escritores dentro da classe, esse crescimento se expandindo para outros domínios do conhecimento e da vida em geral da criança. Mesmo que, em alguns momentos, o desânimo possa ocorrer, somente a falta de consciência da importância do desenvolvimento do aluno, de sua cidadania, faria alguém interromper o processo iniciado. Vale dizer que esse professor não se diferencia de muitos que observei e com os quais conversei, pois deixa transparecer uma relação mais profunda com o conhecimento e uma consciência maior de seu papel profissional.

Apesar de a orientação do Writing Project ser comum para todas as escolas, tanto em termos dos seminários, quanto das oficinas realizadas e do acompanhamento sistemático na sala de aula, obviamente o que acontece em cada uma delas pode ser muito diferente. Ainda que se considerem as condições culturais e econômicas da escola, o professor é quem define a qualidade do trabalho. A competência, disponibilidade e a consciência do papel profissional — como não poderia deixar de ser — é que garantem a implantação e o progresso das oficinas de leitura e escrita, tal como propõe Lucy Calkins. Afinal, porque é em Nova York, vale esperar milagres?

Não há dúvida de que escolas como as de Tenafly ou a Manhattan New School poderão oferecer melhores condições de trabalho ao professor, se considerados os recursos físicos de que dispõem e o nível econômico de sua clientela: os pais colaborando e exigindo mais de perto o desempenho da escola e de seus filhos. Dessa forma, ainda que a situação das escolas públicas do Harlem possam ser tidas como privilegiadas, se vistas em comparação com as nossas, suas condições são muito diferentes de escolas situadas em bairros que abrigam uma população economicamente favorecida, predominantemente branca e de ascendência européia.

Não apenas uma soma maior de recursos financeiros é revertida para as escolas onde estão localizados os habitantes que pagam mais impostos, ainda outros fatores, como os que se referem ao uso da língua, aos impasses e conflitos resultantes de discriminação

racial, podem interferir na organização e demandas de uma determinada escola. Se as unidades escolares se diferenciam, também são diferentes os professores e as crianças que as frequentam. Embora muitos professores que trabalham no Harlem sejam negros, como a maioria dos alunos, a queixa a respeito do comportamento dessas crianças é constante. Dificuldade que parece se agravar quando mencionam os porto-riquenhos, sendo o seu dialeto visto como um problema.

Para quem observa tais escolas, ficam claras diferenças que vão desde as formas de interação em classe até a aparência das crianças e do ambiente. Os latinos, especialmente, deixam transparecer a dureza de suas condições de vida e são quase sempre eles que têm mais dificuldades, tanto na aprendizagem, quanto no relacionamento com colegas e professores. Em mais de uma visita a escolas do Harlem, deparamos com professoras substitutas em classes e com referências pouco animadoras da representante do Projeto a respeito do desenvolvimento do trabalho por alguns professores. Entretanto, em uma mesma escola, ao lado de colegas menos envolvidos com as *oficinas de escrita*, foi possível perceber docentes capazes de lidar entusiástica e eficientemente com as mais diversas situações de sala de aula.

Não obstante as comparações feitas entre as diferentes escolas que vêm seguindo as orientações do Writing Project, ficam evidentes as marcas nas salas de aula em decorrência dessa vinculação. A disposição do espaço, as observações escritas que orientam a organização dos grupos de trabalho, registros de atividades em desenvolvimento, os livros existentes e manuseados, já são alguns apelos que indicam as classes que se inspiram nas propostas do Projeto. Isso sem mencionar a participação dos professores nos programas de formação, realizados na Universidade, e a disposição para receberem a visita de seus coordenadores.

O clima que observei nesses encontros na Universidade me trouxe algumas dúvidas. Entendo que o apelo ao envolvimento e à emoção pode ser cogitado na fala que busca prender a atenção de uma audiência numerosa para estimular idéias e difundir práticas que se acreditam válidas na formação dos professores. Entretanto, na literatura, esse jogo excessivo com a emoção e o não-distanciamento interferem na agilidade necessária para seguir o “esconde-esconde” do texto literário. Se esgotado em sentimentos, enclausura-se o leitor, sem fôlego para ir além da superfície do texto e aproximar-se dos sentidos que são tecidos nas suas entrelinhas.

Assim, pergunto-me: até que ponto estariam os profissionais que trabalham com os professores no Writing Project solidários com a idéia de que formar o leitor crítico significa ir além do envolvimento emocional para arriscá-lo nas tensões, lançá-lo no emaranhado de interrogações que o enreda/liberando, que o desafia/projetando para universos plurais?

Claro que o caminho será diferente quando se tratar do aprendiz iniciante que batalha com a palavra,

desvendando um mundo que lhe parece só feito de enigmas. Imersa na letra e na palavra, a criança perceberá que ela é móvel para sair do livro e ser falada, partilhada e devolvida à sua forma escrita, quando no tenteio de novos textos. Sem sossego é essa palavra: agitada, vacilante, (des)figurada em seu sentido e sua forma, desafiando a norma e a ortografia, até que a criança vá encontrando a medida, que permitirá atingir a desmesura do sentido. Desde cedo, fascinada pela narrativa, a criança vai seguindo as linhas do texto, movida pelo sentimento e curiosidade que a levam a indagar "e depois e depois?". Diverte-se com a história contada, ainda pouco atenta ao modo como foi contada. Que alguém a ajude a ir atravessando as linhas, se perguntando: por quê? como? Encaminhando-se para a polissemia da palavra, acompanhando a trama do texto literário.

NAS ESCOLAS DE ROMA: A PESQUISA-EXPERIMENTAÇÃO

O trabalho desenvolvido pela equipe da dra. Clotilde Pontecorvo em escolas públicas romanas não apresenta o nível de abrangência e continuidade do Projeto de Escrita que acontece em Nova York. Entretanto, sua equipe está sempre envolvida com a rede de ensino público em diferentes propostas de pesquisa e intervenção. O papel da interação na construção do conhecimento é um dos temas enfocados pelo grupo. Assim, a escola elementar recebe atenção especial como um amplo campo onde a equipe desenvolve uma determinada forma de investigação que denominam *pesquisa-experimentação*. Estudos a respeito da organização da escola, do currículo e sobre a dinâmica da sala de aula caracterizam o papel mediador da equipe no caminho percorrido entre a Universidade e o ensino de primeiro grau.

Nos arredores de Roma, em um bairro operário, está situada a "Italo Calvino", uma das escolas onde Pontecorvo e sua equipe desenvolvem projetos de pesquisa-experimentação, alguns deles vinculados a teses e dissertações acadêmicas. Por um momento, a visão primeira do prédio deu-me a impressão de estar chegando a uma das muitas escolas públicas que cercam a cidade de São Paulo. O pátio externo pouco cuidado acompanha o desenho geral da região em sua paisagem monótona, contrastante com o sugestivo colorido da outra Roma que acabou de passar.

Os problemas locais são depois confirmados nas queixas dos professores. A quadra de esportes não utilizável depende de uma reforma que se arrasta há tempos; salas de aula carecem de cuidados que não acontecem. A sala pretensamente reservada para o trabalho dos pesquisadores é um outro exemplo da pouca organização do lugar. Amontoados aqui e ali estão os móveis e objetos que perderam com o tempo a sua função, sendo necessário empurrar tudo para um canto, antes que se encontre um espaço para trabalhar.

Fugir ao registro de uma digressão me é irresistível, ainda hoje, quando busco reconstruir a expectativa criada pelo nome da escola: *Italo Calvino*. E na memória, o descortinar dos espaços de sugestão e beleza, simbolizados nas reflexões e criação do escritor: *Cidades invisíveis, cidades delgadas, cidades contínuas, cidades ocultas...* Em qual delas Calvino encontraria a escola de seu nome?

Permitindo-me divagar um pouco, é no desfazer do impacto inicial que outras imagens vão se construindo, para se tornarem reais, palpáveis, na proximidade com a sala de aula, com as crianças, com o professor. Como nas cidades ocultas... *em que uma nova cidade abre espaço em meio à primeira cidade e impele-a para fora...* a sala de aula observada assume contornos definidos na indistinção do espaço maior, confuso, que se observa na edificação escolar.

Desenvoltas, falantes, não mais que vinte crianças⁴ estão continuamente trabalhando, muitas vezes em pequenos grupos, sob a coordenação dinâmica e enérgica do professor. Competente em seu trabalho, o professor recebe estusiastamente as inovações, atuando em parceria com os pesquisadores da Universidade. Falou com seus alunos sobre o Brasil e me fez perguntas como quem tem interesse e sabe de outros pedaços de mundo.

Entre as pesquisas-experimentação desenvolvidas pelo grupo da dra. Clotilde Pontecorvo, quero mencionar a elaboração de um jornal com a utilização do computador. Acreditando nas possibilidades do trabalho coletivo e considerando a importância de se programar situações significativas de escrita, foi criado um jornal de classe em que pesquisador e professor trabalhavam juntamente com os alunos. Para a edição, recorreu-se a um programa denominado *newsroom* que resume as várias funções da redação de um jornal e oferece uma série de recursos aos quais se pode ter acesso nos diferentes momentos da atividade de composição: laboratório fotográfico, sala de impressão.

Coisas acontecem quando a classe passa a viver uma situação que a aproxima de uma realidade de produção, utilizando-se uma nova tecnologia. A flexibilidade do equipamento, sua capacidade para mobilizar o interesse e incentivar o trabalho coletivo, trazem modificações marcadas na produção e organização do grupo de crianças. O acompanhamento e análise dos processos de argumentação ao longo do trabalho em pequenos grupos são fatores importantes para a compreensão dos recursos lógicos e lingüísticos utilizados na produção de textos e na solução de outros problemas, surgidos na situação coletiva. O entendimento desses processos contribuirão para o pla-

4 Comentários do professor e de algumas das pesquisadoras explicam o número pequeno de alunos na classe. Segundo eles, a população infantil vem diminuindo na Itália, o número reduzido de alunos sendo uma conseqüência desse fato, não observado ainda quando freqüentaram a escola de primeiro grau.

nejamento de novas propostas de trabalho com a linguagem em sala de aula.

O Programa Experimental de Continuidade Educativa dos Quatro aos Oito Anos é um outro exemplo dessas investigações que ao se estenderem à educação de primeiro grau vêm produzindo estudos relevantes e a participação direta dos pesquisadores no cotidiano da escola pública. Assim, os fundamentos teórico-metodológicos e o funcionamento do programa refletem as preocupações que motivam o trabalho, aliando a um tempo a pesquisa e intervenção nas escolas estudadas. Financiado pelo Ministério de Instrução Pública, o programa acompanhou, durante três anos, o desenvolvimento escolar de cem crianças, desde sua entrada na pré-escola (quando tinham entre 4 e 5 anos) até os sete, oito anos de idade. Sob a coordenação da dra. Pontecorvo, a equipe do projeto era constituída por quinze pesquisadores — professores e alunos das Universidades de Roma e Florença — e vinte professores de escolas públicas de Roma e Rimaggio.

Em atendimento a um dos principais objetivos da pesquisa-experimentação, os docentes responsáveis pelas classes iniciais vivenciaram um longo período de preparação com o objetivo de trabalhar em parceria com os pesquisadores da Universidade na organização e acompanhamento de um currículo experimental a ser implementado nas escolas. Um dos objetivos da pesquisa dizia respeito ao estabelecimento de uma continuidade organizacional e curricular, desde a escola maternal até os primeiros momentos da escola de primeiro grau. Considerou-se a importância dessa medida no desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo dos alunos.

Ponderou-se que, nesse período de vida, um ambiente social estimulante e gratificante é particularmente solidário com a disponibilidade infantil para a socialização e integração em um sistema simbólico próprio de sua cultura. A sensibilidade ao contexto social é de importância fundamental na adaptação da criança a novas situações, permitindo-lhe recolher e reinterpretar a complexidade de sinais que recebe do ambiente, para reelaborá-los em função de hipóteses mais próximas e válidas às suas possibilidades de compreensão. Nesse processo de elaboração a criança se comporta como um *astuto solucionador de problemas* (Bruner, 1984), competência que aparece muito cedo no desenvolvimento infantil, apesar de pouco explorada no processo de ensino.

A criança, longe de ser egocêntrica, está aberta à socialização, no sentido de que é muito influenciada pelo ambiente ou sistema social em que se encontra. Daí a importância de uma *psicopedagogia do desenvolvimento* capaz de intervir positivamente no ambiente educativo. São partes essenciais desse ambiente o sistema simbólico e os meios de comunicação que o caracterizam, variáveis que se remetem à socialização. O projeto de continuidade fundamentou-se nessa concepção de *criança-social*, designando o papel das referências interpessoais na construção das funções psíquicas superiores. Em um processo que se origina

externamente na interação, a criança internaliza não apenas os valores, mas também a competência social, cognitiva e motriz.

Assim, o modelo teórico que sustentou o trabalho de pesquisa-experimentação poderia ser definido como construtivista-interacionista. Assumiu-se que tanto a criança quanto o adulto sejam construtores de conhecimento. Tal construção não se realiza em isolamento, no contato exclusivo com a realidade material ou simbólica. Efetiva-se principalmente através da mediação de adultos ou pares mais competentes com os quais a criança estabelece um *rapport* positivo e que lhe oferecem modelos a imitar, oportunidades de diálogo e de contraposição de pontos de vista (Orsolini, Pontecorvo, Amoni, 1989).

Os pressupostos teóricos enunciados foram a pedra de toque para a elaboração do currículo experimental, atentando-se especialmente para aspectos como: ambiente da classe, ambiente externo-interno do grupo de crianças e dos professores, articulação entre o tempo e o espaço escolar. Como na proposta de Calkins, na organização do tempo e do espaço, buscou-se encontrar alternativas que favorecessem a autonomia da criança, sem perder de vista o papel fundamental da interação, na elaboração do conhecimento e no enriquecimento das diferentes experiências.

A dimensão geral da programação curricular estava vinculada a áreas de conteúdo que compreendiam três grandes módulos: área de expressão (rítmico-motora, plástico-figurativa, musical e dramática); área lingüística (língua falada e língua escrita) e área lógico-matemática científica. Para acompanhar o desenvolvimento da organização do trabalho da criança e do professor, foi utilizado o processo de observação e um instrumento que a equipe denominou *indicadores de aquisição*, constituído de "provas", individuais, em sua maioria, que indagavam sobre a evolução da competência a respeito da comunicação referencial, compreensão de histórias, domínio da linguagem escrita, noção espacial, matemática, ciências, desenho e música.

A integração entre a pré-escola e o primeiro grau, com a introdução de um currículo experimental, operou modificações nos dois níveis de ensino. As intervenções metodológicas, decorrentes das idéias que orientaram o trabalho nas escolas, enfatizaram a importância de uma organização social mais flexível, dirigida para um aluno capaz de tomar consciência de sua própria aprendizagem com a assistência do professor. No ambiente planejado do projeto, as crianças se mostraram mais competentes para se empenharem cognitivamente. Perseverança, autonomia, sociabilidade e iniciativa marcaram as atitudes do grupo de uma forma não identificável entre as crianças que são atendidas na escola pública italiana, de modo geral.

Além das evidências observadas no desenvolvimento e na organização do trabalho das crianças e de seus professores, a pesquisa-experimentação proporcionou uma série de estudos e publicações, levantando questões que continuam sendo investigadas. A

referência aos processos interativos, com base na teoria vygotskiana, prossegue sendo uma marca de muitas das pesquisas conduzidas e orientadas pela Dra. Pontecorvo, sempre de olho no desenvolvimento da criança e no trabalho em sala de aula.

UMA ESCOLA NA PERIFERIA DE SÃO PAULO

Não é apenas no Harlem nova-iorquino ou na periferia de Roma que professores se dedicam com empenho ao trabalho com a leitura e a escrita de seus alunos. Assim, ainda que sem um diálogo próximo e sistemático com a Universidade, na Escola Municipal S.T., situada nos arredores de São Paulo, algumas professoras se lançam corajosamente com seus alunos no mundo da leitura e da escrita. Em 1987 desenvolvi nessa escola um trabalho com alunos que freqüentavam as séries iniciais do primeiro grau.

As possibilidades dos alunos e o papel de nossas escolas públicas se revelaram quando, em meados de 1993, interessada no percurso feito pelas crianças com as quais trabalhara anteriormente, tentei localizá-las para um reencontro. Embora muitas já tivessem se transferido e a escola não tivesse um registro de seu novo destino, com o auxílio de uma bolsista de Iniciação Científica⁵ e a servente da escola, conseguimos marcar um encontro com oito dos quinze alunos de 1987.

Passados os primeiros momentos de surpresa e entusiasmo ao reverem antigos colegas, esses meninos e meninas já crescidos — agora com treze, quatorze anos — conversaram sobre suas escolas, suas vivências passadas de sala de aula. Comentaram a respeito de nosso trabalho realizado quando ainda cursavam a 2ª ou 3ª séries e se divertiram com o trabalho de escrita que fizeram naquela época. A meu pedido, escreveram suas lembranças dos primeiros contatos com as letras, avaliando sua vida escolar, na interação com diferentes professores. Uma das professoras foi sempre mencionada pelos alunos como aquela que mais os ajudara e que melhor ensinava.

Para que se tenha idéia dos progressos que fizeram, estudando em escolas públicas da periferia, transcrevo parte dos textos de um deles, tal como os

elaborou em 1987, quando cursava a segunda série e, então, em nosso recente encontro.

Escrita de 1987

...Um dia meu vizinho convidou meu pai para ir chupar cana nece dia estava passando uma veatura de polícia também estava passando um anidido na rua quando ele viu a policia perna para quem te quer ele fugil...

Escrita de 1993

...Os primeiros dias de aula eram amedrontadores, a convivência com outras crianças, professores que estavam ali observando tudo e todos a cada instante. Tudo era diferente daquele mundo em que eu com 3 anos vivia em casa, isolada das pessoas, sem amiguinhos que pudessem estar ali todos os dias, brincando, pulando, brigando enfim fazendo mil artes...

Vale ainda mencionar que, em 1987, o texto de uma outra menina destacou-se entre os de seus colegas. Interesse e competência para lidar com a linguagem escrita eram marcas de sua produção. Nesse último encontro, chegou atrasada e contou-nos que abandonara a escola na quinta série, porque necessitava trabalhar, o trabalho sendo o motivo que retardara sua presença entre nós nessa manhã. Disse que continuava gostando de escrever, mas não tinha mais tempo e não quis escrever suas lembranças.

Diante dessa recusa, interrogo-me: será que se *falamos sobre* a escola pública apenas para definir, com arrogância, as suas carências, sem escutar as falas e silêncios que marcam o seu cotidiano, teremos condições de reconstruir a história de Isabel, a menina, como tantas outras, que parou de escrever?

5 O empenho de Ana Laura do Valle de Barros e Azevedo em percorrer o bairro, na tentativa de localizar ou se informar a respeito dos alunos, com os quais eu havia trabalhado em 1987, foi que tornou possível o nosso reencontro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Jorge L. *O Livro de areia*. Porto Alegre: Globo, 1975.
BRUNER, J. *Language, mind and reading*. Exeter: Heinemann, 1984.

CALKINS, Lucy M. *Living between lines*. Nova York: Heinemann, 1991.

CALVINO, Italo. *As Cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

DIETZSCH, Mary Julia M., SILVA, Maria Alice S. S. Itinerantes e itinerários na busca da palavra. *Cadernos de Pesquisa*, n.88, p.55-63, 1994.

_____. *Um Texto. Vários autores*. São Paulo, 1984. Tese (dout.) IPUSP.

FORSTER, E. M. *Aspectos do romance*. Porto Alegre: Globo, 1974.

ORSOLINI, M., PONTECORVO, C., AMONI, M. Discutere la scuola: interazione sociale e attività cognitiva. *Giornale Italiano di Psicologia*, v.XVI, n.3, 1989.