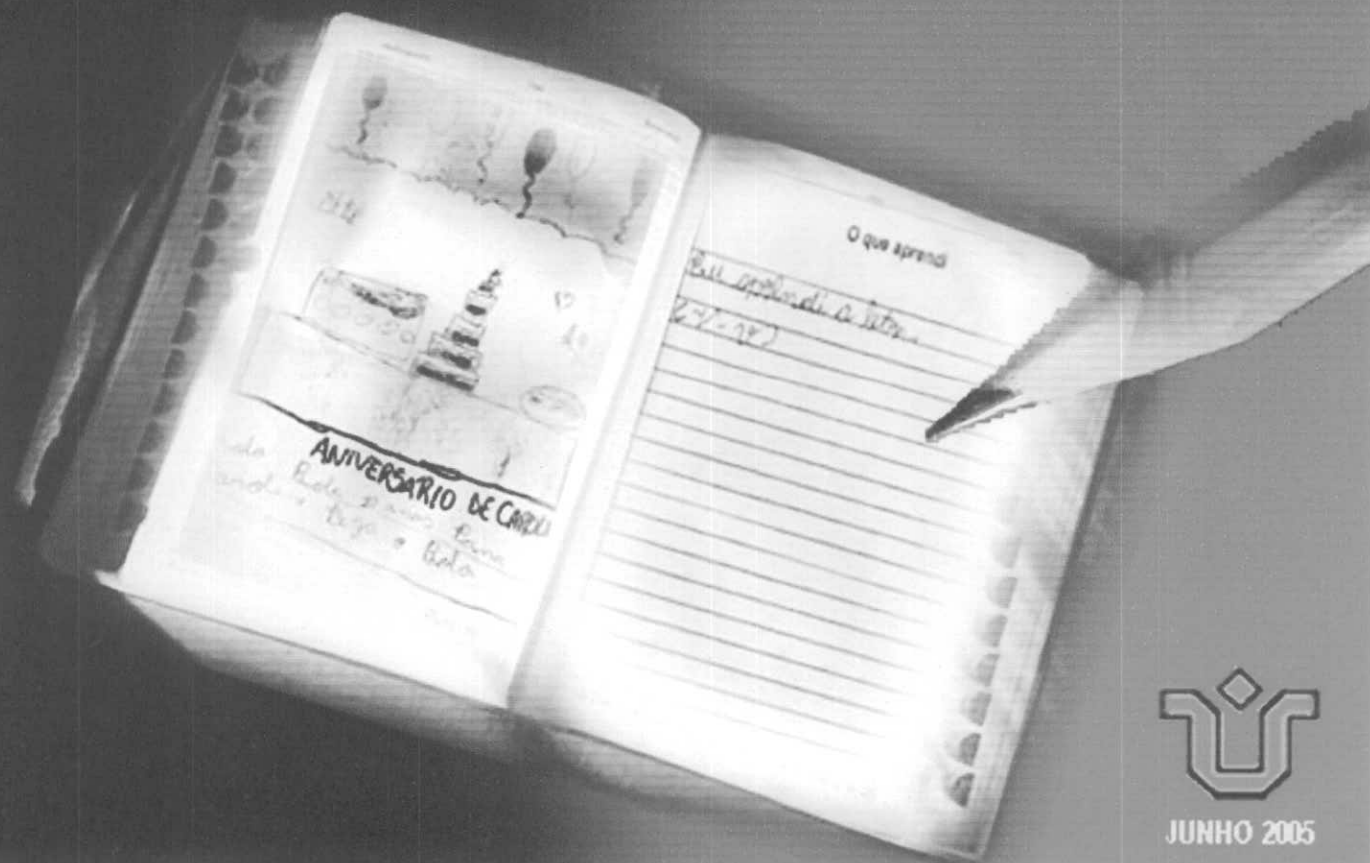


ALFABETIZAÇÃO



ALFABETIZAÇÃO DE CLASSE POPULAR: DIÁLOGO ENTRE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA BRASILEIRA E UMA ESCOLA DE CABO VERDE

EUNICE ELISABETH SEMEDO AFONSO



JUNHO 2005



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

EUNICE ELISABETH SEMEDO AFONSO

*Alfabetização das crianças de classe popular: diálogo
entre práticas alfabetizadoras de uma escola brasileira e
uma escola de Cabo Verde*

Rio de Janeiro
2005

EUNICE ELISABETH SEMEDO AFONSO

***Alfabetização das crianças de classe popular: diálogo
entre práticas alfabetizadoras de uma escola brasileira e
uma escola de Cabo Verde***

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

**RIO DE JANEIRO
2005**

*Às professoras alfabetizadoras
comprometidas com a formação de leitores e escritores
críticos e cidadãos
no cotidiano da escola pública.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me acompanhou em todos os momentos da minha vida, me deu força e coragem para vencer todos os obstáculos na minha vivência acadêmica no Brasil.

A minha família, em especial, a minha mãe por assegurar meu ensino obrigatório e, principalmente, a minha tia Conceição, que garantiu meus estudos até o ensino médio. Ao meu tio Beto que aceitou ser o meu fiador, grande responsabilidade diante do Governo de Cabo-Verde.

Ao meu pai, que morreu na minha infância fazendo-me, ainda criança, aprender a importância de estudar.

A Sofia, filha amada, minha alegria, fortaleza e que me instiga e cativa a descobrir a criatividade e originalidade presentes na lógica infantil.

Ao Tony, companheiro, pela compreensão e apoio à pesquisa realizada durante o meu período de férias em Cabo Verde. A conversa sobre o cotidiano escolar e sua experiência docente ajudaram-me a revelar muitos dos enigmas da prática investigada na escola caboverdiana. Ajudou-me, inclusive, com o envio, para o Brasil, de vários materiais (dados, livros, fotografias etc) imprescindíveis ao desenvolvimento da pesquisa.

A minha pátria que confiou no meu potencial de estudante concedendo-me bolsa de estudo e vaga, na universidade pública brasileira, mediante convênio com o governo do Brasil.

A UNIRIO pelo acolhimento caloroso; pela qualidade do ensino, pesquisa e extensão oferecidos e pelo financiamento a esta pesquisa como bolsista IC/UNIRIO. Agradeço, especialmente, aos docentes e discentes da Escola de Educação, pois com esses sujeitos me tornei uma profissional capaz de contribuir para um ensino de qualidade no meu país de origem.

A turma de pedagogia 2001-1, por ter me acolhido e orientado nos momentos mais difíceis dessa jornada.

A minha orientadora, professora Carmen Sanches Sampaio, pela orientação e con-vivência durante as aulas ministradas na graduação e desenvolvimento da pesquisa. O convívio nos diferentes *espaços e tempos* proporcionou-me momentos ricos de aprendizagem e troca de saberes. Agradeço, ainda, pela preciosa sugestão de leitura, esclarecimentos durante todo o processo da pesquisa, pela paciência e afetividade. A relação dialógica vivenciada foi uma verdadeira *escola da vida*. Professora preocupada com o cuidado do *outro/eu*, companheira e sempre presente. Ganhei uma família no Brasil.

Ao grupo de pesquisa *Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares* (Grupalfa/UFF). Às professoras e convidados(as) que lecionaram no Curso de Pós - Graduação *Alfabetização das crianças das classes populares*, sob a coordenação do mesmo grupo, pelos momentos de potencialização e intensa troca de saberes.

À professora Regina Leite Garcia, coordenadora do Grupalfa, que autorizou minha participação neste grupo de pesquisa e no curso de pós-graduação, possibilitando a ampliação dos meus conhecimentos nos diálogos realizados, inclusive, durante a “carona” para casa, na sexta-feira.

Aos estudantes que freqüentaram a disciplina do mestrado/UNIRIO, *Pesquisa e Cotidiano*, pelo muito que aprendi durante as aulas. As leituras e discussões possibilitaram-me compreender as questões epistemológicas e políticas do fazer científico.

À Associação de Estudantes Cabo-Verdianos no Estado do Rio de Janeiro (AECERJ) por proporcionar palestras que ajudaram e reforçaram minha ação política nesta pesquisa. Principalmente o *Ciclo de debate: pensar Cabo Verde*, realizado em junho de 2004.

Ao grupo de pesquisa *Escola e Cotidiano/UNIRIO* onde os diálogos possibilitaram aprofundar a discussão sobre a metodologia de pesquisa no cotidiano, sobre a surdez e como aprendemos a compreender a questão da diferença.

A todos os meus amigos e amigas, que de alguma maneira, colaboraram nessa atividade investigativa, especialmente Fernandina que, desde muito cedo, me alertou da importância da Iniciação Científica na minha formação de professora.

Ao Grupo de Estudo Formação de Leitores e Escritores (GEFEL) pelo rico espaço/tempo de troca de saberes com as professoras alfabetizadoras que atuam em escolas públicas e que, uma vez por mês, fora do horário do trabalho, se encontram para estudar, refletir e socializar saberes e práticas.

A minha amiga Livramento, pelo diálogo acerca da pesquisa realizada em Cabo Verde.

Ao Alcindo, amigo bastante prestativo e generoso. Por força do destino não pôde ver este trabalho concluído. Dedico a memória do meu grande amigo, Alcindo, esse texto monográfico.

A toda comunidade escolar do 1º segmento do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Convém destacar as pessoas consideradas companheiras durante a pesquisa realizada no cotidiano escolar: Ana Paula Venâncio, Margarida dos Santos, Elaine Matias, Zilda, Penha, Solange e Jacqueline de Fátima dos Santos. À Ana Paula Venâncio, um agradecimento especial, pois pude vivenciar com ela e seus alunos e alunas uma prática alfabetizadora dialógica, discursiva e democrática.

A todo o Grupo Escolar da Escola Primária de Chão Bom e Colunato, em particular, a algumas pessoas que foram fundamentais para a realização dessa pesquisa: o Ex-Delegado escolar, Jacinto, a professora Lucília, o gestor do pólo e o atual Delegado Escolar, Zefi, um grande amigo. Zefi autorizou minha entrada na escola sem nenhum aborrecimento e, ainda, pela mediação nos contatos com algumas pessoas do Ministério de Educação e Secretaria Geral do Ensino Básico de Cabo Verde.

*Quando vivemos a
autenticidade exigida pela
prática de ensinar-aprender
participamos de uma experiência total,
diretiva, política,
ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética,
em que a boniteza deve
achar-se de mão dadas com a decência e com
a seriedade.*

PAULO FREIRE

Resumo

No presente trabalho monográfico - *Alfabetização das crianças de classe popular: diálogo entre práticas alfabetizadoras de uma escola brasileira e uma escola de Cabo Verde* - dediquei as atividades investigativas à alfabetização das crianças de classe popular, das séries iniciais do ensino fundamental. Dialoguei com teóricos que abordam e discutem a produção de conhecimento sobre a perspectiva sócio-histórica – Vygotsky, Smolka, Bakhtin, Geraldi e Freire. Outros caminhos norteadores dessa pesquisa foram a *investigação narrativa* (CONNLLYC e CLANDININ 1995) e a *pesquisa no e com o cotidiano escolar* (ALVES, 2001). A partir de um acompanhamento longitudinal a uma classe de alfabetização e 1ª série (até o mês de julho de 2005) de uma escola pública brasileira, pude investigar uma prática alfabetizadora realizada por meio de uma metodologia mais crítica e cidadã. A professora regente da turma investigada assumiu-se como *professora-pesquisadora* da própria prática. Participei, ainda, das reuniões pedagógicas dessa escola o que possibilitou compreender melhor o vivenciado no dia-a-dia na escola. Durante os meses de janeiro e fevereiro, durante dois anos seguidos, investiguei uma experiência piloto inovadora na 1ª fase de língua portuguesa, prática alfabetizadora de uma escola em Cabo Verde. Esta prática, considerada inovadora, ainda alfabetiza as crianças através de uma metodologia cujo eixo é a memorização e a repetição. A pesquisa realizada apontou ser de fundamental importância para a construção de práticas alfabetizadoras críticas que as professoras possam, no exercício da docência, experimentar um processo de formação permanente. A articulação entre a prática e a teoria nos espaços de discussão coletiva possibilita compreender e praticar uma ação alfabetizadora compromissada com a formação de leitores e escritores capazes de dizer a sua “própria palavra” e interferir no mundo, conforme pode ser investigado na escola brasileira.

Palavras-Chave: alfabetização discursiva, cotidiano escolar, professora-pesquisadora.

ÍNDICE

I - Introdução e Justificativa	09
II - Opção teórico-metodológica.....	13
III - Discussão e reflexão dos “resultados”	19
3.1 - Pesquisa realizada na escola pública brasileira.....	20
3.2 - Pesquisa realizada na escola pública de Cabo Verde.....	38
IV - Considerações finais.....	46
V - Referência bibliográfica.....	49

I – INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA:

*Para além das exigências cartoriais,
penso que toda e qualquer pesquisa nasce
precisamente da
insatisfação
com o já sabido.
Sandra Corazza*

Esta produção monográfica é um dos frutos da pesquisa que realizei enquanto bolsista IC/UNIRIO no período de agosto de 2004 a julho de 2005. Desde que apresentei o sub-projeto: *Alfabetização das crianças de classe popular na escola pública: um compromisso com as práticas sociais de leitura e escrita* ao Departamento de Pesquisa da UNIRIO, que dedico minha atividade investigativa mais precisamente à alfabetização das crianças da classe popular, das séries iniciais do ensino fundamental e às práticas de alfabetização.

Dentro do tema em estudo procurei analisar as idéias de VYGOTSKY (1989, 1991) sobre a construção de conhecimentos e o aprendizado da leitura e da escrita na perspectiva da discursividade e suas implicações pedagógicas. A escolha desse tema não foi por acaso. Há muito que a questão da alfabetização me incomoda por conta das ações implementadas pelo Ministério de Educação de Cabo Verde, que vem investindo em uma proposta pedagógica // que supere uma ação didática, muitas vezes, distante da realidade e vivência dos educandos. O país tem apenas 30 anos emancipado da política da metrópole (Portugal).

Durante a minha visita às escolas cabo-verdianas, percebi que havia turmas pilotos das experiências inovadoras com intenção de romper com as práticas pedagógicas tradicionais e descontextualizadas, herdada desde o regime colonial. Vivenciando um pouco o cotidiano de algumas escolas durante os meses de janeiro e fevereiro de 2003, fiquei apaixonada pela proposta de inovação pedagógica realizada na primeira fase da língua portuguesa¹, que consiste em afastar a prática alfabetizadora de um modo tradicional de ensinar a ler e escrever, modo vivido e praticado predominante há centenas de anos em Cabo Verde. Diante desta situação, freqüentando o Curso de Pedagogia na UNIRIO procurei nas práticas

¹ Que corresponde, no Brasil, em alguns estados, à classe de alfabetização (CA) ou, no regime das escolas cicladas, como no Município do Rio de Janeiro, ao primeiro ano do ciclo.

pedagógicas dos docentes ajuda na orientação teórica, até que fiz uma disciplina, *Alfabetização teoria e prática*, com a professora Carmen Sanches que melhor me “iluminou” neste sentido. As aulas de alfabetização com esta professora foram, para mim, momentos de reflexões constantes sobre as práticas observadas no cotidiano das escolas cabo-verdianas e no Instituto Superior de Educação (ISERJ), escola pública vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro – lócus do meu trabalho de campo no Brasil. Depois de concluir a disciplina a professora Carmen Sanches me comunicou sobre sua pretensão de cadastrar um projeto de pesquisa sobre alfabetização no Departamento de Pesquisa da UNIRIO e me convidou para participar como bolsista. Na época, era bolsista de extensão de outro projeto. Não pensei nem duas vezes para aceitar, sentia que falávamos a mesma “língua”.

A ação investigativa foi norteada pelas questões:

- Quais são os pressupostos que fundamentam uma prática alfabetizadora sócio-interacionista? 2
- Quais as diferentes concepções de alfabetização e suas conseqüências metodológicas? Até que ponto a concepção de alfabetização “construtivista” superou a “tradicional”? 1
- As práticas de leitura e escrita, realizadas nas escolas investigadas, contribuem para a construção de leitores e escritores críticos? 4
- Em que medida o indicador “método de alfabetização” é importante na prática alfabetizadora? 3
- A partir das reflexões do ensino e aprendizado da linguagem escrita na perspectiva sócio-interacionista, o que é possível dizer?
- Como intervir no processo alfabetizador das crianças de modo a possibilitar um aprendizado mais crítico e criativo?

Pesquisar sobre alfabetização, para mim, é um ato político, pois alfabetização é uma habilidade primordial em si e um dos pilares para o desenvolvimento pessoal e social. Sabemos que nos países do terceiro mundo e, em particular, no Brasil e em Cabo Verde, muitos não têm desenvolvido essa habilidade, muito menos, pensar em usar a leitura e a escrita como prática social.

Pelas razões citadas acima e outras não explicitadas, procuro, em primeiro lugar, com essa investigação, contribuir para que essa realidade excludente – em Cabo Verde e no Brasil - possa ser alterada. Em segundo, contribuir com uma prática alfabetizadora mais dialógica,

nas escolas públicas, principalmente, as brasileiras e as cabo-verdianas, investindo na construção de leitores e escritores críticos. Sabemos que a alfabetização tornou-se um direito de todo cidadão, garantido pela Constituição desses países.

A primeira fase deste trabalho investigativo, durante as leituras teóricas e pesquisa no cotidiano escolar, foi bastante produtiva, principalmente para a minha formação pessoal enquanto professora. Fui percebendo que muitos dos saberes teóricos não eram confirmados na prática. No contato permanente com o cotidiano escolar, constatei que o cotidiano é complexo. Agora, procuro ter um “olhar telescópio” e dar atenção especial aos detalhes, pois aprendi que o detalhe pode fazer diferença.

Os estudos, as reflexões, as discussões e as investigações realizadas nesta ação pesquisadora contribuíram para que eu pudesse conhecer uma prática pedagógica inovadora e progressista que aposta na superação de uma prática alfabetizadora tradicional, que não tem garantido a todos os cidadãos o aprendizado da leitura e da escrita. Além disso, em Cabo Verde não existem muitas pesquisas realizadas sobre este tema, principalmente articulando-o à prática realizada no dia-a-dia da sala de aula. Acredito que isso vai fortalecer cada vez mais esse intercâmbio cultural Brasil x Cabo Verde que é o objetivo principal do PEC-G². Prova disso é que algumas experiências pilotos inovadoras que estão sendo realizadas em Cabo Verde foram inspiradas no modelo brasileiro e a orientação/ coordenação de algumas Universidades Federais Brasileiras, como a Federal de Pernambuco e Federal do Estado do Rio de Janeiro, tem sido de fundamental importância para construção do projeto de criação da primeira Universidade Pública de Cabo Verde.

Os objetivos norteadores dessa investigação foram traçados por meio da análise das idéias de VYGOTSKY (1989, 1991) sobre a construção de conhecimentos e o aprendizado da leitura e escrita na perspectiva discursiva e dialógica e as implicações pedagógicas para o cotidiano da escola.

Tenho como objetivo e procurarei, neste texto monográfico, refletir sobre a importância das relações subjetivas que se estabelecem entre o(a) professor(a) e os alunos e alunas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita; verificar se as práticas de leitura e de

²O programa de estudante convênios -PEC-G constitui um dos instrumentos de cooperação educacional oferecidas a outros países em via desenvolvimento, especialmente África e América Latina.

escrita realizadas, cotidianamente, em uma sala de aula, de uma classe de alfabetização, de uma escola pública brasileira oportunizam aos alunos e alunas o envolvimento nas práticas sociais de leitura e escrita; analisar criticamente diferentes concepções de alfabetização e sua conseqüências metodológicas na construção de práticas alfabetizadoras que afirmem a leitura e a escrita como prática dialógica, discursiva e significativa.

Estes objetivos, norteadores da ação investigativa, são discutidos, neste texto, a partir da prática alfabetizadora investigada em uma escola brasileira e em uma escola cabo-verdiana.

Tenho aprendido que lidar com a complexidade própria do cotidiano é sempre desafiador. A pesquisa com o cotidiano, conforme ressalta José Machado Pais, exige uma *lógica de descobrimento*. *O cotidiano*, segundo esse autor, é definido *como uma rota de conhecimento* (PAIS, 2003: 31).

III – OPÇÃO TEÓRICO–METODOLÓGICA:

*Embora o caminhante faça o seu caminho,
como nos diz o poeta,
ela não faz sozinho e, muitas vezes,
o caminho faz o caminhante.*
Carmen Sanches

Pensar a metodologia foi uma das tarefas mais difíceis desse trabalho investigativo, talvez pela própria natureza do tipo de pesquisa - a pesquisa com o cotidiano. Pesquisas *narrativas e cotidianas* são bastante complexas. A própria vida quotidiana é cheia de situações insólitas e desconcertantes.

A característica do cotidiano e a pesquisa no cotidiano exigem outras lógicas, a lógica do *descobrimento* diferente do modo como aprendi a fazer pesquisa. Nós somos filhas da ciência moderna, aprendemos de várias maneiras e de vários lugares a compreender o fazer científico como rígido, marcado pela demonstração, objetivação e fases pré-determinadas.

Concordo com PAIS (2003), quando afirma que não é a impossibilidade de objetivar as categorias (tempo, espaço, peso ou medida) que determina o caráter de cientificidade de

uma investigação. A dificuldade em desenhar caminhos investigativos na lógica anteriormente citada é freqüente tanto nas metodologias qualitativas como nas não qualitativas:

De fato, onde mais diferenças se evidenciam entre as metodologias qualitativas e as não qualitativas é nos desenhos de pesquisa e na diversidade de opção que se coloca a partida, isto é, "nas variantes e abertura", para assumirmos uma designação corrente entre os jogadores de xadrez. Nas abordagens de pendor mais positivista, o desenho de pesquisa encontra-se submetido a uma sucessão de fases seriadas e pré-determinadas. O ponto de partida (em regra, um "quadro teórico") prefigura o ponto de chegada. A variante de abertura define toda a seqüência do processo de investigação. Uma saída deficiente condiciona tudo o que se segue. Em contrapartida, quando se ampliam metodologias qualitativas, embora as variantes de abertura sejam relevantes, não se assumem tão condicionantes. A fase de abertura é apenas uma de entre outras fases de pesquisa, todas elas decisivas, mais todas elas sujeitas a transformação, revisão e questionamento. (PAIS, 2003:143).

Neste sentido, estudar o cotidiano escolar e buscar novos caminhos na ação pesquisadora levou-me ao que nos fala Regina Leite Garcia:

Nós estamos defendendo a prática como uma busca de teoria em movimento, uma teoria que se atualiza cada dia pelos desafios que o cotidiano coloca, e denunciando que uma teoria firmada em certezas não pode dar conta da complexidade da realidade. (GARCIA, 2001:26)

Diante desse desafio, uma tarefa difícil, que exige uma postura crítica, sistematização e disciplina, uma disciplina indispensável para a criticidade, por isso, ela não é ingênua. Essa disciplina intelectual não se ganha a não ser praticando, nos lembra FREIRE (1982).

Assumir a postura crítica significa admitir o papel do sujeito no ato de estudar e de pesquisar. Significa tomar uma atitude frente ao mundo. O ato de estudar possibilita inquietude: do tema, do objeto/sujeito da bibliografia etc. O ato de estudar pode nos levar a assumir uma relação dialógica que demanda humildade coerente da atitude crítica. Neste âmbito, reconheço humildemente, minha dificuldade em discutir a metodologia no desenvolver deste trabalho de pesquisa.

Paulo Freire afirma que o sujeito não pode sentir diminuído quando encontra grandes // dificuldades para penetrar na significação do texto/realidade. Ele entende que a humildade é crítica na medida que estudar é um desafio que pode estar além da capacidade da resposta

do questionado. Quando isso acontece há necessidade de um trabalho paciente e de busca de desvelamentos.

Muitas atividades colaboraram nessa busca de desvelamentos: as discussões no grupo de pesquisa GPEC³, a frequência às aulas, junto com os alunos e alunas do Mestrado-UNIRIO na disciplina *Pesquisa e Cotidiano*⁴ um espaço/tempo rico de discussão e socialização do conhecimento. O eixo temático *Produção de Conhecimento e Alfabetização*⁵, trabalhada no Curso de Pós-graduação: *Alfabetização das crianças das classes populares* – UFF, também proporcionou novos conhecimentos sobre o papel e a importância da teoria na produção dos saberes.

Considero a metodologia um meio para realizar a pesquisa. Através da especificação dos caminhos percorridos foi possível identificar a criatividade, o como, o onde, e de que maneira fui, nesse processo investigativo, compreendendo a realidade. Realidade, como nos lembra Sandra Corazza (1996) é constituída pela(s) perspectiva(s) teóricas de onde olhamos e pensamos essa mesma realidade.

A pesquisa com o cotidiano é constituída de conceitos e teorias que devem ser entendidas como um instrumento metodológico de investigação a serviço da capacidade criadora de quem pesquisa. (PAIS, 2003)

O mais importante dessa atividade de pesquisa é o modo como os fatos se revelam e podem ser interrogados. Pesquisar com o cotidiano é uma verdadeira viagem, na qual nada pode ser desprezado. Esse tipo de pesquisa reivindica a possibilidade de estudar as particularidades, as singularidades, o que acontece cotidianamente e, muitas vezes, passa despercebido porque não damos importância (PAIS, 2003).

Volto a afirmar que pesquisar o cotidiano é aprender a lidar com o não previsto, com o não planejado anteriormente, abrindo-nos para uma “*lógica da descoberta*” (idem).

Neste sentido, *o cotidiano deixa de ser apenas espaço de realização de atividades repetitivas, é também um lugar de inovação: a vida cotidiana não é apenas feita de*

³ GPEC – Grupo de Pesquisa: Escola e Cotidiano, coordenada pela professora Carmen Sanches Sampaio. Os encontros aconteciam uma vez por semana ou quinzenalmente, na sala de Laboratório de Metodologias Didáticas, das 14 às 17:00h, sempre na segunda-feira.

⁴ Ministrada pela Professora Carmen Sanches no Programa Pós-Graduação – Mestrado em Educação/UNIRIO neste semestre 1º semestre letivo de 2005.

rebotalho, a própria recusa do cotidiano (a festa, a viagem, as férias, etc) é a sua reorganização e transformação (idem).

No trabalho de pesquisa dialoguei com teóricos que abordam e discutem a produção de conhecimento sobre a perspectiva sócio-histórica – Vygotsky, Smolka, Bakhtin, Gerald, Freire. Esses autores foram minhas referências principais. Serviram como um binóculo para a realização do estudo do cotidiano escolar, pois entendo que a “realidade” é constituída pela(s) perspectiva(s) teóricas de onde olhamos e pensamos essa mesma realidade (CORAZZA, 1996).

Apreendi com a minha orientadora de pesquisa, professora Carmen Sanches que a teoria deve nos ajudar a olhar, a ver/compreender, a indagar, a interpretar e a lidar com a complexidade inerente à realidade. A teoria sozinha não faz conhecimento.

Segundo Edgar Morin:

A teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é chegada, é possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é uma possibilidade de tornar um problema. (MORIN, 1998: 335)

Apreendi com a leitura de Paulo Freire que a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Neste sentido, procurei tomar uma determinada prática alfabetizadora, realizada na escola investigada⁶, como referência. Além dessa prática pedagógica investigada, também procurei, durante a minha estadia de férias em Cabo Verde, o trabalho realizado em uma classe de língua portuguesa de Chão Bom. Acompanhei uma classe de alfabetização, no Brasil, durante o ano letivo de 2004 e, este mesmo grupo, na 1º série, em 2005. No mínimo, uma vez por semana, entrava em sala de aula. Estabeleci uma relação muito boa com a turma. Os alunos e alunas solicitavam ajuda na realização das atividades, o que foi possibilitando, para mim, articular teoria e prática e me inserir no processo vivenciado, acompanhando o aprendizado das crianças. Esse tipo de relação também se estendeu à professora de classe, às coordenadoras pedagógicas, às professoras de atividades

⁵ Ministrada pelas professoras doutoras Maria Tereza Goudard e Carmen L. Vidal Perez, pesquisadoras do GRUPALFA.

⁶ Realizei o trabalho de campo no 1º segmento – turmas de alfabetização à 4º série do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro (ISERJ).

(música, educação física, sala de leitura), e, também, às professoras de outras turmas. Entrevistei e conversei com professoras e crianças, fotografei situações vividas e produções infantis, realizei transcrição de fitas cassete⁷ e procurei registrar o máximo que podia no meu caderno de campo.

Venho procurando colocar em prática a que CONELLY e CLANDININ (1995) denominam de *investigação narrativa* e o ressaltado por Nilda Alves quando nos fala sobre a necessidade do pesquisador se envolver com o cotidiano para melhor compreender a complexidade deste cotidiano.

É preciso mergulhar com todos os sentidos no que desejamos estudar. Esse mergulho exige reconhecer que isso não é fácil, pois o ensinado/aprendido me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade que isso significa (...) (ALVES, 2001:20).

Tenho procurado, também, compreender a teoria que se encontra subjacente à prática, confrontando novas teorias, no movimento de voltar à prática, para melhor compreendê-la, como me alerta a professora Carmen Sanches, minha orientadora. A prática é compreendida como objeto permanente de reflexão através do diálogo *prática/teoria/prática*.

Durante o trabalho de campo participei, também, dos Centros de Estudos realizados, semanalmente, na escola. Essa ação investigativa me permitiu ter um horizonte muito grande dessa escola e até compreender melhor a política pública educacional implementada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

A submersão no cotidiano escolar em Cabo Verde começou em 2003, durante o meu período de férias. Constatei que algumas experiências inovadoras estavam sendo realizadas no país, tais como as seguintes: novas estratégias pedagógicas na gestão de turma composta⁷, inspiradas nas práticas brasileiras; O modelo de gestão escolar denominado Gestão de Qualidade⁸, inspirado na FUNDFESCOLA, desenvolvido no Nordeste

⁷ No Brasil designada multi-seriada.

⁸ O funcionamento da escola e a análise dos fatores da eficácia escolar se fazem em função de melhores resultados educativos dos alunos. Também essa gestão promove autonomia e a descentralização das atividades escolar.

brasileiro. Caderno de apoio às ciências integradas, produto do projeto pró-ensino, em experimentação em 28 Escolas Básicas; duas experiências nas áreas de matemática e língua portuguesa (*alfabetização de crianças por meio de jogos na 1ª fase de língua portuguesa e na 3ª fase comunicação oral e escrita, com base na produção de textos informativo e utilitário*).

A experiência de alfabetização, 1ª fase de língua portuguesa muito me interessou. Acompanhei uma turma piloto na Escola de Chão Bom, bairro mais próximo da Vila onde moro. Por conta disso procurei mergulhar no cotidiano dessa escola de aula nos mesmo que || ? lá estava.

Procurei interagir ao máximo com a escola, a professora e os educandos e, também, anotei o que pude meu caderno de campo. Fotografei e, na última visita, filmei um pouco sobre o cotidiano daquela escola. Os materiais e dados que possuo acerca da inovação em Cabo Verde permitiu-me trazer alguns questionamentos na bagagem: *sobre que perspectiva essas inovações estão sendo realizadas? Será possível melhorar a qualidade de ensino só com a socialização progressiva dessa prática inovadora? Qual é a concepção de alfabetização praticada por meio das propostas de inovação pedagógica, uma vez que inovação constitui uma tentativa de romper com o ensino tradicional, rumo ao ensino qualificado?*

Voltando às atividades de pesquisas realizada no Brasil, é importante dizer que participei, no ano de 2004, de um grupo de estudos - GEFEL⁹ - formado por professoras alfabetizadoras da escola investigada que se assumiram como *professoras-pesquisadoras* (ALVES & GARCIA, 2002) da própria prática.

Uma vez por mês, sempre às quartas feiras, depois do horário de trabalho, as professoras se encontravam no prédio central do ISERJ. O encontro *a priori* parecia ser de sacrifício, mas esse *espaço/tempo* constituía uma riqueza dialógica, de troca de saberes entre os participantes. Uma roda de socialização de experiências do cotidiano escolar e construção coletiva de conhecimentos e de transformação do mesmo. Para o grupo das professoras, um

⁹ Grupo de Estudos de Formação de Leitores e Escritores (GEFEL) – coordenado pelas professoras Margarida dos Santos (ISERJ), Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO) e Jacqueline de Fátima dos Santos (UERJ/FFP)

espaço/tempo estabelecido de confiança afetiva, fundamental para todo o processo de inovação e mudança da prática pedagógica no dia – dia – dia da sala de aula.

No desenvolvimento da pesquisa, outras atividades complementares foram cativantes e || muito contribuíram para a prática investigativa. Destaco, por exemplo, a participação nos encontros de discussão e estudo do Grupalfa¹⁰. Além dessa participação, tenho o privilégio de poder freqüentar o Curso de Pós-graduação *Latu Sensu - Alfabetização das crianças das classes populares* - curso coordenado pelas professoras/pesquisadoras do Grupalfa.

Como na classe observada e acompanhada existe uma aluna surda, tenho me aproximado de leituras especializadas nesta área, visando compreender melhor o processo alfabetizador || vivenciado por essa criança surda em interação e interlocução com crianças ouvintes.

Destaco que a *rota* (PAIS, 2003) percorrida durante o processo de pesquisa foi alterada mediante os *desafios* surgidos. Volto a minha orientadora quando destaca na discussão sobre metodologia de que *os caminhos percorridos, com suas trilhas e atalhos foram se revelando durante o caminhar* (SAMPAIO, 2003).

IV – Discussão e reflexão dos “resultados”:

*Afinal, somente um programa de pesquisa
Que antecipadamente já definiu seus resultados
Pode dispensar-se da pergunta
“o que ensinam os dados ou acontecimentos ?”
Para aqueles que dispensam tal pergunta
Trata-se apenas de buscar exemplos que corroborem ||
Os pontos de vista e as definições antecipadamente fixados.
Wanderley Geraldi*

Para começar a apresentação dos dados e discussão dos mesmos, retrato, primeiramente, o cotidiano da escola pública brasileira - o ISERJ e, logo em seguida, a pesquisa realizada na escola pública em Cabo Verde (Escola Primária de Chão Bom).

¹⁰ Grupo de pesquisa: *Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares*, coordenado pela Prof^a Dr^a Regina Leite Garcia. Um grupo de pesquisa formado por professoras de várias instituições: UNIRIO, UFF, UERJ e UFRJ. Os encontros acontecem sempre às sextas-feiras, das 14:00 às 17:00 h, na Faculdade de || Educação da UFF, sede do grupo de pesquisa.

4.1. Pesquisa realizada na escola pública brasileira

||

Conforme explicitarei, anteriormente, o trabalho de campo no Brasil foi realizado em uma escola pública, especificamente, no 1º segmento (turmas de alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental) do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Aprendi que a prática dá sentido à teoria ou não, o que me leva a optar por ter a prática como referência da discussão aqui realizada. A realização de um acompanhamento longitudinal (acompanhei o mesmo grupo de crianças na classe de alfabetização e 1ª série, durante um ano e meio) permitiu uma melhor interferência e compreensão do vivenciado no dia-a-dia da sala de aula. Participei, também, dos Centros de Estudos das professoras, realizados semanalmente, possibilitando compreender o cotidiano da escola para além da sala de aula.

É evidente o compromisso da escola e, principalmente, das professoras que se assumiram como pesquisadoras da própria prática. Essas professoras são cientes de que querem se afastar de uma prática alfabetizadora “tradicional”, contribuindo assim para diminuir o fracasso escolar de muitas crianças, alfabetizando-as através de uma metodologia mais crítica e cidadã.

→ como você pesquisou isto?

No final do ano letivo de 2004, quase todas as crianças das seis classes de alfabetização que existem na escola estavam alfabetizadas. Na turma que acompanho, a única criança que não lia e escrevia no final do ano foi a aluna surda. É evidente o seu movimento de ampliação dos conhecimentos. Mas, talvez, por falta de experiência dos professores e pesquisadores que com ela lidavam, e, também, pelo fato dessa aluna ter pouco conhecimento da Língua de Sinais, ela não se alfabetizou como seus colegas. É importante frisar, que, nesta escola, não há reprovação ou retenção no final da classe de alfabetização. A professora, por opção, continuou com o mesmo grupo de crianças na 1ª série em 2005, visando dar continuidade ao trabalho realizado na classe de alfabetização. Acreditamos que foi de fundamental importância, principalmente para o processo alfabetizador vivenciado pela aluna surda, o investimento na continuidade deste trabalho.

No Conselho de Classe do 4º bimestre, uma das orientadoras pedagógicas da escola ressaltou:

Na avaliação na classe de alfabetização não há retenção. O conhecimento adquirido deverá ser considerado e devidamente aproveitado para pós-segundo de estudos na primeira série do ensino fundamental. (Orientadora pedagógica / ISERJ, caderno de campo, 2004)

Na aproximação *teoria/prática* verifiquei que a teoria, muitas vezes, não dá conta do desafio da prática. O mergulho no cotidiano permitiu, ainda, descobertas interessantes. Verifiquei a possibilidade de uma prática alfabetizadora que não tem como referência a cópia e a memorização, tão difundida e praticada nos modos mais conhecidos de se ensinar a ler e a escrever. Talvez, seja necessário lembrar, que a marca principal da teoria vygotskyana é a interação social, mola percussora da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Vygotsky (1989, 1991) nos ensinou que a construção de conhecimentos se dá, primeiro, nas relações entre sujeitos, para depois se tornar inter-pessoal. Para Vygotsky a escrita não é somente uma grafia, é um gesto que marca, representa um som da fala, além disso, uma linguagem particular diversa da fala e capaz de atribuir significados. Neste caso, a escrita é uma forma de representação. Esse autor considera que os processos de conceitualização e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, implicam na dimensão simbólica, cuja elaboração é fundamentalmente sócio- histórica e cultural.

Aprender a ler e a escrever, alfabetizar-se, é mais do que aprender a grafar sons ou, mesmo, || que simbolizar graficamente um universo sonoro, pois a linguagem escrita faz parte do discurso social no contexto das sociedades letradas e da indústria cultural.

Alfabetizar-se é aprender modos discursivos (gêneros) nas maneiras de se relacionar com temas e significados novos para comunicar e compreender idéias, desejos, interesses, modos de interpretar o mundo em situações variadas. Assim, na construção da escrita, a criança tem muito mais para aprender do que simplesmente as letras: uma infinidade de gêneros, pela escrita, que se abrem à criança quando começa a adentrar o mundo da escrita. Uns mais complexos e abstratos do que outros.

Para dar sentido à teoria, nada melhor do que trazer uma experiência vivida na classe de || alfabetização que acompanhei durante a realização de um *projeto sobre reciclagem* que surgiu por falta de papel na sala de aula.

→ como vez verificar isto?

A atividade iniciou com a visita a uma recicloteca. Depois os alunos comentaram alguns aprendizados realizados no local. Aprenderam, no diálogo com a funcionária do local, a diferença entre reciclagem e recuperação. Conheceram a origem do papel e a importância de não desperdiçá-lo.

Depois da visita, durante o comentário na sala, surgiu a proposta de fazer um livro de história e um livro de desenho cujo objetivo é oferecê-los à sala de leitura.

Por meio das atividades realizadas durante o projeto, uma das crianças descobriu que a embalagem de papel CHAMEX não encontrava escrito, informações para os consumidores que o papel é reciclável. E escreveram uma carta coletiva para os serviços dos consumidores da empresa dessa empresa. || ?

Dias depois, receberam da empresa uma resposta/carta avisando o atendimento do pedido feito anteriormente pelos estudantes.(Projeto ISERJ, 2004).

INTERNATIONAL  PAPER

RODOVIA SP 340, KM 171
13840-970 - MOGI GUAÇU - SP
CX. POSTAL 236
sac@paperbr.com

18 de outubro de 2004

CAP - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
RIO DE JANEIRO - RJ

Prezado(a) Sr.(a),

Agradecemos seu contato com o Serviço de Atendimento ao Consumidor da International Paper do Brasil.

É com satisfação e respeito que atendemos nossos consumidores, principalmente aqueles que, como você, mantêm este vínculo com nossa empresa.

Referente à sugestão vinda da escola, informamos que ela já foi registrada em nosso sistema e encaminhada para as áreas responsáveis.

Estamos também enviando materiais promocionais com informações e dicas sobre nossa linha de produtos, afinal, nosso principal papel é garantir a satisfação dos nossos consumidores.

Mantenha sempre contato, sua participação é muito importante para nós!

O Serviço de Atendimento ao Consumidor da International Paper está à sua disposição através do 0800 70 300 70, pelo site: www.internationalpaper.com ou pela Caixa Postal 236 - 13840-970 - Mogi Guaçu - SP.

Atenciosamente,


Patrícia A. Carneiro Guisda
International Paper do Brasil.

Serviço de Atendimento ao Consumidor

0800 70 300 70

Podemos verificar, no relato acima, que a concepção de aprendizagem implícita não tem como base a cópia e a memorização revelando uma prática que pode ser analisada dentro do processo discursivo.

Na realização das atividades, a professora respeitou e ampliou os conhecimentos que as crianças possuíam através da interação com o mundo que as rodeia e, também, o vivenciado no processo de reciclagem no espaço da visita realizada. A professora procurou

*→ seria mais interessante
questionar a carta col-
ta que foi enviada
para a empresa?*

trabalhar o código e a estrutura da língua durante a produção coletiva da carta. Investiu na capacidade das crianças em conhecer e reconhecer gêneros discursivos diferenciados. Durante a realização do projeto vários gêneros textuais - carta, livros de histórias com textos escritos e imagéticos, convite para o lançamento dos livros, listagens, receita do papel reciclado etc – foram trabalhados, possibilitando o aprendizado de novos conhecimentos durante o processo de alfabetização.

→ Aprofundada, por isso da análise da situação.

Bakhtin nos lembra que os gêneros discursivos são *tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua, organizando o discurso* (BAKHTIN, 1992). Vejo que a prática alfabetizadora, realizada por essa professora, tem garantido às crianças se alfabetizarem considerando que existem diferentes possibilidades de utilização da palavra escrita.

Já Smolka (2003) entende que os signos – gestos, desenho, linguagem falada, escrita, matemática etc, constituem um instrumental cultural através do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humano vão sendo elaborados. Nesse processo *a natureza do próprio desenvolvimento humano se transforma do biológico para o sócio histórico*. Neste âmbito, *podemos falar numa intersubjetividade constitutiva, pois a relação entre os indivíduos constitui a dimensão do trabalho simbólico* (SMOLKA, 2003:57).

No projeto reciclagem, a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita adquirem um || caráter útil e significativo, porque o ato de leitura e da escrita é vinculado a capacidade de viver e sobreviver no mundo. A prática de leitura relatada, além do caráter significativo, a || função social da escrita e da leitura foi pensada e desenvolvida durante todo o projeto.

Vygotsky entende a linguagem como uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da || escrita como forma de linguagem acarretam crítica e mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Smolka (idem), reconhece, principalmente, no processo escolar de alfabetização das crianças, a necessidade de compreender a leitura e a escrita no jogo da interação social. A || alfabetização implica leitura e escrita em momentos discursivos de interação e interlocução.

É necessário, ressalta essa autora, considerar o fenômeno social de interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas vividas, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação histórica.

Além da prática social da leitura e escrita, a produção da carta para a empresa CHAMEX caracterizou-se como um ato político, pois as crianças aprenderam a exercer direitos e deveres de cidadão, uma vez que mostraram e reivindicaram a uma empresa a necessidade do cumprimento de uma exigência legal.

Vale lembrar o grande lema de Paulo Freire: a necessidade de colocar a alfabetização a serviço da liberdade humana, pois o que, de um modo geral, tem acontecido é o contrário, a história do ensino nos países do terceiro mundo (especificamente Brasil e Cabo Verde) tem deixado rastros inaceitáveis de analfabetismo e baixo letramento dos cidadãos desses países.

Pude observar, nas atividades que envolviam leitura e escrita, que as crianças se assumiam como autoras de suas produções. Com relação ao *Projeto Reciclagem*, na construção dos livros, essa questão ficou evidente. Aconteceu, inclusive, a cerimônia de lançamento e doação desses livros à Sala de Leitura do segmento, no encerramento do ano letivo de 2004.

Como futura professora alfabetizadora, ressalto a importância dessa pesquisa para minha formação inicial, pois essa ação investigativa possibilitou um mergulho no cotidiano escolar, permitindo uma melhor compreensão do processo ensino/aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita. Pude ver e sentir que a sala de aula é um espaço de heterogeneidade, como os espaços sociais. As crianças aprendem em tempos e ritmos diferenciados. A professora, da sala de aula que acompanhei, compreende a diferença que constitui a sala de aula como vantagem pedagógica. Todo o tempo cria estratégias pedagógicas para que as crianças realizem as atividades ajudando umas as outras e sendo ajudadas, também, pelos adultos presentes na sala de aula. No lugar da competição, a ajuda e a solidariedade são os eixos do trabalho pedagógico. Pude presenciar, na prática, o que estudei na teoria: *aquilo que uma criança pode fazer com ajuda hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã*

→ "cadi" a carta?

→ qual perspectiva de autoria? Como a escreveu?

(VYGOTSKY, 1989). O conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal** (VYGOTSKY, ^{→ Como?} idem) é experienciado nesta sala de aula.

A professora da turma que acompanhei tem consciência do seu papel de mediadora e facilitadora no processo de aprendizagem vivenciado pelas crianças. Ela garante que a sala de aula seja um espaço e tempo de interatividade onde as crianças podem construir conhecimentos num clima de liberdade, segurança e confiança. O processo de alfabetização é mediado por uma postura constante de afetividade através de atividades que envolvem práticas sociais de leitura e escrita e, principalmente, como ferramenta de trabalho importante na vida cotidiana dos sujeitos aprendizes.

Dentre as várias situações vivenciadas durante a primeira fase da pesquisa uma me marcou, pois evidenciou o modo como a professora trabalha com a diferença e os desafios reais do dia-a-dia da sala de aula.

Como já mencionei, nesta turma existe uma aluna surda. Alfabetizar essa aluna é um desafio para a escola e a professora, que tem encontrado no projeto de pesquisa em desenvolvimento¹¹ um apoio teórico relativo a leituras e discussões na área da educação de sujeitos surdos. Mas, vejamos a situação que me chamou atenção.

Durante o mês de outubro, a professora fez a proposta das crianças escreverem sobre o dia das crianças, no qual alguns dos textos poderiam ser publicados no site do Grupalfa. Muitas crianças escreveram o que gostariam de ganhar neste dia. A aluna surda incluída na turma de ouvintes não queria escrever sobre o dia das crianças mas, sim, sobre seu aniversário que estava próximo. (ISERJ, caderno de campo, out./2004)

¹¹ O projeto de pesquisa – *A formação da professora pesquisadora no exercício da docência e a construção cotidiana de uma escola inclusiva e democrática* - ao qual esse sub-projeto está vinculado garante que, no mínimo, uma vez por semana eu, Bolsista IC/UNIRIO, a professora Carmen Sanches, coordenadora da pesquisa e a aluna Renata dos Santos Costa, Bolsista voluntária/UNIRIO, usuária fluente da língua de sinais, estivéssemos na sala de aula e participássemos dos Centros de Estudos, onde discutíamos com as professoras o vivenciado com os alunos e alunas no processo alfabetizador. É importante ressaltar que Renata, uma vez por semana, ensinava língua de sinais para algumas professoras da escola (as que podem e/ou se interessam) e a equipe desta pesquisa.



ISERJ-CA-05.10.2004

Primeiro, expressou-se por meio do desenho depois, ajudada pela professora e por mim, escreveu sobre seu aniversário. Durante o processo, como não poderia deixar de ser, nos comunicamos por meio de "línguas de sinais", com toda a precariedade dos nossos conhecimentos nesta área. (ISERJ, caderno de campo, out./2004)

Pudemos constatar que essa diferença marcante, uma aluna surda na sala de aula, não pode ser "apagada" como tantas vezes acontece, na escola, com outras diferenças, conforme sempre argumenta a professora Carmen Sanches. O desafio é como conceber essa diferença não como uma desvantagem, pois, muitas vezes, não sabemos lidar com o "estranho", o que foge à "norma". Esse *estranho/diferente* pode trazer novos caminhos, novas linguagens e novas possibilidades de trabalho pedagógico. Como, também, a possibilidade de percorrer novas trilhas para alfabetizar uma aluna surda em uma turma de ouvintes. OK!

A professora, ao perceber que a aluna surda estava interessada em pensar sobre o seu aniversário e não sobre o dia das crianças, revelou estar atenta ao princípio de que a criança no processo de alfabetização deve viver sua prática de escrita na dinâmica de significação, para não tornar a vivacidade dessa práxis uma prática morta.

A alfabetização implica não apenas aprendizagem de escrita das letras, palavras ou orações. Nem tão pouco envolve apenas uma relação mecânica da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde sua gênese, a atribuição de sentidos. Desse modo implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escrita (SMOLKA, 2003).

As leituras que realizei de obras de Vygotsky e Bakhtin me mostraram a importância da interação social para o desenvolvimento da linguagem, a primazia da palavra, a constituição do pensamento/ psiquismo e o fato de que a aquisição da língua se faz de *fora para dentro* (do social para o individual).

O modo como a professora da turma investigada pensa e propõe para as crianças atividades que envolvem leitura e escrita garante, no cotidiano da sala de aula, situações onde os alunos e alunas foram aprendendo a ler e a escrever *usando, praticando, pensando sobre a leitura e a escrita*, como chama nossa atenção SMOLKA (2003).

Para a aluna surda, esse processo também tem sido de fundamental importância, pois tem podido ampliar sua experiência de vida e, conseqüentemente, seus conhecimentos sobre a linguagem escrita. Essa aluna, como todas as crianças da turma, apresenta suas opiniões, suas idéias e sentimentos. A língua de sinais, usada pela aluna, e, que, as crianças e adultos que freqüentam a sala de aula tem se desafiado a aprender, amplia as possibilidades de interação e interlocução. Observo a “dificuldade” encontrada por essa aluna em internalizar as regras da língua portuguesa, para ela, sua segunda língua. Mas, observo, também, que no momento que se traz para o aprendizado da linguagem escrita o conhecimento do mundo dos sujeitos aprendizes, esse_x atua como mediador e facilitador na sistematização dos conhecimentos sobre a língua escrita.

Em um dos encontros do GEFEL, a professora levou para o grupo de estudos essa discussão: a grande importância de fazer da alfabetização uma prática de significados.

Muitas vezes, matamos a vida que a língua escrita pode oferecer no ensino da língua escrita, porque não é dada oportunidade para o diálogo e reconhecimento do significado como sendo legítimo.
(Ana Paula, prof. alfabetizadora, GEFEL, 2004).

Algo que aprendi nas leituras dos textos da professora Regina Leite Garcia (coordenadora do GRUPALFA- UFF) é a importância de dialogar e compreender o **outro** como legítimo outro (GARCIA, 2003). As crianças dessa turma, crianças de classes populares, têm seus saberes e modos singulares de aprender e de se expressar. A professora procura ter esse princípio epistemológico – *reconhecer o outro como legítimo outro* - como eixo do trabalho que realiza. ε*?

Não posso deixar de citar, nesse momento, mais uma vez Paulo Freire quando diz: ||

(...) o ato de ler, não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra (...) A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1985)

As crianças da turma investigada interagem com o outro por meio da própria escrita, || fazendo do seu texto objeto de leitura e reflexão coletiva. Nessa intensa interação com o outro a criança busca dar sentido a sua escrita. O que vivem fora da escola é, também, objeto e tema de leitura e escrita na sala de aula.

Para refletir sobre a formação de leitores e escritores críticos e criativos trouxe outras produções infantis da turma que acompanhei. Essas produções textuais ofereceram indícios importantes. Permitiram-me compreender, um pouco, o percurso de aquisição de escrita vivenciado por essas crianças e, também, identificar algumas interferências colaboradoras no processo *ensinoaprendizagem* da linguagem escrita. ε*?

Não é fácil analisar produções de crianças mesmo quando tentamos valorar o ponto de vista da lógica infantil (SMOLKA, 2003). Nesta difícil tarefa, selecionei um texto produzido no final do semestre passado (2004) durante as aulas de recuperação¹². Depois, um outro texto produzido por esta mesma criança durante meados desse semestre (2005) – produção fotografada durante o desenvolvimento do *Projeto Bicholândia*. Por último, analiso a produção de um convite coletivo entregue a uma outra turma de 1ª série. OK!

¹² Nesta escola, apenas as crianças que, no final do ano, ainda precisam de maior atenção ficam por um período de 15 dias nas aulas de recuperação. Essas aulas são no horário regular e são de responsabilidade da própria professora de turma. No ano de 2004 seis crianças da turma investigada participaram dessas aulas.

Produção 1



a tartaruga
tem duas meninas
a tartaruga estava triste
e depois atacou a tartaruga

Para analisar esta produção é importante contextualizá-la. Este texto foi produzido na última semana do semestre passado, na classe de alfabetização. A professora, por meio de um texto sem legenda, pediu para que as crianças escrevessem uma história. ||

Durante a escrita do texto, sentada ao lado do aluno, fiz algumas perguntas que ajudaram na elaboração do texto:

- Por que a tartaruga estava triste? Era por causa das meninas?

A criança me respondeu:

- Foi o tubarão que atacou.

Perguntei de novo: - e as meninas?

Ele exclamou:

- Nem olharam o que estava acontecendo.

ótimo!

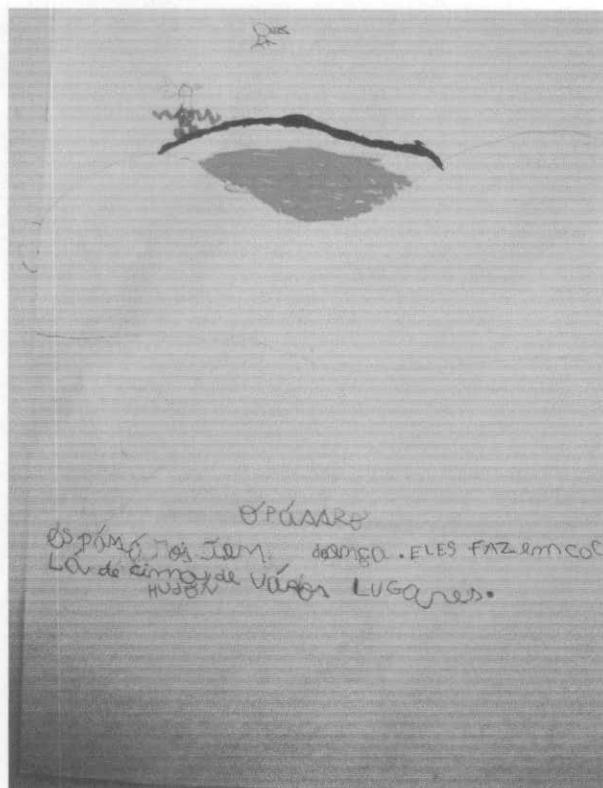
A mediação foi importante na elaboração desse texto. Como nos fala Edilaine Buin a presença do outro pode ser importante ou não no melhoramento do texto (BUIN, 2002). O texto escrito não pode ser entendido apenas como linguagem externa. Naquele momento, eu ||

não estava preocupada em informar, por exemplo, elementos do texto como pontuação. O objetivo principal era interpretar os signos e praticar a escrita. No que refere à interpretação dos signos, a criança identificou a barbatana do tubarão. Eu não tinha percebido, tanto que perguntei para ele: - *aonde você viu o tubarão?* Ouvi como resposta:

- *Aí, (apontando para o desenho) tia, você não viu a rabo do tubarão?*

Não dei sentido alguma para aquela cauda. Para o aluno, as meninas estavam presentes, || *Ótimo!*
mas sua atenção voltou-se para o tubarão que atacou a tartaruga. Como nos fala Leonardo Boff, *(amo?) cada ponto de vista é a vista de um ponto.* Entendi que o ponto de vista do aluno || *-Refúcia?*
merece ser legitimado e compreendido no processo de interação e interlocução vivenciado.

Produção 2



O PÁSSARO
Os pássaros tem doença. Eles fazem coco
Lá de cima de vários Lugares.
Hudson

Nesta produção, texto da mesma criança da produção anterior, mas meses depois, se compararmos os dois textos, podemos perceber que a criança já utiliza os sinais de pontuação. Aprendizado realizado mediante a interferência da professora que, na 1ª série (ano de 2005), tem insistido na revisão textual com as crianças dos textos produzidos.

Antes de escrever, a professora chamou atenção para alguns aspectos que devem ser considerados na escrita de um texto, tais como: título, pontuação, ortografia etc. Podemos perceber a presença do relatado por uma colega na escrita desta criança, pois na roda de conversa uma aluna relatou o que viveu: *um pássaro tinha feito cocô de lá de cima e caiu na irmã dela*. Mais uma vez, a importância do outro se revelava como fator facilitador da escrita. Usando o narrado por sua colega, a criança escolheu “sozinho” o modo de dizer o que ouviu na roda de conversa. O *outro* estava presente no seu texto.

Uma particularidade e uma característica que permaneceu, na escrita desse aluno, é que essa escrita é, predominantemente, curta. Esse dado expressa a singularidade de cada sujeito no processo de aquisição da escrita, dando-nos pistas para investigarmos a relação do sujeito com a linguagem. Um outro dado, também, que não pode ser desconsiderado é que esse aluno se distrai com muita facilidade e precisa da interferência do outro para trabalhar mais seus próprios textos.

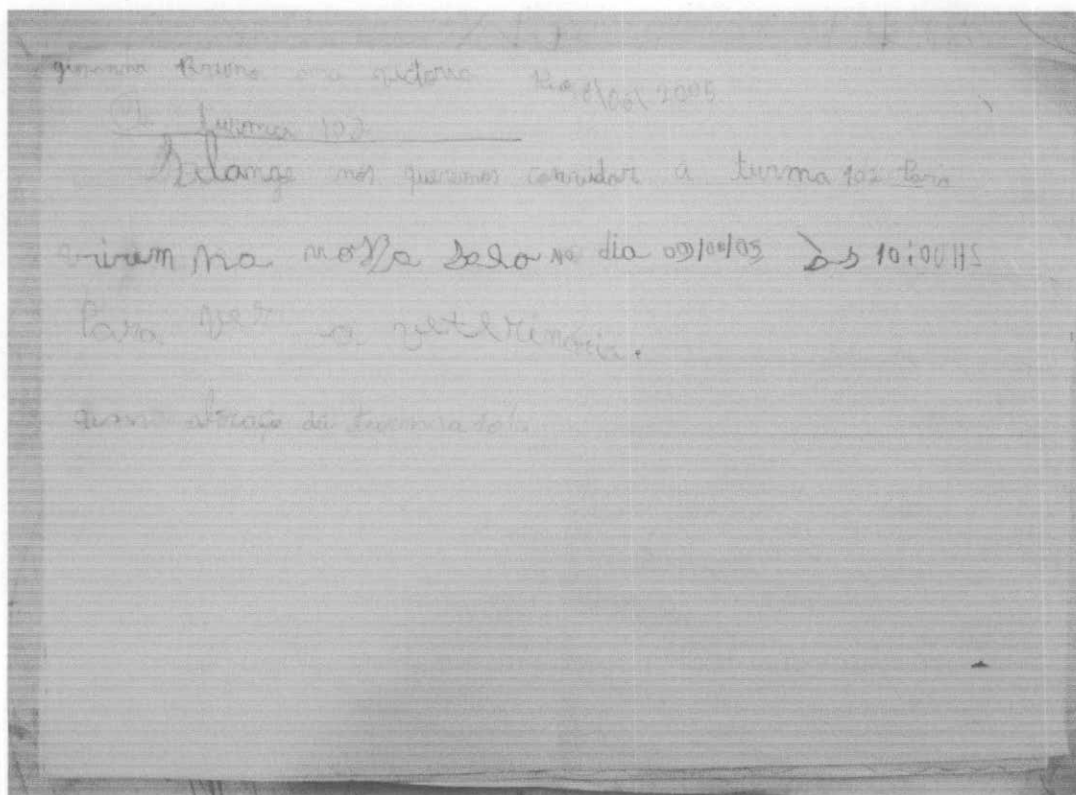
É preciso destacar que a prática de alfabetização realizada nesse primeiro semestre da primeira série (ano de 2005) tem garantido espaços para a manifestação da experiência vivida pelas crianças. A produção do conhecimento, nesta turma, é realizada de maneira crítica através da cooperação e socialização entre as crianças e os adultos presentes na sala de aula (professora, pesquisadora, bolsistas etc).

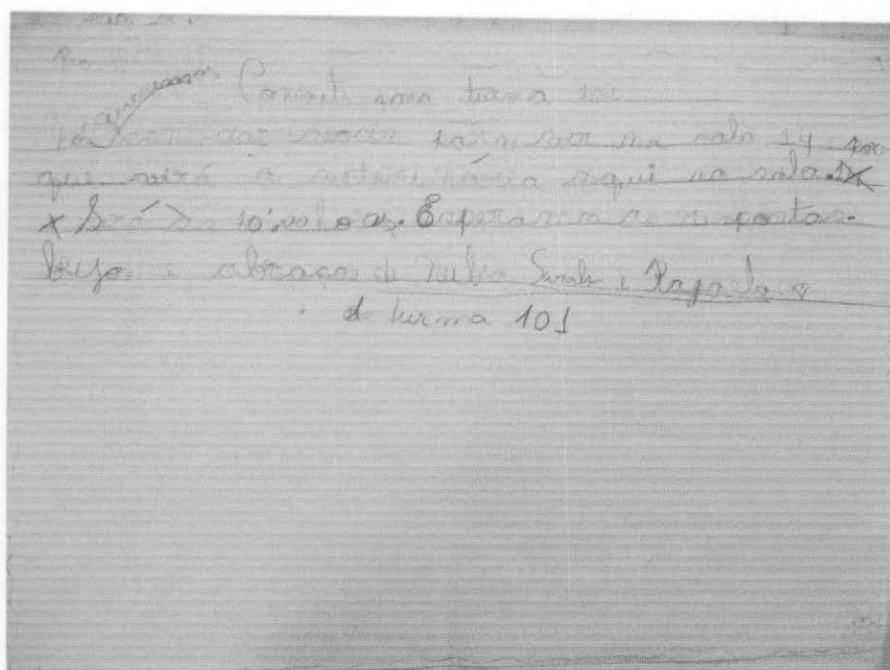
Essa perspectiva teórica manifesta-se claramente no projeto *Bicholândia*. Um projeto que surgiu na “roda das novidades”, sugerido pelas crianças, visto que muitas delas tinham animais em casa. Na roda de socialização de experiências foi sugerido o nome do projeto por uma das crianças da turma. No desenvolver do projeto, muitas atividades possibilitaram que as crianças usassem e praticassem a leitura e a escrita através de situações de interação e interlocução. As crianças experienciavam a linguagem nas suas variadas possibilidades: listaram suas curiosidades acerca do assunto, entrevistaram uma médica veterinária, escreveram cartas coletivas agradecendo ao *Projeto Tamar* pelas informações fornecidas no processo de pesquisa e agradecendo aos responsáveis pelos animais que passaram uma manhã na escola (o jabuti, o periquito, a galinha); escreveram um convite para uma outra turma de 1ª série para participar da entrevista com a médica veterinária. OK!

Nesta situação, além de instauradora de uma relação, a escrita foi provocação, surpresa, marcando um momento especial de interação e interlocução. Desse modo, a escrita não é apenas um "objeto de conhecimento" na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de "ensinar" (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA: 2003: 45)

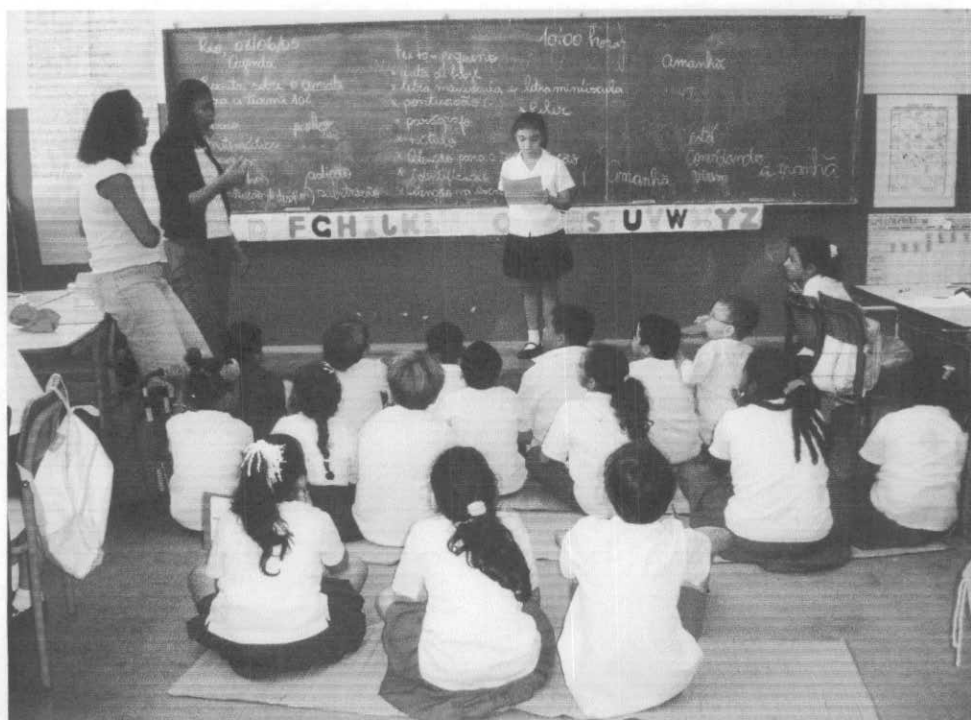
Produção 3

A professora fez a proposta das crianças, em grupo, escreverem um convite para uma outra turma de 1ª série convidando-a para participar da entrevista com a médica veterinária. Destacou, antes da produção, o que é necessário na escrita de um bilhete: o motivo do convite; a data e o local (no caso, da entrevista); quem está convidando; para quem o convite se destina etc, Lembrou que o texto devia ser curto e direto para não deixar dúvidas para o leitor. Os grupos produziram seus textos, primeiro no rascunho.





Fizeram a primeira revisão ajudados ^{pelos} adultos que estavam na sala (professora e pesquisadoras). Passaram a limpo. Foram para a roda de discussão e um representante de cada grupo lia para a turma o texto escrito.



A professora ia provocando a reflexão sobre o texto lido: está faltando alguma informação neste texto? E algumas crianças diziam, à medida que os convites iam sendo lidos: - *ih! Não tem o número da nossa sala, como eles vão saber aonde vai ser a entrevista?* ou, - *falta a hora da entrevista!* ou ainda: *falta o dia, tia!*

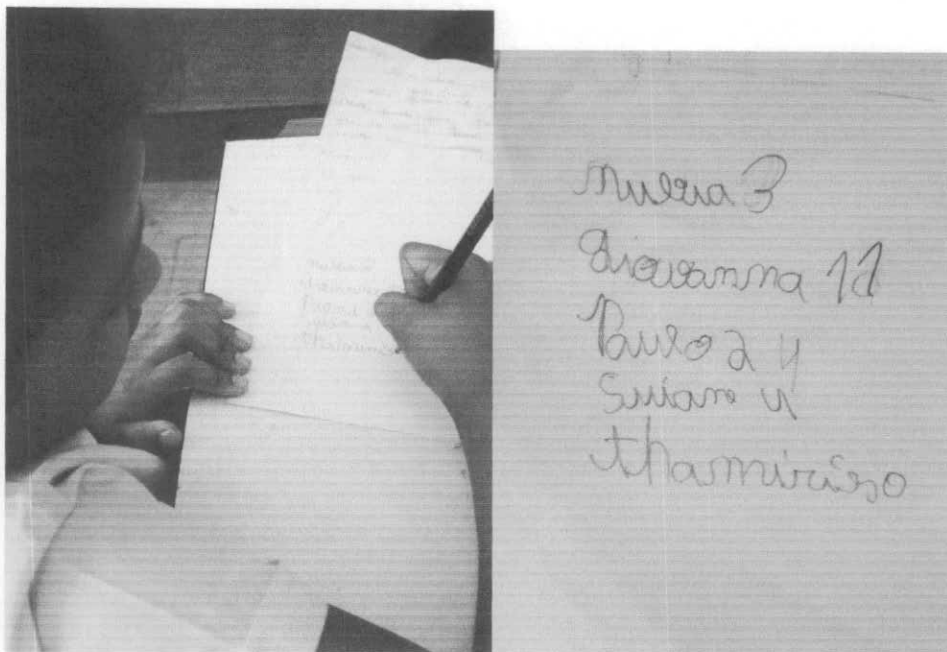
Crianças ainda na fase inicial da escrita aprendiam a especificidade desse gênero discursivo praticando, pensando, dialogando sobre o próprio texto. O convite seria entregue, não era para fazer de conta, fingir que estavam escrevendo um convite. SMOLKA (2003) nos lembra, com insistência, *que para se tornar leitor e escritor é preciso ocupar o lugar de protagonista, interlocutor, alguém que faz e assume o seu dizer.*

óbvio!

Após a leitura de todos os convites produzidos, a turma escolheu, através de votação, o que seria entregue à turma convidada.



Uma criança ia registrando no papel a votação feita.



Cada grupo, após a discussão e escolha do convite a ser entregue, fez as revisões necessárias. O grupo-autor foi à outra turma entregar o convite.



As crianças escreviam ora individualmente, ora coletivamente; dialogavam sobre a escrita produzida; revisavam, individualmente ou coletivamente, seus textos. A escrita e a leitura eram trabalhadas discursivamente, num jogo de negociação de discursos e de trocas de saberes num processo de interação verbal.

Pude perceber, com a pesquisa realizada, que a estratégia escolhida pelos sujeitos na escrita depende de muitos fatores como: experiências e conhecimentos de mundo; histórias de vida, que é muito particular; o interesse pelo tema sobre o qual a criança vai escrever; a interferência do(s) outro(s) (adulto ou criança) no processo de elaboração da escrita etc. ||
Cada sujeito é diferente do outro e escolhe estratégias diferentes para dizer a sua palavra. Quando a produção é realizada em grupo existem negociações, discussões, escolhas partilhadas, o desenvolvimento de um discurso argumentativo etc. ||

Acho importante, na finalização da análise e reflexão da ação investigativa realizada no cotidiano e sobre o cotidiano de uma escola brasileira, destacar algumas considerações:

- o aprendizado da leitura e da escrita, na sala de aula investigada, é realizado através de situações variadas, onde as crianças questionam e constroem sentidos levantando, testando, || confirmando ou não suas hipóteses^v tendo como pano de fundo as experiências vividas, || individualmente ou coletivamente, pela turma;

- a professora utiliza e explora vários gêneros discursivos que circulam na sociedade. As produções (realizadas coletivamente e/ou individualmente) de cartas; de textos narrativos; dissertativos; descritivos; listagens; agenda do que vai ser trabalhado no dia de aula; receitas; convites; cartões para os aniversariantes da turma etc possibilitavam a intervenção sistemática da professora e/ou de outros adultos (e de outras crianças) presentes na sala de aula, como pesquisadores, bolsistas e estagiários, no sentido de ajudar a criança a organizar suas hipóteses sobre a leitura e a escrita e ampliar as possibilidades de dizer, por escrito, seus pensamentos, sentimentos, emoções, conhecimentos produzidos.

- Na relação de ensino a professora revelou, nas atividades alfabetizadoras propostas, uma || concepção de linguagem que compreende a *escrita como objeto de estudo e de conhecimento -- usando-a como mediadora e instauradora de conhecimento* (SMOLKA, 2003).

- A professora, da turma investigada, interpreta as escritas infantis vendo e reconhecendo as aproximações com a escrita convencional, valorizando o que as crianças já sabem e interferindo no sentido de que seus *ainda não saberes* (ESTEBAN, 2001) possam ir se transformando em saberes sobre a linguagem escrita. Quando cheguei na sala de aula, no início do ano de 2004, duas crianças já sabiam ler e escrever. Atualmente, quase no final do 1º semestre do ano de 2005, a única criança, e, nem por isso justificável, que ainda não se alfabetizou foi a aluna surda. Mas, temos verificado que com a interferência de duas bolsistas voluntárias da pesquisa, alunas do Curso de Pedagogia da UNIRIO, usuárias da Língua de Sinais e com a participação cotidiana de uma professora surda, também, usuária da Língua de Sinais, contratada pela FAETEC (essa professora chegou na 1ª semana de junho/2005) o processo alfabetizador dessa aluna surda está sendo enriquecido e facilitado. Acreditamos, professora da turma e pesquisadoras, que falta muito pouco para que essa aluna leia e escreva.

- É evidente o envolvimento e o compromisso de um grupo de professoras da escola investigada com a construção de uma escola pública cada vez menos excludente e uma escola que dê conta de alfabetizar os estudantes de forma crítica e significativa. Esse grupo vem, há algum tempo, pensando e desafiando a própria prática pedagógica.

- Pude vivenciar uma realidade escolar onde o espaço e tempo da sala de aula é de extrema importância para a construção e apropriação de conhecimentos novos pelas crianças e professora. O movimento de interação e interlocução entre as crianças e os adultos (professora, bolsistas, estagiários etc) presentes na sala de aula garante uma relação pedagógica mais dialógica, mais democrática, mais solidária. As decisões e conflitos são resolvidos no grupo e pelo grupo.

- Pesquisar o cotidiano escolar no cotidiano, tem aberto possibilidades para que eu vá aprendendo a lidar com o imprevisível, o nem sempre previsto que surge e altera toda uma programação anterior, com formas outras de organização do próprio espaço e tempo escolares, na contra mão do que ainda encontramos no dia-a-dia das escolas: a predominância de um currículo prescritivo que, na maioria das vezes, ignora os desejos e interesses dos alunos e alunas e, também, das professoras.

4.2. Pesquisa realizada na escola pública de Cabo Verde:

Particpei, no período de minhas férias escolares no Brasil, do cotidiano de uma mesma sala de aula de uma escola pública de Cabo Verde, durante três anos, interagindo com as professoras e os professores, os educandos, as cozinheiras etc. Procurei registrar o vivenciado no meu caderno de campo, fotografei e, na última visita, filmei um pouco sobre o experienciado na escola.

(...) percebo que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar. (ALVES, 2001: 19)

O observado na pesquisa de campo acerca da inovação pedagógica implementada em Cabo Verde, especificamente na primeira fase de língua portuguesa, evidenciaram, um pouco, a perspectiva teórica e metodológica^{11v} que essas inovações alfabetizadoras estão sendo realizadas.

Em 2001, a Consultora da UNESCO de educação para América Latina e Caribe, reclamou acerca da fragilidade teórica do conceito de inovação para explicar os processos inovadores que são desenvolvidas na educação da América Latina. Neste momento, estou sentindo as mesmas aflições. Diante desta aflição e das dificuldades encontradas procuro me esforçar para melhor compreender o projeto de inovação pedagógica implementado em Cabo Verde. Ele foi sugerido pelo Banco Mundial, em maio de 2002, ao Ministério de Educação e Cultura e Desporto (MEDCD) de Cabo Verde. Sobre a orientação da Unesco, do Ministério e outras instituições competentes, foi ganhando terreno no cotidiano escolar. //

Pude verificar que essa inovação pedagógica foi sendo implementada de “cima para baixo” sem discussão, coletiva, com os professores e profissionais envolvidos, sem levar em conta as especificidades das escolas e dos municípios. Uma experiência, específica, considerada como bem sucedida foi desenvolvida em todas as escolas de Cabo Verde - escolas participantes da experiência piloto. A inovação implementada em Cabo Verde obedeceu a um planejamento pré-determinado, de acordo com uma seqüência rígida das etapas: // investigação das propostas a serem implementadas, desenvolvimento, difusão e adaptação de uma escola para a outra.

Segundo José Correia, uma inovação, quando toma este rumo, o projeto termina por ganhar || uma dimensão consumista da inovação onde o consumidor é um potencial agente de resistência ao consumo de um produto que lhe é apresentado devidamente embalado. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais os professores e professoras tenham se recusado a criar e inovar em sala de aula, desenvolvendo uma prática pedagógica mais tradicional.

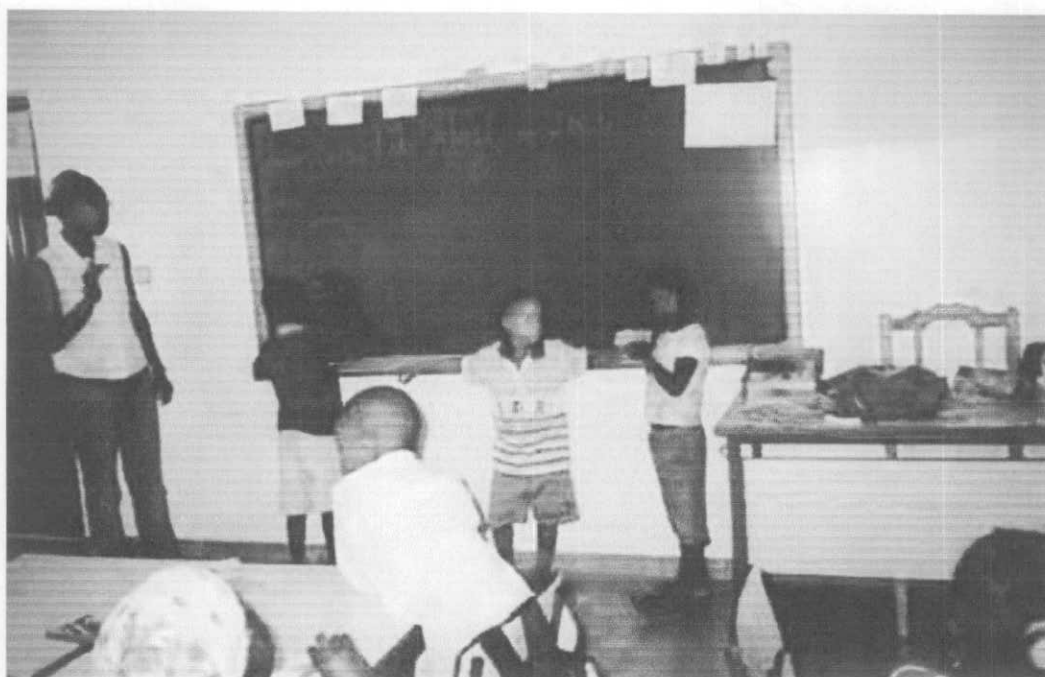
Essa concepção de “inovação” como uma “moda” que não altera o modelo fundamentalmente conservador, pois a transformação termina sendo formal, contribui, segundo José Alberto Correia para uma anticriação que não ajuda a transformar a escola, || mantendo a lógica dominante.

Uma das propostas do projeto de inovação pedagógica diz respeito à renovação e revisão da ação alfabetizadora realizada, cotidianamente, nas escolas de Cabo Verde, pois a maioria das crianças não se alfabetiza produzindo textos mais críticos e interessantes.

Trago o relato de uma das situações investigadas por mim na sala de aula que acompanhei em Cabo Verde.

Uma professora começou a lecionar uma aula de língua portuguesa em uma turma de 30 alunos. Começou a dialogar com os alunos e perguntou: como foi o final de semana? As crianças contaram o que viveram. A professora destacou que, como as crianças, também trabalhou muito e visitou algumas pessoas. Contou, em seguida, uma história de uma menina chamada Vânia, que morava numa pequena aldeia e que, durante a festa do aniversário da colega chamada Kátia, resolveu fazer uma surpresa para a amiga tocando violão que era a coisa que Vânia mais gostava de fazer: tocava e cantava parabéns acompanhados das palmas dos amigos. A turma fez a interpretação do texto narrado pela professora. A docente perguntou: - quem eram as personagens da história e quais eram as atividades da festa? O que fazia Vânia na festa? A educadora colocou a resposta da segunda questão no quadro, dita por uma aluna: “A Vânia toca violão”. A professora mandou que as crianças repetissem várias vezes e, com muita atenção, a palavra Vânia e violão. Conseqüentemente, pediu para as crianças que falassem palavras que comessem com a letra V: vida, vaca e vital. Perguntou, diante do conjunto de letras, qual é o som da letra estudada antes da letra M, e as crianças responderam N. Depois das respostas dos educandos, perguntou novamente, o som da letra V. Colocou no quadro duas fichas com frases que tinham palavras escritas com a letra trabalhada, a letra V, primeiro fichas com letras escritas com caixa alta e letras escritas em cursiva. Seguidamente mandou circular as

letras e pronunciou o som em voz alta. Mostrou o movimento para escrever a letra V caixa alta e em cursiva. As crianças copiavam e a professora passava de carteira em carteira para corrigir. Em seguida, começou a aula de matemática cujo problema trabalhado "Tinha, também, palavras com a letra V. Exemplo: Vânia tinha 10 vacas, a sua amiga ofereceu-lhe três. Com quantas vacas ficou a Vânia? (Transcrição de fita cassete, dia 13 de março de 2003, na Escola de Chão Bom).



A professora indaga sobre o que aconteceu no final de semana, visando introduzir a história com palavras da letra a ser trabalhada, a letra V. As crianças não falavam para ser ouvidas ou dizer para a professora sobre o que vivem fora da escola. Como insiste SMOLKA (2003), a situação de ensino é artificial, com um objetivo escolar.

Durante a observação, pude perceber que o método utilizado parte de pequenas histórias, adaptadas ou especialmente criadas pela(s) professoras (e professores). Depois da apresentação da história completa, o texto é desmembrado em frases ou orações que a criança aprende a reconhecer globalmente e a repetir numa espécie de pré-leitura. A seguir, vem a etapa de conhecer as palavras (em geral certas palavras aparecem repetidas várias vezes o que facilita a memorização). Depois disso é que se alcança a etapa da separação das palavras em sílabas e, finalmente, a composição de novas palavras com as sílabas. Vi o

OK!

plano de aula feito pela professora. Observando-o reconheci o modo como fui alfabetizada, // há 17 anos atrás.

Expressão Escrita	Expressão Escrita	Atividade
Estudo da letra v	Estudo da letra v v v v v	Conteúdo
Conhecer a letra	Conhecer a letra	Objetivos
Reconhecer o som do fonema Fazer a combinação com os ditongos	Reconhecer o som do fonema Fazer a combinação com os ditongos	Requisitos
Conhecimentos dos ditongos	Conhecimentos dos vogais	Conteúdo
Combinações com os ditongos	Combinações com os vogais	Objetivos
Canção "a e i ou" e sua interpretação Leitura dos vogais Leitura dos ditongos Resposta as questões do professor Os alunos escrevem o jogo dos fonemas e ditongos (com os seus amigos). Escrita da combinação no quadro e depois no caderno. Síntese da aula.	Canção (a e i ou) Interpretação Escrita dos vogais no quadro. Leitura das mesmas os alunos com algumas rãs ouvir a explicação do jogo e em seguida vão recitar. em que um aluno e o fonema vt e os outros as vogais Escrita da junção no quadro	Atividades
Canção "A e i ou" e sua interpretação. Escrita dos vogais no quadro Escrita dos ditongos no quadro Jogos dos fonemas (fonemas v e os seus amigos ditongo,) ee, in, ai) no quadro. Escrita da combinação no quadro	Canção (a e i ou) e sua interpretação orientação dos alunos na escrita dos vogais no quadro. "Explicação do jogo "Sincéto" Divisão das letras em cada grupo (v) a, e, i, ou Escrita de junção no quadro e depois no caderno. Elaboração dos trabalhos.	Atividades
	Cartas de combate, G3 quadro	Recursos
	formativa/continua	Avaliação

Após a divisão das palavras em sílabas vem a formação de novas palavras, mas apenas com as sílabas estudadas.

A professora dizia que trabalhava através de jogos lúdicos, atividade presente na proposta de inovação pedagógica. Presenciei um desses jogos:

Uma criança apresenta um cartão com a letra V. As outras crianças que estavam sentadas perguntavam: V [a letra virava um personagem] que sente? E a letra V respondia: saudade. De quem? Da letra U. E outra criança levantava a letra U formando a sílaba VU. Deste modo as sílabas VA, VE, VI, VO, VU eram formadas. (Brincadeira na aula do dia 13 de março de 2003).



Apesar da proposta de alfabetização ser considerada inovadora, era subsidiada por uma concepção de aprendizagem da escrita que se baseia na repetição, na memorização (sem outra função a não ser treinar, copiar, memorizar e reproduzir a escrita) (SMOLKA, 2003: 62). O método utilizado não leva em conta a concepção que a criança tem sobre a escrita. Inúmeras são as pesquisas em alfabetização que apontam para uma crítica contundente sobre essas metodologias que não levam em conta o caráter dialógico da linguagem escrita.

Na sociedade letrada na qual vivemos é difícil para uma criança de seis anos não ter nenhum conhecimento sobre a língua escrita, principalmente, aqueles que freqüentaram a pré-escola, pois a criança não é nenhuma tábua rasa.

Nenhuma dessa discussão levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Daí a necessidade imperiosa de recolocar a discussão sobre novas bases. Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se escrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos, que o fácil não pode ser definido a partir da perspectiva do adulto, mas de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e por tanto

transformada), para ser operante, então deveríamos também aceitar que o método (como consequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferece mais do que sugestão, em citações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento. (FERREIRO & TEBEROSKY, 2001: 29,30).

A grande questão da alfabetização não está no método em si. É preciso reconhecer a escrita do aluno para pensar em estratégias pedagógicas que possibilitem à criança pensar sobre a linguagem escrita. Além disso, deve se considerar que aprender uma língua não é somente aprender palavras, mas também os significados culturais, e, com eles, os modos pelas quais as pessoas do seu meio sócio-cultural entendem, interpretam e representam a realidade.

Esses aspectos são fundamentais para nossos significados culturais, pois a língua materna em Cabo Verde é o *Crioulo Cabo-Verdiano*. A criança vai ser alfabetizada em outra língua – a Língua Portuguesa, cuja referência é a praticada em Portugal. Embora o Crioulo possua registro escrito, a escola não utiliza essa forma de expressão, compreensão e interferência no mundo. As crianças, nesta sala de aula, ao escrever repetiam as palavras e frases trabalhadas, os textos presentes nos livros didáticos (observação feita em 2005). Pude observar uma prática alfabetizadora oposta à investigada na escola brasileira.

No investigado sobre a aquisição da língua portuguesa escrita pude constatar que a teoria que embasa a prática alfabetizadora inovadora em Cabo verde, no caso específico de Chão Bom, não apresentou nenhuma novidade, pois o caráter interacionista da língua não é considerado. A memorização, a reprodução de palavras e frases é enfatizada na primeira fase da alfabetização. Só bem mais tarde surge a preocupação com a elaboração de textos. *O parâmetro curricular [de Cabo Verde] de língua portuguesa, até a terceira fase da língua, também enfatiza frases e não o texto (CARVALHO, 2004).*

O desmerecimento do caráter interacionista da língua tem um peso enorme para meninos e meninas cabo-verdianos, principalmente os das camadas populares, ou seja, a grande maioria. Para a alfabetização dos nossos infantis é necessário reconhecer que eles precisam distinguir a língua portuguesa escrita do Crioulo de Cabo Verde que usam, fundamentalmente, para falar. Além disso, precisam se apropriar da norma gramatical da língua portuguesa escrita, segunda língua para eles.

Alfabetizar implica oferecer ao educando muito mais do que um conjunto de letras, palavras ou frases; ou, todas as “normas” da língua escrita. É necessário uma intensa

mediação docente nesse processo de aprendizagem e a referência da ação alfabetizadora precisam ser o texto e não os seus fragmentos. //

A minha grande questão é a seguinte: é possível reconhecer a perspectiva discursiva da alfabetização no cotidiano das escolas de Cabo Verde? É possível reconhecer a cultura que a criança leva para a escola tornando o processo de alfabetização mais significativo?

Para discutir um pouco essa questão, a pesquisa realizada por Maria do Livramento de Carvalho ajuda bastante a desvelar algumas questões. Ela procurou estudar a política educacional implantada por meio da reforma educacional ocorrida em Cabo Verde – pós-colonial. Tentou entender as representações das culturas locais. Buscou compreender essa questão através de um olhar multicultural e bilingüista. //

O trabalho de pesquisa visou investigar em que medida a proposta curricular da língua portuguesa se adequou à realidade do país, levando em conta sua cultura e diversidade lingüística ou ao contrário, contribuiu para o silenciamento da mesma, investindo na valorização de um único padrão lingüístico e cultural. //

Numa estratégia educacional como a nossa, nos fala Maria do Livramento, não basta uma constatação da diversidade cultural e lingüística, é necessário, também, oferecer estratégias concretas, pois o multiculturalismo é resultado da mistura e encontro das diferenças. (CARVALHO, 2004).

O parâmetro curricular da língua portuguesa em Cabo Verde preconiza o bilingüismo na fase inicial da língua, mas há uma valorização do português. *O bilingüismo implica usar as duas línguas como se ambas fossem próprias* (CARVALHO, 2004). Alfabetizar exige respeito ao saber/cultura/língua do aprendiz. É incoerente considerar a supremacia de língua e, conseqüentemente, da cultura do dominante/opressor desconsiderando a riqueza cultural no plural.

Considerar a diferença lingüística é reconhecer o oprimido como *legítimo outro*. O professor Wanderley Geraldi, em palestra proferida no Curso de Pós Graduação em Alfabetização na UFF, trouxe uma questão bastante importante: a questão da alfabetização como dominação de poder, historicamente construído. Wanderley Geraldi afirma que a produção do silêncio nas sociedades colonizadas tem contribuído para a continuação, perpetuação e centralização do poder. //

Retomo a pesquisa da minha colega, estudante da UFRJ, bolsista pelo Governo de Cabo Verde, que indagou aos sujeitos pesquisados: *quais as características dos alunos que têm || melhor desempenho na língua portuguesa?* Os professores e professoras responderam (na sua maioria) que são aqueles que vêm de família culta, alfabetizada e letradas ou do meio urbano. Alunos que têm o hábito de freqüentar biblioteca e lêem histórias infantis. Ou seja, *os alunos que vêm de classe social alta e conhece bem a literatura* (CARVALHO, 2004).

Penso que a alfabetização não é responsabilidade apenas do professor ou professora de sala de aula. Os governantes, diretores, supervisores, especialistas de um modo geral, também são responsáveis pela alfabetização das crianças.

Quando me refiro a Cabo Verde falo da minha ilha natal, ilha de Santiago que conheço bem, cuja cidade é a capital do país. Segundo o Censo de 2000, a taxa bruta de escolarização no Ensino Básico (EBI) é de 108,9 % do Ensino Secundário é de 65,9 e o número das livrarias e || as bibliotecas é uma vergonha. No Município de Tarrafal, onde fiz a pesquisa de campo || existe apenas uma Biblioteca Municipal e raramente existe biblioteca escolar. O jornal é caro e são poucos. Inexiste uma política *cultural* no país.

Penso que o poder central devia incentivar práticas pedagógicas inovadoras e a participação dos professores e professoras nas decisões tomadas e propostas a serem implementadas. É preciso garantir a formação permanente dos docentes no cotidiano das escolas, de modo que || a articulação entre a prática e a teoria seja o eixo do trabalho realizado. Uma formação colaborativa, com a criação de grupos de estudos onde as questões relativas ao cotidiano escolar sejam objeto de discussão e reflexão. É possível alfabetizar tendo como referência uma perspectiva teórica que invista na formação de leitores e escritores críticos e criativos? Afirmo que sim, pois experienciei essa possibilidade no trabalho de campo desenvolvido na escola pública brasileira.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A pesquisa em duas escolas públicas de países diferentes, países do Terceiro Mundo, um da América Latina - Brasil – e, outro, da África - Cabo Verde - permitiu ampliar e aprofundar minhas compreensões sobre a questão da alfabetização. Investigar o cotidiano da sala de aula dessas duas escolas possibilitou compreender o que Paulo Freire há muito nos diz: *a alfabetização é um ato político*.

Há muitas pesquisas no campo da educação e da lingüística aplicada que apontam para a necessidade de mudança na metodologia alfabetizadora hegemonicamente utilizada – os processos que têm como referência uma concepção mecanicista de produção do conhecimento. Hoje compreendo que a questão da mudança da prática pedagógica não está no método em si, mas nos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as práticas alfabetizadoras. É preciso rever e repensar o que compreendemos por ensinar e aprender, como vemos as crianças com as quais trabalhamos, quais as concepções que temos sobre o que é escrita, leitura, alfabetização etc. O docente deve ensinar a ler e escrever para que seus alunos e alunas possam, em situações sociais variadas utilizar, || cotidianamente, a linguagem escrita.

Aprendi no Grupalfa, grupo de pesquisa do qual participei, que nossas ações investigativas precisam estar articuladas às necessidades sociais. O número de analfabetos no meu país é bastante elevado. São mais de 25 % de analfabetos com idade maior de 15 anos. Fez diferença, para mim, ter acompanhado o trabalho pedagógico e realizado minha ação investigativa em uma escola brasileira que se preocupa e tem como compromisso formar leitores e escritores críticos que atuem, desde pequenos, como cidadãos.

Pude aprender como ensinar a ler e a escrever tendo como referência textos e não letras, palavras ou frases desvinculadas da vida cotidiana dos estudantes e professoras, modo como me alfabetizei. Aprendi que no processo *ensinoaprendizagem* a relação afetiva, a ajuda, o fazer em cooperação, enfim, a relação com o(s) outro(s) é essencial. A professora é uma mediadora importante nesse processo. Ajudar a criança a fazer hoje o que não faria sozinha, atuando na sua *Zona de Desenvolvimento Proximal* (VYGOTSKY, 1989) contribui de um modo decisivo para o seu desenvolvimento e aprendizado. Ficou evidente, também, para mim, que os erros das crianças nos dão pistas para o que ainda precisa ser

trabalhado e ensinado. Investir no processo vivenciado pelas crianças é mais importante e contribui muito mais para a construção dos conhecimentos do que valorizar apenas os resultados, prática ainda muito forte nas escolas.

Alfabetizar investindo na dialogia e na discursividade, compreendendo os alunos e alunas como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e aprender ou alfabetizar investindo na repetição e memorização, compreendendo os alunos e alunas como sujeitos que repetem o “ensinado” pela professora. São concepções diferentes de alfabetização que apontam para concepções de homem, mulher e sociedade, também, diferentes.

Boaventura de Sousa Santos ^(ano?) nos diz: *há que se prestar atenção às realidades plurais, aos || movimentos emancipatórios que pululam em uma miríade de práticas culturais e políticas, em países que se poderiam chamar de globalizados pós-coloniais* (SANTOS, 2003), como ^{pós} || é o caso do Brasil e Cabo Verde. Seus questionamentos – particularmente aos pesquisadores, aos acadêmicos, aos partidos políticos, de modo especial a todos os brasileiros e cabo-verdianos que, de alguma forma, pensam estes países – insistem na necessidade de deixarmos de importar debates sobre globalização, democracia, liberdade, “multiculturalismo”, gerados em contextos sociais muito distintos dos nossos. Trata-se de investigar, historicamente, que tipo de colonialismo que experimentamos, que mitos construímos (sobre a democracia racial, por exemplo), e o quanto essa trajetória está viva nos conflitos de raça, etnia, de gênero, de ocupação da terra (vividos pelos brasileiros). SANTOS (2003) afirma e reafirma a urgência de imaginarmos e solidificarmos uma globalização anti-hegemônica, de reinventarmos modos de emancipação social e de vivermos a cidadania como missão pública, como prioridade efetiva de serviço à comunidade e à solidariedade.

Esse autor se refere a uma ciência diretamente ligada a novas formas de conhecimento e, igualmente, a novas formas de poder. Nesse sentido, insiste na necessidade de abriremos os olhos a problemas nossos, a problemas que, muitas vezes, nos passam totalmente despercebidos e que se repetem há longo tempo: problemas (atuais) relacionados à justiça, à liberdade, à fraternidade, e que são comuns a vários povos, mas que têm realidades locais, específicas, lutas muito próprias, para as quais e em nome das quais devemos produzir conhecimento.

Para finalizar, acho importante trazer a discussão realizada pela professora Carmen Sanches, || em sua tese, quando a partir de Boaventura de Sousa Santos enfatiza que:

A (re) valorização da solidariedade como forma de saber (SANTOS, 2000) implica (re) afirmar um saber que inclua ao invés de excluir, um saber que emancipe ao invés de tutelar, um saber que contribua efetivamente para a construção de práticas alfabetizadoras comprometidas com as crianças afro-descendentes – as que têm historicamente engrossado os altos índices de analfabetismo do nosso país. Sabemos, pelas análises dos indicadores educacionais, que entre os brancos o percentual de analfabetos é de 22,7%, enquanto entre os afro-descendentes é de 41,7%, chegando a 57% no Nordeste brasileiro. (SAMPAIO, 2003:87).

Para mim, a questão da alfabetização faz parte desse processo. Para que alfabetizamos? Por que alfabetizamos? Como alfabetizamos? Por que não alfabetizar de modo a formar leitores e escritores críticos e cidadãos? A prática alfabetizadora pode contribuir para manter ou para || modificar essa sociedade discriminatória e excludente que ainda temos.

VI - REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

- AFONSO, M. **Educação e classe social em Cabo Verde**. Dissertação de mestrado em estudos Africanos, Praia Cabo Verde: E. Spleen.
- ALVES, Nilda, Decifrando pergaminho – O cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês & ALVES Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro. DP&A. 2001.
- ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite. Conversa sobre pesquisa. In ESTEBAN, M..T. & ZACCUR, E. (Org.) **Professora pesquisadora - Uma práxis em construção**. Rio de Janeiro. DP&A. 2002
- BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo. Hucitec. 1992
- _____ **Estética da criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1997.
- BUIN, Edilaine. **Aquisição da escrita – coerência e coesão**. São Paulo. Contexto, 2002.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetização e letramento: Um dialogo entre a teoria e prática**. mimeo, Rio de Janeiro, no prelo, Ática, 2003.
- CARVALHO, Maria do Livramento. **A linguagem em uma perspectiva multicultural: analisando o caso de uma política curricular em Cabo Verde**. Rio de Janeiro, Monografia final de Curso de Pedagogia, UFRJ, 2004.
- CARBONEL, Jaume. **A aventura de inovar: A mudança na escola**. Porto Alegre. Artmed. 2002.
- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa. In RODRÍGUEZ. M. L. & LARROSA, Jorge (org) **Dèjame que te cuente**. Barcelona Laertes, De ediciones, 1996.
- **Censo Educação 2000**. Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde.
- CORREIA, José Alberto. **Inovação pedagógica e formação de professores**. [S.I] Edições ASA, [s/d]
- CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.) **Caminhos investigativos – nos olhares da pesquisa em educação**. Porto Alegre. Ed. Mediação, 1996.
- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexão sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1975.
- _____ **Educação como prática da liberdade**. Rio de janeiro Paz e Terra, 1977.

- _____ **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1985.
- _____ **Pedagogia de autonomia – saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra, 1997.
- _____ **Ação cultural para liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e terra. 1982
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre. Artmed, 2000.
- FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre alfabetização.** 24ª ed. São Paulo. Cortez, 2001.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir - história das violências das prisões.** Petrópolis Vozes, 1988.
- GARCIA, Regina Leite (org) **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro. DP&A. 2003.
- _____ (org) **A formação da professora pesquisadora.** Rio de Janeiro. DP&A, 2003.
- _____ **Novos olhares sobre a alfabetização.** In: GARCIA, R. L. (org) **Novos olhares sobre alfabetização.** São Paulo. Cortez, 2001.
- _____ (org) **Alfabetização dos alunos de classe populares.** São Paulo. Cortez, 2001.
- GERALDI. João Wanderley. **Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação.** Campinas, S. P. Mercado de letras: ALB, 1996.
- _____ **Porto de passagem.** São Paulo. Martins Fontes, 1997.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 2ª ed. Lisboa. Instituto Piaget, 1998.
- PAIS, José Machado. **Vida cotidiana – enigmas e revelações.** São Paulo. Cortez, 2003.
- SAMPAIO, Carmen Sanches. **Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...** Tese de Doutorado. Campinas, S. P. UNICAMP, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós – Modernidade.** São Paulo: Cortez, 2003.
- _____ **Crítica da razão indolente – contra desperdício da experiência.** São Paulo. Cortez, 2002.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte. Autêntica, 1998.

- SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez.** São Paulo. Martins Fontes. 1998.
- SMOLKA, Ana Luísa Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo.** Campinas, S. P. Cortez, 2003.
- SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez - um olhar sobre a diferença.** Porto Alegre. Mediação, 1998.
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINESE. **Relatório parcial do grupo de pesquisa - alfabetização dos alunos das classes populares.** Regina leite Garcia (Coordenadora). Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo. Martins Fontes, 1989.
- _____ **Pensamento e Linguagem.** 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1991.



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : Eunice Afonso

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : _____

ORIENTADOR : Cármem Sanchez

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador :

Professor convidado: Lúcia Elvira Coelho

Nota : 10,0

Considerações:

Eunice:

Fiz questão de ser leitora de sua monografia, e um dos motivos dessa atitude foi a admiração que tenho pelo seu compromisso como cidadã e estudante.

No primeiro caso, sempre te vi preocupada com Cabo Verde, tua pátria – questão meio “fora de moda” e “conservadora” para aqueles que, ou vivem no Primeiro Mundo, ou “não gostam de política” -, com os destinos de um país africano que tenta sobreviver, com um mínimo de dignidade, em meio a um mundo globalizado – para “alguns”. No segundo caso, também te via às voltas com “aulas de Língua Portuguesa” – em última análise, a “língua do dominador” -, pois como

"escrever e falar crioulo na academia"? (e, veja bem, fiz parte desse grupo, com alguns pressupostos que tentei te fazer entender...será que consegui?).

Hoje, após a leitura deste seu trabalho de final de Curso, tenho a sensação de que nosso trabalho acadêmico não é em vão – volto a dizer, pelo menos para "alguns". A monografia está ótima para quem, como você, chegou ao Brasil e a UNIRIO com muitas questões, mas ainda "verde" sobre elas. Corajosamente, você as enfrentou, e o resultado está aqui.

Mesmo considerando este trabalho ímpar, pelos motivos expostos acima, quero tecer algumas considerações, no sentido de lhe fazer refletir um pouco mais sobre o texto que nos foi entregue. Como um todo, ele está muito bom, mas há trechos em que você poderá se deter, mais tarde, a fim de aprimorar seus estudos por este caminho escolhido – o processo de alfabetização das classes populares. Vamos lá!

- As questões de estudo, apresentadas à página 11, devem ser relacionadas de acordo com o aprofundamento das mesmas. Minha leitura, que pode ter sido equivocada, me indicou que a ordem em que estão não correspondem a esse aprofundamento. Dê uma olhada na sugestão apresentada, ok?
- Às páginas 20, 21, 24, 25, entre outras, você faz reflexões bastante pertinentes. Mas não as concretiza, exemplificando, aprofundando, enfim, apresentando situações que, comprovando essas reflexões, as iluminem teórico-metodologicamente. Por exemplo, quando você diz que "É evidente o compromisso da escola e, principalmente, das professoras que se assumiram como pesquisadoras da própria prática. Essas professoras são cientes de que querem se afastar de uma prática...", como você percebeu essas "evidências"? Que pistas elas lhe deram para você chegar a essas reflexões? Estes aprofundamentos são importantes para que o leitor tenha a convicção que você tem – de que essas situações podem "transformar".
- No exemplo da carta escrita à empresa Chamex, senti a ausência dessa carta. Você nos colocou a carta-resposta da empresa mas...e a produção dos alunos? E o trabalho que foi realizado sobre essa produção, até que ela se transformasse em "produto final"?

Dê uma olhadinha nas observações que fiz. Aqui, apresentei apenas pontos que considero importantes para sua reflexão. Como toda avaliação é um processo, penso que estas considerações não nublam a beleza de seu "trabalho final" (?). Portanto, Eunice, **10 (dez), com louvor, pelo seu esforço, persistência e compromisso social com a Educação e, principalmente, com Cabo Verde!**

Rio, 05/08/2005

Luiz Collier

Segundo avaliador :

Professor orientador : *Carmem Sauches*

Nota: _____

Considerações:

TÍTULO: *Alfabetização de classe popular: diálogo entre práticas alfabetizadoras de uma escola brasileira e uma escola de Cabo Verde.*

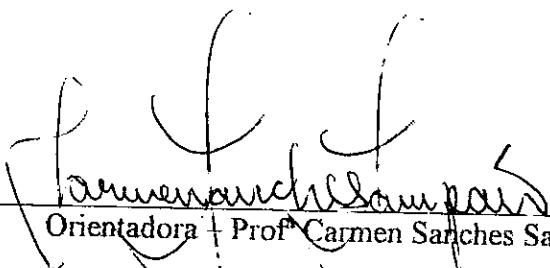
AUTORA: Eunice Elizabeth Semedo Afonso

Eunice apresenta em seu texto monográfico a pesquisa realizada como bolsista de Iniciação Científica/UNIRIO. A investigação realizada em uma escola pública brasileira e uma escola pública caboverdiana começou muito antes do período da referida bolsa – agosto de 2004 a julho de 2005. Eunice realizou com dedicação e competência o trabalho de campo nas duas escolas. Estudou, realizou fichamentos dos textos lidos e discutidos, analisou e trabalhou com os "dados" da pesquisa, participou dos encontros nos grupos de pesquisa na UNIRIO e na UFF (Grupalfa). Assumiu o desafio de realizar uma pesquisa no cotidiano escolar. Uma

metodologia que exige estudo, dedicação e uma *escuta sensível* (Barbier) para o que, cotidianamente, neste tempo/espço acontece. Posso afirmar que Eunice realizou um curso de Formação de Professor(a), à nível de graduação, com afinco. Volta para o seu país em condições de contribuir para a construção de uma escola pública que garanta que as crianças das classes populares possam aprender a ler e a escrever na escola.

Seu texto monográfico revela, do meu ponto de vista, a avaliação que realizei. Eunice articula, com competência, prática e teoria. Outro aspecto que merece ser ressaltado é o aprendizado realizado pela autora com relação à linguagem escrita na língua portuguesa brasileira – segunda língua para Eunice. É evidente a ampliação dos seus conhecimentos se compararmos esse texto final de curso aos seus textos no início da faculdade.

Pelo exposto acima, não tenho como não atribuir a este texto monográfico a nota 10,0 (dez). Parabéns, Eunice, pela monografia produzida!


Orientadora + Prof.ª Carmen Sanches Sampaio

Terceiro avaliador :

Professor da disciplina Monografia II: Ligia Martha Coelho

Nota : 10,0

Considerações:

O trabalho contém todos os elementos essenciais a
uma monografia.

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
10,0	10,0	10,0	30,0	10,0

Rio de Janeiro, 30/08/2005

L.M. Coelho