



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Katia Ferreira Moreira

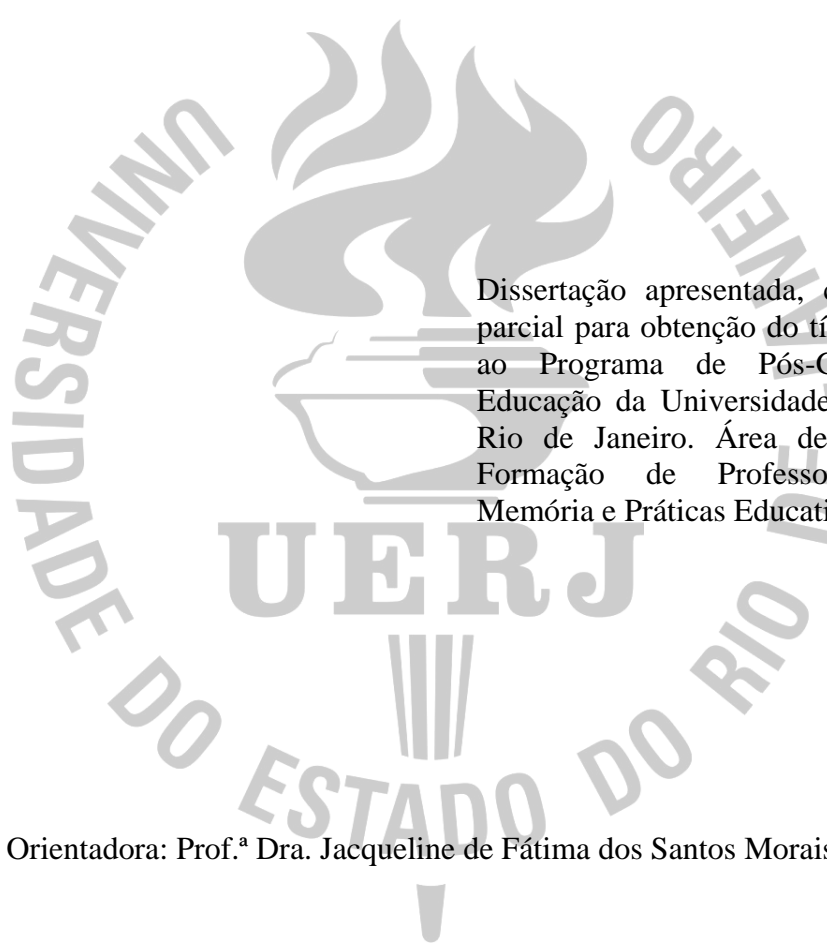
**Práticas alfabetizadoras narradas por professoras/es no Fórum de
Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) do Rio de Janeiro**

São Gonçalo

2015

Katia Ferreira Moreira

**Práticas alfabetizadoras narradas por professoras/es no Fórum de Alfabetização,
Leitura e Escrita (FALE) do Rio de Janeiro**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M838 Moreira, Katia Ferreira.
 Práticas alfabetizadoras narradas por professoras/es no Fórum de
 Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) do Rio de Janeiro / Katia Ferreira
 Moreira. – 2015.
 157f.

 Orientadora: Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
 do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

 1. Alfabetização – Teses. 2. Professores – Narrativas pessoais – Teses.
 I. Morais, Jacqueline de Fátima dos Santos. II. Universidade do Estado do
 Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

 CDU 372.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Katia Ferreira Moreira

**Práticas alfabetizadoras narradas por professoras/es no Fórum de Alfabetização,
Leitura e Escrita (FALE) do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Aprovada em 28 de abril de 2015.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof.^a Dra. Adriana Varani
Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a Dra. Cristiana Callai de Souza
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2015

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa às crianças.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me iluminar e me fortalecer em todos os momentos da vida.

À minha família: Chico e Ana Clara que me apoiaram, apesar da ausência em muitos momentos; à minha mãe, sempre disposta a me ouvir, e ao meu pai; à minha irmã Mônica, pelo incentivo e apoio; à minha tia Laís sempre presente nos momentos importantes da minha vida; às minhas queridas Bia e Karla, que onde estiverem sei que cuidam de mim e torcem por mim.

À minha orientadora Jacqueline Morais, por me acolher no mestrado e apoiar a minha pesquisa. Obrigada pelas muitas aprendizagens!

Às professoras Carmen Sanches e Marisol Barenco pelo diálogo e apoio nos momentos que precisei.

Aos professores da banca examinadora: Mairce Araújo, Adriana Varani e Cristiana Callai, por terem aceitado contribuir com esta pesquisa.

Às minhas companheiras e companheiros do GEPPAN: Aline, Ana Paula, Carla, Carmen, Claudia, Denise, Dina, Elaine, Flávia, Gisele, Igor, Jacqueline, Laís, Lúcia, Margarida, Rafael, Renata e Tiago, pela possibilidade de viver a alteridade.

Às minhas companheiras do Ianderecô: Bel, Célia, Cláudia, Denise, Francis, Mônica e Ruth, Rosana, pelos muitos aprendizados e trocas de experiência.

À minha importante parceira e companheira de sonhos e lutas, Denise Tardan. Obrigada, amiga!

Aos amigos Tiago Ribeiro e Rafael de Souza. Agradeço pela paciência e cuidado!

Às professoras do CIEP, especialmente à Claudia, Denise, Dina, Filomena, Luzia, Maria Lúcia, Sonia Angélica e Vânia, por fazerem parte da minha história.

À todas as amigas e amigos que não só me incentivaram a ingressar no Mestrado, mas por me ajudarem a caminhar nessa trajetória.

Agradeço imensamente aos sujeitos da pesquisa, que contribuíram com suas vozes: Carla Bronzeado, Daniel Oliveira, Denise Tardan, Flávia Castilho e Laís Curvello.

Às companheiras do grupo de orientação: Aline Gomes, Ana Cristina Carpi e Karyne Alves, pelas conversas, pelo carinho e apoio.

À Faculdade de Formação de Professores da UERJ, pelo compromisso ético com a educação deste país.

Aos amigos/as da turma 2013 do Mestrado em Educação, pelas reflexões e aprendizagens.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

RESUMO

MOREIRA, Katia Ferreira. *Práticas alfabetizadoras narradas por professoras/es no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) do Rio de Janeiro*. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

Esta dissertação tem como centralidade práticas alfabetizadoras narradas nos encontros de uma atividade de formação continuada chamada *Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita (FALE)* do Rio de Janeiro. Com a investigação dessas narrativas, conclui-se que os/as docentes, autores/as sociais de suas práticas, buscam elaborar novos sentidos para suas ações educativas, mesmo quando vinculadas a projetos e políticas oficiais de alfabetização. A investigação realizada discutiu as narrativas de cinco professoras e um professor, em um total de seis docentes, produzidas durante a referida atividade de formação. Estes professores, vinculados à Rede Municipal de Ensino no Rio de Janeiro, lecionam em turmas de alfabetização. Tais docentes, tentando driblar os modos hegemônicos de se pensar e construir a escola, os quais negam a complexidade desse espaço educativo, narram a possibilidade de uma alfabetização outra. As narrativas transcritas e compartilhadas neste trabalho dissertativo possibilitam identificar e compreender alguns dos princípios formativos constitutivos das práticas alfabetizadoras apresentadas no FALE/Rio. São eles: escuta e diálogo, autoria e o trabalho de alfabetização a partir do texto. A narrativa docente é reconhecida e defendida nesta pesquisa não apenas como instrumento de investigação, mas, sobretudo, como rico lugar de experiências.

Palavras-Chave: Alfabetização. Práticas Alfabetizadoras. Narrativas Docentes.

ABSTRACT

MOREIRA, Katia Ferreira. *Practices literacy teachers narrated by teaching in Literacy Reading and Writing Forum (FALE), in Rio de Janeiro*. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

This dissertation focuses on the narrated literacy teachers' practices in meetings of continuing education activities called Literacy Reading and Writing Forum (FALE) , in Rio de Janeiro. Through these narratives studies, it is concluded that the teachers, social authors of their own teaching practices, seek out new directions to their educational actions, even when they're linked to projects and literacy policies. This investigation discussed the narrative of five female teachers and a male one, in a total of six, produced along that training activity above. These teachers belong to the Public District Schools in Rio de Janeiro, teaching literacy classes. Such teachers, trying to circumvent the hegemonic ways of thinking and building schools, which deny this educational environment complexity, narrate the possibility of another way of learning. The transcribed and shared narratives developed in this dissertation allow to identify and understand some of the constitutive main principles of the literacy practices presented at FALE/Rio. They are: listening and dialogues, authorship and working literacy through the context. The narrative teaching is recognized and supported in this research, not only as a research instrument of investigation, but otherwise as a rich experience environment.

Keywords: Literacy. literacy practicing. teacher's practicing narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Temas apresentados no FALE/Rio desde a sua criação em 2007	38
Quadro 2 -	Dados da Educação – Pnad 2013.....	50
Quadro 3 -	Quadro comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000...	51
Figura 1 -	Resolução SME nº 1234 de 10 de abril de 2013.....	80
Figura 2 -	Atividades do caderno pedagógico do 1º ano -2º semestre de 2014...	82
Figura 3 -	Livro de atividades.....	86
Figura 4 -	Livro de leitura.....	86
Figura 5 -	Manual de orientação.....	87

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Textos do projeto Anaconda apresentados no XVI FALE/Rio..	98
Fotografia 2 -	Texto da aluna Jamayka apresentado no XXII FALE/Rio.....	101
Fotografia 3 -	Denise conversa com as crianças sobre as cobras	105
Fotografia 4 -	Texto do aluno Hailton sobre as cobras.....	106
Fotografia 5 -	Capa do livro coletivo Caçadas de Pedrinho.....	130
Fotografia 6 -	Produção de texto da aluna Beatriz.....	131
Fotografia 7 -	Texto construído pelas professoras para ler com os alunos.....	137
Fotografia 8 -	Texto do aluno Luiz sobre a cobra verde.....	139

SUMÁRIO

	NO ENTRECruzAMENTO DE MUITAS HISTÓRIAS: A NARRATIVA DE UM PASSADO/PRESENTE	13
1	CONTINUANDO A CONVERSA	35
2	ANALFABETISMO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES	47
2.1	“Não sabe ler, não sabe escrever, é cego”	47
2.2	“Sabia até ler o que estava ali, mas não sabia o que era”	52
3	CONSTRUINDO A PESQUISA: OS PORTOS E DESTINOS DA NA ...	61
3.1	Investigar e (se) formar com o outro: a opção pelos estudos com os cotidianos	63
3.2	Narrativas: “método” de investigação e fenômeno investigado	65
4	QUEM SÃO ESSES DOCENTES QUE FALAM NO FALÉ?	68
4.1	Apresentação dos sujeitos da pesquisa	70
4.1.1	<u>Quem somos?</u>	71
5	POR ENTRE ASTÚCIAS: A POSSIBILIDADE DE OUTROS MODOS DE ALFABETIZAR	74
5.1	Algumas percepções e escolhas	94
5.2	O que narram os docentes no FALÉ/Rio?	95
5.2.1	<u>Ensinar exige escuta e diálogo</u>	95
5.2.2	<u>Ensinar exige respeito à autoria</u>	113
5.2.2.1	A autoria docente	117
5.2.2.2	A autoria discente	128
5.3	Ensinar exige enfrentar desafios e mudanças: o trabalho com textos na sala de aula	132
5.4	Alguns princípios para uma alfabetização outra	145

CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	152

NO ENTRECruzAMENTO DE MUITAS HISTÓRIAS: A NARRATIVA DE UM PASSADO/PRESENTE

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendendo o que posso fazer.

Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas...

Clarice Lispector

Início esta dissertação com meu memorial. Tal escolha, ao me permitir escrever sobre minha trajetória de vida e profissional, comporta, também, algo que Lispector já havia descoberto: escrever convida a que nos entendamos, a que compreendamos o que vivemos ontem e hoje. A escrita, portanto, é um convite “para aprofundar as coisas”.

Deste modo, ao iniciar a narrativa de minha trajetória profissional neste memorial, parto do momento em que a ideia de ser professora me foi apresentada por minha mãe. A opção por partir deste ponto se deve à tentativa, assim como anuncia Lispector, de ir me entendendo à medida que escrevo e ir compreendendo, também, as minhas escolhas, o que fiz e ainda posso fazer. Trata-se de pensar esta escrita, portanto, como aprofundamento (ou mesmo tessitura) de compreensões.

Minha mãe convivia com muitas professoras da rede municipal do Rio de Janeiro, embora não fosse uma. Desde muito nova, sempre ouvi as histórias dessas professoras contadas por ela: os desafios vividos nas escolas, conquistas, feitos... Hoje, percebo que suas palavras revelavam certa admiração pela força e paixão daquelas mulheres-professoras por seu trabalho e por suas lutas.

Aos 15 anos, fui incentivada por minha mãe a fazer o Curso Normal. Em seu discurso, a defesa do ingresso no magistério como possibilidade de uma formação que me colocaria logo no mercado de trabalho e, como consequência, representaria uma melhoria de condição financeira. Ter os quatro filhos financeiramente independentes sempre foi, para ela, uma preocupação. No fundo, como tantas outras mães, a minha acreditava que uma boa escolaridade poderia contribuir para que eu ascendessem socialmente.

Assim, minha história como profissional da educação começa a ser escrita atravessada pela ideia de uma profissionalização precoce, fruto do pensamento de que a escola pode mudar a vida das pessoas. Esta era uma ideia não apenas de minha mãe, mas partilhada por muitos sujeitos em nossa sociedade, os quais veem a escola, muitas vezes, como única via

possível de ascensão social. Essa crença é definida por Spósito (2010) como uma “ilusão fecunda”:

De um lado, ao buscar a escola como meio para conquistar a “melhoria da vida”, o trabalhador, a dona de casa, o jovem [...] têm a ilusão de que o acesso ao estudo resolverá o problema da sua condição subalterna na sociedade, ou ao menos poderá mitigá-la.

A ilusão, mais do que um término da trajetória dos sonhos, é um ponto de partida e nesse sentido, encerra uma dimensão fecunda [...] (p. 372, grifos da autora).

Como aponta a autora, a luta por oportunidades educacionais se reverte em sonhos, novas buscas e aprendizagens. Embora nada garanta que a escolaridade seja a solução para a melhoria de vida, “a ilusão pode produzir o projeto – desígnio que impele para frente – que leva à luta porque ambos, ilusão e projeto, se constituem na mediação que corresponde a uma necessidade” (SPÓSITO, 2010, p. 373). Apesar da promessa ilusória, a escola se revela como um elemento potencializador das classes populares, o que reafirma a dimensão fecunda dessa ideia.

Fruto desse pensamento, o projeto de minha mãe era que alcançássemos um melhor padrão de vida. Envolvida pelas suas ideias, comecei o Curso Normal em 1983. Sei que, como eu, muitas jovens iam em busca de uma profissionalização rápida e se formavam professoras, muitas vezes, com menos de 18 anos. Desta forma, estariam preparadas com essa idade para o exercício da docência? Maior tempo de preparação significaria maior possibilidade de atuação competente ou comprometida com a escola?

Comecei a lecionar em 1987, na escola onde estudei da 5ª série até o final do Curso Normal. Via-me com poucos conhecimentos técnicos e sem tempo para refletir sobre o meu fazer pedagógico.

Tal instituição de ensino era privada e recebia alunos da Classe de Alfabetização (atual 1º ano) até o 2º grau, o qual chamamos atualmente de Ensino Médio. Essa escola tinha como prática empregar suas ex-alunas, aquelas recém-formadas no Curso Normal. Fui selecionada e iniciei minha vida profissional como professora de música e artes plásticas, embora não tivesse nenhuma formação específica. Ensinava músicas para as crianças do que chamávamos de Classe de Alfabetização indo até as turmas da então 4ª série. Também trabalhava com instrumentos musicais, incentivava trabalhos plásticos com diferentes técnicas e contava histórias.

Ainda no ano de 1987, com 18 anos, ingressei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a fim de cursar Pedagogia. Como muitas professoras à época e ainda hoje, além de dar aulas durante o dia, estudava à noite.

Até aquele momento, como professora recém-formada e iniciando o curso de Pedagogia, me chamava a atenção perceber que minhas escolhas pareciam não envolver paixão pela docência, vocação ou aptidão. Naquele momento, os discursos que justificavam a escolha pela docência estavam atravessados pela ideia naturalizada de que uma boa professora possui estas supostas “qualidades”.

Apelos à ideia de “qualidades inatas”, segundo Valle (2006), reforçam o discurso de submissão no magistério e visam “produzir encontros harmoniosos [...] fazendo com que as vítimas da dominação simbólica possam desempenhar com satisfação as tarefas subalternas ou subordinadas” (p.179). Vivendo em uma sociedade que valoriza e difunde o mito da vocação magisterial, recebia de um lado a mensagem sobre a importância da paixão pelo magistério, mas, por outro lado, havia um dado de realidade: não sentia esta paixão.

Por que, então, eu fiz o Curso Normal e em seguida cursei Pedagogia? Ao buscar o Curso Normal, meu objetivo era ter uma profissão e ganhar um salário para me manter e ajudar a minha família. Apesar de gostar de crianças, um requisito apontado por certo discurso sobre a docência como fundamental para ser professora, não desejava ter para sempre essa profissão, já que o salário, para mim, não era atrativo. Ao escolher o curso de Pedagogia, meu objetivo era melhorar a minha formação e, conseqüentemente, o meu salário, pois minha intenção, mais adiante, não seria trabalhar em escola, e sim ingressar na área de recursos humanos em empresas como pedagoga. Assim, acreditava que teria uma melhor remuneração e uma profissão mais valorizada.

Apesar dos objetivos aparentemente tão definidos, tomo novamente as palavras de Valle (2006) para ajudar a refletir sobre a escolha da carreira docente e os elementos que influenciam numa tomada de decisão consciente ou não:

Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas –, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional (p. 179).

De fato, eu não acreditava ter vocação, aptidão ou dom para o magistério. O apoio de minha mãe para que eu seguisse a carreira docente talvez tenha sido motivado por elementos sociais e econômicos, por ela acreditar que essa era uma profissão de certo status, associada à possibilidade de remuneração em nível médio.

Apesar de minha avó ter incentivado minha mãe a seguir o magistério para ter uma profissão, assim como suas primas haviam feito, sua escolha foi casar, cuidar dos filhos e não ter nenhuma atividade profissional. Essa opção mais tarde foi avaliada por ela como um erro. Algumas vezes, ouvi minha mãe dizer do seu arrependimento por não ter escolhido uma carreira, como suas primas. Mostrava ter uma admiração pela profissão que estas exerciam, além da independência financeira. Mais tarde, a convivência com amigas professoras só veio contribuir com a ideia de que o magistério, apesar de ter ciência da crise profunda que o afetava, me ajudaria a conquistar uma posição melhor no futuro.

O pensamento de minha mãe me remete às ideias apontada por Valle (2006) de que as escolhas profissionais não são racionalmente definidas:

Embora se desconheça a lógica das escolhas profissionais que se efetuam quase sempre fora de todo cálculo e sem critérios explicitamente definidos, consideramos que nelas são engajados princípios de seleção, esquemas de percepção e de apreciação que não são aleatórios (p. 179).

Tais princípios e esquemas derivam de histórias anteriores que conduzem o presente. Principalmente na história de vida de minha mãe, percebo elementos que influenciaram a minha escolha profissional apesar da não intencionalidade.

Em 1988, novamente impulsionada pela necessidade de melhorar a minha condição financeira, prestei um concurso para lecionar em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e fui aprovada. Passei a enfrentar uma dupla jornada de trabalho além da universidade que já cursava à noite: pela manhã, lecionava na rede pública, numa escola da zona oeste; à tarde, continuava na rede particular, e, à noite, depois de mais de dez horas de trabalho, frequentava a universidade. Era uma jornada pesada, cansativa, muitas vezes desumana, vivida por tantas jovens que, como eu, buscam melhoria financeira e profissional.

Muito se fala que uma longa jornada de trabalho prejudica a qualidade do ensino. No entanto, o aumento das atividades docentes acaba sendo a solução para muitos profissionais que precisam aumentar a renda salarial. Segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo¹, o piso salarial atual dos docentes no Brasil é de R\$ 1697,39.

¹ Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/piso-salarial-dos-professores-sobe-13-em-2015/>>.

De acordo com o ministério da educação (MEC), o valor do piso é calculado de acordo com os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), previsto na Lei do Piso (nº 11.738/2008). Considerando que o salário mínimo atual é de R\$ 788,00, a grande maioria dos docentes do Brasil, recebe pouco mais de dois salários mínimos mensais.

Dalila Oliveira (2008) aponta que a principal consequência dos baixos salários diz respeito à qualidade da educação. O trabalho docente demanda muitas ações. Professoras e professores se veem forçados a assumir múltiplas tarefas como anuncia a autora:

A atividade docente exige tempo fora de sala de aula para preparação do conteúdo, correção de provas, elaboração de atividades relacionadas ao projeto político-pedagógico entre outras. A velocidade das transformações políticas, sociais e tecnológicas exige que o professor se atualize permanentemente, que domine novas tecnologias [...] As inovações pedagógicas, as mudanças curriculares, as avaliações formativas se apresentam como demandas crescentes para esses profissionais (p. 10).

São muitas exigências difíceis de serem cumpridas quando os docentes passam muitas horas em sala de aula. Como tantas exigências podem ser realizadas se a professora assume dupla ou tripla jornada de trabalho para aumentar o salário?

É comum docentes relatarem que a vida doméstica está sempre tomada por atividades pedagógicas como planejamento de aulas e correções de provas. Muitas professoras e professores, para dar conta da sobrecarga de trabalho, veem diminuídos seus tempos de lazer e cultura, o que muitas vezes afeta a qualidade de vida dos mesmos.

Naquele momento, atuando em duas escolas e estudando à noite, eu sentia a sobrecarga de trabalho. Como dar conta de tantas tarefas? Precisava preparar as aulas para duas escolas diferentes e cumprir as demandas da universidade. Mesmo com o apoio de muitas colegas, não era fácil. Dormia pouco e os finais de semana estavam sempre ocupados com muitas tarefas escolares e da universidade.

Embora já lecionasse na rede particular de ensino, foi especialmente na rede pública, quando comecei a dar aula em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), que a docência ganhou um sabor especial. Em 1990, recém-chegada a essa instituição, onde segui trabalhando por mais de 20 anos, comecei a me apaixonar pelo ofício docente. Nessa época, não me dei conta dessa mudança, mas hoje, ao recordar o passado, tento refletir sobre o que motivou a me apaixonar, a transformar o meu olhar e a lecionar nessa escola por tantos anos.

Em relação aos CIEPs, eles fizeram parte da plataforma e ação política do governo de Leonel Brizola. O primeiro deles foi inaugurado no Rio de Janeiro em 1984.

Maurício (2007) comenta o objetivo dos CIEPs implantados por todo o Estado do Rio de Janeiro:

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projetados por Oscar Niemeyer, foram construídos e implantados no Estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola [...]. O Programa tinha como objetivo implantar educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderiam a 1/5 dos alunos do ensino fundamental do estado [...]. O projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda (p. 1-2).

O CIEP onde trabalhei foi inaugurado em 1989. Localizado em um bairro de classe média da Ilha do Governador, atendia crianças moradoras dos bairros e favelas situadas próximo à escola: Parque Royal, Morro do Dendê e Praia da Rosa. Dessas comunidades vinha a maior parte dos alunos. Através da minha relação com as famílias, percebia que, em geral, eram filhos de pintores, pedreiros, serventes, manicures e empregadas domésticas. Estes buscavam a escola de horário integral, principalmente pela necessidade de trabalharem e pela proposta que os CIEPs ofereciam.

O projeto arquitetônico de Oscar Niemayer caracteriza efetivamente o projeto pedagógico dos CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro, onde há espaço físico para a educação integral que se pretende oferecer às crianças das camadas populares. Assim, os CIEPs possuem refeitório, sala de leitura, quadra de esportes, casas de alunos residentes, sala de estudo dirigido, gabinete médico-odontológico, além das salas de aula. Estava presente no projeto arquitetônico a importância da alimentação, do binômio saúde-educação, do desenvolvimento físico, da formação de hábitos e atitudes, da participação da comunidade na vida da escola e da relação educação e cultura (MIGNOT, 1989, p. 47).

De acordo com Mignot, o projeto pedagógico dessas escolas foi criado por Darcy Ribeiro. Este, assim como Anísio Teixeira, idealizou e defendeu o aumento do espaço e do tempo diário de escolarização, através de uma educação integral construída a partir de diferentes linguagens, atividades e circunstâncias.

Os CIEPs “foram questionados política, técnica e pedagogicamente[...]” (MIGNOT, 1989, p. 48) e pouco tempo depois dos primeiros centros serem inaugurados, tais escolas de horário integral, criadas para atender alunos das classes populares, já sofriam as mudanças na gestão estadual e municipal, como aponta Maurício (2007):

Em 1987, Moreira Franco, eleito governador no Rio de Janeiro, inviabilizou as escolas de horário integral com a descontinuidade da verba para alimentação e a redução do quantitativo de professores. No município do Rio de Janeiro, a mudança de partido do prefeito, que deixou o PDT, levou a uma reorientação da política

educacional, fazendo com que o horário integral deixasse de ser política de governo (p. 2).

Os CIEPs viviam situações difíceis devido à falta de professores, problemas na estrutura de funcionamento, dificuldades para a manutenção dos prédios, indisciplina dos alunos. Apesar do descompromisso dos governantes devido às disputas partidárias, era preciso produzir estratégias para a sobrevivência destas instituições.

Tentando amenizar os problemas vividos pelas escolas de tempo integral, o CIEP onde eu lecionava começou a funcionar com turmas de CA, 1ª e 2ª séries, apenas. Sendo assim, tínhamos poucos alunos, situação que, para nós, parecia beneficiar a implantação do projeto.

Além do trabalho pedagógico, a alimentação, o banho e os cuidados com a saúde também faziam parte do ideário dos CIEPs, consolidando o binômio saúde-educação defendido na proposta original das escolas de tempo integral. Dessa forma, novas exigências passavam a fazer parte do papel dos docentes e, com a falta de profissionais de apoio, nós, professoras, nos víamos sobrecarregadas. Cotidianamente, lutávamos por melhores condições de trabalho numa escola que, apesar de anunciar um novo projeto de escola, não recebia recursos suficientes para o seu funcionamento.

Naquele CIEP comecei a vivenciar algo que, para mim, era uma novidade e marcou toda a minha vida profissional. A Diretoria de Ensino da Ilha do Governador, no Rio de Janeiro, encaminhou para a Escola duas professoras/orientadoras (função exercida atualmente pelas coordenadoras pedagógicas), objetivando que trouxessem para as professoras e professores a discussão sobre a concepção construtivista. Essa concepção se tornou conhecida no Brasil na década de 1980 e foi difundida ainda mais a partir das pesquisas de Emília Ferreiro, como apontam Pérez e Araújo (2011):

A partir da década de 1980 assistimos no Brasil a uma mudança conceitual no que se refere à alfabetização e à aprendizagem da língua materna em sua modalidade escrita. Tal transformação não se constituiu num fenômeno isolado e especificamente localizado; pelo contrário, esta, como toda mudança, é resultado de um processo histórico gestado desde a década de 1960, que atravessou toda a década de 1970 (quando o paradigma behaviorista até então dominante no campo da alfabetização passa a ser gradualmente substituído por um paradigma cognitivista) e consolidou-se ao longo da década de 1980, com a incorporação do modelo construtivista na alfabetização, desdobrando-se ao longo da década de 1990 num paradigma sociocultural. [...] No Brasil, [...] o construtivismo se consolida no campo teórico da alfabetização, através das pesquisas de Emília Ferreiro e, em particular, através de sua obra *A Psicogênese da Língua Escrita* (p. 121-122).

A concepção construtivista provocou reflexões sobre a urgência de uma reformulação das propostas pedagógicas das escolas, principalmente na área da alfabetização. Ao começar a

ler sobre a teoria da construção do conhecimento e sobre as ideias de Ferreiro, minha prática em sala de aula, até então baseada nos conhecimentos adquiridos no Curso Normal sobre métodos de alfabetização, começou a ser repensada. Provocada pelos debates nos *treinamentos*, como eram chamadas as reuniões pedagógicas, e associando algumas discussões realizadas na Universidade, passei a refletir sobre meus *fazeres* em sala de aula com a ajuda das professoras orientadoras Sonia Angélica e Filomena, importantes parceiras e incentivadoras.

Nessas reuniões, comecei a conhecer as ideias de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Paulo Freire. As reflexões se somavam a muitas incertezas e perguntas que, naquela época, já me incomodavam e impulsionavam a querer fazer algo diferente, a buscar propostas alternativas, já que não conseguíamos alfabetizar todos/as os/as alunos/as. Alguns dos questionamentos que eu me fazia eram: por que tantas crianças parecem fracassar na escola? Por que não conseguíamos alfabetizar todas as crianças? Naquele momento, a ideia da ausência, da deficiência da/na criança, já me causava estranheza. Pensava que as crianças não aprendiam porque eram originárias de famílias humildes, o que resultava em pouca “bagagem” de conhecimentos – pensava à época. “Bagagem” era a palavra que nós usávamos quando queríamos nos referir às experiências dos alunos.

A proposta de trabalhar com o “Construtivismo” gerou desconfiança e dividiu a opinião das professoras. Algumas abraçaram a ideia, mesmo com muitas incertezas, enquanto outras a repudiaram justificando ser mais um modismo proposto pela Secretaria de Educação que, assim como outras propostas, não receberia continuidade.

Nos *treinamentos*, realizados com certa frequência no CIEP, muitas discussões ocorriam baseadas em conceitos e ideias de certos autores. Algumas colegas se negavam a discutir teorias. Queriam “a prática”. Para estas, as teorias não ofereciam propostas práticas de trabalho, ou seja, não apresentavam atividades que poderiam ser realizadas com as crianças. De certa forma, compreendia a resistência daquele grupo. Muitas vezes, diante de meus alunos, eu também não sabia que atividade propor a partir da discussão teórica da qual havia participado. Por outro lado, as leituras desconstruíam algumas ideias minhas, ajudando-me a compreender certas situações do cotidiano da escola. Provocavam-me a ver com outros olhos o cenário daquela instituição. Eu me sentia desafiada pelas discussões, mas esse não era o sentimento de muitas colegas. Como revelam Pérez e Araújo (2011), a mudança paradigmática gerou, na escola, muitos transtornos e mal entendidos:

Esta mudança no campo teórico da alfabetização, repercutindo na escola, produziu uma profunda crise de compreensão nas professoras alfabetizadoras, que se viram diante do desafio de substituir uma prática (qualificada como tradicional) fundada na memorização e na automatização de comportamentos (concepção behaviorista) por uma prática fundada na reflexão e na problematização (concepção construtivista) (p. 121-122).

Parecia-me que, para aquelas professoras, as teorias não serviam para refletir sobre a prática, para retomá-la/transformá-la na sala de aula. Ouvia algumas defenderem que mudar a forma de trabalhar com os alunos não mudaria a situação de fracasso e caos em que se encontrava a escola pública. Era a condição dos alunos que deveria mudar, diziam essas mesmas professoras. Muitas justificativas eram apresentadas por estas docentes para o fracasso escolar: falta de conteúdo dos alunos, indisciplina, dentre outros fatores. Havia o discurso de que muitas professoras, assim como seus filhos, tinham passado por escolas “tradicionais” e consideravam a formação recebida de qualidade superior ao que estava sendo proposto naquele momento pela Secretaria Municipal de Educação/SME. O velho discurso “Se eu aprendi assim e cheguei até aqui, por que mudar?” era utilizado como argumento para resistir às propostas.

Já que o grupo da escola estava dividido entre as que queriam experimentar as propostas da SME e as que resistiam a elas, fui em busca de outros pares: pessoas que pudessem me ajudar, pessoas com as quais pudesse partilhar as minhas dúvidas e experiências.

Estimulada por algumas colegas, pelas professoras orientadoras, pelas leituras e discussões, me lancei ao desafio de alfabetizar. Mas por onde começar?

Nas reuniões, havíamos discutido a pesquisa de Emília Ferreiro apresentada no livro *A Psicogênese da Língua Escrita* sobre as hipóteses que as crianças constroem a respeito do sistema de escrita e as concepções sobre a língua, subjacentes à prática docente. Essa discussão colocava em xeque os métodos de alfabetização. A autora nos ajuda a compreender esse aspecto que, para mim e outras professoras, era mais uma novidade a desconstruir nossas certezas:

[...] as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados [...]. Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. [...] Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto, mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada [...] para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições (FERREIRO, 1995, p. 29-30).

As reflexões sobre a pesquisa de Ferreiro me impulsionavam a buscar novos caminhos. Nenhum dos métodos de alfabetização, até então conhecidos por mim, considerava, e muito menos respeitava, as hipóteses das crianças sobre a construção da escrita. Estes sugeriam um ensino feito por etapas rígidas, exigindo que os alunos e professoras as seguissem de acordo com determinações preestabelecidas.

O trabalho de Ferreiro (1995), naquele momento, me inquietava e me fazia pensar sobre a possibilidade de alfabetizar por outros modos. Sendo assim, optei por não trabalhar com nenhuma cartilha ou método específico. Essa escolha foi, ao mesmo tempo, apoiada por algumas colegas na escola e questionada por outras, as quais afirmavam que estaríamos tratando as crianças como “cobaias” de mais um experimento proposto pela SME.

Uma vez decidida a não seguir nenhum método de alfabetização tradicional, me perguntava: “por onde caminhar”?

As minhas aulas com os alunos da classe de alfabetização começavam pelo que chamávamos de *rodas de conversa*. Sentava-me com as crianças no chão da sala fazendo uma grande roda, pois essa disposição facilitava o diálogo. Durante essa atividade, aproveitava algumas palavras decorrentes da conversa, que poderia ser sobre um passeio, sobre um brinquedo, sobre um animal, para discutir com os alunos a forma convencional da escrita. Eu acreditava, naquele momento, estar aproveitando o interesse das crianças. Dessas conversas, surgiam o que chamávamos “palavras-chaves”, as quais eram exploradas através de atividades variadas como acrósticos, pesquisa de letras, textos coletivos e individuais. Essas palavras também poderiam se originar de alguma história que eu contava, de alguma música, ou de brincadeiras realizadas com os alunos.

Além de buscar valorizar o que as crianças traziam, também fazia parte da minha prática o trabalho com rótulos, embalagens, revistas, jornais, dentre outros materiais portadores de textos. Outra atividade muito comum em minha sala de aula era o “bingo de letras” utilizando as “palavras-chave”. Na rotina não podia faltar a “chamada” que consistia em um conjunto de cartões com os nomes dos alunos, os quais ficavam expostos num espaço da sala, de fácil acesso. Esses cartões eram usados para que as crianças aprendessem o próprio nome e reconhecessem o nome dos colegas. No trabalho de reflexão sobre a escrita, os nomes nos pareciam uma boa referência.

As professoras do CIEP no qual eu trabalhava também discutiam a importância de o aluno mergulhar em um “ambiente alfabetizador”. Essa concepção, bastante forte entre nós, professoras daquela escola, me levou a criar em minha sala de aula um ambiente com muitos materiais como cartazes, listas de palavras, letras espalhadas pelas paredes... Respalhada pela

ideia de que as crianças viviam, em sua maioria, em ambientes com pouco estímulo, tentava expor na sala tudo o que era produzido pelos estudantes. Fruto de um pensamento simplificador, compreendia, naquela ocasião, o termo “estímulos” apenas como o contato com letras e palavras.

As salas daquele CIEP eram bem grandes e comportavam bem o mobiliário. Na minha sala, criei espaços para jogos, leitura, uma casinha de boneca e um canto para as crianças escreverem.

Apesar de acreditar que eu realizava uma prática nova, o modo utilizado por mim para ensinar meus alunos a ler e a escrever não era tão inovador assim: era eu quem decidia qual seria o melhor tema a ser trabalhado na turma, apesar de ouvir as crianças na roda. Se o tema escolhido por mim fosse “animais da fazenda”, por exemplo, minha prática giraria em torno de textos bem simples e palavras relacionadas ao assunto, como: vaca, boi, cavalo... Com essas palavras, eram realizadas várias atividades como as que já foram citadas anteriormente.

Considerava-me uma professora defensora de práticas alternativas e não das práticas “tradicionais”. Criticava as práticas cujo ponto de partida era o ensino do alfabeto, passando para o ensino das famílias silábicas, até a formação de novas palavras, em sua maioria sem nenhum sentido para as crianças. Práticas alfabetizadoras hegemônicas que, segundo Morais e Sampaio (2011), são “marcadas pela ‘concepção bancária de conhecimento’ denunciada por Freire (1997), e tem produzido mais copistas do que autores da própria palavra” (p. 156). Mergulhada no desafio de ensinar meus alunos e alunas, não percebia que o modo como alfabetizava tinha ainda muito de “tradicional”.

Criticava também o período anterior à alfabetização, chamado por certa tradição escolar de “preparatório”, no qual acredita-se ser preciso treinar as habilidades “percepto-motoras”. Fruto desta concepção, esta etapa de ensino, acreditavam seus adeptos, garantiria uma melhor preparação para a posterior aprendizagem da escrita e da leitura. Pérez e Araújo (2011) contribuem explicando a influência da Psicogênese nesse momento:

A perspectiva psicogenética (também chamada de construtivismo) tem como pressuposto que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na interação da criança com a língua escrita. A psicogênese põe por terra as concepções de reforço e estimulação, tão caras ao paradigma behaviorista, ao apresentar uma concepção de aprendizagem que rejeita os pré-requisitos e a hierarquia de habilidades necessárias à alfabetização – o que do ponto de vista pedagógico elimina a prática do chamado período preparatório (p. 123).

De acordo com as autoras, a psicogênese “pôs por terra” a ideia de que aprender a ler e escrever dependeria de certos “pré-requisitos” e “habilidades” a serem desenvolvidos pela

escola no período anterior à alfabetização. Este era mais um aspecto a ser questionado por mim e outras professoras.

Mesmo contraditoriamente, naquele momento, o que considerávamos “práticas hegemônicas de alfabetização” eram contestadas por mim e algumas colegas. Tomávamos, como ponto de partida, as ideias defendidas por Ferreiro (1993):

a escrita é antes de tudo representação da linguagem, e tudo o que a afaste da linguagem, convertendo-a em uma sequência gráfica sem significado, a deforma até caricaturizá-la. Em última instância, não se está apresentando à criança o real objeto de sua aprendizagem, mas um substituto caricaturesco (p. 35).

Tais pressupostos reafirmavam a minha opção por não adotar métodos de alfabetização apesar de, na prática, muitos dos pressupostos desta perspectiva ainda me habitarem. Mesmo acreditando estar propondo um trabalho diferente, o meu fazer docente continha muitas contradições. Boa parte das atividades propostas envolvia palavras onde eram destacadas as sílabas que formariam outras palavras. Nem sempre incentivava meus alunos a produzirem textos, pois a centralidade de minha prática era a escrita de palavras. Alguns pareciam ter dificuldade e resistência para escrever, e pareciam só se interessar por copiar. Além de tudo, havia uma grande preocupação com a escrita, em detrimento das atividades de leitura e matemática.

O CIEP foi crescendo e, dois anos depois de sua inauguração, já atendia crianças da então chamada Classe de Alfabetização à chamada 4ª série. No início do funcionamento de nossa escola, enquanto os professores se reuniam para os “treinamentos”, as crianças participavam de oficinas de jogos, leitura, e aulas de educação física. Com o aumento do número de turmas, os professores das oficinas foram remanejados para as salas de aula. A consequência desta ação, determinada pela Secretaria Municipal de Educação, foi a redução dos encontros para a formação continuada dos docentes.

Com o passar do tempo, devido às mudanças propostas pela SME, os centros de estudo, não mais chamados de treinamentos, foram ficando cada vez mais escassos e passaram a acontecer quinzenalmente. Nesses encontros, assuntos de ordem administrativa ocupavam o tempo das discussões pedagógicas. Discutíamos pouco sobre a prática, e os raros debates entre os professores, na maioria das vezes, giravam em torno das dificuldades de muitas crianças em se alfabetizar - situação que se agravava. Esse era o grande nó que ninguém conseguia desatar, mesmo as professoras mais experientes e mais comprometidas: o analfabetismo produzido no interior da escola.

Em 1995, a SME implantou no CIEP as primeiras turmas de Educação Infantil. A escola precisou sofrer algumas adaptações para atender crianças de 4 e 5 anos. Os banheiros foram reformados, recebemos um mobiliário novo, livros, jogos e brinquedos. Fiquei muito animada! Ajudei na preparação do espaço pintando paredes e organizando materiais. Estaríamos agora no caminho para resolver a questão da alfabetização dos nossos alunos? Muitas de nós acreditávamos que uma Educação Infantil de qualidade poderia ser a garantia para o sucesso das crianças no Ensino Fundamental.

Assumi uma das turmas de Educação Infantil com crianças de cinco anos. Aos poucos, eu e outras professoras fomos adaptando a rotina da Educação Infantil ao restante da escola e, por que não dizer, o CIEP também se adaptou à Educação Infantil.

Embora nunca tivesse trabalhado com esse segmento, acompanhava o trabalho de algumas colegas que lecionavam em escolas particulares. Nos centros de estudo, me reunia com as outras professoras para discutirmos as atividades a serem realizadas com as turmas. As aulas sempre começavam pela *roda de conversa*. Depois, era feita a chamada com os cartões, objetivando que as crianças reconhecessem seus nomes e os dos seus colegas de classe. Em seguida, elas realizavam atividades de recorte e colagem, pintura, desenho, modelagem. Eu também costumava contar histórias, produzia textos coletivos e outras atividades ligadas à escrita e cantava com as crianças. O tempo era curto, pois as aulas iniciavam às sete e meia, e, às dez e meia da manhã, as crianças almoçavam. Quando retornavam à sala, escovavam os dentes e se preparavam para o descanso, quando acontecia a troca de professoras. À tarde, a turma era acompanhada por outra professora, a qual também realizava atividades.

Em 1996 comecei a lecionar na Escola Modelar Cambaúba², uma escola da rede privada de ensino, que atende alunos de classe média. Nesta Escola, onde trabalho até hoje, e atualmente exerço o cargo de coordenadora pedagógica, pude ampliar minhas discussões/reflexões no encontro com novos pares.

A chegada à Cambaúba para trabalhar com turmas dos anos iniciais, uma escola com muitos recursos e com uma realidade muito diferente da que eu vivia no CIEP, me oportunizou novas experiências pedagógicas que também me ajudavam a repensar o meu papel de professora e a possibilidade de construir um trabalho de qualidade na escola pública. Embora ambos os espaços fossem bem diferentes um do outro, as experiências vividas no

² Esta Escola é uma instituição sem fins lucrativos, fundada, mantida e dirigida pelos próprios pais, intitulados associados. A Escola tem um diretor pedagógico que tem como função a organização da equipe docente e a gestão da vida escolar.

CIEP e na Cambaúba me alimentavam e, assim, continuava meu processo de compreender e repensar minhas ações de professora.

No ano de 1997, novamente trabalhei com uma turma de Educação Infantil na rede pública. O processo de construção da leitura e da escrita continuava a ser o meu foco de preocupação. Íamos para o terceiro ano de funcionamento do novo segmento no CIEP e o fracasso de muitos alunos na Classe de Alfabetização, que haviam passado por esse segmento, ainda era frequente. Diante dessa situação, as professoras dos anos iniciais culpavam as professoras da Educação Infantil, julgando que o trabalho realizado não preparava os alunos para a alfabetização. Sentia que precisávamos refletir coletivamente sobre o trabalho e buscar caminhos.

No entanto, com o aumento do quantitativo de professoras, em função da implantação da Educação Infantil, ficou cada vez mais difícil reunir as docentes para momentos de discussão, como acontecia em anos anteriores. Era como se existissem duas escolas: uma de Educação Infantil e outra de 1º segmento.

A escola havia crescido muito. Eram mais de vinte turmas funcionando em regime de horário integral. Tínhamos, inclusive, muitas professoras recém concursadas que estranhavam o funcionamento de uma escola como os CIEPs. Muitas dúvidas nos habitavam em relação ao trabalho da Educação Infantil e da alfabetização: a Educação Infantil deveria alfabetizar? Deveria preparar para a alfabetização? Que práticas na Educação Infantil poderiam potencializar as crianças para aprender a ler e a escrever? Com a Educação Infantil, nossos alunos estariam preparados para alfabetização? Seria a Educação Infantil a grande chave para os nossos problemas? O que seria preparar para a alfabetização?

Em busca de novos conhecimentos e respostas às dúvidas que surgiam no exercício de uma prática pedagógica que pudesse atender aos anseios de meus alunos, iniciei, em 1998, o curso de “Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-escolas” na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Tentava, ao mesmo tempo, melhorar e compreender o trabalho que fazia no CIEP. Estava em busca de ajuda, de respostas, de possibilidades de fazer de outro modo o meu trabalho. Este movimento me remete às palavras de Garcia (2004):

A professora sabe que é importante que todos os seus alunos e alunas aprendam a ler e a escrever, sabe o destino dos iletrados em nossa sociedade, mas ela intui que algo está errado com o que lhe ensinaram sobre como atuar para que seus alunos e alunas se alfabetizem. E vai buscar auxílio - nas conversas pedagógicas com as também inconformadas colegas, nas reservas teóricas que dispõe, nos cursos que são oferecidos em algumas universidades, nas leituras às quais tem acesso, nas

diferentes redes de convivência, de afinidades, de preocupações comuns de que participa (p. 25).

Em busca de auxílio, como aponta a autora, foi no curso de pós-graduação da PUC que encontrei novos pares para dialogar, partilhar minhas crenças e dúvidas. Aos poucos, fui construindo um novo olhar para a Educação Infantil.

Diante de tantas incertezas, alimentadas pela falta de objetivos claros que viessem contribuir para a definição de uma proposta de Educação Infantil para o CIEP, surgiu meu interesse em investigar o discurso das professoras sobre a função da Educação Infantil. No curso, aprendi que, para se construir uma Educação Infantil transformadora e promotora do acesso das crianças ao conhecimento e à transformação desses sujeitos em cidadãos críticos e autônomos, era necessário considerar “as práticas concretas feitas nas creches, pré-escola e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais [...] ponto de partida para as mudanças que se pretende implantar” (KRAMER, 1997, p. 25).

Sendo assim, em minha pesquisa monográfica, ao final do curso, orientada pela professora Sonia Kramer, investiguei o que falavam algumas professoras do CIEP sobre a função da Educação Infantil. Com a pesquisa, pude perceber que não existia uma clareza quanto ao papel desse segmento. A preparação das crianças para a escolaridade posterior, especificamente para a Classe de Alfabetização, e a necessidade de formar hábitos eram os pontos mais enfatizados no discurso das professoras.

A pesquisa possibilitou-me refletir ainda mais acerca do cotidiano escolar, reafirmando a ideia de que os espaços coletivos de discussão na escola poderiam promover a construção/transformação do trabalho docente. No entanto, infelizmente, os encontros se tornavam cada vez mais raros.

Em 1999, ao término da especialização, provocadas pelo desejo de dar continuidade às discussões e reflexões iniciadas no curso, bem como de continuar a compartilhar experiências vividas nos diferentes espaços de trabalho, eu e algumas colegas da pós-graduação organizamos um grupo de estudos. Para ser a mediadora desse processo, convidamos a professora Maria Isabel Leite (ex-professora da pós-graduação/PUC). O grupo de estudos recebeu o nome de *Ianderecó*, que, na língua indígena, significa *a essência de cada um*. O *Ianderecó*, composto por profissionais da rede pública e particular de ensino, tornou-se um

importante *espaçotempo*³ de formação que me oportunizou dar continuidade às reflexões teórico-práticas do meu cotidiano escolar.

Cada encontro era registrado em atas. Estas relatavam as discussões do grupo, as quais surgiam das experiências vivenciadas nas escolas e dos questionamentos sobre os *saberesfazeres* de cada uma de nós. A cada encontro conversávamos sobre educação, sobre nossas práticas no cotidiano das escolas, sobre os alunos, compartilhando ações, inquietudes, emoções e desejos. Tentávamos compreender a escola na sua dimensão plural e complexa. As palavras de Larrosa (2002) definem o que para mim significou o *Ianderecô*: um espaço que me tombou, me tocou, para, então, me formar e me transformar.

Os encontros duraram três anos. As atas do primeiro ano de discussão do grupo foram organizadas no livro *Ata e Desata – partilhando uma experiência de formação continuada*, no ano de 2002. Esse foi um momento muito importante para todo o grupo. O processo coletivo de formação vivido por nós pôde ser partilhado com outras professoras.

Para mim, a possibilidade da partilha com outras professoras e professores é muito importante: é formativo, amplia nossos modos de pensar e nos ajuda a ressignificar nossa própria prática em busca de uma coerência entre o que defendemos e o que praticamos, como já apontava Freire (1996). Ao longo de minha trajetória profissional, pude dialogar com muitos pares, os quais me ajudaram a repensar o meu trabalho como professora alfabetizadora, a pensar a escola e o seu papel, a refletir/agir diante das inúmeras adversidades presentes no cotidiano escolar.

Ao rememorar e narrar algumas experiências, durante a escrita deste memorial, percebo que me identifico em especial com algumas pessoas, sujeitos que, nas suas singularidades, me marcaram e deles me aproximei de um jeito especial. Por quê? O que tínhamos em comum? Sonia Angélica, Dina, Maria Lúcia, Denise, Claudia, Vânia, outras professoras do CIEP e as companheiras do *Ianderecô*... O que nos unia? Para que nos encontrávamos?

A resposta estava em um ideal comum: “fazer da escola um espaço prazeroso, repleto de sentido, instigante, um espaço onde os sujeitos possam ressignificar sua relação com a escola e o conhecimento” (TARDAN; MOREIRA, 2008, p. 10). Esse ideal se reafirmava quando comecei a trabalhar em parceria com Denise Lima Tardan, em 2006.

³ Juntar termos tem sido uma opção política e epistemológica no campo dos estudos com cotidianos (GARCIA, 2003). Indagando a racionalidade moderna que sustenta oposições hierarquizantes como pensar/fazer, teoria/prática, são propostos termos que dão novos sentidos à prática pedagógica e a processos que, necessariamente, não são opostos.

Denise, que se revelava para mim como professora compromissada e apaixonada pela educação, sentia-se desanimada com os problemas vividos no CIEP, como a falta de condições para realizar um bom trabalho, a ausência de apoio de muitas famílias, a agressividade dos alunos, o desinteresse de algumas crianças pelo trabalho desenvolvido na escola. Denise dizia estar cansada e pensava em desistir do magistério. O sentimento dela era o mesmo de muitas professoras que vivem no cotidiano da rede pública as condições precárias de trabalho.

Um dia, depois de uma longa conversa com Denise, pedi que não desistisse da luta pela escola pública. Depois de um tempo, ela me procurou e me revelou que não iria mais desistir. Contudo, queria “mergulhar de cabeça” no trabalho e pensava em voltar a estudar.

Foi então que, em 2007, eu, Denise e Dina Pinho (professora do CIEP e grande companheira na luta pela escola pública) buscamos o *Curso de Pós-graduação em Alfabetização de Crianças das Classes Populares na Universidade Federal Fluminense (UFF)*.

Naquele ano, eu e Denise nos aproximamos para discutir o trabalho de alfabetização que queríamos desenvolver com os alunos. Isso acontecia nos recreios, nas poucas reuniões pedagógicas, dentro do carro a caminho da UFF... As turmas com as quais trabalhávamos eram praticamente as mesmas do ano anterior. Naquele momento, cursavam o 2º ano do Ensino Fundamental. Influenciadas pelas ideias do curso de pós, fortalecemos ainda mais a nossa parceria.

Nossa preocupação maior era oportunizar um trabalho que desenvolvesse o interesse das crianças pelo processo de construção da leitura e da escrita. Por isso, nossa prática tinha como alicerce os *projetos de pesquisa*:

Queríamos fazer um trabalho que despertasse o interesse do nosso aluno e que tivesse sentido. É difícil aprendermos algo pelo qual não nos interessamos. O mundo está repleto de coisas que despertam a curiosidade das crianças, mas a escola acaba oferecendo um conhecimento pré-estabelecido, fragmentado e desvinculado da vida do aluno. Aos poucos fomos percebendo que ouvi-los era fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Passamos a perguntar para eles o que gostariam de pesquisar e aprender, e isso se tornou um hábito entre eles que estavam sempre sugerindo assuntos a serem investigados (TARDAN; MOREIRA, 2008, p. 15).

Vale ressaltar que já tínhamos trabalhado em outros anos com projetos. No entanto, éramos nós, professoras, que decidíamos os temas a serem pesquisados. As ideias discutidas no curso de pós-graduação nos fizeram perceber que precisávamos perguntar aos alunos o que

eles gostariam de investigar. Dessa forma, nossa prática alfabetizadora se transformaria em muitos aspectos:

Percebemos que nosso trabalho podia ser diferente. Acreditávamos numa prática que abordasse a escrita numa concepção do discurso. No decorrer dos projetos, a escrita aparecia por várias razões e diferentes funções. Os diferentes gêneros textuais lidos ou escritos com e por eles tinham um propósito, um sentido, emergiam de uma relação viva entre pessoas e ajudavam na ampliação dos saberes (TARDAN; MOREIRA, 2008, p.16).

Ao refletir/discutir sobre nossos fazeres, eu e Denise sabíamos da importância de trabalhar a escrita em uma concepção dialógica e reflexiva (SMOLKA, 1996). Dessa forma, precisávamos estar atentas, pois os modos mecanicistas aprendidos/usados por nós, durante tanto tempo, ainda nos habitavam.

Minha parceria com Denise se fortalecia. Sempre que podíamos nos juntávamos para discutir e avaliar nossas ações e falar sobre as crianças. No ano de 2007, realizamos com nossas turmas vários *projetos de pesquisa* que foram registrados com muitas fotos.

Foi um ano marcante. Além do trabalho que desenvolvemos, o curso de pós-graduação nos alimentava com suas ideias e reflexões. Partilhamos com colegas e professoras a nossa prática e isso nos ajudou a compreender o que fazíamos e a buscar novos caminhos.

O trabalho que construímos com nossos alunos foi tema da monografia apresentada para a conclusão do curso de pós-graduação.

Nossa prática se consolidava como objeto de pesquisa. Ao escrever e refletir sobre nossos fazeres naquele ano de 2007, algumas concepções passaram a nos habitar e a influenciar o nosso discurso/ação: a alfabetização como processo dialógico e discursivo, o movimento de professora pesquisadora, uma nova relação com o conhecimento, a importância dos pares...

Quando eu e Denise começamos com a nossa parceria, tínhamos o propósito de fazer um trabalho que despertasse o interesse das crianças e que fizesse sentido para elas. Naquele momento, não imaginávamos que essa proposta de trabalho com *projetos de pesquisa* oportunizaria outras mudanças, indo além do nosso propósito.

Nosso ideal de construir uma escola melhor nos impulsionou a trilhar um caminho em busca da escola que desejávamos e, nesse sentido, buscamos um outro fazer pedagógico. Esse movimento vivido por mim e Denise é comentado por Marisol Barenco de Mello, nossa orientadora no trabalho monográfico:

[...] essa prática é como um rio que segue seu curso sem volta. Por um lado não tem volta e o que construímos flui no movimento das muitas águas, por outro converge sempre para outros movimentos que vão se dar incessantemente (MELLO apud TARDAN; MOREIRA, 2008, p. 16).

As palavras de Marisol traduzem o que sentíamos naquele momento. Com a escrita da monografia, fomos percebendo que o que construímos como prática revelava-se, de fato, “como um rio que segue seu curso sem volta” e que assim continuaria através de outros movimentos incessantemente.

Em 2008, próximo ao término do curso de pós, o qual durante algum tempo nos ajudou a refletir e a compreender o nosso trabalho e, ao mesmo tempo, nos fez perceber/descobrir possibilidades outras para construí-lo, surgiu a ideia de continuarmos a conversar sobre a nossa prática. Denise, Dina e eu sentíamos que, ao terminar as aulas, não teríamos mais o espaço que acolhia as nossas incertezas e questionamentos, nos orientava, e, mais do que isso, nos empoderava para enfrentarmos o cotidiano do CIEP onde trabalhávamos.

E foi, como um desses movimentos que flui incessantemente em um curso sem volta, que conversamos com a professora Carmen Sanches, após uma de suas aulas, e falamos sobre o nosso desejo de continuar a discutir nossos *saberesfazeres* em um grupo de estudos, quando o curso de pós acabasse. Queríamos continuar a vivenciar momentos de reflexão, de partilha e estudo de nossas práticas, pois vínhamos sendo provocadas a assumir uma vertente reflexiva e pesquisadora, como na concepção defendida por Regina Leite Garcia e Nilda Alves (GARCIA; ALVES, 2002) e trazida por várias professoras do curso de pós. O tempo passou e, um dia, fomos surpreendidas pela professora Carmen que aceitou orientar o grupo em parceria com a professora Jaqueline Moraes. Assim, surgiu o *Grupo de Estudos e Pesquisa das(os) Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es)* (GEPPAN). Tal grupo era constituído por professoras, alfabetizadoras, estudantes de graduação, bolsistas de iniciação científica e mestrandos.

Nossos encontros eram mensais e aconteciam após o *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita* (FALE), projeto coordenado pela professora Carmen Sanches e que compreende encontros onde professores e professoras alfabetizadores/as da escola básica narram a própria prática construída nas salas de aula. Deste projeto falarei mais adiante.

O grupo se tornou um de meus espaços de pesquisa e formação. *Espaçotempo* onde venho me formando professora pesquisadora da minha própria prática (ESTEBAN; ZACCUR, 2008). Nesse processo de tornar-me professora pesquisadora, venho sendo

desafiada a questionar/refletir ainda mais as minhas ações e a tentar compreender meus alunos e alunas. Como nos diz Garcia (2008), um movimento de tentar “mudar as lentes” com que fui ensinada a olhá-los. Segundo esta autora, a professora pesquisadora se faz perguntas a cada sucesso ou fracasso:

Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos [...]. Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina (p. 21).

O movimento de pesquisa da minha própria prática e de conhecimentos que me possibilitassem a ajudar meus alunos foi mudando o meu fazer pedagógico. Sobre essa questão, Freire (1996) nos diz que:

ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p. 32).

No GEPPAN, a vertente reflexiva e pesquisadora, a qual ao longo da minha trajetória profissional se fez presente em vários movimentos e que, no curso de pós-graduação, começou a ser percebida e melhor compreendida, se amplia e se fortalece.

No grupo, narro os meus fazeres, partilho as minhas inquietações, socializo conquistas, construo e desconstruo modos de aprender e ensinar. Nesses encontros vamos tecendo redes *de saberes* (ALVES, 2008), compartilhando experiências com os outros, intercambiando dúvidas, anseios, inquietudes. Impulsionados por diversas narrativas e leituras, refletimos sobre verdades e concepções que nos habitam, repensamos nossa própria prática e o contexto das escolas onde trabalhamos, com seus conflitos, encontros e desencontros.

Ainda com o GEPPAN surgiu a oportunidade de participação em congressos e seminários para socializar nossos saberes docentes. No movimento de dialogar com novos pares, nos debruçamos ainda mais sobre nossas pesquisas e práticas. Para participar de eventos acadêmicos e narrar o trabalho de alfabetização que realizamos, avançamos nas produções orais e também escritas, estas ainda o meu maior desafio, como o de muitas outras professoras participantes do grupo.

Atualmente, o GEPPAN faz parte da Rede Formad (Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências) e se articula a outros grupos do Brasil e exterior. Portanto, uma rede formada por outras redes e coletivos docentes, como podemos ver em seu site⁴.

Mas, por que ou para que um grupo de docentes se encontraria, aos sábados, em momentos que deveriam ser de descanso, para pensar e discutir sobre a prática pedagógica?

No dia a dia das escolas, muitos professores vivem uma realidade solitária na qual os encontros são escassos. Quando acontecem, são ocupados com questões de ordem administrativa, disciplinar e pouco se discute sobre as práticas pedagógicas. Diante deste aspecto, penso que o GEPPAN revela-se como *espaçotempo* de solidariedade, acolhimento, troca e construção entre docentes.

Viver o GEPPAN, espaço onde a prática é o foco das discussões, tem nos provocado a assumirmo-nos como *professoras pesquisadoras da própria prática*. Os encontros nos enriquecem e têm muitos sabores: certezas, incertezas, incômodos, força, descobertas, mudanças. Nas relações com o outro, expomos ideias, construímos e desconstruímos verdades e, assim, vamos crescendo.

No FALE e no GEPPAN, descubro que as narrativas das práticas me ajudam a compreender melhor o que eu e outras professoras fazíamos/fazemos em sala de aula. Sampaio (2007) nos ajuda a pensar sobre esse movimento:

A professora, ao narrar o que faz com os seus alunos e alunas, socializa seus saberes/fazeres, abrindo espaço para que o grupo interfira, no sentido de apontar questões que possam ser aprofundadas e pensadas a partir de outros pontos de vista. Nesta dinâmica, cada professora, ao falar sobre sua prática, dá-se como texto para ser lido por muitos (LARROSA, 1999), arriscando-se as diferentes leituras possíveis (p. 255).

As teorias, presentes nos textos lidos pelo grupo, ganham ainda mais sentido à medida que são percebidas como subjacentes às ações e, ao mesmo tempo, ajudam a repensar a prática e/ou transformá-la.

Nesse processo, reafirmo a importância do coletivo para melhor compreender, repensar e reconstruir minha prática. Interessante lembrar que na época em que eu e minhas colegas anunciamos o desejo de continuar as discussões do curso de pós, desejo esse que provocou o surgimento do GEPPAN, não me dava conta da importância do grupo como

⁴ Rede Formad- Disponível em: <<https://sites.google.com/site/redeformad/home>>.

espaço de compreensão, reflexão e principalmente de potencialização do trabalho docente. Esse sentimento fui construindo ao longo dos encontros.

No GEPPAN, aprendi que as narrativas, repletas de certezas e incertezas, saberes e ainda não saberes, se dão num movimento de “ex-posição [...] com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco” (LARROSA, 2002, p. 25). Ao relatar as experiências, nem sempre relatamos sucessos e acertos. Venho aprendendo a enfrentar esse risco à medida que confio e me sinto acolhida e incentivada pelo grupo.

Narrar a minha trajetória me coloca diante da possibilidade de autoconhecimento. As experiências que elegi para narrar nesse memorial são marcas que se inscreveram na minha história como professora. História que compartilho me dando como um texto a ser lido (LARROSA, 2002) e reafirmando a riqueza e a beleza de narrarmos nossas experiências. Ao narrar as minhas memórias, as minhas experiências, caminho no reconhecimento/reconstrução de mim mesma.

Em busca de compreender e melhorar o meu fazer pedagógico, ao longo da minha trajetória profissional, pude ouvir muitas professores falarem sobre suas práticas. A conversa com diferentes pares, em diferentes coletivos de formação, ampliava meus modos de pensar e me ajudava a ressignificar os meus *saberesfazeres*. Pensando nesse movimento, reflito sobre a importância de narrarmos nossas experiências como possibilidade de autoconhecimento, bem como de contribuição para a formação de si mesmo e de outros sujeitos. Nesse sentido, na pesquisa que apresento a seguir, escolho o FALE/Rio, espaço de formação coletiva onde experiências de alfabetização são narradas e podem colaborar para a construção de modos outros de alfabetizar nossas crianças. Como foco privilegiado desta pesquisa trago, então, as narrativas de docentes, os quais, como eu, já se apresentaram no fórum.

A escolha de um espaço de partilha e intercâmbio de práticas, narrativas e experiências para a realização desta ação investigativa não é à toa. Se tomo o FALE/Rio como lócus privilegiado de pesquisa é porque, de certa forma, espaços coletivos de formação fazem parte de meu processo formativo, de minha história, o que, portanto, dá vida e anima esta investigação.

1 CONTINUANDO A CONVERSA

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. [...] Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.

Paulo Freire

Como narrei no capítulo anterior, sou professora alfabetizadora da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Desde 1988, trabalho com turmas dos anos iniciais assumindo o desafio de ensinar crianças a ler e a escrever. Logo, falo da sala de aula onde estou há mais de vinte e cinco anos buscando caminhos para o trabalho de alfabetizar crianças das classes populares.

Ser professora exige, do meu ponto de vista, “uma tomada de posição”, como nos fala Freire (1996, p. 115-116). Suas palavras ecoam dentro de mim e me impulsionam a reagir contra o discurso naturalizado de que a educação, não tendo jeito, está fadada ao fracasso. Ser professora exige de mim escolher “entre isto e aquilo”, isto é, escolher entre me assumir como professora e sujeito político em prol de uma educação comprometida com o pensar, com a emancipação, ou ocupar o lugar de professora-transmissora de conteúdos prontos, saberes muitas vezes distantes das realidades dos alunos e alunas.

Particularmente, não quero aceitar a passividade do discurso de neutralidade ou da reprodução das verdades cristalizadas, as quais concebem a questão do fracasso escolar como algo imutável. Isto porque, como nos aponta Moraes (2001), ao “concordar cegamente com o quadro de crise e afirmá-la como um dado de verdade absoluta, acabamos por não discuti-la, não aprofundá-la, o que dificulta sua própria desconstrução e superação” (p. 3).

Sendo assim, nós, professoras e professores, na qualidade de sujeitos políticos, não podemos nos isentar da luta contra o analfabetismo e em favor do processo de democratização

da escola, processo que não se traduz apenas na oportunidade de se ter acesso a ela, mas, para além da frequência, a possibilidade de manter-se nela.

Atravessada por esse compromisso político com a aprendizagem dos alunos e alunas e contra o analfabetismo, ao longo da minha trajetória profissional, como narrei no memorial que apresento nesta dissertação, o fracasso na alfabetização sempre me trouxe incômodo e me motivou a buscar caminhos, alternativas para o meu trabalho na escola. Ao narrar minhas memórias, percebo que o mote desta ação-investigação – refletir sobre as práticas alfabetizadoras – sempre me habitou e me instigou a ir em busca de respostas para muitas perguntas que ainda se fazem presentes: como alfabetizar? Que práticas podem ser mais favoráveis à aprendizagem das crianças? Por que os professores têm dificuldade em ensinar a ler e escrever? Por que nem todas as crianças se alfabetizam?

Sou professora “a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar” (FREIRE, 1996, p. 115-116). A busca por esse saber, que ao longo dos anos vem impulsionando o meu processo formativo, me trouxe até o mestrado e, por isso, neste momento, tomo como foco de investigação práticas compartilhadas nos encontros do *Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita* (FALE) do Rio de Janeiro.

O FALE/Rio, ação formativa de ensino, pesquisa e extensão, teve início em 2007, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e é coordenado pela professora Carmen Sanches Sampaio.

Nos encontros do FALE, professoras e professores da escola básica (podendo ser um ou dois), compartilham a própria prática alfabetizadora construída no cotidiano das salas de aula. Além disso, ao lado dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, compõe a mesa do fórum uma professora ou professor docente do ensino superior, o/a qual também socializa suas experiências vinculadas ao campo da alfabetização.

Contraria-se, assim, a lógica do modelo hegemônico de “racionalidade cognitiva-instrumental” (SANTOS, 2009, p. 20), a qual não compreende os docentes como sujeitos capazes de produzir conhecimento, garantindo esse lugar apenas à universidade. A busca dos encontros do FALE é a de apostar no diálogo entre a escola básica e universidade, corroborando a perspectiva reflexiva da professora como pesquisadora da própria prática (GARCIA; ALVES, 2002).

O conceito de “professora pesquisadora”, defendido Garcia, traz em seu bojo a ideia de que a professora da escola básica é “capaz de teorizar sobre a sua prática” (p. 21), bem como desenvolver um olhar sobre o seu fazer pedagógico tentando compreendê-lo e melhorá-lo. Prado, Morais e Araújo (2011) ampliam esta discussão defendendo que “a professora que

vê na investigação de sua própria prática um importante instrumento de ação, entende que alfabetizar seus alunos requer entender a lógica das ações infantis, mas também de suas próprias ações” (p. 7). Para estes autores, a professora pesquisadora “pode contribuir, nos espaços coletivos de formação, com outras professoras, narrando suas experiências, compartilhando suas inquietações e socializando seus avanços” (p. 61).

Sendo assim, participam do FALE professoras e professores da escola básica, outros profissionais da educação, estudantes de licenciatura e pessoas envolvidas na área da formação de professores/as. Sujeitos que, nos encontros, têm a possibilidade de participar da conversa, expor dúvidas, pontos de vista e, desse modo, compartilhar saberes e fazeres, bem como pensar sobre eles, em um movimento de se formar no encontro/diálogo com o outro.

Segundo Helal, Ribeiro e Sampaio (2011), narrar sobre a própria prática, compartilhar experiências vividas em sala de aula, no movimento de desinvizibilizar saberes e práticas, um dos objetivos perseguidos pelo FALE, abre possibilidades para uma formação atenta a movimentos, processos e potências vividas no cotidiano. À medida que falam, professoras e professores podem refletir sobre o que fazem, podem compreender melhor as próprias ações, percebendo concepções subjacentes. Nesse movimento, abrem-se possibilidades de transformação da prática alfabetizadora. É ainda Sampaio quem fala do objetivo do fórum, ao abrir o primeiro encontro do FALE:

[...] conversar sobre as práticas e concepções cotidianas. Qual é o objetivo maior? Articular prática-teoria-prática. Que consigamos viver aqui, neste *espaçotempo*, [...] essa circularidade de, a partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à prática. Para quê? Essa é a pergunta... para retornar à prática compreendendo-a de modos outros, ampliando nossas possibilidades de pensar e atuar. (Carmen Sanches Sampaio, I FALE, 03/03/2007).

Para a coordenadora do projeto, a prática é o ponto de partida. Contudo, ao refletir sobre a prática, podemos articulá-la com a teoria, ou seja, teorizamos sobre ela para compreendê-la melhor, ampliando assim as possibilidades de repensar as ações alfabetizadoras.

Ao apostar na prática como ponto de partida e chegada, o FALE assume o desafio de ser um *espaçotempo* de formação docente onde a circularidade *prácticateoriaprática* possa aprofundar a discussão teórico-metodológica das práticas alfabetizadoras, proporcionando um olhar outro para as questões que surgem no cotidiano escolar: “O FALE, enquanto ‘espaçotempo’ privilegiado de ensino, pesquisa e extensão, tem buscado legitimar

‘fazer saberes’ docentes e suas experiências como potencialidades para sua formação” (SAMPAIO et al., 2011, p. 156, grifos do autor).

De acordo com Helal, Ribeiro e Sampaio (2011), o primeiro FALE/Rio aconteceu no dia 03 de março de 2007 e deveria durar apenas um ano. Contudo, no final do ano de 2013, foi realizado o quadragésimo encontro. O quadro a seguir apresenta os temas dos quarenta encontros realizados até o momento.

Quadro 1 - Temas apresentados no FALE/Rio desde a sua criação em 2007

FALE / UNIRIO	TEMAS DOS ENCONTROS	ANO
I FALE	Leitura e Alfabetização: tudo a ver	2007
II FALE	Metodologias de Alfabetização: articulando prática e teoria	2007
III FALE	Modos de alfabetizar: concepções teóricas em interação com a prática	2007
IV FALE	Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?	2007
V FALE	Alfabetização: Diferentes lógicas no ensinar e no aprender	2007
VI FALE	Narrativas pedagógicas: produção escrita de crianças e professoras/es	2007
VII FALE	Alfabetização: a mediação pedagógica no processo de revisão textual	2007
VIII FALE	Alfabetização e o papel da literatura na construção da identidade étnico-racial	2007
IX FALE	Alfabetização e avaliação: concepções e práticas	2007
X FALE	Ciclos: aprendizagem em diálogo com as diferenças	2008
XI FALE	Alfabetização e transversalidade do conhecimento no trabalho com projetos	2008
XII FALE	Aprender a ler e a escrever com textos: intervenções em foco	2008
XIII FALE	Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali...	2008
XIV FALE	Alfabetização matemática: o que e como pensam as crianças?	2008
XV FALE	Alfabetização e literatura: criação e produção de conhecimento	2008
XVI FALE	Alfabetização e projetos: multiplicidade de saberes no cotidiano da sala de aula	2008
XVII FALE	Alfabetização sem cartilha? Por onde começar?	2009
XVIII FALE	Alfabetização sem cartilha? Por onde começar? - a conversa continua	2009

XIX FALE	Alfabetização sem cartilha: crianças, pais e professoras falam sobre esse processo	2009
XX FALE	Alfabetização sem cartilha? O texto como referência na prática alfabetizadora	2009
XXI FALE	Alfabetização e ciências naturais: curiosidade e desejo no processo de ensinar e aprender	2009
XXII FALE	Alfabetização e diferentes saberes: dialogando com lógicas infantis	2010
XXIII FALE	Consciência fonológica: pré-requisito à aprendizagem da linguagem escrita?	2010
XXIV FALE	Alfabetização: pistas quentes e pistas frias no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita	2010
XXV FALE	Lendo, escrevendo e pesquisando insetos: trabalho com projetos na alfabetização	2010
XXVI FALE	Alfabetização: dificuldades de aprendizagem ou diferentes modos de aprender a ler e a escrever?	2011
XXVII FALE	Alfabetização e Avaliação: dificuldades de aprendizagem ou diferentes modos de aprender a ler e a escrever?	2011
XXVIII FALE	Alfabetização e Avaliação: dificuldades de aprendizagem ou diferentes modos de aprender a ler e a escrever? (a conversa continua)	2011
XXIX FALE	Quem erra não sabe? E quem acerta, sabe?	2011
XXX FALE	Alfabetização: desafios cotidianos da sala de aula	2011
XXXI FALE	Alfabetização, avaliação e heterogeneidade: diferentes modos de aprender (e ensinar)	2011
XXXII FALE	Alfabetização: práticas na contramão do fracasso escolar	2012
XXXIII FALE	Alfabetização e relações raciais: desafios e possibilidades de práticas antirracistas na escola	2012
XXXIV FALE	Entre letras, artes e traços: ampliando as linguagens na alfabetização	2012
XXXV FALE	Alfabetização: da leitura do mundo à leitura e escrita da própria palavra	2012
XXXVI FALE	Alfabetização - desafios e possibilidades à prática cotidiana	2013
XXXVII FALE	Alfabetização: diferentes concepções em diálogo com a prática cotidiana,	2013
XXXVIII FALE	O (im)PACTO do <i>ensinoaprendizagem</i> da leitura e da escrita: por uma alfabetização com sentido	2013
XXXIX FALE	Alfabetização e Literatura: a questão dos gêneros em discussão	2013
XL FALE	Exercícios de autoria: a escrita docente em articulação com a prática alfabetizadora	2013

Fonte: O autor, 2013.

Os temas do FALE giram em torno dos questionamentos, das inquietudes, dos desafios presentes no cotidiano dos docentes que alfabetizam. Com a criação do GEPPAN⁵ em 2008, estes temas passaram a ser discutidos coletivamente nos encontros e decididos pelo grupo.

O FALE, desde a sua criação, em 2007, aconteceu na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e, posteriormente, em outras instituições e cidades como Campinas, Angra dos Reis e São Gonçalo.

Por sua vez, o FALE/SG que ocorre na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, sob coordenação de Jacqueline Morais e Mairce Araújo, já contabiliza 24 encontros em janeiro de 2015.

É importante ressaltar que os FALÉs são gravados e transcritos. As transcrições dos encontros do FALE/Rio, com as quais trabalho nesta dissertação, foram realizadas, de forma colaborativa, por estudantes de graduação vinculados ao Projeto, bolsistas de iniciação científica e estudantes do mestrado/UNIRIO. Esses materiais são de uso coletivo e, portanto, não foram produzidos por mim, porém pelo grupo do qual também faço parte: a partir da minha entrada no mestrado e a decisão de investigar práticas socializadas no FALE/Rio, também faço parte da rede colaborativa que viabiliza o material de pesquisa. Até o momento, fiquei responsável pela transcrição de um encontro.

O fórum recebe, em média, entre 100 e 120 pessoas por encontro, sendo que já chegou a receber mais de 300. São moradores do Rio de Janeiro e de outros municípios, como Niterói, Barra do Piraí, Duque de Caxias, Petrópolis, Angra dos Reis, Três Rios e até Santo Antônio de Pádua.

Talvez a potência do FALE não esteja no número de encontros, nem na quantidade de pessoas que o frequentam. Talvez sua potencialidade esteja no encontro, no estranhamento, na inquietação, na indagação que pode provocar. Enfim, no convite à fala, ao reunir as que, de certa forma, já estão inquietadas.

Sobre isso, Edwiges Zaccur, docente da universidade convidada a participar do primeiro encontro do FALE, inicia a sua participação reafirmando a importância do fórum como espaço de fala, de compartilhamento de ações e saberes de todos os que vivem o dia-a-dia da escola:

Ele é importante como sigla, mas é fundamental como palavra. Porque falar é *falar com*. *Falar para* é uma doença, é um equívoco, pois não leva em conta o outro como interlocutor. No nosso cotidiano nós falamos com, a gente fala com o outro e expõe;

⁵ Mais uma vez refiro-me ao Grupo de Estudos e Pesquisa das(os) Professora(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras (es) que narro em meu memorial nesta dissertação.

o ato de interlocução pressupõe a troca de papéis: na hora você fala, outra hora você ouve. [...] FALE, FALE, FALE está pressuposto que é o FALE criança, FALE colega, FALE todos. Falemos todos uns com os outros porque é somente assim que a fala tem sentido (Edwiges Zaccur, I FALE, 03/03/2007).

A fala de Zaccur traz uma provocação para nós que fomos formados/as sendo levados/as a assumir o lugar daqueles que nada ou muito pouco têm a dizer, aqueles que não são legitimados em seus saberes e, por isso, silenciam-se. Trata-se, portanto, em sua fala, de um convite a que nos assumamos como autoras de nossas formações, nossas falas, e ocupemos os lugares de interlocução, de modo a nos formarmos com o outro (GERALDI, 1997).

Além disso, essa fala me remete a meu próprio processo de formação, no qual, ao longo dos anos, vivi experiências de formação como “treinamento”, “capacitação” ou “reciclagem” onde nós, professoras e professores, ouvíamos, líamos, escutávamos especialistas nos falarem de novas pesquisas, conhecimentos e inovações produzidas por outros. Essa lógica formativa subsidiada pela transmissão, pela ideia de transferência de conhecimentos para serem aplicados e replicados na escola, tão criticada por Geraldi (1997), faz parte da minha própria história. Mas, não apenas ela... No memorial falo de experiências com as quais fui sendo provocada a me colocar, a me expor, a me inscrever como professora que tem o que dizer e o FALE é, hoje, um desses espaços.

Nas escolas, professoras e professores compartilham suas vivências com alunos e alunas, pais e responsáveis, nas conversas cotidianas, ou mesmo em espaços de formação como “treinamentos” e “centros de estudo”, apesar da lógica hegemônica de transferência de saberes e conhecimentos que esses espaços muitas vezes propõem. Nessas conversas são trazidas as práticas e desafios dos trabalhos vividos na escola. “Um currículo praticado e, geralmente, desconsiderado e ignorado pelos gestores de políticas públicas, ganha expressividade nos relatos docentes” (SAMPAIO, 2014).

Mesmo com o tempo corrido, no cotidiano das escolas, professoras e professores gostam de falar sobre suas descobertas, conquistas, dificuldades, frustrações e desejos tanto no campo das ações pedagógicas quanto pessoais. Conversas que não são valorizadas, pois pouco são importantes para os especialistas e gestores da educação, os quais pensam as políticas educacionais. As conversas dos docentes me remetem às ideias de Certeau:

as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavras”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e

coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los “habitáveis” (2013, p. 49, grifos do autor).

Ouvir a palavra das professoras e professores, ouvir as conversas ordinárias desses sujeitos, é “desinvisibilizar” (SANTOS, 2011) *saberesfazeres* dos reais “praticantes” (CERTEAU, 2013) do cotidiano escolar que, no encontro com o outro, vão se transformando e transformando a escola.

Morais (2001) corrobora esta discussão ao dizer que as professoras e os professores brasileiros, “historicamente, têm vivido violentamente a negação. Negação de suas práticas pedagógicas, de suas trajetórias de vida e experiências, de seus discursos (p. 7). Poucos espaços há para suas vozes.” Acreditando nesses *encontrosconversas*, o FALE aposta nessas vozes que precisam ser ouvidas.

Nos encontros do FALE há oportunidade de se falar dos muitos desafios enfrentados no cotidiano; é um dos momentos em que se busca que a escola básica *fale com* a universidade e esta *fale com* a escola básica, possibilitando um diálogo onde uma aprende com a outra. Nessa perspectiva, desconstrói-se a ideia de que a universidade é a detentora do conhecimento que a escola básica precisa aprender. Ao mesmo tempo, os saberes docentes são valorizados, pois o professor é concebido, também, como produtor de conhecimento.

Professoras e professores constroem seus saberes imersos na realidade cotidiana das escolas, isto é, a partir e com o vivido na cotidianidade escolar: a relação com os estudantes, os acontecimentos inesperados que provocam repensar o planejamento, etc. Não são saberes puramente técnicos, “adquiridos” como um passo a passo de como ensinar, mas originam-se da sua experiência com os alunos. Nos encontros do fórum, buscamos que os conhecimentos docentes dialoguem com os conhecimentos acadêmicos e que, nessa interação, surja a possibilidade de se refletir sobre a complexidade do cotidiano escolar.

Cerca de cinquenta professores(as) alfabetizadores(as) já apresentaram suas práticas no fórum do Rio. São docentes da rede de ensino estadual (Cap/ISERJ e Cap/UERJ) e da rede municipal, tanto a do Rio de Janeiro, como a de Duque de Caxias e de Três Rios.

As práticas narradas no FALE abordam variados temas articulados com a questão da alfabetização e anunciam práticas alfabetizadoras que buscam se distanciar de modos tradicionais de se ensinar a ler e a escrever, ou seja, modos de alfabetizar ainda próximos de uma concepção mecanicista de alfabetização (SMOLKA, 1996).

Desse modo, as práticas narradas nos falam de ações pedagógicas “emancipatórias”, na concepção defendida por Santos (2009), pois includentes, democráticas e solidárias. Tais

práticas são pensadas mediante o desafio de incorporar o desejo das crianças e suas curiosidades, seus modos de ser e de viver, objetivando uma alfabetização prazerosa, conectada à vida, crítica e autoral.

Como professora alfabetizadora, ao participar do XVI FALE com as professoras Denise Tardan e Claudia Fernandes⁶, narrei minha experiência com uma turma de alfabetização e defendi a possibilidade e a urgência de uma escola que ofereça um trabalho nessa perspectiva:

Esse trabalho parte de um ideal: fazer da escola um espaço prazeroso e que fizesse sentido para as crianças. E acho que Claudia, na fala dela, lembrou bem, porque ela disse que justamente é preciso ressignificar esse espaço da escola. [...] e era isso que a gente queria [...] na prática: fazer desta escola um espaço diferente, um espaço em que realmente o aluno entendesse, se interessasse. E a Claudia trouxe uma fala: “Ninguém, ensina nada que não tenha valor”, né? E o aluno também. Ninguém aprende nada pelo qual não tem interesse. Então isso era uma coisa que... que nos provocava (Katia Ferreira, XVI FALE, 29/11/2008).

Como muitas professoras participantes do fórum, narro o desejo de *ressignificar* minha prática para transformá-la, de construir um sentido outro para o trabalho de alfabetização nas escolas públicas, uma alfabetização pautada na interação, no diálogo, na cooperação – uma alfabetização discursiva (SMOLKA, 1996). Um desejo que não é só meu, mas que se estende a muitos docentes, os quais, no cotidiano das escolas, são silenciados e invisibilizados por um processo de subalternização imposto pelas políticas públicas de educação.

Nas narrativas apresentadas no FALE, professoras e professores compartilham a possibilidade de transformar, fazer diferente o trabalho de alfabetização como revela Daniel Oliveira⁷, também professor alfabetizador da SME.

E a primeira coisa que me inspira é a ousadia de fazer algo diferente e sair um pouco daquele modo que muitas vezes faz ficarmos estagnados e pensar práticas novas que podem fazer alguma coisa. E isso, é claro, é um desafio: a gente pode tentar fazer alguma coisa. A gente tem de tentar se livrar dessas amarras e, enfim, buscar pensando, estudando... (Daniel Oliveira, XXXIV FALE, 1/09/2012).

⁶ Denise Tardan foi professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Na ocasião, participávamos do FALE narrando o trabalho de alfabetização que construímos juntas. Claudia Fernandes, professora da UNIRIO, e José Ricardo, professor da Rede Municipal de Duque de Caxias, também compuseram a mesa do fórum. O FALE teve como tema: Alfabetização e projetos: multiplicidade de saberes no cotidiano da sala de aula.

⁷ Daniel Oliveira, professor da Rede Municipal do Rio de Janeiro e Eveline Angebaile, professora da UERJ (FFP) e da UFRJ, participaram do XXXIV FALE que teve como tema: Entre letras, artes e traços: ampliando as linguagens na alfabetização.

Daniel defende que professoras e professores precisam *tentar se livrar da amarras* que engessam as práticas alfabetizadoras. Quando diz *a gente pode tentar fazer alguma coisa*, o professor anuncia que nós, docentes, podemos tentar mudar, contudo é preciso *buscar pensando, estudando...* Este movimento de buscar pensar e refletir, o qual, para Daniel é condição importante para livrar o professor das amarras, envolve a formação permanente do professor; e esse tem sido um dos objetivos do FALE:

Nos encontros de *investigação-formação* do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE), professoras e professores alfabetizadoras(es) narram o que cotidianamente praticam em suas salas de aula. Socializam seus modos de alfabetizar e suas compreensões sobre as crianças com as quais trabalham, sobre o processo de aprendizagem e de ensino (SAMPAIO, 2014, p. 3).

O FALE aposta na conversa como ação de formação contínua e permanente das professoras e professores. Ao mesmo tempo em que os professores e professoras narram “seus modos singulares de aprender e ensinar, seus modos outros de compreender a prática alfabetizadora” (SAMPAIO, 2012), a expectativa é que os demais participantes também possam narrar e refletir suas próprias ações na sala de aula.

O desafio de ensinar adultos, jovens e crianças a ler e a escrever envolve diretamente aspectos das práticas alfabetizadoras que são vivenciadas nas salas de aula. Que práticas são essas? O que priorizam no processo de alfabetização? Moraes e Sampaio (2011) falam da “concepção bancária” que alicerça essas práticas:

[...] as práticas alfabetizadoras hegemonicamente encontradas nas escolas estão marcadas pela “concepção bancária de conhecimento” denunciada por Freire (1997), e têm produzido mais copistas que autores da própria palavra. É preciso rediscutir as concepções e práticas alfabetizadoras (p. 156).

Ações pedagógicas que valorizam a cópia mecânica, o ensino da língua escrita destituída de função social real que valorizam a “memorização, a estereotipia, a repetição” (GARCIA; ALVES, 2002) ainda estão muito presentes nas escolas. O uso de cartilhas e métodos hegemônicos de alfabetização reduzem o processo de construção da escrita e da leitura a uma simples técnica a ser ensinada/dominada pelas crianças. Nessa perspectiva, Smolka (1996) nos diz que temos uma “alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência” (p. 38). Isto porque, de modo geral, a professora prioriza trabalhar as unidades sonoras, a relação fonema/grafema sem preocupação com o sentido do que se escreve e se lê:

[...] a escola ensina as crianças a repetirem, a reproduzirem palavras e frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o “fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura (Smolka, 1996, p. 69).

Práticas como essas não colaboram para que as crianças se apropriem da linguagem escrita de forma crítica. Em muitas salas de aula, o ato de ensinar a ler e a escrever se resume à identificação e à decodificação de grafemas e fonemas. A ausência de sentido, nas práticas alfabetizadoras, dificulta o desenvolvimento da leitura e da escrita para muitas crianças, embora isso não signifique que elas não possam se tornar leitores críticos, pois muitos de nós, professores e professoras, aprendemos assim.

Diante deste problema, o qual há bastante tempo vem sendo discutido por educadores e, para mim, se revela como um ponto importante na discussão da alfabetização, elejo as práticas que vem sendo narradas pelas professoras participantes do FALE/Rio para investigação. Para tal, trago algumas indagações: que concepções subjazem a essas práticas? Estariam elas realmente se contrapondo aos modelos mecanicistas de alfabetizar? Como são construídas no cotidiano das escolas?

Para investigar essas questões, busco trabalhar com as narrativas de cinco professoras e um professor que se apresentaram no FALE/Rio, os quais lecionam na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Minha opção por limitar a pesquisa a docentes vinculadas à SME do Rio de Janeiro se dá pelo fato de eu fazer parte dessa rede como docente e por ter vivido, também, a experiência de me apresentar e socializar minha própria prática no fórum. Nesse sentido, trabalharei com as transcrições dos encontros.

E por que trabalhar com as narrativas produzidas no FALE/Rio?

A opção por trabalhar com essas narrativas se dá por eu acreditar nas práticas socializadas no FALE como ações que buscam se contrapor a modos mecanicistas de ensinar a ler e a escrever. Ações alimentadoras do desafio do exercício de uma alfabetização a qual possibilite a todos e todas lerem a palavra e o mundo. Narrativas repletas de certezas e incertezas, de saberes e ainda não saberes.

Ao relatar as experiências no fórum, as professoras e professores nem sempre relatam sucessos e acertos. Carmen Sanches Sampaio (2007) nos ajuda a pensar sobre esse movimento:

A professora, ao narrar o que faz com os seus alunos e alunas, socializa seus saberes/fazeres, abrindo espaço para que o grupo interfira, no sentido de apontar questões que possam ser aprofundadas e pensadas a partir de outros pontos de vista. Nesta dinâmica, cada professora, ao falar sobre sua prática, dá-se como texto para

ser lido por muitos (LARROSA, 1999), arriscando-se às diferentes leituras possíveis (p. 255).

Ao narrar seus *saberesfazeres*, o/a professor/a “dá-se como texto para ser lido”. Sujeitas/os a indagações e críticas, mesmo que não declaradas, os docentes *expõem* suas experiências. Por quê? Para quê? O que vem motivando tantos docentes a se apresentarem no FALE/Rio? Que práticas são narradas por esses docentes?

Embora não pretenda responder todas as indagações apresentadas ao longo do texto, já que muitas delas não serão foco desta dissertação, são elas que me impulsionam como professora e pesquisadora.

Sendo assim, movida por muitas indagações já mencionadas, me animo a investigar: **quais princípios formativos são constitutivos das práticas compartilhadas no FALE/Rio que se desafiam a outros modos de alfabetizar?** Como diz Freire (1996), ao defender a indagação, a busca, a pesquisa como parte da natureza da prática docente, “pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (p. 32), pesquise o que me instiga e me mobiliza, reafirmando meu papel de professora pesquisadora.

2. ANALFABETISMO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES

2.1 “Não sabe ler, não sabe escrever, é cego”

Ouvi de Tereza – empregada doméstica que trabalha na minha casa, analfabeta, com 68 anos de idade – a frase que uso para introduzir este capítulo. Quando indaguei como era não saber ler e escrever, muito convicta do que dizia, Tereza completou sua frase explicando um pouco mais como seria essa cegueira:

- Às vezes tem bastante ônibus, mas você não sabe, então não vai. As coisas estão perto de você e você não tá enxergando nada (Tereza, 10/01/2014).

Em uma conversa informal, diante do desafio de escrever este texto, as palavras de Tereza me surpreenderam pela clareza com que as expressa. Aos 68 anos, sem saber ler e escrever, essa nordestina, chegada ao Rio de Janeiro aos 18 anos em busca de uma vida melhor e contrariando o desejo de seus pais, afirma que a leitura e a escrita nos faz enxergar, ler o mundo (FREIRE, 1996) em alguns de seus aspectos. Para Tereza, *quem não sabe ler, quem não sabe escrever, é cego* e não vê o ônibus que pode lhe servir, não vê as coisas que estão diante dos seus olhos. Tereza lê sua realidade de analfabeta, realidade esta vivida por milhões de brasileiros e brasileiras. Enquanto realiza as tarefas domésticas, animada por poder falar de si, como em um desabafo, diz ainda:

- Gostaria de saber ler e escrever para poder assim, vou te contar... precisar de uma coisa e não estar dependendo dos outros para ler pra gente. [...] se eu soubesse ler e escrever, não precisaria de ninguém. (Tereza, 10/01/2014).

Até que ponto esta fala não revela a consciência de uma situação de exclusão e uma leitura crítica do mundo? Na minha compreensão, para Tereza, aprender a ler e escrever seria se libertar. Libertar-se como possibilidade para sair de casa para qualquer lugar, sem precisar do apoio de ninguém para descobrir o ônibus que lhe serve, pedir uma informação, comprar um produto sabendo a sua validade ou mesmo ler uma carta enviada pela família. Ou seja, aprender a ler e escrever possibilitaria maior interação com o mundo.

A fala de Tereza nos remete, ainda, ao que fala Paulo Freire: o homem “não apenas está no mundo, mas com o mundo” (1967, p. 40). Em sua fala, ela parece perceber estar em uma sociedade na qual a leitura e a escrita têm uma importância muito grande, tendo em vista que, sem o domínio dessas práticas, possivelmente estar-se-á diante de limites e tensões frente

às múltiplas exigências do mundo letrado. Não à toa, considera a leitura e a escrita ferramentas importantes para a compreensão da realidade vivida e para agir criticamente nas situações do cotidiano.

Tereza revela, ainda, que já frequentou a escola por diversas vezes ao longo de sua vida, mas não aprendeu a ler e a escrever:

Eu estive em escola. Só aqui no Rio, numa escola, eu estudei quase dois anos. Só que, na hora de fazer as provas, eu fazia direito, passava em tudo, mas não sabia, não sabia escrever direito. Sabia ler o que estava ali, mas não sabia o que era (Tereza, 10/01/2013).

Fazendo parte de um grande grupo da população brasileira e partilhando de seus desejos, Tereza busca a escola talvez visando a uma ascensão social, ou a possibilidade de se colocar no mundo de outro jeito, ou, ainda, por outras razões. No entanto, ao refletirmos sobre nossa sociedade, percebemos que uma maior escolaridade não garante necessariamente uma vida melhor para as classes populares, sobretudo quando levamos em conta as condições tão desiguais de vida.

Como nos fala Spósito (2010), ao acreditar no que a autora afirma ser uma “ilusão”, as famílias acabam por reivindicar mais e melhores escolas – o que permite dizer que esta ilusão se torna fecunda. Assim, afirma Garcia (2004): “a ilusão fecunda algumas vezes se confirma na realidade e é esta confirmação, de que algumas vezes a escola muda a vida das pessoas, que alimenta a luta pelo direito à escola” (p. 14). Embora a escola, muitas vezes, não mude a condição de vida das pessoas, algumas outras ela contribui para a mudança da condição das pessoas diante da vida.

A esperança, segundo Freire (1996), “faz parte da natureza humana [...] e é um condimento indispensável à experiência histórica” (p. 80-81). Nessa perspectiva, ela funciona como motor propulsor da busca pela educação escolar como possibilitadora da conquista de uma cidadania que se traduz na garantia de alguns direitos, tais como: emprego, saúde, lazer, educação, assim como na possibilidade de fazer as próprias escolhas. No entanto, no caminho dessa busca, muitos brasileiros passam pela escola, mas fracassam e acabam por desistir dela.

Histórias como a de Tereza, que sente na pele o que é ser analfabeto em uma sociedade como a nossa, discriminadora e excludente, são muitas. A escola brasileira ainda vem produzindo muitos analfabetos: o que estamos fazendo em face desta situação? Até quando histórias como a dessa nordestina serão contadas?

Em pleno século XXI, a alfabetização ainda é um dos grandes nós da educação brasileira. Devido a sua complexidade, vem se constituindo um desafio para as políticas públicas de educação. Segundo Mortatti (2013), ao longo da segunda metade do século XX, os países representados na ONU firmaram compromissos e definiram metas para a implementação de iniciativas que garantissem a educação como “um direito humano a ser assegurado a todos e meio para a promoção do respeito a todos os direitos e liberdades individuais e para o desenvolvimento social e manutenção da paz” (p. 18). A autora ainda acrescenta:

Esse movimento assumiu nova configuração com as transformações sociais e reorganização da ordem mundial no contexto político e econômico pós-Guerra Fria, acompanhada da expansão do processo de globalização e das *políticas neoliberais*. *Como emblemáticas desse movimento, além da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), podem-se destacar as seguintes iniciativas globais, implementadas a partir da década de 1990: a declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000); e Alfabetização para o Empoderamento (Life) (2005) (Mortatti, 2013, p. 18, grifos da autora).*

Ainda segundo Mortatti (2013), o Brasil, nas décadas de 1990 e 2000, e principalmente a partir da votação do Plano Nacional de Educação (PNE), intensificou a discussão e a definição de iniciativas com vistas à implementação de políticas públicas para a educação e a alfabetização através de vários programas⁸. Contudo, o monitoramento das iniciativas internas e externas vem demonstrando que pouco se tem caminhado. Como exemplo desses poucos passos que se avança, a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (*United Nations Literacy Decade — UNLD*)⁹, lançada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), no dia 13 de fevereiro de 2003, foi encerrada em 2012 sem grandes conquistas:

Segundo resultados do 4º Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (BRASIL, 2010), o Brasil conseguiu atingir as metas em três dos oito objetivos pactuados: acabar com a fome e a miséria, igualdade entre os sexos e valorização da mulher e educação básica de qualidade para todos. Em relação a este objetivo, o Brasil apresentou os seguintes avanços nas duas últimas décadas: quase universalização do ensino fundamental, expressivo avanço na educação secundária, redução de taxas de analfabetismo entre jovens e

⁸ Alguns exemplos de programas: Programa Brasil Alfabetizado, Plano Decenal de Educação para todos, Plano de Metas Todos pela Educação Nacional e outros.

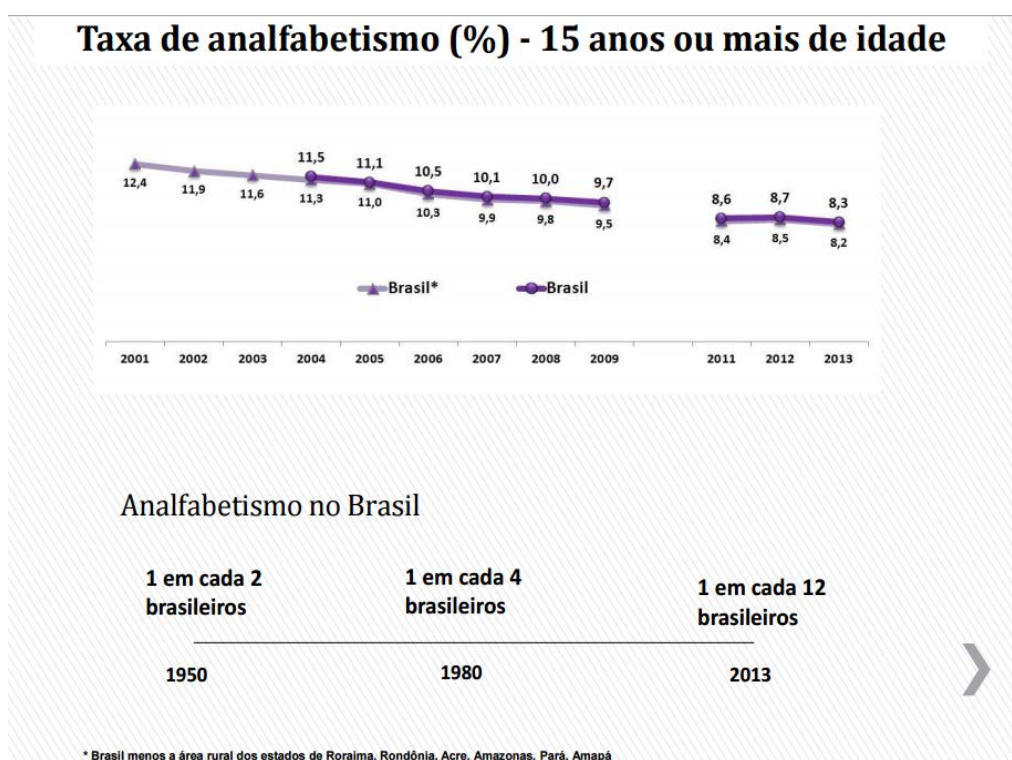
⁹ Trata-se de um conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tendo como slogan “Alfabetização como liberdade” (Mortatti, 2013, p.16).

adultos e aumento no acesso ao ensino superior. Os resultados dessas avaliações indicam, porém, segundo dados da Unesco, que, apesar dos avanços, o Brasil está entre os 53 países que ainda não atingiram e nem estão perto de atingir os Objetivos de Educação para Todos até 2015 (p. 19-20).

Este programa teve como objetivo reduzir o analfabetismo em todos os países do mundo e, pelo que apontam as avaliações, o Brasil ainda tem muito a caminhar, apesar de alguns avanços.

Segundo o IBGE¹⁰, a taxa de analfabetismo caiu de 8,7% em 2012 para 8,3% em 2013. No entanto, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/2013), realizada por este mesmo instituto, aponta que os analfabetos com 15 anos ou mais de idade somavam 13 milhões em 2013. O resultado é apenas 0,4 ponto percentual abaixo do registrado em 2012.

Quadro 2 - Dados da Educação – Pnad 2013



O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes¹¹ – criado por organismo externo (Organização para Cooperação

¹⁰ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/pesquisa-aponta-queda-do-analfabetismo>.

¹¹ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que no Brasil coordena o programa, o objetivo do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da

e Desenvolvimento Econômico /OCDE) para avaliar estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória, também nos dá pistas dos desafios que o Brasil ainda precisará enfrentar na luta contra o analfabetismo.

Quadro 3 - Quadro comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

Segundo podemos perceber, analisando as notas na tabela anterior, o resultado em leitura ainda oscila: nos anos de 2006 e 2012, as notas pioraram em relação a 2003 e 2009 respectivamente. Nessa área do conhecimento, nosso país ainda ocupa o 55º lugar em um ranking de 65 países, ficando abaixo de países como Chile, Uruguai e Tailândia.

Se por um lado não faltam iniciativas das políticas públicas para enfrentar a questão do fracasso escolar, por outro, podemos observar poucas mudanças. Por quê? O que tem impossibilitado ou dificultado que tais políticas públicas, as quais visam ao enfrentamento do analfabetismo, se reflitam no cotidiano escolar? Seria possível pensar uma política pública nacional que desse conta de tantas singularidades e especificidades locais, em um país de dimensões continentais como o nosso? É possível pensar uma política pública para alfabetização sem levar em conta as alfabetizadoras, com suas práticas e experiências?

Sobre essa discussão, muitas pesquisas acadêmicas também vêm contribuindo com debates envolvendo diferentes temas: novas abordagens metodológicas, cotidiano escolar, formação de professores alfabetizadores, história da alfabetização...

Acompanhando os esforços para o cumprimento das metas globais, não menos intensa tem sido a produção acadêmico-científica brasileira sobre educação e alfabetização. Compondo um expressivo conjunto de conhecimentos acumulados a partir das últimas décadas do século XX, como resultado também da consolidação de um sistema de pós-graduação no Brasil, os resultados dessas pesquisas vêm contribuindo para o diagnóstico de problemas e para a proposição de políticas públicas. A maioria dos pesquisadores brasileiros envolvidos com o tema, porém, é ainda muito tímida na proposição de outros pontos de vista para abordar os problemas da educação e, sobretudo, da alfabetização. Observa-se o predomínio e a repetição de discussões e propostas de intervenção, seja em políticas públicas, seja em práticas pedagógicas, alinhadas (muitas vezes de forma pouco consciente ou explícita) aos princípios políticos subjacentes às metas estabelecidas por organismos multilaterais (MORTATTI, 2013, p. 22-23).

Apesar dos investimentos anunciados pelos governos, o analfabetismo continua sendo um desafio a ser enfrentado. Com tantos programas, projetos, pesquisas, debates, por que os avanços na alfabetização são tão poucos? Quantas décadas de programas, fruto das políticas públicas em nosso país, passarão por brasileiros/as como Tereza sem afetá-los, sem possibilitar que aprendam a ler e a escrever? Diante do quadro de uma sociedade que, apesar de inúmeras iniciativas, ainda produz analfabetos, qual o papel da universidade e dos professores e professoras alfabetizadores/as?

2.2 “Sabia até ler o que estava ali, mas não sabia o que era”

Retomo a narrativa de Tereza, discutida anteriormente, destacando uma frase que me chama a atenção, motivo pelo qual a trago como subtítulo deste texto: *Sabia até ler o que estava ali, mas não sabia o que era*. Esta afirmativa me remete ao fato de que a leitura mecânica, sem a compreensão do que se lê, ainda é uma situação bastante comum nas escolas. Tereza relata que cumpria o que era exigido pela escola, referindo-se às tarefas e às avaliações, era aprovada, porém não compreendia o que lia: (...) *eu fazia direito, passava em tudo, mas não sabia, não sabia escrever direito. Sabia ler o que estava ali, mas não sabia o que era* (Tereza, 10/01/2013).

Muitas têm sido as pesquisas que buscam discutir esta questão, como as de Andrea Serpa e Maria Tereza Esteban. No CIEP onde trabalhei por muitos anos, inúmeras vezes nós, professoras, discutíamos casos de crianças que liam grafemas, porém não conseguiam extrair o sentido das palavras. Por quê? Seria uma “deficiência” da própria criança? – pensamento

bastante comum naquele momento e ainda hoje. A culpa seria das professoras que não sabiam ensinar? O que seria ler?

Não são poucos os exemplos de jovens e adultos que ainda passam pela escola e não aprendem a ler e a escrever, como mostra a taxa de analfabetismo funcional divulgada pelo IBGE, referente ao ano de 2013. Segundo o Instituto, 30 milhões de brasileiros estão na condição de analfabetos funcionais¹².

Esse problema tem colocado a alfabetização como uma das principais preocupações das políticas públicas de educação do nosso país. Não faltam campanhas de incentivo à leitura, de distribuição de livros, programas de alfabetização que se propõem a “acelerar” o tempo de aprendizagem e a “alfabetizar na idade certa” implementados nas escolas. Contudo, as pesquisas vêm mostrando que são poucos os avanços, como já citado anteriormente, e a leitura e a escrita continuam sendo um dos grandes entraves. Por que aprender a ler e a escrever continua sendo difícil, já que são tantas as iniciativas que envolvem a questão? Que avanços na prática alfabetizadora vêm sendo promovidos por esses programas que se dizem inovadores? Que concepções subjazem tais propostas?

Talvez, um breve passeio pela história da alfabetização nos ajude a refletir sobre estas questões...

Ao longo da história, a alfabetização sofreu muitas transformações. Segundo Pérez (2008), “tais transformações articulam e refletem as complexas relações entre educação e sociedade” (p. 178). Dessa forma, diferentes concepções políticas e metodológicas influenciaram/alicerçaram a forma de se praticar a alfabetização no Brasil, movimento que se inicia tardiamente, devido aos interesses dominantes que não consideravam a aprendizagem da língua escrita uma necessidade para toda a sociedade:

No Brasil, como a industrialização chegou tardiamente (NAGLE, 2001), por um período significativo de tempo a “[...] universalização da alfabetização e a difusão do ensino elementar não eram vistas nem como necessidade social, nem como um direito do indivíduo” (PÉREZ, 2008, p. 192), pois que a estrutura rural, ainda hegemônica em nosso país, conforme salienta Nagle (2001), não demandava o domínio da linguagem escrita (RIBEIRO, 2013, p. 4).

Ao final do século XIX, com a influência dos ideais positivistas, os debates sobre educação ganham força entre a elite intelectual. “As discussões político-pedagógicas em torno da problemática do ensino da língua portuguesa enfatizavam a busca por métodos científicos e positivos” (PÉREZ, 2008, p. 192-193). Nesse momento de organização republicana da

¹² Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=15125&version=1.0

instrução pública, surge um movimento de escolarização das práticas de leitura e escrita e a busca pelo melhor método, movimento este bastante influenciado pelo behaviorismo.

O behaviorismo é uma corrente no campo da psicologia que surge em oposição ao mentalismo, o qual defendia que as faculdades ou capacidades da alma ou da mente causavam e explicavam o comportamento do homem. A primeira corrente, rejeitando qualquer forma de subjetivismo, estabelece como verdade o observável, ou seja, o comportamento, o qual não seria influenciado pela mente, mas por algo externo ao organismo e observável: o ambiente, o estímulo, que provocaria uma resposta – qualquer coisa que o indivíduo faz.

Nessa perspectiva, a teoria behaviorista tem como pressuposto que a aprendizagem acontece através de condicionamento (excluindo qualquer consideração sobre o pensamento) e envolve repetição a estímulos, resposta e reforço até que o comportamento esteja condicionado. Sob influência deste paradigma, a língua, apesar de ser reconhecida a sua complexidade, é definida como um tipo simples de comportamento e a sua aprendizagem uma questão de condicionamento que se dá através de estímulo-resposta do organismo e repetição. Partindo desta concepção, no tocante à alfabetização, ganha destaque “um tipo particular de livro didático, a cartilha” (MORTATTI, 2000, p. 42):

A partir de então, a cartilha vai se consolidando como um imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos e, em decorrência, de configuração de determinado conteúdo de ensino, assim como de certas silenciosas, mas operantes concepções de alfabetização, leitura, escrita e texto, cuja finalidade e utilidade se encerram no limite da própria escola (MORTATTI, 2000, p. 41).

Ainda segundo Mortatti, as primeiras cartilhas baseavam-se nos métodos de marcha sintética (processo de soletração e silabação):

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente reunidas as letras em sílabas e conhecendo-se as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas sílabas e letras e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta restringia-se à caligrafia e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frase, enfatizando-se a ortografia e o desenho correto das letras (MORTATTI, 2000, p. 43).

O caminho pensado/traçado pelas cartilhas de marcha sintética dá vida a princípios inspirados no pensamento behaviorista: o aluno precisa fixar letras e sílabas à exaustão até que esteja apto (condicionado) ao ponto de poder, enfim, aprender palavras maiores. Trata-se, portanto, de um processo pensado de forma linear e gradativa, de acordo com um critério de dificuldade pensado previamente, sem nenhuma relação com os sujeitos aprendentes.

No entanto, no início do século XX, sob influência da Gestalt, conhecida também como a “psicologia da forma”, a qual dizia serem forma e conteúdo parte de um todo indissociável, passou-se a questionar os métodos sintéticos. A Gestalt defendia ser a percepção humana orientada pelo todo, e não pela parte, de forma que fazia sentido partir do texto ou da frase, e não da letra ou sílaba. Nesse movimento de contestação dos métodos sintéticos,

As cartilhas produzidas [...] passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica (processos de palavração e sentencição), a partir das contribuições da pedagogia norte-americana [...]. Uma nova concepção de criança – de caráter psicológico – passa a embasar a discussão sobre o método de ensino da leitura (e da escrita). Empreendida por educadores, essa discussão prioriza as questões didáticas, ou seja, o como ensinar, com base nas definições de habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz. [...] Passa-se a priorizar a historieta (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura (MORTATTI, 2000, p. 45).

Após o apogeu do movimento sobre a questão dos métodos de alfabetização, no qual se discutia acerca do melhor método para alfabetizar as crianças, a educação brasileira passa por nova reforma com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Segundo Pérez (2008), “a Escola Nova, ao defender a alfabetização como direito, desloca a discussão do plano metodológico [...] para o plano político” (p. 194). Assim, em vez da discussão sobre o uso de métodos sintéticos ou analíticos, estava em discussão o direito à leitura e à escrita, por tanto tempo negado ao povo. Todavia, a autora diz ter sido esvaziada essa ideia da alfabetização como direito, com o advento do Estado Novo, o qual reincorporou concepções psicológicas à organização do ensino, modificando mais uma vez os modos de se praticar a alfabetização.

Com a finalidade de verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, surgem, segundo Mortatti (2000), os testes ABC, de Lourenço Filho, cuja repercussão influenciou o surgimento de cartilhas baseadas em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa). Esta era mais uma novidade no campo das discussões dos métodos – que nunca se apagara totalmente, mesmo quando da discussão da alfabetização a partir de um viés político – assim como a disseminação “da ideia da necessidade de um ‘período preparatório’ [...]” (Mortatti, 2000, p. 45, grifos da autora).

Posteriormente, o ideal de universalização da alfabetização para atender a demandas econômicas no pós-guerra também influenciou a alfabetização, a qual assumiu caráter funcional “ao focalizar prioritariamente as capacidades de leitura e escrita necessárias ao aumento da produtividade” (PÉREZ, 2008, p. 196).

Finalmente, nos primeiros anos da década de 60, o conceito de alfabetização recupera o seu cunho político com Paulo Freire, que a defende como “um ato político, voltado para a emancipação pessoal, para a conscientização política e para a ampliação da participação social do alfabetizando” (p. 197). Criticando o método mecanicista das cartilhas tradicionais, as quais utilizavam palavras isoladas e frases sem significado, Freire cria um “método” que discute a experiência dos educandos e utiliza palavras importantes do vocabulário e realidade dos mesmos – “palavras geradoras”. O “método” Paulo Freire, como se torna conhecido, muito embora o próprio autor discorde dessa denominação, defende o diálogo entre educador e educando como ação fundamental para a construção de uma prática alfabetizadora crítica e libertadora. É desse diálogo que surgem os temas geradores e o conteúdo programático:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores (FREIRE, 2005, p. 101).

Através dos Círculos¹³ de Cultura, os grupos eram consultados e surgiam os temas a serem debatidos. Cabia ao educador, junto com o grupo, discutir a temática proposta e acrescentar os “temas dobradiças” (FREIRE, 2005, p.134), assuntos que poderiam ampliar, iluminar a discussão sugerida.

Freire promove uma reviravolta na prática alfabetizadora quando propõe ser o diálogo e a escuta dos educandos fundamental no processo alfabetizador. Não se trataria, então, de um sujeito vazio, sem conhecimentos, mas de um sujeito de conhecimento, com muito a aprender, porém, da mesma forma, com muito a ensinar. Defendia que os educandos precisavam aprender a “ler o mundo” e essa leitura só seria possível mediante o diálogo entre o educador e o educando.

A proposta de Freire representou uma nova epistemologia para a educação. Se contrapondo à lógica das propostas pedagógicas anteriores, valorizava e respeitava os educandos com sua cultura e seu conhecimento.

Mas, a despeito da discussão dos métodos mecanicistas de se alfabetizar baseados na repetição, no treino e na memorização, os mesmos continuavam fortemente presentes nas práticas alfabetizadoras.

¹³ Círculo porque com esta disposição geométrica todos se olham e se veem. No círculo não há um professor, mas um mediador das discussões.

Por sua vez, o início da década de 80 é marcado por muitas transformações no campo da educação e especialmente da alfabetização. Uma das transformações refere-se à influência do paradigma cognitivista.

Tal transformação não se constituiu num fenômeno isolado e especificamente localizado; pelo contrário, esta, como toda mudança, é resultado de um processo histórico gestado desde a década de 1960, que atravessou toda a década de 1970 (quando o paradigma behaviorista até então dominante no campo da alfabetização passa a ser gradualmente substituído por um paradigma cognitivista) e consolidou-se ao longo da década de 1980, com a incorporação do modelo construtivista na alfabetização, desdobrando-se ao longo da década de 1990 num paradigma sociocultural (PÉREZ; ARAÚJO, 2011, p. 121).

O novo paradigma repercutiu no trabalho alfabetizador das escolas, colocando a criança como principal elemento no processo de aprendizagem. Pela primeira vez, de forma significativa, o olhar se desviava do método para o sujeito que aprende. Este começa a ser visto como “sujeito cognoscente”, o qual passa por um “processo de descoberta e apropriação do sistema alfabético, deslocando o foco do processo de ensino – métodos tradicionais – para quem aprende – processo de elaboração cognitiva” (PÉREZ; ARAÚJO, 2011, p. 123).

O paradigma cognitivista, o qual ficou conhecido como “construtivismo”, difundiu-se no campo da alfabetização através das pesquisas de Emília Ferreiro, publicadas no livro *A Psicogênese da Língua Escrita*. Em seu trabalho, destaca-se a concepção de “criança como um sujeito ativo, capaz de reconstruir os modelos representacionais do sistema de escrita, a partir da interação com a língua escrita e seus usos e práticas cotidianas” (PÉREZ; ARAÚJO, 2011, p. 122), diferentemente do paradigma behaviorista, o qual preconizava a memorização e a repetição de comportamentos como forma de “aquisição” da escrita pela criança.

Ainda segundo Pérez e Araújo (2011), alguns equívocos distorceram a interpretação e implementação da psicogênese no campo das políticas de alfabetização e da própria prática alfabetizadora:

O predomínio de uma interpretação que, ao privilegiar a dimensão psicológica da alfabetização, deixa em segundo plano a dimensão linguística, gerou, no que se refere à prática alfabetizadora, sérios equívocos tais como a crença generalizada de que apenas através do convívio com o material escrito a criança se alfabetiza (PÉREZ; ARAÚJO, 2011, p. 123).

Embora tais equívocos tenham conturbado o cenário da época, por outro lado, contribuíram para a ampliação das reflexões e a proposição de uma dimensão sócio-cultural nos estudos sobre a alfabetização, fortalecendo a ideia de um paradigma sócio-interacionista.

As teorias de Vygotsky e Ferreiro alimentaram o debate sobre os processos de aprendizagem da língua escrita, intensificando as críticas aos métodos tradicionais de alfabetização que concebem a língua como “um sistema que funciona com padrões fixos imutáveis” (SMOLKA, 1996, p. 62), reduzindo o ensino desta à aquisição de códigos e decodificação de grafemas.

O paradigma sócio-interacionista, do qual Ana Luiza Smolka, pesquisadora da UNICAMP, é uma importante referência, traz a defesa da atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como uma atividade cognitiva, de construção individual do conhecimento da escrita, mas discursiva, “que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo” (SMOLKA, 1996, p. 63) e este aspecto implica em mudanças na prática cotidiana, pois concebe que:

A criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer.) Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita (SMOLKA, 1996, p.63).

Nessa perspectiva, a escrita não se resume à repetição e reprodução de palavras, mas trata-se de uma escrita “permeada por um sentido, por um desejo” (SMOLKA, 1996, p. 69).

A história da alfabetização nos ajuda a compreender as marcas de uma prática alfabetizadora mecanicista, durante muito tempo, reafirmada por diferentes cartilhas e métodos. Apesar de algumas mudanças nesse percurso, um modo colonialista de alfabetização – negador do diálogo, da experimentação e da criatividade – se perpetuou por muitos anos em nosso país. Como nos despir de concepções tão marcantes, inscritas em nós, não apenas como profissionais, mas como alunas que fomos de um projeto republicano de escola cujos interesses sempre estiveram a serviço da regulação?

A mudança conceitual, no que se refere à alfabetização em uma perspectiva construtiva, que considere as experiências culturais e sociais das crianças, ainda é muito recente se a compararmos à tradição dos métodos mecanicistas de alfabetização que vêm se perpetuando há tanto tempo. Mais ainda se falarmos da concepção sócio-interacionista.

A despeito de muitos debates, seja no âmbito das políticas de educação ou mesmo nas escolas, os princípios de uma concepção mecanicista de educação ainda são muito fortes. Não

é fácil mudar modos tão enraizados de alfabetizar, como revela Laís Curvelo¹⁴, durante o XXIII FALE, ao perceber que, em sua prática, embora trabalhasse com alguns textos, no fundo eles eram apenas pretextos para alfabetizar através da exploração de fonemas e sílabas:

Eu até apresentava, de vez em quando, alguns textos e achava que estava fazendo muito, mas os textos eram sempre para trabalhar as palavras que eu queria naquele dia, naquela semana, as sílabas e fonemas que eu queria *dar*, como se eu pudesse *dar* um fonema, não é? Eu colocava no meu caderno *eu dei o fonema tal* e, então, em 2007, com a chegada da colega Carla Bronzeado na escola onde eu trabalho, ela me colocou muito para pensar sobre essa questão (Laís Curvelo, XXIII FALE, 12/06/2010).

Com a ajuda da colega Carla, Laís percebe que modos hegemônicos de alfabetizar estão por trás do seu trabalho com os textos. Assim como Laís, muitas professoras, embora não usem mais cartilhas ou métodos de alfabetização tradicionais, continuam a ter como referência princípios de uma concepção mecanicista de alfabetização em sua prática, sem que os percebam, muitas vezes.

Contudo, não são apenas as professoras que enfrentam o desafio de se desvencilhar dos modos hegemônicos de alfabetizar. Laís comenta uma atividade que faz parte do material didático do Programa Alfa & Beto¹⁵, proposto pela SME, com o qual se disse obrigada a trabalhar:

Aqui é um trabalho que eles [organizadores do livro] consideram fundamental porque esse material é baseado na consciência fonológica. [...] todo o material do *Alfa & Beto*, tem como pré-requisito para aprender a ler e a escrever a questão da consciência fonológica [...]. Então, eles trabalham muito com a questão do som. (Laís Curvelo, XXXIII FALE, 12/06/2010).

O programa proposto pela SME¹⁶ propõe um método de alfabetização baseado na consciência fonológica, o qual carrega em seu bojo princípios do método sintético de alfabetização fortemente consolidado no final do século XIX. O método fônico tem como foco, então, explorar os sons da fala independente de sentido.

¹⁴ As professoras Laís Curvelo e Carla Bronzeado narraram suas práticas no XXIII FALE. Este fórum também teve a participação da professora Edwiges Zaccur da UFF e da professora Janete Lyra da Rede Municipal de Duque de Caxias. O tema do encontro foi: Consciência fonológica: pré requisito à aprendizagem linguagem escrita?

¹⁵ O Programa Alfa & Beto de alfabetização foi implantado pela SME nas turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de 2008. Disponível em: <www.alfaebeto.org.br>.

¹⁶ Mais adiante volto a falar da política de Alfabetização implementada pela SME a partir de 2008, a qual defende práticas alfabetizadoras baseadas no método fônico.

Diante do narrado por Laís, questiono: que alfabetização vem sendo pensada pelas políticas de educação para as classes populares? Até que ponto a implantação de programas com práticas distantes do sentido do que se lê e escreve contribuem para a melhoria da alfabetização?

Construir uma prática alfabetizadora discursiva que incentive a cooperação, a troca, a autoria infantil e cujo conteúdo alfabetizador seja a “palavra mundo” não é uma tarefa fácil. Moraes e Sampaio (2011) afirmam “que o desafio que hoje temos na escola é o de ver a leitura como algo mais que soletrar a escrita e a escrita como algo mais que a transcrição da fala” (p. 154). Diante de tal desafio, como romper com modos mecanicistas de alfabetizar? Que processos formativos docentes podem ajudar as professoras a transformarem a sua prática? Que práticas podem abrir possibilidades de a escola não continuar a produzir sujeitos que leem e escrevem, mas não compreendem o lido e o escrito, como Tereza?

Embora muitos professores se desafiem na busca de novos modos de alfabetizar, sabemos que mudanças e permanências nos habitam. Por isso a importância de formações vividas de modo continuado e permanente, nos *espaçostempos* de trabalho, onde a própria prática possa ser o ponto de partida e chegada das discussões realizadas. Nesse sentido, esta ação investigativa se lança como possibilidade de se aproximar e (tentar) compreender práticas que se desafiam a alfabetizar a partir de uma concepção discursiva, dialógica, plena de sentido e que buscam romper com modos mecanicistas de se ensinar a ler e a escrever.

3 CONSTRUINDO A PESQUISA: OS PORTOS E DESTINOS DA NAU

A ciência não tem consciência. Não poderia ter. Ciência é barco.
Barco nada sabe sobre rumos: desconhece portos e destinos. Quem
sabe sobre portos e destinos são os navegadores. Os cientistas são os
navegadores que navegam o barco da ciência.

Rubem Alves

Começo a escrita deste capítulo provocada pelas palavras de Rubem Alves (2011) e me interrogando sobre os portos e destinos desta pesquisa. Percebo que não são as certezas, mas sim as perguntas que me ajudam a encaminhar esta investigação, cujo movimento me impulsiona a pensar mais, questionar, problematizar. Como pesquisadora em formação, algumas perguntas me levam a refletir sobre o meu papel e meus objetivos com esta ação investigativa. Para que pesquiso? Que respostas busco?

Como “professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina” (GARCIA, 2008, p. 21), e que há muito tempo busca e indaga caminhos para alfabetizar crianças das classes populares, considero esta pesquisa um compromisso político com a educação pela qual sempre lutei. Não pesquiso *para* a escola, objetivando descobrir nas práticas docentes fórmulas a serem reproduzidas por professoras e professores. Pesquiso com a escola para aprender e pensar, com os cotidianos narrados no FALE, possibilidades de uma educação outra, a qual vise à emancipação, à liberdade e à alteridade. Nesse sentido, algumas indagações me provocam: a pesquisa que estou desenvolvendo ajudará efetivamente às professoras e professores que estão nas salas de aula a enfrentar as dificuldades do trabalho de alfabetizar crianças de classe popular? A investigação abre possibilidades de pensarmos práticas alfabetizadoras comprometidas com uma escola pública popular? Convida-nos a problematizar práticas tomadas como “naturais” em alfabetização?

As palavras de Regina Leite Garcia (2001), no livro *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*, me animam a reafirmar o compromisso assumido. Segundo a autora, “se a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo o que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo a ela beneficiar” (p. 11).

Como professora alfabetizadora que vive o cotidiano complexo da escola pública, marcado por tensões e desafios, concordo com Garcia: é preciso que a escola seja beneficiada

pelas ações de pesquisa nela e com ela desenvolvidas, bem como pelas reflexões e conhecimentos gerados por meio da imersão em sua cotidianidade.

Porém, também é preciso que sejam criados espaços nos quais haja abertura aos conhecimentos produzidos no chão da escola por parte da academia. As universidades também têm a ganhar se beneficiando do aprendizado que as práticas cotidianas geram. Urge uma relação mais horizontal entre escola e universidade, uma troca entre saberes. Nesse sentido, mais uma vez, reafirmo a importância da pesquisa que venho desenvolvendo como possibilidade de reflexão e diálogo sobre práticas alfabetizadoras construídas na contramão de lógica(s) hegemônica(s), silenciadora(s) de professores e alunos no cotidiano escolar.

Contudo, o desejo de produzir ciência me remete novamente às palavras de Rubem Alves, o qual diz:

Os cientistas antigos, fascinados pelo barco, acreditavam que nem seria preciso cuidar dos rumos. Sua paixão romântica pela ciência era tão intensa que pensavam que os ventos do saber sopravam sempre na direção do paraíso perdido. (Os apaixonados são todos iguais...) Acreditavam que o conhecimento produzia sempre bondade. Por isso, bastava que se dedicassem à produção do conhecimento para que a bondade se seguisse, automaticamente. Infelizmente eles estavam errados. Os ventos do saber tanto podem levar ao paraíso quanto podem levar ao inferno. Os infernos também se fazem com ciência (2011, p. 89).

O autor nos provoca a perceber que, ao contrário do que a modernidade – sobretudo o positivismo – nos ensinou, precisamos estar atentos aos rumos da nau, pois os ventos do saber nem sempre sopram na direção do paraíso. Diante deste alerta, como conduzir a nau nesta investigação? Por onde navegar? O que significaria o “paraíso”? A ausência de conflitos, de dúvidas, de inquietações?

Mas, será possível uma pesquisa que se debruça sobre as relações vividas no cotidiano, entre pessoas, prescindir de conflitos? Não são eles também pistas que nos dão a pensar acerca da cotidianidade investigada?

O desafio de fazer pesquisa com o cotidiano me leva a assumir riscos. Ao tentar conduzir a nau, vou me dando conta de que meus pensamentos podem estar profundamente impregnados pelos princípios do paradigma moderno, afastando-me de uma visão complexa dos fenômenos e me conduzindo ao “pensamento simplificador” do conhecimento científico. A respeito das consequências desse “pensamento”, Morin (2011) nos diz: tende a ordenar, a afastar a desordem e o incerto em busca da ordem, da certeza, da precisão, da distinção... “correndo o risco de provocar a cegueira” (p. 14).

Sendo assim, conseguirei perceber a complexidade do que investigo? Como fazer para enxergar diferentes fios, vozes, silenciamentos e nuances ofertados pela pesquisa, sem cair nas armadilhas da modernidade, com sua neutralidade, sua objetividade e seu distanciamento?

Consciente dos desafios, esforço-me para enfrentar a complexidade, esta compreendida como “o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem” (p. 13) o universo da pesquisa. Nessa perspectiva, me disponho a enfrentar as incertezas e as dúvidas, a confrontar minhas verdades e a transformar o meu olhar, assumindo as incoerências e permanências que ainda me constituem. Mas, que opção teórico-metodológica fazer diante de tal desafio? Que caminhos seguir?

3.1 Investigar e (se) formar com o outro: a opção pelos estudos com os cotidianos

As provocações colocadas por uma ação investigativo-formativa que seja tecida com o outro nos põe o desafio de buscar modos de viver a pesquisa mais horizontais, dialógicos, compartilhados. Assim, provocada pelos grupos de que faço parte, o GEPPAN e o próprio grupo do mestrado, com os quais venho aprendendo e ampliando maneiras de pensar e compreender a educação e os processos de *aprendizagemensino*, opto, como temos feito nesses grupos, por me desafiar a viver a investigação perseguindo princípios dos estudos com os cotidianos (GARCIA, 2003; OLIVEIRA; ALVES, 2008).

A pesquisa com os cotidianos nos conduz por caminhos desconhecidos, imprevisíveis, incertos. Apesar da difícil tarefa de conduzir a investigação por trilhas muitas vezes abertas conforme avançamos, descortinando universos a serem explorados, preciso, como defende Nilda Alves (2003), “executar **um mergulho com todos os sentidos** no que desejo estudar” (p. 17, grifos da autora). Dessa forma, as narrativas das professoras/es compartilhadas no FALE/Rio constituem uma tessitura atravessada por muitas crenças e verdades, valores e saberes desses docentes. Ao mergulhar neste universo, preciso estranhar “o modo dominante de ‘ver’ o que foi chamado a ‘realidade’ pelos modernos”, sem deixar de valorizar “o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade, e que continuam sendo um recurso indispensável ao desenvolvimento dessas ciências” (ALVES, 2003, p. 3, grifos do autor). Como enxergar com outros olhos? Como construir a pesquisa sem aprisioná-la em conceitos e categorias?

Segundo Ferrazo (2007), “nossa busca por tentar entender o que acontece no cotidiano das Escolas [...] traz as marcas das histórias por nós vividas na vida e na educação” (p. 80). Desta forma, como narro em meu memorial, a busca por modos outros de alfabetizar sempre me instigou. O fracasso das crianças que não aprendiam a ler e a escrever me levou a muitos questionamentos, os quais me fizeram ir em busca de respostas ao longo da minha trajetória profissional, até chegar ao mestrado. Assim, me assumo como envolvida na tessitura do “objeto” de estudo, como pesquisadora de mim mesma: sou, de alguma maneira, o próprio tema em investigação, como defende Ferrazo (2007). Não sou apenas observadora do objeto.

Ao pesquisar sobre as práticas alfabetizadoras, portanto, não pesquiso “sobre” o cotidiano de professoras alfabetizadoras, porém sou pesquisadora deste cotidiano e faço parte dele. Mais uma vez Ferrazo (2007) contribui para essa discussão:

Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro (p. 77).

Vivo o cotidiano da escola com seus encontros e desencontros, com suas questões e tensões. Sou uma professora pesquisadora “com” o cotidiano e não há como esconder minha subjetividade ao realizar esta pesquisa. Se nossas histórias, afetos e atravessamentos nos constituem, poderia haver neutralidade em minhas escolhas?

Portanto, não sou uma pesquisadora de práticas alfabetizadoras de professoras e professores. Sou professora-alfabetizadora-pesquisadora que, com o outro, constrói saberes sobre alfabetização. Também possuo dúvidas, indago, estranho, busco respostas. Consciente da não neutralidade e da não separação entre sujeito praticante e objeto da pesquisa, aspectos bem definidos na ciência positivista, tomo novamente as palavras de Alves (2003):

[...] só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e que aprendi a usar (p. 5).

A pesquisa “com” o cotidiano permite-me outras formas de mergulhar na realidade, afastando-me do modo cartesiano de investigação. A participação no FALE/Rio, o diálogo, o compartilhamento de experiências, o encontro, a escuta... constituem caminhos alternativos para compreender esse cotidiano. Nessa perspectiva, a qual rompe com modelos aprendidos

de pesquisar, assumo como metodologia as narrativas docentes, inclusive a minha, sobretudo por buscar uma ação investigativa que mergulhe na experiência vivida.

As narrativas me aproximam do cotidiano das professoras e professores. Com as palavras de Ferrazo (2007), podemos pensar um pouco mais sobre esta escolha: “De modo geral as metodologias de análise a priori negam a possibilidade do “com”, do “fazer junto”. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer” (p. 77).

Na contramão de construir pesquisa mediante análises prévias, distantes do “objeto” em questão, a pesquisa sobre a experiência narrada demanda a aproximação e a interlocução “com” as autoras e autores desse processo. Nesse movimento de formação e autoformação, tanto o sujeito que narra a experiência quanto o sujeito que as ouve podem repensar, refletir e ressignificar conhecimentos, produzindo novos sentidos para suas práticas – daí a dimensão formativa da própria pesquisa em questão e a impossibilidade de falar em pesquisadora e pesquisados. Do que se trata, então, é de sujeitos em formação.

3.2 Narrativas: “método” de investigação e fenômeno investigado

A opção pelos estudos com os cotidianos deixa-me, ainda, um desafio, uma provocação: como viver uma investigação baseada nos princípios dessa perspectiva de pesquisa? Como não cair na neutralidade que tão bem nos foi ensinada e nos é reforçada cotidianamente? Essas questões me convidam a dialogar com Connelly e Clandinin (2008), os quais dizem ser a narrativa tanto um método de análise quanto o próprio fenômeno investigado. Desse modo, acabo fazendo uso das narrativas como possibilidade de pensar sobre as práticas que são contadas por professores e professoras que participam das mesas no FALE/Rio.

Ao optar pelas narrativas, tento escapar do engessamento da investigação em estruturas pré-determinadas, o qual poderia me afastar do sentido das situações vividas nas escolas. As narrativas orais constituem possibilidades de pensar/compreender o cotidiano através das experiências dos sujeitos envolvidos. Não “a verdade” do cotidiano, até porque esse não tem uma verdade, mas sentidos atribuídos pelos sujeitos que o vivem, as significações construídas/tecidas (FERRAÇO, 2003).

Tomar as narrativas como foco central da investigação é privilegiar os *saberes/fazeres* dos sujeitos cotidianos, “protagonistas de histórias cotidianas que inventam a educação”

(FERRAÇO, 2003, p. 82). Nesse sentido, professoras e professores são concebidos como capazes de produzir conhecimento, autores do fazer da sala de aula, sujeitos capazes de protagonizar as mudanças da/na escola sem manuais e instruções. Segundo Prado e Damasceno (2007), os saberes docentes sempre “foram pouco valorizados tanto em relação à formação inicial ou mesmo enquanto problema de pesquisa” (p. 17-18). Os saberes que eram valorizados inscreviam-se em uma perspectiva técnico-instrumental advindos do campo da ciência.

Os referidos autores defendem que a formação inicial e a formação continuada, bem como as pesquisas, necessitam valorizar os saberes docentes “conferindo um novo status aos professores da educação básica: o status de produtores de saberes e conhecimentos, ao invés de apenas meros aplicadores de conhecimentos e saberes produzidos por outros” (p. 25). Não à toa, a opção pela narrativa... talvez uma maneira de legitimar o que têm a dizer professoras e professores!

Através das narrativas, professores e professoras, autores sociais de suas práticas, encontram seus pares e podem elaborar novos sentidos para suas ações no âmbito da escola, como afirma Suárez (2007):

Al contar sus historias de enseñanza, los docentes autores descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados, cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar o nombradas de maneras poco adecuadas. Y cuando logran posicionarse como “arqueólogos” o “antropólogos” de su propia práctica, cuando consiguen distanciarse de ella para tornarla objeto de pensamiento [...] Convierten su conciencia práctica en discursiva a través de La narración, la ponen en tensión, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la comunican, la critican (p. 16).

Corroborando a ideia defendida pelo autor, Prado e Damasceno (2007) nos dizem:

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 (p. 23, grifos dos autores).

Cabe ressaltar que, na contramão do modelo científico, este movimento de abertura aos saberes pedagógicos e de compreensão à própria prática, através das narrativas, é complexo e envolve contradições, conflitos, encontros e desencontros, uma vez que não há como nos desvencilhar de nossa subjetividade e nossas crenças.

As narrativas docentes revelam “o saber da experiência” (LARROSA, 2002, p.19), os fazeres produzidos e as histórias acontecidas no cotidiano da escola que, durante muito tempo, foram silenciados. Nesse dia a dia, práticas vão sendo reinventadas por professoras e professores como alternativas surgidas da experiência desafiadora de alfabetizar. Tais práticas tornam visíveis muitas histórias, dão a pensar muitas coisas, além de abrirem possibilidades de processos formativos a partir da própria experiência vivida. Não à toa, segundo Connelly e Clandinin (2008), a investigação narrativa é cada vez mais utilizada nos estudos sobre a experiência educativa e

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (p. 11).

Os professores são contadores de histórias. Nos encontros do FALE, os docentes narram as formas como experimentam, vivem e compreendem a complexidade do cotidiano escolar. A narrativa é reconhecida e defendida nesta pesquisa não apenas pelo instrumento de investigação que representa para as pesquisas com o cotidiano, mas, sobretudo, pela riqueza das experiências de que tratam.

4 QUEM SÃO ESSES DOCENTES QUE FALAM NO FALE?

Navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagem dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas – os focos de nossas compreensões.

Wanderley Geraldi

O fracasso escolar, drama triste da realidade das escolas brasileiras, mobiliza a muitos em busca de um culpado. “A crise parece ser algo produzido somente no interior da escola, sem implicações outras” (MORAIS; ARAÚJO, 2014, p. 29). Professores culpam os alunos e suas famílias pela falta de condições e a impossibilidade de apoio à escola. As políticas de educação atribuem aos docentes a produção do fracasso. Nas palavras de Moraes (2001), são as professoras e professores os mais responsabilizados, mais acusados como vilões da história:

são apontados como aqueles que não pensam nos alunos, não querem estudar, não têm compromisso com a educação, são desinteressados, desinformados, resistentes à mudança de toda ordem, possuidores de limitada formação e desempenho sofrível. Enfim, são os professores e professoras seres que desqualificam a escola, por si já tão desqualificada (p. 4).

Culpados por desqualificar a escola, os docentes são criticados e pressionados para mudar suas práticas e, assim, mudar a escola.

O fracasso da escola acaba sendo apontado como um problema isolado de uma sociedade também fracassada e marcada pelo sofrimento e pela desigualdade.

Atualmente, para as políticas educacionais, as quais pautam suas ações em documentos oficiais, produzidos por organismos nacionais e internacionais, a saída parece ser a privatização. O que defendem é que “os sistemas privados, aqueles que têm buscado a verdadeira competência e eficiência, devem ser agora os responsáveis pela tentativa de reestruturação do sistema educativo apontado como falido” (MORAIS, 2001, p. 2).

Sendo assim, muitas professoras e professores, que agora precisam ser “competentes” e “eficientes”, sofrem com a intensificação das cobranças surgidas com os *pacotes educacionais* impostos. Além de tudo, inúmeras limitações vividas por esses docentes, no cotidiano escolar, levam muitos a se culparem. Diante desse sentimento, a intenção perversa

das políticas educacionais, as quais desejam encontrar/condenar *o culpado* pelo fracasso escolar, encontra terreno fértil.

Mergulhados nas tensões do dia a dia, professoras e professores pouco discutem e refletem sobre o trabalho da escola, seus desafios e o papel desta na sociedade. Nos diferentes espaços e momentos da escola, é comum encontrarmos docentes angustiados, tomados pela desesperança, lamentando o desinteresse de alguns alunos, a ausência das famílias, a falta de condições para realizar um bom trabalho.

Em meio a essas vozes angustiadas, outras surgem. São professoras e professores que se negam a aceitar a culpa que lhes é atribuída pelas políticas educacionais e falam. Para Morais (2001) essas vozes não aceitam o fracasso como algo impossível de ser mudado e desejam recontar e reescrever a educação de formas outras, que não apenas as anunciadas pelos discursos oficiais:

[...] vozes anunciadoras de novos ventos e novos sons. Estas vozes são produzidas por sujeitos encarnados (NAJMANOVICH, 2001), sujeitos de um tempo e de um lugar concretos, sujeitos enraizados em sua cultura, portanto, e não por seres esvaziados de nome e de historicidade. Estas vozes humanas são produzidas na ação docente, e negam a crise como algo dado e imutável. E negam mais: negam a crise como algo produzido unilateralmente, ou seja, exclusivamente pelos que estão *do lado de cá, os da escola* (p. 4).

Professoras e professores anunciam a possibilidade de outra escola. As vozes destes docentes se negam ao silenciamento provocado pela desesperança. Assumem que não podem tudo, mas que podem alguma coisa. E, por uma “ética inseparável da prática educativa” (FREIRE, 1996, p. 17), essas vozes lutam, pois o que as anima é a possibilidade da construção de uma escola de qualidade, onde todos possam aprender.

As palavras de Morais (2001) nos falam como são e agem esses professores no cotidiano da escola:

Professores e professoras são, por força da natureza de seu trabalho, criadores e criadoras, sujeitos que buscam o novo como forma de sobrevivência e existência, mas um novo que esteja, como diria Benjamin, inscrito na experiência e na tradição, mergulhado na cultura e na cotidianidade de quem o sonha (p. 4).

É por essa natureza inventiva apontada pela autora, que muitas professoras e professores criam alternativas para o trabalho desenvolvido com seus alunos e alunas e lutam para transformar a escola. Este é o sonho que move esses sujeitos, os quais, apesar das muitas adversidades vividas na escola, não se conformam com o fracasso das crianças. Mas, afinal, quem são esses professores e professoras?

Nas palavras de Ribeiro (2014), são:

[...] sujeitos encarnados com histórias, memórias, desejos, medos, anseios. [...] professores e professoras alfabetizadoras que lutam e perseguem uma escola pública onde todos os alunos e alunas possam aprender; alunos/as de classes populares com os/as quais vimos aprendendo a urgência da reinvenção da escola a cada dia – e praticando-a! [...] sujeitos *praticantepensantes* dos cotidianos, com nome e sobrenome, e não apenas números em pesquisas, taxas em políticas de formação! (p. 44).

Como sujeitos históricos, esses docentes constroem suas marcas, inscrevendo-as na história da escola pública que precisa ser reinventada.

É praticando e refletindo essa escola, movidos pelo sonho de uma escola para todos que eu, Denise Tardan, Flávia Castilho, Daniel Oliveira, Carla Bronzeado e Laís Curvello, vamos em busca de uma prática pedagógica a qual, na contramão dos modos hegemônicos de se alfabetizar, talvez possam ser mais favoráveis à aprendizagem de nosso alunos e alunas.

4.1 Apresentação dos sujeitos da pesquisa

Apresento agora os sujeitos desta pesquisa: cinco professoras e um professor.

Desde já recuso a posição política-teórica-epistemológica de conceber tais sujeitos como objetos de pesquisa. Como Silva (2014), penso que negar a condição de objetos “é reconhecer que esses sujeitos não devem ser “coisificados” - furtados do direito de serem reconhecidos em seu nome, em sua identidade, em seus dizeres, gestos e ações” (p. 48).

Este é um desafio que assumo como pesquisadora. Busco não exercer um olhar colonizador *sobre* o outro, mas, ao contrário, estabelecer uma relação de horizontalidade. Isto porque, apesar de pesquisadora, sou antes de tudo professora e, por isso, conheço os desafios da docência.

Como nos disse Ribeiro (2014), esses sujeitos encarnados *praticantepensantes* do cotidiano escolar têm nome e sobrenome. Nomeá-los seria uma das formas de desinvisibilizar esses docentes, os quais constroem o chão da escola e, ao mesmo tempo, reconhecer o seu protagonismo.

4.1.1 Quem somos?



Laís Curvello, professora pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/SME-RJ. Leciona em turmas de Ensino Fundamental I e II.

Flávia Castilho, foi professora pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/SME-RJ e pela Universidade UNIGRANRIO. Atualmente, Flávia é professora da Creche da Universidade Federal Fluminense.

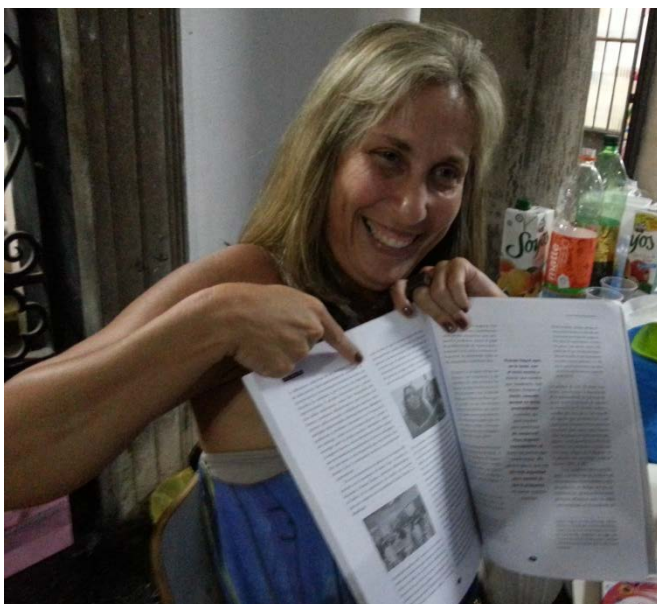


Denise Tardan, professora do Colégio Pedro II, Instituição Federal de ensino que compreende desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. No momento da pesquisa, Denise era, ainda, professora pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/SME-RJ.



Daniel Oliveira, professor pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/SME-RJ.

Carla Bronzeado, professora pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/SME-RJ.



Katia Ferreira, professora pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/SME-RJ e pela rede privada de ensino.

As imagens selecionadas para apresentar os sujeitos da pesquisa representam vários momentos de conversa e militância em prol da escola pública.

As práticas desenvolvidas por eles nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro foram socializadas nos encontros do Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita do Rio de Janeiro (FALE/Rio).

A escolha por investigar as narrativas de docentes que, assim como eu, vivem a realidade das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, se deu pelo fato de acreditar na potência desses profissionais. Eles, rompendo com a lógica do exercício da docência a qual concebe os professores como executores de ações pensadas por outros, revelam, através das suas práticas, possibilidades outras de se pensar e construir o trabalho na escola.

Suas vozes carregam as muitas vozes de outros, os quais também lutam por reinventar a escola todos os dias. Nas palavras de Prado, Morais e Araújo (2011), estes são a resistência e enfrentamento por vezes silenciosos e tímidos:

Professores e professoras não são apenas consumidores/as dos “pacotes pedagógicos” que caem sobre suas cabeças a cada nova gestão administrativa, ou das “novidades metodológicas” que a cada momento lhes são apresentadas como “o moderno ou o avançado”, mas são produtores/as (Certeau, 1994) de fazeres, projetos e políticas formuladas a partir do cálculo do horizonte de possibilidades (Bakhtin) que efetivam no presente opções metodológicas conjugando as experiências passadas com as possibilidades de futuro, reafirmando-se, dessa forma, como sujeitos do conhecimento (p. 59).

Para os autores, as professoras e professores não são apenas “consumidores” de conhecimentos pensados fora das escolas, mas autoras e autores de conhecimentos produzidos cotidianamente com seus alunos e alunas. Na contramão das propostas instituídas pelas políticas públicas, estes docentes revelam-se “produtores” das suas práticas, dos seus fazeres pedagógicos.

Este tem sido o movimento de resistência e enfrentamento de muitos que se negam a engolir os “pacotes educacionais” impostos.

Nessa pesquisa, então, tomo as narrativas desses docentes e a minha própria para refletir. Dessa maneira, mais uma vez reafirmo que o diálogo com outros docentes me possibilita um movimento formativo e de (auto)conhecimento.

5 POR ENTRE ASTÚCIAS: A POSSIBILIDADE DE OUTROS MODOS DE ALFABETIZAR

As falas dos professores e professoras que se apresentam no Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita (FALE/Rio) trazem muitas histórias e a possibilidade de outros caminhos para a construção de práticas alfabetizadoras mais solidárias e reflexivas. Em contraposição à ideia simplificadora do paradigma científico da modernidade, cuja lógica reside “em dissipar a aparente complexidade dos fenômenos a fim de revelar a ordem simples a que eles obedecem” (MORIN, 2011, p. 5), as vozes desses e dessas docentes, protagonistas da escola pública, revelam a complexidade do cotidiano da escola. Um cotidiano marcado/construído por encontros e desencontros, ordem e desordem, certezas e incertezas.

As narrativas das professoras e professores desafiam a ideologia dominante que segue o “paradigma simplificador”. Este, segundo Morin, busca pôr “ordem no universo, expulsar dele a desordem” (2011, p. 59), o que não significa que tenha sucesso todo o tempo. Esse paradigma simplificador também nos leva a pensar uma escola idealizada como espaço da tranquilidade, da ordem e da certeza. Neste sentido, professoras e professores deveriam buscar a ordem disciplinar, o silêncio nos corredores e nas salas, a homogeneidade dos processos de aprendizagem e dos métodos de ensino, a certeza e segurança absolutas no conhecimento científico e docente, como utopia de escola.

No entanto, problematizando essa visão simplificadora e entendendo a escola como um espaço complexo, percebo que as narrativas mostram práticas que são construídas a partir de experiências que surgem, ao mesmo tempo, do caos e da ordem, do conflito e das certezas, das inquietudes e limites.

Pensar a escola e as ações docentes a partir do paradigma complexo proposto por Morin poderia nos ajudar a problematizar o pensamento simplificador “que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento” (2011, p. 6). Ajudar-nos-ia a ver a escola para além de uma visão bipolar, dicotômica: progressista x tradicional; autoritária x democrática. Ajudar-me-ia, ainda, a tentar compreender as falas e experiências docentes narradas no FALE/Rio sem classificá-las em boas ou más, emancipatórias ou silenciadoras, dialógicas ou mecanicistas.

E por que fugir à dicotomização das práticas, à classificação do fazer pedagógico nisso ou naquilo? Porque pensar a escola e as ações docentes a partir do paradigma complexo proposto por Morin não implica necessariamente em eliminar o pensamento simplificador,

mas perceber seus limites, suas incoerências em relação ao que defendemos e buscamos para nossa formação e a dos estudantes com os quais trabalhamos. Implica, ainda, percebermo-nos inconclusos, às vezes incoerentes, porém dispostos a aproximar nossa prática da teoria que defendemos, buscando mudanças no exercício próprio da docência, com todas as incoerências, permanências e mudanças a que estamos sujeitos (SAMPAIO; RIBEIRO, 2014).

Nesse sentido, nas palavras de Morin (2011), é preciso questionar os modos simplificadores e, ao mesmo tempo, abrir os olhos para a complexidade do real, recusando uma visão reducionista e unidimensional da realidade. Em nosso caso, essa realidade é a escola. Dessa forma, estou/estamos desafiados a pensar as narrativas docentes, o cotidiano escolar que das narrativas emerge e as ações construídas nesses contextos pedagógicos, reconhecendo as possíveis incertezas, contradições e incompletudes que também podem compor esse cenário. Mais uma vez, afirmo: não pretendo classificar as narrativas como certas ou erradas, tradicionais ou progressistas, autoritárias ou emancipadoras, mas tentar pensá-las em sua complexidade, tentando escapar das dicotomias, do pensamento redutor, hierárquico ou arrogante de quem tem a verdade.

Como professora que vive o cotidiano da escola pública, conheço os desafios e as tensões que a educação enfrenta nesse momento. Ao tentar refletir/compreender as ações docentes para, quem sabe, colaborar para a construção coletiva de um caminho de mudanças na educação pública na direção de processos educacionais que promovam a emancipação e a autonomia dos educandos, vou me dando conta de que muitas vezes também penso a partir de pares simplificadores. Isto porque olhar de maneira a ver para além do visível, exige tempo e esforço.

Em um momento em que o paradigma da modernidade é criticado, entre muitas razões, por defender o pensamento único e uma racionalidade instrumental, “que se afirma pela sua eficácia na transformação material da realidade” (SANTOS, 2009, p. 20), a escola e seu projeto educativo não estão imunes às críticas, uma vez que são fruto dessa ideologia. Historicamente, as políticas públicas em educação são fortemente marcadas pelo modelo de racionalidade técnica, o qual é alimentado pela ideia de que “a ciência moderna é hoje a forma de conhecimento hegemônico tanto no sistema educacional como fora dele” (SANTOS, 2009, p. 26-27). Para Boaventura de Sousa Santos, “os sistemas educativos da modernidade ocidental foram moldados por um tipo único de conhecimento, o conhecimento científico, e por um tipo único da sua aplicação, a aplicação técnica” (2009, p. 20). Nesse sentido, a simples aplicação de técnicas e conhecimentos rigorosos seria eficaz na transformação da

realidade, no caso, na resolução dos problemas educacionais. As experiências docentes que podem ser conhecidas nesta dissertação permitem pensar que a racionalidade instrumental nem sempre garante a qualidade da ação pedagógica da escola.

Santos convida-nos a problematizar essa racionalidade técnica:

Na sua origem, este modelo visou converter todos os problemas sociais e políticos em problemas técnicos e resolvê-los de modo científico, isto é, eficazmente com total neutralidade social e política. Punha à disposição dos decisores políticos e dos atores sociais um conhecimento certo e rigoroso, que desagregava os problemas sociais e políticos nas suas diferentes componentes técnicas e lhes aplicava soluções eficazes, inequívocas e consensuais porque sem alternativa (2009, p. 20).

Para o autor, a racionalidade técnica oculta os problemas sociais e políticos. O “conhecimento certo e rigoroso” oferecido pelo modelo tende a escamotear a complexidade dos desafios que se apresentam. Por essa lógica, os problemas que vivemos na escola seriam solucionados de “modo científico”, tecnicamente, “com total neutralidade social e política”. Seria possível “total neutralidade social e política”? Ou, perguntando de outra maneira: será que os resultados dessa racionalidade seriam benéficos, independente de outras demandas dos alunos, das professoras e professores, ou até mesmo da escola?

Tais questionamentos me levam a recordar que, durante muitos anos, atuando na rede pública, esse pensamento criticado por Santos muitas vezes alimentou e ainda alimenta o modo de fazer política em educação. O estabelecimento de normas, seguindo a crença de que a aplicação eficaz destas produziria efeitos decisivos no trabalho docente, deu e ainda dá origem a diversas propostas e planos por parte da secretaria, como a implementação do “Construtivismo”¹⁷, do “Bloco Único”, dos “Ciclos de Aprendizagem”¹⁸. Conforme já narrado no memorial, vivi como professora algumas dessas propostas, as quais nem sempre são compreendidas e acabam sendo distorcidas e, por vezes, até agravam os problemas.

Ainda segundo Santos (2011), o paradigma da racionalidade e – o qual não cumpriu suas promessas de bem estar para todos, igualdade, harmonia e ordem – está em crise. Apesar da lógica do modelo dominante supracitado, a realidade da educação escolar não prosperou também. Ao longo dos anos, as políticas educacionais, com seu tecnicismo, pouco alteraram a prática da escola. Um tecnicismo traduzido na organização dos currículos e disciplinas que

¹⁷ O construtivismo, como ficou conhecida a teoria de ensino e aprendizagem de Jean Piaget, fundamenta, desde a década de 1970, uma parte das políticas educacionais implementadas no Brasil.

¹⁸ O Bloco Único e os Ciclos de Aprendizagem constituíram regimes de ensino implantados pela política educacional, a partir da década de 1990 em vários estados do Brasil. Tais propostas trazem em seu bojo a possibilidade de organização não seriada do ensino. Os regimes de ciclos escolares objetivam regularizar o fluxo escolar, tentando diminuir os índices de repetência e a evasão dos alunos.

dividem o conhecimento em conteúdos, na organização da escola e da sala de aula como espaço de ordem e harmonia, na autoridade do professor detentor do saber a ser ensinado. Embora a visão epistemológica da modernidade se faça presente para pôr ordem na escola, o cenário revela muitos fracassos traduzidos em evasão, repetência e desempenho insatisfatório das crianças das classes populares.

O projeto da ciência moderna se construiu sobre o pilar do conhecimento-regulação, no qual a ordem é um estado hegemônico de saber e a “racionalidade científica nega todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2011, p. 48). A partir de tal perspectiva, pensar a política educacional torna-se papel apenas dos considerados especialistas. Estes estabelecem “a ordem”, ou seja, as ações regulatórias das políticas educacionais, esperando que professores não reflitam e nem participem desse processo. Porém, como nos ensina Certeau (2013), os modos de proceder da criatividade cotidiana podem nos surpreender com as ações táticas, bricoladoras dos grupos ou dos indivíduos presos nas redes da “vigilância”.

O papel dos especialistas na construção do projeto moderno, sobre o qual fala Santos (2009), remete-me novamente à questão da “aplicação técnica da ciência” e uma de suas características: “quem aplica o conhecimento está fora da situação existencial em que incide a aplicação e não é afetado por ela” (2009, p. 20). Nesse sentido, as Secretarias de Educação, por exemplo, na figura de seus representantes e distante da realidade de quem vive os problemas do cotidiano escolar, estabelece verticalmente as ações e as formas de controle, cabendo à escola e aos seus docentes segui-las. Embora a Secretaria esteja envolvida, já que institui as normas, os desdobramentos, frutos da implantação dessas normas, fogem ao seu controle. Ainda assim, o resultado de tudo isso são professores insatisfeitos com as medidas, insatisfeitos por não serem envolvidos nas decisões.

Apesar das marcas impressas na educação pelo modelo científico da modernidade, vejo, em meu cotidiano, que muitos professores vêm rompendo com esta lógica hegemônica. Uma lógica que concebe os docentes como técnicos implementadores de práticas pensadas por outros – de um modo geral especialistas em educação vinculados às Secretarias de Educação. Também para Moraes (2001) “há uma enorme quantidade de educadores e educadoras que não se acomodam ao papel de meros executores de propostas pedagógicas governamentais, pois se veem como sujeitos do fazer docente” (p. 6). À medida que se assumem autores de suas práticas, os docentes tendem a desestabilizar o paradigma moderno de escola que preza pela harmonia e pela ordem. Esse movimento de rompimento com a lógica dominante pode ser percebido nas narrativas das professoras e professores que se

apresentam no FALE/Rio, as quais anunciam as suas ações no cotidiano das escolas onde trabalham.

O contexto atual das escolas do município do Rio de Janeiro, como em todo Brasil, é de muitas mudanças. A busca pela “qualidade” no ensino, fortemente atrelada aos princípios neoliberais de competição e incentivos (GENTILI, 1994), bem como aos processos de avaliação externa das escolas, vêm acarretando muitas transformações no trabalho dos docentes.

Incorporando as ideias de cunho neoliberal, a avaliação em larga escala acompanha as tendências internacionais relativas à avaliação e melhoria da qualidade do ensino. O debate sobre a avaliação da qualidade do Ensino Fundamental ao ensino superior vem se ampliando com as ações investigativas de muitos pesquisadores (ESTEBAN, 2012; SOUSA; OLIVEIRA, 2010).

Bonamino e Sousa (2012) apontam:

Dentre os marcos presentes na formulação e na implementação das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas, ganham destaque as avaliações com elementos comuns a propostas realizadas em outros países, expressando uma agenda mundial. Além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais (p. 375).

Para as autoras, seguindo os modelos externos, o Brasil vem investindo, sobretudo, em políticas de avaliação em larga escala. Estas vêm contribuindo de forma decisiva para a formulação e implementação das políticas educacionais nas últimas duas décadas.

O governo federal desenvolveu primeiramente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, gradativamente, começou a implantar, desde meados da década de 90, a avaliação do Ensino Médio e do Ensino Superior.

O SAEB avalia, a cada dois anos, uma amostra dos alunos regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série (atuais 6º e 9º anos, respectivamente) do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Através da Prova Brasil, o objetivo é avaliar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

Assim como o governo federal desenvolveu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), vários estados e municípios também desenvolveram sistemas de avaliação próprios:

Paralelamente, enquanto o MEC desenvolvia uma avaliação da educação básica de base amostral, estados e municípios sentiam a necessidade de implantar avaliações

que atingissem todas as escolas. Tal necessidade fez com que vários estados adotassem seus próprios sistemas de avaliação. O estado de Minas Gerais, por exemplo, criou, em 1991, o *Sistema de Avaliação da Educação Pública* (Simave), e o Ceará, o *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica* (Spaece), em 1992. Várias outras iniciativas estaduais e municipais vêm sendo conduzidas desde então (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 377).

Para as autoras, a criação maciça de sistemas de avaliação surgiu objetivando a coleta de dados “mais precisos” sobre a qualidade do ensino em diversos estados e municípios. A criação de sistemas próprios para avaliar as escolas reafirma a ideia da avaliação em larga escala como componente fundamental da gestão de muitos governos.

A exemplo disso, em 2009, a Secretaria Municipal de Educação criou a Prova Rio¹⁹. O objetivo desta avaliação era, e ainda é, apontar a qualidade do ensino nas escolas da Rede Municipal e um índice de desempenho que serviria, e continua servindo, como base para a política de bonificação²⁰ de professores, gestores e alunos. Ademais, propõe uma remuneração através de salários e prêmios em função do desempenho obtido pelas escolas. A Prova Rio foi instituída como instrumento de medida e, ao mesmo tempo, de preparação para a Prova Brasil “que, nacionalmente, compõe o resultado das escolas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Os resultados no IDEB classificam as escolas, definindo aquelas que precisam de maior suporte financeiro ou pedagógico” (MARCONDES, 2012, p. 195).

Desta forma, as escolas municipais passaram a ser avaliadas a partir dos dois instrumentos, cujos resultados seriam usados para definir a média que deveria ser alcançada na próxima avaliação e as escolas a serem premiadas, por terem alcançado as metas determinadas pela Secretaria.

Atualmente, o sistema de avaliação das escolas do Rio de Janeiro já sofreu algumas alterações quanto aos critérios a serem avaliados. Contudo, a ideia de premiação pelo desempenho das escolas permanece. O Prêmio Anual de Desempenho é pago a todos os funcionários das escolas que alcançarem as metas determinadas na forma de um salário extra.

A Resolução SME nº 1234, de 10 de abril de 2013 é a que atualmente regulamenta a premiação das escolas do município do Rio de Janeiro²¹:

¹⁹ Informações no site da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=1142548>>.

²⁰ O anúncio foi feito pelo prefeito Eduardo Paes. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?article-id=757992>>.

²¹ Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=2045&page=13>.

Figura 1 - Resolução SME nº 1234 de 4 de abril de 2013

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Secretaria: Cláudia Maria Cortin
Rua Afonso Cavalcanti, 455 - 3º andar - Tel.: 2976-2481 e 2273-9993

ATO DA SECRETÁRIA
RESOLUÇÃO SME N.º 1234, DE 10 DE ABRIL DE 2013.
Regulamenta a percepção do Prêmio Anual de Desempenho a que se refere o Decreto n.º 38.978, de 09 de abril de 2013.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e,

CONSIDERANDO as disposições constantes do Decreto n.º 38.978, de 09 de abril de 2013;

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer critérios, padrões e normas de avaliação de desempenho das Unidades Escolares pertencentes à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro;

CONSIDERANDO o desafio de melhoria para as Unidades Escolares que já apresentam um desempenho excepcional;

CONSIDERANDO o desafio de Unidades Escolares que oferecem ambos os segmentos; e

CONSIDERANDO o desafio de Unidades escolares que oferecem projetos de Reforço Escolar.

RESOLVE:
Art. 1º Faria jus ao Prêmio Anual de Desempenho, regulamentado pelo Decreto n.º 38.978, de 09 de abril de 2013, os servidores que atuam nas Unidades Escolares que alcançarem as metas estabelecidas na tabela a seguir, desde que apresentem taxa de participação igual ou superior de 85% na avaliação de referência.

ÍNDICE	META DE ACRÉSCIMO	
IDEB / IDERIO BASE	Anos Iniciais	Anos Finais
até 1,9	27,0%	21,0%
2,0 a 2,9	22,0%	17,0%

Fonte: Diário oficial do Município do Rio de Janeiro, 2013

Recentemente, a atual secretária de educação, Helena Bomeny, premiou alunos e professores da rede pública, conforme divulgação no site da prefeitura, em 11 de dezembro de 2014²²:

Trinta alunos do 3º e 7º Anos que conquistaram os melhores resultados na Prova Rio 2013 e seus respectivos professores foram premiados pela Secretaria Municipal de Educação, na última quarta-feira (10/12), em cerimônia no Clube da Aeronáutica, no Centro. Por terem conquistado as melhores médias em Português e Matemática, os 15 estudantes do 3º Ano e os 15 do 7º Ano, de 27 escolas da Prefeitura do Rio, foram presenteados com tablets (computadores portáteis). Já os 42 professores premiados - 14 professores II e 28 professores I - foram presenteados com um notebook.

²² Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=5115750>>

A Prova Rio gera o IDERIO (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio) que é utilizado como base para a premiação anual.

Os critérios utilizados na premiação dos alunos, com base na Prova Rio, foram os seguintes: estudantes do 3º e 7º anos que gabaritaram as provas de Língua Portuguesa e Matemática na avaliação externa; aprovados no ano letivo de 2013, que permaneceram matriculados na rede municipal em 2014; e com as maiores médias de Língua Portuguesa e Matemática nas Provas Bimestrais de 2014 no 1º, 2º e 3º bimestres.

A Prova Rio, assim como a Prova Brasil, mede o desempenho dos alunos apenas em Português e Matemática. Esse aspecto suscita um questionamento: seriam essas áreas de conhecimento suficientes para se avaliar a qualidade do ensino? Também são considerados como critério de avaliação os indicadores de assiduidade e o desempenho nas avaliações produzidas pelas próprias escolas.

No cenário educacional atual, as avaliações em larga escala têm sido muito debatidas e assumem lugar de destaque. Essa política vem sendo fortemente criticada por professores da escola básica, acadêmicos de diferentes universidades e pelos sindicatos. Além da ênfase nos resultados, o que vem gerando muita competição, e a atribuição de mérito a alunos e instituições, esta política expressa a ideia de responsabilização do professor pelo desempenho do aluno. É como se o desempenho deste dependesse apenas do trabalho dos docentes e nenhum outro fator interferisse nesse processo. A remuneração das professoras e professores, através de bônus, prêmios, funcionaria como incentivo reforçando a ideia de que é responsabilidade apenas dos docentes, o sucesso ou o fracasso da escola.

Utilizadas como instrumentos de caráter regulador pelas políticas públicas, as avaliações externas subsidiam ações as quais, segundo o governo, visando à melhoria dos projetos educacionais, acabam por intervir no currículo e na prática dos docentes (ESTEBAN, 2012; SOUZA; OLIVEIRA, 2010).

No que se refere a essas intervenções, em 2009, a prefeitura municipal do Rio de Janeiro, na gestão da secretária Claudia Costin, propôs uma reforma educacional que impactou diretamente o trabalho das professoras e professores nas salas de aula:

A atual gestão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro propôs uma reforma educacional que inclui estratégias intrinsecamente ligadas ao currículo e às práticas docentes do ensino fundamental, quais sejam: novas orientações pedagógicas, cadernos de atividades bimestrais para cada série e em cada componente curricular, lista de descritores definindo as habilidades a serem avaliadas em cada bimestre e avaliações bimestrais unificadas para toda a rede em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. (MARCONDES, 2011, p. 194).

Segundo Marcondes, a implementação da reforma educacional trouxe “novas” propostas e estratégias para o trabalho dos docentes. Ao definir as orientações pedagógicas, as habilidades a serem avaliadas e as próprias atividades a serem desenvolvidas, através dos cadernos pedagógicos²³, a SME contribui para retirar do professor a possibilidade de pensar/decidir o próprio trabalho.

As atividades a seguir são do caderno pedagógico destinado à alfabetização.

Figura 2 - Atividades do caderno pedagógico do 1º ano 2º semestre de 2014

ATIVIDADE 2

LEITURA COLETIVA

VAMOS LER A HISTÓRIA?

OLHA O POTI EM SUA OCA!

MENINO POTI

LÁ NA MATA,
VIVE O MENINO POTI.
ELE VIVE NUMA OCA,
LÁ NA TABA.
POTI É BONITO
COM PENA DE TUCANO
NO PEITO.
(...)

DE ACORDO COM O QUE VOCÊ LEU, O QUE ESTÁ FALTANDO NA IMAGEM DE POTI? PRESTE ATENÇÃO NESTA DICA: É ALGO QUE ELE USA PARA SE ENFEITAR!

MACHADO, Ana Maria & Claudius. *Cabe na Mala*. Ed. Salamandra. Acervo da Sala de Leitura/ SME

Coordenadoria de Educação

3

Alfabetização - 1.º Ano / 2.º BIMESTRE - 2014

²³ Os cadernos pedagógicos têm o objetivo de oferecer atividades de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. O material é produzido por profissionais da Secretaria de Educação e distribuído semestralmente com a justificativa de preparar as crianças para as avaliações. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2696665>>.

ATIVIDADE 3

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO...

1- DE ACORDO COM A HISTÓRIA DO LIVRO, CIRCULE AS FIGURAS PARA RESPONDER ÀS PERGUNTAS.

ONDE POTI VIVE?



NA MATA



NA CIDADE

DE QUE ANIMAL
É A PENA QUE POTI
USA NO PEITO?



PATO



TUCANO

ATIVIDADE 10

BRINCANDO COM LETRAS E PALAVRAS...



1- SEU PROFESSOR VAI LER O NOME DAS FIGURAS. CIRCULE SOMENTE AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM DE **CANOVA**. DEPOIS, O PROFESSOR VAI PEDIR QUE VOCÊ E SEUS COLEGUINHAS LEIAM CADA UMA DAS PALAVRAS.



CANECA



CAMELO



BALA



CARRO



PANELA



BANANA

2- TROQUE AS LETRAS DE COR AZUL PELA LETRA **C**. EM SEGUIDA, LEIA AS PALAVRAS QUE VOCÊ FORMOU.

MOLA
__OLA

PANELA
__ANELA

MATO
__ATO

FALA
FA__A

MAPA
__APA

GALO
__ALO

Fonte: Site da Prefeitura do Rio de Janeiro, 2014

É possível perceber que as atividades sugeridas nos cadernos propõem um conhecimento superficial. Nota-se, ainda, que os comandos são simples e não abrem

possibilidade para que os alunos tragam o próprio repertório ou possam apresentar suas elaborações a respeito da língua.

Uma outra novidade trazida pela SME foi a contratação de instituições privadas de educação e a compra de grandes “pacotes educacionais”. Silva (2014) aponta, em sua pesquisa, que “a defesa pela elevação do IDEB e a suposta solução das “mazelas escolares” têm “justificado” a forte presença da iniciativa privada na prestação de serviços públicos de educação” (p. 96). A pesquisa traz ainda o trecho de uma entrevista da secretária de educação Claudia Costin concedida ao jornal “O Globo”, em abril de 2009, ainda no início de sua gestão, sobre a parceria da SME-RJ com instituições privadas.

Decidimos realfabetizar, inicialmente os de 4º e 5º anos, o que nos trouxe resultados impressionantes. Com a ajuda do **Instituto Ayrton Senna**, recomendado pelo MEC, nossos professores realfabetizaram com sucesso 12 mil crianças destas séries. Este ano, estamos realfabetizando 5.000 alunos de 6º ano, em turmas específicas para eles. O Instituto adota metodologia diferente da predominante na rede de escolas. [...] Neste ano, organizamos quatro capacitações para alfabetização, duas de matriz construtivista e duas baseadas no método fônico. No final do ano, em novembro, faremos uma avaliação externa para verificar como evoluiu a alfabetização das crianças do primeiro ano com base nelas. Para isso, novamente recorreremos às tecnologias educacionais recomendadas pelo MEC. O **Instituto Alfa e Beto**, certificado pelo Ministério, nos pareceu uma alternativa interessante, que agora vem sendo testada em 53 escolas da rede. (COSTIN apud SILVA, 2014, p. 94).

Conforme podemos perceber no trecho anterior, a então secretária Claudia Costin defende a parceria da SME com a iniciativa privada, neste caso, com o Instituto Ayrton Senna, o qual, segundo ela, foi recomendado pelo MEC. Além disso, atribui a melhora dos resultados às intervenções pedagógicas promovidas pela instituição.

Em 2010, a Secretaria lançou diversos programas em parceria com o Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho e o Instituto Alfa e Beto, reafirmando mais uma vez o perfil neoliberal dessa gestão. A implantação dos programas trouxe muitas mudanças pedagógicas e administrativas para as escolas.

Os docentes passaram a ser acompanhados diretamente por professores itinerantes²⁴ enviados pelas Coordenadorias Regionais de Educação para acompanhar o cumprimento das orientações definidas pelos programas. A cada visita, estes deveriam relatar o desenvolvimento dos projetos e aplicar testes de verificação do desempenho dos alunos.

²⁴ Os professores itinerantes são vinculados à Gerencia de Educação (GED), que, por sua vez, está atrelada às Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). As GEDs coordenam, junto às escolas, as propostas demandadas da SME.

Nos anos iniciais, especificamente objetivando afetar a área da alfabetização, foi implantado, em 53 escolas, o Programa Alfa e Beto²⁵. Trata-se de uma proposta que defende o método fônico como o mais eficaz para promover a alfabetização de adultos e crianças.

O programa Alfa e Beto tem o objetivo de alfabetizar as crianças por meio do método fônico, processo que valoriza a consciência fonêmica como desencadeador das atividades de aprendizagem da leitura e da escrita. As atividades essenciais se fundamentam na conscientização dos fonemas da língua portuguesa e a sua representação (CARVALHO; SANTOS, 2009, p. 1).

O método utilizado no programa Alfa & Beto, como esclarecem Carvalho e Santos (2009), defende a consciência fonêmica²⁶ como essencial para a aprendizagem da linguagem escrita e da leitura. A adoção desse programa, como forma de sanar os problemas da área de alfabetização, foi muito criticada por professores, pais e comunidade acadêmica.

A fala de Laís Curvello, professora alfabetizadora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), no XXIII FALE²⁷, revela o movimento de muitos docentes inconformados, que manifestam resistência às políticas educacionais fortemente implementadas pelas Secretarias de Educação de diversos municípios.

Depois de relatar aos participantes do fórum como foi mudar o trabalho que fazia com métodos tradicionais de alfabetização e experimentar a possibilidade de um trabalho mais dialógico com seus alunos, Laís fala da dificuldade de ter que trabalhar com o Programa Alfa & Beto, o qual começava a ser implantado pela SME.

[...] nós estamos com uma dificuldade no nosso trabalho porque nós recebemos, da Secretaria Municipal de Educação, um material chamado *Alfa & Beto*, um projeto [...]. Eu estou tendo de trabalhar com o *Alfa & Beto* com as turmas de cinco anos. Esse tem sido o nosso grande dilema. Nós viemos aqui não só para falar da nossa prática, mas viemos também para falar da nossa insatisfação por estar recebendo um material como esse (Laís Curvello, XXIII FALE/Rio, 12/06/2010).

²⁵ O programa foi desenvolvido pelo Instituto Alfa e Beto. Disponível em: <<http://www.alfaebeto.org.br/detalhe-produtos-servicos/?slug=programa-alfa-e-beto-de-alfabetizacao-2>>.

²⁶ A consciência fonêmica consiste na habilidade de ouvir, identificar e manipular os menores sons da fala, isto é, os fonemas. Alguns estudos defendem que essa habilidade é essencial para a aprendizagem da língua escrita.

²⁷ O XXIII FALE teve como tema: “Consciência Fonológica: pré-requisito à aprendizagem da linguagem escrita?” O assunto consciência fonológica, naquele momento, era motivo de muita discussão entre os professores, justamente devido à política implementada pela SME.

Laís fala de sua insatisfação “por estar recebendo um material”²⁸ *como esse* e relata que o material traz dificuldade para o trabalho com os alunos. Por quê? Quais seriam as causas da insatisfação da professora?

Figura 3 - Livro de atividades



Nota: Livro elaborado pelo Instituto Alfa & Beto e distribuído pela SME aos alunos. Nele há 400 atividades para o Pré-I e 480 atividades para o Pré-II.
Fonte: Instituto Alfa e Beto, 2015.

Ela diz ainda: “Eu estou tendo de trabalhar com o *Alfa & Beto* com **as turmas de cinco anos**”. Qual seria o problema disso? O que Laís quer dizer? Que críticas ela está fazendo e que não ficam claras em sua fala?

Figura 4 - Livro de leitura



Nota: LIVRO GIGANTE “CONTE OUTRA VEZ” Inclui 20 leituras que têm como objetivo principal desenvolver a familiaridade das crianças com textos impressos e o gosto pela leitura e ampliar o vocabulário.
Fonte: Instituto Alfa e Beto, 2015.

²⁸ As informações sobre o material citado pela professora foram retiradas do site do Instituto Alfa e Beto. Disponível em: <<http://www.alfaebeto.org.br/detalhe-produtos-servicos/?slug=programa-alfa-e-beto-pre-escola>>.

Segundo informações do programa, as atividades do primeiro livro são contextualizadas nas leituras do “Livro Gigante”. Um livro gigante com histórias que depois serão utilizadas para que os alunos e alunas realizem centenas de atividades. Seria este um dos motivos da insatisfação da professora? Seriam estas as histórias desejadas/escolhidas pelas crianças? Estaria a professora desenvolvendo, assim, o gosto pela leitura e a ampliação do vocabulário, como sugere o próprio programa? Seriam as histórias simples pretextos para o desenvolvimento de atividades? Como fica o encantamento das crianças ao manusearem livros de histórias de várias formas e tamanhos?

A professora explicita um pouco mais o motivo de sua insatisfação, explicando as concepções de alfabetização e outras concepções que embasam a proposta que vem sendo implementada na Educação Infantil.

Então, eu trouxe para vocês terem uma ideia de como é o material para a Educação Infantil [...]. São esses os tipos de trabalhos que a gente encontra no livro (alguns exemplos, retirados dos livros, são projetados para todo o grupo). Não só estes como outros trabalhos de prontidão. Ali estão trabalhando a letra M e a letra A por conta da música do *Mestre André – Fui à loja do mestre André*. Ali o foco é trabalhar instrumentos musicais, mas se ativeram à questão da letra. [...] Olha (mostrando um livro didático bastante grosso), esse aqui é o livro de cinco anos que é o que eu tenho que trabalhar em sala. E esse é o livro de quatro anos, para Educação Infantil (mostra outro livro igualmente grosso). [...] Esse outro aqui é o manual de orientação da professora da pré-escola. É para nos orientar, para sabermos usar o material. E esse é o manual do livro gigante, que é o livro que está ali na cadeira da Carla (Laís Curvello, XXIII FALE/Rio, 12/06/2010).

Figura 5 - Manual de orientação



Nota: Apresenta informações básicas sobre o programa de ensino, a proposta pedagógica e a estrutura do plano de curso.

Fonte: Instituto Alfa e Beto, 2015.

Assim como Laís se mostra insatisfeita com os livros de atividades para os alunos, a professora parece não concordar, também, com o manual de orientação proposto para que professores possam executar o programa. Seriam os manuais soluções para o bom desenvolvimento do trabalho docente? A melhoria do fazer docente pode ser garantida pelo uso desses materiais? Como fica a autoria e autonomia docentes? O professor deve ser apenas mero executor de manuais de orientação?

A professora continua narrando ao grupo as suas percepções quanto ao material:

[...] Aqui é um trabalho que eles (organizadores do livro) consideram fundamental porque esse material é baseado na consciência fonológica. Ele tem pré-requisito. Todo o material do *Alfa & Beto* tem como pré-requisito para aprender a ler e a escrever a questão da consciência fonológica, que é o nosso tema-foco hoje (se referindo ao tema a ser debatido no FALE). Então, eles trabalham muito com a questão do som, não é? O m é mmmmmmmmm; o z é zzzzzzzzzz; trabalhando os sons das palavras, mas não é bem por aí que a gente acredita que acontece a alfabetização. Não é só por esse meio. A gente acredita em uma alfabetização com sentido, trazendo a realidade da criança e essa tem sido a nossa insatisfação (Laís Curvello, XXXIII FALE/Rio, 12/06/2010).

Laís critica a falta de sentido na proposta de alfabetização e o distanciamento desta no que tange ao interesse e à vivência dos alunos. Além disso, a ideia de prontidão, o uso de uma música apenas como pretexto para se trabalhar o som de algumas letras e o volume do material a ser utilizado por crianças de Educação Infantil são aspectos que endossam a insatisfação da professora, a qual defende que o processo de alfabetização pode se dar por outros meios.

A “prontidão” a que se refere Laís pode ser compreendida como uma preparação da criança para a alfabetização através de atividades que desenvolvam as habilidades visuais, auditivas e motoras. Essa ideia já foi defendida por muitos educadores. Acreditava-se que o período preparatório era fundamental para que as crianças estivessem “prontas” para aprender a ler e a escrever. Para que isso acontecesse, esse era o momento em que as crianças deveriam desenvolver a capacidade de discriminar sons e sinais, a coordenação motora, a orientação espacial e outras habilidades.

A proposta de um período preparatório surge no século XX, quando se dissemina a ideia de que a maturidade da criança, ou seja, questões de ordem psicológicas interfeririam no processo de leitura e escrita (MORTATTI, 2000). Cabia à pré-escola, o período de escolarização anterior à alfabetização, desenvolver a “prontidão” dos alunos para que estes aprendessem a ler e a escrever. Mas, o que seria estar “pronto” para aprender a ler e escrever?

O desenvolvimento de certas habilidades garante a apropriação do sistema alfabético pela criança? Então uma criança com problemas motores não leria?

Como mencionado em capítulo anterior, Emília Ferreiro “rejeita os pré-requisitos e a hierarquia de habilidades necessárias à alfabetização” (PÉREZ; ARAÚJO, 2011, p. 121). Ferreiro defende que a aprendizagem da leitura e da escrita se dá na interação da criança com a própria língua. Para a autora, as habilidades, consideradas até então como pré-requisitos na alfabetização, deixam de ser consideradas como condição fundamental para se aprender a ler e a escrever.

Além da concepção de prontidão, um outro incômodo trazido por Laís diz respeito ao trabalho com o som da letra. A professora diz que “todo o material do Alfa & Beto tem como pré-requisito, para aprender a ler e a escrever, a questão da consciência fonológica”. Porém, poderíamos refletir: o que é um pré-requisito? Não seria a exigência prévia e indispensável para realizar algo? Sendo assim, só seria possível aprender a ler e escrever a criança que tivesse “consciência” da relação grafema-fonema do código linguístico? Zaccur (2008) retoma as críticas de Ferreiro quanto ao retorno da ideia de se priorizar a consciência fonológica ao afirmar que:

A pesquisadora vê como um retrocesso o retorno à discussão de 1920 em torno da adoção do método fônico, considerando que é a imersão do aluno na cultura escrita que pode contribuir para a sua consciência fonológica e não o oposto. Questionada sobre o que vem primeiro, se a consciência fonológica ou a aquisição do sistema alfabético, Emília Ferreiro insistiu na ênfase à cultura escrita em correlação com o oral, como forma de possibilitar à criança a análise de pedaços cada vez menores do falado (p. 15).

Ferreiro sugere que a criança seja provocada para que possa pensar sobre a língua. Esse movimento pode “contribuir para sua consciência fonológica e não o oposto”. Submeter a criança a “exercícios metafônicos e metalinguísticos, controlados e hierarquizados e, portanto, distantes da interação” (ZACCUR, 2008, p. 17) não seria fundamental para levar a criança a ler e escrever.

Laís possivelmente compartilha da ideia de Ferreiro quando diz que “não é bem por aí” que ela acredita que aconteça a alfabetização. Deixa claro, também, que acredita em uma “alfabetização com sentido”. Certamente, esse “sentido” defendido pela professora se revela na possibilidade de fazer algo diferente do trabalho mecânico sugerido pelo Programa Alfa e Beto. Portanto, a defesa é por um trabalho que mergulhe a criança na língua, na sua funcionalidade, para que assim possa descobrir, através da interação, os princípios que regem nosso código linguístico.

A voz da professora traz um incômodo experimentado. Laís parece bastante insatisfeita por ter que cumprir o que determina a SME, uma proposta que parece estar na contramão do que ela busca e acredita.

Recentemente, os chamados “sistemas apostilados”, ou seja, os materiais preparados pelas Secretarias de Educação com especialistas de universidades ou de grupos privados, como exemplo o *Alfa & Beto*, vêm sendo utilizados em muitas redes públicas. Marcondes (2013) afirma se tratar de uma nova característica do atual contexto da escola pública:

A busca permanente da almejada “qualidade” no ensino fundamental tem sido atrelada à ampla contratação e utilização pelas redes públicas de orientação prescritivas para o trabalho dos professores – os chamados *sistemas apostilados*. Esses sistemas têm sido vinculados à justificativa de melhoria de resultados dos alunos em testes padronizados (p. 137).

Em busca da “qualidade”, conforme discutido por Marcondes, os “sistemas apostilados” visam orientar o trabalho pedagógico dos docentes de modo que cada aula seja previamente planejada, com vistas a preparar os alunos para realizar testes padronizados que medem a qualidade da escola.

Esses sistemas consistem no oferecimento de materiais “elaborados com base em conteúdos considerados como ‘currículo mínimo e comum’ e as atividades apresentadas são de natureza muito próxima ao tipo de atividades que estão presentes nas provas, assim, o ensino volta-se para obter melhores resultados em testes” (Marcondes, 2013, p. 139). Marcondes complementa dizendo que, diante da falta de pessoal qualificado e tempo de preparação para a formação continuada dos professores, a adoção desses sistemas vêm sendo uma constante opção das políticas públicas em todo o Brasil.

Outra questão apontada pela autora diz respeito à ideia de que a rede pública de ensino, através dos materiais veiculados, teria um “currículo único, comum” tentando, com isso, evitar as desigualdades. Marcondes, no mesmo texto, comenta a concepção subjacente a essa lógica:

Esse tipo de abordagem tem contido em si mesma uma concepção de conhecimento como algo externo ao indivíduo, geralmente pouco conectado às experiências de vida dos alunos. Os materiais, com frequência, têm uma tendência homogeneizante de servir para todos e de não ser adequado a nenhum grupo especificamente (p. 140).

Para Marcondes, a implantação de um currículo único traz a crença na homogeneização em nome da equidade de oportunidades. No entanto, a imposição de

atividades/exercícios prontos desconsidera as experiências e o interesse dos alunos bem como as formações culturais dos mesmos, fixa o ritmo da aula, determina o tempo de aprendizagem dos alunos.

A autora reitera a questão do currículo único dizendo que “tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ‘ações diferenciadas gerem qualidade diferenciada’ (p. 140, grifos da autora). Reafirma, ainda, citando Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro em seu texto, que “incide-se assim sobre a autonomia das escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico e retirando deles, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais” (p. 140).

Para Marcondes, assim como para os autores que ela cita, o uso de sistemas de ensino apostilados, uma tendência nas políticas públicas de educação, há um certo tempo, retira dos docentes a autonomia frente à organização do seu próprio trabalho pedagógico. À professora e ao professor seria negada a possibilidade de criar e recriar modos de ensinar e aprender. Para a autora, no bojo desses sistemas habita a crença de que “o professor é incapaz de elaborar o seu próprio material didático-pedagógico” (MARCONDES, 2013, p. 139), cabendo esta tarefa a técnicos externos à escola. Estes planejam as atividades que servirão para dirigir o trabalho docente. Há, “então, uma profunda dicotomia entre os processos de concepção e execução” (MARCONDES, 2013, p. 140) e, nessa perspectiva, predominam mais uma vez as ideias hegemônicas do projeto educativo de modernidade, o qual concebe o professor como um técnico treinado para transmitir conhecimento e não como um profissional reflexivo e autor de sua prática.

Ainda para Marcondes, além da dificuldade dos docentes serem autores de suas ações, a lógica do controle subjaz às políticas de adoção de sistemas de apostilas:

Na lógica do controle, o conhecimento é visto como um conjunto de dados reificados. Ensinar é basicamente transmitir noções e fatos, há ênfase na transmissão dos conteúdos pelo professor, tarefas individuais com ênfase na memorização do conteúdo (MARCONDES, 2013, p. 151).

Como podemos perceber, os sistemas apostilados trazem em seu bojo a ideia de uma educação bancária (FREIRE, 2005). Os conteúdos são estabelecidos pelos programas, cabendo às professoras e aos professores transmiti-los aos alunos.

Mesmo compreendendo o sentido das palavras de Marcondes, as quais denunciam a lógica de submissão da prática docente às políticas educacionais, minha experiência vem

mostrando que muitas professoras e professores constroem novas possibilidades de trabalho apesar das normas, das orientações estabelecidas.

Laís Curvello é um exemplo desses docentes. Ela se diz insatisfeita em ter que trabalhar com o material proposto pela SME e, apesar da instituição do programa Alfa & Beto como forma de controle da secretaria, revela que tem “tentado seguir outros caminhos”:

Em meio a essa proposta que veio da Secretaria de Educação, eu tenho procurado fazer alguma coisa diferente, porque há uma insatisfação da minha prática, não consigo ficar usando aquelas páginas... E eu tenho aprendido que esse material não é para criança nenhuma. Nem para quatro anos, nem para cinco, nem para dez. Nem para crianças de escola de rede privada; não é para criança nenhuma! E eu tenho tentado seguir outros caminhos. [...] E eu fiquei encantada porque eu comecei a conhecer mais a fundo o potencial da minha turma, coisa que através deste material, até agora, eu não tinha descoberto. (Laís Curvello, XXIII FALE/Rio, 12/06/2010).

O movimento da professora que, diante das determinações da política implementada pela SME, cria maneiras de se trabalhar, que “busca fazer alguma coisa diferente”, me remete às “maneiras de fazer” discutidas por Michel de Certeau (2013), o qual diz:

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem economicamente dominante. (p. 39, grifos do autor).

Embora a SME imponha e expanda para toda a rede as suas regras (o que Certeau chamaria de uma “produção racionalizada”) através de encontros de formação continuada espetaculares, com videoconferências e outras tecnologias, bem como através de divulgação na mídia e outros recursos, muitos docentes (os ditos consumidores por esse autor) subvertem o que é imposto nas “maneiras de empregar” esses produtos.

A maneira de agir de Laís, que não necessariamente obedece ao que é determinado pelo programa, revela a inventividade “dos usuários, dos quais se esconde sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2013, p. 38). A arte de driblar, “buscando outros caminhos”, uma vez que para a professora (usuária) o material oferecido pelo programa não favorece o trabalho com os alunos e alunas, revela-se como uma das “maneiras de caça não autorizada”.

A “maneira de fazer” de Laís é a mesma de tantas outras professoras e professores que “formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos

que organizam a ordenação sociopolítica” (CERTEAU, 2013, p. 41). Na contrapartida, nos processos mudos, esses docentes jogam com o que é imposto, articulam “práticas ou maneiras de fazer” buscando atender às necessidades e desejos de seus grupos.

Professoras e professores, consumidores nada passivos das políticas impostas, desviam o uso e reinventam os produtos recebidos. As invenções, as artes de fazer desses docentes são “táticas”.

A tática é um movimento “dentro do campo de visão do inimigo” [...] e no espaço por ele controlado [...]. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios [...]. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para capturar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia! (CERTEAU, 2013, p. 94)

São muitas as táticas desenvolvidas pelos professores no espaço “controlado” da escola. Por diversas vezes, ouvi colegas dizendo: *Quando fecho a porta da minha sala de aula, faço do meu jeito*. Sendo assim, é neste não lugar, a sala de aula, que professores “inventam mil maneiras de caça não autorizada”. No cotidiano escolar, esses docentes reinventam o currículo da escola através de seus saberes, desejos e afetos.

As narrativas das professoras e professores que se apresentam no FALE/Rio revelam essas reinvenções, as “maneiras de fazer” cotidianas. Laís, Carla, Flávia, Denise e Daniel, ao narrarem suas práticas alfabetizadoras, explicitam que, apesar da vigilância e ainda que cercados pela ordem vigente, pelos modos modernos das políticas oficiais de se pensar a escola e o trabalho docente, os usuários ou consumidores inventam “táticas”.

Mas que “maneiras de fazer” seriam essas? Que outros modos de alfabetizar são criados e inventados no cotidiano da escola? Por que outras ações, que muitas vezes caminham na contramão dos modos hegemônicos de alfabetizar, vêm sendo criadas/defendidas por muitos docentes? Que “astúcias” são essas que muitas vezes não obedecem à política em questão?

5.1 Algumas percepções e escolhas

Tomando como foco as narrativas dos participantes do FALE/Rio anteriormente citados, alguns pontos me chamam a atenção. A partir de agora, me desafio a refletir mais especificamente sobre eles. Refiro-me às ações, ou, poderia dizer, “saberes-fazer”, ou mesmo ideias, princípios, pensamentos que constituem as práticas que são narradas. Dentre as possíveis denominações, opto por chamá-las de **princípios**. São aspectos que percebo de forma explícita, ou muitas vezes presentes nas entrelinhas do que falam os docentes. Algo que orienta, rege, constitui as ações alfabetizadoras compartilhadas no FALE/Rio.

Destaco ainda que, como nos aponta Bakhtin (2009), “a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto” (p. 126). Nesse sentido, percebo que as narrativas são de natureza social e não há como desconsiderar “seu auditório” (BAKHTIN, 2009, p. 129). Embora tenha consciência de que as narrativas desses docentes são controlados por quem as enuncia e direcionados a um público definido, elas trazem indícios que me ajudam a pensar uma outra alfabetização possível.

Escuta e diálogo, autoria, o trabalho de alfabetização a partir do texto. Estes são os princípios que identifico e elejo para refletir. Surgem das minhas percepções enquanto professora alfabetizadora e pesquisadora. Mas, por que esses princípios e não outros? Por que esses são percebidos por mim? Estariam relacionados ao que acredito ser importante para uma prática alfabetizadora que favoreça a aprendizagem das crianças? Possivelmente, outros leitores, ao lerem as narrativas, perceberiam outros princípios. Talvez em outros momentos eu também pudesse perceber outros. De qualquer forma, sou eu quem escolhe/define esses quatro princípios e não há neutralidade nessa escolha. Estes com certeza estão relacionados aos meus interesses e à minha história como professora alfabetizadora.

Vale ressaltar que, apesar da identificação desses princípios que ora estabeleço para investigar em certos trechos das narrativas, não quero dizer que outros não poderiam ser identificados nas mesmas falas. Meu propósito não é relacionar as falas a princípios, como se estes pudessem ser explicativos daquelas, reduzindo as narrativas a um certo aspecto e eliminando outros. Assim, tentando não incorrer no erro de uma análise linear, revelando determinismos e certezas, me proponho a problematizar o que dizem os docentes, tentando perceber os avanços, limites e contradições dessas falas.

Para pensar as narrativas, não posso deixar de considerar a complexidade presente no que narram as professoras e professores. Morin (2011) aponta que “a dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-relações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição” (p. 14). Dessa forma, está posto o desafio: somente o exercício de um pensamento complexo me afastaria da cegueira dos determinismos, da visão unidimensional, do reducionismo e da simplificação.

Mesmo correndo o risco de não perceber a complexidade do *lócus* de investigação, o faço por considerar importante dar visibilidade a certos aspectos das falas dos professores. Aspectos que, para mim, merecem destaque, pois anunciam modos outros de se construir a prática alfabetizadora.

5.2 O que narram os docentes no FALE/Rio?

Trago, a seguir, extratos de narrativas dos sujeitos da pesquisa, os quais já foram apresentados em capítulo anterior. Para problematizá-los, recorro, principalmente, a autores como Paulo Freire (1996) e Mikhail Bakhtin (2011). A Freire, pela possibilidade de me ajudar a pensar sobre os saberes necessários à prática educativa. Parafraseando as ideias deste autor no livro *Pedagogia da Autonomia*, apresento os princípios por mim definidos e sobre os quais refletirei neste capítulo: *Ensinar exige escuta e diálogo, Ensinar exige respeito à autoria, Ensinar exige enfrentar desafios: o trabalho com texto na sala de aula*. Recorro também a Bakhtin por oferecer reflexões sobre as enunciações que surgem na interação entre sujeitos.

5.2.1 Ensinar exige escuta e diálogo

Quem é esse *outro* com quem trabalho? O que ele pensa? Quais são seus desejos? Quais as suas curiosidades? O que o inquieta? Como compreende as coisas do mundo? Embora a lógica das políticas educacionais muitas vezes ignore tais indagações, a defesa da escuta e do diálogo com os alunos pode ser percebida nas narrativas dos professores que

participam do FALE/Rio. Escuta e diálogo, princípios que permitem a interação entre sujeitos que aprendem e ensinam:

Uma coisa que eu tento sempre na convivência com eles, é da gente buscar garantir este espaço em uma horizontalidade, de que eles tenham uma voz, quer dizer, voz eles têm, mas que ela possa ser ouvida, que a gente possa dialogar e se organizar em conjunto, porque eu passei pela escola também e o que eu passei na escola ainda me habita, o lugar do outro como grande referência [...]. Às vezes, eu chego com uma novidade que eu penso que eles vão amar, que eu vou arrasar! Aí entra uma mariposa na sala, uma borboleta, que muda toda a nossa história e a gente vai ter que pensar sobre ela, sobre o que ela está fazendo e eu acho que essa é uma posição que a gente vai ter que buscar assumir sempre na escola... Que eles sejam co-responsáveis por tudo que a gente está produzindo (Flávia Castilho, XXII FALE/Rio, 15/05/2010).

A narrativa sinaliza a importância da escuta da voz dos alunos. Como diz Flávia Castilho, no XXII FALE/Rio²⁹, estes devem ser “co-responsáveis” pelo que é produzido em sala. À professora cabe pensar e criar atividades a serem desenvolvidas na sala de aula. Contudo, Flávia defende que os alunos também possam fazer escolhas e, dessa forma, tornarem-se responsáveis pelo que é realizado em sala de aula.

A ênfase no *outro*, no diálogo, na escuta do que dizem os alunos, fez com que Flávia alterasse seu planejamento à medida que o grupo demonstrou interesse por outro assunto. Como nos diz Freire (1996), “se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar...” (p. 127). Ao que parece, a relação de horizontalidade citada pela própria professora permite que esta não se coloque acima dos alunos, mas que possa ouvi-los em seus anseios.

A horizontalidade entre professora e alunos abre possibilidade para uma relação de diálogo e cooperação. Ainda segundo Freire (1996), “o que jamais faz quem aprende a escutar para falar com é falar impositivamente” (p. 128). Apesar da aula planejada com uma novidade, a professora não impõe o que trouxe como proposta e cede aos interesses do grupo ao trazer para o trabalho a discussão da borboleta.

Também foi a partir da escuta ao que instigava e provocava o interesse dos nossos alunos e alunas que eu e Denise começamos a trabalhar com *projetos de pesquisa*³⁰. Conforme

²⁹ O XXII FALE/Rio teve como título: *Alfabetização e lógicas infantis: crianças e professores falam sobre o processo*. O fórum teve a participação de Flávia Castilho (SME/RJ), os alunos de Flávia, da Escola Municipal Minas Gerais, e Marisol Barenco, da UFF.

³⁰ Denominamos *projetos de pesquisa* o conjunto de ações pensadas e desenvolvidas em sala de aula com alunos e alunas. Estas ações são denominadas por Hernández como *projetos de trabalho* (1998). O uso do termo

narrei em meu memorial, as ideias do curso de pós-graduação³¹ que cursamos em 2007, na UFF, nos ajudavam a refletir sobre a nossa própria prática. Embora já trabalhássemos com projetos na alfabetização há algum tempo, a princípio, este era pensado e construído por nós professoras com pouca participação dos alunos. Influenciadas pelas discussões que ocorriam durante as aulas da pós-graduação, ao invés de fazermos a escolha do tema a ser pesquisado, passamos a perguntar às crianças o que elas gostariam de investigar. O primeiro projeto desenvolvido por mim e Denise, a partir dessa concepção mais dialógica, foi apresentado no XVI FALE/Rio³²:

Mas a gente trouxe o nosso primeiro projeto de pesquisa que significou para nós realmente um olhar diferente para esse conhecimento, para essa prática de sala de aula, para algumas coisas que a gente não consegue se desvencilhar [...]. E aí a Denise sempre dizia: “Katia, a gente tem que perguntar para eles” (Katia Ferreira, XVI FALE/Rio, 29/11/2008).

Foi mudança por isso, porque esses outros que ela citou (fazendo uma referência aos projetos anteriormente trabalhados) da “Identidade” e do “PAN” foram muito legais [...] só que... não era um projeto de pesquisa. Era tudo assim... é... criado por nós. A gente que vinha com o tema: “Vamos trabalhar a Certidão de Nascimento de vocês?”; “Agora vamos fazer uma festa de aniversário, então vamos trabalhar receita de docinho?”. Era legal? Era, mas em nenhum momento a gente perguntou para eles. “Vocês querem pesquisar alguma coisa?”. E esse foi o primeiro projeto que a gente perguntou. Sentamos na rodinha, em salas separadas, e aí eu estou falando isso, porque foi muito interessante, porque foi unânime, quando eu perguntei: “O que vocês gostariam de pesquisar mais, de saber mais?” Resposta? “Bicho!” (Denise Tardan, XVI FALE/Rio, 29/11/2008).

Fizemos a pergunta e eles responderam: queriam falar de “bichos”! Os alunos da Denise estavam muito interessados por cobras, pois tinham visto o filme “Anaconda”. Estavam impressionados e, ao mesmo tempo, curiosos. Os meus alunos estavam interessados por bichos da floresta. Depois de conversarmos com as crianças, conseguimos definir o projeto: pesquisariamos a Anaconda.

Algumas cenas do filme eram bem fantasiosas e se distanciavam dos aspectos científicos, como o momento em que a cobra, ao devorar um homem, as feições deste podiam ser vistas no corpo do animal. Descobrimos que isso não era possível, já que a cobra estrangula a vítima antes de ingeri-la. Algumas crianças questionavam a veracidade de certas

pesquisa se deve a nossa concepção de que a pesquisa é uma atividade realizada não apenas no espaço acadêmico, mas vivida cotidianamente na escola.

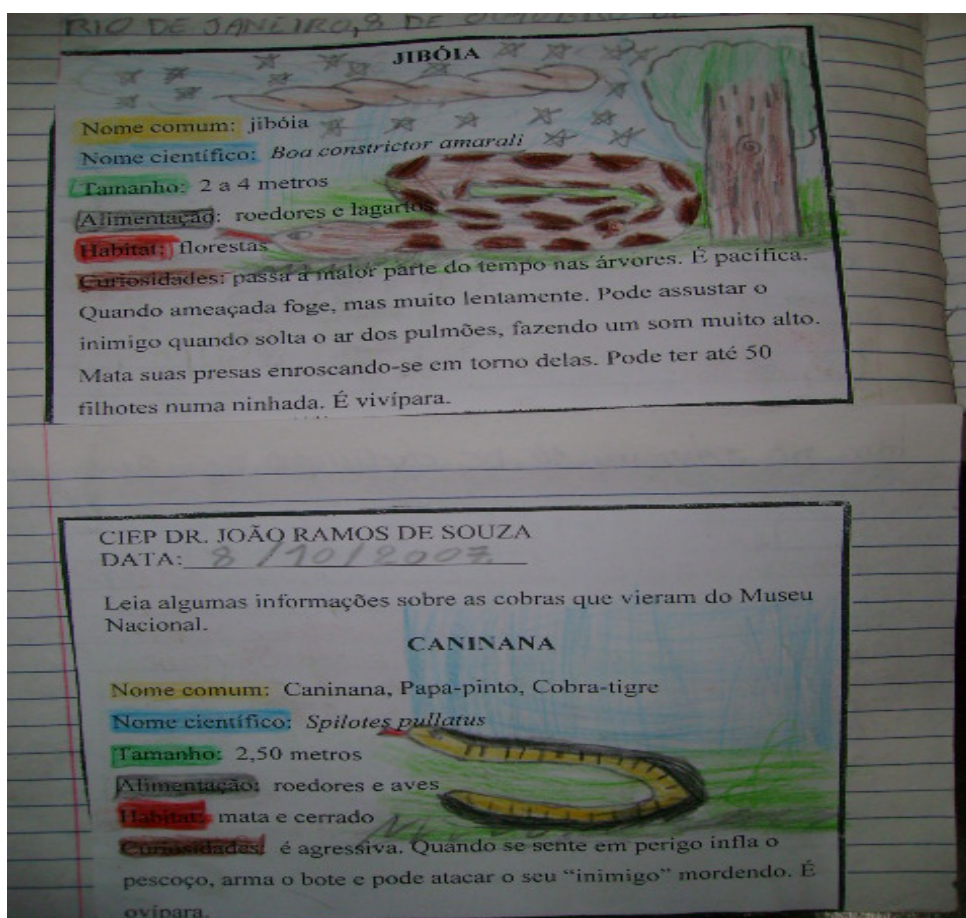
³¹ Em meu memorial narro a minha participação e a de Denise Tardan no curso de Pós-graduação Alfabetização das Crianças das Classes Populares ministrado pelo Grupalfa na UFF.

³² Alfabetização e projetos: multiplicidade de saberes no cotidiano da sala de aula foi o tema do XVI.

cenas. A cada aula, íamos construindo saberes sobre a espécie e desmistificando as ideias do filme.

Dessa forma, ampliávamos as compreensões e novas perguntas surgiam. Ao investigar a Anaconda, o grupo mostrou-se curioso para conhecer outras cobras e, assim, o projeto foi ganhando nova forma. Íamos decidindo com as crianças a continuidade da pesquisa.

Fotografia 1 - Textos do projeto Anaconda apresentados no XVI FALE/Rio



Fonte: O autor, 2007.

Mais uma vez, Freire (1996) fortalece a discussão aqui apresentada quando diz que “escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (p. 135). O projeto *Anaconda* nasce dessa “prática democrática de escutar” e acaba por alterar os modos aprendidos de alfabetizar. O desafio de estarmos permanentemente disponíveis e atentas para a fala das crianças alimentava o diálogo entre alunos e professoras. Não era somente nos encontros de planejamento que eu e Denise pensávamos e decidíamos o trabalho a ser

desenvolvido. As rodas de conversa também se tornaram momentos de tomada de decisões, pois precisávamos incorporar a fala das crianças, suas inquietudes e interesses e, a partir delas, definir o trabalho.

O assunto cobra estimulou o imaginário infantil e despertou a curiosidade das crianças. Percebemos que o nosso papel era, como nos diz Freire (1996), desvelar a compreensão do assunto, fazendo com que os alunos fossem “*entrando*’ como sujeitos em aprendizagem, nesse processo de desvelamento” (p. 134). Nesse sentido, o autor reforça a discussão enfatizando que:

ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele (p. 135, grifos do autor).

Sendo assim, na perspectiva de Freire, a ação docente vai além da possibilidade de oportunizar informações sobre um certo assunto. Para que o aluno vença seus desafios na compreensão daquilo que se pretende estudar, é preciso escutar como este pensa e elabora seu conhecimento, estar aberto ao que diz, falar “com” ele, mas não falar a ele “de cima para baixo” (FREIRE, 1996, p.136).

Abrir-se para a escuta e diálogo com o outro é um movimento também defendido por Laís Curvello, no XXIII FALE/Rio. Em seu relato, Laís traz o conceito de *professora-pesquisadora*, ideia defendida no curso de pós graduação³³ que cursava à época, mostrando como este alterou a sua concepção de alfabetização e a sua relação com as crianças.

Conversando o máximo com elas, ouvindo elas, que é uma coisa que a gente quase não faz: ouvir a criança. Ouvir o que ela quer, ouvir o que ela está almejando ali, ouvir o que ela pensa da sua aula; ouvir o máximo possível e tentar trazer essas vozes que a gente tanto ouve falar, essas vozes das crianças para a nossa prática (Laís Curvello, XXIII FALE/Rio , 12/06/2010).

Para Laís, a criança é pouco ouvida. Assim como defende Flávia, para ela também é importante ouvir os anseios da criança e o que ela pensa. Porém, Laís enfatiza que é preciso “trazer a voz” dos alunos para construir a prática. Mas estes não teriam voz? A ideia de “dar voz” às crianças é muito comum quando professoras e professores conversam, talvez porque

³³ Laís também se refere ao Curso de Pós-graduação Alfabetização das Crianças das Classes Populares, ministrado pelo Grupalfa na UFF.

eles percebem que o discurso monológico da escola, muitas vezes, não permite a escuta da voz dos estudantes.

As crianças têm voz e essa voz revela os seus saberes, os quais nem sempre são ouvidos/respeitados/considerados pela escola. Talvez por isso, Laís defenda que é preciso “trazer a voz” dos alunos, aproveitar as experiências que carregam para a sala de aula e construir a prática. Como nos diz Freire (1996), “por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p. 34) Por que não romper com a ideia estereotipada de que somente a escola detém o conhecimento a ser ensinado? Por que não valorizar os saberes escolarizados e não escolarizados de todas as pessoas?

Mas, como diria Freire (2005), não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro, um pensar de forma crítica a realidade. E é este “pensar crítico” que faz Flávia Castilho perceber que, mesmo quando acreditamos estar abertos, disponíveis ao que dizem as crianças, muitas vezes, nós, professoras e professores, somos pegos em armadilhas.

O trecho a seguir é do XXII FALE/Rio. Neste FALE, os alunos de Flávia também participaram. A professora e seus alunos narraram, neste encontro, parte do que produziram em sala de aula. Posteriormente, Flávia narra, com a participação de alguns estudantes, uma atividade em que conversou com as crianças a respeito do que pensavam sobre o processo de aprender a ler e a escrever. Destaco alguns comentários e a leitura das crianças.

Flávia: Na verdade, eu estava querendo entender sobre o que eles estavam pensando sobre o que era ler e escrever e aí cada um escreveu sobre isso.

Bárbara: “Aprender a ler e a escrever é divertido e legal”.

Danielle lê: “Aprender a ler e a escrever é muito legal é muita emoção”.

(Texto do colega Rodrigo)

Flávia explica: O Rodrigo adora jogos eletrônicos. Ele tem vários e então ele fez uma comparação [...].

Giovana lê o texto do colega Flávio: “Aprender a ler e a escrever é tão bom... a gente gosta de aprender sobre todos os animais”.

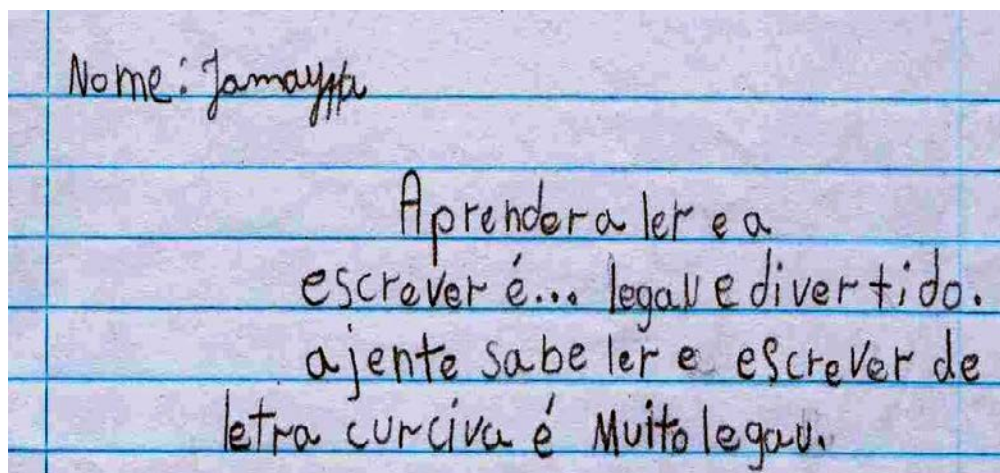
Brenda lê o seu próprio texto: “Aprender a ler e a escrever é muito bom e legal para ganhar muito bom e, às vezes, eu vou ganhar bom. Fim”.

Flávia diz: Deixa eu falar sobre isso... Isso é a influência da professora na escrita da criança. A gente tem uma prática de validar ou não o que a criança faz.

Danielle lê o texto da Jamayka: “Aprender a ler e a escrever é legal e divertido. A gente sabe ler e escrever de letra cursiva; é muito legal”.

Flávia explica: Esta aluna, a Jamayka, veio falar comigo antes de escrever e ela perguntou: “Eu posso escrever na letra cursiva?” Aí eu disse para ela: “Ah, Jamayka, nem todo mundo consegue ler nesta letra! Seria legal escrever de um jeito que todo mundo consiga ler”. Aí ela escreve: “Escrever na letra cursiva é muito legal”. Ela me denuncia! (Flávia Castilho, XXII FALE/Rio, 15/05/2010).

Fotografia 2 - Texto da aluna Jamayka apresentado no XXII FALE/Rio



Fonte: FALE/Rio, 2010.

O diálogo surge como interação entre a professora e as crianças. No entanto, ao refletir de forma crítica sobre o dito por elas através dos textos, Flávia percebe algumas contradições em sua prática. Primeiro, ela própria critica a interferência no que a criança escreve de forma a “validar ou não” a produção. Em seguida, a professora chama a atenção para o que Jamayka escreve, quando ela não escuta o desejo desta aluna de escrever com letra cursiva. A professora reconhece na fala da aluna uma denúncia.

Flávia, embora busque dialogar com seus alunos, reconhece as próprias contradições. A experiência da professora nos faz pensar que nós, docentes, vivemos situações de contradição no cotidiano escolar. Mesmo buscando refletir de forma crítica a construção da prática, tentando compreender/construir possíveis caminhos para uma educação outra, precisamos ter consciência de que, por sermos “seres inacabados” (FREIRE, 2005), estamos vulneráveis às armadilhas da contradição.

Quando Flávia compartilha no FALE/Rio o que as crianças denunciam, expõe sua condição de inacabamento. Ao mesmo tempo, ao expressar seu descontentamento, parece querer buscar uma saída. Como afirma Freire, “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (2005, p.64). A situação narrada pela professora, que assume não ser sempre coerente com suas convicções, é ensinante. Talvez consciente desse inacabamento, Flávia, como *professora pesquisadora* da própria prática, nos ensina que, apesar das contradições, podemos buscar ser coerentes. Nas palavras de Freire (2005):

[...] os homens se sabem inacabados [...]. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos

homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente (p. 84).

O ser humano, consciente de sua inconclusão, busca educar-se permanentemente. Através da prática educativa, que segundo Freire é uma manifestação exclusivamente humana, o homem vai se construindo.

Flávia, ao compartilhar a sua experiência no FALE/Rio, reflete e nos faz refletir que talvez possamos aprender a reconhecer, assumir e superar as contradições, se construirmos uma prática pautada na interação, na interlocução, na troca de experiências com nossos alunos. Souza (2011) corrobora para esta discussão ao dizer que:

Ouvir as crianças em suas diferenças, aprender com elas, entendendo-as como parceiras na luta por uma educação que tenha como compromisso político compartilhar saberes e fazeres, são desafios colocados às professoras que habitam o cotidiano escolar (p. 10).

Sendo assim, para enfrentar o desafio proposto pela autora, a escuta e o diálogo tornam-se essenciais. Mas, como dialogar e saber o que pensam os alunos e alunas se, no cotidiano de muitas salas de aula, ainda o que se exige é o silêncio, a ordem, a harmonia, resquícios de um modo aprendido de organizar o trabalho?

Recordo-me de diversos momentos nos quais, em meio ao clima barulhento da sala, meus alunos realizavam as tarefas propostas com muita discussão e troca de ideias. Alguns alunos ajudavam seus colegas. Por vezes, os ânimos alterados me faziam interromper as atividades para que pudéssemos refletir sobre algumas situações de intolerância ou discordância. Quem passava pelo corredor e olhava para dentro da sala de aula lia aquele espaço como uma grande confusão. Em meio ao *caos* aparente, onde alunos se movimentavam e conversavam, a *ordem* se revelava na construção de um trabalho baseado em diálogo e cooperação.

A sala de aula é espaço de interação entre sujeitos, onde múltiplas aprendizagens podem acontecer. A relação dialógica possibilita que, juntos, docentes e alunos possam partilhar e produzir saberes em um ambiente de cooperação, troca e solidariedade.

Promover na sala de aula momentos de construção de conhecimento através da troca é, também, uma preocupação de Carla Bronzeado. A professora, ao narrar aos participantes do

fórum³⁴ o trabalho de alfabetização que vinha construindo com sua turma, o qual tem o texto como referência, fala do espaço de troca que procura oportunizar a seus alunos:

O planejamento deve ser feito em função de uma classe real. E a classe deve ser heterogênea, porque os alunos mesmos se ajudam. Não adianta nada ser tudo igual e eles não trocarem [...]. Ofereço espaço de trocas entre as crianças, porque quando eles estão escrevendo sempre têm um que pergunta: Com que letra se escreve? Eles trocam muito (Carla Bronzeado, XX FALE/Rio, 26/09/2009).

A professora aposta no compartilhamento de saberes e na possibilidade de novas descobertas. O diálogo entre as crianças oportuniza o conhecimento que se constrói no coletivo. As crianças que discutem a escrita de palavras podem levantar hipóteses, exercitar suas lógicas, confrontar ideias e descobrir o novo. Assim, conhecimentos sobre a linguagem são criados e recriados. Nesse movimento, surge a possibilidade de que “o ainda não-saber de hoje pode ser o saber de amanhã e novos ainda não-saberes revelam-se em um processo ininterrupto, pois o conhecimento é provisório, parcial e transitório” (SAMPAIO, 2008, p. 86).

O conhecimento está em permanente processo de construção e por isso é provisório, parcial e transitório, segundo a autora. Assim acontece com o processo de ensino-aprendizagem. Carla defende a ideia da heterogeneidade em sala de aula para que esse processo ocorra. Para ela, um grupo heterogêneo é condição para que aconteça a troca entre os alunos, de forma que se ajudem uns aos outros.

Contudo, a narrativa da professora revela a crença na possibilidade de grupos homogêneos, quando ela diz que “não adianta nada ser tudo igual e eles não trocarem”. Nós, professores, sempre fomos alimentados em nossa formação por uma lógica positivista que prega a linearidade, a regularidade, a homogeneidade dos fenômenos. Nessa perspectiva, aprendemos a olhar os alunos e o processo de aprendizagem. Talvez por isso a professora ainda acredite na ideia de que os sujeitos possam ser agrupados tendo como critério a homogeneidade da aprendizagem, como se o conhecimento pudesse ser construído por todos em um mesmo ritmo.

Uma turma é sempre diferente da outra e, dentro de uma mesma turma, há sujeitos com aprendizagens e desenvolvimentos distintos. Esteban (2008) nos diz que:

³⁴ O tema do fórum foi “Alfabetização sem cartilha? O texto como referência na prática alfabetizadora”. O encontro contou com a participação dos professores Carla Bronzeado (SME/Rio de Janeiro), Alberto Roiphe (Escola de Educação/UNIRIO) e Janete de Lyra (SME/Duque de Caxias).

A aceitação da diferença como parte da ação pedagógica coloca por terra a busca da homogeneidade, tão cara à escola. Se cada um pode trazer para a sala de aula os conhecimentos que já tem e expor os que ainda não foram construídos, a heterogeneidade passa a ser a marca do processo de ensino-aprendizagem (p. 132).

Nesse movimento apontado pela autora, crianças com níveis diferenciados de aprendizado podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Esteban amplia a discussão:

Há um movimento coletivo de construção de conhecimentos que serão internalizados pelos indivíduos. Segundo Vygotsky (1988) a ação interpsicológica se origina nas relações sociais das quais os sujeitos participam. Essa transformação dos fenômenos sociais (externos) em fenômenos psicológicos ocorre por mediação semiótica³⁵, pelo domínio das formas semióticas externas, sendo a palavra a unidade fundamental dessa mediação. Nesse movimento de formação social da consciência individual, as mudanças no plano interpsicológico interferem na estrutura intrapsicológica e vice-versa. A consciência se organiza fundamentalmente de uma maneira dinâmica, ou dialética, de modo que as conexões estabelecidas entre suas funções estão em permanente processo de mudança. [...] A internalização do que é socialmente vivido traz novos elementos para a atividade psicológica, permitindo à criança uma nova qualidade nas relações das quais participa (plano interpsicológico). Pela interação social a criança vai adquirindo formas mais complexas de mediação que representam, em determinados momentos, novas forças de desenvolvimento psicológico (p. 135).

A autora traz o pensamento de Vygotsky sobre os processos psicológicos que movimentam o desenvolvimento da criança. A aprendizagem, surgida das interações vividas no coletivo, possibilita o despertar de processos psicológicos internos, ou seja, a “internalização do que é socialmente vivido pela criança”, afeta a dimensão interpsicológica a qual, por sua vez, “interfere na estrutura intrapsicológica e vice-versa”.

Destaca-se nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento a importância do coletivo. O trabalho em grupo amplia as possibilidades de “diálogo e de estabelecimento de atividade interpsicológica” (ESTEBAN, 2008, p. 135). Nesse sentido, Esteban chama a atenção para a importância do *outro*.

O outro se destaca como sujeito necessário à estruturação do eu, sendo a atividade coletiva e partilhada, proporcionada pela vida no grupo, indispensável à aprendizagem, ao desenvolvimento e à construção da subjetividade (p. 136).

A autora destaca a importância do *outro* nas atividades vividas de forma coletiva ou partilhadas. A intervenção de outros membros do grupo promove os processos internos essenciais à estruturação do *eu* e ao desenvolvimento.

³⁵ A semiótica revela as formas como o indivíduo dá significado a tudo que o cerca.

O conhecer requer a mediação pelo *outro* para a produção de significados. Nesse sentido, a atuação de membros do grupo, a interação entre sujeitos é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

A importância da interação social na produção de conhecimento me remete novamente ao “projeto Anaconda”, trabalho ao qual já me referi anteriormente neste capítulo. A interação entre alunos e professoras, por meio do diálogo, ampliava o debate sobre o universo daqueles animais tão curiosos e que alimentavam o imaginário infantil.

Fotografia 3 - Denise conversa com as crianças sobre as cobras

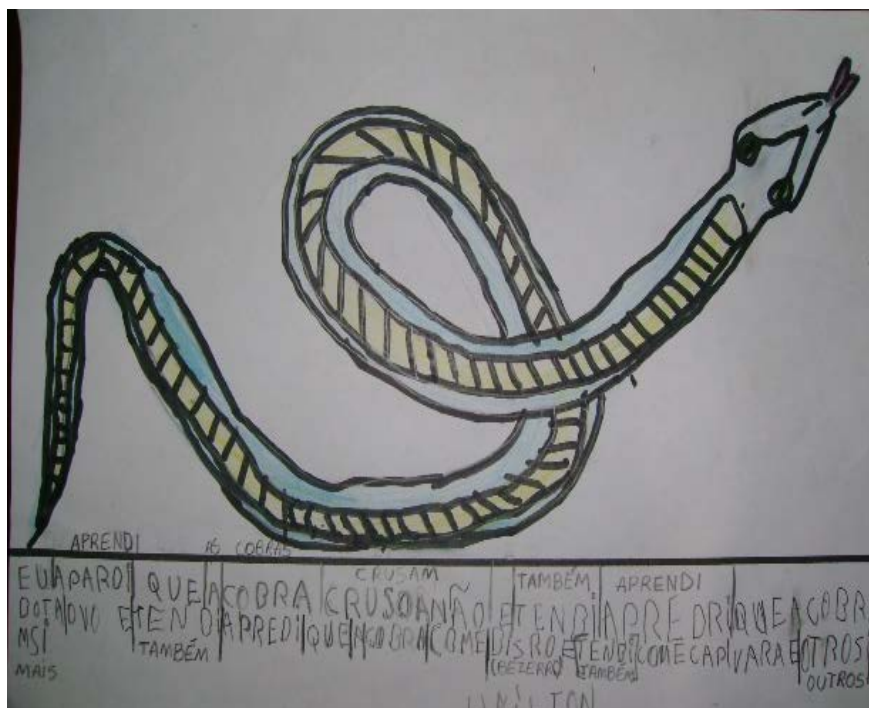


Fonte: O autor, 2007.

Relembro que algumas crianças, durante o processo de escrita, diziam que *não tinham ideias* para escrever e revelavam muita resistência às atividades de registro. Hailton era um desses alunos e um dia nos surpreendeu com um texto rico, o qual trazia muitas informações que aprendera sobre as cobras.

Através de sua produção textual, Hailton revelava o vivido no *projeto de pesquisa*. Finalmente, ousava escrever e não mais se limitava a reproduzir o que estava escrito pela sala de aula ou era de autoria de colegas.

Fotografia 4 - Texto do aluno Hailton sobre as cobras



Fonte: O autor, 2007.

Eu aprendi que as cobras cruzam e também aprendi que a cobra bota ovo e também aprendi que a cobra come bezerro e também come capivara e outros animais.

Embora possamos de imediato perceber os desafios enfrentados por Hailton em utilizar a forma e a estrutura adequada à linguagem padrão, o texto revela detalhes dos conhecimentos produzidos. Motivado pelo assunto que surgiu do interesse do grupo, Hailton “começou a ter ideias” para escrever. O texto que produz é fruto de algo vivo, repleto de significados. Assim, corrobora o dito por Geraldini: “um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que se tem para dizer” (2004, p. 20).

A pesquisa, assim como a conversa coletiva, alimentava o pensamento de Hailton que, aos poucos, começou a querer escrever mais e desenhar sobre as cobras. Hailton tinha “o que dizer e motivos para dizer”. Assim, foi ganhando confiança em si mesmo e a resistência às atividades de registro foi sendo substituída por uma experiência de saber e criação.

A experiência de Hailton é a mesma vivida por muitas crianças quando descobrem que a escola não é apenas espaço de reprodução, mas de construção coletiva de múltiplos saberes. Nessa perspectiva, é fundamental que a escola promova momentos de interação entre sujeitos através de ações significativas que ajudem o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção.

A proposição de situações que favoreçam a aprendizagem dos alunos e alunas não pode prescindir da realidade das crianças e de seus conhecimentos previamente construídos.

Pensar as ações pedagógicas inclui refletirmos/indagarmos sobre as razões dessas ações: A quem preciso afetar? Qual o sentido do que é produzido em sala de aula para os alunos e alunas?

Flávia Castilho comenta a sua preocupação com atividades que não têm significado para a criança e, mais uma vez, surge a defesa do diálogo com a criança e a escuta ao que ela tem a dizer.

Eu só queria falar que quando a gente está começando na profissão e com turma de alfabetização, a gente tem muita ansiedade de que eles consigam aprender a ler e escrever, de ver esse processo acontecendo. Mas é fundamental que esse processo também venha deles porque eles já sabem muita coisa. Eu fico preocupada toda vez que eu vejo as políticas públicas que vêm com as cartilhas prontas, com uma escrita que é atravessada e não é cheia de sentidos para eles e o quanto que, por outro lado, pode ser prazeroso se eles fizerem exatamente o que eles estão querendo falar e eles têm muita coisa a falar para gente. É só a gente sentar para ouvir e conversar. E aí tem uma frase do Freinet que é assim: “Para aprender a ler e a escrever é preciso paixão e prazer”. Então, essa é uma frase que eu costumo pensar quando a gente está em sala de aula, que eles tenham prazer em estar neste ambiente (Flávia Castilho, XXII FALE/Rio, 15/05/2010).

As palavras da professora reafirmam as ideias de Freire (1996): a escola tem o dever de respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela. A narrativa de Flávia revela uma preocupação com as propostas oriundas das políticas educacionais, as quais não fazem nenhum sentido para as crianças, além de desconsiderarem seus saberes, necessidades e inquietudes.

Pensar a aprendizagem que tenha sentido, que seja significativa, como defende a professora, é pensar a interação do sujeito com outros sujeitos e o que se deseja aprender. Os modelos prontos, como denuncia Flávia, reforçam o paradigma de aprendizagem como algo externo à criança. Uma concepção de alfabetização pautada nos modos mecânicos de se apropriar da língua. Quando almejamos uma aprendizagem significativa, precisamos refletir sobre o papel da linguagem nesse processo, que não pode ser apenas o de instrumento para levar aos alunos e alunas informações ou conteúdos. Kramer (2003) contribui com essa discussão trazendo as ideias de Bakhtin:

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes. Superar esta dicotomia é perceber a linguagem na sua dialética: *a palavra é produto da interação locutor-ouvinte, é parte entre o eu e os outros, é o território comum do locutor e do interlocutor* (p. 74, grifos da autora).

A autora refere-se a uma língua que se constrói em situações concretas de interação verbal, sendo a palavra resultante dessa interação. A língua é uma atividade da vida e precisa ser compreendida como produto da relação entre o falante (locutor) e o ouvinte (interlocutor).

Se a linguagem flui no curso da comunicação verbal, na coletividade, é preciso superar a concepção mecanicista que a desvincula do mundo. Através da interação verbal, das enunciações, locutor e ouvinte constroem a palavra, produzem conhecimento. Kramer (2003) amplia a discussão com um importante posicionamento:

Poucas são as oportunidades de troca, de interação verbal oferecidas pelos professores às crianças [...] a escola lida (com) e fala (das) “coisas da escola”. Desconsiderando o contexto sociocultural, os fatos concretos e as situações reais de vida, ela estabelece uma fenda entre os conhecimentos culturais/ vivenciais das crianças e os conhecimentos “escolares” E, sem dúvida alguma, um trabalho que vise à articulação de ambos os conhecimentos passa necessariamente pela *linguagem* que não é produto acabado, mas constituidora do sujeito e da sua consciência (p. 82, grifos da autora).

A escola precisa aproximar os conhecimentos socialmente construídos pela criança dos conhecimentos do currículo escolar. Essa aproximação, segundo a autora, passa pela linguagem. Esta, em constante formação e por isso inconclusa, constitui o sujeito.

Se a linguagem é constituidora dos sujeitos, instrumento de produção de conhecimento, cabe a nós docentes promovermos experiências de interação que façam a criança penetrar na corrente da comunicação verbal, como defende Kramer (2003, p. 83). A criança, sujeito falante desse processo, não deve receber a língua como objeto pronto, mas participar do fluxo de construção desta como algo vivo e que a constitui.

Viver o processo de ensino-aprendizagem como algo vivo; esta parece ser a preocupação de Flávia ao dizer que os trabalhos prontos oferecidos pela Secretaria de Educação trazem “uma escrita que é atravessada e não é cheia de sentidos” para as crianças e o quanto, por outro lado, pode “ser prazeroso se eles fizerem exatamente o que eles estão querendo falar”. Nesse sentido, seriam os trabalhos prontos, ou seja, aqueles que não são pensados/escolhidos/decididos pelo grupo, impeditivos “da paixão e do prazer”? Ouvir a voz das crianças possibilitaria incorporar paixão e prazer em sala de aula? A professora aponta uma alternativa para o que a incomoda, quando anuncia a importância das relações dialógicas no ensino-aprendizagem de forma muito simples: “É só a gente sentar para ouvir e conversar”.

Bakhtin (2009) defende o diálogo como uma ação da vida que inclui interrogar, ouvir, responder, concordar... A palavra é o elemento essencial para alimentar o tecido dialógico da vida humana. Para o autor:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 117).

Sendo assim, a palavra faz parte da relação eu-outro. É uma ponte entre locutor e ouvinte. Através dela, um ser constitui o outro e vice-versa. Ainda para Bakhtin, um indivíduo se altera e se constitui sempre que se relaciona com o outro, com as palavras alheias. O princípio da alteridade se dá pelas interações das palavras alheias com as palavras próprias, na relação entre o eu e o outro. É sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é (GERALDI, 2013, p. 13). Nesse sentido, como sujeitos sempre inacabados, é o outro que pode ser o complemento desse inacabamento, o qual, por sua vez, é provisório. No diálogo com Bakhtin, Geraldi vai dizer que:

Não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem (GERALDI, 2013, p. 13).

Pensar o contexto escolar não pode prescindir da relação constitutiva eu-outro. Na interação entre sujeitos (professor/aluno, aluno/aluno) um influencia o outro e, nessa relação de alteridade, os indivíduos se constituem. A mudança mútua traz novas compreensões e o enriquecimento de estudantes e professores.

Imbuído das ideias de Bakhtin, Geraldi (2013) aponta o diálogo como um dos caminhos de aproximação entre o eu e o outro:

O diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções (p. 15).

O diálogo permite vivermos a palavra do outro. No movimento da interação são construídos novos sentidos e compreensões. Na relação com o outro diferente do eu nasce a produção de sentidos que são únicos.

Bakhtin, ao aceitar o enunciado concreto como o lugar da vida e ao assumir o princípio básico da alteridade, assume em sua concepção de linguagem, como próprio de seu funcionamento, que a todo texto o outro comparece com suas contrapalavras, bem entendido que estas não são próprias, mas esquecimento das origens. Nesse encontro que dá vida à escuta e à escrita, pelo movimento de compreensão responsável, ressurgem sentidos, constroem-se sentidos, avançam-se compreensões, sempre projeções do compromisso inarredável com o futuro (p.16).

O autor compreende o enunciado como um elemento da comunicação que não pode ser desvinculado da vida. Sempre que ouvimos ou falamos, produzimos enunciados. Os enunciados, então, são formulados a partir da interação entre os sujeitos postos em diálogo. No movimento de compreensão do que falamos e ouvimos, e considerando o princípio da alteridade na relação com o outro, as palavras próprias e as contrapalavras (palavras do outro), possibilitam o ressurgimento e a construção de sentidos.

A sala de aula é o espaço no qual professor e alunos, mediados pela linguagem, se relacionam, se constituem e constroem ativamente o sentido do mundo. Se compreendermos a natureza dialógica da linguagem como forma de ação e construção coletiva ligada à vida, nos aproximaremos da realidade dos nossos alunos, como Flávia explicita em sua fala. Realidade esta que pode ser modificada na relação com o outro, o qual, por sua vez, pode se modificar e ser modificado.

Precisamos, enquanto docentes de um projeto que almejamos/defendemos ser emancipatório³⁶, incorporar a escuta e o diálogo aos nossos trabalhos com as crianças. Se considerarmos a perspectiva do ato ético de Bakhtin (2011), autor que nos diz que “o indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns os outros na unidade da culpa e da responsabilidade” (p. XXXIV), a escuta atenta ao que é anunciado pelos alunos e alunas pode ser considerada um “ato ético” e demanda uma posição de “horizontalidade”, como diz Flávia.

O sujeito é responsável por todas as suas marcas porque seus atos são éticos. Cada ato ético/responsável refere-se ao agir humano no mundo. Enquanto docentes, é nossa

³⁶ Para Boaventura Santos, um projeto educativo emancipatório se sustenta na ideia de resgatarmos a *capacidade de espanto e indignação* desestabilizando, assim, a racionalidade moderna, em busca de um projeto pedagógico que trabalhe para a produção de uma educação inconformista e capaz de considerar diferentes conhecimentos e os anseios dos que dela participam.

responsabilidade garantir, isto é, lutar para que o projeto educativo das escolas incorpore relações mais dialógicas que aproximem a escola da realidade dos alunos.

Como vimos nas palavras de Flávia, de Bakhtin e de outros autores, não há como desconsiderar a ligação existente entre a linguagem e a vida. Se almejamos possibilitar a todos o conhecimento das coisas do mundo, precisamos considerar também que, no processo de produção desse conhecimento, o reconhecimento do outro é fundante.

O desafio de reconhecer o outro implica atuar na educação de tal modo que seja possível não só que eu exerça o papel da primeira pessoa (aquela que fala) e dá valor ao tu (aquele com quem eu falo), mas também assegure a voz do outro (esse terceiro de quem eu/nós sempre falo ou falamos), sobretudo de modo a transformar esse outro (ele, ela, a terceira pessoa) em um tu e em um eu (KRAMER, 2013, p. 32).

Se pensarmos na perspectiva do dialogismo de Bakhtin (1993), o sujeito, como o “sujeito da linguagem”, tem sua existência na relação com o outro e, por isso, o nosso agir deve ser sempre um compromisso com outro, ou seja, um “ato ético” ou ato responsável. Exercer a educação nessa perspectiva requer tornar o aluno “uma primeira pessoa, que também fala e, ao fazê-lo, me torna um tu” (BUBER, apud KRAMER, 2013, p. 32).

A escuta responsável/ética ao que pulsa na sala de aula, “assegurando a voz do outro”, reverbera a ideia de uma educação mais dialógica, onde sujeitos se alteram, como narra e vive Flávia.

As narrativas das professoras até então destacadas nesse capítulo revelam o valor dado à escuta e ao diálogo pelos docentes e, dessa forma, a possibilidade de uma alfabetização compromissada com o outro. Alunos e alunas com seus saberes, lógicas e subjetividades são, como nos diz Freire (1996), “sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 29). Professores e alunos ensinam e aprendem, contrariando a concepção “bancária” das práticas hegemônicas de alfabetização, as quais consideram os docentes como transferidores de conteúdos. As experiências compartilhadas pelas professoras no FALE/Rio nos permitem pensar uma alfabetização que respeite e promova a “capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 28).

Embora eu e Denise defendêssemos que o trabalho com projetos na alfabetização era uma forma de instigar a curiosidade e o interesse das crianças pelas aulas, nos afastando de certa forma dos modos *acartilhados* de alfabetizar, a princípio, a escolha do tema a ser discutido, cada ação do/no projeto era decidida por nós e não incorporava o pensamento, o desejo e as inquietudes dos nossos alunos. Perguntar aos alunos o que gostariam de pesquisar foi uma das

mudanças em nossa prática. Um processo permeado por rupturas e, ao mesmo tempo, por permanências em relação ao modo como fomos formadas, mas que nos fez repensar as crianças e suas aprendizagens, a importância de torná-las “*primeira pessoa*”, bem como repensar o próprio trabalho pedagógico. Os projetos, por nós intitulados *projetos de pesquisa*, mais do que uma forma de organizar o currículo (HERNANDEZ; VENTURA, 1998), começaram a ser desenvolvidos baseados em uma concepção pedagógica que entende a criança como sujeito participante, ideia que também é defendido por esses autores. “Portanto, um processo pedagógico pensado e vivido de modo coletivo, na escolha compartilhada, com desenvolvimento e avaliação dos conhecimentos pelos próprios sujeitos envolvidos” (MOREIRA; TARDAN, 2013, p. 566). Dessa forma, vivenciamos a possibilidade da alfabetização como um processo vivo de construção coletiva dos conhecimentos, o qual alterou a nossa postura, o nosso olhar e as nossas ações.

Flávia Castilho mais uma vez colabora para essa discussão quando diz o quanto é difícil mudar certas lógicas:

E aí eu fiquei pensando e trouxe uma fala que era parecida com a sua (referindo-se a Marisol, professora que também compunha a mesa do FALE), da infância, no lugar do não dito, da não fala, da não razão e como é que isso atinge vários campos, inclusive a Educação, e como é difícil mudar essa lógica por mais que a gente pense que esteja numa visão contemporânea... e tentando abrir um diálogo, e ter uma escuta e se expor nessa relação, o quanto que às vezes a gente se pega em práticas que são ainda do lugar desse professor que é a grande referência de poder (Flávia Castilho, XXII FALE/Rio, 15/05/2010).

Para Flávia, embora nós, docentes, tentemos romper com certas lógicas que desconsideram a criança, muitas vezes, é difícil mudar. Talvez porque, como nos ensina Souza (2009), precisamos aprender a reconhecer o outro como alteridade:

Ouvir o outro, o aprendizado da escuta, que só é possível fazer quando reconheço o outro como "alteridade", quando não discrimino, quando estou aberta a aprender com ele, acreditando que ele tem algo a me ensinar. Mesmo nessa contradição de esperar o que não se pode esperar, nas experiências com os infantis, corre-se o risco de não ouvi-los e romantizá-los, não sentindo a infância como acontecimentos, possibilidades de encontros (p. 1).

Desta forma, estamos desafiados a nos abrir para a experiência da alteridade, a compreender a criança como alguém que tem o que dizer, a nos aproximarmos das lógicas infantis, a tentar compreender o modo como as crianças compreendem o mundo. Ainda temos dificuldade para perceber que não somos os protagonistas da cena pedagógica e a criança, nosso objeto de estudo. A criança, sim, sujeito participante do processo de ensino-

aprendizagem é a protagonista, e, como tal, não pode ocupar um lugar “da não fala, da não razão”, como aponta Flávia. É preciso reconhecê-la como um legítimo outro (MATURANA, 2009).

5.2.2 Ensinar exige respeito à autoria

Nesse momento em que inicio a escrita de mais uma parte da dissertação, na qual me desafio a problematizar a questão da autoria nas narrativas dos professores que se apresentam no FALE/Rio, uma inquietação surge em forma de pergunta: seria eu a única autora desse texto? A indagação que ora me inquieta dá origem a outros questionamentos: o que seria ser autora/autor de uma obra? Professores podem ser/ são autores? Como? Quando? Temos possibilitado, com nossas práticas, que nossos alunos e alunas possam exercer a autoria?

Para refletir e tentar compreender a questão das práticas autorais de docentes, recorro a Bakhtin, Foucault e Barthes. Embora não seja meu objetivo aprofundar a temática da autoria em sua complexidade, penso que conhecer a forma como esses autores explicitam a questão da autoria pode me ajudar a refletir sobre as narrativas.

Foucault em seu texto *O que é um autor?* (2001) esclarece que os textos passaram a ter autores à medida que os discursos se tornaram transgressores, de modo que a responsabilidade sobre eles precisava ser atribuída a alguém. Considerados como atos, os discursos transgressores estariam sujeitos à punição.

Nesse material, Foucault analisa a relação do texto com o autor na contemporaneidade. O autor utiliza como ponto de partida a frase de Beckett “Que importa quem fala, disse alguém, que importa quem fala.” para se reportar à indiferença, o que ele acredita ser um princípio ético da escrita contemporânea. Essa indiferença é discutida por Foucault através de dois temas: o da expressão e o da ligação da escrita com a morte.

Com relação à libertação do tema da expressão, Foucault diz que “a escrita se basta a si mesma” (FOUCAULT, 2001, p. 6). Nesse sentido, dois aspectos podem ser destacados: o primeiro é o de que não importa quem escreve, o texto diz tudo. Um outro, é o de que o sentido do texto estaria com o leitor. Para Foucault “trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer” (p. 7). O apagamento da autoria se dá em favor do discurso, da linguagem.

Outra discussão trazida por Foucault no texto em questão, diz respeito ao nome do autor que ele defende não ser “exatamente um nome próprio como os outros” (2001, p. 12). Para Foucault o nome “funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso, uma vez que este não é uma palavra cotidiana, indiferente (...) mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status” (2001, p. 13). Sendo assim, a “função autor” não se constitui apenas pela atribuição de um texto a um indivíduo criador, mas se constrói como “uma característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (2001, p. 14). Dessa forma, para esse autor, o pertencimento a um sistema é que confere garantia ou caracteriza o modo de ser dos discursos.

Barthes, no texto *A morte do autor* (2004), aborda a questão de que “a escrita é destruição de toda a voz, de toda origem” (BARTHES, 2004, p. 1), ou seja, para ele, o sujeito que escreve é destruído, perde a sua identidade, o que acarreta a sua própria morte.

Barthes aponta que “o autor é uma personagem moderna, produzida sem dúvida pela nossa sociedade à medida que esta descobriu o prestígio pessoal do indivíduo, ou como se diz mais nobremente, da pessoa humana” (p. 1). Nesse sentido, a compreensão de uma obra requer a busca de quem a produziu, como se a explicação do que foi produzido estivesse vinculada aos gostos e a história de vida do autor.

Barthes rejeita a ideia de se buscar no sujeito que escreve a explicação da obra. Para ele “é a linguagem que fala, não é o autor” (2004, p. 2), isso porque a “enunciação é inteiramente um processo vazio que funciona na perfeição sem precisar de ser preenchido pela pessoa dos 'interlocutores'; linguisticamente, o autor nunca é nada mais para além daquele que escreve” (p. 3).

O apagamento do autor abre espaço para o sujeito do discurso. Para Barthes o texto é “um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escritas variadas, nenhuma das quais é original: o texto é um tecido de citações, saldas dos mil focos da cultura” (2004, p. 4). Sendo assim, o sujeito nunca fala palavras originais que já não tenham sido ditas por outros.

Outro aspecto abordado pelo autor diz respeito ao aumento do poder do leitor. Barthes defende que “o leitor é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino” (2004, p. 5). Nesse sentido, é o leitor quem dá ao texto muitas significações, que, com suas muitas histórias, é responsável pelas diferentes maneiras que um texto pode ser lido.

Diante dessa ideia, Barthes conclui dizendo que “o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor” (p. 6).

Para problematizar a questão da autoria, tomo como referência o texto *O autor e a personagem na atividade estética* (BAKHTIN, 2011). Neste texto Bakhtin distingue as categorias autor-pessoa e autor-criador. O primeiro seria o “elemento do acontecimento ético e social da vida”, ou seja, o escritor, o próprio artista, e o segundo, aquele que dá forma ao objeto estético, com sua existência dependente da obra.

Para Bakhtin, o autor “é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra” (...) Esse todo é fruto da “consciência criadora do autor” (2011, p. 10-11) e surge do olhar “exotópico” dele.

O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é do todo da obra (p. 11).

Sendo assim, os elementos para o acabamento do todo da obra surgem do “excedente de visão” construído pelo autor. Bakhtin nos diz que somente na arte é possível darmos um acabamento concreto para um acontecimento, porém na vida isso não é possível.

Na atividade estética do autor em relação à obra, a relação com o “outro” é fundamental:

urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retomado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele (Bakhtin, 2011, p. 23).

Depois de deslocar-se em relação ao *outro*, o acabamento da obra só ocorre quando o autor volta a si mesmo. Nesse movimento, o autor é atingido pelo “outro” que o faz pensar e interrogar.

Bakhtin observa que “o autor vivencia a vida da personagem em categorias axiológicas inteiramente diversas daquelas em que vivencia sua própria vida e a vida de outras pessoas [...] apreende-a em um contexto axiológico inteiramente distinto” (p. 13).

Nesse sentido, o autor tem um posicionamento valorativo em relação à obra e somente ele é capaz de concluir a imagem da personagem – sua obra.

As ideias dos três autores se aproximam e se distanciam em diferentes pontos. Considerando meus limites de compreensão diante da complexidade presente no que defende cada autor, ousou fazer algumas observações.

Assim como Bakhtin diferencia autor-criador e autor-pessoa, Barthes sinaliza diferenças entre o autor e o escritor: a pessoa, o corpo que escreve não é o autor, mas o escritor. Para ele o escritor é um sujeito, ou seja, um “eu” que só existe a partir da linguagem. Barthes defende que “a linguagem conhece um sujeito, não uma pessoa” (2004, p. 3). Foucault, assim como Barthes, defende que o nome do autor não é simplesmente o nome de quem emite um discurso. Para Foucault o nome do autor caracteriza um certo status às palavras enunciadas. Bakhtin define o autor-criador como aquele que é o responsável pela estética da obra. É ele quem dá o acabamento para o objeto.

Enquanto Foucault relaciona a autoria ao *jogo* entre funções e posições do autor, o qual daria status ao enunciado e o que, conseqüentemente, levaria ao desaparecimento do mesmo, para Bakhtin o autor é o responsável pela obra e a consciência dele está sempre relacionada ao “outro”. Entre o autor e a obra há uma relação valorativa e dialógica.

Barthes e Foucault defendem o desaparecimento/morte do autor, ao contrário do que discute Bakhtin, ao dizer que o autor assume uma responsabilidade sobre o que produz.

A valorização da linguagem e o surgimento do sujeito do discurso são ideias que parecem aproximar os três autores, embora Bakhtin não aprofunde esse aspecto no texto tomado por mim para pensar a questão da autoria. Barthes e Foucault falam da produção de linguagem, sem importar quem cria. Contudo, para eles a linguagem depende de um sujeito discursivo. Bakhtin defende a dialogicidade e a alteridade como forma de constituição dos discursos. Para este autor, a linguagem é produtora desses sujeitos.

Compreender a autoria do ponto de vista apresentado pelos três autores, me remete à questão da autoria docente. Seria o professor sujeito-autor do seu discurso e da sua prática?

5.2.2.1 A autoria docente

A busca pela autoria do próprio exercício docente se faz presente em algumas narrativas apresentadas no FALE/Rio. Mas, por que docentes desejam ser os autores do seu próprio fazer? O que seria autoria para esses professores?

Daniel de Oliveira, no XXXIV FALE/Rio³⁷, aborda essa questão ao apresentar o trabalho de alfabetização que vinha desenvolvendo com a sua turma a partir da produção de curta-metragens. Durante a fala, Daniel é questionado sobre o uso dos cadernos pedagógicos enviados pela prefeitura e comenta:

Finalmente, a pergunta difícil: como trabalhar em meio a tantas cobranças... Então, meu ponto de partida, como diz o Silvio Gallo: o que podemos fazer com os contextos? Precisamos pensar e problematizar o meio em que nós estamos. Eu enxergo todos os instrumentos que têm na escola como possibilidades. Eu acredito que quando fiz o concurso e entrei, a minha obrigatoriedade era ser o mais correto possível na minha função e desempenhar o que precisa ser desempenhado. E, ao que tange a alfabetização, eu vou alfabetizar. Então, eu uso diversos instrumentos: livros, apostilas, e tudo mais e faço os meus projetos. É importante você registrar seus projetos para que sua prática seja também fundamentada. Estou fazendo isso por causa disso. E aí eu apresento o meu projeto pra gestão da escola e digo: vou começar assim. Partiu de mim, deles, de nós. Busque seus pares na escola e invista nas possibilidades. O professor tem que saber que ele é autor da sua própria prática. Ele está ali para usar diversos instrumentos. Por exemplo, você pode querer usar e projetar suas coisas em quadro negro. Ou, então, num data show. Um quadro não significa que você precisa usar sempre o giz. Igual com o livro: você pode usar a atividade que está nele ou de outra forma. É não ficar refém dos instrumentos, mas usá-los como ferramentas! Selecionar o que se enquadra melhor para você e para seus alunos. Acho que esse é o caminho... Como eles vão responder às suas propostas. E é claro, a gente pode cada vez mais estabelecer um diálogo sobre isso e vendo as experiências diversas que a gente pode fazer. Vai reparando e vendo o que tem de legal, para quando puder ousar. Na minha experiência as crianças leem e escrevem com as mídias (Daniel de Oliveira, XXXIV FALE/Rio, 01/09/2012).

Daniel fala de uma autoria docente atravessada pela criatividade, como forma de driblar o contexto das escolas que muitas vezes não é favorável ao trabalho. Influenciado pelas ideias de Silvio Gallo, o professor sugere que a realidade do cotidiano escolar possa ser problematizada pelos docentes. Contudo, para ele, professoras e professores precisam ir em busca das possibilidades de trabalho na escola.

Outro aspecto defendido por Daniel refere-se à necessidade do trabalho ser “fundamentado e registrado”. Dessa forma, o professor justifica as suas escolhas, esclarece o

³⁷ Este fórum foi intitulado Entre letras, artes e traços: ampliando as linguagens na alfabetização.

caminho que pretende seguir com seus alunos, mesmo que contrarie ou não corresponda às ações instituídas.

O professor reafirma, ainda, a importância dos professores se posicionarem como autores da própria prática e não se tornarem “reféns dos instrumentos como livros e cadernos, mas usá-los como ferramentas”. Ao professor cabem as escolhas do trabalho. Porém, como é comum acontecer, ferramentas como os livros didáticos ou cadernos pedagógicos, muitas vezes “ditam” o trabalho a ser realizado pelo professor.

Podemos viver a escola de variadas maneiras e Daniel parece estar fazendo uma escolha: ao invés do lugar da impossibilidade, a criatividade entra em cena para o acontecimento.

O professor anuncia, em sua narrativa, a sua responsabilidade, mesmo diante de condições de trabalho pouco favoráveis. Como defende Bakhtin (2011), ele se coloca em uma relação dialógica (de responsividade) com seu trabalho, sua obra. O professor percebe os limites do contexto escolar, mas sabe que precisa buscar neste as possibilidades de trabalho para “desempenhar o que precisa ser desempenhado”, como ele mesmo diz. Para Daniel parece não haver alibi, pois, como nos ensina Bakhtin, cada sujeito deve responder por seus atos, deve agir na vida sem desculpas, “sem alibis” (BAKHTIN, 1993).

Na visão de Bakhtin, não há como escapar da responsabilidade existencial. Enquanto sujeito, único no mundo, tenho o dever de responder conscientemente e eticamente. Nesse sentido, Daniel não foge da sua responsabilidade e responde que “ao que tange a alfabetização, vai alfabetizar”. Para isso, o professor usa os instrumentos disponíveis, “selecionando o que se enquadra melhor” ao seu trabalho e defende os projetos construídos por ele e pelas crianças.

Daniel aponta um caminho como resposta à pergunta que lhe é feita a respeito do uso dos cadernos pedagógicos. Propõe, ainda, estabelecer um diálogo sobre as experiências que possam ser realizadas. O diálogo é a forma “responsiva e responsável” que Daniel aponta para que professoras e professores possam ser autores de suas práticas.

Cada ato do professor se constitui dialogicamente, de forma responsiva e responsável, com outros atos. Nenhum ato se dá de maneira isolada, pois, como aponta Geraldi (2013), “todo ato responde; a todo ato, outros atos responderão” (p. 21). A resposta a cada ato revela-se de diferentes formas, seja no silêncio ou na palavra.

Laís Curvello também me parece defender a autoria de seu próprio trabalho diante das imposições da SME. O ato da Secretaria de impor um modo de se trabalhar é respondido por Laís através da palavra, da ação:

Em meio a essa proposta que veio da Secretaria de Educação, eu tenho procurado fazer alguma coisa diferente, porque há uma insatisfação da minha prática, não consigo ficar usando aquelas páginas... (Laís refere-se aos livros de atividades e de leitura oferecidos pela SME aos alunos) E eu tenho aprendido que esse material não é para criança nenhuma. Nem para quatro anos, nem para cinco, nem para dez. Nem para crianças de escola de rede privada; não é para criança nenhuma! E eu tenho tentado seguir outros caminhos. Esse foi o caminho que eu escolhi seguir; estou seguindo há pouco tempo. É o caminho que eu tracei para a turma junto com eles, porque, a partir de um álbum de figurinhas que eles tinham, eu resolvi trabalhar a Copa. Essa aqui (projetada na parede) é uma atividade que eu fiz com a lista dos nomes dos países que vão estar na Copa do Mundo (Laís Curvello, XXIII FALE/Rio, 12/06/2010).

A professora traça outros caminhos para o trabalho que deseja desenvolver com a turma. Laís busca a autoria do próprio fazer pedagógico. Narra que “tem aprendido” que o material da SME “não é para criança nenhuma”, o que, talvez, reafirme o seu movimento de ir em busca de outras possibilidades de trabalho.

Os sentidos construídos pela professora quanto ao que ela deseja construir como prática pedagógica parecem marcados por outras vozes. Nessa perspectiva, então, quem fala? Buscando resposta em Barthes (2004), talvez pudéssemos dizer que o sujeito nunca fala palavras que já não foram ditas, embora muitas vezes não tenha consciência disso. Sendo assim, a voz de Laís traz outras vozes. Nessa mesma perspectiva, Bakhtin nos diz que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (2011, p. 272). Para o autor, todo falante pressupõe a existência de enunciados antecedentes aos seus e alheios com os quais o seu se relaciona. A narrativa de Laís é prenhe de outras falas e revela como Laís compreende da voz alheia.

Assim como Laís, a fala de Daniel também revela a presença de outros enunciados:

Um questionamento que me foi feito, uma provocação que eu recebi, muito bacana, foi essa do Sílvio Gallo, numa fala recente na UERJ: “O que fazemos com as condições que temos para ensinar?”. Pois são essas e não outras que nós temos, não é? E quando ele falou isso, me marcou muito, porque quando a gente vai para a sala de aula, a gente não vai encontrar tudo aquilo que a gente quer pronto, a gente não vai encontrar tudo aquilo o que a gente precisa, nem todos os equipamentos e instrumentos nós vamos ter. Se bem que eu até dei sorte, porque a minha escola é até bem amparada nesse sentido, inclusive com a tecnologia. É uma sorte a minha, porque a gente tem relatos de muitos outros colegas que não têm isso. Mas, mesmo assim, tudo isso que eu fiz com eles, eu tive de correr atrás, tive de aprofundar a questão da animação, tive de buscar saber das técnicas. E naquele meio, o que eu posso produzir? O que a gente pode fazer com o que a gente tem aqui? Então, é transformar a realidade... e aí entra o nosso querido Paulo Freire que fala que, agindo com o outro, a gente transforma a realidade. Atuamos no mundo fazendo transformações nesse mesmo mundo (Daniel de Oliveira, XXXIV FALE/Rio, 01/09/2012).

Daniel narra que foi preciso “correr atrás” para construir o seu trabalho. O professor se diz afetado pelas palavras de Gallo e Freire. As palavras alheias o fazem perceber que precisa

agir na realidade que encontra na escola para transformá-la. Nesse sentido, Bakhtin (2011) nos diz que:

Nosso discurso, isto é, todos os enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (p. 295).

Ao que parece, o movimento do professor é fruto do que ele assimila e reelabora no encontro com o outro, deixando-se interpelar pelas palavras de Gallo e Freire. Ao tentar compreender a palavra alheia, Daniel deixa que as palavras dos autores entrem nele e o alterem. Como nos ensina Bakhtin, a alteridade acontece a partir das relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres. Assim, construímo-nos e nos transformamos através do “outro”.

Assim como Daniel, Laís novamente traz em sua fala o princípio de *alteridade* defendido por Bakhtin:

Como eu estava falando, desde 2006, 2007, eu trabalhava com uma concepção de alfabetização muito mecanicista; trabalhava com a questão da silabação, da palavrção. [...] em 2007, com a chegada da colega Carla Bronzeado (nesse momento, Laís aponta para Carla, na outra ponta da mesa) na escola onde eu trabalho, ela me colocou muito para pensar sobre essa questão. Ela não tinha experiência e eu pensei em ensinar essa experiência para ela, achando que eu podia ensinar alguma coisa e ia ensinar, assim, a maneira de atingir melhor os meus alunos (Laís Curvello, XXIII FALE/Rio, 12/06/2010).

Laís, ao encontrar Carla, professora que segundo ela tinha menos experiência com alfabetização, começa a repensar a própria prática. A professora se abre para que a alteridade aconteça.

Laís comenta ainda:

Em 2008, a gente esteve fazendo um curso na própria escola com a professora Olga, do CAP da UERJ. Nesse curso, a Carla se inscreveu como participante e eu só consegui como ouvinte porque não tinha mais vagas. Mas eu fui lá nos intervalos das minhas aulas e, a partir desse curso, onde me foi apresentada uma nova proposta de alfabetização, eu comecei a me interessar por uma busca que a Carla já fazia na época. E, a partir daí, eu comecei a trocar muitas experiências com a Carla; ela começou a ler muito e eu também comecei a ler. No início, eu lia os livros que ela trazia para mim [...]. A colega está trazendo; vou ler para agradar. Mas... (risos de todos). No início foi para agradar. Eu sempre gostei de ler, mas tive uma certa reserva quanto aos materiais que ela trazia para mim. Depois, comecei a ler tão rápido, tão rápido que ela ficava assustada. [...] Eu comecei a ler e percebi que, realmente, o caminho que eu tinha traçado para mim, de práticas em sala de aula, não era o que me satisfazia. Nós gostamos muito de falar essa palavra: prazer. Prazer em dar aula, prazer em ver a criança gostar de aprender a ler e escrever. E não dá

para pensar em alfabetização se a gente não pensar em prazer. A criança que não tem prazer em ler e escrever, ela tem dificuldade, porque ela não encontra sentido naquilo que a gente está apresentando (Laís Curvello, XXIII FALE/Rio, 12/06/2010).

Outras vozes surgem e parecem fazer Laís estranhar e ao mesmo tempo compreender a sua própria prática. Como aponta Bakhtin (2011), nossas respostas se originam da nossa relação com a alteridade, ou seja, são contrapalavras às palavras do outro. Sendo assim, como resposta, a professora vai em busca de um trabalho que atenda aos seus alunos e que incorpore o prazer.

Se para Bakhtin a construção da autoria não pode prescindir do princípio da alteridade, na visão de Barthes (2004) a fala de Laís seria como “um tecido de citações” a ser compreendido de muitas formas, negando-se, então, a origem da voz.

Nesse processo de interação com a palavra do outro, Laís diz estar (trans)formando o seu fazer docente. Contudo, para ela, isso não se dá de repente:

E aí eu comecei a ler, como coloquei ali (apontando para os slides projetados na parede), e veio a mudança, mas não é uma mudança da noite para o dia, porque ninguém muda uma prática da noite para o dia. Foi aos poucos e eu considero que hoje eu não mudei totalmente ainda, porque nós nunca estamos totalmente do jeito que nós esperamos que sejamos enquanto educadores (Laís Curvello, XXIII FALE/Rio, 12/06/2010).

A professora narra que, embora a mudança da prática docente seja gradativa, esse é um processo inconcluso. A fala de Laís dialoga com a ideia de Geraldi (2013) de que

No romance, na narrativa, o acabamento da história está no plano de seu criador (o que não quer dizer que ele o realize sem alterações)... A obra terá o acabamento que lhe der seu autor. No mundo da vida de cada um de nós, não há criador, não há acabamento definitivo a ser perseguido. Há sempre algo-a-ser-alcançado: o que vai dando sentido, direção (nunca reta, nem linear). Por isso, no mundo da vida estamos sempre calculando possibilidades e escolhemos uma delas no leque que se nos apresenta em função do futuro (acabamento provisório) de que temos memória (p. 19).

Podemos trazer essa discussão para a relação pedagógica e a autoria do professor. O ato pedagógico, como aponta o autor, pode ser pensado como algo que não tem acabamento definitivo, ao contrário de um romance. Este depende das ações possíveis, pensadas no presente com o material que nos fornece o passado, “em função do futuro de que temos memória”. Como ensina Bakhtin “o passado determina o presente de um modo criador, e juntamente com o presente, dá dimensão ao futuro que ele predetermina” (BAKHTIN, *apud* GERALDI, 2013, p. 20).

Desta forma, precisamos, enquanto docentes, estar abertos às possibilidades do presente e aceitar a provisoriedade da/na ação docente, já que não há um acabamento definitivo.

Ao compreender a ação pedagógica como algo estético, estamos ligados ao passado que interpretamos e ao futuro em função do qual desencadeamos respostas. Nesse sentido, instaura-se a relação de responsividade entre o professor sujeito-autor e a sua prática. (GERALDI, 2013, p. 22). Sendo assim, como já mencionado anteriormente, não há alibi: nossos atos estão comprometidos com o passado e com o futuro.

Propósitos diversos podem dar origem aos diferentes atos no âmbito escolar. O compromisso com o passado para compreender o presente e construir o futuro, como nos aponta Bakhtin, me remete ao que Denise e eu narramos no FALE/Rio quanto à necessidade de mudança em nossa prática alfabetizadora. Preocupadas com o aprendizado de todos os alunos e alunas, a transformação no nosso fazer pedagógico surgia das muitas indagações quanto à prática que fomos ensinadas e do inconformismo com o fracasso de muitas crianças na escola, cenário do passado que pouco se altera no presente.

[...] Ninguém aprende nada que não tem interesse. Então isso era uma coisa que nos provocava [...] a gente pensava nesse conhecimento de forma mais viva. E aí, paralelo a isso, a gente tinha, também, um incômodo: por que algumas crianças aprendiam a ler e a escrever e outras não? [...] Quer dizer, eram coisas que caminhavam como um incômodo mesmo. Porque por um lado, que escola é essa? Que sentido essa escola está fazendo para essas crianças? Principalmente a nossa, por ser um CIEP, por eles estarem lá de sete e trinta da manhã às quatro e trinta da tarde (Katia Ferreira, XVI FALE/Rio, 29/11/2008).

[...] todas as pessoas aprendem, mas não da mesma forma, não ao mesmo tempo [...] “por que umas aprendem e outras não? [...] Muitos professores tinham essa preocupação e aí... a gente foi começando a ver que a gente tinha que pensar é “no que aprender?”, é “no que elas têm que aprender?”. Foi muito legal esse movimento, porque ao invés da gente ficar “Poxa! Vamos ver por que ela não tá aprendendo a ler, vamos por aqui então, vamos ensinar por esse meio” [...]. O foco era sempre esse: “Por que não tá aprendendo a ler e a escrever?”. E a gente foi mudando esse foco, pra esse que eu estou falando “Aprender o quê?”. Por isso que surgiu essa coisa com a prática de projetos de pesquisa e a alfabetização, veio a reboque (Denise Tardan, XVI FALE/Rio, 29/11/2008).

Percebíamos que os modos de ensinar e compreender a criança que a escola defendia acabavam por colaborar com a produção do fracasso de muitas delas. Isso nos incomodava. As palavras de Regina Leite Garcia explicam o nosso *agir*:

E a gente pegou uma citação da Regina Leite Garcia [...] “A professora inconformada com o fracasso escolar, intui [...] que precisa criar alternativas pedagógicas favoráveis aos alunos e alunas que não estavam avançando como ela

esperava.” Que, na verdade, é um movimento nosso (Katia Ferreira, XVI FALE/Rio, 29/11/2008).

Segundo a autora, a professora busca/cria alternativas que possam favorecer a aprendizagem dos alunos e alunas. Como resposta ao compromisso com “o outro”, esse era o nosso movimento.

Embora enfrentássemos muitos limites, como a falta de espaço/tempo para refletir a prática, Denise e eu buscávamos a autoria do nosso fazer pedagógico.

Crianças e professoras produtoras de conhecimento. Quer dizer, isso não era um movimento só da criança, mas nosso também. Não só de um conhecimento científico, quer dizer, você tem como saber das cobras, mas estar discutindo também a nossa prática, uma nova prática. Quer dizer, um novo conhecimento em relação a esse processo de leitura e de escrita (Katia Ferreira, XVI FALE/Rio, 29/11/2008).

A gente escolheu essas fotos por isso (Denise refere-se às fotos sobre o trabalho desenvolvido com as crianças que foram projetadas), porque foi uma observação. Quando a gente traz isso, professoras e alunos produtores de conhecimentos, pra gente tem muito significado, porque a gente descobriu tudo com eles (Denise Tardan, XVI FALE/Rio, 29/11/2008).

Nesse movimento de investigar modos mais favoráveis de ajudar nossos alunos a se apropriarem da linguagem escrita, fomos nos percebendo professoras pesquisadoras na concepção defendida por Garcia (2002) e essa descoberta se deu com a ajuda dos alunos. Fomos aprendendo com eles como poderíamos ser professoras, não meras executoras de propostas pensadas por outros.

As conversas entre eu e Denise iam nos ajudando a repensar a nossa prática. Esta relação dialógica me remete à ideia do “excedente de visão” (BAKHTIN, 2011) e à importância do outro no processo de formação. Na relação “eu/outro”, o excedente de visão permite que o sujeito se desloque a partir da visão do outro, tenha de si um olhar ampliado pelo ponto de vista do seu par.

A exotopia permite que possamos ter, de nós mesmos, um olhar enriquecido pela experiência, isto é, pela visão que o outro tem de nós. Ele mira de um ponto único, pessoal, o qual não podemos ocupar. Sendo assim, entrar em empatia com o outro, posicionar-se a partir da reflexão sobre o posicionamento desse outro, traz a possibilidade de o sujeito manter uma relação de alteridade e buscar o seu acabamento. Deslocando a discussão para as relações pedagógicas, refletir a partir da visão do outro sobre si e da própria visão sobre o próprio ato faz parte da docência e contribui para uma melhor formação. Esse exercício constante de deslocar-se para fora e dentro de si beneficia “os excedentes de visão que tem o professor a

respeito da continuidade do processo educativo (seus objetivos, suas finalidades, etc)” (GERALDI, 2013, p. 18).

Vivíamos, eu e Denise, uma relação de alteridade, onde cada uma era o complemento provisório da outra. A conversa, o compartilhamento de saberes e ainda não saberes, a busca por uma completude sempre inalcançável fazia avançarmos em nosso processo formativo.

Interessante destacar que o olhar exotópico dos nossos alunos também colaborava para esse processo formativo. Eram eles quem nos provocavam para que refletíssemos e pesquisássemos a nossa prática como defende Garcia (2008):

a professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz. A cada sucesso ou fracasso, ela se faz perguntas, para as quais busca ou constrói respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso. Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano (p. 21).

A professora pesquisadora vai construindo seus saberes e fazeres no cotidiano da sala de aula. Ela sabe que precisa buscar alternativas para o trabalho que desenvolve em sala. Como narramos durante o FALE/Rio, eu e Denise tínhamos uma preocupação com as crianças que não aprendiam a ler e escrever. Fomos percebendo que pensar apenas o motivo de muitos alunos e alunas não aprenderem não contribuía para que os ajudássemos. Aos poucos, fomos *mudando o foco*, como diz Denise: passamos a questionar sobre o que as crianças aprendiam, quais conhecimentos circulavam na sala de aula; nos preocupávamos com o que elas desejavam aprender e com os modos que usaríamos para ajudá-las a se apropriarem da leitura e da escrita.

Fomos transformando o nosso fazer em uma prática fruto de muitas vozes. Não estávamos sozinhas, pois esta mudança foi se dando na interlocução e nas relações estabelecidas com nossos alunos, com outros professores da escola básica com os quais convivíamos, com os professores do Curso de Pós-graduação da UFF³⁸ e com as diversas leituras que realizávamos, na tentativa de compreender as situações que se apresentavam em nosso dia a dia.

A construção da própria prática docente passa pela possibilidade das professoras e professores refletirem sobre suas ações, estranharem os modos aprendidos de ensinar a ler e

³⁸ Refiro-me ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Alfabetização das Crianças das Classes Populares citado em meu memorial e em outros momentos da pesquisa.

escrever, experimentarem novas formas de intervenção, criarem e recriarem possibilidades de trabalho que estimulem a aprendizagem dos alunos e alunas. Daí ser necessário que os docentes possam assumir a autoria da própria prática. Mas, como se assumir professor-autor? Como romper com a concepção de docência que reduz as professoras e professores a meros reprodutores de projetos pensados por quem está fora da escola?

Para Garcia (2008), “a escola é um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (p. 21). A autora defende que os docentes são capazes de teorizar sobre a prática e atualizá-la a cada dia. A articulação *prácticateoriaprática* permite que a professora possa compreender o que faz, possa avançar em seus ainda não-saberes e romper com os modos de trabalhar que não favoreçam a aprendizagem dos alunos e alunas.

A conquista da autoria passa por assumirmo-nos docentes reflexivos, capazes de pesquisar a próprias ações e fazer as próprias escolhas. Nesse sentido, a teoria revela-se “o instrumental teórico indispensável para que a professora possa mudar as lentes com que foi ensinada a olhar os seus alunos e alunas e, melhor compreendendo, possa contribuir efetivamente para que todos possam aprender tudo” (GARCIA, 2008, p. 22).

Para a autora, professoras e professores precisam assumir uma postura investigativa da própria prática e, sendo assim, a aprendizagem teórica poderá contribuir para que os docentes possam ver melhor seus alunos e alunas, compreendendo-os em suas singularidades.

Garcia destaca que a circularidade prática-teoria-prática possibilita que professoras e professores possam refletir e compreender melhor o que fazem:

No processo de transformação da professora alfabetizadora em professora pesquisadora estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como critério de verdade. É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas o que desafia a construção de novas explicações (p. 23).

A professora pesquisadora articula as discussões teóricas à prática alfabetizadora. É na sala de aula que a prática pode ou não confirmar a teoria. Em uma relação dialética entre a prática e a teoria, torna-se possível o avanço na construção do fazer pedagógico e a busca por novas teorias.

A investigação da prática desenvolvida no cotidiano escolar permite que os docentes, autores do seu fazer, possam confrontar ideias, desconstruir/construir explicações para as questões da sala de aula, fazer as escolhas que julga melhor para promover a aprendizagem dos seus alunos.

Além disso, esses docentes

tomando a prática como objeto de reflexão, ultrapassam os limites impostos por uma dada racionalidade técnica que as reconhece apenas como quem aplica teorias, indo em direção à afirmação e reconhecimento de si e das outras professoras como produtoras/autoras/narradoras de uma teoria em movimento produzida no e com o cotidiano escolar (MORAIS; ARAÚJO, 2014, p. 37).

Mas como professoras e professores podem assumir a autoria da própria prática, diante das políticas que impõem “pacotes educacionais”, os quais retiram do professor a possibilidade de pensar/decidir sobre o trabalho a ser desenvolvido com seus alunos? Retomo uma citação de Daniel que diz estarmos diante de um desafio.

E a primeira coisa que me inspira é a ousadia de fazer algo diferente e sair um pouco daquele modo que muitas vezes faz ficarmos estagnados e pensar práticas novas que podem fazer alguma coisa. E isso, é claro, é um desafio: a gente pode tentar fazer alguma coisa. A gente tem de tentar se livrar dessas amarras e, enfim, buscar pensando, estudando (Daniel de Oliveira, XXXIV FALE/Rio, 01/09/2012).

O professor fala das “amarras”. Possivelmente Daniel refere-se às políticas educacionais que controlam o fazer docente das professoras e professores, as quais impõem o uso de cadernos pedagógicos ou outros materiais que engessam as práticas alfabetizadoras. Ou talvez Daniel esteja se referindo aos modos aprendidos de alfabetizar que *amarram* a prática docente a ações mecanicistas as quais pouco colaboram para o processo de construção da leitura e da escrita de muitas crianças.

Daniel diz querer “fazer algo diferente” e buscar uma “nova prática”. Mas o que seria pensar uma prática nova? Professoras e professores, como sujeitos históricos e sociais, se constituem dia a dia através da interação e da interlocução com outros sujeitos. Assim, as palavras de um falante, se constituem das palavras alheias (BAKHTIN, 2011) que o atravessam, que o (trans)formam. Retomando as ideias de Barthes (2004) nossos textos são textos dos outros e, por isso, o que se cria não é o novo, algo original, mas um discurso que traz variadas inscrições. Nessa perspectiva indago: o que seria uma prática nova para Daniel?

Talvez o professor utilize a ideia do novo, não no sentido de que as ações dos docentes possam ser originais, mas que estas possam ser construídas com vistas a atender ao demandado por nossos alunos e alunas. Dessa forma, o novo não seria a criação em si, mas a forma de se criar, possibilitando a autoria aos professores e professoras, permitindo que esses possam construir o seu próprio trabalho. Como nos ensina Foucault (1999), “o novo não estaria no que é dito, mas no que acontece a sua volta” (p. 26).

Daniel propõe, também, que professoras e professores se livrem das amarras e “sigam pensando e estudando”. As palavras de Daniel me remetem à ideia da importância da reflexão e da construção coletiva do trabalho docente. Nesse sentido, Varani (2005) defende que:

As possibilidades de o trabalho coletivo produzirem novas formas de pensar, agir no cotidiano escolar representa capacidade de trabalho imaterial, ou seja, trabalho não materializado em produto manipulável, no sentido originário da palavra. Ou seja, não se produz produto que pegamos, manipulamos com as mãos, mas um produto cultural, formas de pensar, de agir, de se organizar no trabalho escolar (p. 262).

O trabalho coletivo oferece a possibilidade de se produzir modos de pensar, agir e organizar o trabalho escolar como defende a autora. Para ela, esse trabalho é imaterial, pois não é algo manipulável.

No entanto, Varani defende que os trabalhos coletivos “só são possíveis a partir da compreensão que a ação humana passa pela interseção da responsabilidade e das possibilidades deste indivíduo se propor a responder em condições concretas para elaborar e realizar seu compromisso” (p.263). Dessa forma, não basta a responsabilidade do professor, mas que também sejam promovidas as condições concretas para a realização do trabalho.

As políticas educacionais deveriam promover as condições para que o trabalho das professoras e professores aconteça. Varani (2005) nos aponta que:

há uma relação necessária entre as políticas educacionais de governo na produção da viabilidade da organização coletiva dos projetos pedagógicos. É necessária uma política que valorize o trabalho docente, que crie espaços/tempos que promovam aperfeiçoamento, que insturem a reflexão, que implemente condições adequadas para a preparação da aula para a pesquisa. Há a necessidade de uma política que dê suporte para que a responsividade aconteça (p. 264).

Para a autora, as políticas, ao invés de descontinuarem os projetos em andamento nas escolas, deveriam incorporá-los dando o suporte necessário. A política de descontinuidade faz com que professores usem suas “astúcias”, como abordado no início deste capítulo, para desenvolverem o seu trabalho, apesar dos manuais de orientação e variadas formas de controle.

O cotidiano da escola é complexo. Nele experienciamos situações de ensinar e aprender, discutimos sobre a escola e os alunos expondo ideias e confrontando opiniões, fazemos escolhas, avaliamos e repensamos nossas ações. Assim, vamos produzindo a nossa prática e nos constituindo docentes.

Promover a autoria é permitir que professoras e professores desenvolvam suas práticas e possam se posicionar de maneira responsiva diante dos dilemas e tensões que se apresentam

no cotidiano das escolas. O coletivo constitui um espaço-tempo potente para que, nos assumindo professores pesquisadores e autores de nosso fazer, possamos nos (trans)formar a cada dia e (trans)formar a escola. Do contrário, seremos meros reprodutores da ordem estabelecida.

Assim como percebemos em Bakhtin, Barthes e Foucault, as narrativas apresentadas no FALE/Rio se aproximam e se distanciam em certos aspectos referentes à autoria. No entanto, percebo que o professor-autor se constitui na interlocução com outros sujeitos e, dessa forma, a sua obra, ou seja, a sua prática incorpora variadas vozes.

Nessa perspectiva, respondo a pergunta do início do texto na qual indago se eu seria única autora do texto que ora escrevo. Não, não sou a única autora, pois minha voz é também a voz daqueles que me constituem.

Ser autor significa produzir e não reproduzir como vêm determinando as políticas públicas. Nesse sentido, é preciso promover na escola condições para que os docentes sejam autores e possam construir a sua obra em espaços coletivos de reflexão e pesquisa. A conquista da autoria é a possibilidade que professoras e professores têm para imprimir as suas marcas na construção de uma escola mais solidária, viva e que possa promover a aprendizagem de todos.

5.2.2.2 A autoria discente

Enquanto docentes, buscamos a autoria de nossa prática e isso representa assumirmos nosso papel na ação pedagógica lutando contra toda e qualquer imposição. E quanto aos nossos alunos e alunas? Temos possibilitado que nossos alunos sejam autores? Como? Quando? O que consideramos autoria?

Daniel, ao narrar o trabalho de produção de animação que realiza com sua turma, revela que a autoria infantil é uma preocupação:

Bem, também a busca pela autoria. E é muito precioso levar esses alunos e motivá-los a dizer o que eles querem, o que eles sabem, o que eles pensam. E fazer com que eles falem o que muitas vezes não é o que a gente quer ouvir, mas é o que eles querem dizer... Eu posso até discordar deles, quando eles não dizem tudo o que eu quero, tudo o que eu penso, ou tudo aquilo que o livro ou a apostila quer que a gente faça. Muitas vezes, a surpresa, aquilo que acontece ali, pode ser muito legal de ser visto. Acaba com aquilo tão linear e acaba nos provocando... Muitas vezes uma coisa sobre a qual a gente não sabe nada e o aluno diz: “eu gosto disso”. Está

colocado o desafio. E a autoria então é uma pista que eu venho pensando bastante... (Daniel de Oliveira, XXXIV FALE/Rio, 01/09/2012).

O professor parece compreender que a conquista da autoria passa pela possibilidade do aluno dizer o que deseja, o que pensa, mesmo que isso contrarie o que se espera. Para Daniel, o exercício da autoria pode provocar a ousadia, fazendo surgir as surpresas, outras possibilidades de trabalho em sala de aula.

Outra inspiração: descobrir algo que parece distante. Por exemplo, algumas práticas com desenhos animados... Isso quando a gente olha nas telas do Anima Mundi ou para grandes desenhos animados que temos aí, da Disney e outros, a gente fica com a sensação de que nunca poderia fazer algo parecido na vida. E as crianças também pensam mais ou menos isso... Uma das propostas que eu fiz para eles foi, depois de assistir a um desenho animado – e nós assistimos a vários... Então eu perguntei para eles: “Vocês acham que são capazes de fazer um igual?”. Foram muitos “não sei” (Daniel de Oliveira, XXXIV FALE/Rio, 01/09/2012).

A identidade e o autorreconhecimento também estão sempre presentes e é uma coisa que conta muito, porque ter noção de que você pode fazer algo que antigamente só sentava como espectador para assistir mexe realmente com a sua motivação, mexe com você. Afinal de contas, eles não são mais pessoas que só assistem, mas produzem. Então, provocar, questionar, investigar, produzir, são coisas que estão muito em voga naquela sala de aula, porque agora eles precisam ter, a cada dia, uma solução para uma questão que, de repente, aparece na sala de aula. (Daniel de Oliveira, XXXIV FALE/Rio, 01/09/2012).

O professor questiona seus alunos e os encoraja a produzir. A eles é dada a possibilidade de não serem apenas os espectadores, mas os produtores das animações.

A autoria como processo de criação e a autonomia parece ser o que Daniel defende em sua sala de aula. Ele provoca os alunos para que tenham uma postura ativa no processo de aprendizagem. Como ele mesmo diz, “provocar, questionar, investigar, produzir, são coisas que estão muito em voga naquela sala de aula”, pois aos alunos cabe a resolução dos desafios que surgirem. Daniel tenta fazer com que os alunos e alunas saiam da posição de receptores e reprodutores para a de autores das estratégias de trabalho, dos desenhos, dos textos. O exercício da autoria, mesmo que esta contrarie o que se esperava, revela a possibilidade de invenção de uma nova sala de aula.

A escrita de textos vem se constituindo, para muitas professoras e professores, como uma possibilidade das crianças ampliarem seus conhecimentos sobre a escrita.

A turma de Flavia Castilho narrou no XXII FALE/Rio algumas atividades que haviam realizado. Dentre as atividades, a escrita de um texto em dupla.

Bárbara: Esse é o livro que a gente fez, a gente lia na sala todo dia, aí depois a gente teve a ideia de fazer nós mesmos, aí depois a gente contava a história. Eu vou ler...

Caçadas de Pedrinho. Turma 1202.

Era em duplas e cada criança fazia uma parte.

Giovana: Era uma vez o Sítio do Picapau Amarelo. Capítulo 1: Era onça mesmo.

Um dia apareceu uma onça no Sítio do Picapau Amarelo e o Pedrinho decidiu caçar a onça.

Bárbara: As crianças jogaram pólvora no olho da onça. Aí ela ficou cega e todos mataram a onça.

Gabriela: Esse é o nosso. Eu e Júlia que fizemos. Eu pintava um pouquinho e ela pintava um pouquinho.

Júlia lê: As crianças levaram a onça para o Sítio do Picapau Amarelo. A dona Benta e a tia Anastácia levaram o maior susto!

Bárbara: Os animais não gostaram da morte da onça e fizeram uma assembleia.

Danielle: Na assembleia os animais decidiram invadir o Sítio do Picapau Amarelo [...]

Robson: Os besouros contaram tudo que aconteceu na mata para a Emília.

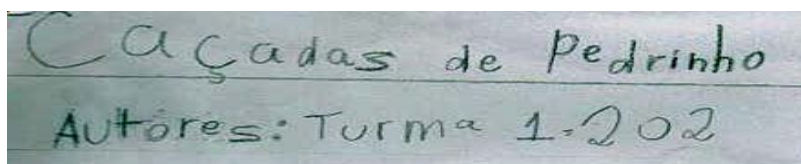
Bárbara: Capítulo 5: "A defesa estratégica"

As crianças fizeram um plano de defesa ou de guerra. Fizeram uma perna de pau para cada um do sítio.

Giovanna: As onças invadiram o sítio e todos subiram nas pernas de pau, mas a Emília fez uma granada de vespas e as onças fugiram com medo. Fim!

(Alunos da turma 1202, XXII FALE/Rio, 15/05/2010).

Fotografia 5 - Capa do livro coletivo Caçadas de Pedrinho



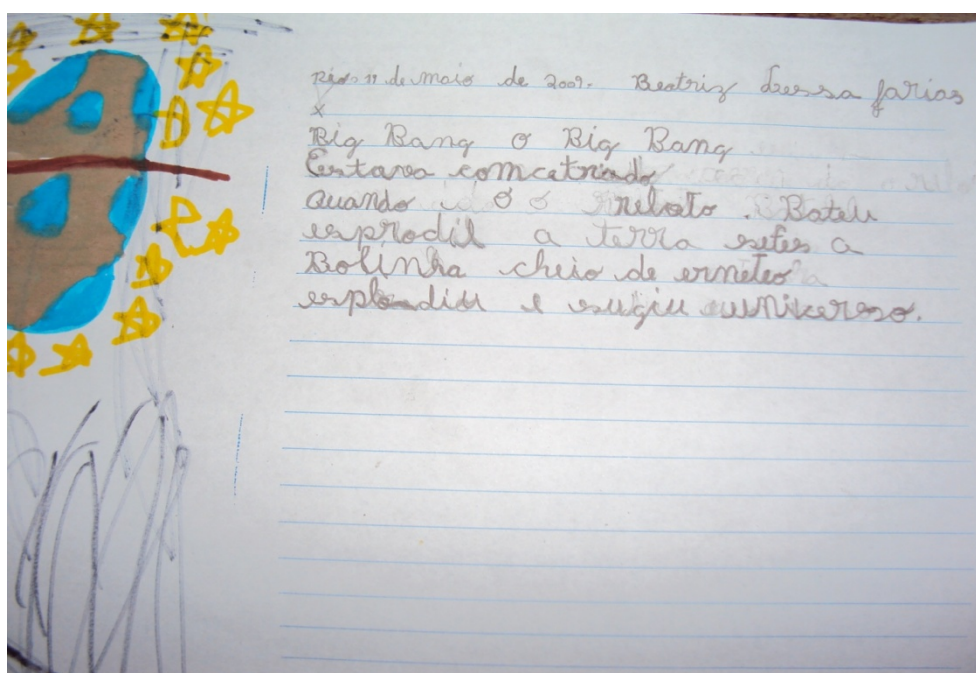
Nota: PedrinoProdução de texto da aluna Beatriz

Fonte: FALE/Rio, 2010.

Carla Bronzeado também narra um trabalho de escrita produzido pelas crianças a partir de um projeto sobre astronomia.

Aqui (data show) foi uma produção de texto individual a partir de tudo que eles viram no vídeo e no texto. Tem alguns erros e eu deixei porque eu fiz esse caderno de textos que se chama “Textos e mais textos”. [...] Dentro desse caderno, tem vários textos que eu trabalho. Na verdade, é uma forma de ver como o aluno se desenvolveu ao longo do ano. Então, eu não interfeiri muito nessa produção: “Big Bang. O Big Bang estava concentrado quando o relógio bateu. Explodiu. A Terra se fez. A bolinha cheia de energia explodiu e surgiu o universo (Carla Bronzeado, XX FALE/Rio, 26/09/2009).

Fotografia 6 - Produção de texto da aluna Beatriz



Fonte: FALE/Rio, 2009.

Os alunos de Flavia recontam uma história de Monteiro Lobato. Os de Carla também escrevem sobre o que aprenderam no projeto que desenvolveram sobre o universo. Os meus alunos e os de Denise também escreveram textos sobre as cobras que pesquisamos. Crianças escritoras, produtoras de textos. Seria esta uma forma de exercício de autoria? Para que se escreve, afinal?

Escrevemos para sermos lidos. Escrevemos para dizer algo ao outro. Podemos compreender o que o outro diz escrevendo também. A escrita de textos traz os sentidos construídos na interlocução e possibilita que a língua não seja ensinada como algo pronto e acabado. Esse parece ser o que leva muitos docentes a incentivarem seus alunos a escreverem textos em sala de aula. Mas seriam os alunos autores desses textos?

Como anuncia Geraldi (2010) um texto não é produto da articulação de regras, mas produto de elaboração própria que encontra, nos outros textos, apenas modelos ou indicações. Dessa maneira, a experiência de produzir um texto é algo sempre novo.

Poderia retomar para essa reflexão, também, o que defende Barthes (2004) ao dizer que nenhuma escrita é original, pois traz muitas vozes. “O novo texto surge num universo já povoado por outros textos, com os quais dialoga, dos quais se afasta ou aproxima” (GERALDI, 2010, p. 108).

Ao produzirem textos, crianças assumem a própria voz através de escrituras povoadas por outras vozes. Assim, exercem a autoria. Kramer (2003) contribui para esta discussão ao dizer que:

ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita (...) Somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia cresce no seu aprendizado... Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história (p. 83).

Refletindo sobre o que defende a autora, para que crianças possam conquistar a autoria, é necessário que as práticas alfabetizadoras promovam condições com o objetivo de que a criança, sujeito social, crie e não apenas reproduza a escrita. Assim, lhes será garantido, também, o direito de imprimir suas marcas na história.

5.3 Ensinar exige enfrentar desafios e mudanças: o trabalho com textos na sala de aula

Como ensinar a língua portuguesa? Por que crianças aparentemente não aprendem a ler e escrever e fracassam na escola? Haveria um melhor método de ensino? Estas e outras perguntas mobilizam, há décadas, educadores e gestores preocupados com o baixo nível de desempenho dos estudantes das escolas públicas.

A dificuldade de apropriação do sistema da língua e o conseqüente fracasso dos alunos e alunas vêm convocando a todos os professores da escola básica, da universidade e gestores do campo educacional a refletir e buscar alternativas para o ensino da língua materna.

Segundo Mortatti (2014), ao longo de mais de 120 anos da história do ensino da língua portuguesa, diferentes sentidos foram se constituindo em consonância com diferentes formas de compreensão dos problemas de cada época. Como sentidos produzidos podem ser

percebidas variadas respostas às questões, como a finalidade do ensino da língua, concepções dos processos de ensino e aprendizagem, conteúdos, métodos de ensino, formação de professores e tantas outras. Em especial, a disputa entre diferentes métodos para o ensino da leitura e da escrita (assunto abordado em capítulo anterior desta dissertação) promoveu infinitas discussões, durante décadas, em busca da superação do que em cada época considerava-se a justificativa para o fracasso escolar.

Para a autora, a partir de 1980, como fruto do processo de redemocratização do país, “educadores comprometidos com a transformação social passaram a questionar a educação pública e, em particular, o ensino nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, especialmente em seus pontos críticos quanto ao ‘fracasso escolar’ “ (MORTATTI, 2014, p. 14). O eixo da discussão em torno dos métodos passou a ser considerado tradicional e dois pensamentos emergiram como proposta para se pensar o ensino da língua: o “construtivismo” e o “interacionismo linguístico”.

Embora motivados por constatações parecidas e apresentando características aparentemente comuns entre si, trata-se de moldes explicativos diferentes. São diferentes as teorias do conhecimento em que esses modelos se fundamentam, os sujeitos que as formularam, assim como o lugar onde produzem as pesquisas e suas finalidades políticas, sociais e científicas. Além disso, circulam com diferentes ritmos e modos, entre diferentes sujeitos e espaços, tendo sido, ainda, objeto de apropriações didático-pedagógicas também diferentes entre si (MORTATTI, 2014, p. 16).

O construtivismo resultante das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores, sobre a psicogênese da língua escrita, representou uma “revolução conceitual” (MORTATTI, 2014, p. 17), pois questionou com veemência o uso dos métodos tradicionais de alfabetização. O interacionismo, fundamentando-se nas contribuições da análise do discurso e da teoria da enunciação, também questionou as bases teóricas e o ensino da língua, sendo destaque os estudos de pioneiros de Wanderley Geraldi. Mortatti aponta que ambas as discussões engendraram certa disputa e o pensamento construtivista se destacou:

Sob pressão de urgências políticas, sociais e educacionais e como resultado de disputas entre intelectuais, gestores da educação e professores universitários, no âmbito do pensamento e das ações sobre alfabetização se tornou hegemônico o modelo construtivista (MORTATTI, 2014, p. 17).

O construtivismo disseminou-se rapidamente e surgiram diversas ações baseadas em seus fundamentos teóricos, objetivando a apropriação desta proposta por parte de gestores e professores. Ainda segundo a autora, em decorrência de ações governamentais, envolvendo

grandes investimentos financeiros. O construtivismo foi incorporado às políticas públicas como consenso:

As apropriações consensuais do construtivismo consolidadas em políticas públicas e no discurso oficial sobre alfabetização no Brasil, passaram a integrar o senso comum pedagógico que vem conduzindo naturalmente a prática docente de gerações de alfabetizadores brasileiros que provavelmente nunca leram, de fato, os textos de Ferreiro e colaboradores (MORTATTI, 2014, p. 18).

Segundo Mortatti, as apropriações consensuais do modelo construtivista trouxeram mudanças para os modos de se pensar e ensinar a leitura e a escrita, os quais repercutiram na prática docente de muitos alfabetizadores.

O discurso sobre o construtivismo, aos poucos, tornou-se hegemônico na escola, embora ainda houvesse quem defendesse os métodos tradicionais. A autora salienta ainda que, apesar do construtivismo não comportar nem uma teoria do ensino, nem uma didática, essa “característica não impediu, no entanto, que pesquisadores e professores brasileiros ‘construíssem’ paradoxais ‘didáticas construtivistas’ ou ‘cartilhas construtivistas’ e as apresentassem como decorrências didático-pedagógicas desse modelo” (p. 17). Referendadas pelo discurso institucional, a nível nacional, as cartilhas ditas construtivistas foram sendo amplamente divulgadas pelo mercado editorial.

Emília Ferreiro investigou os processos cognitivos relacionados à leitura e à escrita em crianças. Esta pesquisa trouxe, naquele momento, novas maneiras de pensar a alfabetização. A apresentação do que Ferreiro chamou de hipóteses de escrita, referindo-se à maneira como as crianças elaboravam conhecimentos acerca desse processo, levou muitos docentes a repensarem o “erro” na alfabetização. Apesar da contribuição da pesquisa de Ferreiro e colaboradores para as práticas alfabetizadoras, Smolka (1996), em suas investigações em escolas brasileiras, aponta o surgimento de um grande equívoco:

[...] ao invés de se tomar o estudo de Ferreiro e Teberosky como contribuição para o entendimento dos processos de aquisição da escrita, tem-se reduzido o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico-sonora, categorizando crianças e turmas de crianças em termos de níveis de hipóteses, quando o processo de leitura abrange outros aspectos e outras dimensões (p. 63).

Nesse sentido, muitos docentes passaram a ter preocupação com a análise dessas hipóteses usadas como formas de classificação em níveis de desenvolvimento.

Diferente do pensamento construtivista, o qual problematiza o sujeito cognoscente e o seu processo de aprendizagem da língua, o interacionismo preconiza que o processo de

construção da língua possa ser pensado/construído “à luz da linguagem” (GERALDI, 1997, p. 5), através da ideia da interlocução como espaço de produção e constituição de sujeitos.

Enfatizando a natureza histórica e social da língua, dos sujeitos e das interações verbais (Geraldí) considera fundamental compreender o *trabalho linguístico* (dos sujeitos) como *atividade constitutiva*, em que se entrecruzam produção histórica e social de sistemas de referências e de operações discursivas. Nesse âmbito, por sua vez, há ações que se fazem *com* a linguagem e *sobre* a linguagem assim como há ações da linguagem sobre os sujeitos. Trata-se, assim, de distinguir nesses níveis de ação, os diferentes níveis de reflexão: *atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas*; e, nesse trabalho linguístico, que ocorre sempre em determinada situação histórico- social - espaço de relações interlocutivas -, produzem-se discursos necessariamente significativos.

[...] a especificidade do ensino da língua encontra-se, portanto, no trabalho com o texto, compreendido sempre como uma atividade de produção de sentidos; o professor passa a ser entendido como um interlocutor ou mediador; *o texto*, como *objeto* de *ensino-aprendizagem*; e o aluno, como sujeito leitor e autor de textos (MORTATTI, 1999, p. 27, grifos da autora).

Para a autora, o texto passa a ser a principal fonte para se trabalhar a compreensão/construção da leitura e da escrita. Através das relações discursivas, sentidos são produzidos pelos sujeitos que delas participam. A prática da linguagem possibilita a reflexão sobre a língua em situações de interação social. Esta análise não é algo externo, desvinculado do sentido histórico e social do próprio discurso e, portanto, constitui-se em uma “atividade de produção de sentidos”.

Nessa perspectiva, o interacionista linguístico baseia-se em uma concepção segundo a qual o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem. Dessa forma, o texto é o conteúdo de ensino que deve ser tomado como objeto de estudo.

Os professores que narram suas práticas no FALE/Rio trazem, em suas falas, a importância de se trabalhar com o texto na alfabetização. Mas, por que professores defendem o texto como possibilidade para se alfabetizar? O que pensam os docentes sobre o trabalho com o texto? Como esse trabalho acontece em sala de aula? Seria possível superar as concepções tradicionais e, de fato, construir um trabalho que tome a linguagem “como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem” (GERALDI, 1997, p. 192)?

Eu e Denise narramos, no FALE/Rio, o desafio de usar o texto na alfabetização. Como narrei em meu memorial, as discussões trazidas por Ferreiro me fizeram estranhar e romper com o uso dos métodos tradicionais. Assim como aconteceu comigo, o mesmo aconteceu com Denise e muitas outras professoras. Começávamos a ouvir que a construção da leitura e da escrita podia se dar por outros caminhos, embora estes ainda não estivessem muito definidos.

O pensamento construtivista sobre “as etapas de construção da escrita”³⁹, bastante difundido pelas políticas educacionais no começo da década de 1990, nos provocava. Somado a essa nova ideia, o fracasso de muitas crianças na alfabetização através dos métodos ditos tradicionais reafirmava a necessidade de mudança. Ao mesmo tempo, as ideias de Vygotsky sobre um sujeito social que constrói seus saberes na interação com o outro nos convidava, também, a repensar o nosso trabalho. Eram as concepções construtivistas e sócio-interacionistas que começavam a circular pelas escolas e nos cursos de formação. Embora sem muitos conhecimentos, o que compreendíamos era a necessidade de trabalharmos com materiais que, de alguma forma, estivessem vinculados ao cotidiano dos alunos, diferente do que era apresentado nas cartilhas tradicionais.

Sendo assim, era costume trazermos textos para a discussão em sala de aula: receitas de comida, a certidão de nascimento dos alunos, músicas, panfletos... Porém, embora discutíssemos a função e a forma de cada texto, estes eram, principalmente, para fornecer as palavras que seriam usadas para explorarmos as sílabas e as letras. Nesse sentido, apesar de desejarmos o “novo”, as concepções tradicionais de alfabetização nos habitavam.

Foi principalmente quando começamos a trabalhar com *projetos de pesquisa*⁴⁰ que eu e Denise transformamos o nosso olhar para o trabalho com o texto. As narrativas a seguir, referem-se ao filme *Anaconda*, o qual os alunos haviam assistido e que deu origem ao projeto de pesquisa *Anaconda: a maior cobra do mundo*.

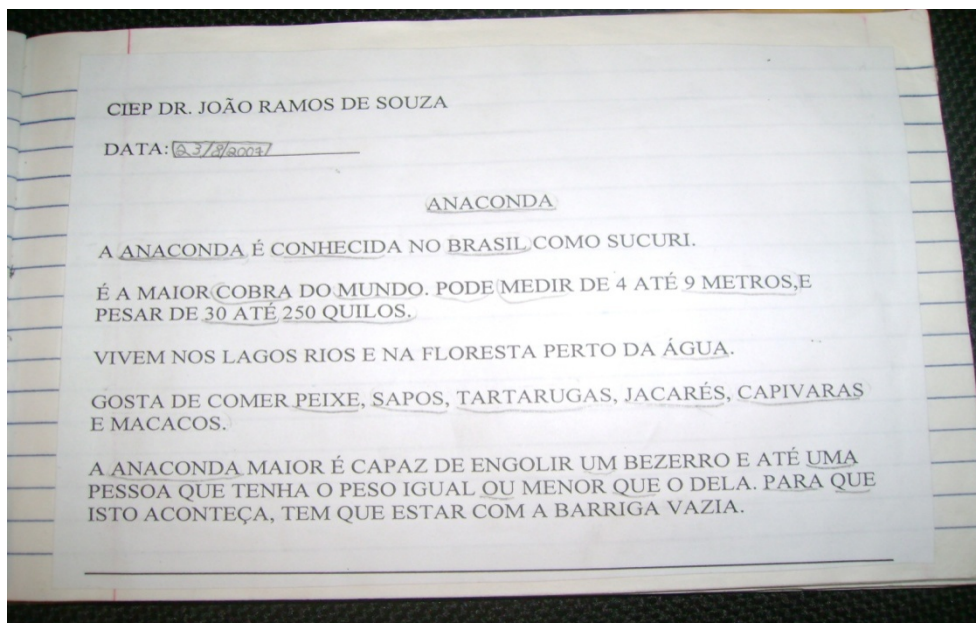
Nós vimos o filme e a gente resolveu desmistificar o quê que ali surgia. Aquilo ali era realmente científico? E o que era ali do imaginário? E aí formamos nosso ponto de partida: pesquisar sobre a sucuri, que na verdade a anaconda é a nossa sucuri. E a aí esse trabalho surgiu. Trabalho de alfabetização a partir da leitura de textos. E aí começou o nosso movimento de pesquisa (Katia Ferreira, XVI FALE/Rio, 29/11/2008).

É porque aí como ela (professora Kátia) tá falando, para desmistificar, a gente foi pesquisar. Então começou esse movimento muito interessante que a gente fazia, sei lá, intuitivamente, não sei. Quando a gente foi fazer a monografia é que a gente viu a importância disso. A gente dizia assim: “como é que a gente vai trazer essas informações? Não podemos ler o que a gente tirou da Internet!” Poxa, muita coisa, às vezes termos difíceis, e eu ficava pensando: vamos fazer um texto primeiro para ser de fácil entendimento, para que fique como registro no caderno. Então temos que criar. Vamos achar nos livros o que a gente queria dizer exatamente para eles. Então esses textos, a gente montava a partir da pesquisa que a gente fazia e esse aí foi o primeiro (Denise Tardan, XVI FALE/Rio, 29/11/2008).

³⁹ Esta era a maneira como nos referíamos aos níveis de construção da escrita apresentados por Ferreira em sua pesquisa sobre a Psicogênese da Língua Escrita.

⁴⁰ Refiro-me à ideia de trabalhar com projetos na alfabetização. Esta experiência narro em meu memorial no início desta dissertação.

Fotografia7 - Texto construído pelas professoras para ler com os alunos



Fonte: O autor, 2007.

A necessidade de registrar as informações que pesquisávamos nos levou a criar textos variados para ler com as crianças. Interessante destacar como Denise aponta que, a princípio, esse era um movimento *intuitivo*, ou seja, não tínhamos muita clareza quanto à importância de trabalharmos com textos. Fazíamos por considerar uma prática plena de sentido, já que era desejo dos alunos aprender sobre as cobras, e os textos poderiam revelar muitas informações. No entanto, quando começamos a escrever a monografia do curso de pós-graduação⁴¹, encontramos na teoria o respaldo para a nossa prática:

[...] a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita) (SMOLKA, 1996, p. 63).

Aprender a ler, lendo, aprender a escrever, escrevendo. Assim nos acostumamos a defender o nosso trabalho. A dimensão discursiva dos textos começa a ser compreendida por nós.

E aí gente, esse texto *deu pano pra manga* porque a alfabetização partia dele. Vocês estão vendo que está meio com algumas coisas sublinhadas... enfim, em cada texto a gente abordava de uma maneira diferente. Anaconda a gente mandava sublinhar, a gente lia, a gente colocava no quadro o texto ou às vezes fazia em folha grande, pra

⁴¹ Mais uma vez, refiro-me ao Curso de Pós-graduação em Alfabetização das Crianças das Classes Populares da Universidade Federal Fluminense (UFF). Denise e eu escrevemos em parceria o trabalho de monografia para conclusão do curso.

eles poderem estar acompanhando no quadro e no caderno. E aí eu dizia: “Vamos ler” e com o dedo a gente ia lendo as palavras e às vezes pedia pra algum aluno ler. E aí eu terminava uma frase: “Vamos entender esse frase aqui? O que estava dizendo nela? Ah! Que a Anaconda era conhecida...” E a alfabetização se dava dessa maneira. Ali embaixo (refere-se a um trecho do texto), está sublinhado “peixes, sapos, tartarugas”, palavras que eles já conheciam, e isso servia de pista. Ficava fácil de entender... o que elas gostavam de comer... então, assim, que sempre se deu a alfabetização através dos textos (Denise Tardan, XVI FALE/Rio, 29/11/2008).

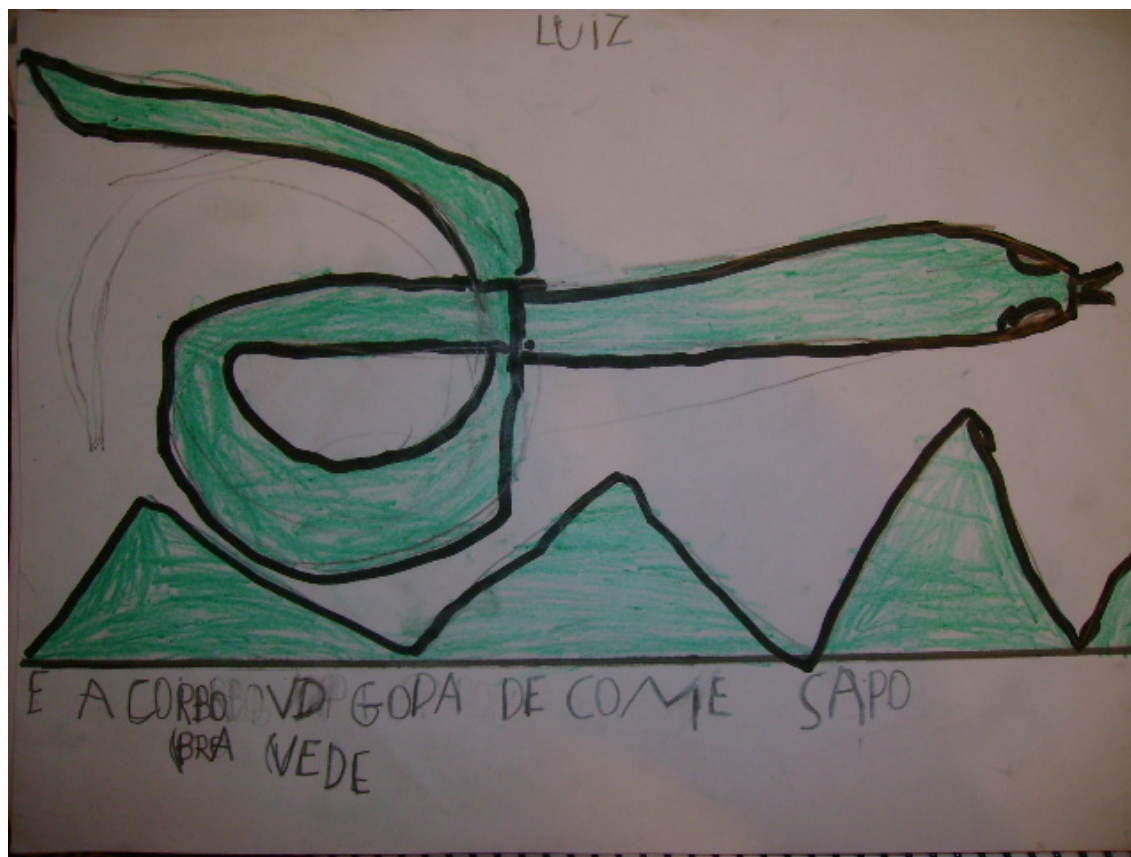
Denise comenta como o texto era usado para levar os alunos e alunas a pensarem sobre a língua. A leitura coletiva e individual do material era encorajada e, durante esse processo, era possível destacar palavras e fazer indagações que provocassem a reflexão sobre a escrita e os sentidos do texto.

O uso do texto como discurso escrito “foi nos revelando a relevância de um processo de construção de conhecimento, na interdiscursividade, isto é, numa prática dialógica, discursiva” (SMOLKA, 1996, p. 71). Começamos a compreender que o texto não era apenas um pretexto para fazer o aluno refletir sobre a língua a partir de palavras dele originadas. O texto, além de promover a ampliação dos saberes sobre o assunto que ora pesquisávamos, no caso, as cobras, passava a ser o próprio objeto de conhecimento da língua.

Geraldi (1997) nos diz que “a vida em comum nos deu uma língua em comum. Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa” (p. 121). Sendo assim, fomos experimentando/descobrimo, junto com os alunos, que o trabalho com textos possibilitava a ampliação dessas experiências não só através da leitura, mas, também, a partir da escrita de textos.

A escrita também surgia como prática discursiva. Era comum as crianças escreverem sobre o que iam aprendendo, como mostra o texto a seguir.

Fotografia 8 - Texto do aluno Luiz sobre a cobra verde



Fonte: O autor, 2007.

Luiz, apesar de omitir letras e não dominar totalmente a correspondência entre grafemas e fonemas, mostra como vai elaborando a sua escrita. Outras crianças buscavam o nosso apoio para escrever e expunham suas hipóteses diante do desafio da escrita. Momentos de interação verbal, muitas vezes nada calmos, abriam espaço para o diálogo entre crianças e professoras.

Buscando trabalhar com as crianças a leitura e a escrita na interdiscursividade, o conhecimento sobre a escrita e o conhecimento sobre a aquisição da escrita se construíam (SMOLKA, 1996, p.76). Denise explicita o que mudou em nossa prática:

Não só a alfabetização como processo discursivo... foi uma coisa que a gente descobriu na monografia, na nossa pesquisa, a gente fazia e não sabia. E a gente descobriu. Exatamente isso, os nossos, os textos que a gente trazia tinham o que dizer. E tinha sentido pra eles. A gente, há um tempo atrás, tinha esta preocupação, e a gente até coloca isso na monografia. Em 2006 (Denise refere-se ao ano anterior), a gente fazia isso: “vai falar da cobra, mas o texto não pode ter o “BRA”, porque ainda não está na hora, entendeu? Então, tem que ver o que vai num texto de pelo menos três frases só”... E a alfabetização como processo discursivo é o oposto disso, foi o que a gente começou a fazer (Denise Tardan, XVI FALE/Rio, 29/11/2008).

Denise narra que conceber a alfabetização como prática dialógica, discursiva, significativa, trouxe mudanças para o nosso fazer pedagógico. Em 2006, ainda defendíamos uma alfabetização baseada em muitas restrições como a definição de uma certa quantidade de frases para um texto, a impossibilidade de ler sílabas ainda não “apresentas” aos alunos. Estas e outras concepções começaram a ser repensadas, e foi principalmente com a escrita da monografia em 2007, que fomos percebendo os pressupostos teórico-metodológicos presentes na nossa prática pedagógica. O movimento prática-teoria-prática (GARCIA, 2008) nos ajudava a compreender melhor o que fazíamos em sala de aula.

Apesar de algumas mudanças no fazer cotidiano da sala de aula, das muitas reflexões e discussões entre mim e Denise sobre como trabalhar a alfabetização em uma perspectiva outra, deixo uma indagação à qual retornarei mais adiante: apesar de considerarmos o texto objeto de estudo bastante significativo para se refletir sobre a língua, isto nos afastaria, de todo, dos modos tradicionais de ensiná-la?

Carla Bronzeado, no XX FALE/Rio⁴², também narra como começou a trabalhar com textos em sala de aula:

E no começo eu trabalhava realmente com a cartilha, com o método tradicional e, na verdade, isso me incomodava um pouco. Mas eu não sabia como mudar essa prática. Comecei a estudar muito, comecei a ler muito. [...]

Eu tive a sorte de fazer um curso pela prefeitura do Rio de Janeiro na minha escola, Rachel de Queiroz. Foi um curso com a professora Olga Guimarães, que é do CAP da UERJ. Ela me ensinou muita coisa. Foi aí que realmente eu comecei a aprender a trabalhar com textos. [...]

A minha insatisfação era muito grande. Então eu comecei a procurar mudanças. Nisso que eu comecei a procurar mudanças, como a Carmen⁴³ falou, eu comecei a vir ao FALE e comecei a ler muitos livros. Eu acho que essa fala do Paulo Freire é bem representativa para mim e para muitos professores: “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” [...] (Carla Bronzeado, XX FALE/Rio, 26/09/2009).

A professora, insatisfeita com o trabalho de alfabetização com o método tradicional, vai em busca de outros modos para alfabetizar seus alunos e descobre a possibilidade de trabalhar com textos. O movimento de Carla é o da professora pesquisadora que reflete sobre o seu fazer e deseja mudança. As palavras de Freire, apresentadas no fórum pela professora, dizem dos sentimentos de curiosidade e inquietude em relação ao conhecimento que a docente busca. Para o autor citado, “se há uma prática exemplar como negação da experiência

⁴² Retomo que o XX FALE/Rio teve como título “Alfabetização sem cartilha? O texto como referência na prática alfabetizadora”.

⁴³ A professora Carmen Sanches Sampaio, como cito em capítulo anterior, é a idealizadora e coordenadora do FALE/Rio.

formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade” (FREIRE, 1996, p. 94)... E Carla não parece inibir-se diante do que não sabe. A produção do conhecimento do objeto, no caso a alfabetização através de textos, implica o exercício da curiosidade pela professora, que, nesse movimento, tenta satisfazer-se no encontro com diferentes pares ou através da leitura.

Carla parece compreender que o seu movimento de professora pesquisadora é o mesmo de outros professores que, embora tenham aprendido a alfabetizar pelos modos mecanicistas, decide fazer diferente.

Mas como a docente pensa o trabalho com o texto? Como Carla avança em suas construções de professora alfabetizadora diante dos desafios enfrentados na sala de aula?

A docente narra o que compreende sobre a alfabetização através de texto e faz comparações com o trabalho que julga tradicional:

Então, ele (Carla refere-se ao curso que fez com a professora Olga Guimarães do CAP da UERJ) vem falando da diferença das pessoas que trabalham com silabário (com as metodologias mais tradicionais silábicas) e com os textos. Eu não vou ler tudo, mas é só para a gente fazer uma comparação. Com o silabário, o processo é cumulativo. Então nós, com a nossa visão “adultocêntrica”, achamos que a criança precisa aprender sempre o mais fácil. Então, vamos dar o mais fácil: do mais simples ao complexo, do mais fácil para o mais difícil. Os textos artificiais, que não tem nada a ver. Aqueles textos que a gente só encontra na escola. Na nossa vida, fora da escola, a gente não vê aqueles textos nunca. Só dentro da escola, como “o bebê baba.” As atividades de memorização e repetição... E com os textos não. Com os textos, a gente começa a fazer uma construção. A criança tem que começar a pensar no que ela está escrevendo, a criar hipóteses. É uma construção conceitual. O sujeito passa a refletir, a inferir, a estabelecer relações. Utilizam-se textos reais e há a leitura e a escrita de textos, mesmo que não se saiba ler e escrever, mesmo quando a criança está lá no inicial. No primeiro dia de aula, a gente já pode dar alguma coisa. Não significa que só porque ela não sabe ler, a gente não vai trabalhar (Carla Bronzeado, XX FALE/Rio, 26/09/2009).

A narrativa de Carla parece repleta de descobertas que levam a professora a fazer muitas críticas às “metodologias mais tradicionais”, as quais tomam a sílaba como referência na construção da leitura e da escrita. Carla discorda da lógica “adultocêntrica”, a qual afirma que primeiro a criança deve aprender o que é mais simples, para só depois aprender o que na visão do adulto seria mais complexo. Uma concepção que concebe o processo de ensino-aprendizagem como uma construção linear. Além disso, Carla critica “os textos artificiais” utilizados como pretexto para apresentar as sílabas. Para a professora, esses textos só são encontrados na escola e fogem à sua real função, ao uso funcional de um texto. Carla defende, ainda, que o trabalho com textos leva o aluno a construir conceitos sobre o sistema de escrita e mesmo a criança que não lê convencionalmente pode experimentar o processo de leitura.

Embora tenhamos que levar em conta o auditório social (BAKHTIN, 2009), principalmente se considerarmos o tema do fórum - “Alfabetização sem cartilha: texto como referência na prática alfabetizadora” -, a professora parece convencida das vantagens de se incorporar o uso de textos na alfabetização e traz argumentos bastante importantes. Mas bastaria apenas o contato com os textos para levar a criança a refletir sobre a língua? Carla estaria considerando a interlocução como espaço privilegiado de produção de linguagem (GERALDI, 2010)?

A professora narra outras reflexões sobre as práticas tradicionais de alfabetização em oposição ao trabalho com textos:

Com o silabário: ler (e aprender) é identificar letras, sílabas, palavras. A criança vai, primeiro, quando está no silabário, aprender a codificar e a decodificar. Só depois, lá no final do ano, ela vai começar a trabalhar com o texto. Começa com letra, sílaba, palavra e só lá no final que trabalha com texto. Só depois que ela domina a técnica é que ela começa a ler realmente. [...] E o erro tem que ser cuidadosamente evitado. A criança não pode errar de jeito nenhum. Ao contrário do trabalho com textos. Ler é atribuir significados. Isso se dá pelo uso de diferentes estratégias de leitura. A criança vai estar lendo, vai ver uma imagem ou um rótulo. Se é uma música que ela já sabe de cor, ela vai achar que já está lendo. Então, ela vai ver “o cravo brigou com a rosa” e vai pensar: estou lendo. [...] Como ano passado eu estava com crianças do primeiro ano do ciclo, eu comecei com os textos que as crianças sabem de cor. Na verdade, eu não comecei o ano assim. Na verdade, comecei a partir do meio do ano, quando eu comecei a fazer o curso com a professora Olga. Até então, eu estava trabalhando bala, bebê, boi. Esse (Carla aponta para o data show) foi um dos textos. Eu trabalhei com algumas cantigas. Esse foi um dos textos que nós trabalhamos na sala de aula. Os textos que as crianças já sabem de cor são bons porque vão propor a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita. Nesse processo, eu coloquei a música no quadro. Li com eles apontando e eles foram fazendo a leitura junto comigo. Então, isso proporciona situações reais, permite que os alunos estabeleçam relações entre o oral e o escrito. Ele vai ver o que está escrito e vai ver aquele som do que está escrito porque eu estou sempre lendo junto com eles. (Carla Bronzeado, XX FALE/Rio, 26/09/2009).

Carla aborda aspectos importantes nesse extrato de narrativa: critica a prática alfabetizadora que concebe a construção da leitura e da escrita como processo de codificação e decodificação do sistema alfabético e que não considera o erro como caminho para a construção de hipóteses sobre o sistema da língua. A professora defende que o trabalho com textos possibilita a produção de sentido e que são várias as estratégias de leitura que podem colaborar para esse processo, como a leitura de imagens, rótulos e textos conhecidos pelos alunos. A professora acredita que a leitura de textos conhecidos permite que os alunos “estabeleçam relações entre o oral e o escrito”, o que para ela representa uma “situação real” de leitura.

Ainda, a professora defende uma alfabetização onde alunos possam experienciar variadas práticas que envolvam variados tipos de textos. Para Carla, “não há escapatória: no ensino de língua materna, o texto há de estar presente” (GERALDI, 2010, p. 141) como objeto que promove um processo dinâmico de levantamento de hipóteses e a consolidação de aprendizagens. Mas, como surgem esses textos em sala de aula?

No começo do ano, eu trabalhei com o projeto identidade. Muitos professores trabalham, no começo do ano, com o projeto identidade. Eu utilizei alguns textos. Esse (data show), por exemplo, foi um acróstico. Eles não sabiam o que era um acróstico. Na verdade, eu não sabia também o nome: acróstico. Eu fui saber quando eu dei o acróstico. Eu sabia fazer. Eu sempre gostei de fazer quando eu era mais nova, mas eu não sabia que o nome era acróstico. Então, eles fizeram esse acróstico. Isso aqui foi um exemplo de um texto usado. Eles botaram o nome deles e cada um falou algumas características. Fizemos uma lista de características porque, às vezes, eles ficavam sem saber o que botar. Então, fizemos uma lista de características para, na hora, ficar um pouco mais fácil para eles completarem o nome. Nós fizemos um livrinho. Esse trabalho culminou em um livrinho deles, em que tinha toda a história deles: escola, endereço da escola, família, altura, peso. Eu medi todo mundo e pesei todo mundo [...].

O último projeto que eu acabei de trabalhar agora foi o projeto poesia. Eu gosto de poesia. Na verdade, eu gosto mais de poesias infantis: as do Elias José eu adoro. Eu gosto das do José Paulo Paes, das poesias da Cecília Meireles. Eu gosto muito. Ler as poesias ampliava o repertório de poemas, para que eles conhecessem, cada vez mais, mais poemas (porque, em um primeiro momento, a maioria só falou de amor). Eles acham que poesia é só para falar de amor. E não é só de amor. Eu falei para eles que a gente pode falar sobre o que a gente quiser, sobre qualquer coisa que a gente goste. Do que você gosta? Eu gosto de carros. Então faz uma poesia sobre carro. Então, é legal porque desenvolve a linguagem oral e eu trabalhei também para que as crianças se familiarizassem com o gênero. Aqui é um aluno lendo a poesia (data show) e eles gostam; eles pedem para ler. Eu leio e eles pedem: “Deixa eu?” Eles gostam de ler (Carla Bronzeado, XX FALE/Rio, 26/09/2009).

Carla narra que os textos surgem dos projetos desenvolvidos em sala. No entanto, apesar de narrar que privilegia o uso de gêneros textuais diversos, é a professora quem os determina. Dessa forma, a pergunta que surge é: até que ponto o trabalho com os textos seriam de fato práticas significativas para os alunos e alunas?

Para Geraldi (2011), “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução” (p. 46) e, nesse jogo, constituem-se os sujeitos e a linguagem. Nesse sentido, a linguagem não pode ser considerada como algo pronto a ser transmitido aos alunos; ao contrário, produzi-la implica a interação entre os sujeitos participantes. Os textos, produto da linguagem, surgem em um determinado contexto de interação e por isso assumem diversas funções. Não descaracterizar esses propósitos, transformando os textos em variadas atividades escolares com objetivos em si mesmas e que se distanciam das funções deste *objeto-texto*, constitui um desafio para as práticas escolares.

Nessa perspectiva, Daniel traz uma preocupação ao narrar o trabalho de animação, desenvolvido com sua turma:

[...] o uso desse objeto que a gente está fazendo, que é a animação... Se esse objeto, mesmo com nossa trajetória, se ele está virando pretexto para ensinar ou se ele está sendo utilizado naquela singularidade, na dimensão cultural que é própria dele. Porque, como eu disse, gosto de pensar o lúdico sem me aproveitar... pensar o lúdico com as potencialidades que são próprias dele. “Ah, Daniel, é uma coisa bem simples”. Por exemplo, é possível eu querer ensinar qualquer coisa para ele jogando um jogo de tabuleiro. Dentro daquele jogo então o conteúdo vem e vai ser apropriado por ele. Então, é possível ensinar alguma coisa? Sim, mas acredito que é muito melhor a criança ir se apropriando na interação que ela tem com o próprio elemento, com o próprio objeto e que desenvolva as habilidades dele, o que vai colocando muitas questões. Então, eu só fiquei pensando nessa questão de usar como pretexto ou usar dentro da própria singularidade. E eu pude perceber que não está sendo usado como pretexto, mas está aflorando dentro das questões do grupo. E levantamos perguntas juntos. O que nós falamos e sabemos pode ser contado, registrado, apresentado. E, sobretudo, ele pode ser escrito. E a gente está pensando sobre isso junto (Daniel de Oliveira, XXXIV FALE/Rio, 01/09/2012).

O professor revela uma preocupação de que os alunos experienciem o gênero, no caso, a produção de uma animação, sem desvinculá-lo de sua função social. Desta forma, a criança iria se apropriando desse objeto de conhecimento e trazendo questões para serem discutidas no grupo. Daniel narra o desafio de trabalhar a leitura e a escrita como parte do trabalho de animação sem que se descaracterize o gênero praticado.

A entrada do texto na sala de aula vem sendo uma prática no trabalho de alfabetização. No entanto, esse movimento de mudança se delinea através de muitas certezas e dúvidas, avanços e retrocessos, permanências e mudanças. Nesse sentido, retomo algumas questões que me inquietam ao refletir sobre as narrativas: apesar de defendermos o texto na sala de aula, estaríamos realmente construindo um trabalho que supera as concepções tradicionais com as quais aprendemos a alfabetizar? O trabalho com textos que julgamos significativo para os alunos seria a garantia da prática da linguagem na escola? Os questionamentos que ora apresento objetivam provocar reflexões, embora não haja dúvida de que o texto na sala constitui uma importante mudança para o ensino da língua materna, pois, como anuncia Mortatti (2014):

o texto é a “partícula elementar” do ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literatura, é a unidade básica do campo em que ocorre a interação entre sujeitos sociais e históricos que ensinam e aprendem a ler e a escrever, na escola. O texto é, portanto, a unidade de sentido que confere consistência às atividades especificamente humanas como ensinar e aprender a ler e a escrever (p. 24-25).

Talvez por essa consistência anunciada pela autora, o texto venha sendo incorporado à prática alfabetizadora por muitos docentes como eu, Denise, Carla e Daniel.

Embora ainda seja longo o caminho a trilhar para que possamos de fato construir uma alfabetização que tome a prática da linguagem “como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem” (GERALDI, 1997, p. 192), o pontapé já vem sendo dado por muitos docentes. Certamente, o tema ainda será bastante problematizado e debatido entre professoras e professores, em busca de novos sentidos para o ensino da língua materna.

5.4 Alguns princípios para uma alfabetização outra

As narrativas trazidas neste capítulo anunciam alguns princípios formativos constitutivos das práticas alfabetizadoras apresentadas no FALE/Rio, os quais podem colaborar para pensarmos uma alfabetização outra. Tais princípios, sejam eles percebidos por mim ou defendidos de forma explícita pelos sujeitos da pesquisa, ou mesmo sugeridos nas entrelinhas das falas, reforçam a potência dos docentes que constroem o chão da escola, reafirmando o cotidiano escolar como *espaçotempo* de produção de conhecimento.

Tentando se contrapor aos modos mecanicistas e controladores de se alfabetizar, os docentes parecem desejar um outro fazer pedagógico e anunciam algumas possibilidades. A escuta e o diálogo, como princípios deste fazer, permitem que nos aproximemos das lógicas infantis, dos anseios, interesses e dúvidas das crianças. Ouvi-las e não silenciá-las com práticas que trazem em seu bojo uma concepção *bancária* e autoritária de educação talvez possa ser caminho para a construção de modos mais solidários de alfabetizar.

Assumir a autoria do próprio fazer e possibilitar que os alunos e alunas também sejam autores se revela como um princípio importante para nós docentes. Nesse sentido, defendemos a ideia de uma prática alfabetizadora construída pelos participantes do processo e não a mera reprodução de propostas pensadas por quem não vive o cotidiano da sala de aula. Nos assumirmos como professoras/es pesquisadoras/es e autoras/es da nossa prática passa por nos posicionarmos de maneira “responsiva e responsável” (BAKHTIN, 1993) com a escola e a sua transformação. Somente sendo um professor-autor compreenderemos a importância dos alunos e alunas também serem autores no processo de construção do próprio conhecimento.

Enfim, o último princípio discutido neste capítulo traz a ideia do uso de textos na alfabetização, um desafio para muitos docentes, uma vez que os modos aprendidos de se

alfabetizar ainda se aproximam dos métodos tradicionais de ensino da língua. O texto, como elemento que surge da interação entre sujeitos pode oferecer um novo sentido à alfabetização, que passa a incorporar uma língua viva. Desse modo, alfabetizar deixa de ser a transmissão de conteúdos prontos como palavras e sílabas, fazendo surgir uma concepção discursiva e dialógica de se ensinar a língua materna.

Podemos refletir que se desejamos uma alfabetização que preze pela solidariedade, pela liberdade e pela amorosidade como tão bem defendeu Freire, estamos diante do desafio de construir uma prática pedagógica que conceba os alunos e alunas como sujeitos importantes do processo de *ensinoaprendizagem*. Nesse sentido, incorporar à prática alfabetizadora os princípios de escuta e diálogo, o respeito a autoria e o ensino de uma língua como algo vivo e que se revela através dos textos, talvez seja uma boa contribuição para este desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

TECENDO A MANHÃ

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos,
 se entreendendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

Como diz o poeta, “um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos”. Começo as considerações finais desta dissertação pensando nas palavras desse poema, as quais me parecem dialogar com o texto dissertativo que ora preciso interromper.

O sentimento que vivo neste momento é ambíguo: ao mesmo tempo que desejo, e preciso encerrar este texto, vivo a vontade de continuá-lo. A ideia da eterna incompletude de um texto, ao mesmo tempo que, me angustia, por perceber aspectos que poderiam ser alterados, me liberta. Isto porque as palavras que escuto dos mais experientes revelam-me que o sentimento vivido ao final de cada texto dissertativo produzido é sempre muito semelhante. Sinto a necessidade de ajustes em algumas frases, troca de palavras, ampliação de algumas ideias, enxugamento de outras, enfim, alterações em busca do que me parece que não se alcança.

Se, para Bakhtin, é o autor quem dá acabamento à obra e é o responsável por ela, para Barthes e Foucault o autor tende a desaparecer para dar lugar ao leitor que atribui ao texto muitas significações e que, com suas muitas histórias, é responsável pelas diversas maneiras que um texto pode ser lido. Sendo assim, concordando com Bakhtin, reafirmo a minha responsabilidade pelo que produzi. Ao mesmo tempo, concordando com os demais autores, reconheço a importância do leitor, o qual dará vida ao meu texto refletindo sobre as ideias que defendo, fazendo questionamentos, concordando e discordando.

O poema de João Cabral de Melo Neto me remete ao meu processo de professora-alfabetizadora-pesquisadora no mestrado. O movimento de tecer e fiar algo que vai ganhando forma, assim como os galos tecem as manhãs com seus gritos, me leva a refletir sobre o meu movimento de investigação e escrita da dissertação. A tessitura da pesquisa materializada no tecido-texto traz os muitos fios dos que colaboraram para que a investigação fosse ganhando forma. Fios de variados tamanhos, texturas e cores.

Talvez Barthes também possa ajudar nessa reflexão ao dizer “que o texto é um tecido de citações” (2004), as quais não são originais. Nesse sentido, os fios lançados pelo “outro” são fios originados em outras tessituras e ajudam a compor o texto.

O processo de construção da escrita que vivi no mestrado, por muitas vezes me fez pensar no processo vivido por muitos alunos. Ao longo dos anos que passamos pela escola, não construímos um comportamento de escritor da própria palavra. Muitas escolas ainda não permitem que os alunos e alunas possam construir uma escrita pessoal e legítima, optando por promover um trabalho mecanicista pautado na cópia.

Ao final da produção deste texto dissertativo, percebo o que para mim representa uma das mudanças mais significativas propiciada pelo mestrado: a transformação da minha relação com o processo de escrita, o qual, apesar de ter começado no *Grupo de Estudos e Pesquisa das(os) Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es)* (GEPPAN), avança com a pesquisa.

Embora ainda tenha muito que caminhar, minha experiência com a escrita reafirma as palavras de Smolka (1996) de que aprendemos a escrever escrevendo e me faz pensar que talvez pudéssemos escrever outra história para a educação se as crianças vivessem desde o início da escolarização um trabalho onde a palavra fosse o elemento essencial. Palavra esta produzida, e não apenas reproduzida; palavra concebida como ponte na relação eu-outro (BAKHTIN, 2009), a qual, ao mesmo tempo que me constitui, constitui o outro; palavra que dialoga, ressignifica e provoca a contrapalavra. Enfim, palavra viva!

O desafio de enfrentar a escrita para trazer a minha palavra começou com a produção do memorial. Caminhar por minha trajetória profissional me permitiu refletir e compreender certos acontecimentos e experiências vividas no passado e construir novos olhares tanto para o meu trabalho de professora, como para a história de outros professores que, como eu, lutam pela escola pública.

Concordando com Lispector, escrever convida a que nos entendamos, a que compreendamos o que vivemos no passado e no presente. Nesse sentido, a escrita do memorial, além de formativa, oportunizou um movimento importante de autoconhecimento. Ao narrar as minhas memórias, caminhei no reconhecimento/ reconstrução de mim mesma.

Ao retornar ao passado, percebo que a busca por uma alfabetização para todos sempre me instigou e me fez buscar caminhos, alternativas para o meu trabalho na escola. Sendo assim, a reflexão sobre práticas que pudessem ser mais favoráveis à aprendizagem das crianças sempre me causou interesse. A escrita do memorial trouxe à tona o que sempre me habitou, me ajudando a reafirmar o meu lócus de pesquisa: as práticas de alfabetização.

O poema de Cabral parafraseia o provérbio “uma andorinha sozinha não faz verão” e, nesse sentido, o poeta afirma que um galo sozinho não tece as manhãs, pois ele precisa do grito de muitos outros galos. As palavras do poeta reafirmam a potência do coletivo, outra aprendizagem para mim. Ao longo da minha trajetória profissional, busquei espaços coletivos de formação como a universidade, o *Ianderecô*, o *GEPPAN* e o *FALE* para tentar compreender, repensar e reconstruir a minha prática. Não por acaso, então, elejo o FALE/Rio como lócus de pesquisa.

Os espaços coletivos de formação abrem possibilidades para que professoras e professores, construtores do chão da escola, possam compartilhar seus conhecimentos e se formar na alteridade. Investigar o fórum me levou a reafirmar a importância desses espaços na formação de professoras e professores, bem como a privilegiar o que esses docentes narram sobre seus fazeres em sala de aula.

A despeito das políticas que não valorizam os docentes e as ações desenvolvidas por eles no cotidiano escolar, a despeito da não garantia de espaços de formação continuada dentro ou fora da escola, professoras e professores buscam o FALE/Rio, aos sábados, fora da carga horária de trabalho, para refletir e discutir o trabalho da escola. Um movimento que potencializa o diálogo entre a escola básica e a universidade, possibilita a autoria da docência, valoriza as experiências e os conhecimentos produzidos pelas professoras e professores.

As narrativas docentes revelam o que professoras e professores, reais “praticantes” (CERTEAU, 2013) do cotidiano escolar, constroem, além de suas compreensões sobre as

crianças e sobre o processo de aprendizagem e de ensino. O compartilhamento desses saberes e fazeres no FALE abre espaço para que outros professores reflitam, questionem e construam seus próprios fazeres. Como galos que lançam seus gritos que fiam a manhã, professoras e professores lançam seus fios-palavras e, no encontro com o outro, tecem a possibilidade de uma alfabetização outra.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vem propondo uma política educacional fortemente atrelada aos princípios neoliberais de competição e incentivos, bem como aos processos de avaliação externa das escolas, tendência esta disseminada por todo Brasil. Nessa perspectiva, a contratação de instituições privadas e a compra de “pacotes educacionais” vêm afetando diretamente o trabalho das professoras e professores. Sob uma lógica tecnicista que considera o professor apenas como implementador de projetos pensados por outros, as propostas impostas retiram do docente a possibilidade de pensar/decidir o próprio trabalho.

Na contramão das ações instituídas, percebo que as narrativas compartilhadas no FALE/Rio revelam as “astúcias, as maneiras de fazer” (CERTEAU, 2013) dos docentes e constituem, assim, a resistência. Tentando driblar os modos hegemônicos de se pensar e construir a escola, pautados em uma racionalidade instrumental negadora da complexidade desse espaço, professoras e professores anunciam suas ações no FALE/Rio e promovem a reflexão, o diálogo, o intercâmbio de experiências.

As práticas que eu, Denise, Flávia, Carla, Laís e Daniel compartilhamos nos encontros do fórum – apesar de certos limites, contradições, avanços e retrocessos – caminham em busca de uma alfabetização que desejamos solidária, reflexiva, e emancipadora e, também, na defesa de um trabalho que incorpore a escuta e o diálogo, respeite e promova a autoria e caminhe no sentido de oferecer aos alunos e alunas uma alfabetização que tome a prática da linguagem como “fio condutor do processo de ensino-aprendizagem” (GERALDI, 1997, p. 192). Estes princípios revelam-se como uma exigência para a docência.

Se ensinar exige escuta e diálogo, nós, professoras e professores, estamos desafiados a construir uma prática que incorpore os anseios infantis e suas lógicas, e que considere a criança como protagonista do processo ensino-aprendizagem.

Se ensinar exige respeito à autoria, a construção da prática docente passa pela possibilidade das professoras e professores refletirem sobre suas ações, criarem e recriarem modos de trabalho que estimulem os alunos a produzirem e não apenas reproduzirem.

Se ensinar exige enfrentar desafios, o trabalho com textos na sala de aula revela a possibilidade de uma alfabetização mais significativa e desafiadora dos modos hegemônicos

de alfabetizar. Estamos desafiados a incorporar à nossa prática o real sentido de ler e escrever para que nossos alunos se apropriem da cultura letrada.

Sendo assim, tais princípios anunciados nas práticas compartilhadas no FALE/Rio, talvez possam contribuir para a reflexão e a construção de outras práticas alfabetizadoras que sejam mais favoráveis à aprendizagem das crianças.

Finalizo o trabalho, mas não finalizo a pesquisa, pois ainda há muitos pontos a pesquisar. Alguns mais frágeis convidam a continuar a investigação que não se esgota com a entrega da dissertação.

São poucos as professoras e professores que têm a possibilidade de viver *espaçostempos* formativos, já que a desvalorização da docência e a falta de investimentos em espaços de formação continuada é uma realidade. Dessa forma, viver o mestrado e construir uma dissertação possibilita a ampliação do meu processo formativo e fortalece o meu compromisso com a escola pública. Nesse sentido, sei da importância de devolver a esta os saberes construídos no mestrado.

Os galos... De cada grito um fio e logo um emaranhado de fios feito de união, pois um galo só não tece uma manhã. Assim como os galos, nós, professores e professoras, podemos tecer coletivamente uma nova história para a escola pública se liberarmos os gritos que anunciem e fiem modos outros de se construir a prática alfabetizadora. Mesmo que esses fios possam apresentar nós que vão sendo desfeitos através do diálogo e da reflexão. Eis um caminho possível em busca de uma alfabetização para todos!

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Sobre movimentos das pesquisas: nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, n. 7-8, jan./dez. 2003.

_____. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ALVES, Rubem. **Palavras para desatar nós**. Campinas: Papirus, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2008.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Editora Hucitec, 2009.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. A Morte do autor. In: **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

CARVALHO, José Ricardo; SANTOS, Aline Araújo. Entre o método Alfa e Beto e as experiências de professores e alunos no espaço escolar. In: III FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES: educação, diversidade e questões de gênero. Itabaiana, 2009. **Anais...** Itabaiana, 2009. p. 1-10.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Narrativa y investigación educativa. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Buenos Aires: Laertes, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set-dez. 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FOULCAUT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

_____. O que é um autor? In: _____. **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema** (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio, SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2008.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu (Orgs.). **Escola SA**. Brasília: CNT, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

_____. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HERNANDÉZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HELAL, Igor; RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches. Para uma educação outra: formação permanente, pistas e indícios a partir de fotografias docentes. **Roteiro**, Joaçaba, v.36, n.2, p.315-334, jul./dez, 2011.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** São Paulo: Papyrus, 1997.

_____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Editora Ática, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e máscaras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do Coração Selvagem.** 16.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

MARCONDES, Maria Inês. et all. Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Diálogo Educação,** Curitiba, v.12, n.35, jan./abr. 2012.

_____. Professores, currículos e didática: desafios frente às políticas de sistemas apostilados na rede pública. In: FAVACHO, A., PACHECO, J. A.; SALES, S. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões.** Curitiba: Editora CRV, 2013.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Representações do jornal O Globo sobre os Cieps. **Teia**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, jan./dez. 2007.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. CIEP - Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? **Em Aberto**, Brasília, n. 44, out./dez. 1989.

MORAIS, Jacqueline. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, jul/dez. 2001.

_____. **Percursos de uma experiência de Formação continuada: narrativas e acontecimentos.** 2006. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____; SAMPAIO, Carmen Sanches. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

MORAIS, Jacqueline; ARAÚJO, Mairce. Formação Continuada Centrada na escola: intercambiando experiências. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 37, p. 29-40, jan./dez. 2014.

MOREIRA, Katia Ferreira; TARDAN, Denise Lima. Autorias infantis como horizonte de possibilidades na prática escolar. In: VII SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO – Política Educacional do Século XXI: paradoxos, limites e possibilidades. Campinas, 2013. **Anais...** p. 564-575.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, p. 21-28, 1999.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Caderno CEDES**, Campinas, ano XIX, n. 52, 2000.

_____. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, 2013.

_____; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SILVA, Lilian Lopes Martin (Orgs.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. In: **VII SEMINÁRIO REDESTRADO – nuevas regulaciones en américa latina**, 2008, Buenos Aires. Anais do VII Seminário Redestrado - Nuevas Regulaciones en América Latina; 2008. Buenos Aires. p. 1-17.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR Edwiges (Orgs.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; ARAUJO, Mairce. A “palavramundo” como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito de letramento. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; DAMASCENO, Abreu. Saberes docentes: narrativas em destaque. In: VARANI, Adriana; FERREIRA, Claudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Orgs.). **Narrativas Docentes**: trajetória de trabalhos pedagógicos. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

PRADO, Guilherme; MORAIS, Jacqueline; ARAÚJO, Mairce. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 24, p. 53-67, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Tiago. Alfabetização: Reflexões acerca de um conceito em transformação. **Camine: Caminhos da Educação**, Franca, v. 5, n. 1, p. 1-13, 2013.

_____. **Pensamento, diálogo e formação de professores**: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

SAMPAIO, Carmen Sanches. A formação da professora-pesquisadora no diálogo prática-teoria-prática. In: VARANI, Adriana; FERREIRA, Claudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Orgs.). **Narrativas docentes**: trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Alfabetização e formação de professores**: Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali... Rio de Janeiro: Wak, 2008.

_____. et all. Escola, Formação e Cotidianos: saberes e fazeres a partir de narrativas infantis. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, set./dez. 2011.

_____. **Narrativas Docentes**: visibilidade de saberes e fazeres alfabetizadores na socialização da prática pedagógica cotidiana. 2014. Mimeo.

_____; RIBEIRO, Tiago. Velhas perguntas, atuais questões: inquietudes e convites para pensar a formação da professora alfabetizadora. **Atos de pesquisa em educação**. v. 9, n. 1, p. 259-282, jan./abr. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, v. 2, n. 2, maio/ago. 1988.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: **Contra o desperdício da Experiência**. Porto Alegre: Redes editora, 2009.

_____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2011.

SECCHIN, Antônio Carlos. **João Cabral de Melo Neto**. São Paulo: Editora Global, 2013.

SILVA, Aline. **Narrar a experiência e reescrever a prática**: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Cristina Callai. A pesquisa como formação: outros sentidos. In: XVII Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, 2009.

_____. Vozes, olhares, gestualidades: os desafios de aprender com as crianças no cotidiano escolar da Educação Infantil. In: X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, (Anped) Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, Sandra Zákia; OLIVEIRA Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 141, dez. 2010.

SPÓSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 2010.

SUÁREZ, Daniel H. Docentes, narrativa e investigación educativa - La documentación narrativa de las practicas docentes y La indagación pedagógica Del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. et all (Orgs.). **La investigación educativa**: Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

TARDAN, D.; MOREIRA, K. **Conhecimento, alfabetização e relações dialógicas**: era uma vez duas professoras numa escola... 2008. 62 f. Monografia (Curso de Pós-graduação em Alfabetização das Crianças das Classes Populares) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VARANI, A. **A constituição do trabalho docente coletivo**: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ZACCUR, Edwiges. Consciência Fonológica: um retorno ao velho método? In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR Edwiges (Orgs.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.