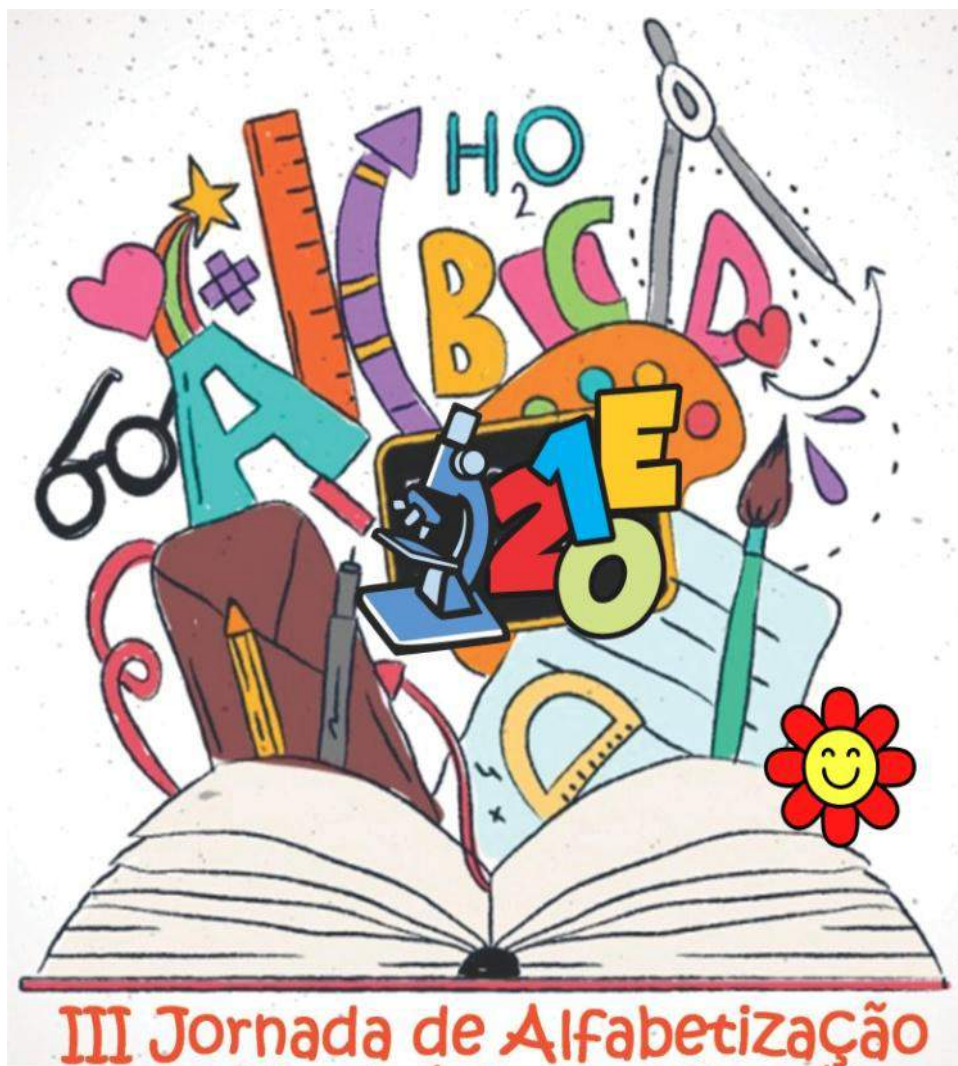


ANAIIS



III Jornada de Alfabetização
do Município de Niterói

Niterói

03 E 04 DE OUTUBRO DE 2018



SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO
DIRETORIA DE 1º E 2º CICLOS

ANAIS

**III JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE
NITERÓI**
**EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS DE ALFABETIZAÇÃO:
APROFUNDANDO DEBATES**



ISBN: 978-85-87447-06-7

03 E 04 DE OUTUBRO DE 2018

NITERÓI

2019

Realização

Prefeitura Municipal de Niterói

Prefeito Rodrigo Neves

Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEMECT)

Prof.^a Dra. Flávia Monteiro de Barros Araújo

Fundação Municipal de Educação (FME)

Presidente Bruno Ribeiro

Subsecretaria de Educação

Prof.^a Ms. Patrícia Gomes Pereira

Diretoria de 1º e 2º Ciclos

Prof.^a Ms. Silvana Malheiro do Nascimento Gama (Diretora)

Prof.^a Alessandra Mendes Santos

Prof.^a Ana Maria Borges Freitas

Prof.^a Ana Regina de L. Pelegrino Peixoto

Prof.^a Ms. Andreia Viana da Silva Diniz

Prof.^a Anne Rocha de Almeida

Prof.^a Ms. Cristiane Custódio

Prof.^a Fernanda Faria Marques

Prof.^a Rebeca Luzia Matos de Souza

Prof.^a Rose Mary Benites Damas

III JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE NITERÓI

EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS DE ALFABETIZAÇÃO: APROFUNDANDO DEBATES

Comissão Organizadora

Flávia Monteiro de Barros Araujo – Coordenação;
Patrícia Gomes Pereira – Coordenação;
Silvana Malheiro do Nascimento Gama – Coordenação;
Adjomara Leitão de Souza;
Alessandra Mendes Santos;
Ana Maria Borges Freitas;
Ana Regina de Lemos Pelegrino Peixoto;
Andreia Viana da Silva Diniz;
Anne Rocha de Almeida;
Cristiane Custódio de Souza Andrade;
Fernanda Faria Marques;
Rebeca Luzia Matos de Souza;
Rosemary Benites Soares Damas.

Comissão Científica

Aline Javarini (Fundação Municipal de Educação de Niterói);
Andreia Viana da Silva Diniz (Fundação Municipal de Educação de Niterói);
Andréia Mello Rangel (Fundação Municipal de Educação de Niterói);
Andreia Serpa Albuquerque (Universidade Federal Fluminense);
Carla Sena dos Santos Pinto (Fundação Municipal de Educação de Niterói);
Cíntia da Luz Rodrigues (Fundação Municipal de Educação de Niterói);
Cristiane Custódio de Souza Andrade (Fundação Municipal de Educação de Niterói);
Cristiane Gonçalves de Souza (Fundação Municipal de Educação de Niterói);
Elaine Constant (UFRJ);
Elana Cristiana dos Santos Costa (Fundação Municipal de Educação de Niterói);
Elisa Helena Pandino Botelho Leonardo (Fundação Municipal de Educação de Niterói);
Flávia Monteiro de Barros Araujo (SEMECT/UFF);
Gloria Maria Anselmo de Souza (Fundação Municipal de Educação de Niterói);
Greyce Kelly Fernandes de Almeida (Fundação Municipal de Educação de Niterói);

Liliane Balonecker Daluz (Fundação Municipal de Educação de Niterói);
Maria Cecília de Castello Branco Fantinato (Universidade Federal Fluminense)
Patrícia Gomes Pereira (Fundação Municipal de Educação de Niterói);
Silvana Malheiro do Nascimento Gama (Fundação Municipal de Educação de Niterói);
Soymara Vieira Emilião (Fundação Municipal de Educação de Niterói).

Revisão dos Trabalhos

Responsabilidade dos Autores

Apresentação

A Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do município de Niterói, por intermédio da Subsecretaria de Educação, tem reunido esforços para fortalecer uma política de formação continuada junto aos profissionais que atuam nas unidades educacionais no âmbito da alfabetização.

Nesse sentido, a Jornada Municipal de Alfabetização vem, ao longo dos últimos três anos, se somando às ações que potencializam e dão visibilidade às experiências docentes que revelam a riqueza de fazeres e saberes que se concretizam no chão da escola.

Na sua terceira edição, a Jornada de Alfabetização do Município de Niterói teve como objetivo aprofundar discussões a respeito de experiências cotidianas que envolvem a leitura e a escrita nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. Além disso, buscou valorizar o protagonismo dos profissionais da educação e o compartilhamento de suas vivências, por meio de relatos e trabalhos acadêmicos, ampliando as condições para confirmar a educação municipal como locus permanente de discussões no campo da alfabetização.

Apresentamos com satisfação os textos de professores que participaram da III Jornada Municipal de Educação e incentivamos, por meio desses escritos, a mobilização de professores e de pedagogos para a discussão sobre alfabetização. Acreditamos fortalecer, assim, os movimentos instituintes da Rede Municipal de Educação de Niterói, defendendo que estes possibilitam a emergência de novas práticas e outras possibilidades de pensar o processo de escolarização e alfabetização de nossos alunos.

Patrícia Gomes Pereira (Subsecretária de Educação)

Flávia Monteiro de Barros Araujo (Secretária de Educação, Ciência e Tecnologia)

Textos

AS INFÂNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERROGAM AS INFÂNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DESEJAM AS CRIANÇAS QUANDO CHEGAM NO 1º ANO?

Amanda de Sousa Pestana
E.M. Sebastiana Gonçalves Pinho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ
amanda-pestana@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A criança tem cem linguagens (e depois cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. (LorisMalaguzzi)

No cotidiano do meu trabalho como pedagoga e orientadora pedagógica, tendo acesso ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, muitas vezes me fiz as seguintes perguntas: Estaríamos roubando as noventa e nove linguagens da criança apenas na educação Infantil? E no Ensino Fundamental? As crianças “deixam de ser crianças” quando ingressam no 1º ano? Como acontece a transição da Educação Infantil para esta etapa de ensino? O que esperam as crianças nessa transição? Como as crianças chegam ao 1º ano?

A escola, muitas vezes, entende o controle dos corpos das crianças como parte do trabalho pedagógico. Desde o final do século passado, Malaguzzi (1995) vem defendendo a importância de uma formação docente que prepare a professora para atender as “cem linguagens” da criança. Para algumas escolas, formar cidadãos críticos é sinônimo de disciplinamento do corpo e da mente, como dizia, Foucault: cabeça na sala de aula, corpo no parquinho, uma vez por semana; uso das mãos para comer, escovar dentes, desenhar, recortar e escrever; ouvir muito, falar pouco...

Este texto tem por objetivo apresentar uma proposta de reflexão sobre as concepções de infâncias presentes nas escolas e, conseqüentemente sobre a proposta pedagógica na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. Seu propósito é pensar sobre a transição que se dá entre uma etapa e outra, usando como referência as propostas de uma Educação Infantil dialógica, lúdica e participativa e ouvir as vozes, sentimentos, expectativas e necessidades dessa criança que chega a essa etapa de escolarização.

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE A “TRANSIÇÃO”...

A mudança se dá pela coexistência de posições teórico- práticas diversas que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado.(Sônia Kramer)

Como afirma Kramer, a mudança se dá na relação entre o velho e o novo, entre teoria e prática, não dicotomizando ambos, mas os articulando. Sendo assim, quando decretos, reformulações ou promulgações de novas leis são feitos, os modos como de fazer cotidiano não são mudados de um dia para o outro. Exige dos professores/as estudos, reflexões sobre o fazer cotidiano e tempo. Trago para esta reflexão, alguns trechos de documentos que tratam sobre este processo.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos, atendendo ao disposto na Lei nº 11.274/2006, passou a exigir que as crianças sejam matriculadas, obrigatoriamente no ensino fundamental, aos seis anos de idade. No relatório do programa, feito a partir dos sete encontros regionais promovidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) , ocorridos no ano de 2004 e cujo objetivo era discutir tal ampliação, há registro de um questionamento dos participantes destes encontros que vai ao encontro de algumas interrogações que aparecem em minha pesquisa: *O currículo para a criança de seis anos no ensino fundamental será o currículo desenvolvido na pré-escola/3º período ou desenvolvido na atual 1ª série do Ensino Fundamental? Ou será uma fusão de ambos? (BRASIL, 2004)*. Não há registro de questionamentos sobre como será feita a transição entre as duas etapas, mas a questão do currículo e da especificidade de cada etapa nos parece ser uma preocupação recorrente além de nos dar pistas sobre essa fragmentação entre as duas etapas.

A partir deste relatório o MEC elaborou um documento composto de nove textos, com orientações pedagógicas, ressaltando o respeito às crianças como sujeitos da aprendizagem. O documento, intitulado *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007) ressalta que *“A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental.”*(p.08). Nota-se em seu texto introdutório uma certa preocupação em desconstruir a ideia de que a

educação infantil é uma etapa preparatória. Alguns autores contidos nestes textos farão parte do referencial teórico desta pesquisa, entre elas, Sonia Kramer e Patrícia Corsino.

Após a publicação de tal relatório, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, Lei nº 11.274/2006, estabeleceu que “*O Currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.*” (BRASIL, 2010, p. 06). Nota-se que ambos documentos preocupam-se com a articulação entre as duas etapas, assim como as especificidades das crianças.

Um documento mais recente, instituído pela Lei nº 13.415/2017 a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) orienta que a transição entre essas duas etapas da Educação Básica seja feita de modo atento para que haja integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças ocorra de modo “equilibrado”. O documento diz que deva haver “equilíbrio entre as mudanças introduzidas”. Tal equilíbrio é sugerido “para as crianças superem com sucesso os desafios da transição” (p.51). Quem introduz tais mudanças? Por que elas precisam haver? Quais são os desafios da transição que precisam ser superados pelas crianças? Não seríamos nós os responsáveis por colocar tais desafios no caminho delas?

O documento trata tais desafios como algo inerente ao processo, mas como afirma Kramer(2006):

Embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura.(p.810)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil (DCNEI) tenta explicitar uma aproximação entre as etapas que supere essa dicotomia e essa suposta fragmentação. Nota-se que há uma enorme preocupação por parte do documento com a concepção preparatória da educação infantil, mas também há a orientação para que o processo de aprendizagem seja continuado sem possíveis rupturas:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prevê formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.(BRASIL, 2009, p.30)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) centram-se mais no problema da retenção, evasão, construção da cidadania, perspectiva construtivista, etc., mas não discorrem sobre a criança, sobre as concepções de infância. Não se trata pois, de desconsiderar a especificidade de cada etapa de escolaridade, mas refletir sobre tal fragmentação da própria vida da criança, quando esta ingressa no Ensino Fundamental. E se apropriar dos Referenciais e da própria sociologia da infância, muito discutidos e apropriados na Educação Infantil, é um movimento que ajuda a impedir tal ruptura.

ALGUMAS PISTAS DESSA TRANSIÇÃO NO COTIDIANO...

O Homem de Orelhas Verdes

*Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas verdes
Ele era bem velho, bastante idade tinha
só sua orelha ficara verdinha
Sentei- me então ao seu lado
a fim de ver melhor, com cuidado
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua
idade
De uma orelha tão verde qual é a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa
linda
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha- criança que me ajuda a
compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que o homem de verdes orelhas.
Me disse no campo de ovelhas.
(Rodari, 1997, p. 13)*

Algumas situações e pistas vividas no cotidiano com as crianças destas duas etapas de escolaridade fizeram com que minhas orelhas verdes ouvissem certos ruídos que desviaram ainda mais meu olhar para o tema. Em uma das escolas, algumas crianças me relataram que não queriam estudar com determinada professora, pois ela era muito brava. Em outro contexto, também em uma escola com os dois segmentos, a professora da educação infantil intimidava as crianças dizendo que ano que no próximo ano acabaria “o mole”. Tal discurso é atravessado e carregado por significados e representações sobre

ensino e sobre infância. Seria o tempo da infância um tempo a ser considerado de “molezas” tendo em vista que, ao ingressar no ensino fundamental, a moleza acabaria? Que representações sobre a professora da classe de alfabetização são feitas pelas crianças? O que esta criança consideraria como sendo “uma professora muito brava”?

Além destes dois episódios, outras questões foram me instigando a pensar sobre o a dicotomia entre os dois segmentos. Aos poucos fui percebendo que os textos coletivos, frequentes na educação infantil, tornavam-se menos comuns ou até deixam de existir, priorizando-se atividades relacionadas às famílias silábicas. A ida ao parquinho também passava a se tornar menos frequente ou até mesmo deixaria de existir entre as turmas do 1º ano. No ano de 2016, participei de uma reunião pedagógica em que a discussão centrou-se no modo “correto” de organizar a sala de aula. A professora do turno da manhã da classe do 1º ano gostava de organizar as carteiras em círculo enquanto a professora do turno da tarde deste mesmo ano de escolaridade, gostava de organizá-las em fileiras. A questão para a discussão foi alimentada pelo fato de a professora do turno da tarde exigir que a do turno da manhã colocasse, ao final do turno, as carteiras em filas. A diretora explicou que a escola não convencionou uma forma “correta” de organizar as carteiras e já que a professora do turno da manhã teria que organizar em círculo as carteiras que encontraria em filas, a professora da tarde teria que organizar em fileiras, as carteiras encontradas em círculo.

Tais situações presenciadas e vividas revelam que há uma forte institucionalização marcando as práticas, espaços e rotinas durante tal transição. Transição atravessada e marcada por ameaças e medos. Por uma suposta transformação da criança em aluno, que ao se transformar em aluno, tem por encerrado um suposto “mole”. Ao ser transformado em aluno, precisa sentar em fileiras, evitando a troca de olhares e a interação entre os pares durante a aula. Supostas formas corretas de organizar as filas, fazendo com que as crianças sentem-se como alunos, podem revelar a importância atribuída às interações no processo de aprendizagem. Sobre a transformação da criança em aluno, Motta (2010) destaca que:

A forma de utilização do próprio corpo revelava uma aprendizagem; a sala de aula, no Ensino Fundamental, era um espaço no qual os movimentos deviam ser mais contidos, as vozes deveriam ser reguladas num volume mais baixo, os movimentos não autorizados ou não participantes das ações escolarizadas deveriam ser feitos de maneira rápida e sutil, preferencialmente quando a professora não estivesse atenta aos envolvidos na comunicação. Percebe-se aqui uma sujeição dos

corpos infantis à lógica das culturas escolares que conformam um tipo de subjetividade bem específica: a do aluno. (, p 124)

Miguel Arroyo em seu texto *A infância interroga a pedagogia* (2008) defende que a pedagogia, enquanto ciência, não somente pesquisa sobre a infância, como também vive com ela, não havendo, portanto, separação entre as duas: *O pensamento pedagógico se constrói em diálogo com a infância. Esta traz à pedagogia as interrogações sobre as quais é obrigada a refletir para repensar suas verdades.* (p.119).

Articular pedagogia e infância foi uma questão que se tornou forte durante a graduação em pedagogia e hoje, não dou como encerrados os conhecimentos que me constituem como profissional da educação, pois as infâncias continuam interrogando minha atuação profissional e os conhecimentos construídos pela/na profissão.

Para provocar em mim mesma novas interrogações, em 2017, atuando como Formadora Local do PNAIC Educação Infantil, percebi que a interação e as trocas de saberes e questões com as cursistas poderia ser uma oportunidade para ampliar a discussão sobre o problema de pesquisa que começava a tomar forma, pois poderia ser pensado sob outros pontos de vista. Propus uma pequena situação de investigação para pensarmos sobre o assunto: as professoras iriam escutar as crianças sobre o que desejam ou esperam para o próximo ano/ nova escola.

As crianças de quatro e cinco anos desenharam, as professoras registraram as falas. Eis algumas delas: o Miguel disse:

- *Tenho medo de ir pra escola nova porque não conheço ninguém. Vai que a tia me mata!*

Já a *Beatriz*:

- *Na escola nova só escreve, almoça e não dorme.*

A *Elrid* teve seu discurso marcado pelo medo ao dizer:

- *A tia vai ser braba e se errar o dever, vai colocar de castigo.*

Outras crianças disseram que teriam brinquedos. A expectativa da criança revela que ela não sabe que, ao chegar no ensino fundamental, os brinquedos e brincadeiras não são, na maioria das vezes, valorizadas. As cursistas apresentaram tais materiais em um dos

encontros da formação e a discussão foi atravessada por vários assuntos: escuta e olhar sobre a criança, redução ao seu status de aluno, ludicidade na alfabetização, etc. Uma cursista declarou que nunca havia pensado sob a ótica da criança. Estariam nossos *olhares exauridos* (Costa, 2007) e nossas orelhas esbranquiçadas a ponto de não percebermos que a transição entre uma etapa e pode causar expectativas, medos, frustrações, tristezas e alegrias nas crianças? Kramer (2007) ressalta que *Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade.* (p.16)

Sempre busco olhar o mundo sobre diferentes pontos de vista. Mas a função de pedagoga/orientadora pedagógica é, muitas vezes, compreendida como supervisora/fiscalizadora. Estaria eu, usando da minha posição de orientadora pedagógica, para “orientar” os professores fazendo com que estes “pensem” que sou eu, Amanda, a detentora da verdade e das “receitas pedagógicas”? Tais questionamentos me levaram a repensar as estratégias e buscar situações e encontros de formação continuada. Pois como poderia eu, aquela responsável por provocar nos professores uma reflexão sobre seu fazer pedagógico, sem que eu mesma o fizesse?

Hoje, mesmo exercendo a função de pedagoga, com espaços demarcados na escola, o meu lugar favorito ainda é nas Rodas de Conversa, nas atividades, nas brincadeiras, recebendo abraços, cartas, rindo, chorando, limpando melecas e tintas junto com e professoras. Confirmando, assim, que a professora e a pedagoga, me constituem, são partes indissociáveis de minha identidade docente.

Desse modo, embora assumisse o que muitos consideram uma função técnica dentro do espaço escolar, é no diálogo com as crianças, também chamadas na escola de alunos e alunas, que vou tecendo o meu fazer, cada vez menos técnico e mais comprometido com as crianças e suas especificidades. Pois não há técnica que dê conta das imprevisibilidades do cotidiano, não há técnica que antecipe as extrapolações e lógicas infantis.

Minhas verdades são ainda mais interrogadas, pois me deparo com questões que me fazem refletir, não somente sobre o papel da criança no seu processo de aprendizagem, mas também sobre o meu papel de pedagoga/orientadora pedagógica dentro da escola e o impacto das minhas palavras e ações na vida profissional dos muitos professores com quem dialogo. Mais do que “orientar”, sempre busquei provocar. Provocar reflexões.

Me apropriando do conceito de *escuta sensível*, proposto por Barbier (1992), procuro estar atenta às pistas que as próprias crianças nos dão sobre seus modos peculiares

de ser, interpretar e agir no mundo e entrando no mundo de Rodari, penso que talvez eu também tenha uma orelha verde que ainda me permite ouvir, às vezes, as interrogações das crianças, como aconteceu durante uma atividade que acompanhei na UMEI, em que sou orientadora pedagógica.

A proposta era introduzir o trabalho com o calendário. A professora, mais preocupada em registrar as hipóteses das crianças sobre o calendário, do que ensinar a sequência numérica, provocava um diálogo e a partir dele ia produzindo um texto coletivo. Eu assistia o trabalho. Durante a análise do calendário, Bernardo comenta: *Olha, a lua parece um sorriso de lado*. A observação de Bernardo trazia um sentido poético àquele momento. Rompia com o caráter formal, que tantas vezes a educação infantil ainda insiste em manter e trazia novos sentidos para o processo do conhecimento.

Mata (2014) parafraseia Bachelard em seu texto “O direito das crianças em sonhar” e defende que a linguagem seja poética. Neste texto, aprendi a valorizar o sentido dado à lua por Bernardo. Aprendi que na escola, as crianças devem saber que a lua é um corpo celeste, mas podem dar outros sentidos ao conceito. Como afirma o autor “devem poder conhecer os recursos que as línguas idealizaram para ir afinando um olhar poético, metafórico e emocional sobre a própria vida e os seres humanos” (p. 64). Eu, em diálogo com as crianças, continuo nessa busca por afinar meu olhar sobre a vida, sobre meu trabalho e sobre o cotidiano pedagógico.

Mas compreendo que muitas vezes, o tempo pedagógico consiste em um entrave para a realização de atividades com leitura que demandam maior liberdade e que permitem a polifonia. Atividades que permitem que as crianças façam inferências e expressem sua criatividade exigem um tempo maior e mais qualitativo, assim como exige do professor uma maior disposição e repertório cultural mais amplo. A proposta de uma alfabetização de qualidade depende, sobretudo, da reflexão de profissionais, pois esta reflexão, se for bem fundamentada resultará em uma mudança do modo como este educador organiza os espaços educativos, os tempos e o modo de se relacionar com a criança e mediar o conhecimento. As crianças sabem muitas coisas. As crianças tentam dizer muitas coisas.

Vieira e Salles(2007) defendem:” As crianças estabelecem relação entre todas as coisas e explicações para entender esse mundo que, cada vez mais, se abre à sua frente”. É ampliando o olhar e aguçando os ouvidos para compreender a criança que o educador compreenderá a criança por trás do aluno da “alfabetização”. A lógica da criança é diferenciada, mas nem por isto primitiva e, ainda que possa parecer que o que sabem é

errado, é preciso reconhecer que as crianças levantam hipóteses, e que estas partem de sua apreensão do mundo.

A lógica da preparação da criança para a alfabetização pode ser repensada a partir da afirmação de Tonucci (2005) de que “A criança não é um futuro homem, uma futura mulher ou um futuro cidadão. Ela é uma pessoa titular de direitos, com uma maneira própria de pensar e de ver o mundo”. Corroborando com esta afirmação, ressalto que a etapa da alfabetização deva propiciar que a criança amplie seus conhecimentos, uma vez que esta já chega à esta instituição com conhecimentos prévios e não como um pedaço de papelão que será transformado em caixa vazia na Educação Infantil, para a partir do 1º ano do Ensino Fundamental (antiga alfabetização), sejam depositados os conhecimentos.

CONCLUSÕES QUE PROVOCAM NOVAS INTERROGAÇÕES

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.
(Paulo Freire)

Como Paulo Freire nos diz, sempre podemos ir mais além. E é a partir dessa premissa de inacabamento que finalizo este texto. Mais do que concluí-lo, dado como acabado, proponho que continuemos indo além. Que mantenhamos nossas orelhas verdes como o velho do poema de Rodari e que as infâncias continuem nos interrogando, como propõe Arroyo (2008) para que, em diálogo com as crianças, compreendamos que na alfabetização os alunos não deixam de ser crianças para se transformarem em alunos, mas sim, continuam necessitando do movimento, do afeto, da imaginação, da fantasia e do lúdico.

Muitas vezes, o tempo, que passa apressado associado às exigências de um currículo escolar determinado ou às burocracias cotidianas, impede a construção desse olhar e escuta sensíveis. Exige que as coisas estejam acabadas e apressadas. Daí a dificuldade em promover situações em que as crianças possam refletir, participar das decisões e expressar seus sentimentos posicionando-se frente às questões do mundo.

Mas não seria esse o papel da escola? Não seria esse nosso papel de educadoras da infância?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C.S.. (Org.). **Estudos da Infância: educação práticas sociais**. 1ed.Petrópolis: Vozes, 2008.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Revista da Anped**, Caxambu, 1992.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia e NUNES, Maria. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011
- KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas. Vol. 27 – Especial. 2006.
- MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In. GOBBI, Marcia e PINAZZA, Mônica(Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis da participação. In J.OLIVEIRA-FORMOSINHO, T. KISHIMOTO; M. PINAZZA (Org.), **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.
- SALLES, Fátima. FARIA, Vitória. **Currículo na educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Scipione,2007.
- TONUCCI, Francesco. A verdadeira democracia começa aos três anos. In; **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano III, nº8.Jul/Out2000
- WENGER, E. e SNYDER, W. M. **Comunidades de prática: a fronteira organizacional**. Aprendizagem Organizacional/Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

PRODUZINDO COM AS CRIANÇAS TEXTOS LITERÁRIOS E EXPERIÊNCIAS NA PESQUISA COM O COTIDIANO

Alessandra da Costa Abreu/FME -E.M. Maestro Heitor Villa Lobos

Alessandra.abreu@oi.com.br

A presente comunicação visa apresentar alguns resultados do trabalho com a literatura infantil, desenvolvido pelas crianças da E.M. Maestro Heitor Villa Lobos da rede Municipal de Niterói. Através do diálogo com as crianças, nas interlocuções com as formações continuadas proporcionadas pelos espaços de formação da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) parto do entendimento de que a sala de aula é um espaço privilegiado de pesquisa, o que potencializa as nossas ações como professora e o nosso “fazer pensado”. Ness sentido, corroboro com Esteban e Zaccur (2000) que afirmam que não há supremacia da prática sobre a teoria e vice-versa. A centralidade de todo o processo de formação está no questionamento e isso nos provoca a pensar sobre a concepção de professora pesquisadora. Acredito que o trabalho com a literatura no processo de alfabetização potencializa por sua vez o contato com o texto escrito, com a interpretação e provoca novos desafios, ampliando as possibilidades de aprendizado e despertando um percurso autoral para todos os envolvidos (professores e crianças). As falas, os questionamentos e as produções escritas corporificam a pesquisa e proporcionam novas possibilidades metodológicas: um processo de investigação partilhado que encontra nas formulações de René Barbier (1999) e Michel de Certeau (2001), elementos de conexão que tem permitido construir o referencial teórico de investigação a partir da articulação entre pesquisa e formação.

Palavras chave: literatura; alfabetização; formação continuada

INTRODUÇÃO

A motivação para a escrita deste artigo surgiu do entrelace entre as experiências vividas no cotidiano escolar e as formações continuadas proporcionadas pelos espaços de formação da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Dessa forma, busco neste artigo fazer uma ponte entre o que eu e as crianças vivenciamos na escola e o que aprendemos com os/as interlocutores/as tais como, Freire(1988; 1990; 1996; 1999; 2007) e Garcia (1992), que nos aproximam da relação teoria-prática-teoria.

No diálogo amoroso entre as práticas escolares e as leituras de Freire, entendo por Alfabetização “a relação entre educando, educador e o mundo, mas sempre mediada pela prática transformadora deste mundo” (FREIRE; MACEDO 1990, p. 14). Nesse sentido, acredito que para transformar o mundo que vivemos é necessário conhecer os problemas enfrentados, seja no âmbito social, político e ambiental, com base no pressuposto de que só é possível transformar o que se conhece.

Para Freire (1999), o homem está no mundo e com o mundo e por isso torna-se capaz de relacionar-se e de projetar-se nos outros. Compreender a realidade pode contribuir para levantar hipóteses, procurar soluções que propiciem uma verdadeira mudança.

Nesse sentido, percebo que o processo educativo das crianças nos seus primeiros anos de escolaridade precisa ser pensado numa prática investigativa, onde estes se reconheçam como integrantes desta investigação e se sintam convidados a debruçar-se sobre um processo que articule alfabetização e cidadania. Sendo assim, compartilho neste texto experiências sobre o entrelace entre a literatura e o cotidiano escolar.

A LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIOCULTURAL

Talvez as habilidades mais importantes que uma pessoa pode desenvolver seja o hábito da leitura e escrita, porque isso significa, literalmente, dar um enorme passo em direção ao conhecimento, mas acima de tudo, ao progresso. É notório que os países com as taxas mais altas de crescimento têm em sua população ávidos leitores de todos os níveis, em grandes proporções. Para McLuhan (1972, p. 12), como um meio de comunicação, “a palavra impressa faz-se o grande instrumento da civilização”.

Nesse sentido, embora respeitando o significado da cultura oral, poder-se-ia dizer que em uma sociedade de analfabetos - não-leitores -, existe uma lacuna histórica que em muitos aspectos se assemelha à realidade existente antes da invenção prodigiosa da escrita. Estabelece-se, neste cenário, um verdadeiro abismo cultural, uma limitação essencial para a evolução da condição humana.

Quando o homem inventou a escrita, ele adquiriu grande poder, pois a leitura lhes dá liberdade, torna a injustiça menos profunda e cria uma cultura de cidadania. Nela, “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2006 p. 48). Portanto, por mais suspeito que pareça ser, a palavra poder ser aplicada a uma prática geralmente solitária - como é a leitura -, tornando-se pertinente considerá-la dessa maneira. Para Gnerre (2003), a leitura além de torna-se uma espécie de poder configura-se em uma maneira de compreender e mudar a realidade do indivíduo.

A leitura é um poder porque existe uma relação próxima entre palavra e pensamento (VYGOTSKY, 1999), e o modo mais preciso e eficaz de ordenar as palavras é a linguagem escrita. O indivíduo pensa através das palavras e não é uma afirmação

exagerada, o que indica que o tamanho do mundo de uma pessoa se configura por seu vocabulário.

Precisa-se ler para entender a sua dimensão social, para conhecer o mundo. Marcuschi (2007), ao tratar tratamos das relações entre a fala e a escrita, a oralidade e o letramento, sugere que toda a atividade discursiva cotidiana, por menor e mais simples que seja situa-se de modo genérico, no contexto da fala ou da escrita. Segundo ele,

Basta observar nossa vida diária desde que acordamos até o final do dia para constatar que falamos com nossos familiares, amigos ou desconhecidos, contamos histórias, piadas, telefonamos, comentamos notícias, fofocamos, cantamos e, eventualmente, organizamos listas de compras, escrevemos bilhetes e cartas, fazemos anotações, redigimos atas de reuniões de condomínio, preenchemos formulários e assim por diante (MARCUSCHI, 2007, p. 13).

Em tal perspectiva, a leitura tem se mostrado uma ferramenta formidável de transcendência, de pesquisa da realidade, de apropriação de experiências nas mais diversas áreas do conhecimento, atendendo aos interesses particulares do leitor. No ensaio *Leitura: uma caça furtiva*, Michel de Certeau questiona a passividade da leitura, destacando-a como um processo de peregrinação em um sistema imposto (analogia, texto, cidade) em que o leitor não quer o lugar do autor, mas inventa a intenção do texto. Para o autor, “(...) os leitores são viajantes, eles circulam pelas terras de outras pessoas, nômades dedicados a caça furtiva em campos quem não escreveu (...)”.

Além de tudo, a leitura configura-se em uma fonte de informação e desenvolvimento do senso crítico, supondo-se que através dela, o homem se torne mais consciente e, portanto, mais livre para fazer as suas escolhas diante das múltiplas e contraditórias opções que a sociedade apresenta. Consequentemente, posicionar-se diante das circunstâncias e encontrar seu lugar no mundo através de uma compreensão crítica do ato de ler. Portanto, considera-se:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1992, p. 11-12).

O ato de ler, na concepção de Paulo Freire se dá pela leitura do mundo como um ato precedido pela leitura da palavra, onde a linguagem e a realidade se tornam dois pilares importantes que são articulados entre si. Entretanto, a leitura é a participação de um

diálogo entre um autor, um texto (verbal ou não verbal) e um leitor com toda a sua bagagem de experiências, motivações, atitudes e perguntas, em um contexto social e cultural diversificado e mutável. Conforme diz Friedrich Nietzsche citado por Leyva (2009, p. 163) “as frases são pedrinhas que o escritor lança na alma do leitor. O diâmetro das ondas concêntricas que eles deslocam depende das dimensões da lagoa”.

Na perspectiva sociocultural, ler é uma pequena palavra com apenas três letras, mas com um significado muito profundo e com muitas possibilidades. Para Ferreira (1997, p. 283), “aprender a ler e escrever é construir um novo objeto conceitual (a linguagem escrita) e entrar em outro tipo de trocas linguísticas e culturais”.

Ao falar de leitura no Brasil, remete-se a (re)pensar na atual situação da população brasileira (estima-se que 44% não lê e 30% nunca comprou um livro). Ler teoricamente é um direito de todos¹, mas quem tem conhecimento se torna esclarecido e uma ameaça para o modelo de sociedade atual.

Usando estatísticas e estudos de campo, Bourdieu&Passeron (2014) demonstram que as instituições escolares, longe de consolidar princípios democráticos e formular possibilidades igualitárias, atuam ao conceder títulos e reconhecimento àqueles que pertencem a setores socioculturais e econômicos privilegiados.

Assim, coloca-se em funcionamento a exclusão das classes mais desfavorecidas, assim como sua estagnação e/ou restrição de escolha na vida profissional. Nesse sentido, o sistema educacional reproduz e reforça as desigualdades sociais, concebendo-as como dons naturais irreversíveis. Para eles, “(...) a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes (...)” (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 28).

Muitos são os esforços de superar tal quadro, mas o principal causador do baixo rendimento educacional das classes populares se deve a desigualdade social. O maior prejudicado é o filho do pobre - oriundo de classe social menos abastada -, que contam somente com a escola para que se tonem letrados e possam ter uma perspectiva de futuro profissional. A isso, Bourdieu chama de Capital Social que se configura no processo de medir a sociabilidade de um grupo humano e os aspectos que permitem a colaboração e o uso, por parte dos atores individuais, para se beneficiar de oportunidades que surgem nessas relações sociais. O conceito de "capital social" cunhado por Pierre Bourdieu é hoje amplamente utilizado, pode ser assim definido:

¹Segundo Paulo Freire (2013), a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.

conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2011, p. 67).

Segundo Bourdieu&Passeron (2014) a escola, longe de funcionar como uma instituição democratizadora, atua redirecionando as trajetórias acadêmicas dos alunos, que estão intimamente relacionadas com a origem socioeconômica de tais indivíduos.

Então, torna-se necessário revisitar a questão do analfabetismo, visto como um fenômeno de composição social e político. Hoje, as sociedades que superaram o analfabetismo – incluindo o funcional e político - quase na sua totalidade, possuem uma proporção significativa da população leitura, atingindo níveis de desenvolvimento tecnológico e científico consideravelmente mais elevados do que as sociedades de analfabetismo amplo e leitores limitados², que compõem o mundo subdesenvolvido.

Ensinar a ler e escrever é, hoje como ontem, um dos objetivos essenciais da educação obrigatória, talvez pelo fato de ler (e saber como escrever) ter sido no passado como também é atualmente, um excelente veículo através do qual as pessoas acessam o conhecimento cultural na sociedade. Na perspectiva de Michel de Certeau, "ler é estar em outro lugar, ali onde eles não estão, em outro mundo (...) é criar cantos de sombra e de noite em uma existência submetida à transparência tecnocrática" (apud PETIT, 2009, p. 38).

E, como, raramente o prazer coincide com o dever, é um lugar antigo e comum dizer que a escola ensina a ler, mas muitas das vezes parece não contribuir para desenvolver o prazer da leitura.

Buscando romper com o senso comum de que as práticas escolares não contribuem para estimular o prazer pela literatura é que acredito que a literatura no processo de alfabetização potencializa por sua vez o contato com o texto escrito, com a interpretação e

²Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 39-40)

provoca novos desafios, ampliando as possibilidades de aprendizado e despertando um percurso autoral que abre caminhos para a imaginação e a criatividade.

ALGUMAS QUESTÕES QUE LEVAM A REFLEXÃO SOBRE LITERATURA E PRODUÇÃO ESCRITA NO COTIDIANO

A rotina diária e a correria do dia a dia contribuem para que eu me sinta muitas das vezes muito cansada, mas ao chegar em sala de aula e ver o carinho com que sou recebida pelos meus alunos, me faz esquecer o cansaço e ter força para conseguir seguir em frente e continuar fazendo da docência, parte principal da minha vida. Os abraços e afetos recebido pelas crianças me levam a perceber que ser professora é motivo de muito orgulho para mim e também para meus alunos. Percebo que sou importante para eles e por isso, apesar do cansaço, procuro estar mais presente nas escutas, no diálogo e no convívio com as crianças de uma forma geral.

Todos os dias na roda de conversa, inicio as aulas com a leitura de um livro, que pode ser trazido por mim ou pelas próprias crianças. No início deste ano trouxe para a classe um livro de literatura infantil com o título “O tamanho da gente. Este livro conta a história de um menino que começa a perceber o quanto ele já cresceu e que ainda crescerá muito mais. Nesta história, o protagonista revisita as fotos de quando era criança e descobre que já foi tão pequeno que podia morar na barriga da sua mãe e que teve uma época em que se sua mãe quisesse, podia colocá-lo em uma caixa de sapatos e que ele continua crescendo a cada dia e pode perceber isso, através das suas roupas que estão sempre ficando curtas e que precisam ser trocadas com frequência.

Partindo da leitura do livro, eu e as crianças começamos a conversar sobre as memórias da infância. Propus que eles trouxessem fotos de quando eram pequenos e que tentassem perceber quantas mudanças ocorreram.

- Tia olha o meu tamanho!!! Eu nem ficava em pé. Cresci muito (Isac – 6 anos).

- Como pode eu tenho 6 anos e Fabiano também e ele é muito maior do que eu? (Camile- 6 anos).

A partir deste questionamento trazido por Camile lancei a pergunta: “Por que vocês acham que isso acontece?”

As crianças trouxeram para o debate várias hipóteses:

Porque Kauã come mais (Jhonatham – 7 anos).

Porque ele é menino (Maria Luisa – 6 anos).

Porque o que ele come vai para a perna e o que ela come vai pro Cérebro (Flavio – 6 anos).

Porque o pai dele é maior do que o pai da Camille (Diego - 6 anos).

Percebi através das proposições das crianças que elas formulam conceitos sobre o que vivenciam e sobre aspectos que lhes são apresentados. Propus então, uma pesquisa sobre os possíveis motivos de algumas crianças serem maiores que outras, apesar de terem a mesma idade e fomos pesquisar no laboratório de informática da escola, possíveis explicações para o problema que nos era apresentado. Constatamos através da pesquisa realizada que a alimentação interfere no crescimento, mas também o tamanho dos pais contribuem para sermos maiores ou menores., ou seja, uma questão genética. A partir deste diálogo todos começaram a se medir. Um ao lado do outro tentavam ver quem era grande e quem era pequeno. Uns queriam usar o ombro como parâmetro e outros diziam que estava errado, porque o certo seria medir pela cabeça.

Não vale medir pelo ombro! E quem tem o pescoço maior?
(Kamily- 7 anos).

É mesmo! Concordo com a Kamilly! Se o certo fosse medir pelo ombro, a girafa seria menor do que um monte de animais (Luana-6 anos).

Partindo de tantas dúvidas, propus como sugestão, pegarmos uma fita métrica e medirmos o tamanho de cada um. Pendurei a fita na sala e cada criança colaborou para que cada amigo fosse medido. Ao descobrir o tamanho exato, cada criança pode escrever o seu nome na respectiva medida. Da leitura do livro nasceu o projeto: “ O tamanho da gente” e todos os dias ao chegarem em sala, a primeira coisa que as crianças faziam era ir para a fita métrica que ficou colada na sala, verificar se já tinham crescido ou se continuavam do mesmo tamanho. Bastava uma criança ir se medir que todos queriam verificar a sua medida também. Conversamos que com o passar do tempo, nós crescemos e mudamos as nossas atitudes e as nossas responsabilidades também. Disse que como na história do livro já fomos muito pequenos e que daqui há alguns anos seremos maiores. E

eles ficaram curiosos perguntando se eu também já fui pequena. Respondi que sim, que assim como eles, já fui criança e hoje sou adulto. Enquanto eu não trouxe uma foto de quando era criança eles não sossegaram.

Disse para eles que ser criança é muito bom e que tem um monte de coisas que só criança pode fazer e que outras apenas os adultos podem. Partindo deste diálogo. Dividi o quadro em duas partes e escrevi: “Sou pequeno para:” e “sou grande para:”. Os alunos foram dando as contribuições para juntos pensarmos o que eles já podiam fazer e ainda não podiam.



SOU PEQUENO PARA ...	SOU GRANDE PARA ...
- BEBER CERVEJA	- LAVAR LOUÇA
- NAMORAR	- ARRUMAR A CAMA
- TRABALHAR	- ANDAR DE BICICLETA
- FICAR SOZINHO NA RUA	- ESTUDAR
- SAIR DE CASA SOZINHO À NOITE	- TOMAR BANHO SOZINHO
- MEXER COM FOGO	- AJUDAR A MAMÃE A ARRUMAR A CASA
- DIRIGIR	
- FALAR PALAVRÃO	
- CUIDAR DE BEBÊ	

Através das questões que eram trazidas pelas crianças, eu pude perceber um pouco sobre a sua cultura, a rotina familiar e as interpretações que eles fazem sobre o mundo da criança e do adulto. Enfim, em contato com as crianças percebo que elas com seus

questionamentos e descobertas movem com as Placas tectônicas da escola o tempo todo. Ouvindo as crianças, as aulas planejadas ganham novas leituras e novas possibilidades são lançadas. Sei que ainda tenho muito que aprender como professora, mas sei que a escuta é o que pode proporcionar este crescimento para a minha experiência e também para meus alunos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente, ainda parece ser hegemônica uma concepção de alfabetização que pensa a apropriação da leitura e da escrita como resultado de um processo de codificação e decodificação. Ainda encontramos, seja na educação infantil, ou nos anos iniciais do ensino Fundamental, murais que mostram a reprodução e a cópia de modelos como um recurso predominante na prática alfabetizadora. Como mudar tais contextos em nossas escolas? Como traduzir na prática cotidiana a proposta freireana de que a leitura da palavra venha acompanhada da leitura de mundo?

O diálogo com questões como essas emergem em nosso dia a dia, na busca de construção de um processo de alfabetização que vá além da decodificação das letras e das palavras, pois entende que o que existe no mundo precisa ser lido e refletido para que então, seja transformado.

A literatura com a qual corroboro, Garcia (1992), Smolka (1988), Esteban (1992), Araújo (1994), entre outros e outras que pesquisam alfabetização numa perspectiva freireana, vem defendendo que as crianças aprendem pela experiência, pelo sentido, em

interação com outros sujeitos, compartilhando informações, criando e comparando hipóteses. Mas como fazer isso? Felizmente não existe uma resposta única, mas possíveis teorias que acreditam na criança como potencializadora desta reflexão e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil Gostosuras e Bobices**. 5 ed. São Paulo: editora Scipione, 1995.
- ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdos? In. GARCIA, Regina Leite. **A formação da Professora Alfabetizadora: Reflexões sobre a prática**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2007
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ESTEBAN, M.T. **Não saber/ainda não saber/ já saber: pistas para a superação do fracasso escolar**. Dissertação de Mestrado, Niterói, UFF, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, A. M. Educação para a sustentabilidade: implicações para o currículo escolar e para a formação de professores. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 141-154, jun. 2007.
- GARCIA, Regina L. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo, Cortez, 1992.
- LEYVA, Elsa M. Ramirez. ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?. **Investigación Bibliotecológica**, México, v. 23, n. 47, p. 161-188, abr. 2009.
- McLUHAN, H. Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2003.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2009.
- SMOLKA, Ana Luísa B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo**. São Paulo, Cortez, 1988.

VIVÊNCIAS, LITERATURA E INFÂNCIAS- UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE APRENDIZAGENS

Carmen Lucia Martins da Silva – FME/Niterói

O presente relato pretende apresentar o projeto desenvolvido com os alunos de cinco anos da Unidade Municipal de Educação Infantil UMEI Rosalda Paim, localizada no município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro no ano de 2016. Esta unidade de ensino, além de funcionar em horário integral, preocupa-se também com a educação global das crianças.

O desenvolvimento desse projeto se deu no período de setembro a dezembro do ano acima citado e trouxe mais significado para as minhas práticas pedagógicas.

O meu nome é Carmen Lucia Martins. Tenho 51 anos de idade. Sou professora alfabetizadora há mais de trinta anos. Há doze anos trabalho na Rede Municipal de Educação do município de Niterói, localizado no estado do Rio de Janeiro, onde vivenciei experiências enriquecedoras para o meu fazer na educação. Dediquei grande parte da minha vida ao estudo e às pesquisas sobre as formas como a criança aprende e se apropria da leitura e da escrita. Nesses estudos, busquei ouvir os protagonistas do processo de alfabetização. A saber, as crianças e os seus professores, os mediadores desse tão importante processo. A partir das suas falas, busco respostas que possam apoiar o desenvolvimento de práticas que alcancem os meninos e as meninas em seu aprendizado e favoreçam sua formação humana, pois, elas próprias podem ajudar a pensar e compreender os tempos e espaços diferenciados da escola.

A leitura de autores como Freire (1995; 1999), Ferreiro e Teberosky (1999), Vygotsky (1993; 1998) e Santos (2000; 2002) me ajudaram a responder, minimamente, algumas dessas questões sobre as especificidades do mundo infantil e da alfabetização sobre diferentes maneiras de ensinar. Desse modo, à medida que algumas perguntas iam sendo respondidas, outras tantas se anunciavam sem respostas, dentre elas: como promover a formação de crianças das classes populares como leitoras e escritoras de suas histórias e outras histórias?

Atualmente, continuo buscando ampliar as práticas promotoras de aprendizagens significativas. Nesse processo em curso, outras tantas perguntas tem se apresentado: como tratar o conhecimento como conhecimento e não transformá-lo em fragmentações e didatizações? Que novas possibilidades de aprendizagem podem se dar no cotidiano da escola quando buscamos as formas de conhecer das crianças?

Como as publicações mais recentes têm apontado, a escola integral de tempo integral possui uma lógica diferente da encontrada na escola parcial (CAVALIERE, 2002; COELHO, 2009; MOLL, 2012). Assume contornos diferenciados na organização dos tempos e dos espaços próprios de aprendizagem e exige de quem nela atua, a compreensão de que não se trata apenas de estender o horário de permanência da criança na escola, mas o que de concreto se faz com esse tempo.

No fazer cotidiano da instituição aludida, tenho percebido que se, de um lado, a ampliação da jornada escolar pode possibilitar a intensidade da aprendizagem das crianças no espaço da escola, de outro, tenho me deparado com a dificuldade de (re)significar esses tempos e espaços diferenciados na promoção do acesso das crianças às experiências significativas de aprendizagem.

Acredito que investigar com as crianças as práticas escolares que favoreçam a sua aprendizagem e o que elas pensam sobre esse processo, bem como o sentido da escola, do trabalho docente e dos tempos e espaços escolares é buscar respostas necessárias para todos aqueles envolvidos direta e indiretamente com as escolas integrais de um modo geral.

Em setembro de 2016 cheguei à Unidade Municipal de Educação Infantil, UMEI Rosalda Paim, localizada no município de Niterói. Escola que atende, principalmente, as crianças da comunidade do Morro do Estado.

Nunca presenciei cenas de violência no entorno da escola ou qualquer outro movimento que interferisse, diretamente, nas práticas desta unidade de ensino ou que impedissem das aulas ocorrerem, diariamente, de acordo com o calendário pré-estabelecido. No entanto, era sabido que a maioria das crianças era de famílias com condições financeiras desfavoráveis.

Vale ressaltar que a crise econômica a qual vive o Brasil, nos últimos anos, tem desencadeado o acesso das crianças das classes mais favorecidas para as escolas públicas, principalmente aquelas que atendem em horário integral, oportunizando o convívio mais

precoce de crianças de diferentes níveis socioeconômico, e até mesmo, cultural. Essa diversidade de ideias, quando bem administrada, pode trazer grandes benefícios para todos os envolvidos neste contexto.

A UMEI Rosalda Paim propõe um trabalho que considere a aprendizagem das crianças, não apenas no que se refere às questões compreendidas como pedagógicas. Antes, porém, oportuniza as aprendizagens em cada momento do seu dia. A criança fica na escola no período de nove horas diárias.

A estrutura física da escola era, no período em que lá trabalhei, formada por um parquinho com brinquedos, um parque de terra com uma árvore, um refeitório, sala de professores, secretaria, cozinha, dois banheiros na parte inferior e dois na parte superior do prédio e oito salas de aula. As salas de aula eram divididas em zonas circunscritas que propiciavam uma divisão de espaços de atividades, sendo um deles o espaço de rodinha, outro de casinha e outro, ainda, de atividades de mesa. Todos se transformavam em um único dormitório na hora do soninho das crianças.

Como a minha experiência docente era, prioritariamente, com o Ensino Fundamental **com foco na alfabetização** das crianças das classes populares, preocupei-me, naquele momento, com as “excessivas brincadeiras sem a sistematização do saber”.

Muitos foram os meus questionamentos sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. De um lado, a prioridade é a brincadeira e do outro, a leitura e a escrita. Precisei rever os meus conceitos de infâncias e de aprendizagens.

A Rede Municipal de Educação de Niterói mantém dois professores regentes para cada grupo de Referência da Educação Infantil em horário integral.

A turma citada neste projeto compreende ao Grupo de Referência 5B, composto por quinze crianças com cinco anos de idade. Meninos e meninas com sede de descobertas e energia para fazê-las. Eles eram considerados, a primeira vista, como indisciplinados e desafiadores.

A professora regente com a qual dividi o trabalho aqui discriminado acabara de assumir essa turma que já tinha passado por alguns professores que, por um motivo ou

outro, precisaram se afastar. Vale ressaltar que Angélica possui um saber sobre infâncias e uma criatividade que me empolgaram desde os primeiros contatos.

O nosso grande desafio seria reverter, em curto prazo, a relação que as crianças estabeleciam com as atividades desenvolvidas na escola, dando sentido a cada prática, sem perder de vista que a escola precisa cumprir o seu papel social e pedagógico para que as lacunas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não afetassem o desenvolvimento dos nossos meninos e meninas.

Foi preciso investir muito em observação, conhecimentos, experimentações, e adequações para estabilizar a rotina da turma. Que estratégias utilizar para garantir a aprendizagem de crianças com características tão específicas?

“Método é caminho indireto, é desvio”. Com essa síntese, Walter Benjamin (1984, p. 50) questiona os conceitos tradicionais acerca do método científico. O autor aponta as deficiências do método cartesiano, que acredita estar subjugado a “regras certas e fáceis, graças às quais todos os que a observam exatamente jamais tomarão como verdadeiro aquilo que é falso”. (BENJAMIN, 1991, p. 166)

Ao evidenciar o desvio, Benjamin (1991) chama a atenção para um olhar oblíquo, que busca perceber os aspectos aparentemente desprezíveis da ação humana. O desvio como aporte metodológico implica em atentar para os fragmentos que compõem o todo do objeto a ser analisado, tomar o fragmento como indício de uma realidade não revelada, isto é, chamar a atenção para os detalhes comumente imperceptíveis. Não é por acaso que o autor do “desvio como método” seja um dos principais filósofos de sua geração a se deter no universo da criança e da infância. Sendo assim, compreendi que a escolha do melhor caminho se faria na caminhada.

A partir das leituras literárias, era organizada a rotina diária com as crianças, informando de maneira clara as atividades. Assim, eles se sentiam mais seguros e a vontade. Foram também construídos alguns combinados (regras de convivência) com ações positivas que previam a boa relação entre as pessoas do grupo. Eram escritos em cartões ilustrados e coloridos pelas crianças. Continham imagens e palavras. Eles logo se transformaram em jogo da memória e, de maneira divertida, ajudaram o grupo a compreender o que era necessário para tornar o ambiente da escola mais agradável. No

início, as crianças rejeitavam a brincadeira, mas depois faziam questão fazê-la e cobravam o seu uso diário.

Muitas foram as práticas significativas desenvolvidas neste contexto. Destaco, no entanto, uma delas. Durante o momento de leitura que acontecia, diariamente, na rodinha, algumas crianças demonstraram aparente interesse pela onça citada na história “Caçadas de Pedrinho”, do autor Monteiro Lobato. Outros queriam saber sobre os mais diferentes animais: o que comem, como comem, como nascem, como dormem, etc. Algumas, já traziam informações sobre o assunto. Todos eram ouvidos com entusiasmo pelas professoras que faziam questão de desenvolver nas crianças o respeito pelo que o outro já sabia ou procurava saber.

Começamos a fazer pesquisas com eles na internet, utilizando o computador disponível na sala dos professores, para satisfazer as curiosidades. Inicialmente, a criança pesquisava e desenhava o animal pesquisado. Em seguida, contava, do seu jeito, para as demais crianças e para alguns adultos da escola, suas novas descobertas. Concomitante às pesquisas, comprei um peixe e levei para a sala de aula.

Enquanto as crianças dormiam, coloquei o peixe em um aquário e deixei-o em cima de uma das estantes baixas da sala. Ao acordarem, ficaram surpresos e entusiasmados com a ideia de criar o peixe na escola. Em meio a uma votação, deram um nome a ele: Agarradinho.

As crianças se revezavam nos cuidados com a troca de água e alimentação do novo integrante do grupo. Todas as informações quanto aos cuidados eram anotadas pelas professoras, com a ajuda das crianças, em um bloco que ficava próximo ao aquário. Agarradinho demandou mais pesquisas na internet, principalmente, sobre o peixe carpa.

Fizemos combinados para levar o peixe para casa nos finais de semana. Cada criança teria oportunidade de levar, desde que se comprometesse em cuidar adequadamente junto com a família. Fizemos uma carta para orientar esses cuidados. As famílias apoiaram a nossa ideia. No retorno para a escola, a criança contava como foi o seu final de semana com o peixe Agarradinho.

Resolvi reunir as pesquisas das crianças sobre os animais em um livro. Seguimos o seguinte roteiro: auxiliar na pesquisa de cada criança, deixá-las contar oralmente sobre o animal pesquisado para a professora anotar, pedir para elas desenharem e pintarem o animal. Digitei os textos e digitalizei as imagens. Enviei o material para uma gráfica.

Nesse ínterim, Agarradinho morreu em visita à casa de um dos alunos do grupo. Aproveitamos a oportunidade para conversar sobre o ciclo da vida e sobre as perdas. Alguns alunos aproveitaram para contar sobre a morte de parentes. Uma menina acabara de perder o pai e chorou nessa roda de conversa. Fizemos uma nota de falecimento para comunicar aos pais e aos demais integrantes da nossa escola que o nosso peixe havia morrido.

Em novembro, o livro ficou pronto. O título escolhido para o livro foi “Curiosidade Animal”. Ele traz em seu conteúdo o resultado do trabalho de pesquisas e ilustrações realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto. Para além disso, traz para as pessoas envolvidas em sua produção, a vivência gratificante da vida em uma escola real com atores reais.

Compreendi, com todo este fazer, que as experiências significativas para as crianças, na escola ou na vida, devem partir das suas demandas internas ou das demandas suscitadas no convívio com o outro. Compreendi, ainda, que as lacunas que tanto me preocupavam na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorrem, principalmente, quando o olhar dos responsáveis pela aprendizagem não está atento ao real papel que a educação tem com a formação integral das crianças.

Sobre a criança, é possível considerar que ela é um sujeito social que participa da cultura, produzindo uma cultura própria que, por sua vez, modifica o contexto sócio-histórico e também cultural. Nesse processo de produção, cria novos sentidos ao mesmo tempo em que aprende sobre os fatos e objetos que se encontram no mundo do qual participa. Isso acarreta, entre outras coisas, e especificamente para o ambiente escolar, a possibilidade de novas significações em relação ao aprendizado de um modo geral, particularmente para a leitura e a escrita e pode fomentar diferentes formas de aprendizado que precisam ser consideradas dentro desse contexto (BORTONI-RICARDO, 2005).

Ao se pensar essa criança no cotidiano de uma escola integral em tempo integral, deve-se lançar mão de um entendimento a respeito dessa escola que abarque experiências e vivências negociadas no âmbito das quais o protagonismo infantil em relação ao aprendizado seja levado em alta conta.

Uma escola com essas características, precisa considerar o direito da criança a “tempos e espaços de um justo viver” (ARROYO, 2012) de maneira a superar visões negativas em relação às infâncias, especificamente as infâncias populares e reforçar sua presença afirmativa.

Assim, um conceito de escola integral que se adequa a esse projeto é aquele que a considera como um espaço privilegiado para que todos os alunos possam se envolver, de maneira efetiva, em suas propostas e tenham garantidos seus direitos de aprendizagem (COELHO, 2009). Este se relaciona ao desenvolvimento humano e ao necessário processo de formação de pessoas autônomas, solidárias e com capacidade para planejamento de seu próprio futuro com a sociedade da qual e com a qual existem.

Para isso, e considerando o grafocentrismo dos tempos atuais, é fundamental a garantia efetiva do direito ao aprendizado da leitura e da escrita pelas crianças. Nesse processo, têm-se, ainda nos dias atuais, amargado grandes frustrações e apenado às crianças a uma condição de risco sócio educacional.

Nesse cenário, observa-se a necessidade de compreender e construir tempos e espaços que concorram para a promoção de significativas aprendizagens, de maneira a possibilitar o planejamento de uma educação em que a pluralidade de sujeitos seja contemplada e que, ao mesmo tempo, inclua políticas e formas organizacionais da escola sensíveis às novas dimensões de aprendizagens dos alunos.

As considerações aqui tecidas são resultado de estudos que, conforme já destacado, são frutos das minhas vivências enquanto professora-alfabetizadora. Não foi preciso impor a escrita na Educação Infantil em detrimento da ludicidade. Foi possível incorporá-la de maneira natural, significativa e prazerosa. Os objetivos propostos para este grupo de referência de crianças com cinco anos foram cumpridos de acordo com o referencial curricular e eles, certamente, fizeram uma tranquila transição para o Ensino Fundamental.

Conviver e dialogar periodicamente com elas, levando-as a ponderar sobre si mesmas, sobre os processos de aprendizagem e sobre os tempos e espaços escolares, propiciou a recolha e o registro de vários fragmentos do cotidiano.

Busco ainda ressaltar os desvios pulsantes do cotidiano das crianças na escola, principalmente no que se refere às possibilidades de aprendizagens significativas. Isso permitirá uma compreensão das experiências do cotidiano, de modo a repensar o lugar social da criança na contemporaneidade e como ela dialoga com o mundo letrado, num movimento de tensões e harmonias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. O direito a tempos-espaços de um justo viver. In: MOLL, Jaqueline(Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BENJAMIN, W. **Sociologia**. 2.ed. Trad., introd. e org. Flávio Kothe. São Paulo: Ática, 1991.
- BENJAMIN, W. **Origem do Drama Barroco Alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CAVALIERE, A. M. V.; coelho, I. M. C. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- COELHO, L. M. C. da C. (Org). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DPetAlii, 2009. p. 89-100.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, B. S. **Reinventar a democracia**. 2a ed. Lisboa: Gradiva, 2002.

Anexo, nas páginas seguintes, partes do livro produzido a partir dos trabalhos de pesquisa com as crianças.

Curiosidade animal

Um livro feito por crianças para informar e divertir.



Organização: Carmen Lucia Martins e Angelica Costa

VOCÊ JÁ SENTIU UMA VONTADE INCONTROLÁVEL DE SABER TUDO SOBRE UM DANADO DE UM BICHINHO? E ESSA VONTADE FOI CRESCENDO, CRESCENDO, ATÉ QUE VOCÊ EXPLODIU EM PERGUNTAS?

_ O QUE ELE COME?

_ ONDE ELE MORA?

_ TEM FILHOTES?

_ ELE ESCUTA?

ESSA VONTADE SE CHAMA CURIOSIDADE.

CURIOSIDADE ANIMAL É UM LIVRO QUE RESPONDE ÀS CURIOSIDADES DE UMAS CERTAS CRIANCINHAS DO MUNICÍPIO DE NITERÓI.

SACIE TAMBÉM A SUA CURIOSIDADE SOBRE ALGUNS ANIMAIS DAS MATAS BRASILEIRAS LENDO ESTE LIVRO FEITO POR CRIANÇAS PARA INFORMAR E DIVERTIR.



Glossário

NAS NOSSAS PESQUISAS DECOBRIMOS MUITAS PALAVRAS DIFERENTES E SEUS SIGNIFICADOS. PARA AJUDAR NO SEU ENTENDIMENTO, VAMOS EXPLICAR CADA PALAVRA DIFERENTE DE UM JEITINHO BEM SIMPLES. ESPERAMOS QUE GOSTE E ENTENDA, MAS SE MESMO ASSIM TIVER DÚVIDAS, PESQUISE MAIS.

AFIADO: QUE PODE CORTAR OU FURAR

CARNÍVORO: AQUELE QUE COME SOMENTE CARNE

CAUDA: RABO

DOMÉSTICOS: AQUELES QUE AS PESSOAS CRIAM NAS SUAS CASAS

ESCAMA: É A PROTEÇÃO DO CORPO DE ALGUNS PEIXES

FELINO: É UMA FAMÍLIA DE ANIMAIS COMO GATOS E LEÕES. SÃO MAMÍFEROS E CARNÍVOROS

HABITA: MORA, VIVE

HÁBITOS: MANIAS, COSTUMES

MAMÍFERO: O QUE MAMA QUANDO É BEBÊ

NADADEIRA: SÃO ÓRGÃOS USADOS PELOS PEIXES PARA SE MEXER

RÉPTIL: É O ANIMAL VERTEBRADO QUE TEM O CORPO COM ESCAMAS E ELES SE ARRASTAM

VERTEBRADO: AQUELE QUE TEM OSSO



CURRÍCULO E PRÁXIS: QUEM É QUEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO?

Eliane Siqueira Costa Coelho UERJ/FFP

eliane.siqueira2010@yahoo.com.br

O objetivo deste trabalho é compreender como o currículo é visto pelos documentos oficiais e como foi seu percurso até a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Analisaremos o currículo após assumir essa padronização, observando se sua relação entre conhecimento e ideologia e suas práticas e saberes continuam sustentadas ou constituiu-se num fundamento único, subtraindo, experiências, saberes, culturas e histórias dos sujeitos sociais envolvidos. Para tanto, nos debruçamos nos escritos de Arroyo (2017), Tomaz Tadeu (1994) e Xavier (2015) entre outros, sobre currículo, assim como Street (2004, 2014) e Soares (2017) nas abordagens sobre Letramento. Faremos um recorte, buscando compreender o que realmente está em questão no currículo de base comum para o ensino de alfabetização: o domínio da metalinguagem técnica ou as práticas significativas do ensino da língua materna.

Palavras-Chave: Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Alfabetização. Letramento.

“A sala de aula, o que trabalhar, o currículo na prática são os espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal-estares e até as crises da docência. No trabalho nesse espaço, tantos mestres quanto alunos experimentam frustrações, desânimos, incertezas, cansaço... Mas também vivências, realizações, compromissos ético-político que vão configurando outros profissionais e outros educandos”(ARROYO, 2017).

Etimologicamente, o termo *currículo* vem do latim e significa “curriculum”³, que se refere a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado. Entendemos, portanto, que o conhecimento pré-estabelecido em um currículo, deve levar em conta o curso, o percurso, e a carreira que o indivíduo percorreu, ou seja, sua trajetória de vida. Sendo assim, diferenças regionais, culturais, identitárias, dentre outras, não podem ser anuladas desses conhecimentos e aprendizagens.

O currículo tem sido alvo de estudos, pesquisas e reflexões por ser considerado uma estrutura essencial no ambiente educacional. É a partir dele que se intitula o “como”, “para quem” e “o que” ensinar nas escolas. Compor um currículo nunca foi uma tarefa

³Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/curriculo/> Acesso em 23/09/2018

fácil. Todo e qualquer currículo passa por um critério de seleção para ser composto. E esse critério seletivo perpassa por questões ideológicas, sociológicas e políticas, considerando a concepção assumida pelo elaborador e o entendimento de aluno que se pretende formar.

Desta forma, compreendemos que o currículo “não é neutro, nem universal” (CARNEN, 2009, p. 60) ele sempre estará comprometido a uma concepção de ensino, a um conceito pré-estabelecido do que se propõe a ensinar. Portanto, não podemos pensar em currículo sem pensar em relação de poder, sem concebê-lo como instrumento de controle social.

Nesse sentido, como compreender as opções culturais que constroem o currículo? Que saberes e habilidades são valorizados? Como pensar num currículo numa visão de cidadão crítico, aptos a valorizarem a diversidade cultural, em uma perspectiva de formação para a cidadania? Como ao mesmo tempo, trabalhar o currículo de modo que contribua na formação para a vida em um mundo cada vez mais tecnologicado e globalizado?” (CARNEN, 2009, p. 60).

Segundo Tadeu (1994, p.16) precisamos “entender a favor de quem o currículo trabalha...”, em prol dos interesses dos alunos ou em favor dos órgãos oficiais que pretendem planejar e controlar as atividades pedagógicas de modo a conduzir as escolas e conseqüentemente os alunos a alcançarem metas e padrões pré-definidos?

Os discursos oficiais defendem um currículo centrado nos conteúdos, competências e habilidades. Quando se propõe uma política pautada nesses paradigmas há um conflito entre teoria e prática, pois “o que” e o “como” ensinar está baseado naquilo que se pretende ao final dessa relação de poder.

O desconforto com a política de um currículo único e oficial, se dá por diversas razões. Uma delas é o fato de se restaurar uma educação que valoriza uma determinada classe em detrimento a outra, com o discurso de que somos todos iguais. Um currículo precisa abranger as diferenças ao invés de mascarar um eventual tratamento igualitário.

Tratamento igual” de sexo, raça, etnia ou classe de igual nada tem. Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula bem como das relações de poder entre eles. (APPLE, 1994, p. 77).

Um outro incômodo que o currículo oficial nos traz é a preocupação com o retorno de uma concepção de educação tradicional, técnica e conteudista, onde se transmite basicamente àquilo que se propõe e qualquer outro pensamento diferente torna-se inadequado.

Documentos oficiais foram elaborados a fim de consolidar essa proposta de unificação do currículo como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2010), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010; 2014). Todos esses documentos apontam a necessidade da demanda por uma Base Nacional Comum Curricular.

Com a compreensão de que a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC vem se constituindo em mais uma política curricular desenhada para normatizar os currículos das escolas da Educação Básica do país, este estudo tem como foco analisar como o Letramento tem sido compreendido pela BNCC, mais especificamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Alicerçada na Constituição Federal de 1988, mais especificamente no Artigo 22, o qual aponta para a incumbência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB de 1996, enfatiza a necessidade de uma Base Nacional Comum nos seguintes artigos:

Artigo 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Artigo 27- Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

O Artigo 26 assegura uma base nacional para o ensino fundamental e médio de modo que cada unidade de ensino possa complementar o seu currículo com uma parte diversificada, de forma a respeitar as características regionais e locais em que a instituição esteja inserida.

Outra referência de políticas curriculares no Brasil foram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) aprovado em 06 de junho de 2014 que suscita a instituição de um currículo comum em âmbito nacional.

O PNE estipula, com força de Lei, um prazo a ser cumprido pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios no tocante à construção de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que culminaria na construção de uma Base Nacional Comum. Nessa perspectiva, a educação passa a ser entendida como importante ferramenta para o desenvolvimento, com destaque para o papel da Educação Básica.

O currículo nacional, não é o problema em questão, e sim suas implicações, suas abordagens e seus padrões. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1996) já estabeleciam um currículo único e oficial. Porém, uma proposta curricular consciente deveria propor uma mudança de paradigmas, de conteúdos, de formação de professores, todos intimamente interligados entre si.

A conversão para um currículo nacional só teria sucesso, se o trabalho de mudança fosse concebido e empreendido como uma grandiosa aventura de aprendizado cooperativo (APPLE, 1994, p. 65).

Segundo Lisete Jaehn,

o currículo constitui uma seleção de saberes e é compreendido a partir de um conjunto de práticas e saberes que articulam a seleção, a organização, e distribuição do conhecimento escolar com finalidades educacionais, conteúdos e estratégias de ensino, avaliação, políticas, propostas e práticas curriculares (JAEHN, 1994, p. 195).

o currículo cria regulação porque a seleção de conhecimento “não implica apenas informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo (JAEHN, 1994, p. 203).

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Básica, ao apresentar uma política educacional brasileira, firmada em um currículo único, deixa subentendido que sua implementação seria a garantia de se alcançar metas e conseqüentemente a melhoria na qualidade educacional.

Essa melhoria expressa através do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁴ estaria ocultando mudanças nas estratégias escolares que na busca por melhores desempenhos acabam fragilizando as aprendizagens e comprometendo a qualidade da educação.

O IDEB estabelece metas educacionais e monitora o alcance dessas metas. Assim, a educação brasileira a partir de então fixa metas para que seu desenvolvimento obtenha índices pré-estabelecidos. Essa política de melhoria da qualidade da educação, estimulam o ranqueamento e tratam as questões educacionais meramente numa perspectiva técnica e conteudista, pautado em modelos mecânico de treinamento.

As avaliações externas têm um grande impacto nos currículos escolares, já que modificam a dinâmica da escola básica, buscando subsídios para alcançar os níveis propostos valorizando os conteúdos, objetivados nas avaliações, competências e habilidades cobradas nas avaliações.

Nessa proposta, o currículo anda lado a lado com a avaliação e está totalmente ligado ao controle estatal. Como afirma Tadeu (1994) “o currículo é uma arena política”, no qual interesses são colocados em vantagem em relação ao poder.

Um currículo nacional - aliado a rigorosos padrões nacionais e a um sistema de avaliação orientado para o desempenho – se torna capaz de a um só tempo, objetivar uma “modernização” curricular e uma eficiente “produção” de melhor “capital humano”. (APPLE, 1994, p. 73).

Diante dessas concepção e perspectivas, propomos um confronto entre os princípios norteadores do ensino de Língua Materna e a nova Base Nacional Comum Curricular. Para isso faz-se necessário buscarmos a concepção de Letramento segundo Zavala (2004), Street (2004), Barton e Hamilton (2004) e Gee (2004) por entender que esses teóricos tem uma leitura diferenciada a respeito de algumas temáticas como contextos sociais, indivíduos letrados e iletrados, educação formal, modelo autônomo e ideológico, eventos e práticas de letramento, que tem contribuído nos últimos anos para a mudança de paradigma no ensino da língua materna.

De acordo com Zavala (2004) com os Novos Estudos do Letramento, as práticas de leitura e escrita passam a ser investigadas observando a conexão com o mundo social. A crença de que há somente uma forma essencial de ler e escrever é contestada, os

4

significados das práticas letradas passam a ser vistos como produtos da cultura, da história e dos discursos. Dessa forma, a aquisição da escrita não deve ser entendida numa perspectiva meramente técnica. Ela aponta a escrita como um fenômeno complexo extremamente associado a fatores políticos, históricos, sociais e culturais que influenciam a forma com que a escrita é usada e conceituada. Assim, os Novos Estudos de Letramento revelam que não há neutralidade nas práticas letradas, já que elas são construídas socialmente e se encontram nas relações de poder.

De acordo com essa perspectiva, é necessário entender o significado do uso das práticas comunicativas que giram ao redor da leitura e da escrita para promover uma aprendizagem com maior sentido, entendendo dessa forma que o Letramento é moldado pelo contexto social cultural. Assim, as ideias em torno do Letramento nos conduzem a repensar o ensino da Língua Portuguesa.

Pautado neste mesmo viés, Gee (2004) compreende o Letramento como um conjunto de práticas discursivas. Não as práticas escolares hegemônicas que estão ligadas ao fracasso escolar das crianças, mas sim as práticas alternativas que promovem uma aprendizagem significativa.

O autor caracteriza a diferença entre indivíduos letrados e iletrados nos processos de raciocínio abstrato, a fim de discutir a dicotomia entre os termos. Levanta ainda uma discussão sobre a educação formal nas escolas, que segundo ele é uma habilidade muito específica e praticada amplamente nas escolas, nos discursos expositivos com situações criadas.

Street (2004, 2014), nessa mesma perspectiva, esclarece a temática sobre modelo ideológico e modelo autônomo do Letramento. Segundo ele, no modelo autônomo a escrita é separada de qualquer interlocutor e apresenta a expressão do pensamento como algo sem relação com as demais formas de conhecimento. Para ele nesse modelo, o letramento está associado ao estereótipo etnocêntrico. O modelo autônomo, de acordo com o autor não presta suficiente atenção ao caráter social e ideológico do Letramento. É algo separado, autônomo que possui suas consequências independentes do contexto. Nessa concepção, o letramento é visto como instrumento cognitivo e individual.

Entretanto, o modelo ideológico considera as práticas letradas como algo extremamente ligado às estruturas culturais e reconhece a variedade das práticas culturais

associadas à leitura e a escrita em contextos diferentes. Esse modelo analisa as práticas sociais como aspectos da vida social. Ele não nega as habilidades técnicas e os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas entende que ambos estão envolvidos culturalmente e dentro de uma estrutura de poder. Nesse sentido o modelo ideológico não exclui o trabalho feito no modelo autônomo.

Com base nesses pontos de vistas alguns termos chave ganharam vida nos Estudos de Letramento, como os de Eventos e Práticas de Letramento.

Práticas de Letramento é um conceito mais amplo, mais abstrato e se refere tanto ao comportamento com aos conceitos relacionados com o uso da leitura e da escrita. Já os eventos de Letramento são definidos como qualquer ocasião em que um texto escrito é essencial para natureza das interações dos participantes dos processos interpretativos.

Assim para que as práticas e os eventos de Letramento transcorram, é necessário que se haja um contexto interativo. Não vale a pena tentar entender uma expressão de um determinado discurso somente em termos do seu contexto imediato a menos que se conheça o marco social e conceitual mais amplo do significado. O Letramento então deve permanecer em seu contexto cultural.

Seguindo a mesma linha, Barton e Hamilton (2004) reconhecem o Letramento como uma atividade localizada no espaço do pensamento e do texto. Como toda atividade humana, o Letramento é essencialmente social. Aqui o Letramento é visto como parte integrante do contexto. Para os autores o Letramento se situa socialmente e não deve ser visto com habilidades, funções e níveis e sim como prática social cotidiana.

Nesta concepção, o Letramento é defendido rigorosamente com prática social, portanto a unidade básica de uma teoria social do Letramento está constituída em práticas letradas, isto é, são as práticas letradas que constituem a Teoria Social do Letramento. As práticas letradas são formas culturais generalizadas do uso de uma língua. São o que fazemos com o Letramento. Porém, práticas não são unidades de comportamento observáveis já que também implicam uma série de valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

As práticas são ao mesmo tempo processos sociais que conectam as pessoas entre si, tomando forma a partir das normas sociais que regulam o uso e a distribuição de textos. As práticas se apoiam também tanto no mundo individual como no social e são melhores

entendidas se são concebidas como existentes nas relações interpessoais dentro de um determinado grupo.

Assim o Letramento é compreendido como conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos. E as práticas letradas são modeladas pelas instituições sociais e pelas relações de poder. Segundo os autores, elas mudam e novas se adquirem com frequência por meio de processos informais de aprendizagem e de construção de sentido.

Barton e Hamilton (2004) destacam os eventos letrados como atividades nas quais o Letramento cumpre um papel. Geralmente acontece onde há um ou vários textos escritos que são centro de uma atividade. Os eventos são episódios observáveis que surgem das práticas e são formados por estas.

Assim, entendemos que a aprendizagem da leitura e da escrita tem sido historicamente um desafio para a sociedade brasileira. O processo de alfabetização envolve conhecimento fundamental para o processo de escolarização, vinculado ao valor social da leitura e da escrita e à abertura para a inserção dos sujeitos no vasto mundo da escrita.

Segundo Soares “a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas também é um processo de *compreensão/expressão de significados* por meio do código escrito.” (2017, p. 17/18) (grifo nosso). Dessa forma, além da abordagem “mecânica” do ler e do escrever, deve-se levar em consideração a perspectiva sociolinguística da alfabetização. Vista como um processo relacionado aos usos sociais da língua. Afinal, a comunicação da criança que chega à escola é profundamente marcada por atitudes e valores culturais e pelo contexto social e econômico em que é usado. Não dá pra a escola atuar como se a alfabetização fosse uma aprendizagem “neutra” deslocada do contexto social. Não se deve compreender esse processo como significativo para obtenção de conhecimentos pré-estabelecidos. A alfabetização deve ser vista, como dizia Freire como um processo de conscientização e uma forma de ação política.

Assim, um currículo que contemple esse aluno “em sua totalidade” deve ultrapassar o domínio do sistema alfabético e ortográfico, perpassando por práticas sociais

significativas da leitura e escrita “em situações de letramento, isto é, no contexto *de e por meio de* interação...” (SOARES, 2017, p 68).

Dessa forma, analisar como a nova Base Nacional Comum Curricular aborda essa perspectiva em suas habilidades, competências, componentes curriculares e área do conhecimento é uma tarefa de todos os profissionais da Educação Básica. Entender como o novo documento atende essa concepção de Alfabetização e Letramento que embora distintos são indissociáveis é um compromisso nosso. É de nossa responsabilidade compreender quem é quem no processo de alfabetização. E como podemos contribuir para que o currículo se torne cada vez mais “politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2017, p. 13).

Como já dizia o mestre Paulo Freire (1987)

A palavra é entendida aqui, como palavra e ação, não é um termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, discorre separado da existência. É significação produzida pela “práxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, examine. Palavra que diz e transforma o mundo. (FREIRE, 1987, p. 11).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Presidência da República. Casa Civil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 20 de set. 2018.
- BRASIL. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 de nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação**: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Documento-referência da Conae. 2014. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em:

<<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>>.
Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** Documentos. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 20 de out. 2018.

CARNEN, Ana; SANTOS; Angela Rocha dos; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Currículo: uma questão de cidadania. In: CARNEN, Ana; SANTOS; Angela Rocha dos (Orgs.). **Educação Multicultural: Teoria e Prática para Professores e Gestores em Educação**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2009. P. 60-81.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**. Vitória – ES, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez., 2015. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/69>>. Acesso em: 14 de nov. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TADEU, Tomaz da Silva/ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

XAVIER, Gelta Terezinha Ramos; JAEHN, Lisete; OLIVEIRA, Maria Lúcia Cunha Lopes de. **Currículo e Práxis Docente**. Niterói: Eduff, 2014.

ZAVALA, Virginia, MERCEDES Niño-Murcia y AMES, Patricia **Escritura y sociedad : nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. 1ª edición. Lima : Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

A CRIANÇA AUTORA DE LIVROS: FAZERES DOCENTES SOBRE A ESCRITA INFANTIL

Raquel Monteiro Alberto Moraes - raquel.monteiro.moraes@gmail.com

Heloísa Helena Miranda Valente Vieira - heloisinha@yahoo.com.br

PCRJ - Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

Escola Municipal São Domingos

A alfabetização é um lugar dialógico de constituição de sentidos que tem como sujeito principal da aprendizagem o aluno, indivíduo reflexivo que opina, pensa, lê, escreve e modifica o mundo a sua volta. Pensando nessa perspectiva foi criado na Escola Municipal São Domingos, no município do Rio de Janeiro, o projeto “Mostra de Livros” que consiste em produzir livros com os alunos ao longo do ano evidenciando o lugar da criança como autora e valorizando seu discurso. Este relato tem como objetivo refletir em como a prática docente pode e deve enaltecer a produção escrita infantil, dando sentido ao processo de alfabetização. Foi possível observar que a alfabetização para os alunos do 1º ano do ensino fundamental ocorria de forma significativa, segura e entusiasmada, compreendendo e marcando seu lugar de criança autora.

Palavras-chave: alfabetização; práticas docentes; criança autora.

A Escola Municipal São Domingos, situada na comunidade do Guarda, Del Castilho, RJ, esteve desativada por alguns anos e em 2012 foi reinaugurada em horário integral, com turmas de 1º, 2º, e 3º Ano do Ensino Fundamental, ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo-se ciclo, como um tempo sequencial de três anos, criando-se possibilidades de construção do conhecimento de forma contínua e progressiva.

Para garantir a aprendizagem básica às crianças, no tempo organizado em ciclo, é preciso assumir outra forma mais diversa, plural e interconectada de conceber a educação, a escola, o professor, sua formação e, sobre tudo, a infância. Trata-se de assegurar que todas as meninas e meninos estejam alfabetizados, na perspectiva do letramento, até seus 08 anos, o que exige um trabalho focado, conjunto e integrado, pautado em meios diferenciados de gestão, coletivos e participativos, que envolvam verdadeiramente todos os sujeitos da comunidade escolar nesse propósito. (BRASIL, 2007, p.18)

A Escola conta com uma equipe empenhada em garantir aprendizagem efetiva e significativa de todos os alunos, para que se constituam leitores e escritores proficientes. Para tanto, são estabelecidos centros de estudos semanais para que todos os integrantes da

equipe possam aprofundar seus conhecimentos, debatendo temas relevantes, trocando ideias e conhecendo um pouco mais sobre nossos alunos.

O presente artigo apresenta os fazeres docentes das autoras, que atuam como professoras alfabetizadoras da Escola Municipal São Domingos em turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental. As autoras relatam suas perspectivas, vivências e reflexões sobre o processo de alfabetização que acontece ao longo do desenvolvimento do projeto Mostra de Livros.

Nas reflexões sobre o projeto apresentado é possível notar a importância de enxergar o aluno como protagonista da alfabetização, constituindo sentidos nos fazeres docentes e fazendo com que a aquisição da leitura e escrita seja feita de forma significativa. O professor é nessa perspectiva compreendido como ser inacabado que busca sempre novos saberes e reflete/modifica sua prática, ressignificando-a sempre que possível, visto que:

Enquanto ensino continuo buscando, reprovando. 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. (FREIRE, 1996, p.32)

O projeto Mostra de livros busca garantir o espaço da criança autora e protagonista do processo de ensino aprendizagem, realizando práticas de alfabetização para a vida, de forma que a criança utilize os conhecimentos no seu cotidiano. O aluno é escritor e leitor durante toda a alfabetização e esse processo é permeado de sentidos e significações no qual a aquisição da escrita não é mecânica, pelo contrário, trazemos aqui práticas em que as reflexões das crianças, suas vozes e inquietações estão presentes a todo momento.

MOSTRA DE LIVROS DA E. M. SÃO DOMINGOS: A VALORIZAÇÃO DO DISCURSO INFANTIL

O projeto Mostra de Livros foi iniciado em 2014 pelas professoras alfabetizadoras Samanta Alves e Heloisa Helena Vieira com suas turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Após o ano de 2014 esse projeto se estendeu por toda a escola envolvendo todas as turmas e professores. Ao longo dos anos a equipe foi se modificando, houve muitas reflexões e modificações no projeto que ao passar dos anos vem sendo constantemente redesenhado de acordo com as novas demandas sociais. No qual, “como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do

diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se.” (FREIRE, 1996, p.55)

O projeto cresceu e se tornou a alma da escola de tal forma que todos os profissionais que embarcam na alfabetização da Escola Municipal São Domingos acabam se envolvendo com o projeto. Ele embala todo o processo de alfabetização da escola e tem a finalidade de desenvolver a oralidade, leitura e escrita das crianças de forma significativa, compreendendo que uma criança ao vivenciar práticas de leitura e escrita, fruindo com livros, ouvindo histórias, escrevendo diferentes discursos e interagindo com os diferentes interlocutores, exercerá práticas de leitura e escrita de maneira ainda mais motivada e significativa compreendendo que

O processo de aquisição da linguagem é, por princípio, contínuo e inconcluso. Estamos sempre aprendendo a escrever á medida que reconfiguramos essa linguagem, tendo como fonte os textos que lemos e os sujeitos com os quais dialogamos (ANDRADE, 2013, p.43)

O projeto busca compreender a alfabetização como um processo dialógico no qual os conhecimentos acontecem por meio da interação com o outro e compreendendo nesse contexto a importância da voz do aluno na aprendizagem. Ele acontece ao longo do ano letivo no qual cada criança vai produzindo, aos poucos, livros de diferentes temáticas com objetivos diferenciados.

As temáticas dos livros abarcam assuntos presentes na sociedade e de interesse dos alunos. Em suas páginas desenvolvemos diferentes gêneros discursivos. Neste ano letivo de 2018, por exemplo, no livro sobre regiões do Brasil foi possível trabalhar a leitura de mapa, receitas regionais, músicas, danças, lendas folclóricas, etc. No qual segundo Andrade, 2013:

Ao compreender os processos de construção de sentidos e propor a ampliação de vivência com a literatura, com a arte, a música, enfim, com os diferentes produtos culturais humanos, acreditamos estar contribuindo para a construção de sujeitos capazes de se colocar ativamente nos espaços sociais, produzindo textos, leitura dos textos, da realidade, da vida. (Andrade, 2013, p.65)

É importante reiterar que a escola possui turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e a escrita discente é estimulada e valorizada desde o 1º ano, pois compreendemos que o aluno aprende a ler e a escrever, lendo e escrevendo, ou seja, para se constituir leitor/escritor é necessário que a escola propicie espaços para que ele

dialogue, expresse suas ideias, levante suas hipóteses de escrita e de fato vivencie a leitura e escrita durante todo o processo e não somente ao final. No qual é importante refletir:

E o que é ser leitora e escritora “na escola”? É decodificar e codificar mensagens por escrito; é ler e escrever “com sentido”. Mas ler com sentido é a última etapa que a escola espera da criança no processo de alfabetização. A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e escrita como prática dialógica, discursiva, significativa. Como então, dentro da escola, a criança pode ocupar espaços de leitora e escritora? Primeiro, ou concomitantemente, ela precisa ocupar o espaço como protagonista, interlocutora, como alguém que fala e assume o seu dizer. (Smolka, 2012, p.128-129)

Os professores fazem uso da produção dos livros ao longo do ano letivo para avaliar processualmente o desenvolvimento da criança, refletir sobre as hipóteses de escrita que a criança estabelece e averiguar os avanços obtidos pelos alunos na aquisição de escrita. Os próprios educandos ao pegar livros que foram produzidos no início do ano se surpreendem com o crescimento que tiveram.

É importante que na produção dos livros o aluno compreenda que errar faz parte do processo e não tenha medo da escrita e do seu espaço de autor que em muitos locais lhe é negado. O lugar de sujeito que levanta hipóteses e pensa sobre a leitura e escrita, que erra, acerta; constrói, destrói e reconstrói conhecimentos; que se aventura em sua própria aprendizagem, no qual segundo Freire, 1996:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (Freire, 1996, p.77)

Os livros produzidos também servem para o educador avaliar a si próprio sempre pensando se as suas propostas estão atingindo os objetivos traçados e se estão de fato corroborando para a aprendizagem e marcando o espaço do aluno como autor. A Mostra de Livros possibilita a reinvenção do professor que nesse contexto é um ser inacabado que sempre busca expandir seus conhecimentos ressignificando sua prática. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 1996, p. 55)

Em meados de setembro há uma grande culminância aberta a toda comunidade para exposição dos livros produzidos neste projeto anual, marcando mais uma vez o lugar de criança-autora e trazendo a tona a valorização da escrita infantil. Há a presença de autores de livros publicados, impulsionando na criança o lugar de escritor/ilustrador, no qual é notório no olhar dos alunos o orgulho que eles sentem em ver suas produções e mostra-las a todos a sua volta.

Assim sendo, a Mostra de Livros promove em toda comunidade escolar a valorização da alfabetização e dá visibilidade às produções dos alunos, marcando o lugar do aluno como protagonista na alfabetização.

A CRIANÇA AUTORA

O fazer docente da Mostra de Livros tem como essência a compreensão do aluno como indivíduo reflexivo que opina, pensa, lê, escreve e modifica o mundo a sua volta. Ao pensar na construção de livros devemos possibilitar espaços para o discurso infantil, refletindo: pelo que meu aluno se interessa? O que ele quer falar/escrever? E a partir de cada produção refletir como cada aluno pensa a escrita.

No decorrer da produção dos livros não é deixado de fora os conhecimentos prévios e bagagem que o aluno já traz. É garantido o espaço de fala para que ele exponha aquilo que já adquiriu. Afirmando, reformulando e expandindo suas ideias. Nas práticas de oralidade estimulamos que a criança discursive sobre suas vivências e exponha para o grupo seus pensamentos, críticas e dúvidas. Marcando também o lugar da criança autora-pesquisadora.

A instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola. Logo, a aprendizagem deve realizar-se na escola. Felizmente, as crianças de todas as épocas e de todos os países ignoram essa restrição. Nunca esperam completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. (Ferreiro, 2011, p.64)

Cabe dizer que os livros produzidos pelas crianças não visam uma escrita sem significado. No fazer dos livros há momentos de oralidade e leitura, no qual as rodas de leituras literárias e de conversas permeiam a construção da escrita. Dessa forma, a escrita é construída por meio de interlocuções, no qual as crianças vão pensando sobre a escrita em diferentes momentos interagindo com diferentes sujeitos e discursos. O aluno nesse

contexto tem sua fala autorizada, ele expressa suas dúvidas, interesses, curiosidades e anseios, no qual:

A escola pode ser um espaço privilegiado para plantar a semente do prazer de aprender. Para isso, é preciso reconhecer a criança com produtora de conhecimentos, alguém que está sempre indagando e procurando respostas para tudo que vê, ouve, toca, sente... e, nesse sentido, à medida que encontra respostas, vai produzindo conhecimentos a respeito do mundo. A curiosidade é uma característica natural, que provoca no ser humano o desejo de aprender. Plantar a semente do prazer de aprender significa dar respostas a essa curiosidade, e não matá-la ou silenciá-la, como frequentemente o fazem o adulto e a criança. (Araújo, 2015, p.110)

A escrita infantil na Mostra de Livros ocorre de diversas formas em diversos gêneros discursivos e permeados de sentidos que ultrapassam o simples “ensinar a criança a ler e a escrever”. No qual, segundo Smolka,

Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos movimentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (Smolka, 2012, p.60)

Buscamos nessa prática de alfabetização fazer com que a criança vivencie de forma atuante práticas de leitura e escrita e assim promover uma alfabetização cuja voz do professor não seja a única soberana a ecoar, mas pelo contrário, que os diferentes discursos dos diferentes sujeitos envolvidos na alfabetização reverberem na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a Mostra de Livros e nossos fazeres docentes na alfabetização entrelaçamos nossas visões com autores citados após um estudo bibliográfico, no qual foi possível notar a importância do alfabetizar letrando, permeando a leitura e escrita com sentidos e marcando o lugar do aluno como protagonista.

Este relato de prática evidencia um fazer planejado, pensado, repensado e constantemente modificado, inacabado. Provavelmente, se fosse feito um relato desse projeto em outro ano letivo ele traria outros olhares visto que a prática e a reflexão sobre os fazeres expandem nossa forma de ver o mundo.

Compreendemos aqui que enxergar o aluno como autor e figura ativa na alfabetização é também estabelecer que o professor não é o detentor do conhecimento e ele sozinho não faz a aprendizagem ocorrer. Também entendemos que a escrita e leitura

deve permear todo o processo de alfabetização. Fazer com que o aluno autor seja escritor e leitor não deve ser o objetivo final da alfabetização, mas sim deve embalar todo o processo desde o início.

Entendemos na prática da produção dos livros, a importância de valorizar o processo discursivo da criança e toda a aprendizagem que a mesma possui, expandindo seus conhecimentos e o seu olhar de mundo, fazendo-a enxergar a sociedade a sua volta com outros olhos e fazendo uso da escrita e leitura no mundo que a cerca. A Alfabetização aqui vista é uma alfabetização para a vida, com sentido; visto que “A escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso” (FERREIRO, 2001, p.20-21)

Trazemos aqui uma prática de construção de livros que é admissível ser realizada com turmas de alfabetização desde o 1º ano do ensino fundamental. Sabemos que o ‘chão da escola’ está cheio de desafios, mas apesar de todos os percalços que por ventura apareçam, é possível por meio de projetos como a Mostra de Livros garantir o lugar de fala do aluno-autor que pensa, ouve, reflete e modifica o mundo a sua volta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Cláudia Cristina dos Santos. A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita. In: GOULART, Cecília; WILSON, Victoria (orgs.) **Aprender a escrita. Aprender com a escrita.** São Paulo: Summus, 2013.
- ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez, 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Elementos conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília, 2012.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 2012.

**APRENDER A ESCREVER ESCREVENDO: UM TRABALHO DE
PARCERIA ENTRECRIANÇAS, PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E
ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

Sandra Neri Brito de Freitas - UFF
sandranerif@yahoo.com.br

Enilda Santos Pires- UFF
enildasdalmeida@gmail.com

Considero como foco central da atividade dos orientadores pedagógicos a formação continuada dos professores e a assessoria aos professores regentes de turma, onde o orientador pedagógico, como bem afirma Libânio (2008, p.219) presta:

(...) a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando-se o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

No entanto, entendo que este trabalho é feito com o professor e não para o professor. Nesta visão, o orientador pedagógico se faz presente no dia a dia das salas de aula com o objetivo de conhecer mais de perto as crianças e a forma de trabalho de cada professor, buscando formas de planejamento coletivo entre os professores, se responsabilizando junto com eles pelos resultados da aprendizagem das crianças. Desta forma, ele compartilha saberes, indica possíveis leituras e auxilia o professor na manutenção de espaços de estudo na escola com a finalidade de que cada professor vá se tornando pesquisador de sua própria prática pedagógica.

Ele também coopera com o professor na análise e reflexão da realidade de cada sala de aula onde refletem juntos a respeito da forma de trabalho mais adequada a ser empregada com cada turma, tendo é claro, o professor, liberdade de escolher a metodologia a ser empregada com sua turma, onde buscará, cada vez mais, ter clareza e coerência em sua prática educativa de forma que a mesma reflita os princípios ideológicos nos quais escolheu acreditar.

Em se tratando do trabalho de alfabetização, o orientador pedagógico vai se constituindo um parceiro das professoras alfabetizadoras, onde, ambos vão aprendendo na prática, como promover situações pedagógicas que auxiliam a aprendizagem das crianças e onde aprendem a respeito da importância da construção do conhecimento pela criança e juntos vão percebendo que apesar de na alfabetização ser importante o conhecimento das letras e os seus nomes, tal conhecimento não se constitui de um pré requisitos para que as crianças possam se arriscar a escrever e também que as crianças não aprendem a escrever através da imitação ou de cópias de intermináveis famílias silábicas ou através da montagem e desmontagem de palavras como num quebra cabeças. As crianças aprendem a escrever escrevendo textos reais de uso social onde põem em jogo tudo o que sabem sobre o sistema de escrita.

As contribuições das ciências linguísticas, em particular da psicolinguística nos ajudaram a enxergar de outra forma o sujeito aprendiz da escrita. Segundo Soares(1999, p. 52) hoje vemos essa criança:

como um sujeito que aprende atuando “com” e “sobre” a língua escrita, buscando compreender o sistema, levantando hipóteses sobre ele, com base na suposição de regularidades nele, submetendo à prova essas hipóteses e supostas regularidades. Altera-se assim, radicalmente, a orientação do processo de aprendizagem e o significado das dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo.

Através desta perspectiva, enquanto orientadora fui compreendendo juntamente com as professoras da escola onde trabalho que as crianças aprendem a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, onde elas se arriscam experimentando escrever, ousando escrever do jeito que podem naquele momento, sendo o “script” do texto pensado e elaborado pelas próprias crianças , onde elas avançam a partir do espaço de liberdade de criação onde elas são autoras dos seus próprios textos e onde o texto é o espaço que elas encontram para expressar livremente suas impressões, opiniões e reflexões a respeito da realidade do mundo e dos seus sentimentos.

Ao trabalhar nesta perspectiva, é preciso que se criem motivos reais para se escrever e a possibilidade de um leitor real para os textos produzidos pelas crianças, onde tais fatores geram uma necessidade e uma razão para se escrever, motivando as crianças de quererem fazê-lo. A escola precisa criar situações reais onde o aluno descubra a necessidade de usar a língua escrita como forma de comunicação e de interlocução onde a

escrita se apresente como “uma resposta a um desejo ou a uma necessidade de comunicação e interlocução, em que o aluno tenha pois, objetivos para escrever e destinatários (leitores) para quem escrever”(SOARES 1999,p.70).

Nós orientadores pedagógicos e professores alfabetizadores precisamos estudar com maior profundidade a linguagem e todas as nuances que a envolvem, uma vez que esta é uma área de conhecimento básica àqueles que trabalham com a alfabetização. Precisamos ir além do senso comum. Soares (1999, pag. 73) nos alerta de que:

a visão de que, no quadro da nova concepção de aprendizagem da língua escrita, a criança se apropria da escrita de forma quase espontânea e independente de intervenção é, além de ingênua, inteiramente falsa : certamente muito mais do que as concepções que a precederam , esta nova concepção exige uma direção e uma orientação pedagógica que só podem ser exercidas se fundamentada em um seguro conhecimento tanto do processo de aprendizagem como do objeto desse objeto a língua escrita. O grande desafio atual é socializar entre os professores, esse conhecimento.

Cada vez mais, é exigido do professor um conhecimento maior sobre sua área de atuação. A realização de um trabalho dessa natureza com as crianças não é conseguida ao acaso, sorte ou fruto da boa intenção do professor. Este trabalho é feito a partir de um profundo conhecimento de nossa parte a respeito de como se dá a aprendizagem, quais aspectos precisamos levar em consideração a fim de promovermos situações de aprendizagem significativas, o reconhecimento da existência de diferentes ritmos de aprendizagem por parte das crianças.

Neste trabalho, precisamos também ser capazes de trazer para a sala de aula, situações cotidianas reais, em toda a sua diversidade e complexidade e a partir delas proporcionar experiências reais de interação com a linguagem em toda a sua vertente comunicativa. Isso implica em que também nos constituamos como leitores assíduos, que tenhamos o hábito de escrever, de registrar nossos questionamentos a cerca do nosso trabalho assumindo uma postura de pesquisador do cotidiano da prática educativa. Isso implica gastar tempo selecionando material de pesquisa para ser trazido para a sala de aula, levar em conta a capacidade de pesquisa das crianças, oportunizar que elas tragam material de pesquisa também, gastar tempo ouvindo as crianças, gastar tempo estudando participando de grupos de estudo e pesquisa com a intencionalidade de aprofundar nossos estudos e nos manter atualizados.

Nós orientadores e professores alfabetizadores precisaremos ampliar nossa compreensão de que este é um trabalho de parceria entre nós e as crianças e que é fruto de um trabalho coletivo realizado a muitas mãos ao longo do período escolar, fazendo valer aqui também o provérbio africano de que “é necessário toda uma aldeia para educar uma criança”.

Nessa perspectiva, percebemos que aprender a ler com proficiência e escrever textos autorais e criativos é um processo que envolve mais de um ano de trabalho onde o mesmo é fruto da ação de muitos professores em parceria com as crianças num clima de liberdade para escrever. Nessa perspectiva, a criança é vista em todo o tempo como sujeito ativo, reflexivo, pesquisador, um ser protagonista dos acontecimentos, aquele que age, pensa, constrói os conhecimentos e não mais um ser passivo que espera que o conhecimento lhe seja doado por outrem.

Nesta ótica o sujeito aprende interagindo com a língua a partir de situações sociais reais, onde seus conhecimentos entram em contato com o conhecimento construído pela humanidade ao longo do tempo, o conhecimento levantado por outras crianças que podem ou não aproximar-se dos seus e cuja troca de saberes faz surgir perguntas e curiosidades que a impulsionam a sair em busca de novas possibilidades que respondam aos seus questionamentos e com isso irem aperfeiçoando a sua forma de fazer seus registros escritos.

Assim, a partir dessa nova forma de enxergar a maneira como se aprende a escrever, hoje somos capazes de perceber que mesmo as crianças muito pequenas, podem e devem escrever de forma a fazerem seus registros de forma individual e outras vezes de forma coletiva tendo o professor como escriba, no entanto, elas estarão interagindo umas com as outras na condição de autoras de seus textos, uma vez que ao construí-los tiveram de resolver problemas para conseguirem passar da forma oral para a escrita, onde tiveram de pensar no que queriam dizer, para quem desejavam dizer o que tinham para dizer e escolherem a forma mais adequada de dizer o que tinha de ser dito.

No início de nosso trabalho na escola Marie Curie não havíamos estudado a cerca da perspectiva discursiva, ainda nos deparávamos com a questão da aquisição do código escrito onde pensávamos que enquanto a escrita das crianças não se tornasse alfabética,

elas deveriam escrever sozinhas apenas listas do mesmo campo semântico e textos que sabiam de cor e a escrita de textos autorais deveria ser feita somente de forma coletiva.

Ainda não havíamos entendido que desde sempre a criança deve ser estimulada a escrever seja através de desenhos, garatujas, letras, símbolos, uma vez que o que importa é que ela entre na corrente da linguagem se valendo da expressão escrita, uma vez que ela sempre esteve imersa nessa corrente discursiva desde o seu nascimento, no entanto se valendo prioritariamente da forma oral e plástica através de desenhos e movimentos corporais, cabendo agora à escola, ajudá-la a se valer da escrita também.

Na escola onde trabalhava a escrita de textos autorais por crianças cuja escrita ainda não estava alfabética era feita somente coletivamente tendo a professora como escriba. Autores como Wanderley Geraldi têm incentivado a que nós professores e orientadores pedagógicos possamos investir mais em atividades em que as crianças produzam textos autorais mesmo quando ainda não apresentam escrita alfabética. Eu pensava que ao oportunizar às crianças a escrita de listas e textos que elas sabiam de cor, estávamos dando liberdade às crianças de escrever, uma vez que não via esta escrita como atividades para se aprender a escrever.

O trabalho da escola havia evoluído do “ba, be, bi” para a escrita de textos? Sim. No entanto, ainda estávamos exercendo muito controle sobre o que as crianças estavam escrevendo, indicando que gêneros elas tinham licença para escrever sozinhas e quais elas deveriam ser assessoradas por nós.

Estávamos assumindo uma posição de controle pelo controle na escrita das crianças e isso tinha mais a ver com a nossa visão de que para escrever textos autorais as crianças precisassem primeiro adquirir o código escrito onde sua forma de escrever estivesse de acordo com o critério alfabético de escrita, não nos atentando para o fato irrefutável de que as crianças aprendem com tudo e todos que estão ao seu redor e de que precisam de liberdade para expressar os seus conhecimentos, tornando a escrita mais livre e prazerosa para elas ainda que suas escritas não estejam dentro das normas alfabéticas e ortográficas. Pregamos a liberdade, mas ao mesmo tempo temos medo dela, uma contradição existente no nosso fazer pedagógico na escola.

O trabalho precisava dar um salto qualitativo onde fosse proposto às crianças a escrita espontânea, através da qual elas iriam descobrindo algumas coisas por elas mesmas, outras na discussão com os colegas e outras ainda através da mediação da professora e dos questionamentos das próprias crianças, onde iriam percebendo a lógica de funcionamento do sistema de escrita, construindo conhecimentos a seu respeito e ao mesmo tempo, proporíamos em alguns momentos, atividades cujo objetivo seria a aprendizagem da escrita onde as crianças aprenderiam a escrever levando em conta as convenções ortográficas, a coerência e a coesão textual.

Nos momentos em que estivessem trabalhando com textos que sabiam de cor onde já tinham o enredo em mente teríamos como objetivo a reflexão a respeito do como escrever, que letras usar, o que já estaria escrito e o que faltava escrever. Ao trabalhar com o reconto de histórias conhecidas, trabalharíamos a coerência e a coesão dos textos e também com a construção de uma versão da criança para a história através dos destaques que mais lhe chamaram a atenção ou ainda através da criação de um novo final para a história.

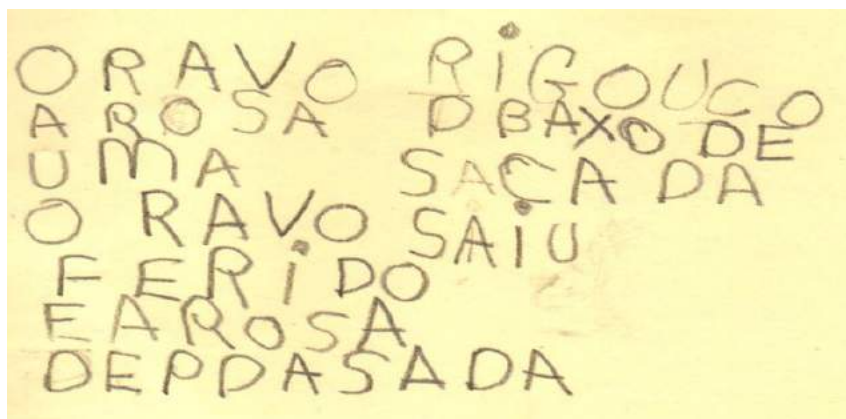
Haveria ainda momentos de escrever livremente um enredo criado pelas próprias crianças após um projeto de estudo em que sistematizariam o que tinham aprendido ou ainda contar um fato que presenciaram ou criar uma história autoral tendo como lastro a imaginação e a criatividade.

Em nosso trabalho no Marie Curie, ainda não havíamos entendido que estes são trabalhos de natureza diferente e têm objetivos diferentes e que deveriam acontecer não de forma progressiva, mas de forma concomitante. Foi através de uma caminhada de estudo e reflexão que nos foi possível a mudança em nossa forma de compreender o trabalho de produção escrita.

Através do estudo fomos compreendendo que o trabalho de produção escrita das crianças deverá servir a dois propósitos. Em primeiro lugar, a escrita deveria estar a serviço da dialogicidade entre interlocutores e vista através desta perspectiva as atividades devem estar atreladas ao prazer de escrever para se comunicar com alguém ou pela necessidade de fazer uso da escrita para registrar o que se aprendeu, de registrar para não esquecer, de registrar para dar notícias e saber notícias de alguém, para solicitar

providências das autoridades, para denunciar problemas e injustiças, para expressar sentimentos e etc.

Em segundo lugar, a escrita deve estar a serviço da aprendizagem do sistema de escrita, escrever para aprender a escrever, para refletir a respeito das regularidades e irregularidades da língua portuguesa com o objetivo de melhor se fazer entender através de seus escritos, diminuindo os ruídos na comunicação escrita entre os interlocutores. Mas, em nosso trabalho pedagógico no Marie Curie fomos aprendendo aos poucos a respeito de um trabalho dessa natureza. Em princípio propúnhamos a escrita de textos que as crianças sabiam de cor como a canção “O cravo brigou com a rosa” onde Ryan de 7 anos o escreveu da seguinte forma:

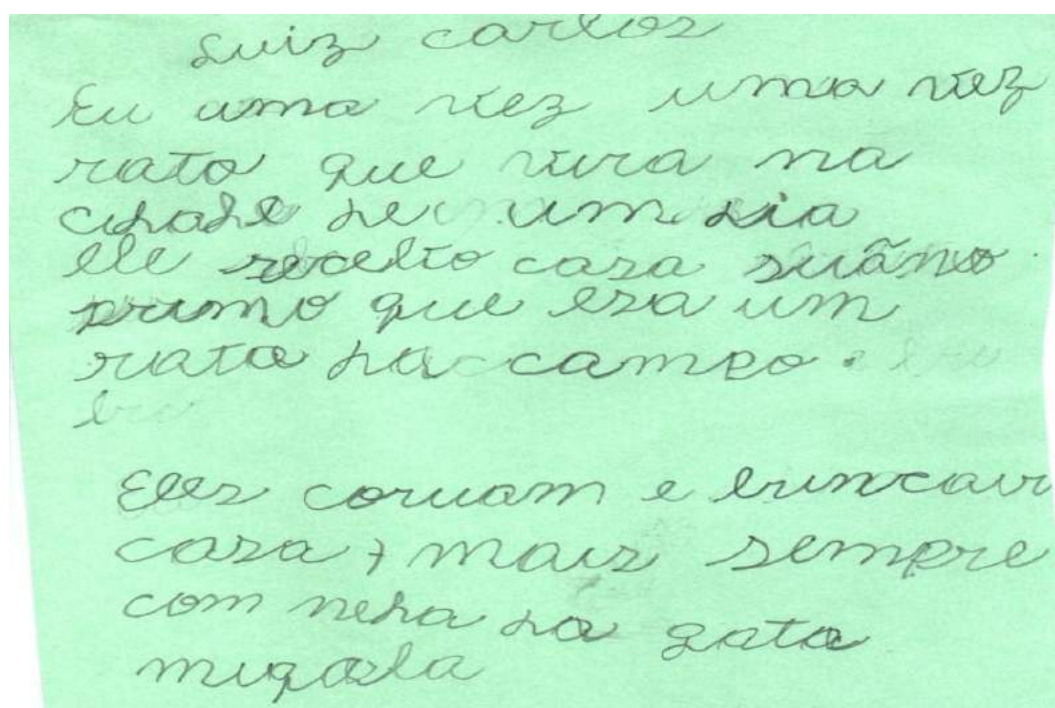


Ryan escreveu um texto cujo enredo sabia de cor. Ele, no entanto, não teve liberdade de contar o acontecido com suas palavras tendo como motivação a sua criatividade onde poderia ter desenvolvido com liberdade sua visão a cerca da motivação dos acontecimentos narrados na história como, por exemplo, através de uma discussão com a turma através de questionamentos a respeito da situação onde o grupo poderia levantar questões como: - o que motivara a briga entre o cravo e a rosa? O que era uma sacada? A sacada era da casa de quem? Como o cravo se feriu e a rosa se despedaçou? Qual a sua opinião a respeito desses fatos? Em sua opinião haveria uma outra forma de resolver a questão ao invés da briga? Qual seria? Após ampla discussão coletiva e levantamento das possíveis hipóteses para o ocorrido, cada criança contaria o acontecido levando em conta a discussão ocorrida a respeito do texto pela turma escolhendo a versão dos fatos que lhe parecesse mais verossímil para os acontecimentos.

Na forma de trabalho proposta por nós na escola, as crianças já tinham um “script” pronto a ser seguido, havia um controle do que escrever. Hoje percebo que esta era uma atividade para aprender a escrever que dava pouco espaço para a criatividade, a atenção das crianças estava voltada para o como escrever e não na criação de um enredo para história na qual estariam envolvidos um casal e uma situação de desentendimento na qual um dos dois ou os dois escolheram a briga como forma de resolver a questão.

Esta se constituía em uma atividade para aprender a escrever e não uma atividade de escrita onde as crianças tivessem liberdade de expressar-se através de um texto de reconto de uma narrativa que tenha ouvido ou a de um texto de sua autoria onde elas criassem o enredo de forma autoral e um título que desse nome a história escrita por elas. Através dessa segunda maneira de propor o trabalho de produção escrita, teremos textos singulares e criativos que nos surpreenderão.

Uma outra forma de estimular as crianças a escrever, seria o reconto de histórias, onde as mesmas poderiam contar com suas palavras uma história ouvida ou ainda recontar a história dando-lhe um novo final. Trago para ilustrar a escrita de Luiz Carlos de oito anos de idade e que cursava o 3º ano de escolaridade que ao ouvir sua professora contar a fábula “ O rato do campo e o rato da cidade”, fez o reconto dessa narrativa da seguinte forma:



Luiz Carlos
Eu uma vez uma vez
rato que vive na
cidade de um dia
ele voltou casa suado
porque que era um
rato do campo e
Eles coruam e brucam
casa e mais sempre
com neha no gato
mizala

Talvez o leitor me pergunte:- Mas aqui ele também não sabia de antemão a história? Eu lhe responderia:- Sim ele sabia, a diferença é que a professora não havia lhe dado um roteiro já pronto para ser seguido, onde a proposta era repetir palavra por palavra o que havia sido narrado. Aqui Luiz teve liberdade de narrar os fatos com suas palavras e não de repetir tim,tim por tim, tim o que o autor narrou. Ainda não se tratava de um texto onde ele tinha total liberdade para criar a história, mas já tinha mais liberdade do que na proposta anterior, e foi isso que aos poucos fomos aprendendo em nosso trabalho.

Um outro exemplo de proposta de escrita de textos onde havia ainda mais liberdade de escrita era a proposta de escrita de textos que eram produzidos coletivamente com as crianças onde a proposta era olhar para a localidade que moravam com estranhamento e questionamento da razão de ser das coisas que ali se davam e da responsabilidade das autoridades com os diferentes bairros da cidade.

Segundo GERALDI (2015, p.98), “(...) um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer.(..) é preciso ter claro para quem eu estou dizendo.” O autor faz uma crítica de que na escola “o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve um texto não para um leitor, mas para um professor para mostrar que ele sabe escrever.”

Ter como razão para escrever a necessidade de mostrar ao professor que sabe escrever é um objetivo pouco ou nada motivador para as crianças, pois nele está contido sempre uma avaliação e não a comunicação, objetivo real das pessoas que escrevem na vida real. Assim escrever para dar encaminhamento a uma demanda real é algo que tende a motivar as crianças a escrever.

Após uma discussão sobre o papel e compromisso social do prefeito e dos vereadores de uma cidade e ao analisar a realidade da escola e da população da comunidade em que viviam, a turma 101 produziu coletivamente o seguinte texto:

FIQUE DE OLHO NESSA ELEIÇÃO
NO DIA 2 DE OUTUBRO
VAI TER ELEIÇÃO EM DUQUE
DE CAXIAS, VOCÊ ESTÁ SABENDO?
A ELEIÇÃO VAI SER DE
PREFEITO E VEREADOR.
PARA SER UM BOM PREFEITO
PRECISO FALAR A VERDADE E
NÃO MENTIR PARA AS PESSOAS,
E TEM QUE PENSAR NA ESCOLA,
NA MERENDA, TER UMA ESCOLA
BOMBA, COM MATERIAL ESCOLAR E
UNIFORME.

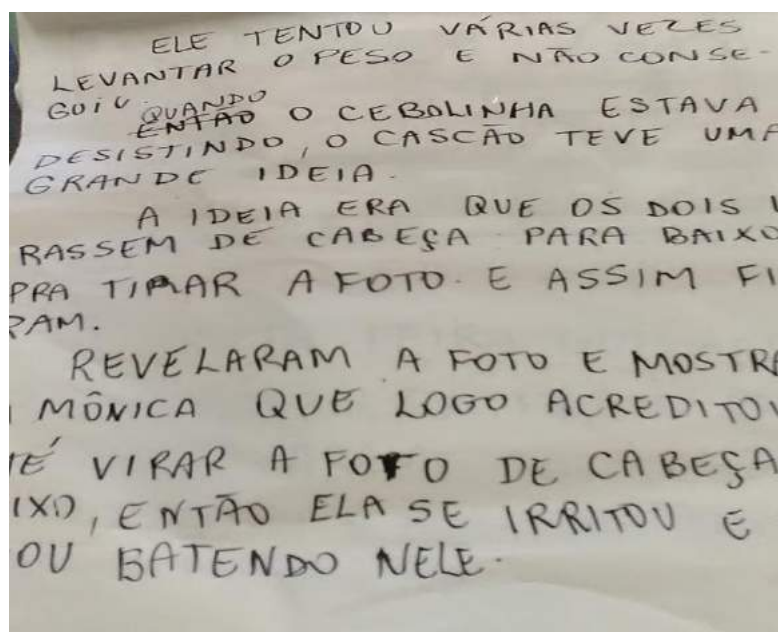
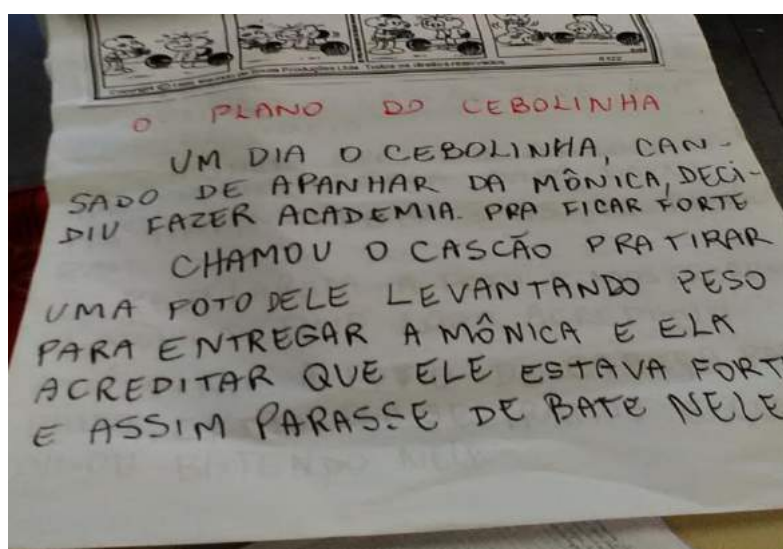
PRECISA DAS PESSOAS
QUE ESTÃO DOENTES E GRA-
VIDAS TER MÉDICO NOS HOS-
PITAIS.
DAR TRABALHO PARA OS
PAIS, PARA PODEREM PAGAR
A CONTA DE LUZ E TER O QUE
COMER.
CUIDAR DAS PESSOAS POBRES
QUE NÃO TEM ONDE MORAR,
CONSTRUINDO CASAS E DANDO
COMIDA E TRABALHO.

(Acervo da professora Carla Rangel)

A realidade nesta sala de aula era a fonte do conhecimento, o que nos leva a pensar em Geraldi (2015,p.96) que nos fala que: “Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas.”onde o vivido é interrogado, onde a discussão a respeito de acontecimentos cotidianos se constituem de fonte de onde jorram perguntas e curiosidades e onde estas se constituem o fator de motivação da aprendizagem das crianças e onde a leitura e escrita vão aparecer como necessidade de se expressar a respeito das demandas do bairro que poderão gerar a escrita de uma lista de coisas para se melhorar como o calçamento de ruas, a construção de praças, o saneamento, a iluminação pública, a regularização da coleta de lixo e outras mais e ainda cartas às autoridades, notícias jornalísticas, lides de jornal com possibilidade de manchetes, a escrita de uma crônica jornalística, a escrita de uma matéria, de um álbum

com as necessidades do bairro, a escrita de um livro sobre a história do bairro e tantas outras possibilidades.

Também havia a produção de textos a partir de tirinhas de histórias como as do Cebolinha personagem de Maurício de Souza que contavam uma história sem palavras, mas somente com imagens e onde as crianças precisariam conhecer as histórias de Maurício de Souza onde tais personagens aparecem para entender a dinâmica entre eles e então, voltar-se para os quadros da tirinha observando a sequência quadro a quadro para se valer da imaginação e criatividade para criar uma história e um título para a mesma.



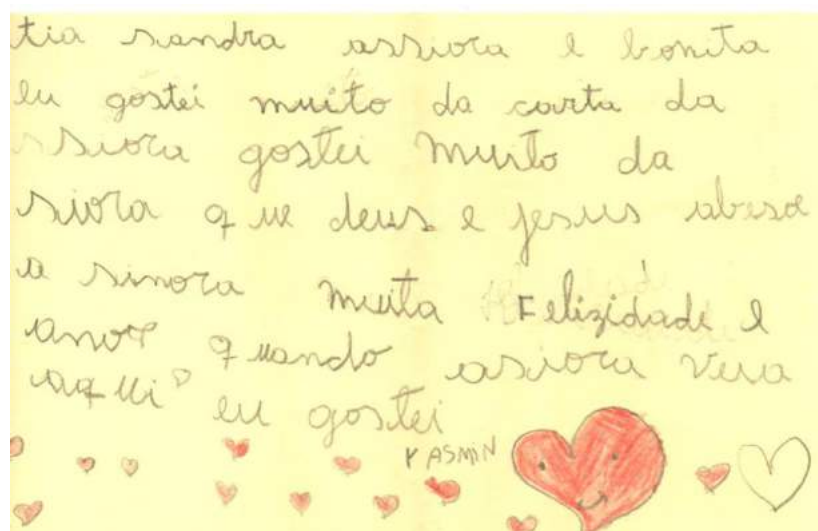
(Fonte: Acervo da professora Carla Rangel)

Através da escrita da história percebemos que as crianças estavam familiarizadas com os personagens, uma vez que demonstraram conhecimento do relacionamento tumultuado entre a personagem Mônica e o personagem Cebolinha que sempre apanhava da Mônica, que usava o seu bichinho de pelúcia Sansão para bater nele.

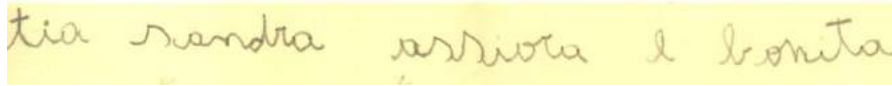
As crianças associaram o cansaço do Cebolinha em apanhar à criação de uma estratégia de malhar para ficar forte e ser capaz de revidar os ataques sofridos e assim causar medo na Mônica que pararia de aborrecê-lo. No entanto, devido ao fracasso de suas tentativas em levantar peso, as crianças percebem a astúcia do personagem Cascão em criar uma foto “fake”, onde eles tiraram uma foto de cabeça para baixo, dando a impressão de que o Cebolinha agora estava forte e levantando peso.

Ao final da história, as crianças mostram o que sempre acontece nas histórias envolvendo esses personagens, onde a Mônica sempre esperta, descobre as armações dos outros personagens para ludibriá-la e aí toma a atitude de sempre, bate em todos eles com o coelhinho Sansão.

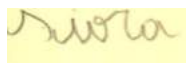
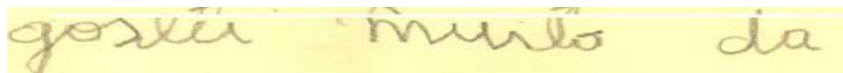
Vejamos um exemplo de um texto totalmente autoral escrito por Yasmim de 8 anos que cursava o terceiro ano de escolaridade. Este texto foi escrito em resposta à carta que a orientadora escreveu à turma parabenizando-a pelas produções escritas da turma que estavam muito boas. A professora sugeriu às crianças responderem a carta e Yasmim o fez da seguinte forma:



Observe a diferença. Em primeiro lugar, Yasmim é livre para expressar suas impressões a respeito da pessoa que remete a carta à turma, ela não segue um “Script” feito pela sua professora, ela estava livre para seguir sua intuição:

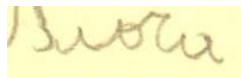
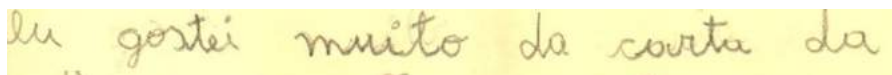


(Tia Sandra, a senhora é bonita.)

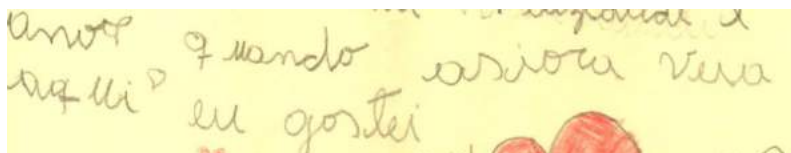


(Gostei muito da Senhora)

Ela expressa seus sentimentos a respeito do recebimento da carta falando das produções escritas das crianças e também da visita feita pela orientadora à sua turma:

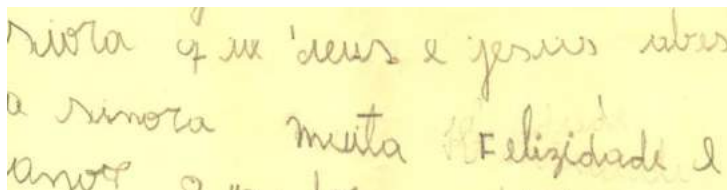


(Eu gostei muito da carta da senhora.)



(Quando a senhora veio aqui eu gostei.)

Ela transmite seus desejos para com a pessoa da orientadora:



(Que Deus e Jesus abençoem a senhora, muita felicidade e amor.)

Estes são exemplos de textos autorais onde as crianças tiveram liberdade de se expressarem por escrito seguindo um roteiro elaborado por elas mesmas sozinhas ou em parceria entre a turma e sua professora onde não havia amarras para engessá-las. Na escola onde trabalho, estamos desenvolvendo um trabalho onde cada criança tem liberdade de expressar-se, onde seus textos são vivos e criativos, onde um texto é totalmente diferente do outro refletindo a personalidade e a maneira de ser de cada autor.

Nós estamos investindo mais em estudar a perspectiva discursiva na produção de textos onde queremos que nossas crianças tenham liberdade de escrever e se sintam motivadas a fazê-lo e convidamos você nosso colega professor e orientador a entrar também nessa corrente discursiva onde as crianças sintam prazer em escrever e se expressar por escrito com total liberdade fazê-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Michail. **Estética e criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Problemas da poética em Dostoiêvski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4.ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Univertária, 2008.
- _____. **Questões da literatura e da estética – teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et AL. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998.
- BRAIT, Beth Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto: 2006. p.9-31.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5.ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- FREIRE, Madalena, **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática 2011.
- _____. **Portos de Passagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Acriança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**, São Paulo: Cortez, Campinas, SP Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- SOARES, M. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, E. (Org.). A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 49-73.

A EXPERIÊNCIA OBTIDA NO PIBID SOBRE LETRAMENTO COM CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Thainá Maria da Silva Quitete – UFF
thainaquitete@id.uff.br

Resumo: O artigo é resultado do trabalho realizado durante o ano de 2017 do projeto PIBID, na rede municipal de Niterói em uma Creche Comunitária. Sob orientação da professora da Faculdade de Educação da UFF, os bolsistas atuavam uma vez por semana. Além do trabalho com as crianças, atuávamos com projetos na escola e na comunidade. A atuação do trabalho foi feita com crianças de 5 a 5 anos e 11 meses de idade. Era o último ano das crianças na escola, então o carinho que a instituição tinha por elas, pelo tempo que passaram sobre seu cuidado, foi muito importante para a construção de afeto, cuidado, carinho, integração e relações interpessoais. Isso fez com que se iniciasse a reflexão sobre a importância do afeto no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Afeto; Crianças.

INTRODUÇÃO

A oportunidade de observação, estudo e prática que obtive por meio do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, fez com que refletisse a partir dos relatos de campo, estudos em sala de aula e na prática em relação à turma acompanhada, a existência de afeto na relação entre os sujeitos escolares. Desse modo, iniciei a indagação sobre como o afeto e o cuidado interfere no processo de alfabetização das crianças.

Pode-se destacar aqui que o acompanhamento desse processo da turma foi parcial, visto que atuávamos apenas uma vez na semana com a turma. Quando entrávamos na turma já éramos muito estimadas, visto que sempre trazíamos atividades que os impulsionavam, os intrigavam e os questionavam. Sendo assim, foi observado esse processo pelas atividades que fazíamos junto a eles.

Assim, será utilizado neste trabalho experiências retiradas dos relatórios semanais e também as respostas vividas e vivenciadas pelas crianças observadas. Além disso, revisão bibliográfica sobre as falas de alguns autores de alguns artigos selecionados sobre

o afeto na educação infantil com a relação de aprendizagem. A fim de entender o poder das relações humanas advindos de uma perspectiva voltada para a afetividade.

Dessa forma, serão utilizados nesse artigo os autores: Corsino (2006); Tassoni (2000); Soares e Batista (2005); Bahkthin (1992); Brait (2005); Ferreiro (1986).

DESENVOLVIMENTO

O olhar para a pesquisa se deu ao fim do ano e do projeto, finalizado no ano de 2017. Após a leitura de relatórios que eram feitos após as atividades, foi observado por meio da turma, o crescimento do interesse por livros, teatro, artes e outras formas de interação social. Então foi indagado, sobre os fatores que poderiam contribuir ou reforçar o interesse dos alunos por essas áreas.

Sendo assim, com a releitura de semanas, meses e por fim, o ano, foi observada a presença de um componente, o afeto. O afeto aparecia não somente pela relação entre os alunos e professora, mas também pelos outros componentes da escola, como funcionários, direção, outros professores e outros colegas de classe. Assim, aqui destaco que também pela forma de agir das crianças e forma de falar, foram importantes para o entendimento dessa relação.

Porém, deve-se destacar também aqui, sobre a estrutura da escola. A escola tinha poucos alunos, se encontrava em uma comunidade e sua relação com a comunidade era de trocas e interações. Desse modo, pode-se entender que o fator de proximidade entre sujeitos está diretamente relacionados a melhor interação, a diminuição de intermediários e o acompanhamento mais preciso pelo menor número de pessoas.

Assim, logo no primeiro dia que comecei o estágio, o meu grupo estava com o projeto de montagem de uma maquete que representaria a festa junina. Vale ressaltar que trabalhamos com crianças do GREI 5 - Grupo de Referência da Educação Infantil. E aqui está uma parte do relato ao qual foi descrito:

Iniciou-se a montagem da maquete, mas antes perguntamos sobre o que seria maquete e umas crianças se confundiram com a palavra: "raquete", mas logo uma disse que era representação de algo em miniatura. Logo, sentamos em roda pra desenvolver a atividade, pusemos as cordas e as bandeirinhas coloridas ficaram a critério de escolha das crianças. Cada um participou da atividade, trabalhando o fato de "esperar a sua vez". Cada um colou a bandeirinha e todos ficaram entusiasmados com o efeito final, trazendo também a ideia de coletividade para o grupo. (Relatório Thainá - junho de 2018)

Essa troca de palavras entre as crianças e a resposta sobre o significado da palavra de outras crianças, me fez com que escrevesse no relatório apenas para relatar, sem emitir uma reflexão aprofundada sobre essa ocasião. No entanto, ao reler essa ocasião, foi observado uma necessidade de reflexão sobre o tema, uma ressignificação. O trabalho foi então prolongado. Sobre linguagem pode-se relacionar ao social, como por exemplo:

Para Bakhtin (1992), a linguagem supõe uma situação de troca social. São sujeitos em interação que produzem enunciados concretos que, por sua vez, são determinados pelas condições reais de enunciação – a situação social mais imediata, incluindo os gestos, a entoação, vontades, afetos, ditos e não-ditos – e também o horizonte social definido – o contexto social mais amplo responsável pela criação ideológica de um grupo social, numa determinada época. O enunciado é de natureza constitutivamente social, histórica e, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores produzindo e fazendo circular discursos (BRAIT, 2005, p. 68, apud, CORSINO, 2006).

Dessa forma, o significado das crianças por outra palavra que muito se assemelha a palavra que trazíamos, adveio do meio social em que muitos deles vinham. O afeto nesse caso consistiu de maneira imediata pelas crianças perante o seu amigo. Não foi notado nesse tipo de correção, o uso de palavras pejorativas pelo erro alheio, mas a correção imediata sem emitir ou segregar o outro grupo.

Já em outro momento de trabalho, optamos pelo desenvolvimento de desenho que trouxessem representação para eles sobre a festa junina, logo após a semana da festa ao qual eles dançaram. Com o objetivo de deixar a imaginação solta, só perguntávamos o significado dos desenhos das crianças após que estes estivessem feitos. Sendo assim, deparávamos com crianças que entregavam seus desenhos com seus nomes já escritos nos papéis, os identificando.

Dessa forma, observamos crianças que escreviam, tentavam e também crianças que não escreviam. Mas, a todo o momento, não ficava evidenciado a necessidade de se identificar ou de separação entre as que escreviam e as que não escreviam. Sendo assim, uma aluna escreveu seu nome de forma espelhada. Antes de identificarmos a professora nos mostrou o nome espelhado e trouxe um olhar pela criança tão importante. Foi observado nesse pouco tempo de interação e observação o exercício da autonomia, do carinho e do afeto perante a menina. Destaco parte do relato:

Após o lanche, iniciamos a atividade de desenho sobre a representação de festa junina. Ao final, perguntamos a cada um o significado de seu desenho, cada um respondeu e escreveu o seu nome no papel. **Uma aluna escreveu seu nome espelhado. A maioria sabia escrever seu nome no papel.** (Relatório Thainá - junho de 2018)

Dessa forma, podem-se observar alguns desenhos coloridos e com os nomes escritos pelas próprias crianças, mas também desenhos sem escrita. Pode-se observar na imagem a seguir, os diferentes níveis de escrita, as quais Ferreiro (1986, p.182) conclui sobre a evolução da escrita que se passa por três níveis chamados de: pré-silábico, silábico e alfabético.



Imagem 1-
Relatório 14 de Junho de 2017.

Dito isso, o processo de aprendizagem foi observado até a última atividade realizada no ano letivo. Assim, realizamos como atividade final a confecção de árvore de natal e cartinhas para serem dadas aos seus pais. Então algumas meninas se interessaram em que ditássemos depois do desenho livre, os nomes dos pais, das professoras, de alguns amigos. Isso fez com que se observasse nessa ação a presença de elementos que transparecem a escrita em si. Aspectos que resignificam a escrita e exercem significados, por meio da afetividade. Sobre afetividade

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. (TASSONI, 2000, p. 5)

Sendo assim, a afetividade introduzida por pequenos atos, gestos e olhares cuidadosos, permite na criança a construção dos sentimentos e entendimento sobre eles. Quando se identifica algo e se tem conhecimento disso, é então utilizado o controle sobre esses sentimentos, a adequação e o modo que eles são vistos pela sociedade. Além disso, baseando-se numa perspectiva teórica fundamentalmente social, a partir de Vygotsky e Wallon, defende-se que a afetividade que se manifesta na relação professor aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. A qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento, a partir das experiências vividas. (TASSONI, 2000)

No nosso projeto, trabalhamos com a Pedagogia Social, cujos princípios interpassam a essa perspectiva, que é voltada e se constitui no social, na convicência com o outro. Sendo assim, a defesa da autora de que a afetividade manifestada entre esses dois sujeitos é considerada um elemento primordial para a construção de conhecimento. Por meio das experiências o aluno constrói seus significados e conseqüentemente a construção de novos e outros conhecimentos.

CONCLUSÕES GERAIS

Sobre a pesquisa, ela se deu como alerta. Como o elemento da afetividade pode causar na vida da criança e como isso influencia na sua maneira de letrar-se e alfabetizar-se por meio de símbolos e outras assimilações. Sobre os termos alfabetização e letramento pode-se definir por Soares e Batista (2005) como:

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES; BATISTA, 2005, p. 25).

Ou seja, a alfabetização atinge um nível de escrita alfabético-ortográfico como produto final, que antes, deve ser desenvolvido um conjunto de conhecimentos para formar representações. O afeto se encaixa no quesito de ser um elemento que resulta no conhecimento necessário para então formar novas representações para a criança. Já o letramento, “designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50).

Dessa forma, o afeto também adentra nesse sentido do letramento, pois participa de um conjunto e de capacidades que contribuem para o desenvolvimento futuro da língua escrita. Assim, é importante o uso desse elemento, (o afeto) para a construção de novos conhecimentos, que nesse caso, para essas crianças, seria efetivado no próximo ano escolar, quando essas adentrassem na alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORSINO, Patrícia. Linguagem na Educação Infantil: As brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras. **O cotidiano na Educação Infantil**. Boletim 23. Rio de Janeiro, Novembro 2006. Ministério da Educação, BRASIL. Disponível em: <<http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/175810Cotidiano.pdf>>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: CealeFaE UFMG, 2005. 64p. – (Coleção Alfabetização e Letramento), Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetização%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf> . Acesso em 24 de setembro de 2018.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e Aprendizagem: A relação professor-aluno**. 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>>. Acesso em 24 de setembro de 2018.

ALFABETIZAÇÃO E AFETIVIDADE

Antonio Nonanto dos Santos - E.M.J.A (FME)
anonatodossantos@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compartilhar a nossa experiência no reforço escolar, na Escola Municipal José de Anchieta. O grupo atendido pelo reforço escolar no 1º ciclo desta escola demonstrou, em sua maioria, uma apatia e rejeição, muitas vezes sinalizadas com violência verbal e física, aos processos de aprendizagem estabelecidos na rotina escolar. Atentando para essa rejeição, e de acordo com Wallon (1971 *apud* SILVEIRA, 2014), entendemos o processo de aquisição cognitiva e a afetividade em uma relação inseparável, de modo que visamos a construir uma postura mais compreensiva e afetiva no espaço do reforço. Para tanto, foram elaboradas estratégias e dinâmicas de grupo que levassem os discentes à compreensão das regras e à reflexão sobre o comportamento agressivo. O trabalho em realização permitiu que parte dos alunos se tornassem aptos a acompanhar o aprendizado na sala de referência. Como consequência, os que ainda se encontram no reforço escolar passaram a sentir acolhidos no espaço de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem; afetividade; reforço escolar.

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

O presente documento tem como objetivo registrar minha experiência como professor de reforço na escola Municipal José de Anchieta, situada na comunidade Morro do Céu, bairro Caramujo, Niterói – RJ, e objetivou solucionar a demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem com a nossa prática nas classes de Reforço escolar no primeiro ciclo; buscando, dessa maneira, atender às determinações previstas em lei.

Após elaborar e aplicar o diagnóstico técnico, notamos que os alunos a ser atendidos pelo projeto demonstravam, em sua maioria, apatia e rejeição, muitas vezes sinalizadas com violência verbal e física aos processos de aprendizagem estabelecidos na rotina escolar. Fazia-se necessário vencer a falta de interesse e rejeição dos alunos quanto às atividades curriculares. Era preciso encontrar o elemento ausente no

desenvolvimento da estrutura cognitiva desses alunos, já que todos possuíam plena memória de trabalho que os habilitavam executar outras funções comuns com aparente destreza. Como mediadores, buscamos refletir sobre os nossos valores, o momento e o meio aos quais foram construídos e como estes poderiam ser afetados pelo comportamento dos alunos e os possíveis conflitos gerados por essa convivência.

Colocamo-nos como sujeitos em desenvolvimento, conscientes de nossa responsabilidade como mediadores do ensino-aprendizagem que devem buscar e experimentar outras práxis metodológicas para ensinar almejando, seja o retorno positivo ou negativo do aluno, a melhoria da qualidade das metodologias que possam alcançar a maneira de aprender desses alunos. Posicionamo-nos, também, como aprendizes que se beneficiam do movimento desse sincronismo pedagógico.

Acreditávamos que, como modelos que se relaciona e refletem nas relações do aluno com o conhecimento e na relação aluno/aluno, um sentimento de compreensão, cumplicidade e antagonismo possivelmente brotariam nessa relação professor/aluno a partir de nossas intervenções. Segundo Wallon (1995 *apud* SILVEIRA, 2014), nesse antagonismo entre a emoção e a atividade intelectual; quando as necessidades afetivas não são satisfeitas, o resultado é a criação de barreiras para o ensino aprendizagem tanto para o aluno, quanto para o professor. Com o equilíbrio entre a emoção e a razão, os conflitos gerados por esse antagonismo são essenciais para o desenvolvimento da pessoa.

EMBASAMENTO TEÓRICO, BUSCA DE SOLUÇÕES E QUESTIONAMENTOS

Era preciso, acima de tudo, compreender a situação dos alunos e a relação com meio em que viviam. Buscamos informações no *Projeto Político Pedagógico* da escola (2011) características e origem, etnias e tipos de estruturas familiares, os movimentos e questões sociais no histórico da comunidade. No primeiro momento, essa pesquisa gerou um sentimento de pertencimento, mesmo que em tempos e espaços diferentes, de igualdade nas questões que permeiam o abandono, o desprezo, o preconceito e a opressão

de classes. Pensamos no conceito de *que para ensinar é necessário amar* e para isso seria preciso desconstruir alguns conceitos e postura diante do mundo. Nesse sentido, o amor, como o entendemos, deveria ter outros significados: o do não amor, não complacência, não perdão e sim compreensão do outro e de como usar esse novo amor, que acreditávamos, preencheria as lagunas afetivas e as barreiras que possivelmente impediam o desenvolvimento dos alunos.

A partir desse ponto, buscamos em Wallon (1971 *apud* SILVEIRA, 2014), e em outros documentos sobre sua teoria do desenvolvimento da criança e sobre sua colaboração para a educação uma possibilidade de reajuste das variáveis que supúnhamos preponderantes e que poderiam ter influenciado negativamente no processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Para esse autor, a afetividade e a inteligência são inseparáveis na evolução psíquico-motora da pessoa e que de forma não linear, dependendo do meio pode gerar oposição e complementaridades e a preponderância do afetivo e ou do cognitivo ou manter o equilíbrio entre a razão e a emoção:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa (MAHONEY, 2005).

Já Andrade (2008, p.12 *apud* SILVEIRA, 2014), descreve a afetividade como correspondente à energia que mobiliza o ser a direção do ato enquanto a inteligência ao poder da estrutura que o modela a partir dos esquemas disponíveis em determinado momento. Para Wallon (1971 *apud* SILVEIRA, 2014), o desenvolvimento deve conduzir à predominância da razão, pois “a razão é o destino final do homem”. Assim qual seria então os tipos de esquemas que a comunidade Morro do Céu teria possibilitado aos alunos atendidos pelo projeto que permitiriam seus direcionamentos até aquele momento? Como eram as estruturas familiares e como foram estruturados os vínculos afetivos e culturais, assim como as ações do meio social colaboraram para o atual quadro dos alunos? Mais uma vez nos valemos da teoria para alicerçar nossas intenções:

Sem dúvida que o papel e o lugar que aí ocupa [a criança] são em parte determinados pelas suas próprias disposições, mas a existência do grupo e as suas exigências não se impõem menos à sua conduta. Na natureza do grupo, se os elementos mudam, as suas reações mudam também (WALLON, 1975 *apud* SILVEIRA, 2014).

METODOLOGIA

Pensando nisso, decidimos trabalhar com os alunos uma concepção mais construtivista e pautada na estimulação da valorização da autoestima e do afeto professor/aluno e aluno/aluno.

Já que o grupo de alunos atendidos no reforço havia passado pelas etapas escolares inerentes ao ciclo na mesma escola, com os mesmos professores e com outros alunos que se desenvolviam normalmente, e, ainda assim, não avançavam; introduzimos o elemento afeto na mediação do processo de ensino e aprendizagem a fim de criar situações novas nas necessidades psicológicas dos alunos e que pudessem despertar interesses e aptidões. Acreditando que, nesse processo, as aptidões podem se manifestar e encontrar ocasiões favoráveis. Sobre isso orienta Wallon (1975 *apud* ALMEIDA e MAHONEY, 2011) “[...] uma aptidão só se manifesta se encontrar ocasião favorável e objetos que lhes respondam[...]”.

Sendo assim, procuramos a partir do início do reforço em 2018 reiniciar as atividades com nova postura e com atividades pedagógicas que levassem aos estudantes a descobrir e a construir sentimentos positivos nas realizações das atividades escolares.

No primeiro encontro com os estudantes, após o diagnóstico técnico, trabalhamos o abraço. Nessa atividade os alunos deveriam citar palavras que expressasse o sentimento amor. Foi elaborado um gráfico para melhor representar a importância desse sentimento e acentuar a interdisciplinaridade de linguagem e matemática. A palavra mais citada foi coração.

Depois, foi pedido a eles que expressassem em ação o sentimento “amor”. A maioria expressou o sentimento através do abraço. E por isso o abraço foi o eixo

disciplinar para interação professor/aluno/, aluno/professor e aluno/aluno. Assim todos os dias distribuimos dezenas de abraços e convidamos os alunos devolvê-los na entrada e saída da sala do reforço escolar. Colocamos as mesmas regras de comportamento no quadro, conversamos e discutimos a importância delas e sobre a importância das atividades propostas em suas vidas. Sempre que possível conversávamos com cada aluno ou em grupo sobre o seu dia na comunidade, na família e os estimulava a falar, desenhar ou escrever sobre o que havia de bom e o que não gostavam na comunidade, subtraindo sempre desses diálogos, uma frase, uma palavra chave ou elementos que os fizessem comparar quantificar ou expor suas dificuldades fornecendo assim mais condições e aproximação dos alunos com seus mediadores.

No início da execução do projeto foi difícil visualizar uma mudança nos alunos devido a certa acomodação e aceitação do engessamento cognitivo que levava o grupo repetir os mesmos movimentos demonstrando insatisfação e impossibilidade de quaisquer tentativas dos mediadores que os levassem pensar sobre determinada atividade. Só a crença e persistência nos levavam à perspectiva de que os alunos eram capazes de desenvolver situações novas, a partir da nossa intervenção, que os levassem a desafiar os seus limites cognitivos.

Procuramos, por isso, fazer da sala de aula um ambiente mais próximo e confortável para os alunos. Sempre que se fez necessário impor limites ou reforçar a percepção do aluno quanto ao nosso interesse de auxiliá-los, o abraçamos e conduzimos a outros pares que pudessem reforçar nossas intenções e aumentar a confiança dos alunos em seus mediadores.

Apoiamo-nos nessa construção da confiança aluno/professor, em concordância com Fernández (1991 apud SILVEIRA, 2014), que diz que é no decorrer do desenvolvimento que os vínculos afetivos vão se ampliando na figura do professor e na importante relação de ensino e aprendizagem na época escolar. O mesmo autor afirma ainda que, para haver aprendizagem, é necessário que haja no mínimo dois personagens, o ensinante e o aprendente. Nessa relação é necessária confiança; pois não aprendemos de qualquer um, mas aprendemos daquele a quem outorgamos o direito de ensinar

AMBIENTAÇÃO E RECURSOS UTILIZADOS

Abandonamos propositalmente organização tradicional das salas e criamos um ambiente mais descontraído e confortável evitando o engessamento da imaginação e espontaneidade dos alunos com a rigidez dos enfileiramentos rotineiros dos alunos em sala de aula.

Assim, os alunos, ao executar as atividades poderiam se sentar no chão em pé ou encostados nas carteiras. Poderiam fazer as atividades em dupla ou trio, consultar os colegas e material disponível. Utilizamos uma variedade de materiais como: jogos didáticos, material dourado, jornais e revistas para recortes, alfabeto móvel de diversos tipos juntamente com recursos criados, como jogos teatrais, contação de histórias, cantigas de roda, letras de música, poesia, experiências concretas com receitas, leitura gráfica ou de imagens, recontes orais, por desenho ou escritos entre outros para mediar melhor a resposta do aluno quanto a sua forma de aprender. Foram confeccionados, com a participação dos alunos, portfólios para registro e organização das produções e das atividades de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades e especificidades que permeiam a todas as instituições escolares e que imprimem mudanças necessárias para adaptar recursos disponíveis às suas demandas; consideramos a iniciativa do projeto positiva diante da resposta dos alunos a nossas intenções. Já no início do terceiro trimestre, 60% dos alunos atendidos avançaram para uma zona proximal, aptas a acompanhar o aprendizado na sala de referência

A indiferença e autodefesa inicial foram aos poucos sendo substituídas por uma grande demonstração de afeto à medida que os alunos iam percebendo as regras e as ações do professor que os tornavam mais seguros. Para eles, o espaço do Reforço escolar tornou-se sinônimo de acolhimento, fazendo com que se sentissem abraçados e importantes. Com isso, os discentes passaram a participar com mais empolgação demonstrando esforço em aprender. Isso fez com que pudéssemos reforçar as atividades e aproximá-los ao nivelamento das turmas de referência.

No restante do grupo, nota-se o mesmo interesse, no entanto os conflitos naturais do processo de alfabetização e a imaturidade quanto a idade-série são objetos de pesquisas constantes para que o projeto possa alcançar seu objetivo, colocando os alunos de volta às salas de referência onde possam desenvolver e acompanhar os conteúdos da rotina escolar se se sentirem excluídos, diferentes dos demais alunos.

Apesar de não terem alcançado o resultado da maioria, todos avançaram para etapas de aproximação para inclusão de conteúdos mais avançados. Iniciaram numa hipótese pré-silábica e avançaram para pré-alfabética. Fase em que o conflito entre o que se escreve e o que se ler está extremamente acentuado. Ao contrario da situação inicial isso gerou mais interesse e satisfação, passaram a solicitar o mediador com mais frequência e competir com os colegas nas execuções das atividades.

Cabe registrar aqui que os alunos sem necessidade do reforço escolar devido a empolgação e a provocação dos alunos do reforço demonstraram ciúmes e interesse em conhecer e participar das atividades do reforço escolar. Uma das atividades propostas com a colaboração do professor de referência com o intuito de integração e desenvolvimento era convidar um aluno da sala de referência para participar das atividades. Nesse dia todas as atividades eram direcionadas para envolver o convidado nas dinâmicas lúdicas e fazê-lo auxiliar mediador dos objetivos proposto. Enfim, o projeto alavancou a construção do sentimento positivo em relação as atividades, ao professor e à paixão que, segundo Wallon (1971 apud SILVEIRA, 2014), revela o autocontrole sobre novas situações caracterizando-se por ciúmes, exigências e exclusividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SILVEIRA, Elizete Avila. A importância da afetividade na aprendizagem escolar: O afeto na relação professor-aluno. **Psicólogo**, 2014. Disponível em: <<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem>>. Último acesso em 12 set. 2018.

ALMEIDA, L. R. , MAHONEY, A. A. **A Afetividade e a aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo, Edições Loyola, 3ª ed. 2011.

NITERÓI. Escola Municipal José de Anchieta. Rio de Janeiro, 2011. 10 p.