

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

Lívia Xavier Fernandes

**FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA: FORMAÇÃO
DE PROFESSORES(AS) NO DIÁLOGO PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA**

Rio de Janeiro

2007

LÍVIA XAVIER FERNANDES

**FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA: FORMAÇÃO
DE PROFESSORES(AS) NO DIÁLOGO PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA**

Monografia apresentada à
Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro como
requisito parcial para a
obtenção de grau de
Licenciatura Plena em
Pedagogia.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Carmen Sanches Sampaio

À minha estimada orientadora

AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Carmen Sanches Sampaio pela competente orientação, pelo crédito, apoio e dedicação a mim e ao meu trabalho.

Aos docentes Ângela Maria, Cláudia Fernandes, Diógenes Pinheiro, Francisco, Lígia Martha, Maria Helena e Sandra Albernaz por fazerem do espaço acadêmico, local significativo de ensino-aprendizagem profissional e pessoal.

Aos funcionários Administrativos e Prestadores de Serviço pelo auxílio prestado na manutenção da organização física e estrutural da Universidade e pelo respeito e atenção concedido nas relações interpessoais.

Aos meus avós maternos, a minha avó paterna, aos meus pais, a minha irmã, a minha tia e ao meu filho, Nilton, Almesinda, Carlésia, Vilma, Renato, Giselle, Irene e Gabriel, pelo amor e pelo imenso apoio e compreensão.

Aos “irmãos do coração” Tatiana, Daniel e Ana Paula e a grande amiga Valéria por proporcionarem tantas alegrias e até mesmo, auxiliarem na minha permanência na Universidade.

“Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se advinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta ação investigativa apresenta como principal objetivo analisar os saberes e fazeres presentes nas narrativas dos docentes que, nos encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE), socializam (e colocam em discussão) a prática alfabetizadora vivenciada no cotidiano de suas salas de aula. Num primeiro momento, são apresentadas as opções teórico-metodológicas utilizadas na elaboração deste trabalho monográfico, que apresentou o trabalho com Narrativas como principal forma de coleta e análise dos dados. O segundo momento, foi de apresentação do FALE, espaço de formação inicial e continuada cuja articulação entre a prática e a teoria é perseguida no sentido de possibilitar a ampliação dos saberes das professoras e estudantes sobre questões relacionadas à alfabetização. Posteriormente, são feitas análises acerca das concepções de alfabetização, leitura e escrita, ensino e aprendizagem e avaliação presentes nas narrativas desses docentes. Desta forma, ressalta-se que mesmo sendo a alfabetização um processo que não se centra no educador, a maneira de mediá-lo gera conseqüências na vida de seus educandos. Portanto, é fundamental que a professora alfabetizadora esteja num constante exercício de desnaturalização de sua própria prática repensando os saberes subjacentes a ela. Isto implica desenvolver uma atitude investigativa no cotidiano da sala de aula, na qual, busca auxílio na teoria e no diálogo no sentido de ampliar seus saberes e fazeres.

Palavras-chave: Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita – Alfabetização – Concepções e Práticas.

SUMÁRIO

I APRESENTAÇÃO.....	8
II OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA AÇÃO INVESTIGATIVA.....	11
III FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (FALE)	14
3.1 Um pouco sobre os encontros.....	15
IV PROFESSORAS/ES ALFABETIZADORAS/ES: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	25
4.1 Concepção de Professor.....	30
4.2 Concepção de Aluno.....	36
4.3 Concepção de Ensino e Aprendizagem.....	38
4.4 Processo de Ensino-Aprendizagem e a Concepção de Avaliação.....	53
V CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	62

I - APRESENTAÇÃO

No presente trabalho, investigo acerca das concepções de alfabetização, leitura e escrita presentes nas narrativas das professoras e professores que participaram dos encontros do Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita (FALE¹). Nesses encontros, professoras e professores são convidados a socializar a prática alfabetizadora que, cotidianamente, realizam nas escolas.

A opção de ter o FALE como meu campo de pesquisa está no fato de configurar-se neste raro e necessário espaço de formação inicial e continuada que garante a oportunidade de estudos coletivos, socialização de experiências e inquietações. Bem como, porque possibilita – através das narrativas das educadoras – que eu reflita sobre práticas alfabetizadoras, contribuindo para minha formação como professora.

No decorrer do curso de Pedagogia percebi que a forma como a alfabetizadora conduz sua prática está relacionada à forma como compreende os processos de aquisição da leitura e da escrita. Pude perceber, também, que a alfabetização vai além da mera decodificação de letras e palavras. Ser alfabetizado significa estar inserido na sociedade letrada de forma a poder atuar sobre e com ela, principalmente porque vivemos em uma época onde o acesso e o trato da informação são imprescindíveis a nossa sobrevivência. Desta forma, a maneira como o educador media a prática alfabetizadora é fundamental na formação de educandos capazes de se apropriar das transformações e transformá-las em conhecimentos úteis a suas vidas.

Compreendendo a alfabetização como um ato político, ressalto a relevância do comprometimento do educador com a transformação social ao atuar na formação do cidadão, o que requer o entendimento de que a alfabetização ultrapassa as necessidades da escolarização. O docente com uma concepção crítica de educação atua no desenvolvimento da autonomia do sujeito por conjugar aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos.

Desta forma, mesmo sendo a alfabetização um processo que não se centra no educador, a maneira de mediá-lo gera conseqüências na vida de seus educandos. Portanto, é fundamental que a professora alfabetizadora esteja num constante exercício de desnaturalização de sua própria prática repensando os saberes subjacentes a ela. Isto implica desenvolver uma atitude investigativa no cotidiano da sala de aula, na qual a professora pode ir tornando-se pesquisadora: observa sua prática, busca auxílio na teoria no sentido de ampliar seus saberes e fazeres.

¹ Projeto de Pesquisa coordenado pela professora Carmen Sanches Sampaio/UNIRIO e a aluna do Curso de Pedagogia/UNIRIO, Aline Gomes. Esse projeto contou com o apoio da FAPERJ. Foram realizados nove encontros durante o ano de 2007, de março a novembro.

Sabemos que o trabalho do educador está permeado por questões que ultrapassam, muitas vezes, sua vontade. Há a necessidade de oportunidades de formação permanente, no cotidiano escolar, além de remuneração adequada abrindo possibilidades para que o docente realize com mais tranqüilidade sua ação pedagógica. Não obstante, mesmo fazendo-se necessária uma redefinição das condições de exercício docente, isso não deve servir como desculpa para que o educador perca o compromisso com a prática pedagógica.

Aprendemos na teoria uma série de fatores que devem estar presentes na prática docente voltada a uma concepção crítica de alfabetização, porém sabemos que o cotidiano escolar apresenta impasses e situações, vividas pelo educador, dos quais a teoria não dá conta, tais como: turmas com um número excedente de crianças, pouco tempo disponível para se atualizar e impossibilidade de dedicação exclusiva por parte do educador.

Estas situações inquietam-me, aguçam minha curiosidade e responsabilidade com relação à alfabetização de crianças na escola, fazendo-me refletir acerca de: como o educador consegue influir na construção de conhecimento do educando, no sentido de mobilizá-lo, orientá-lo e fazer mediações, a fim de ajudá-lo a desenvolver-se como sujeito pleno e crítico? Como se processa uma prática referendada na concepção crítica de alfabetização? Quais as estratégias utilizadas pelo educador a fim de conhecer e lidar com uma turma numerosa, já que é fundamental respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem? De que forma interferir nas escritas dos educandos sem desmotivá-los? O que as crianças lêem e escrevem no cotidiano da sala de aula? Quais os materiais utilizados e as atividades desenvolvidas?

A escolha por aprofundar meus estudos em alfabetização deu-se pelo fascínio que tenho ao ver uma criança descobrindo e se apropriando do mundo por meio das linguagens oral e escrita, além da grande vontade que tenho de atuar como alfabetizadora, juntamente com a inquietação de não me sentir preparada para isso. Para a eleição desse tema de estudo tive como incentivo principal o aprendizado construído na disciplina Alfabetização: Conteúdo e Forma, ministrada pela professora Carmen Sanches, onde percebi a alfabetização em sua ampla dimensão e fui mobilizada a estar em um constante processo de pesquisa e questionamentos acerca das teorias e práticas de alfabetização.

A construção desses conhecimentos sobre a alfabetização aumentou meu interesse e fez surgir muitos questionamentos que creio somente serem desmistificados por meio de um processo contínuo de pesquisa, que busque relacionar teoria e prática (no qual essa monografia

representa uma importante contribuição). Logo, ao investigar a prática educativa não busco uma fórmula para alfabetizar, pois sei que isso é infundado, mas pretendo ampliar meus conhecimentos através dessa ação investigativa.

Espero, por conseguinte, poder sanar algumas de minhas dúvidas e suscitar muitas outras, visto que a vida é um eterno aprendizado e as dúvidas e questionamentos são motivadores da pesquisa, ponto inicial da prática reflexiva, pois o educador reflexivo é aquele que pensa e age sobre a sua prática.

Nesse trabalho monográfico busco investigar saberes e fazeres presentes nas narrativas dos docentes que, nos encontros do FALE, socializam (e colocam em discussão) a prática alfabetizadora vivenciada no cotidiano de suas salas de aula. Quais as concepções de alfabetização, leitura e escrita, ensino e aprendizagem e avaliação presentes nas narrativas desses docentes?

Num primeiro momento, apresento as opções teórico-metodológicas utilizados na elaboração deste trabalho monográfico, que apresentou, o trabalho com Narrativas como principal forma de coleta e análise dos dados. Num segundo momento, trago considerações acerca do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita. Posteriormente, são feitas análises acerca das concepções de alfabetização, leitura e escrita, ensino e aprendizagem e avaliação presentes nas narrativas desses docentes. Finalmente, teço as considerações do que pude aprender por meio deste trabalho

II – OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA AÇÃO INVESTIGATIVA

Como forma de coleta de dados da minha ação investigativa, assisti a 8, dos 9 encontros do FALE, dos quais fiz anotações em meu caderno de campo, ressaltando questões que me ajudam a refletir sobre a prática docente de alfabetização. Realizei também, transcrições das narrativas de alguns professores e professoras vinculados à Educação Básica, que socializaram suas práticas nesses encontros. Optei pelo trabalho com narrativas, porque busco conhecer mais sobre o saber e o fazer docentes. E, segundo Prado e Damasceno,

a narrativa instala-se como o gênero do discurso que geralmente é usado para que os professores e professoras manifestem e veiculem seus saberes docentes. Estas narrativas também apresentam relações destes professores com o seu campo de trabalho, permitindo conhecer não só os saberes que produzem no ambiente pedagógico como também as diversas condições de produção dos mesmos. (PRADO & DAMASCENO, 2007, p. 24)

As narrativas ajudam-me nesse processo por se tratarem das “vozes” das professoras e professores que vivem cotidianamente a prática pedagógica. As narrativas veiculam saberes, que foram construídos a partir da *práxis pedagógica*, ou seja, que emergem do “confronto” entre o que esses professores e professoras vivenciam na prática, e o auxílio que buscam na teoria.

De acordo com Prado e Damasceno (2007), os saberes docentes têm sido pouco valorizados, restando crédito apenas aos conhecimentos produzidos no *campo da ciência e de suas aplicações práticas*. Porém, acredito que *é na ‘realidade’ da prática pedagógica e do contexto escolar, que a expressão saberes docentes realmente incorpora seu sabor, seu gosto, o seu sentido*, dela emergem e se consolidam muitos saberes docentes.

Por esta razão, o trabalho com as narrativas também se justifica por serem formas de afirmar o docente como sujeito que constrói sua prática, com os alunos e a partir dos saberes que vão surgindo pela reflexão sobre a prática.

A narrativa das práticas pedagógicas veicula um conjunto de saberes e conhecimentos, advindos da reflexão da prática e também de todas as vivências a que os profissionais da educação são submetidos (e submetem aqueles que os circundam) na ambiência da escola. (idem)

A experiência torna-se grande fonte e aprendizagem sobre o saber ensinar. A experiência tem muita importância no aprender sobre a prática, tem validade, traz conhecimentos construídos pelos professores. O reconhecimento desses saberes auxilia na formação de um novo status aos professores da educação básica: o status de produtores de saberes e conhecimentos, ao invés e apenas meros aplicadores de conhecimentos e saberes produzidos por outros (idem, p.25)

Segundo Prado e Damasceno (2007), os professores preferem e gostam de socializar suas práticas através das narrativas, por ser um gênero pelo qual se torna possível “reviver” e contar detalhes de suas experiências, contextualizando-as no tempo e espaço, enfatizando situações e emoções vividas no cotidiano escolar.

Narrar histórias/experiências tem mais sentido do que dissertar sobre elas, tem muito mais sabor. É nessa possibilidade que percebemos o quanto professores e professoras são racionais (sem serem científicos) optando pela melhor forma de dizerem o que gostariam de ver dito. (idem, p.23)

Desta forma, a socialização das práticas, através das narrativas, possibilita o aprendizado de quem as ouve e dos próprios docentes que narram, por requerer a reflexão sobre suas práticas e por denotar valor a cada situação ocorrida no cotidiano escolar:

a narrativa permite o encontro do professor-autor e professora-autora com seus pares para compartilharem experiências, saberes e conhecimentos. É nesse encontro que se dão vários acontecimentos. Que se abre um campo de possibilidades. Encontro de problematizações. Encontro de movimentos do pensamento, da reflexão, do questionamento, da resignificação de experiências, reelaboração de outras práticas e compreensão da própria prática docente. (idem, 23)

Acredito no valor das narrativas dos professores e professoras, porque compreendo a escola como:

(..) espaço / mundo do questionamento, da mediação / confronto entre teorias e práticas, da recriação de teorias e práticas, da necessidade de saber sempre mais e melhor, da construção de novas formas de olhar a realidade e do encontro de senhas que darão pistas de como enfrentar os dilemas / desafios postos pelo trabalho docente no contexto real pedagógico. (idem, p. 25 – 26)

Analiso as narrativas buscando discutir os saberes docentes, procurando dialogar também, com Smolka, Freire e Ferreiro, autores que contribuem para o refletir sobre a alfabetização.

Ana Luísa Smolka analisa a alfabetização por uma perspectiva dialógica, que leve em consideração a *interação* e a *interlocução*. Para a autora, a alfabetização implica *leitura* e *escritura* como momentos discursivos. Por isso, ressalta a fundamental presença do “outro” na aquisição da linguagem escrita.

A criança tem formas peculiares de compreender e utilizar a linguagem escrita, que vão sendo desenvolvidas a partir das interações e interlocução com outros sujeitos, que possuem mais experiência na linguagem escrita. No processo de internalização dos usos sociais, a criança vai se apropriando dos elementos e funções da língua escrita (que a escrita se constitui por letras e palavras que dependendo de suas combinações produzem sentidos; que a escrita serve para

comunicação). Assim, ela vai internalizando os usos sociais da escrita, indo em direção à escrita convencional, a qual utiliza para comunicar-se com os outros.

Paulo Freire, a partir de seus trabalhos, estudos e reflexões acerca da educação das classes populares elabora concepções fundamentais à educação em geral. Em seu livro, *Pedagogia da Autonomia*, considerados por muitos docentes “como o código de ética dos educadores”, Freire (2001) traz considerações importantes sobre a relação de ensino-aprendizagem. Compreendendo a educação como forma de intervenção no mundo, defende uma formação docente voltada a uma prática comprometida com o desenvolvimento da autonomia do educando. Nesta perspectiva, o conhecimento é fruto da construção e da reflexão realizadas através da relação de ensino-aprendizagem, que ocorre quando professor e aluno são sujeitos que estabelecem uma relação dialógica e aprendem uns com os outros.

Os estudos de Emília Ferreiro têm como matriz teórica o construtivismo de Jean Piaget, de quem foi orientanda em seu Doutorado, na Universidade de Genebra. A autora desenvolveu a Psicogênese voltada para a alfabetização. Partindo de como a criança “aprende” a ler e a escrever, compreende que a aquisição da leitura e da escrita ocorre por meio de construções mentais que a criança vai elaborando ao entrar em contato com a escrita e com o auxílio do outro. A criança constrói hipóteses no desenvolvimento desse processo. Desta forma, a língua não é um objeto a ser decodificado ou copiado, mas constitutiva do sujeito e da linguagem, a ação da criança sobre a língua escrita é determinante para que essa aprendizagem se concretize.

Os três autores apresentam algumas concepções convergentes no que tange à prática educativa. Compreendem que o foco da aprendizagem precisa estar na maneira como as crianças aprendem e não no como o professor ensina. Fazem crítica, então, às práticas escolares referendadas em perspectivas mecanicistas de alfabetização que sustentam a escolarização do conhecimento, ou seja, a produção de conhecimento desvinculada da realidade e, sem significado para os alunos. Com relação ao ensino da língua materna, procuram ajudar aos professores e professoras a repensar a forma como analisam a produção de conhecimento de seus alunos, alertando para o fato de que a linguagem por si, já é um conhecimento e não só expressão dele. Cabe então, ao professor criar condições a seus educandos, a fim de que ampliem seus conhecimentos. Desta forma, os autores não visam trazer fórmulas para serem aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem, mas levantar questões que possibilitem aos educadores e educadoras refletir sobre sua ação pedagógica.

III – FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (FALE)

O Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita (FALE) é um projeto de pesquisa que contou com o apoio da FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), realizado na Escola de Educação da UNIRIO. Foram nove encontros mensais, gratuitos, realizados aos sábados, com a duração de 3 horas (das 9 às 12 horas), no auditório Paulo Freire, no prédio do CCH (Centro de Ciências Humanas e Sociais).

Os encontros têm como proposta principal o diálogo, a socialização e a reflexão acerca das concepções e práticas alfabetizadoras vividas nos cotidianos das escolas. Caracterizam-se como um espaço de formação inicial e continuada cuja articulação entre a prática e a teoria é perseguida no sentido de possibilitar a ampliação dos saberes das professoras e estudantes sobre questões relacionadas à alfabetização.

Seu público-alvo são professoras e professores da Educação Básica e alunas e alunos de Cursos de formação de professores e demais profissionais ligados à educação.

Os encontros são iniciados com o docente vinculado à Educação Básica, socializando a própria prática e, logo em seguida a exposição e discussão realizada pela/o professora/professor vinculada/o à Universidade. Algumas dessas professoras e professores atuam tanto na Educação Básica, quanto na Universidade. Posteriormente, há um momento de discussão no qual os presentes explicitam suas dúvidas e considerações acerca da temática abordada. As temáticas de cada encontro são sugeridas pelos participantes e pela equipe organizadora.

A socialização de materiais pedagógicos é realizada durante os encontros e há um *site* (www.neppec.com) onde são disponibilizadas informações, contatos, resumos e fotos dos encontros.

De acordo com os dados sobre a frequência, 289 pessoas já participaram do FALE (dados apurados até o sétimo encontro). Analisando os dados obtidos com o levantamento cadastral, verificamos que dos 200 participantes cadastrados (apurados até o sétimo encontro), 37% residem na Zona Norte do Rio de Janeiro; 52% têm o ensino superior como nível de escolaridade e dos estudantes, 55% cursam o Curso de Pedagogia. Dos que atuam na Educação, 47% trabalham em escolas públicas, 15% em classe de alfabetização e 39% são professores da Escola Básica.

3.1 – Um pouco sobre os encontros...

Destaco, abaixo, alguns pontos relevantes das falas das professoras convidadas, nos 8 encontros do FALE, pois o último – com data para o dia 24/11 – não pode ser considerado mediante o período de entrega dessa monografia.

- **I FALE**

Realizado no dia **03/03/2007**, o primeiro encontro teve como tema: **Leitura, Alfabetização: tudo a ver**. As convidadas foram: **Professora Edwiges Zaccur**, professora da Faculdade de Educação da UFF e a **Professora Ana Paula Venâncio**, professora alfabetizadora, que atua no 1º segmento do Ensino Fundamental, do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

Analisando sua própria experiência quando aluna e professora, Ana Paula enfatiza que ser professor é um processo constante de (re)construção. Começou seu exercício docente reproduzindo o que viveu nos tempos de escola e o que aprendeu no curso de formação de professores: sua prática era marcada pela ordem, a repetição, a regularidade e a previsibilidade. Inquietava-a reproduzir com seus alunos tudo aquilo que tanto a fez sofrer. Mas, como mudar sua prática, expor dúvidas e questões se foi educada a ser onipotente e oniciente? Somente entrando em contato com práticas diferentes da sua, por meio do diálogo e da busca pela teoria pode vislumbrar “novas” formas de alfabetizar. Hoje, sua prioridade está na construção do sentido – para a criança – daquilo que é ensinado e aprendido. Mobiliza em sala de aula o pensar, levantar hipóteses, discutir, o ajudar e ser ajudado. Afirma ser fundamental o aprender com o outro, e por isso, procura mobilizar em sala de aula o pensar, levantar hipóteses, discutir, o ajudar e ser ajudado.

A professora Edwiges Zaccur apresenta questões acerca das concepções e práticas de leitura que podem estar presentes no cotidiano escolar. Compreende que a leitura vai além da decodificação de palavras, que por ser uma condição humana, está presente em todas as situações cotidianas. É através dela que a criança vai se apropriando, interpretando e criando formas de lidar com o mundo. Porém, ao chegar à escola, muitas vezes, estas crianças são colocadas em situações de leitura que “aprimonam”, ou seja, o ato de ler deixa de ser algo natural, uma fonte de descobertas e passa a ser uma obrigação sem sentido. Edwiges chama a atenção para essas funções que a leitura pode assumir: tanto de libertar, quando de aprisionar e ressalta que mesmo

no ensino formal, há possibilidades de trabalho que não suprimem, mas desenvolvem o prazer pela leitura.

- **II FALE**

Realizado no dia **14/04/2007**, esse encontro teve como tema: **Metodologias de Alfabetização: articulando prática e teoria**. As convidadas foram: a professora **Jacqueline de Fátima dos Santos**, professora do Cap/Uerj e da Faculdade de Formação de Professores da UERJ/São Gonçalo e a professora **Maria das Graças Rodrigues**, professora do Centro de Referencia de Formação Continuada de São Gonçalo (CREFCON)

Defendendo uma escola de qualidade para as crianças de classe popular, a professora Maria das Graças enfrentou muito desafios na busca pela realização de práticas de ensino-aprendizagem nas quais ocorra a relação entre o conhecimento científico e a formação cidadã. Reorganizar a disposição das carteiras da sala de alua, em círculo; buscar estabelecer uma relação dialógica com os alunos; explorar e melhor utilizar os espaços da escola – como a biblioteca - e procurar integrar o trabalho corporal ao intelectual, foram algumas das iniciativas tomadas pela professora a fim de considerar a realidade, partir do interesse e dar mais sentido à relação de ensino-aprendizagem com os alunos.

Os pais dos alunos, os demais professores, a direção e até mesmo as próprias crianças não estavam acostumados com essa forma de trabalho e criavam uma certa resistência. Mas, aos poucos, a professora foi conseguindo estabelecer parcerias e fortalecer o trabalho nessa perspectiva. A professora ressalta que sua compreensão de educação como forma de auxiliar na construção de um *mundo melhor* foi sendo construída ao longo de sua atuação docente, a partir do diálogo e do estudo teórico.

A professora Jaqueline nos faz refletir acerca da função docente. Faz críticas a ações hierarquizadas, historicamente perpetuadas, que muitas vezes tentam retirar a autonomia das professoras e professores e negar que a sala de aula é local de experiência, onde conhecimentos são produzidos. Os docentes tendem naturalizar essas concepções e reproduzi-las em suas práticas, “acostumam-se a olhar em uma só direção”.

Faz um alerta ao uso indiscriminado da cartilha ou de textos e atividades similares nos quais a prioridade está no escrever corretamente – no que diz respeito à gramática e à ortografia – há pouca preocupação com o sentido, podendo veicular mensagens preconceituosas ou

equivocadas, que não condizem com o real. Compreende a docência como uma construção estabelecida através do diálogo e um constante repensar sobre a prática é imprescindível principalmente com a ajuda do “outro”, por ampliar as possibilidades de visualização de questões que sozinho talvez não fosse possível enxergar.

- **III FALE**

O terceiro encontro foi realizado no dia **05/05/2007**, teve como tema: **Modos de alfabetizar: concepções teóricas em interação com a prática**. As convidadas foram: a professora **Márcia Santos**, professora Alfabetizadora da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. As Professoras **Janete Lyra** e **Tereza Cristina Barreiros**, orientadoras Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. As três professoras são professoras-pesquisadoras da *Sociedade dos Professores Pesquisadores em Alfabetização* (SOPPA).

De acordo com Janete, a SOPPA começou em 2002, com a finalidade de refletir e melhorar a prática alfabetizadora. Aponta que muitos professores e professoras têm interesse e sentem necessidade de se aperfeiçoar. Compreende que a formação inicial é importante, mas não é o bastante, por isso a necessidade de buscar uma formação continuada e permanente. Ressalta que sua formação inicial não foi suficiente para que compreendesse questões acerca do como a criança aprende e da maneira pela qual o professor precisa intervir no processo de ensino-aprendizagem.

Márcia e Tereza “dividiram” espaço em suas narrativas: na medida em que Márcia socializa sua prática, Tereza complementava com algumas considerações. Márcia afirma que em sua primeira experiência como docente, já “levou tudo pronto” (a concepção de que o professor detém e transmite o conhecimento e que ao aluno cabe aprender passivamente) e reproduzia o livro didático. Porém, foi percebendo que agindo dessa forma, havia alguma coisa errada, pois muitos alunos não conseguiam “aprender”. Foram muitas tentativas, chegou a reproduzir a maneira de ensinar da professora de seu filho, mas não adiantava. Até que foi estudar, fazer parte do PROFA² onde encontrou profissionais com os quais pôde dialogar a respeito da própria prática.

² Programa desenvolvido pelo Ministério da Educação, com a finalidade de ampliar as competências dos profissionais da alfabetização de crianças, jovens e adultos. (<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/alfa/defaulti.asp>)

Hoje, tem procurado uma outra forma de compreender e avaliar as escritas de seus alunos, buscando perceber em suas produções, aquilo que eles já sabem, suas “hipóteses” de escrita. Desta forma, foi percebendo o quanto é importante que o planejamento esteja de acordo com as lógicas de aprendizagem das crianças, já que a turma não é homogênea. A escrita fora do convencional é vista como uma parte do processo de aquisição da escrita e não como evidência do não saber. Neste caso, Márcia procura “convidar” a criança a continuar a desenvolver seu pensamento, por meio de desafios, atividades significativas. Vai buscando realizar uma prática de alfabetização que utiliza o texto como referência, pois, muitas vezes, em atividades com “palavras soltas” a criança consegue realizar o que foi proposto, porém, em atividades que priorizam a função da linguagem e utilizam a escrita em um contexto (texto), a criança apresenta dificuldades. Por isso, Márcia parece priorizar atividades reais de leitura e escrita, nas quais, mesmo lendo e escrevendo fora do convencional, a criança é compreendida como leitora e escritora. Assim, destaca que se para aprender a falar, a criança precisa estar imersa em um ambiente de fala, então, para aprender a ler a escrever, a criança precisa estar imersa em um ambiente de leitura e escrita.

Tereza alerta para o fato de que a alfabetização não pode restringir-se a adequação do falar ao escrito, porém, em um sistema alfabético, estabelecer a correspondência entre o que se fala e o que se escreve, também é necessário, compreendendo que a relação entre a escrita e a oralidade é maior que uma mera representação. Não se trata de ensinar a usar o código somente, pois antes de entrar para a escola, a criança já vai apropriando-se da leitura e da escrita, busca compreender a lógica desse “objeto” sócio-cultural. A criança não é um memorizador da correspondência entre letra e som, busca aprender aquilo que faz sentido a ela. De acordo com Tereza, o conhecimento que o professor precisa ter para organizar o ensino é estar num movimento de diálogo, procurando aprender cada vez mais sobre a complexidade e a beleza do processo de ensino-aprendizagem. Márcia revela o quanto a postura de seus alunos muda quando aprendem a ler e a escrever, ou quando vão reconhecendo-se como leitores e escritores. Esse fato eleva suas auto-estima. Aponta, também, a importância de avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos e não somente o fato de estarem ou não escrevendo convencionalmente, já que algumas crianças não chegam “alfabéticas” no final do ano, mas que dão um grande salto qualitativo na aquisição da leitura e da escrita.

- **IV FALE**

Realizado no dia 02/06/2007, o quarto encontro teve como tema: **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** As professoras convidadas foram: a professora Jonê Carla Baião, professora Alfabetizadora do CAP/UERJ e de Língua Portuguesa da rede Municipal de Educação do RJ e a professora Carmen Sanches Sampaio, professora da Escola de Educação da UNIRIO.

Carmen Sanches fez um breve resgate histórico da alfabetização no Brasil, para que possamos entender o que norteia as concepções e práticas atuais. No que diz respeito a concepções e práticas tradicionais de alfabetização, destaca que no final do século XIX, as cartilhas eram em marcha sintética, partiam das unidades menores da língua para formar as maiores. O tipo de atividade priorizado era o que envolvia a silabação e soletração. A preocupação está na caligrafia e ortografia, os alunos eram estimulados a escrever pouco, para errar pouco, pois escrever “errado” era sinônimo de memorizar “errado”. Já no século XX, há uma mudança na concepção de criança, a partir de estudos realizados na área da psicologia - entende-se que em suas análises, a criança parte do todo, para o específico. As atividades mais utilizadas envolvem a sentencição e palavração. A maturidade é tida como pré-requisito para aprender, a criança precisa ser preparada para ser alfabetizada. Em suma, ambos os métodos de alfabetização são baseados em práticas mecanicistas de produção do conhecimento. O professor precisa dar conta de todo o processo, ter respostas para tudo, por isso, quando o aluno não aprende, a visão é de que o aluno não tem maturidade. Inexiste a preocupação com a construção de sentido, pois a concepção de leitura e escrita não é a de trabalhar o sentido de ler e escrever, a preocupação está em treinar a fixar determinados grupos de sílabas. Não é um trabalho sobre e nem com a língua, que não é vista como conhecimento, mas como um mero instrumento ou ferramenta para se conhecer algo. Em 1980, vêm à tona as discussões acerca do pensamento Construtivista e Interacionista de alfabetização. De acordo com os estudos da Psicogênese e também da concepção interacionista de alfabetização, a língua não é reduzida a um objeto de comunicação e expressão, mas como atividade constitutiva do próprio sujeito. Há uma crítica acerca da utilização de certas atividades de leitura e escrita com fins apenas escolar, pois não possuem articulação com a vida. Defende-se o uso do texto como referência nas atividades de leitura e escrita (leitura e escrita a partir de um contexto que as dê sentido). Esses modos de pensar a alfabetização trazem novas nomenclaturas. Nesta perspectiva, em meados dos anos 80,

surge, no Brasil, a nomenclatura “letramento”. O letramento denomina especificamente uma condição que a pessoa adquire ao se apropriar da leitura e da escrita. Antes de ler a palavra escrita, a criança faz suas leituras do mundo, há muito nos diz Paulo Freire. A primeira deve dar continuidade à segunda. Desta forma, a diferença entre letramento e alfabetização depende da visão que se tem acerca da alfabetização, visto que o letramento nada mais é, do que uma denominação atribuída a uma outra forma de compreender a alfabetização, diferente da tradicional.

Carmen nos convida a refletir sobre a necessidade de buscarmos melhores condições de ampliação de saberes e fazeres docentes, destacando que o pensar e discutir coletivamente tem grande importância nesse processo. É necessário compreender melhor a aprendizagem dos alunos e os objetivos da relação de ensino-aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita para que possamos fazer escolhas. A necessidade de ousar, buscar exemplos e discutir o trabalho em grupo, visto que, a relação de ensino-aprendizagem, quando baseada numa concepção construtivista, traz muitas dúvidas. Assim, a mudança de concepção acerca da alfabetização, traz consigo a necessidade de uma mudança ampla e significativa em vários aspectos que compõe a prática (relação professor-aluno, avaliação, currículo...).

A Professora Jône nos faz refletir sobre a língua e o ensino de língua escrita na alfabetização. A língua não é meramente um objeto neutro, utilizado para fins de comunicação, possui valor simbólico, intencional, pela qual podem ser estabelecidas as relações de inserção e exclusão sociais, visto que nem todos os segmentos sociais utilizam ou têm acesso à linguagem “padrão”, legitimada pela sociedade.

Desta forma, Jône afirma que no ensino da língua escrita na escola precisam estar presentes: o ensino do código, os usos e práticas e a dimensão do valor simbólico da língua. A fim de que os alunos tenham a possibilidade de apreender e utilizar criticamente a linguagem nas relações sociais.

- **V FALE**

O quinto encontro foi realizado no dia **07/07/2007**, teve como tema: **Alfabetização: diferentes lógicas no ensinar e no aprender**. As professoras convidadas foram: a professora Marisol Barenco, professora da Faculdade de Educação da UFF e pesquisadora do Grupalfa e a

Professora Margarida dos Santos Costa, professora alfabetizadora do CAP do Instituto Superior de Educação do RJ (ISERJ).

A Professora Margarida conversou sobre a prática que desenvolve no projeto “Lendo e Escrevendo” com os alunos do 1º segmento, tidos como aqueles que são “incapazes de acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma”. Procura trabalhar dando voz a esses alunos, aos saberes que eles possuem, numa luta contra o “desperdício de saberes”. Ressalta que precisou aprender na prática (tentando o que ainda não sabia) a lidar com esses alunos e a compreender que constroem conhecimentos, visto que sua formação inicial foi voltada a um ideal de aluno, que “aprende” aquilo que é transmitido no tempo que o professor determina. Prestar a atenção nos alunos, acreditar em suas capacidades, ir além do evidente e dos “rótulos”, foram preocupações que nasceram com a prática, cuja mudança e trabalho estão sendo possíveis graças à prática dialógica com seus alunos e com outras profissionais que ajudam a repensar a prática.

Partindo de uma dinâmica, com fotos de crianças, Marisol nos instiga a pensar no quanto nosso olhar pode estar sendo determinado. Alerta para a necessidade da luta contra o conformismo e da desnaturalização do olhar e da postura docente. Ressaltou, em sua narrativa, a importância de vermos a realidade que existe para além das aparências, tanto na prática docente, quanto em nossas leituras de mundo. Visto que, nossa forma de compreender o mundo e a alfabetização acaba interferindo na formação da criança. Nesta perspectiva, a reflexão, o diálogo, o buscar, o conhecer, nos ajuda a compreender e desnaturalizar visões preconceituosas e excludentes, auxiliando também na forma como avaliamos os alunos e alunas.

- **VI FALE**

Realizado no dia **25/08/2007**, o sexto encontro teve como tema: **Narrativas Pedagógicas: produção escrita de crianças e professoras/es**. Os professores convidados foram: novamente a professora Margarida dos Santos Costa, professora alfabetizadora do CAP do Instituto Superior de Educação do RJ e o Professor Guilherme do Val Toledo Prado, professor da Faculdade de Educação da UNICAMP.

A professora Margarida Santos continuou a socializar a prática que desenvolve com seus alunos no projeto “Lendo e escrevendo”. Trata-se de alunos estigmatizados e considerados como aqueles que não querem e ao mesmo tempo são incapazes de aprender. No trabalho com esses alunos, Margarida vai tentando ver as possibilidades onde a maioria vê impossibilidades. Ela

levanta algumas questões: “quais conhecimentos esses alunos têm? O que eles esperam da escola?”. Observando o que ocorria nos momentos em que os alunos dialogavam entre si passou a ver pistas dos saberes desse grupo, constatando que os interesses e conhecimentos construídos por esses alunos não eram os legitimados pela escola. O grupo gostava de ouvir e cantar paródias musicais, em ritmo de “funk” e com letras de conteúdos inaceitáveis por parte da escola, mas Margarida ousou trabalhar a partir desse interesse e foi percebendo que os alunos eram capazes de escrever e ler. A partir daí, foram surgindo outros tipos de interesses por parte desses alunos. Margarida, então, percebeu a importância do estabelecimento de vínculos com esses alunos, deles se sentirem capazes e de terem alguém que acredita em sua capacidade. Com isso, também foram dando credibilidade ao trabalho de Margarida. A professora ressalta que esse é um movimento de construção que demanda tempo e traz muitos desafios, pois mexe com concepções há muito tempo perpetuadas na escola e, muitas vezes, naturalizadas em nós.

O professor Guilherme ressalta o quanto a história de vida das professoras e professores influencia na forma como lidam com seus alunos e alunas. Compreende que, se a formação profissional é uma parte integrante da vida, então, a formação profissional, portanto, pessoal, precisa estar de acordo com a totalidade do ser e não somente considerar aspectos técnicos. De acordo com o professor Guilherme, as narrativas das professoras mostram aquilo que conseguiram apreender da vida, por isso, a importância de se acreditar e valorizar o que temos a dizer. São muitos os possíveis significados da “história”, mas a forma como cada um a interpreta é única. Guilherme vê o FALE como um importante espaço onde as narrativas se encontram e ficam registradas, visto que muito se teoriza sobre as professoras e professores, mas pouco se dá valor e voz a eles e a elas.

• VII FALE

O sétimo encontro realizado no dia **15/09/2007** teve como Tema: **Alfabetização: a mediação pedagógica no processo de revisão textual**. Os professores convidados foram: o professor Ricardo Carvalho das Faculdades Integradas Maria Tereza e orientador pedagógico da rede municipal de ensino de Duque de Caxias e o professor José Ricardo Santiago, professor alfabetizador da Secretaria Municipal de Educação Duque de Caxias e ex-aluno do Curso de Pedagogia da UNIRIO.

O professor José Ricardo diz que no começo de sua prática como docente pensou em “transplantar” o que aprendeu em sua formação, mas depois viu que deveria buscar sua própria forma de alfabetizar. Foi buscando, cada vez mais, compreender e utilizar o espaço de sala de aula, como espaço de vida, mobilizando a fala dos alunos e, posteriormente, vendo a necessidade de também mobilizar a escuta, onde o “outro” é compreendido como parte no processo de aprendizagem. Aos poucos foi compreendendo seus alunos como produtores de texto, o que trouxe a necessidade de investir na autoria visto que as crianças possuíam muita dificuldade de escrever o que pensavam. Nessa perspectiva, foi refletindo acerca das melhores formas de intervir no processo de aquisição da leitura e da escrita de seus alunos, a fim de que estes se sentissem motivados e seguros para escrever. Com a finalidade de respeitar os saberes e interesses de seus alunos, José Ricardo trabalha com a “Pedagogia de projetos”, na qual os alunos elegem um tema que pode ser trabalhado em suas inúmeras possibilidades, indo para além dos conteúdos programáticos da escola. As crianças vão se percebendo como autores do próprio conhecimento, elas se auto-avaliam, sabem o que já aprenderam e o que ainda precisam aprender. O prazer de aprender não exclui o rigor técnico. José Ricardo aponta a necessidade do constante movimento de desnaturalização do olhar para a prática.

O professor Ricardo afirma que para escrever a criança precisa assumir-se como autora, ter o que dizer e motivos para dizer, pensar em estratégias da escrita e no interlocutor. Faz distinção entre a redação e a produção de textos. A redação é um trabalho de escrita que prioriza o uso convencional da gramática e da ortografia, já a produção de texto, envolve todo um trabalho onde os alunos entram em contato com diferentes tipos textuais, refletem e discutem acerca da temática a ser escrita. Esse professor alerta para o fato de que assim como a produção, a revisão de texto precisa ser mobilizada, pois a partir da revisão e reflexão acerca de sua escrita e da escrita de outros, até mesmo de autores, o aluno vai aprendendo os usos e funções da língua escrita. O trabalho de revisão textual não é uma questão de apontar erros e acertos, mas de refletir sobre a língua.

- **VIII FALE**

O oitavo encontro, realizado no dia **06/10/2007**, teve como tema: **Alfabetização e o papel da literatura na construção da identidade étnico-racial**. As professoras convidadas foram: a

professora Angela Maria Parreira, professora da rede municipal de educação do Rio de Janeiro e a professora Maria Elena Viana Sousa, professora da Escola de Educação da UNIRIO.

A professora Angela nos fez refletir acerca da presença do negro nas escolas, nos estudos sobre a História, nos livros didáticos - geralmente apresentado em uma condição de inferioridade. E o quanto isso vai sendo naturalizado nas crianças, fazendo com que crianças negras não queiram identificar-se como tal e gerando preconceitos. Ao pesquisar sobre questões raciais na escola foi que se deu conta de que muitos de seus alunos e alunas a desenhavam loira. Ao questionar o motivo aos alunos, recebia respostas do tipo: “Deixa assim, está tão bonitinho!”. As crianças negras também se auto-retratavam brancas. Indagou-nos: é por acaso?

Angela foi percebendo, nos estudos e reflexões realizadas, o quão complicado é encontrar histórias em que o negro não é inferiorizado e as histórias da literatura infantil, majoritariamente têm personagens brancas. Nesta perspectiva, buscou o trabalho com histórias em que os negros são vistos positivamente, sem, contudo, inferiorizar o branco, também. Relatou-nos sobre as oficinas de literatura realizadas com estudantes negros e o processo vivenciado por esses estudantes de assunção da identidade negra, antes negada.

Já a professora Maria Elena destacou que a forma preconceituosa de conceber o negro hoje, não aparece do nada, a mentalidade racista foi construída por meio até de teorias científicas. Essas imagens foram sendo deturpadas, esteriotipadas e socialmente aceitas como verdade. Alerta para o fato de que no Brasil vivemos uma falsa democracia racial e o quanto que isso ajuda a camuflar o racismo. Maria Elena ressalta o quanto o preconceito vai desconstruindo a identidade, havendo, então, a necessidade do esforço na construção de uma outra mentalidade, na busca por encarar a diferença como constitutiva dos sujeitos e não como deficiência.

- **IX FALE**

Conforme explicitarei anteriormente, por conta da data de realização desse encontro – dia 25 de novembro de 2007 – não foi possível incluí-lo na pesquisa realizada.

IV - PROFESSORAS/ES ALFABETIZADORAS/ES: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Analisando as falas das professoras e professores alfabetizadores que, nos encontros do FALE, apresentaram seus modos de alfabetizar, percebo que, na maioria dos casos, no início de suas atuações como docentes suas práticas eram embasadas por concepções tradicionais de educação.

Depois que terminei minha vida escolar e fui estudar, fazer o Normal, fui trabalhar em escola, eu percebi que eu repetia aquilo com os alunos o que me faziam lá atrás: a ordem, a repetição, na escola particular eu colocava as crianças umas atrás das outras, eu mandava copiar sem saber porquê, eu mandava cumprir o programa sem discutir. Estou reproduzindo aquilo que aprendi na vida, na minha formação e até mesmo na escola normal porque não teve muita mudança. A ordem, a reprodução, as atividades todas marcadinhas feitas naquele dia, naquele momento, tinha que todos fazer na mesma hora e terminar no mesmo momento, sentido de coletividade não havia nenhum. Eu sou docente onipresente, sou a professora que tenho que dar conta de tudo, eu tenho que dar conta desta turma, eu, eu, eu... eu estava muito centralizada no trabalho e em mim, o que eu tinha que fazer, o que eu tinha que planejar, o que eu tinha... eu estava ali cheia das certezas “é assim, é assado!” esse é, essa afirmação, esse dizer cheia de certezas, cheia do poder, é uma coisa que também passou por mim. Um professor que falava pra mim “esse aluno não sabe nada” eu repetia isso para o aluno. Essa linha eu carreguei, regularidade, previsibilidade e ser atuante. A regularidade: essa questão de todos começarem e terminarem ao mesmo tempo. A previsibilidade, eu tenho um planejamento, esse planejamento tem que acontecer naquele tempo, naquele dia, tem que trabalhar daquele jeito, as crianças vão aprender e entender bonitinho, e se não aprender o problema não é meu! (Professora Ana Paula)

De acordo com essa concepção, alfabetizar significa ensinar o aluno a decodificar a língua e, é um processo que tem como centro a *tarefa de ensinar*. A aquisição da leitura e da escrita tem fim escolar, serve como instrumento para ser utilizada na análise dos conteúdos escolares. A prioridade está na fixação das regras gramaticais e ortográficas da língua escrita, não importando muito o sentido do que é lido e escrito. Segundo Smolka (2001) a língua é vista como um sistema que funciona com padrões fixos e imutáveis. O importante é escrever certo, pois escrever errado significa memorizar errado, a escrita é ensinada como mera transcrição da fala.

O professor é visto como aquele que deve transmitir os conteúdos aos alunos, através dos métodos mais adequados. Os alunos são compreendidos como desprovidos de conhecimentos, e é esperado que de forma mecânica reproduzam o que é transmitido. Estando o eixo da ação pedagógica na transmissão, a aprendizagem é baseada na memorização, por meio da repetição. Acredita-se que os alunos aprendem da “mesma” forma e ao “mesmo” tempo e, caso isso não ocorra, o problema está na incapacidade para aprender, do aluno.

Nessa perspectiva teórica, avaliar significa medir quantitativamente a aprendizagem. O erro evidencia o não saber. Por partir da lógica da homogeneidade, avaliar gera exclusão, porque nem todas as crianças aprendem da mesma forma e no mesmo momento, e quando as crianças *não correspondem às expectativas* da escola e dos professores e professoras, ou *não acompanham a turma* são vistas como “incapazes” de aprender e são levadas à repetência, até que evadam da escola.

De acordo com Smolka (2001), a *função de ensinar* quando centrada na maneira de ensinar do professor e da escola, gera uma *equivalência entre ensino e inculcação*. A autora busca estabelecer, então, uma distinção entre a *tarefa de ensinar* e a *relação de ensino*, na qual a *relação de ensino* é o que se constitui nas *interações pessoais*, e a *tarefa de ensinar*, socialmente organizada e imposta, é instituída pela escola e, muitas vezes, deturpa a *relação de ensino*.

A partir desta distorção, a *tarefa de ensinar* fica caracterizada como: *linear, unilateral e estática*, pois o professor assume a postura de quem se *apodera* do conhecimento, pensa que detém o conhecimento e que sua função é transmiti-lo ao aluno. *O professor tende a monopolizar o espaço na sala de aula*, onde o seu *discurso se impõe*. Decorre daí, a idéia de que a aquisição do conhecimento depende, necessariamente, da escolarização.

A leitura e a escrita, produzidas na escola, têm pouca relação com as experiências de vida e de linguagem das crianças, tornado-se *estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo*, funciona como um bloqueio à construção do conhecimento crítico.

Nesse contexto, *o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção de massa* (SMOLKA, 2001, p. 37).

Esta forma de compreender a alfabetização leva a uma aquisição da leitura e da escrita, sem sentido, sem *consciência* para as crianças, por ter fim na própria escola, *evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e a escrever*. (idem, 38).

Logo, as *formações imaginárias*, advindas das representações sociais, podem influenciar as ações pedagógicas: é esperado que em uma classe de alfabetização, o professor ensine a ler e a escrever e que os alunos aprendam. Imagina-se que este é o ato de alfabetizar.

A alfabetização é trabalhada como uma relação de “causa e efeito”, na qual, se o professor ensina, as crianças aprendem, mas o problema está no fato de que nem sempre as crianças

“aprendem”, ou alcançam resultados satisfatórios para as professoras e professores, o que indica a necessidade de observar e refletir sobre as “pistas”, muitas vezes, consideradas como irrelevantes no desenvolvimento das *relações de ensino*. Situação que fica explícita nas narrativas dos professores e professoras, ao longo do tempo de trabalho docente.

Quando eu aprendi a alfabetizar na escola particular e no CIEP eu pensava que a criança tinha a necessidade de ser preparada, o aluno deveria ser preparado para aprender aqueles conhecimentos que mais lá na frente ele iria aprender, então, tinha que preparar antes a máxima que era ler e escrever. Então eu achava que deveria cobrir pontinhos, tinha que ligar, porque eu fiz muito isso durante minha vida escolar e tinha que ter essa preparação para que ele pudesse entender depois, não naquela hora, naquela hora, ele não entendia. Levar texto para sala de aula? Que nada! O aluno vai entender texto nenhum, o aluno gosta de historinha mais bobinha, ler um texto de jornal, de revista, falar de coisas científicas? Nada! O negócio do aluno é cobrir pontinhos, repetir ba – be, fazer listas de palavras. Exercícios com letras e sílabas soltas, palavras-chave, textos acartilhados como referência e eixo de trabalho, ausência de sentido. Eu usei muito, a cartilha aquela que todos conhecem. E os alunos tinham que ler aquele texto e outro não, escrever naquele formato, saiu daquele formato da cartilha eu não queria, saiu daquele formatinho da cartilha já não adiantava mais porque estava errado. Eu me lembro de um textinho da cartilha que era assim: “Ivo viu a vaca”. É um negócio de som de “v”. É uma coisa completamente lunática, sem sentido algum. A cartilha para fazer a junção dos fonemas das letrinhas para que fixasse. Inventavam textos que nada tinham a ver com nada. A vaca viu a uva, a uva viu a vaca. Uva viu vaca aonde? Mas para o aluno aprender o “v” tinha que gravar, tinha que escrever igual naquele formatinho para escrever tinha que ser assim. (Professora Ana Paula)

O que exatamente queria discutir com vocês com isso é a última frase, “a ausência do sentido”, porque a gente tirava da criança essa potencialidade dela colocar sentido naquilo que ela quer escrever. Aprender como sinônimo de repetir para decorar sem poder aprender e a transmissão da professora como eixo da prática pedagógica. Quer dizer: aprender para repetir, se repetir daquele jeito dá certo, se não repetir tá errado. E a professora como centro e eixo capaz e potente desprovendo todo outro de qualquer potencialidade, ou seja, não vendo no outro, também uma via de mão dupla, eu aprendendo com ele e ele aprendendo comigo, era um laço. (idem)

O erro como evidência do não conhecimento: não fez daquele jeito, está errado.

A avaliação como sinônimo de medição, isso é uma coisa que é difícil de a gente entender: Como vou avaliar sem medir? Eu me perguntava o que eu coloquei no papel, fugiu da resposta está errado. Ai eu me lembrava, isso é real, aconteceu comigo, eu sabia que sabia, mas a professora não aceitou, e eu reproduzia isso depois. Eu sabia, eu estudava, não faltava nada para dar a resposta, faltava um “azinho” que a professora pedia com uma palavrinha que tinha que botar, eu sabia, e sabia que palavra! (idem)

Entretanto, a prática referendada nessas concepções gerava situações no cotidiano de sala de aula que inquietavam a essas professoras e professores, pois muitos alunos não “aprendiam”, mostravam desinteresse, repetiam o ano e desistiam da escola.

Mas estava lá dentro aquela palavra, a incerteza, o medo, a insegurança. Mas eu guardava. (Professora Ana Paula)

Por que as crianças não aprendem todas no mesmo ritmo? (idem)

Quando a gente começou a ouvir isso, eu e uma outra colega que não está mais no projeto, eu comecei a me preocupar com a questão. Nesse momento já estava fazendo alguns cursos aqui na UNIRIO e na UFF, curso de alfabetização das crianças das classes populares, eu já estava incomodada pela discussão teórica e pelo que via na prática. Então ali eu comecei a incomodar com aquela situação e a desconfiar do discurso. Eu começava a me perguntar pelo seguinte: uma das colegas dizia assim, mas já tentamos tudo que sabíamos e eu estava aprendendo exatamente no curso de pós-graduação em alfabetização que é preciso que nós comecemos a nos desafiar e tentar aquilo que a gente ainda não sabe. Porque? Nós estudamos, somos preparados para trabalhar com determinados grupos de alunos, então quando a gente se depara... Tem um tipo de aluno ideal. Eu sei que esse tipo de discurso nós já ouvimos algumas vezes, mas é preciso lembrar porque a prática tá mexendo isso o tempo todo. Mas para trabalhar com esses alunos que fogem ao modelo ideal nós não sabemos o que fazer. Então eu me desafiava a aprender, né, a aprender com aquele grupo de alunos. Não foi fácil (Professora Margarida)

As inquietações e questionamentos motivaram a busca por “novas” formas de conceber e exercer a prática pedagógica, provocando um movimento de (re)construção da própria prática. De acordo com Freire, os docentes vão saindo de um estado de *curiosidade ingênua* para um estado de *curiosidade epistemológica*, ou seja, as inquietações vão tornando-se questões de estudo, de investigação. Esta mudança é originada pela busca por entender o porquê de estarem agindo de forma que não conseguiam estabelecer uma relação significativa de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996, p. 44).

Algumas professoras ressaltam que encontraram muita dificuldade nesse movimento de transformação da prática, pois as concepções tradicionais, como o próprio nome mostra, têm tradição, ou seja, estão há muito tempo presentes na educação: os docentes, os responsáveis pelos alunos, os outros profissionais da escola, em sua maioria, foram escolarizados de acordo com essa perspectiva teórica, e segundo Freire, quando o professor em formação inicial compreende seu formador como sujeito e a si como objeto que recebe conhecimentos transmitidos, tem grandes chances de futuramente reproduzir esta forma de conceber a prática, com seus alunos.

Ser professora é difícil, é difícil expor os medos, você não é educado para isso, você não é educado para expor para o outro o que você não sabe, você não é educado para dizer que não tem certeza de alguma coisa. Eu me lembro que no curso normal você não é educado para dizer que não tem certeza de algo, você tem que saber que é onipotente e o aluno é o coadjuvante ele está lá para aprender, mas você não. Pronto, essa foi a trajetória que eu levei por muito tempo na minha vida e incomodava porque eu estava lá dentro e foi aquilo, eu tinha que passar uma imagem que não fosse aquela. Como eu posso dialogar se eu encontro outros “Eus”? claro, como eu poderia expor os meus medos, as minhas incertezas, em fim, os meus desconhecimentos se eu não reconhecia outras pessoas que passaram na minha vida e que me ensinaram muita coisa? Eu não tenho como dialogar porque eu não reconhecia isso. (Professora Ana Paula)

Bom, e aí, como pode? Já me incomodando, mas eu não tinha um parceiro com quem conversar, com quem expor. Eu não tinha ninguém que me dissesse: “vamos pensar de outro jeito? Vamos trabalhar de outro jeito?”. As colegas com as quais eu trabalhava na escola particular e no CIEP eram professoras que também viveram o mesmo processo e aprenderam da mesma forma, então, eu não tinha como desviar muito disso. (idem)

No primeiro momento, eu acho que eu enfrentei muitas dúvidas, principalmente do grupo de pais, que sentiam muita falta do dever de casa no caderno, sentiam muita falta das famílias silábicas. (Professor José Ricardo)

Agora quando comecei também a fazer isso (estabelecer uma relação dialógica com alunos tidos pela escola como incapazes), eu comecei a ser colocada um pouco na margem. Primeiro já estava sendo colocada na margem nos grupos da escola muitas vezes porque estava indo na defesa de uma coisa que muita gente na escola não acreditava. (Professora Margarida)

Afirma Smolka, que a *ilusão* da transmissão do conhecimento está profundamente ligada a não consciência do professor acerca dos pressupostos socialmente construídos e implicitamente *inculcados* em sua prática. A *ilusão* parece decorrer de não serem levados em consideração aspectos fundamentais da relação de convivência com os sujeitos que atuam na escola, *decorrente de sua falta de conhecimento e posicionamento crítico com relação ao seu próprio papel e sua função, como professor no contexto e funcionamento sociais* (SMOLKA, 2001, p. 32).

Ações inovadoras ou “diferentes” causam estranhamento e medo, por conta do ainda não conhecido. Por outro lado, Freire aponta que embora os professores tenham sido subordinados a uma prática “bancária”, se mantiverem *vivo em si o gosto da rebeldia, que aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se*, eles têm a possibilidade de romper com o que poderia ser a determinação de sua prática docente. Isso fica

explícito nas falas das professoras e professores - à medida que vão refletindo sobre o fazer pedagógico, alteram-se suas concepções acerca de: alfabetização – leitura e escrita - docência, discência, relação ensino-aprendizagem e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

4.1. Concepção de Professor

Analisando as narrativas das professoras e professores, percebo que procuram estar em um constante desenvolvimento e aprendizado acerca do como estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem mais significativa, por isso, permitem-se ter questões, buscar ajuda, estudar e aprender, com seus alunos. Inclusive, de acordo com Freire, desenvolveram a consciência de seu *inacabamento e condicionamento*, ou seja, compreendem que não sabem tudo, mas que têm condições de aprender cada vez mais e por isso buscam a educação como um processo permanente. Compreendem docência como mediadora na relação de ensino-aprendizagem, ou seja, *diferente de transmitir conhecimentos, buscam criar possibilidades para a sua construção e contribuir positivamente para que o educando vá sendo artífice de sua formação* (FREIRE, 1996, p. 24 – 78).

Eu estava começando mesmo, foi em junho que eu comecei a fazer diagnóstico, a fazer leitura compartilhada, que eu ainda não fazia, comecei a utilizar textos reais, textos do folclore, textos populares, parlendas, trava-línguas, eu comecei aos pouquinhos... (Professora Márcia)

Antes, a minha prática não era assim. (idem)

Então gente, esse meu olhar, ele não é gratuito, ele não surge do nada. Ele é orientado por estudos, diálogos (Professora Margarida)

Freire afirma que não existe desvinculação entre ser professor e ser “gente”, mostra que as características vitais do homem devem ser as mesmas desenvolvidas pela educação, já que *educar é uma especificidade humana*.

Estes docentes colocam-se na postura de professoras e professores pesquisadores, concepção que está diretamente relacionada ao processo de formação continuada, isso porque esse processo exige que a professora analise a sua prática, reflita sobre ela e busque uma articulação com a teoria, no sentido de ampliar os seus fazeres, tornando-os mais significativos, num movimento dialético e constante entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Como ressaltam Esteban e Zaccur (2001): *a prática é o local de questionamento, sempre mediado pela teoria*, ao que Freire complementa: *A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação*

teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (FREIRE, 1996, p. 24).

Desde que eu entrei no PROFA e que a gente tem estudado até hoje, a gente aprendeu muitas coisas. A primeira coisa que eu aprendi no PROFA foi que eu tinha uma concepção e eu não sabia que eu tinha, mas eu tinha uma concepção um tanto quanto empirista de ensino e aprendizagem. E aí a gente passou a estudar o que que era uma, o que que era outra, e aí as coisas foram se clareando mais ou menos (Professora Márcia)

Aí quando eu descobri que eu tinha uma concepção que era um tanto quando empirista, e comecei a estudar também outras concepções, outras não, uma outra concepção que é a “Construtivista Sócio-interacionista” e na verdade. Hoje o que a gente faz é uma alfabetização com textos, né, Tereza? A gente chama de alfabetização com textos, certo? E aí, a gente aprendeu a ver como é que os nossos alunos estavam em relação à leitura e à escrita, eu descobri as hipóteses de escrita, que é Emília Ferreiro, né? Todo mundo já sabe... e eu comecei a aprender sobre as hipóteses de escrita. eu já tinha tido um contato antes com essas hipóteses de escrita, lendo sozinha dentro de casa, até fiz dentro de sala alguns diagnósticos, só que eu não sabia o que fazer depois, daquilo, depois do diagnóstico, eu não sabia “ e agora, o que que eu vou fazer?” eu não sabia... e também eu conheci muito pouco, porque era sozinha, sem ninguém para ajudar, sem ninguém mais experiente para estar falando comigo. E aí, lá que eu fui aprender sobre as hipóteses. (idem)

Como pude perceber no FALE, a postura investigativa das professoras e professores partiu de seu comprometimento com a prática e com os alunos - *Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador que sou parte?* (idem, 75) - das dúvidas e inquietações surgidas no cotidiano escolar, principalmente àquelas ligadas às aparentes “dificuldades de aprendizagem” de seus alunos.

Esse tempo passou e eu fui para a Escola Normal, fui trabalhar isso, continuei a aprender muitas coisas, uma gama de conhecimentos que eu não sabia para que usar, como usar e em que momento. Eu estudava, mas aquela dúvida que eu tinha lá atrás quando era criança, (por que a professora fazia deste jeito e não daquele?). Aquilo continuava me incomodando. Eu trabalhei em escola. Até que através de um concurso público consegui trabalhar em um CIEP, foi a primeira escola pública que eu fiz, foi meu primeiro trabalho em CIEP, já tinha trabalhado em escola particular, e tudo que eu aprendi na Escola Normal foi usado na escola particular, nos mesmos moldes. Isso para explicar um pouco sobre o que a gente vai ler aqui e vocês entenderem se hoje busco um trabalho de outro jeito, eu tive uma história que não foi feliz e não foi do jeito que é hoje. E fui trabalhar no CIEP e lá tive contato com tantas coisas interessantes, era um turbilhão de informações, mas aquela dúvida permanecia: “Por que as crianças não aprendem todas no mesmo ritmo?” “Por que as crianças têm que ficar sentadas todas do mesmo jeito?”. Eu ficava com aquilo todo na minha cabeça. E

aí, eu acho muito interessante contar desde o início, pois parece que ele foi o precursor de eu buscar o estudo depois. (Professora Ana Paula)

Assim, o que eu venho trazer aqui para compartilhar um pouco com todos é um pouco de uma experiência que eu venho tendo já alguns anos, não só na escola de alfabetização, mas especialmente hoje num projeto que acontece ali no ISERJ na Tijuca, que chama projeto lendo e escrevendo. Um projeto que tem constituído num espaço de grande aprendizagem para mim. Espaço em que eu tenho sido obrigada, né, desafiada a rever algumas crenças em torno do que seja o trabalho de escrita e leitura das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. (Professora Margarida)

Então a questão que queria trazer de volta aqui é que esse incômodo, a minha preocupação de catar, de desconfiar que as crianças sabiam coisas sobre leitura e escrita, que elas... Não era verdade que elas não queriam nada, que nós precisávamos pensar é, e tentar fazer o que nós ainda não sabíamos na prática com eles, isso nem sempre foi assim. Nem sempre me preocupei com isso, eu comecei a me preocupar quase 10 anos depois de formada com essa preocupação, né. Essa preocupação, ela vai nascendo do que vou observando nas escolas e dos encontros e diálogos que vou podendo tecer com pessoas que já pensava diferente de mim e espaços onde eu tinha oportunidade de discutir teoricamente e a prática que me incomodava, que começava a incomodar no contato com esses alunos. (idem)

Desta forma, a relevância da formação continuada dentro da própria prática, está no fato de que – como a maioria dos docentes aponta – a formação inicial não instrumentaliza e nem subsidia satisfatoriamente suas ações, por não considerar peculiaridades vividas em cada sala de aula, e o mais grave, por conceberem o professor como um profissional que deve reproduzir tudo aquilo que aprendeu, ao qual não é permitido ter nenhum tipo de dúvida ou questionamento.

Estas dificuldades advêm da concepção historicamente perpetuada que concebe o ato de pesquisar como um privilégio da Universidade, cabendo aos professores da Educação Básica aceitar passivamente o conhecimento produzido, ou seja, há uma dicotomização entre o pensar e o fazer, levando a uma *falsa impressão de que a docência se caracteriza pela aplicação imediata de metodologias formuladas em alguma instância “superior” à sala de aula, fazendo da sala de aula o locus da ação, como se o agir desobrigasse o pensar* (ESTEBAN & ZACCUR, 2001, p. 17).

Por esta razão, ocorre uma falta de credibilidade e escassez de espaços – dentro e fora das escolas – de estudos e discussões, nos quais os profissionais possam dialogar e trocar experiências. Este fato foi apontado pelas professoras como um grande dificultador, visto que o

refletir coletivamente é fator fundamental no desenvolvimento de uma prática alfabetizadora comprometida com o aprendizado de todos os alunos e alunas.

Hoje eu alfabetizo de outro jeito porque eu fui encontrando colegas que foram me ajudando a pensar e a colocar aquelas minhas dúvidas para fora. (Professora Ana Paula)

Por meio do diálogo compreendemos e percebemos o que sozinhos não conseguimos enxergar, não há razão para se envergonhar por desconhecer algo. *Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas.* O diálogo requer saber escutar – pré-disposição a estar com – e ter espaço para falar, entendendo o outro como parte do processo de aprendizagem, na busca por uma prática significativa. (FREIRE, 1996, p. 154).

A formação permanente da professora alfabetizadora para mim foi e tem sido fundamental, aprender com o outro. (Professora Ana Paula)

Freire (1996) afirma que *ensinar exige reconhecer que a educação é política*, denuncia a capacidade que a ideologia tem de deturpar a realidade e fazer com que se tenha como verdade a realidade deturpada. Com o conceito de “burocratização da mente”, o autor demonstra a padronização e a burocratização as quais as maneiras de viver – bem como as práticas docentes – são submetidas e avaliadas, gerando uma “domesticação”, frente a situações tidas como fatais.

Então ali nos meados da década de 90 foram criadas turmas especiais para crianças que não tinha jeito, para crianças que a gente entendia que não acompanhava o tempo da escola, para criança que vinham sendo retidas há muito tempo, para crianças que não conseguiam aprender a ler e escrever no tempo proposto por nós. (Professora Margarida)

Aí, achei ajudada por um autor que vai convidar a gente a procurar pistas dos conhecimentos dos alunos, mas não é o que está explícito, o explícito, evidente era o que realmente o que eles não queriam, evidente estava lá. O que conseguia ver, os meus olhos me possibilitavam ver, o que meu entendimento me possibilitava. Então ali eu comecei a tentar buscar pistas porque na fala direta, esperando que as crianças me respondesse não acontecia e aí eu comecei a prestar atenção e fui descobrindo algumas coisas. Uma delas foi durante uma conversa informal, dois alunos desse grupo que vieram da turma especial, eles falaram assim, um conversando com outro, um dia para outro assim, começaram a conversa sobre passar para o série seguinte, eles haviam muito tempo repetindo a segunda série, um dizia assim, a Patrícia dizia assim, ah eu não quero ir para a terceira série não, aí outro perguntava porque para a Patrícia e aí ela respondeu, porque eu tenho medo, muito medo de ir, eu sinto que quando chegar lá tenho que fazer muitos trabalhos, muitos deveres, os professores são muito exigentes, dizia ela e o Wellington vira pra ela e diz assim, não é nada disso, é igual a

segunda série que estamos estudando. Sabe por que que eu sei? Porque já andei conversando com os meus colegas. Já andei conversando com os meus colegas, essa é a parte que me chamou atenção. Uma pessoa que não quer saber, que não interessa conversa com outro colega a respeito?(Professora Margarida)

Com as reflexões coletivas, as professoras e professores percebem que a realidade não é só o aparente, percebem que, muitas, têm naturalizado preconceitos e estigmas. No processo de discussão além de desnaturalizar o olhar sobre as atitudes pedagógicas procuram desnaturalizar, também, as próprias atitudes.

Portanto, analisando as narrativas das professoras e professores, fica explícita a importância da formação técnico-científica, ou seja, a necessidade de estudar para conseguir coordenar a prática, a competência científica é um fator importante, pois não basta ter boa vontade. Contudo, a docência não se restringe à competência científica, por lidar com pessoas, envolve características ligadas às emoções, tais como a *esperança* e o *afeto*.

Então quando tive acesso a esse estudo, dessa autora isso aqui meio que como uma bomba, né, porque era exatamente o que eu estava tentando fazer e eu comecei a perseguir um pouco isso. Nessa tentativa de me dar o direito a apreender, a viver um pouco na prática, a sair um pouco desse lugar, desconfiando também em relação o que via dos meninos eu comecei a me perguntar um pouco mais e procurei prestar atenção um pouco mais no que essas crianças estavam dizer. (Professora Margarida)

Segundo Freire, a esperança é o que mobiliza a prática docente. As professoras e professores do FALE, demonstram, pela forma com que narram suas práticas, ter grande esperança e convicção na transformação da realidade, mediada pela educação. Parecem ir deixando de lado os determinismos que o cotidiano, muitas vezes, insiste em apontar e lutam para desenvolver uma prática cada vez mais eficaz e transformadora.

O afeto vem selar o compromisso que esses docentes têm com seus alunos e com sua prática. É o afeto, juntamente com a esperança, que permite o bom desempenho da prática docente, mesmo frente a todas as dificuldades.

Segundo Freire, a ideologia é *anti-humanista*, “transforma” o homem em máquina e as relações sociais em relações de mercado, porém o educador precisa estar convicto que seu trabalho é humano e a condição humana que funda a educação é o inacabamento. Esse inacabamento não se resume a busca por aprender conteúdos, por isso uma prática embasada somente pela técnica, que vise à memorização de conteúdos torna-se sem sentido e gera desinteresse. Sendo assim, o afeto e a formação científica devem estar juntos: “a prática

educativa é uma mistura de afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico a serviço da mudança”. Compreendendo a educação como especificamente humana, que trata de “gente” crescendo, em desenvolvimento, que tem inquietações, que buscam o que vai além da aprendizagem de conteúdos, educar é estar próximo, envolve o “pessoal”, sem excluir o *rigor intelectual*.

E eu acho que isso tudo é possível, no espaço da sala de aula, sem esquecer o rigor técnico que tem que ter também. A gente não está fazendo um espaço só de brincadeira, é um espaço de brincadeira, também. Mas, por que que aprender não pode ser uma coisa mais divertida? (Professor José Ricardo)

Fica claro, que toda prática pedagógica requer bom senso, permeando todas as ações pedagógicas, pois se assim não fosse, correremos o risco de cair nos extremos, de sermos *licenciosos* ou *autoritários*.

Logo, as *virtudes* construídas pelas professoras e professores (convidados a socializar suas práticas no FALE) ao longo de suas experiências, não é algo dado, são frutos de esforços, trata-se de um constante lutar contra limitações e condicionamentos.

O GEFEL é um espaço para discutir, estar com os colegas, discutir a minha prática e ouvir dos outros. Os Centros de Estudos na escola embora muito precários é um espaço político que tínhamos muito interessante e fomos perdendo, mas tem sempre aqueles doidos que tem na escola que ficam, a escola não quer fazer Centro de Estudos, mas os professores ficam, tem um grupo que fica e insiste. Inclusive as professoras estão aí: a Elaine, a Penha, a Márcia, a Zilda e outras colegas que não puderam vir, mas são aquelas vistas como insistentes, chatas. A Carmen vai pra lá se meter nos Centros de Estudos, tem gente que não gosta, mas vai. E, é isso que vai dando força pra gente. (Professora Ana Paula)

O GEFEL que é o grupo que eu faço parte seminários, congressos e esse momento gostoso de estar aqui com vocês têm sido momentos de aprendizagem com vocês. Aprender com a própria prática, eu falei que eu não era assim, mas eu fui me tornando uma professora pesquisadora? Por que, que isso é importante para mim? Porque o ato de ensinar ele não é estanque e nem cristalizado eu só pude perceber que trabalhar de outro modo eu fui instigada a olhar a própria prática a reler aquilo que estou fazendo, reescrever e estudar. (idem)

A apreensão dos saberes e fazeres é cansativa, às vezes, é depois do horário do trabalho, é de noite, é debaixo da árvore, é na minha casa, é no GEFEL, é no dia de sábado como estamos aqui de manhã. Enfim, foi importante para que eu tivesse caminhando nesse processo que com certeza não parou aqui, eu estou vivendo este processo agora, mas sei que outros virão. Esse processo vem se ampliando e aprofundando o que tem me deixado muito feliz. (idem)

O seguinte trecho de Freire sintetiza, do meu ponto de vista, a concepção de docência que aflora desses professores e professoras:

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido. (FREIRE, 1996, p. 127)

4.2 - Concepção de Aluno

Não há docência sem discência. Esta frase de Paulo Freire (1996) serve como síntese à forma como os professores e professoras, agora, compreendem sua relação com os alunos. O aluno é reconhecido como sujeito *cognoscente*, ou seja, aquele que pensa, aprende e constrói conhecimentos.

Quando eu comecei a selecionar esses materiais um título veio à mente que já tem me perseguido algumas vezes e que eu chamei assim: aprendendo a catar saberes desperdiçados dos alunos marcados pelo fracasso escolar. Esse meu processo de catar todo esses saberes eu assumo muitos foram desperdiçados por mim e minhas companheiras também ali naquele espaço e, acho que a gente não faz por querer, mas a gente termina desperdiçando saberes das crianças. Gostaria que as pessoas que olharam o material exposto levantassem o braço! E quem gostou? Quando a gente olha para esse material a gente se surpreende, né!? E quando a gente pensa que esses saberes poderiam ter ficado ocultos, né, esses alunos poderiam não ter revelado. Daqui a pouco vou revelar a faixa etária. Esses saberes poderiam ter sido revelados e vindo à tona. Eles estão aí. Eu pude ver esses saberes, pude trabalhar esses saberes com esses alunos e, hoje a gente pode socializar com vocês, porque optei no trabalho junto com esses alunos - Daqui a pouco falo quem são – a catar esses saberes que estavam lá jogados. Então, gente, é uma luta contra desperdício de saberes. (Professora Margarida)

A partir desta perspectiva, as professoras e os professores procuram “olhar” o aluno a partir de suas capacidades, buscam compreendê-lo, conhecê-lo, estabelecer uma relação dialógica, visto que a atividade pedagógica não se centra mais no como o professor ensina, mas nas formas de aprender desenvolvidas pelo educando.

A prioridade do sentido do ensinar e do aprendido... lógico! As crianças são produtoras de saberes e conhecimentos, não posso deslocar aquilo que elas trazem de bagagem e achar que elas não produzem. Aprender, pensar, levantar hipóteses. As crianças que eu trabalho agora e as crianças das outras turmas que eu já trabalhei, há um grupo bom de professoras que trabalham nesse ponto que faz com que as crianças levantem hipóteses, discutam entre elas e comigo, professor, aprendam a discordar, concordar, errar, acertar, ajudar e ser ajudado, a relação dialógica é o eixo do trabalho pedagógico há uma circularidade de

saberes, há uma circularidade de potenciais, não há um potente todos são, dentro de suas diferenças todos são. (Professora Ana Paula)

Assim como os docentes reconhecem a si mesmos como seres humanos *condicionados*, compreendem que seus alunos também o são, ou seja, que fora da escola vivem cotidianamente, experiências que interferem no seu aprendizado. Por ser compreendido em sua totalidade, o aluno não precisa ser preparado para aprender, para ser “capaz de”.

Desta forma, a criança não é concebida como quem “ainda será alguém”, mas como uma pessoa na fase de desenvolvimento da infância, que merece respeito e auxílio no desenvolvimento de sua autonomia. Para Freire (1996), o respeito não se constitui em um favor, mas numa obrigação do professor.

Fica explícita nas narrativas de algumas professoras e professores, a importância dos docentes em suas vidas. Visto que a partir da rebeldia, do silêncio, das questões, do carinho desses alunos, estes docentes começaram a “pensar diferente” e até hoje, buscam colocar-se num constante movimento de (re)construção de suas práticas.

E, para finalizar, “a educação autêntica não se faz para , nem sobre , mas com, mediatizados pelo todo” Eu não sou mais eu, eu sou com eles, eu estou com, junto, estou compartilhando e estou aprendendo. A formação permanente da professora alfabetizadora para mim foi e tem sido fundamental, aprender com o outro. (Professora Ana Paula)

Esse trabalho desenvolvido ao longo desses dois anos letivos foi aos poucos fortalecendo a mim e aos meus alunos. Preciso concluir, agradecendo a cada um deles, por terem tornado aquele espaço quente – por conta das telhas de amianto – de um pouco mais de 20 metros quadrados, espaço de crescimento pessoal e profissional. Então. Adriana, Adriano, Allan, André, Baggio, Bianca, Bruna, Bruno, Cardoso, Carlos, Daniel, Emily, Evelin, Felipe, Ferreira, João, Juliana, Karine, Kellen, Leonardo, Marcos, Marcela, Moraes, Perez, Pamela, Raquel, Robson, Shaely, Silva, Sulamita, Stephanie e Wesley. Obrigado por fazerem da sala de aula o Espaço do Acontecimento. (Professor José Ricardo)

Então assim, especialmente no trabalho com esses alunos, comecei o trabalho com esses alunos e, sobretudo, vou aprendendo com eles porque, eles me desafiavam. (Professora Margarida)

Então eu comecei a perceber isso, mas, sobretudo, eu comecei a ter contato com um aluno que me impactou muito, é sobre ele que vou desenvolver o resto da fala aqui. (idem)

Mas o Deni me ensinava a ver para além daquele texto que estava aqui. As tentativas dos nossos alunos, claro que numa linguagem e no modo de dizer, como a Ana Luiza disse, diferente. (idem)

Ele (refere-se a um aluno o qual ela “alfabetizou”) é assim, muito forte para mim, porque foi o primeiro, aí quando você vê acontecer a primeira vez, você: eu posso fazer com os outros, os outros podem se alfabetizar também. (Professora Márcia)

Mais uma vez, Paulo Freire me ajuda a refletir na relação entre docência e discência, o fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 1996, p. 9).

4.3. Concepção de Ensino e Aprendizagem

Compreendendo o professor como mediador e a criança como *sujeito ativo e conhecedor* (SMOLKA, 2001, p. 50) – que constrói conhecimentos - a preocupação das professoras e professores do FALE parece estar no desenvolvimento de uma relação de ensino-aprendizagem significativa para os alunos

Freire nos diz, que a aprendizagem precedeu o ensinar: *foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar* (FREIRE, 1996, p. 26).

O ensinar é uma parte do aprender, assim, a aprendizagem significativa, dentre outros fatores, é aquela que se faz com os alunos, na qual se estabelece uma relação de ensino-aprendizagem, onde professor e aluno são sujeitos dessa relação.

De acordo com essa perspectiva, a lógica da criança deveria ser norteadora desse processo, visto que, em muitos casos, o professor adota a lógica do adulto como condutora da relação ensino-aprendizagem gerando, muitas vezes, conflitos, já que a criança não se reconhece como sujeito na ação de aprendizagem e pode perder seu interesse em aprender.

A legitimidade apenas da lógica do professor dá margem a uma fragmentação artificial do conhecimento, na qual um fixo e determinado conteúdo deve ser aprendido, em um tempo previamente estabelecido. Mas, trabalhar com os conhecimentos e saberes do aluno pode trazer conteúdos que a escola não legitima ou acha complexo, ao mesmo tempo em que pode criar uma falsa perspectiva de homogeneidade.

O segundo projeto que a gente fez foi um projeto de plantas, que foi o projeto que eu mais gostei de fazer com esse grupo, porque não fica restrito só à parte biológica: raiz, caule, folhas e frutos... A produção, o Brasil não é um país agrário por excelência? E por que que essas crianças não podem ter esse conhecimento agora? Lógico, de uma maneira mais palatável para eles. Eu não

preciso falar de balança comercial, nem nada disso. E como eu acredito numa educação na cidadania, uma educação reflexiva e crítica, trazer dados para eles como, o que seria essa questão do “Movimento Sem Terra”, foi muito bacana, porque eles entenderam isso, entenderam que não é só o que pinta a televisão, entenderam que não é só aquele “quebra-quebra” que a Globo sempre está mostrando pra gente, tem todo um pensamento por trás disso. Então, foi muito legal ver: “Zé, eu acho que não é certo tantas pessoas terem tanta terra, enquanto outras não têm terra para plantar o que comer. Eu acho que o governo podia estar ajudando nesse processo.” Isso é uma fala de crianças de 8 anos, que têm um esclarecimento político que só essa reflexão pôde dar. Isso tudo iniciado num projeto de plantas. Com várias tipologias textuais. (Professor José Ricardo)

Indo a diante eu fui descobrindo que essas crianças, não adiantava propor nenhuma atividade de escrita e de leitura para elas, essa atividade formais da escola não adiantava. Eu tentei por alguns meses, quase desiste deles e do que estava tentando fazer. Mas aí eu me deparei com um grupo de alunos que gostavam das paródias musicais. Quem já viu paródias musicais aqui? Quem sabe o que é isso? Levantem a mão quem sabe! Quem já trabalhou paródia musical com seus alunos na sala? Ta! Alguns já trabalharam. Então me deparei certa vez com esse gosto desse texto que os alunos sabiam de cor que são as paródias. (Professora Margarida)

Existe uma coisa lá na escola aonde eu trabalho, umas atividades que são as aulas de apoio e esse aluno ele freqüentava aula de apoio e mexendo nas caixas de matérias antigos dos alunos, perdidos e abandonados eu encontrei um caderno de apoio com esse texto aí que vocês estão vendo. Alguém pode ler para mim aí bem alto? Descreva sua casa e a rua em que você mora. “Tem merda de cachorro, casa esculhambada, e árvore velha e sacola de lixo e gatos abandonados, mendigos e maconheiros. A minha casa tem tudo”.

Quando ele veio aqui disse baixinho, vai chocar né?! Eu começava a descobrir, no dia que eu achei isso a minha ficha caiu com ele e eu descobri que era para além da realidade que ele gostava de chocar. Ele foi capaz de fazer isso no texto, no caderno dele, só que eu pergunto para vocês, ele cumpriu a proposta da professora, descreva a sua casa e a rua em que você mora, cumpriu? Sim. Tem alguma marca ali no texto de certo, de errado de bilhete, tem? Não. Eu desconfio de que esse texto passou assim, mas ele escreveu o texto. Tem conhecimentos? Tem. De escrita? Tem. (idem)

Partir da lógica e dos interesses dos alunos ajuda a dar mais sentido à aprendizagem, pois a criança busca conhecer o que lhe chama a atenção. A necessidade de compreensão da lógica e dos interesses dos alunos está relacionada à leitura Freiriana da aquisição da leitura e da escrita: *a leitura de mundo precede a leitura da palavra* (FREIRE, 2000, p. 11), ou seja, não se pode desconsiderar a “leitura de mundo”, das crianças. Antes de aprender a ler e escrever, elas já constroem suas formas de compreender e lidar com o mundo, já constroem conhecimentos.

E aí, a gente vai brincando com essas crianças também, não só trazendo a função da raiz, mas preparando junto, um bolo à base de raízes, um bolo de cenoura, que ficou bom pra caramba, por sinal! É estar permitindo que as crianças não

façam como nós fomos educados a fazer, e que não entendam o conhecer como uma coisa enfadonha e estanque. Isso é o que eu busco fazer na minha prática. E eu acho que é por aí que nós vamos alcançar a transformação do status quo. (Professor José Ricardo)

Quando eu fui para o trabalho com esses alunos eu fui levando uma prática que tava muito pautada no seguinte, as crianças produzem, as crianças possuem conhecimento de leitura de escrita, levantam hipóteses, as crianças precisam ter acesso a uma prática de leitura e escrita em que o uso social da leitura e escrita estejam presentes, mas no trabalho com esses alunos eu comecei a me perguntar, que uso social? Uso social de quem? Meu? Da professora, dos alunos, o nosso uso social? (Professora Margarida)

Trata-se, então, de levar em consideração os saberes dos alunos, suas *leituras de mundo*, sem, contudo ficar preso a elas, o que requer criar condições de ampliação dos conhecimentos e dos interesses e dar possibilidade de escolha às crianças, sem impor ao aluno o que se tem como verdade (FREIRE, 1996, p. 90).

Eu acho que a gente não pode se furtrar a esse papel de ampliar os horizontes de possibilidade dessas crianças. (Professor José Ricardo)

Esse é o desenho da Raquel (mostra o desenho em um livro sobre lendas, que confeccionaram em um projeto). E por que eu gosto muito desse desenho? Porque ele é uma quebra total com as coisas que a Raquel desenhava. Ela pensava que só podia desenhar daquela maneira; o clássico desenho – casinha, flor e boneco - foi substituído por uma cobra de luz, que é o “Boi Tatá”. (texto da aluna Raquel) “Boi Tatá sempre vai ao cemitério eu acho que o Boi Tatá come aliás gente morta o Boi Tatá sempre ilumina todas as noites.” É ampliar mesmo, eu sempre vou voltar e vou me tornar até repetitivo, mas eu acredito nesse trabalho de ampliação: dela pensar que ela pode mais do que desenhar aquela casinha que todo mundo sabe como é. (idem)

Aqui é da lenda do Guaraná, quem escreveu foi o Carlos: “A lenda do Guaraná. Era uma vez um menino que tinha olho muito bonito ele saiu para a floresta e o monstro matou o menino os índios enterraram os olhos dele surgiu o guaraná”. É a leitura que ele faz, isso está errado? Não, não está, a lenda é essa, não tem o que discutir, mas eu vou ficar sendo um cara chato, no primeiro ano, com eles: “Olha só, coloca a letra maiúscula agora”. Eu acho que é muito um cuidado do que que a gente vai trabalhar com eles, da maneira que a gente vai trabalhar e respeitando muito esses momentos da criança e não estagnando nesses momentos, que também é um risco grande. (idem)

Tudo isso, só se torna possível quando se procura conhecer o aluno e sua realidade, o que engloba não só os aspectos cognitivos, mas as experiências de vida, que podem refletir na aprendizagem, pois muitas vezes, a “dificuldade” do aluno não é pedagógica. Portanto, há que se fazer distinção entre *falta de conhecimento* e *incapacidade mental* (SMOLKA, 2001, p. 40). Pois,

de acordo com Freire (1996), a realidade social, cultural e econômica condicionam o ser, a compreensão de mundo e a construção do conhecimento.

Quando fala assim, criança possui saberes, isto está escrito, já tem saberes, aí no trabalho com esses alunos comecei a me perguntar sobre quais saberes. Porque o que aconteceu comigo foi que eu levei para o trabalho com eles, ousei trabalhar ingenuamente, tudo que fazia com os meninos na classe de alfabetização. Ora, estava trabalhando com uma galera de 12, 13, 14, 15, 16 e 17 anos, né, um grupo de alunos que estavam desacreditados e não conseguiam enxergar a escola como um lugar em que os acolhessem e acreditassem nas suas capacidades. Foram estigmatizados durante muito tempo na turma especial. (Professora Margarida)

As professoras e professores do FALE parecem buscar conhecer seus alunos, ao abrir espaço para que se coloquem e por manterem uma relação “dialógica” com eles, fazem a grande diferença na vida e aprendizagem desses alunos ao acreditar em suas capacidades.

Quando a gente começou, eu procurei entender o que que os registros das crianças poderiam me mostrar naquele momento, desses primeiros momentos eu não tenho nenhum registro. Mas esses primeiros registros me diziam uma coisa que era muito séria: Quando eu perguntava, por exemplo, pedia para que elas escrevessem como foi o fim de semana, todos me respondiam: “ah, foi bom”, ou então, “Ah, foi legal”... (Ricardo pergunta aos alunos) “O que que foi que você fez?” (os alunos respondiam) “Coisa à beça”... Eu comecei a notar o quanto que tava, o que que eu precisava fazer, o que que me diziam aqueles registros, o que que me dizia essa fala das crianças... Eu tenho certeza que foi um final de semana riquíssimo em experiências, e porque que isso não tá vindo para cá? (sala de aula) O que que faz com que essas crianças tenham medo de falar para mim o que acontece nos seus finais de semana? E à medida que o tempo foi passando, e à medida que nós valorizávamos – tanto eu, quanto as crianças que estavam no grupo – o quão importante pode ter sido, uma coisa que para nós tem toda semana, toda semana tem o sábado e toda semana tem o domingo e em todo tempo acontece coisas interessantes, o porque que isso não estava dentro da sala de aula e, o quanto que aquilo deveria estar. O grupo foi privilegiado isso de uma maneira muito bacana. E as vezes, eu penso que a gente deveria organizar essa escrita, organizar esse pensamento. Se a fala organiza o pensamento, as crianças não estavam falando bem, se elas não estavam falando bem, acho que esse pensamento tava meio truncado, e à medida que nós vamos valorizando a fala dessas crianças – e era essa oralidade que eu queria estar respeitando porque eu acreditava que daí eu conseguiria avançar com elas – a gente iniciou o nosso processo, foi aí que a coisa começou... que o “caldo começou a ferver”. E quando a gente colocava: “Então vamos escrever o que cada um fez, e aí, ia pro quadro, aproveitar o registro deles pra gente estar ampliando isso coletivamente. Escolhia-se sempre 1 ou 2 e ampliava-se isso coletivamente: (José Ricardo pergunta ao aluno) “Ah, então tá, foi bom, mas foi bom por quê? (O aluno responde) “Ah, foi bom porque eu brinquei lá?” (José Ricardo pergunta ao aluno) “Mas brincou onde?” (O aluno responde) “Ah, brinquei na cachoeira”. (José Ricardo pergunta ao aluno) “E brincou com quem?” (O aluno responde) “Fui eu, meu tio e meu primo”(José Ricardo diz) “Então vamos registrar isso. Como é que a gente pode estar trazendo isso para colocar no texto de você? Ah, então, ontem, no domingo, eu fui para a cachoeira com o meu tio...” E como que

isso foi organizando o pensamento das crianças, e como que a produção textual foi tomando corpo, foi tomando outras caras. (Professor José Ricardo)

Eu disse para vocês que eu não podia, entendia de que para eu conseguir achar algumas pistas dos saberes desses alunos não adiantava ir diretamente, não adiantava eu ir propor um texto, não adiantava eu perguntar nada diretamente para eles. (Professora Margarida)

Ambos, professor e professora mostram em suas narrativas, que nem sempre os alunos estão favoráveis ao diálogo, talvez por não estarem acostumados a ter voz em sala. Desta forma, professores e professoras precisam buscar as formas adequadas de aproximação com esses alunos. O professor vai criando possibilidades, instrumentaliza, media o processo para que o aluno construa o conhecimento. Para mediar, o professor precisa ouvir a fim de melhor aprender a falar com os alunos e estabelecer a relação de ensino-aprendizagem.

O diálogo, então, torna-se fundamental nesse processo, visto que a construção do conhecimento ocorre através da comunicação. O Falar “com” – que caracteriza o diálogo - *exige saber escutar*, compreendendo o interlocutor como sujeito. Freire ressalta que o diálogo está ligado à formação e não ao treino do aluno, pois o treino requer um falar “para”, *de cima para baixo*. O diálogo não serve como forma de convencer o aluno a aceitar a verdade do professor, como sua verdade. A disposição ao diálogo vem da certeza de que por meio dele, professores e alunos podem trocar experiências e saberes e assim, aprender mais.

Uma coisa que eu notei, quando eu tava junto - logo no início do processo – com as crianças era o investimento na escuta que precisava ser feito, em diferentes esferas. O primeiro ponto, as crianças não falavam e, isso me causava bastante estranheza. Eu acho que a primeira coisa que a gente fez foi investir nessa fala, para que eles soubessem que a fala deles tinha valor, para que eles soubessem que ela poderia e deveria ser respeitada. E depois, a prática foi me dizendo que outras coisas também: que eu estava estimulando muito a fala e não privilegiava a escuta. Então, eu estava fazendo, no meu cotidiano, com que as crianças só olhassem para si próprias, não tivessem a idéia do outro, que sua fala era importante, mas ela tinha que ser ouvida e, você teria que respeitar a fala do outro também, entendendo o outro como parte do meu processo de formação. (Professor José Ricardo)

Ele chegou um dia sala para falar comigo sobre essas produções porque eu aprendi a conversar com as crianças, a falar com menos que falar para. Falar com, a gente precisa apreender a fazer isso, a falar com. (Professora Margarida)

Reconhecer as diferenças torna-se fundamental, nesse contexto. Respeitar o tempo e os modos de aprendizagem dos alunos não significa deixá-los sozinhos, mas buscar cada vez mais

uma forma de aproximação, procurando conhecer suas maneiras de construir conhecimentos e se comprometer a auxiliá-los nesse processo.

Eu acho que quando a gente vai optando por um tipo de trabalho, por que isso é optar por uma condução do trabalho, a gente pode ter uma prática que vá respeitando esses saberes e ainda não saberes dos educandos, ou não. E eu acho que a maneira com que eu estou conduzindo, pelo menos busco isso, é estar tendo esse respeito para com eles. Elegendo o projeto: “E aí, a gente vai estudar o que nesse período?” “Ah, nós vamos estudar as plantas”. “Então vamos estudar as plantas”, trabalhar pesquisa, trabalhar o registro do que faz. E é muito engraçado porque hoje, eu acho que eu tenho um respeito maior do espaço em que eu estou. (Professor José Ricardo)

Essa é a minha letra (José Ricardo aponta para o livro sobre folclore que confeccionou com a turma), porque o Leonardo e a Thais ainda não escreviam, e nesse momento, eu precisei ser escriba deles e, sem o menor pudor, porque é só dando o testemunho da escrita que eles vão saber que devem e podem escrever ou ler. (idem)

Freire ressalta a importância da humildade do educador ao aceitar que não pode existir uma superioridade na relação professor-aluno, por isso mesmo, escutar e respeitar não podem significar a auto-anulação nem do professor, nem do aluno. O diálogo vem da necessidade de compreender as lógicas com as quais os educandos compreendem e constroem conhecimentos, visto que fornecem “pistas” dos elementos que os motivam ou mobilizam a aprender. *Se não há escuta, há transmissão.*

As professoras e professores parecem estar de acordo com o que Smolka considera como respeito, ou seja, levar em consideração a capacidade da criança não pode significar que, porque elas ainda não são capazes de aprender, então não se pode ensinar. Mas, que junto com a criança, partindo de suas lógicas e questionamentos e por meio da *interação*, as crianças podem aprender.

Outro aspecto fundamental é a utilização das diferenças como vantagem pedagógica. Os alunos podem estabelecer uma rica relação de ensino-aprendizagem com seus pares. Quando o professor sai do lugar de único sujeito detentor do conhecimento e abre espaço para que os alunos troquem experiências entre si, está dando a oportunidade de que se aprendam uns com os outros, já que cada um possui ritmo e modo diferentes de construir conhecimentos. Em algumas situações, os alunos conseguem, em conjunto, solucionar e compreender questões por maneiras que o professor, muitas vezes, desconhecia / nem teria imaginado serem possível.

A compreensão da diferença como vantagem pedagógica, eu demorei muito tempo para entender isso, eu fui aprender, entender, aprender não, mas compreender um pouco mais do que é a diferença, eu falava demais: “a turma é

heterogênea... “mas eu não entendia, minha prática não refletia o que eu falava. (Professora Ana Paula)

Essa turma tem uma aluna surda, a professora Renata (está ali) que trabalha junto comigo na turma. Foi a primeira vez que eu dei aula para uma aluna surda numa turma onde majoritariamente os alunos são ouvintes. (idem)

Eu fui instigada e cutucada mesmo, a Carmen chegava lá, começava a me perguntar muita coisa e me instigava a pensar essa questão da diferença como vantagem pedagógica. (idem)

Mas o que é isso? Aqui nós somos constituídos pela diferença. Tem gente aqui que está concordando comigo, tem gente discordando, tem gente que vai me perguntar alguma coisa, tem gente que não. Mas nós pensamos diferentes, agimos diferentes, temos diferenças e somos constituídos pela diferença. Mas dentro de uma turma o que acontece? Você quer que seus alunos aprendam naquele mesmo jeito, tempo, dia, na mesma forma. As suas atividades são voltadas para esse tipo de coisa. Quando algum aluno toma outra rota ou caminho você começa a perceber, a ter um outro olhar, se você não tem com quem falar e compartilhar você vacila na coisa de que está tudo errado. Está fazendo aquilo só por fazer. E aí começa umas palavras pesadas que a gente costuma usar para falar do aluno. E agente esquece muitas vezes que fomos diferentes, temos diferenças nos modos de pensar, nos modos de agir. E agir assim hoje, numa turma com 28 alunos, eu sei que tem gente aqui com muito mais, é difícil. (idem)

A gente precisa pensar nas diferenças que nos constitui e tentar transformar isso em uma vantagem pedagógica para que a gente também não enlouqueça. (idem)

Ele já pensa segmentação, ele já coloca praticamente todas as sílabas completas, tem problemas de “r” final da sílaba, problema de “s”, mas a gente vai conversando, vai oferecendo atividades que façam com que ele reflita, que ele pense sobre essas coisas, e a gente vai perguntando, vai falando: O que você acha? Como é que é?... é difícil, mas é muito preciso, se faz necessário que a gente trabalhe com as duplas produtivas, que é colocar um aluno, por exemplo, alfabético, um aluno silábico alfabético com um aluno alfabético, porque aí, ele vai trazer conflitos para essa outra criança. Então a gente está sempre tentando fazer agrupamentos produtivos. Márcia³ Depende da atividade, por exemplo, um criança que está pré-silábica para ficar com uma criança que está alfabética, depende da atividade que a gente vai estar oferecendo, por exemplo, se for uma reescrita de texto, a criança pode estar ditando (como eu vou até mostrar aqui uma dupla que eu fiz, a criança que ainda estava pré-silábica vai falando sobre o que é para escrever e o outro que está alfabético vai escrevendo, quer dizer, não dá para você fazer uma dupla produtiva e não falar quem vai fazer o que, não é fazer uma dupla, junta, e pronto, não é isso, é você planejar antes: a atividade é essa, quem vai ficar junto? É difícil, para mim ainda não dá – pra eu? Não sei... não dá para fazer todo dia, mas eu tento ao máximo, as vezes não dá certo, na maioria das vezes, muitas vezes a gente pega dando certo, na sala de aula. Márcia 3 na verdade homogêneo não tem, mesmo quando estando dois alfabéticos, as vezes eu coloco dois alfabéticos, mas um alfabético inicial com um alfabético já mais experiente, que já está utilizando algumas regras ortográficas,

e o outro que está alfabético inicial já começa: “ué?” Sabe? Eles já começam a discutir. E eles discutem que é uma beleza: “Seu burro, não é assim não!” aí a gente: “ô, meu amor, não fala assim com o coleguinha, não pode chamar o coleguinha de burro só porque ele não botou dois “r”) Eu trouxe isso, só para mostrar mais ou menos para que me serve saber as hipóteses de escrita das minhas para que eu possa oferecer as atividades que sejam desafios difíceis, mas possíveis, que sejam atividades significativas. (Professora Márcia)

Dentro de todo esse contexto de ensino-aprendizagem, a alfabetização inicial, caracteriza-se como um processo que contém a apropriação da função de leitor e escritor, por parte do aluno. Levando em consideração que a língua é uma construção humana, a aquisição dos processos de leitura e escrita não é privilégio escolar, pode ocorrer independentemente da escolarização. Antes de a criança ingressar na escola, ela traz alguns conhecimentos sobre a leitura e a escrita, porque buscam conhecer, compreender, e porque fazem sua *leitura de mundo*. *As atividades de interpretação e de produção de escrita começam antes da escolarização, como parte da atividade própria da idade pré – escolar* (FERREIRO, 1997, p. 42).

O ensino de língua significativo para a criança é aquele que vai além do mero domínio do código e engloba as funções sociais da língua, pois, na idade pré-escolar, o que a criança percebe, aos poucos, são os usos sociais da escrita, presentes nas mais variadas situações do seu cotidiano, vai percebendo que a escrita é uma forma de comunicação. E, a partir daí, *vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo* (FERREIRO, 1997, p. 43).

Mesmo sem escrever convencionalmente, há sentido na escrita das crianças, elas vão construindo, às suas maneiras, seus próprios caminhos de compreender a escrita, ***são construções próprias da criança***, no sentido de *elaborações internas que não dependem do adulto* (FERREIRO, 1997, p. 46). Nesta fase inicial da escrita, as crianças não interpretam a linguagem escrita somente a partir da lógica gramatical, mas de maneira lúdica, imaginativa, poética, ela utiliza seus próprios recursos que, aos poucos, vão sendo desenvolvidos através da interlocução e interação com o “outro”.

Esse (texto) é o do Lobisomem, quem escreveu foi a Emily, que era uma gracinha, “Era uma vez um moço que vivia alegre até que um dia ele descobriu que ele era um lobisomem, ele ficou apavorado, então, ele ficou com medo que chegasse a noite porque quando chega a noite ele se transformava ele é peludo tem unhas grandes ele é meio parecido com um cachorro e meio parecido com um gato... Um texto dela, onde a Emily sentiu um prazer enorme de escrever. (Professor José Ricardo)

A escrita fora do convencional pode trazer “pistas” das noções e concepções que as crianças elaboram sobre a escrita.

Não é só para pedir para ver a escrita, a gente também pede para que a criança interprete o que escreveu, para a gente saber o que ele está pensando. Márcia 3 Márcia: Nem na escrita pré-silábica, inclusive nós temos um texto do profa que fala: “Existe vida inteligente no pré-silábico.” É um texto maravilhoso que fala justamente disso, da Telma Vaz. Quando a gente começa a pedir para eles interpretarem, a gente vê fumacinha assim saindo da cabeça, eles ficam pensando mesmo para fazer, e eles colocam ali, o resultado, o produto do que eles estão pensando e eles interpretam para a gente. (Professora Márcia)

Atividade de leitura para alunos que ainda não sabem ler, só que a gente trata os alunos como leitores, tá? Mesmo que eles ainda não saibam ler convencionalmente, mas aí eles vão usando as estratégias de leituras como eles podem, né? Eles vão inferindo, eles vão selecionando, eles vão verificando se estão corretos ou não, tá? (idem)

Nesta perspectiva, mais uma vez, há a necessidade de levar em consideração a lógica de construção da criança, mas agora, no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita.

Em seus estudos sobre a Psicogênese da escrita na criança, Ferreiro (1997) ressalta que a lógica de compreensão da escrita elaborada pela criança, não condiz com a lógica do adulto. Em muitas situações, o que o adulto considera mais fácil de aprender – palavras com poucas letras e com vogais repetidas – não faz sentido na perspectiva da criança.

Essas aqui são algumas hipóteses dos meus alunos, da minha turma que eu trabalho, eu tenho duas turmas: uma do segundo ano do ciclo e uma de primeiro ano do ciclo. Essa é a do primeiro ano do ciclo, da Escola Municipal Paulo Rodrigues Pereira, do município de Duque de Caxias. Então, aqui, eu tenho aqui quatro hipóteses, são da Talita, Milena, o Tales e a Iasmin. Para que que me serve saber as hipóteses de escrita dos meus alunos? Para mim é importante, saber, eu chego na sala de aula, no início do ano eu já faço o diagnóstico deles, porque a partir do diagnóstico deles eu vou planejar (não posso dizer intencionalmente, meu mestre falou que não era para eu planejar intencionalmente, planejar já é intencionalmente), eu vou planejar de acordo com os saberes dos meus alunos, com o que eles já entendem, com as hipóteses, com o que ele sabe da leitura e da escrita, com o que ele pensa da leitura e da escrita, no caso das hipóteses: principalmente da escrita. Sabendo disso, porque antes eu acreditava que eu podia ter uma classe homogênea, e foi muito difícil colocar na minha cabeça, colocar mesmo assim, quase, foi muito difícil me convencer que a classe não pode jamais, ela nunca vai ser homogênea. Qualquer espaço onde as pessoas se reúnam vai ser sempre heterogêneo, não só na nossa sala de aula. E quando eu me dei conta disso de verdade, quando eu me apropriei disso ficou muito importante saber as hipóteses deles para que eu pudesse planejar. E as atividades que eu vou estar falando aqui, vêm por conta de saber como é que estão os meus alunos, quem são os meus alunos... até porque, eu não posso oferecer as mesmas atividades para todos, mas também não dá para fazer uma atividade para cada um porque não é individual, o ensino e aprendizagem

não dá para ser individual, mas pelo menos, eu tento fazer atividades para quem está alfabetico, e atividades para quem não está alfabetico ainda. (Professora Márcia)

Smolka (2001) ressalta que a visão cristalizadora das práticas mecanicistas de alfabetização, que concebe como legítimo apenas uma forma de construção e utilização da escrita, pode gerar estigmas, já que as crianças possuem diferentes formas de apropriação da escrita. Formas essas que dependem do contexto sócio-cultural, das construções individuais e das interações que a criança estabelece, nos mais variados contextos.

A criança aprende a partir das interações que estabelece com pessoas que tenham mais experiência acerca da escrita, percebendo e participando dos movimentos que fazem de escrever e ler para vários fins. E assim, vão incorporando os papéis sociais de *leitor* e *escritor* até conseguirem ler e escrever convencionalmente.

Smolka (2001) busca analisar a alfabetização por uma perspectiva que leve em consideração a *interação* e a *interlocução*, na qual leitura e escrita são compreendidas como momentos discursivos em sua aquisição e produção, ou seja, ocorrem por meio da convivência e do diálogo. Sendo a língua um construto cultural, a construção do conhecimento acerca da escrita *se processa no jogo das representações sociais. Onde o papel do "outro" como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento (idem).*

Desta forma, no cotidiano escolar, o tipo de atividade trabalhada em sala de aula é fundamental no desenvolvimento de uma apreensão da leitura e da escrita, significativa aos alunos.

São exemplos de atividades significativas, aquelas que trabalham com as diversas funções reais da linguagem, que estimulam a oralidade e o diálogo, nas quais as crianças *escrevem para registrar uma idéia, para documentar um fato, por necessidade ou prazer de comunicar ou interagir com alguém.* (SMOLKA, 2001, p. 49).

A gente inicia o processo fazendo uma eleição, principalmente do nome da turma, porque eu gosto de ter essa identidade do grupo, o ano se iniciou dessa maneira. Tive em 2006 a turma "Rodrigues", esse ano não é mais, nós tivemos a turma "Brilhante". Foi muito legal, que eles teriam que justificar o porquê que a turma deveria ter esse nome. Eles forma chamar "Turma Brilhante" (os alunos justificam) "porque nós somos inteligentes" (José Ricardo concorda) "Então é isso, vocês vão ser a "Turma Brilhante", nesse ano de 2007.e a partir desse momento, a gente começa a pensar: (Zé Ricardo pergunta aos alunos) "Então tá , vamos estudar o que esse ano?" (os alunos respondem) "Ah, quero estudar

plantas”, ou então “quero estudar o céu”. Fizemos uma eleição e estudamos o céu em todas as suas possibilidades, desde o céu cósmico e metafísico do paraíso cristão, para quem acredita e, desmistificando um pouco, já que veio essa coisa muito forte (céu metafísico). Acredito que a escola tem que ser um espaço de discussão: “Será que só o que você entende por céu que a gente deve estar valorizando?” E como que um projeto que aparentemente levaria pro campo das ciências biológicas, das ciências da Terra, da “ciência dura”, como é que ele foi apresentando outras possibilidades. Quando a gente traz, por exemplo, pra crianças de 8 anos esse céu metafísico, que eles falam: “O céu é onde mora Jesus”, (Zé Ricardo pergunta aos alunos) “engraçado, porque nem todo mundo acredita em Jesus, você sabia disso?” “Ué, não Zé?” (José Ricardo responde) “Não, não acredita não. E, há um tempo atrás, teve uma coisa muito séria quando as pessoas achavam que todo mundo tinha que acreditar em Jesus.” E aí, a gente trás a questão das Cruzadas, a gente traz a questão do desrespeito. E como que esse projeto, como que essa pedagogia do projeto, ela vai ampliando os horizontes dessas crianças, quando elas me trazem, por exemplo, essa questão do desrespeito à religião alheia, às crenças do outro (...). eu acho que não é trazer um espaço religioso, é fazer um espaço de reflexão. Isso tudo desencadeado com uma coisa que poderia conduzir só par o que que voa, o que que está pra além das estrelas, porque teve isso também. (Professor José Ricardo)

Estas atividades, geralmente, têm o texto como referência - e não como pretexto - ou seja, não partem das unidades menores da língua, utilizando palavras soltas, fora de um contexto. Procuram utilizar textos que veiculem mensagens reais, que tenham coerência, explorando o caráter social da escrita - que interfere e é constituída socialmente - no lugar de visar apenas que a criança escreva corretamente.

Hoje eu tenho textos com referências da ação pedagógica. Hoje, a primeira coisa: nós temos uma relação de ir e vir, eu e meus alunos, eu e meus colegas, eu e a escola. Nós somos um coletivo e não mais individualizados. Eu faço parte de um coletivo que tem que pensar, que tem que agir, mas participando, socializando, dividindo saberes. E o texto como referência da ação pedagógica é uma coisa interessante, porque ele vai evidenciando para mim que as crianças produzem textos, saberes muito interessantes. (Professora Ana Paula)

Não são só atividades de escrita, na verdade, o que eu trouxe mais hoje, foram atividades de leitura, é uma outra questão que para mim foi difícil, não é Tereza? Eu discuti isso muitas vezes com você, porque quando a gente aprende as hipóteses, a gente começa: atividade escrita, atividade escrita, atividade escrita... e eu me dei conta em 2002, eu ainda estava fazendo o profa, trabalhando na sala de aula, eu só ousei começar a trabalhar assim em julho, eu comecei em abril, aí em junho eu comecei a ir mudando... aí, o que eu acreditava que era bom, eu ia fazendo aos pouquinhos, aí eu fui fazendo, fui fazendo. Mas no final do ano, eles estavam, a maioria, alfabéticos, silábico-alfabéticos, mas eles não liam nada, nada, foi um choque para mim, porque eu pensei que eles estavam escrevendo alfabeticamente, eles estariam lendo também, e quando eu vi, eles não estavam lendo. Eu falei: “Meu Deus do céu, o que que deu errado?” então, é uma outra coisa, leitura é uma coisa, escrita é outra, mas essas atividades de escrita ajudam

muito na reflexão... as atividades de leitura ajudam muito na reflexão da escrita, da compreensão do sistema de escrita. (Professora Márcia)

A língua não se destaca do conhecimento. Aprender a ler e a escrever não é um pré-requisito à aprendizagem dos conhecimentos da escola, ela, em si, já é um conhecimento.

Nesta perspectiva, a produção de texto difere da escrita de redação. A produção de texto envolve todo um trabalho anterior, de discussão acerca da temática abordada, dos diferentes tipos de textos e dos caminhos e objetivos dessa escrita: pensar no "o que" dizer, nos motivos para dizer, no "como" e no interlocutor. Não se trata de apenas escrever por escrever, já que isso vai de encontro a todo movimento de pensar que a criança faz para apreender a leitura e a escrita. A produção de texto, então, representa as atividades de autoria, onde os alunos têm espaço para se colocar, escrever e falar o que pensam, exprimir opiniões, fazer interpretações, sem precisar meramente reproduzir a escrita do adulto.

Aprendi com uma autora também que os textos são pedaços de vida, os textos dos nossos alunos são pedaços de vida. A gente não pode ficar pedindo para os nossos alunos escreverem qualquer coisa. Há um esforço muito grande quando se escreve, um esforço muito grande. Então é uma grande oportunidade para a gente aprender a trabalhar com sentidos da escrita. Para quê escrever, para quem escrever? Esse garoto havia descoberto e me ensinava. Ele sabia para quem escrever. Isso é coisa mais difícil de se conseguir nas escolas, naturalmente nas turmas ditas boas turmas. No entanto dava banho na gente, desde que a gente quisesse olhar e aceitar. (Professora Margarida)

A aquisição da escrita vai além do aprender a grafia, tem a ver com a *constituição do sentido*, implicando uma *forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura*. O importante é que a *escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupões sempre um interlocutor* (SMOLKA, 2001, p. 69).

Tem uma coisa nesse texto do Deni que para mim é brilhante é que ele aprendeu a escrever dependendo do interlocutor dele. E a coisa que a gente mais quer na vida, não é? Que as nossas crianças aprendam a fazer esse uso? Era uma interlocutora diferente do grupo de alunos para quem ele escrevia. Escrevia para mim. Ele dá um salto nesse aí. (Professora Margarida)

A escrita inicial da criança, distante da convencional, é marcada pelo seu *discurso interno*. As crianças procuram aprender ao seu modo a serem leitoras e escritoras devido às experiências de leitura e "escritura" que vivenciam cotidianamente. De maneira complexa e com muito esforço a criança vai apreendendo as normas convencionais buscando expressar por escrito suas idéias a outros.

As crianças aprendem a escrever escrevendo, lançando mão de vários esquemas: cópia, questionamentos, imitação. Vão procurando marcas que representem por escrito, *intenções, paixões, indignações*, percebendo que é possível “dar corpo” ao que elas pensam e sentem (SMOLKA, 2001, p. 111).

À medida que se apropriam das funções da escrita, cada vez mais suas produções vão tornando-se intertextuais, nas quais as crianças, utilizando elementos de outros textos, ampliando, acrescentando e produzindo, construindo seu estilo próprio de escrever.

O ler e o escrever precisam estar a serviço do desenvolvimento da autonomia do aluno, para que cada vez mais ele consiga utilizar a escrita como forma de expressão, comunicação e denúncia, ou seja, como forma de inserção e intervenção no mundo. A autonomia precisa pressupor então, todo processo de elaboração que o aluno faz acerca da escrita. Bem como a compreensão de que através da escrita se pode revelar o desenvolvimento do aluno acerca da linguagem e a possibilidade de conhecer o aluno, o que traz de sua realidade social, sua visão de mundo, como vive, quais suas expectativas, as formas de compreender e de elaborar.

Sendo assim, juntamente com o desenvolvimento da autonomia, os alunos vão desenvolvendo a postura de *autoria* frente às suas produções escritas. De acordo com Smolka, a autoria vem através da ocupação, pelo aluno e professor, de diferentes *espaços* nos contextos de escrita. Em alguns momentos como narrador, leitor, escritor, como quem ouve, ou quem fala. Na produção de escrita coletiva, individual, com ou sem o auxílio do professor, compreende-se o aluno como leitor e escritor, mesmo antes de escrever convencionalmente.

O segundo ponto que eu destaquei é a questão do investimento na autoria das crianças. Eu não percebia as crianças como autoras do seu próprio trabalho, do seu próprio registro. E como é que a escrita vai ser significativa para pessoas que não entendem o que estão fazendo ali? Como é que a escrita vai ser significativa par pessoas quando simplesmente estudando as famílias silábicas e, chega no “ca, co, cu” e tem sempre aquele “cacau”, e eles nunca viram um? Como é que vão aprender a escrever se não escrevem o que querem escrever? (...) O investimento na autoria do trabalho das crianças, acho que foi o grande resultado que eu tive no ano de 2006. Ainda esse ano, eu recebi crianças (e isso ainda é doloroso para mim) que eu passo alguma coisa no quadro, a gente faz algum exercício e eles ficam esperando a minha autorização para fazer. Ou então, eu trago alguma folha para desenhar e eles ficam aguardando por isso; ou então, simplesmente perguntam: “Zé, o que que eu tenho que fazer, é para copiar?” Que prática é essa que essa criança foi vivendo? Como libertar a criança dessas amarras? Acho que esse é que tem sido o grande desafio com esse grupo. (Professor José Ricardo)

Uma aluninha minha, a Andressa outro dia falou: “Eu me sinto tão por dentro quando eu leio!” Aí, eu estava apontando aquela leitura e falei: Pára tudo, ninguém fala mais nada! Pára, pêra aí que eu vou pegar o meu caderno de registro” aí peguei o meu caderno de registro para não esquecer depois. “Fala de novo para mim escrever minha filha, fala devagar pra tia...” Aí ele falou, aí também, a gente já faz a festa. Daí vem a colega, ela fala para a colega... Porque eles ficam com os olhinhos brilhando, porque leram “Eu estou lendo!” E eles acreditam nisso. E uma das coisas que a gente precisa estar fazendo é isso: é respeitar o aluno e mostrar para ele que ele é capaz de ler sim. Eu falo para eles sempre: para aprender a andar de bicicleta o que que a gente tem que fazer? Andar de bicicleta. Para aprender a fazer arroz, tem que fazer arroz. Para aprender a ler, tem que ler. Não dá pra aprender a ler sem ler... pra escrever, a mesma coisa. Então, eu falo muito isso com eles. E aí, a cada dia você vai vendo, você vai vendo o outro que ainda não estava adequando, o outro... E eles ficam loucos pra quando eu chego ver se o dedinho está na palavra certa, e eles ficam muito felizes. (Professora Márcia)

A professoras e professores do FALE vêm aprendendo com seus alunos as melhores formas de vivenciar a relação de ensino-aprendizagem e a aquisição da leitura e da escrita, quando se dispõem ao diálogo, analisando as produções de modo a ver a construção de sentido de seus alunos, ao estranhar o próprio olhar, ter um olhar mais crítico. Visto que, as produções das crianças, quando estão no movimento de autoria, podem revelar elementos importantes à prática:

O que vocês acham que aconteceu quando mostrei para ele esse texto (texto em que o aluno descreve sua rua e casa)? Ele disse que não era dele. Acho que ele gostou. Olha só, primeira coisa que ele me perguntou foi, onde você arrumou isso? Ele começou a perguntar isso, onde você arrumou isso? Porque é que você pegou? Ele começou assim, e que você vai fazer com isso. Ele queria saber o que eu ia fazer e eu falei assim, não é Deni, eu peguei o texto primeiro lugar porque é eu e eu gosto de você falei, segundo porque você fez o trabalho que a professora pediu. Repare só se você não fez o que a professora pediu. Ele ficou olhando para mim, mas naquele momento ele ficou surpreso e incomodado ao mesmo tempo se é possível dizer isso, me pareceu ou incomodo ou medo, mas ele se surpreendeu com isso. Ele não esperava que eu fosse selecionar aquele texto. Um texto daquele, eu acho que a professora fingiu que não viu e desconsiderou. E aí gente eu começo a perceber nessa relação que o Deni que o modo de trabalhar com ele seria mostrar, aí já começo aquele texto a perguntar ele, mostrando para ele que já sabia ali, o que achava quer já sabia, o que ele poderia mudar naquele texto, chamando atenção. E aí eu vou aprendendo a cuidar mais dessas produções do Deni, não só do Deni. (Professora Margarida)

A educação não deveria atuar somente na formação intelectual, mas na pessoal e social. Por isso, não há como desvincular relação de ensino-aprendizagem da afetividade e do estabelecimento de vínculos e da confiança, volto a afirmar. O ser é um todo, e não uma dicotomia entre razão e emoção. Acreditando na capacidade de seus alunos, as professoras e professores do FALE, procuram desenvolver um trabalho significativo com eles.

Eles se percebendo como autores desse processo, essa autoria que vai ser tão cobrada mais para frente, eu espero que seja, eu espero que eles estejam num espaço em que eles possa se mostrar autores da sua própria vida. Escola tem que ser esse espaço da vida, por isso, não acredito numa educação para a cidadania, a educação tem que ser feita na cidadania. É mostrando que as coisas podem ser resolvidas coletivamente, que nem sempre a violência é o melhor caminho (porque as crianças têm esse movimento: tudo na base da pancada. Esse é o projeto que eu acredito. (Professor José Ricardo)

Estas professoras e professores trouxeram exemplos de como o aprendizado mais significativo para o aluno faz com que ele mude sua postura, mexe na vida.

E o Matheus depois de tanto tempo na escola reprovado na 1ª série inclusive, (não estudava comigo, estudava em outra turma) só conseguiu aprender a ler e escrever na 2ª série, ano passado. Num esforço conjunto de credibilidade, de força e potencialização. Ele não se achava capaz de aprender e também estava no mesmo processo que eu vivi lá trás, angustiado, chateado, não encontrava prazer naquela escola. E ano passado, ele estava tão feliz, quando eu dei a notícia à turma que eu estava grávida, ele disse assim: - “Ferrou, estou ferrado!” Ele disse um palavrão neste sentido. Ele está na turma, está se sentindo, se colocando, está outro, ele mudou fisicamente inclusive. Aprender a ler e escrever para Matheus fez ele mudar. (Professora Ana Paula)

Eu percebo com muita alegria... esse trabalho que a gente ta fazendo com Deni de fortalecimento da autoria dele de valorização dos textos dele... gente olha só, um tempo depois a professora, aquele que ficou com medo de mostrar o texto, aquele papo todo ela me procura toda feliz da vida, já quase final do ano dizendo assim, “olha, olha o que o Deni fez, olha como é que ele ta escrevendo legal, olha só o que ele fez. Eu pedi para ele, para turma toda fazer uma avaliação por escrita do ano e olha o que ele fez”. Ele disse assim, “o que eu mais gostei foi das provas, dos testes, deveres e festas e do passeio da exposição do Pelé e dos filmes e da sala de aula e leitura, informática, educação física e recreio. Eu não gostei de ficar sem recreio espero que não aconteça mais isso. Eu espero passar para quarta série e nunca mais repetir do ano. Espero ser o cdf da quarta série em diante e quero ser perdoado pelas maldades e travessuras e parar de implicar com os outros” (...) Tem uma coisa nesse texto do Deni que para mim é brilhante é que ele aprendeu a escrever dependendo do interlocutor dele. E a coisa que a gente mais quer na vida, não é? que as nossas crianças aprendam a fazer esse uso? Era uma interlocutora diferente do grupo de alunos para quem ele escrevia. Escrevia para mim. Ele dá um salto nesse aí (Professora Margarida)

Quando eles ficam alfabéticos, eles ficam assim, é uma coisa que eu observei, que eu até escrevi sobre isso... eles vão levantando aqui (ombro)... eu até faço uma comparação com a história da humanidade: Se eles eram assim (com ombros caídos), depois foram aprendendo as coisas... o homosapiens e tal, não sei se está certo, se está errado, mas eu faço uma, uma... sabe? Foram se alfabetizando assim, a Humanidade, se alfabetizando em tudo, não é, tipo assim... (Professora Márcia).

[Márcia faz uma relação metafórica entre a postura de seus alunos ao irem se apropriando da leitura e da escrita, com a postura do Homem ao evoluir, ao longo da história]

Postura essa, que parece estar de acordo com a concepção que Freire apresenta acerca da aprendizagem. Aprender representa uma *aventura criadora, é construir, reconstruir, constatar para mudar* (FREIRE, 1996, p. 76 – 77), uma forma de possibilidade de recriação da realidade.

4.4 - Processo de Ensino-Aprendizagem e a Concepção de Avaliação

No Brasil, vivemos em uma cultura da reprovação na qual a escola “forte” é aquela que reprova. Percebe-se então, que as intenções e usos da avaliação estão pautados: somente aqueles que se adaptam têm chances de “sobreviver” a ela. A avaliação, nessa perspectiva, pode levar a exclusão, competitividade. Portanto, a mudanças nas práticas de avaliação significam um grande desafio e podem ser consideradas como um ponto central na mudança da prática docente. Não se trata de simplesmente extinguir a prova, mas (re)pensar os procedimentos e instrumentos avaliativos articulando-os a concepção de ensino, aprendizagem, conhecimento, escola e sociedade.

A avaliação investigativa (ESTEBAN, 1999) coloca em xeque a cultura escolar, por ser aquela que está a favor da democratização do ensino. O grande desafio é o rompimento da concepção que apresenta a avaliação como instrumento de coerção, centrada na prova, que dá medo, traz tensões, o famoso “branco”, onde o aluno consegue esquecer no momento da prova aquilo que ele aprendeu.

As professoras e professoras evidenciaram em suas narrativas que buscam realizar uma avaliação mais incluyente, levando em consideração que seus alunos estão num processo de construção do conhecimento, buscam analisar suas produções não pela falta, mas procurando perceber o que as crianças já sabem, o que precisa ser mais trabalhado.

Paulo Freire, alerta para o fato de que a avaliação precisa estar coerente com as concepções de educação que referendam as práticas dos educadores: a avaliação precisa ser um falar com, no qual os educadores precisam resistir aos métodos que silenciam, trata-se de um *instrumento de apreciação do que-fazer* (FREIRE, 1996, p. 131). Desta forma, avaliar deveria estar a serviço da aprendizagem, servir como reflexão e regulação, no sentido de promover os ajustes necessários à relação de ensino-aprendizagem, a fim de que os alunos sejam alfabetizados.

Neste contexto, os docentes vão procurando os momentos e as formas mais adequados para intervir, de maneira construtiva. A intervenção construtiva amplia as possibilidades do aluno ampliar seus conhecimentos.

Esse é o “sassi” com 2 “s” do Adriano: “Ele tem o zói de fogo e o rodamoinho dele é de muito vento. E quando ele aparece, vem muito vento.” E o Adriano foi uma das crianças que chorou quando eu pedi para ele escrever. Será que era esse o momento em que eu deveria estar falando: “ Olha só, Adriano, não é “zói”, é olho? E o que eu estou fazendo com essa criança, quando eu estou falando que o que ele fala, a maneira que ele fala, a maneira com que os pais dele falam está errado, marcado com uma caneta vermelha? Será que eu teria essa produção hoje? Será que eu teria o prazer desse cara escrever o que ele está escrevendo atualmente?” (Professor José Ricardo)

Quando o aluno está na fase inicial da alfabetização é fundamental que, nesse momento sintá-se capaz e seguro e que possa desenvolver o prazer em ler e escrever. Desta forma, exigir que a criança escreva convencionalmente pode ser traumático e levar ao desinteresse da criança.

Quando a gente começou esse processo de investimento na autoria, eu lembro muito claramente de crianças que choravam absurdamente, copiosamente, de soluçar:

(José Ricardo pergunta a um de seus alunos) “Por que você está chorando?”

(o aluno responde) -“Porque eu não sei (escrever)”

(José Ricardo) -“Como não sabe? Você sabe alguma coisa. Como você acha que escreve isso?”

(Aluno) -“Ah, eu acho que é assim...”

(José Ricardo) -“Então, vamos tentar escrever desse jeito.”

Leão com 35 letras e formiga com 2, acontecia várias vezes. Mas, naquele momento, que eu estava sendo o adulto de referência daquele grupo, e para aquela criança em especial, cortar esse processo porque ele escreve leão com 35 letras ia ser de uma covardia muito grande. Eu poderia naquele momento, estar tolhendo a primeira hipótese que ele está criando a respeito da escrita. (Professor José Ricardo)

Em outros momentos, a intervenção é fundamental para que o aluno continue se desenvolvendo neste processo. Assim, os professores lançam mão de vários recursos, tais como: a revisão coletiva - principalmente porque coletivamente os alunos são capazes de perceber o que sozinhos ainda não conseguem - e a intervenção individual. A avaliação vai cada vez mais aparecendo como integrante da aprendizagem, as crianças vão se unindo, cooperando umas com as outras, percebendo suas capacidades.

Quando as crianças foram se percebendo capaz de pensar, de escrever, à sua maneira, num primeiro momento e, depois, com as intervenções sendo feitas coletivamente, individualmente, eu acho que isso é o que possibilitou como que as crianças se sentissem mais à vontade naquele espaço. (Professor José Ricardo)

Essa foto é do ano passado, a gente costuma escrever muitas cartas e esse aluno eu estava segurando na mão dele, pois ele não conseguia escrever algumas letras de modo cursivo, e a gente diz assim: “mas, aluno de segunda série, não sabe?” É! Eu fui alterando, coloquei meu corpo perto do dele e sentei ao lado dele, peguei na mão dele, nós escrevemos juntos a gente faz junto, não faço para, nem sobre, faço junto, com. Ele queria escrever, não estava conseguindo fazer algumas letras e pediu ajuda. (Professora Ana Paula)

Esse é o Matheus [mostra uma foto no data-show] também numa escrita coletiva, as crianças vão falando e ele vai escrevendo. E nós vamos juntos pontuando e mostrando as questões gramaticais: maiúscula e minúscula, onde uso, onde não uso, o que é, onde faz. (idem)

E quando a gente deixa o banco de palavras, é uma atividade de leitura, quando a gente tira o banco de palavras, que é o que eu costumo fazer, eu xeroco, rodo tudo, e na hora, os alunos que já estão alfabéticos eu passo a “reguinha” assim, tiro o banco de palavras, se transforma numa atividade de escrita. ele vai escrever, ele vai refletir para escrever eu vou estar intervindo com ele na questão ortográfica, porque ele já está alfabético, aí, quer dizer, os desafios são diferentes, e as atividades, elas mudam, as vezes o mesmo texto (como eu estava falando ainda agora e não fechei) acho que a gente vai mudando de acordo com os saberes das crianças, as competências, os saberes das crianças. (Professora Márcia)

(Margarida pergunta aos alunos) “E se vocês fossem candidatos a eleição (eleição do diretor de um segmento da escola), o que fariam?” Ai começa, o Deni, um colega falando sobre Deni: “O Deni vai dar aula de maluquice para professoras, menos para a professora Margarida. Eles, (Margarida pergunta) “eles quem”? (O aluno responde) “Os professores” não tem recreio e no almoço eles iam ter que comer a comida dos garotos do pré. As professoras vão ganhar três centavos por cada aluno novo. Nós vamos fazer pista de caminhão na pista do ginásio. Ia ter aula de sábado, domingo e feriado.” Para gente ir além disso, é mais ou menos assim, quer dizer, quem escreve é o Alan, da proposta de campanha dos camaradas, né?! ai, tem uma polêmica oculta em relação a nós, né? (professores) Se a gente tivesse tempo poderíamos discutir com mais calma. Não é verdade que esses alunos não pensam sobre a relação que eles tem conosco, não é verdade. Então aproveitaram para dizer, mandar alguns recados, né? Para nós. (Professora Margarida)

[Os alunos têm condições de avaliar a relação que estabelecem com os professores e professoras]

Alguns professores e professoras desenvolvem o recurso da auto-avaliação com os alunos e percebem o quanto são capazes de perceber o que já sabem e os conhecimentos que precisam ser ampliados. A auto-avaliação pode estar relacionada ao autoconhecimento, ao desenvolvimento da autonomia, visto que o próprio aluno reflete sobre o seu processo de aprendizagem.

O momento de avaliação é interessante porque é o momento que vou aprendendo com eles. A gente começou num processo que a Carmen também foi me cutucando muito, me instigando porque eu ainda defendia muito a avaliação como produto, ainda me prendia por mais que eu desse uma volta, eu caía na questão da nota. E eu fui aprendendo a fazer um novo tipo de avaliação com eles, a gente senta em grupo, em rodas, a criança discute, eles votam, eles falam, eles se colocam, eles se ajudam a pensar, e nesse ajudar a pensar também me ajudam, e aí não sou sozinha, mas com eles. [mostra uma foto no data-show] A auto-avaliação: “Eu aprendi português e matemática, eu aprendi a ler, mas com português, história, mas ainda troco letras, por exemplo, o “f” com o “v”, mesmo assim, eu tento melhorar e não trocar mais as letras”. Esse aluno está reconhecendo que troca as letras, ainda precisa superar algumas dificuldades que ele apresenta não só nas provas como também na escrita. E isso é falado para todo mundo, eles lêem a auto-avaliação, não têm vergonha.

Eles escrevem, lêem, a turma ouve, se dá uma nota, e a turma diz se concorda ou não com a nota, e a professora dá a nota e a de todo mundo vai para o coletivo. Inclusive eu também recebo a avaliação e sou avaliada.

Auto-avaliação [mostra uma foto no data-show]: “A minha maior dificuldade é a pontuação eu até melhorei um pouco, mas tenho que diminuir a dificuldade. Eu gosto muito de fazer histórias de ação e também mais ou menos de terror. Matemática: tem algumas contas que eu sou bom e outras que eu não sou, como divisão e subtração porque eu confundo com adição”

Isso vai me dando pistas para o trabalho na sala de aula, eles vão me dizendo no que têm dificuldade e eu vou trabalhando essa auto-avaliação.

“... porque tem gente que me ajuda e que eu ajudo também e quando eu ajudo eu também aprendo muito mais. E eu me dou 8,5 porque eu converso algumas vezes e faço coisas certas e erradas, mas faço mais coisas certas. Eu ajudo meus amigos e faço o dever de casa e dever de aula, ajudo a professora e presto atenção na aula, eu nunca deixei de fazer o dever de aula e de casa”.

(Professora Ana Paula)

Os docentes também podem ser avaliados por seus alunos. Visto que numa relação dialógica, os alunos são também sujeitos, que convivem, interferem e sofrem interferência da postura dos professores e professoras. Mas é preciso que o professor realmente esteja aberto às possíveis críticas que possam surgir, encarando-as como críticas construtivas, para que seus alunos sintam-se seguros em realizar suas observações.

Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim, como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “rescrito”. (FREIRE, 1996, p. 109)

Cada vez mais é exigido dos professores que provem que seus alunos sabem escrever convencionalmente, não importando muito o sentido do que é escrito. Porém, devido às diferenças nos ritmos de aprendizagem, aos diferentes contextos de interações dos quais provêm as crianças, nem sempre todas conseguem chegar ao final de um determinado período predeterminado pela escola, sabendo ler e escrever convencionalmente.

Smolka ressalta que na avaliação os professores devem considerar que o caminho de construção da escrita feito pelas crianças não é tão simples e nem único, como tratam as perspectivas mecanicistas de alfabetização:

A criança não meramente “grava” fonemas e grafemas, não meramente copia ou repete, mas, ela processa, elabora esse conhecimento dinamicamente, discursivamente. E isto se dá a cada passo, a cada momento da escritura: a criança “escreve” de modos diferentes em diferentes momentos do mesmo texto. (SMOLKA, 2001, p. 13 – 14)

O que deixa de ser considerado, são os grandes saltos qualitativos que essas crianças apresentaram durante esse período. Seria justo e coerente, então, fazê-la “repetir” o ano, o período, se esta criança está se desenvolvendo, encontra-se no meio de um processo de construção da aprendizagem? Que sentido isso teria para ela?

Desta forma, ao avaliar seus alunos, fica evidente nas narrativas das professoras e dos professores que procuram buscam levar em consideração o processo desenvolvido na relação de ensino-aprendizagem e não apenas os resultados da aplicação de “provas” e testes. Para tal, lançam mão da utilização do registro como instrumento de auxílio. Visto que o registro serve como documento e auxilia na reflexão dos docentes por possibilitar que melhor compreendam o processo de aprendizado e desenvolvimento vivenciado pelos estudantes, em diferentes momentos.

***Porque a avaliação não tem que ser um momento estanque, é processual – (José Ricardo pergunta ao aluno) “O que você está achando do projeto? O que você já aprendeu?” (O aluno responde) “Ah, Zé...” (agora agente está com um projeto de animais, no terceiro bimestre) “Ah, eu já aprendi, por exemplo, que tubarão é peixe, mas baleia não é. Isso eu não sabia, estou sabendo agora, que a baleia é mamífero.* (Professor José Ricardo)**

***A avaliação investigativa, antes eu avaliava por avaliar, avaliava o produto, fez ou não fez, tal nota! Eu fui aprendendo a avaliar o processo. É difícil? É porque nós temos uma concepção muito marcada pela coisa da medida da produção, mas foi preciso passar por isso para que o processo perceber que processos são aqueles que as crianças vão aprendendo ao longo do erro, que saberes são esses.* (Professora Ana Paula)**

Mas no dia-a-dia, ali, você já vai vendo, porque eles já vão te dando as respostas pra você na hora da atividade, então você, num, precisa, assim... de diagnóstico toda hora, porque no dia-a-dia a gente vai sabendo: “puxa, antes ele não conseguia, agora já tá”... (Professora Márcia)

Com a elaboração de uma prática avaliadora mais significativa, estes professores e professoras percebem o quanto a criança vai se modificando para melhor. As produções vão ficando maiores, pois as crianças vão perdendo o medo de escrever e de “errar” já que, nesta perspectiva, o erro é compreendido como parte do processo de construção e não como incapacidade e motivo de reprovação (ESTEBAN, 1999).

O erro, que pistas as crianças vão mostrando e nos indicando que pistas nos indica, não é o erro pelo erro, mas o que aquele erro indica os conhecimentos que aquela criança tem. O erro sinaliza o processo vivenciado por alunos e alunas, o que já sabem? O que ainda sabem? O que ainda não sabem? (Professora Ana Paula)

O tempo que ele (aluno) tinha livre (...) ele começou a fazer produções levar, porque ele percebeu que eu gostei da primeira... (Professora Margarida)

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse trabalho monográfico possibilitou-me a compreensão de questões importantes acerca da postura docente na busca por uma educação que se ocupa da vida, *inclusiva e para a transformação* desenvolvida em prol da liberdade dos sujeitos que a constroem, para que cada vez mais tenham possibilidade de intervir criticamente na realidade, realizando escolhas conscientes.

A partir desta perspectiva, percebi que, professoras e professores deveriam buscar suas formas de intervir adequadamente, no processo de ensino-aprendizagem, baseando-se no como a criança aprende. Mais do que isso, percebi a necessidade dos docentes encararem estas crianças como “seres concretos”, diferente de esperar e procurar nelas um ser abstrato, idealizado, muitas vezes, criado na formação inicial. A opção por uma nova forma de compreender e conduzir o trabalho docente, para ter coerência, requer mudanças em todos os elementos da prática, tais como: relação professor-aluno, ensino-aprendizagem e avaliação desses processos.

As professoras e professores que socializaram suas práticas no FALE, foram unânimes ao afirmar que é muito difícil a realização de práticas pedagógicas significativas à vida dos alunos, por requerer muitas vezes, romper com seus próprios condicionamentos internos, e também, ir contra situações que tentam “formatar” seu trabalho - por meio de regras e imposições - tirar sua autonomia e silenciá-los. Mas mesmo assim, estes docentes abraçam suas causas cotidianas e procuram fazer o seu melhor com afeto, competência e com a convicção da educação como forma de intervenção no mundo.

Nesta perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem não deveria ser encarado como uma missão, onde o professor se submete a qualquer tipo de situação, sem questionar. A docência é uma profissão que, portanto, requer muito estudo, apreensão de conhecimentos e a construção cotidiana de modos de ensinar. Cada vez mais se tem a necessidade de lutar para que essa profissionalização seja garantida e respeitada.

Desta forma, compreendo o fato de um grande número de participantes do FALE fazer parte de Grupos que discutem e refletem sobre Alfabetização. Devido à importância do “pensar junto” e estudar coletivamente, visto que a docência não deveria caracterizar-se como uma profissão solitária, mas coletiva, já que através do diálogo o aprendizado é maior, pois o outro vê o que, muitas vezes, não conseguimos enxergar. Além do que, o trabalho conjunto amplia o fortalecimento da busca por melhores condições de trabalho, nos dá força para ousar.

Reclamar das más condições de trabalho é diferente de lutar pelos direitos. Precisamos lutar contra o que prejudica o bom desempenho das práticas docentes e discentes (imposições, excesso do número de alunos por turma, sucateamento da infraestrutura das escolas e dos materiais...), mas enquanto as mudanças macro (geralmente governamentais) ocorrem lentamente, iremos ficar paralisados, deixando de buscar as mudanças pedagógicas que estão ao nosso alcance?

São inúmeras as possibilidades e caminhos rumo à educação de qualidade (que amplia o desenvolvimento da autonomia e da liberdade dos alunos). Mesmo pensando conjuntamente, cada professora e professor encontra sua maneira de lidar com a realidade. O importante é ter clareza sobre o que está criticando e aceitando. É preciso estudar, compreender os pressupostos que fundamentam as práticas para que se possa fazer escolhas e desnaturalizar “mitos” que vão de encontro à forma de compreender a alfabetização e à autonomia do professor.

É comum o discurso de que as práticas pedagógicas quando referendadas em concepções construtivista e dialógica atrasam a aprendizagem dos alunos. Porém, a partir das práticas socializadas pelas professoras e professores no FALE, aprendi que trata-se de uma ilusão criada pelo imaginário social, acerca da educação escolar, visto que, fora da escola, na maioria dos casos, a criança não lida com a construção do conhecimento de acordo com as lógicas e práticas mecanicistas de educação.

Respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos, abrir espaço para o diálogo, aos questionamentos e realizar práticas de avaliação includente, diferente de serem “perda de tempo”, significam “ganho de saber”.

O tempo da escola nem sempre é o tempo da criança, cabe, então, à professora e professor optar ao que deseja atender na condução de seu trabalho: à lógica da escola ou às necessidades das crianças?

No FALE, a partir das narrativas das professoras e professores, aproximei-me das práticas de alfabetização que vão ao encontro das que pretendo desenvolver em minha atividade docente. “Conheci” diferentes formas de realização do trabalho docente em alfabetização. Não pretendo copiá-las, mas “imitá-las” de maneira criativa, ou seja, tendo-as como exemplo concreto de possibilidade de rompimento com o mecanicismo e ampliação das minhas possibilidades de construção de uma prática democrática, permeada pelo reconhecimento às diferenças e visando à liberdade.

Reforcei a compreensão daquilo que tenho estudado na teoria, principalmente, no que tange à necessidade do professor estar num constante movimento de (re) construção. O curso de Pedagogia não representa o fim da minha formação, não basta somente aprender os conteúdos para posteriormente aplicá-los na prática. Esta formação inicial me faz refletir, apresenta questões e conhecimentos fundamentais à construção da minha competência profissional como docente, porém, meus saberes serão ampliados durante toda minha experiência docente, com a formação continuada na prática. Achar que damos conta de tudo, é perigoso, deixa-nos aflitos e pode-nos paralisar frente ao que realmente podemos fazer.

Neste trabalho, entro em contato com o que eu não sabia ou percebia sobre a prática docente na alfabetização. Ainda tenho um certo receio (como será minha 1ª experiência como alfabetizadora? Isso me assusta!). Mas, as narrativas têm me mostrado que é possível um trabalho mais significativo, elas me acalmam e me convidam a me juntar a essas professoras e professores, seguir em frente e lutar pelos meus ideais de, a partir da educação, contribuir para um mundo mais justo e solidário. Instigam-me a estar num constante processo de busca pela compreensão da alfabetização, considerando outras perspectivas que não a minha somente. O caminho que irei traçar, só será revelado com a prática, pois a realidade como alfabetizadora, possivelmente, mesmo tendo semelhanças com as narradas, trará peculiaridades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAMASCENO, Ednaceli Abreu; PRADO, Guilherme do Val. Saberes docentes: Narrativas em destaque. In: VARANI, Adriana. et al. (orgs). Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.
- ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (org). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____ & ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa & ZACCUR, Edwiges (org). Professora – pesquisadora – uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FERNANDES, Claudia Oliveira. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: FETZNER, A. R (org). Ciclos em Revista Vol. 1. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____ A importância do ato de ler. 39ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SAMPAIO, Carmen Sanches. Mediação Pedagógica: o papel do outro no processo de ensino-aprendizagem. In: FETZNER, A. R (org). Ciclos em Revista Vol. 1 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. PROFA: Formadores Alfabetizadores. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/alfa/defaulti.asp> Acesso em: 16, agosto, 2007.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2000.
- VYGOTOSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



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

MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Lívia Xavier Fernandes (20032351110)

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita: formação de professores(as) no diálogo prática-teoria-prática.

ORIENTADOR(A): Profa. Dra. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES

Nota: 10.0

Considerações:

O trabalho apresenta uma temática relevante e muito bem escolhida para o estudante. O trabalho está muito bem escrito, com uma escrita fluida e que demonstra a apropriação de autoria pelo referencial teórico trabalhado.

A abordagem metodológica está adequada e muito bem trabalhada do ponto de vista de uma monografia.

O trabalho pode ser usado como referencial e citação de pesquisas futuras, uma vez que sua originalidade o permite, posto que registra e analisa um evento de pesquisa. A Universidade o que pretende estabelecer uma relação mais próxima entre Escola e Universidade. (Sanches, 2005).

DATA: 10/12/2007

Assinatura: Claudia de Oliveira Fernandes

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador:

Carmen Sanchez SampaioNota: 10,0 (dez)

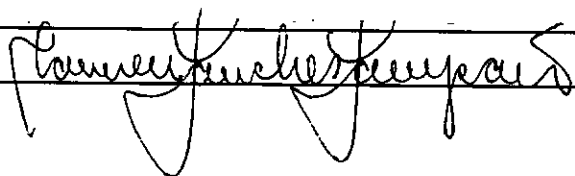
Livia, desde que cursou a disciplina de Alfabetização comigo se interessou por esse tema e o elegeu como tema monográfico. Queria saber mais, estudar, investigar a prática alfabetizadora. Percebi que vinha a todos os encontros do FALE – Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita, realizados durante esse ano na UNIRIO. A cada encontro demonstrava mais interesse em discutir saberes e fazeres docentes. Sugeri, então, que trabalhasse com as narrativas das professoras e professores alfabetizadoras/es que participavam dos encontros do FALE, pois não conseguia uma escola para realizar o trabalho de campo.

O texto monográfico apresentado por Livia revela, do meu ponto de vista, o salto qualitativo vivenciado pela autora. Livia demorou a começar a escrever, pois acreditava muito pouco em si. Mas, apesar do pouco tempo para a escrita do texto, discute teoricamente e de modo competente questões importantes, eleitas por ela, relativas à prática pedagógica/alfabetizadora. Recorre às transcrições das narrativas docentes buscando compreender o que pensam (e praticam) os professores/as narradores/as. Elege como eixo da pesquisa a articulação entre a prática e a teoria.

Podia ter ampliado a interlocução teórica convidando outros autores, que abordam a questão da alfabetização e da narrativa, para o diálogo. O texto está bem escrito e atende às exigências de um texto monográfico.

Data: 12/12/2007

Assinatura:

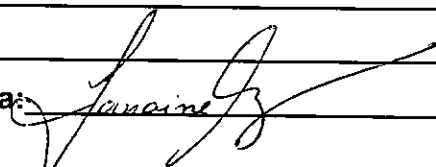
**TERCEIRO AVALIADOR**Professor de Monografia II: Janaina S.S. MenezesNota: 10,0

Considerações:

O trabalho contém as principais exigências de uma monografia.

Data: 12.12.07

Assinatura:

**RESULTADO FINAL**

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