

Adriana Filippi

**A (RE) CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA  
ALFABETIZADORA FRENTE AOS DESAFIOS DE  
PESQUISAR AS RELAÇÕES DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF, como requisito parcial e final para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof. Dra. Adriana Dickel.

Passo Fundo

2009

A Deus pela oportunidade da existência humana e “ser companheiro” e ouvinte dos meus lamentos e pedidos.

Ao meu esposo por acreditar, confiar em minha capacidade e sonhar junto, encorajando-me a prosseguir nos momentos de desânimo... Mas agora companheiro na conquista.

A minha irmã Ana e sua família, que me acolheram muitas vezes em seu lar nas constantes viagens a Passo Fundo.

À professora Dr. Adriana Dickel, amiga, companheira, dedicada, inteligente e acolhedora nas horas certas: professora, saiba que se hoje “sei o que sei” você contribuiu muito para meu crescimento profissional e pessoal – sou-lhe muito grata.

Às professoras Dr. Roseli Aparecida Cação Fontana, Valeska Maria Fortes de Oliveira, Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e Neiva Ignês Grando por terem aceito fazer parte das bancas de qualificação e defesa e contribuírem imensamente na construção desta dissertação.

Aos professores da Universidade de Passo Fundo pela amizade, aprendizagem, partilha e crescimento.

Às colegas Beatriz, Carla, Ciriane e Camila pela grande parceria, amizade, caronas, acolhida e trocas de experiências profissionais e pessoais.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Saudades por ter aceito minha pesquisa e ter aberto suas “portas”.

Às crianças do 1º ano e seus familiares pelo apoio e credibilidade.

A todos os educadores que apostam na educação e buscam a reflexão como ponto de partida e chegada... Coragem e persistência.

## RESUMO

Este trabalho tem por objeto de estudo a prática pedagógica e as relações de ensino–aprendizagem constituídas na dinâmica discursiva da sala de aula, frente aos desafios de apreensão/apropriação de novos conhecimentos a partir da intervenção, das trocas e diálogo junto a uma turma de 1º ano de uma escola pública municipal na cidade de Saudades – SC. O estudo procura analisar como acontece a produção do conhecimento na dinâmica interativa de sala de aula e sua influência na organização do ensino, objetivando também construir e desconstruir hipóteses (conceitos) acerca do papel de professora como pesquisadora de sua própria prática. A exposição articula-se em torno de três eixos: formação do professor, prática pedagógica e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. São analisados quatro episódios desenvolvidos em sala de aula, em situação dialógicas e interativas e alinhados em torno do uso de diferentes gêneros de textos. Os episódios são recuperados por meio de autoscopia – videogravações produzidas e analisadas pela pesquisadora como professora alfabetizadora – e de registros escritos, retratando um pouco das expectativas, limitações, avanços e transformações que atravessam a minha prática. As análises apontam que é preciso constantemente estar em processo de desenvolvimento profissional e pessoal, construindo conhecimento acerca da prática; significar o outro para poder compreendê-lo, dando um sentido ao agir pedagógico, e considerar a relação teoria e prática como parceiras na reflexão e reconstrução do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Professor-pesquisador. Alfabetização. Ensino-aprendizagem. Prática pedagógica. Interação.

## **ABSTRACT**

This work has as its study object the teaching practices and relationships of teaching-learning incorporated in the discursive dynamics of the classroom, before the challenges of understanding/ownership of new knowledge from the intervention, the exchange and dialogue with a 1<sup>st</sup> year group of a local public school in the City of Saudades-SC. The study seeks to analyze how the production of knowledge is in the interactive dynamics of the classroom and its influence on the teaching organization, also aiming to construct and deconstruct hypotheses (concepts) about the teacher's role as a researcher in her own practice. The exhibition is structured around three areas: teacher training, teaching practice and the learning process of reading and writing. It is analyzed four episodes developed in the classroom, in dialogic and interactive situation and aligned around the use of different kinds of texts. The episodes are retrieved through autoscopia - recordings produced and analyzed by the researcher as a literacy class teacher - and written records, featuring some of the expectations, limitations, advances and changes that go through my practice. The analysis shows that it is needed to constantly be in the process of professional and personal development, building knowledge about the practice, meaning the other in order to understand it, giving a sense to the educational action, and considering the relation between theory and practice as a partner in discussions and reconstruction of pedagogical practice.

Keywords: Teacher Researcher. Literacy. Teaching and learning. Teaching Practice. Interaction.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	6
1 O CAMINHO PERCORRIDO: A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA .....	11
2 SOBRE O CARÁTER FORMATIVO DA PESQUISA: ESTABELECENDO VÍNCULOS .....	35
2.1 A pesquisa-ação .....	35
2.2 A constituição do meu trabalho como universo de pesquisa: procedimentos metodológicos.....	41
2.3 A instituição e os sujeitos .....	45
3 INCORPORANDO NOVOS SABERES: INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	49
3.1 Primeiro episódio: o palco das tentativas .....	50
3.1.1 Episódio 1 .....	51
3.2 O fascínio do mundo das crianças: pensando a partir de suas elaborações.....	61
3.2.2 Episódio 2 .....	61
3.3 Reflexões sobre o sistema de escrita: diálogo e escuta .....	67
3.3.1 Episódio 3 .....	68
3.4 Uma organização diferente: uma sequência didática com foco no gênero textual “conto de fadas” .....	76
3.4.1 Episódio 4 .....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	85
REFERÊNCIAS .....	91

## INTRODUÇÃO

Como professora há mais de dez anos, inserida em contextos educacionais, (con)vivendo com constantes transformações sociais, culturais e históricas, procuro desafiar-me e ir em busca da criação e recriação de práticas que norteiam meu cotidiano escolar. A cada mudança, novos conflitos se interiorizam; novas incertezas e questionamentos me assombram.

Vive-se em um mundo que é resultado de práticas sociointerativas mediadas pela linguagem, que comunica, aproxima, desestabiliza e, que também, nos afasta. Absorvida pela multiplicidade de vozes existentes em uma sala de aula, busco a cada ano adaptar-me a jeitos diferentes de ser e de agir, tanto meus quanto das crianças. É em meio a essas trocas e interações que as “tramas” individuais e coletivas vão sendo construídas.

São construções feitas de conhecimentos elaborados a partir do contexto real, mas também do desconhecido, instigando uma pluralidade de ideias que possibilite diálogos, reflexões e saberes. Nesse processo de construções e desconstruções, tenho como ideologia (ou como sonho?) vislumbrar um contexto de grandes conquistas, “de modo que todos os sujeitos tenham coragem de lutar e assumir riscos, de infundir na teoria e prática educacional uma visão de futuro.” (DICKEL, 1998, p. 68).

Direcionando-me por esse pensamento, procuro encontrar também em minha prática subsídios para conseguir acompanhar as transformações educacionais que ocorrem em nosso país, em especial no ensino fundamental e, conseqüentemente, em todos os níveis de ensino.

Em primeiro lugar, relembro que há quatro anos, exatamente no ano de 2006, quando fui “convidada” a assumir, pelo período de 40h, duas turmas de 1º ano, fiquei em dúvida, pois soubera que o sistema iria mudar, incorporando diferenciais no currículo, na proposta pedagógica, na idade de ingresso das crianças e na metodologia. Assim, a proposta assustou-me um pouco, mas, movida pelo desafio e pela credibilidade depositada em mim, aceitei.

Em fevereiro de 2007, iniciei minha “experiência prática” como professora de 1º ano, não mais de 1ª série. O grande desafio estava começando, e as dúvidas surgiram: de onde devo partir? Como agir diante do novo, do desconhecido? Apesar dos anos de experiência como professora alfabetizadora em 1ª série, tinha consciência de que não poderia repetir os mesmos propósitos de sempre ou julgar que poderia trabalhar no ensino fundamental como fazia na educação infantil.

Estava diante de um leque de possibilidades que me permitiam criar alguns diferenciais em minha prática, mas como fazer, o que fazer e o que considerar mais relevante em meu planejamento? Essa mudança não poderia ser apenas na nomenclatura, de “séries para anos”; traria transformações que envolveriam um emaranhado de contradições, de desafios e possibilidades, mudanças de cunho administrativo, estrutural e pedagógico.

Busquei, então, “pistas” para a elaboração de uma nova proposta pedagógica. Naquele momento, procurei “vasculhar” o que estava disponível em relação ao assunto, tanto na internet quanto em bibliografia impressa. Para minha surpresa e angústia, poucas leituras existiam em relação ao ensino fundamental de nove anos, além das orientações oferecidas pelo Ministério da Educação e de alguns artigos e pesquisas depositados na internet. E nesses textos, as opiniões eram por vezes divergentes.

Propus-me, então, a analisar o material distribuído pelo ministério e pelo Conselho Nacional de Educação para me “ancorar” nele, utilizando-o como subsídio. Na minha escolha pesou o fato de que, nesse momento, de meu ponto de vista, era preciso dar um enfoque maior à infância, à criança, considerando-a como sujeito de direitos, repensando seus espaços, suas relações com o adulto, o lugar que é ocupado por elas. Mas como garantir essas condições na escola?

Nos primeiros meses, principalmente, houve ocasiões em que eu não sabia como dar continuidade ao meu trabalho. Confusa, muitas vezes tive vontade de repetir o que trabalhava na 1ª série, já que se tratava de práticas que eu conhecia bem e que me reportavam à segurança desejada. Esses desequilíbrios eram constantes, pois estava sozinha na escola, sem ter com quem conversar sobre o planejamento do 1º ano, com o desejo de mudar minha prática e desenraizar conceitos preestabelecidos e constituídos por mim como certos. Contudo, mantive-me firme diante dos medos acarretados pelas incertezas e continuei a “inventar, a criar, a recriar”, procurando sempre dar sentido, em especial, ao “mundo das letras”, para além de um código, propiciando momentos de interação e trocas através da oralidade, leitura e escrita.

A mudança ocorrida no ensino fundamental, pela ampliação da sua duração, acabava gerando dúvidas, questionamentos, sobretudo em relação à alfabetização. Ouvia comentários como: “Mas eles são muito novos para a aprendizagem da leitura e escrita, eles querem brincar”. Algumas opiniões divergiam desta, pois havia quem considerasse muito interessante que as crianças aprendessem a ler e a escrever mais cedo. Por sua vez, das crianças vinham dizeres como “estou aqui porque a lei mudou”. Esses comentários, cheios de expectativas e ambiguidades, somados às minhas reflexões, faziam crescer minha preocupação em relação

ao modo de trabalhar com vistas a proporcionar às crianças uma oportunidade de produzir conhecimento a partir do que pensavam e do que sabiam e com base nas amplas possibilidades que agora a escola, e eu como professora, deveria ser capaz de lhes oferecer.

Em meio a essa situação, “flagrei-me” a pensar novamente em um sonho que até aquele momento havia dado por “abandonado”, em razão do cansaço provocado por tentativas fracassadas. Esse sonho era realizar um curso de mestrado. Em 2006 minha expectativa era ingressar no mestrado oferecido pela Universidade de Passo Fundo. Minha primeira tentativa foi em julho daquele mesmo ano, quando passei nas duas etapas iniciais (prova escrita, currículo, memorial e projeto), não sendo, porém, aprovada na entrevista. Lembro-me de minha decepção, de que fiquei desacreditada de minha própria capacidade. No entanto, não desisti e, em novembro do mesmo ano, tentei outra seleção de mestrado numa instituição federal, o que foi “pior” ainda, pois nem na primeira etapa fui classificada. Por alguns meses não pensei mais sobre o assunto, inclusive dizendo que não iria mais tentar, pois além das seleções já havia feito um grande esforço para cursar como aluna especial algumas disciplinas.

Entretanto, preocupações do dia a dia eram intensas, e o incentivo de meu esposo era grande, resolvi, tempos depois, tentar novamente a seleção para o mestrado. As acalentadas incertezas das crianças e de seus familiares e as minhas próprias inquietações serviram de tema para meu projeto. E dessa vez consegui, enfim, feliz e “teimosamente”, ser aprovada no processo seletivo.

Quando comecei a frequentar o curso como aluna regular, tudo parecia algo que não fazia parte do meu mundo. Sentia-me como se fizesse parte de “dois mundos” totalmente distintos: um mundo no qual me via cercada de pessoas inteligentes, centradas em assuntos diferentes, em temas desconhecidos, em aulas importantes, algumas por demais exigentes; outro onde convivía com pessoas que não se preocupavam com informar-se, estudar, em discutir temas importantes e, principalmente, desconstruir pré-conceitos. No curso deliciava-me as leituras, diálogos, interações, descobertas. Aproveitava as aulas, apesar das correrias e da necessidade de me dividir entre trabalho, estudo e família.

Mudanças geram mudanças, de modo que comecei a interpretar de várias formas a cultura em que vivo, as pessoas, as situações ou o que as faz se constituírem de maneiras diferentes. Será a cultura da leitura e escrita porta de entrada para a escolarização, influenciando em maneiras de ver e agir sobre o mundo? E se assim for, que conhecimentos a criança tem de ter para ser considerada usuária da cultura da linguagem escrita? Desse modo no decorrer de meu dia a dia como professora e também como estudante, comecei a ser



instigada por pensamentos sobre escolhas em relação a concepções que norteiam minha prática e suas contribuições acerca da leitura e da escrita.

Com essas inquietações, iniciei a reconstrução de meu projeto, pois, embora houvesse chegado com uma estruturação prévia, no decorrer do seu desenvolvimento tive a oportunidade de escolher, dentro do mesmo tema, duas possibilidades: a primeira seria tematizar minha prática e minha constituição como professora e outra, realizar uma pesquisa documental sobre a gênese da política que resultou no ensino fundamental de nove anos. Por meio de indicações de leituras e explicações pertinentes de minha orientadora sobre pesquisas já realizadas, “direcionei meu olhar” para a possibilidade da pesquisa sobre a própria prática. Fiquei encantada com essa aproximação entre universidade e escola, não somente pela oportunidade de pesquisar, mas de ser objeto de investigação, ou seja, ser pesquisadora e também professora.

Com essa proposta, o ambiente alfabetizador que eu organizava tornar-se-ia cenário de uma outra forma de produção do conhecimento, tecido pelas crianças e por mim; logo, mais desafiadores ainda seriam os olhares e reflexões que faria a respeito de minha própria prática, olhares estes não apenas meus, mas também de pessoas que compartilhassem de meus escritos. Sim, era realmente isso que eu gostaria de realizar, procurando, assim, compreender como acontecia a escolarização da criança de seis anos no ensino fundamental conduzida pelas minhas mãos. Em que direções eu faria o alargamento do tempo e do espaço da criança na escola? Ao produzir um currículo, eu conseguiria compreender a infância, sua singularidade e o brincar como direitos?

Kramer (2006, p. 16) afirma que a cultura infantil é produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). Portanto, é preciso garantir seu espaço e tempo nas escolas, creches e pré-escolas. Entretanto, como professora, eu conseguiria atingir minhas expectativas, mudando minha prática e considerando as crianças como sujeitos distintos em situações distintas?

Neste trabalho, portanto, busco compreender as mudanças ocorridas na minha prática alfabetizadora quando responsável pela classe de primeiro ano, analisando como acontece a produção do conhecimento na dinâmica interativa de sala de aula e sua influência na organização do ensino. Além disso, procuro construir e desconstruir hipóteses (conceitos) acerca de meu papel de professora (alfabetizadora) como pesquisadora sobre minha própria prática. Para tanto, terei como material de análise meus registros e minhas reflexões, assim como sequências registradas em vídeo realizadas em aula.

Tais documentos foram produzidos a partir do trabalho que desenvolvi em 2008 junto a 22 crianças de uma das turmas de 1º ano matutino de uma escola municipal de ensino fundamental do município de Saudades – SC, que possui 437 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, entre o 1º ano e a 4ª série. Nessa instituição há também turmas de Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância com cursos em nível superior. A escola está situada em um bairro da cidade, às margens do rio Saudades, e sua clientela, na sua maioria de origem alemã, é composta por filhos de pais que trabalham em fábricas ou indústrias, além de filhos de agricultores do município.

Na exposição que segue, num primeiro momento coloco-me diante da necessária tarefa de reconstruir a minha trajetória pessoal e profissional em interlocução com as experiências como docente e com autores tais como Bakhtin (1986, 1997), Vygotsky (1987, 1999, 2007), Ferreiro e Teberosky (2006), Fontana (1997, 2005, 2007, 2009), Dickel (1998, 2001), entre outros, que me ajudam a pensar a minha constituição como professora e que me influenciaram nesse processo. Farei isso no primeiro capítulo deste trabalho.

Na busca por interlocutores, encontrei também trabalhos, teses e dissertações, artigos em revistas, entre outras publicações, que me propiciaram enraizar as minhas questões de pesquisa e a metodologia pela qual optei em uma tradição de investigação da qual tratarei no segundo capítulo desta exposição. Nele referencio o caráter formativo da pesquisa-ação em seus princípios teórico-metodológicos e os procedimentos de sua realização e recupero as concepções de docência, de relação ensino e pesquisa, de professor-pesquisador presentes em autores como Elliott (1998), Zeichner (1992, 1998), Nóvoa (1992, 2007).

Na sequência, no terceiro capítulo tematizo meu trabalho apresentando episódios de minhas aulas e analisando-os por meio de um diálogo com a pesquisa bibliográfica que realizei sobre os temas pautados em cada uma das sequências selecionadas. Encerro, então, com uma breve e momentânea consideração, na qual procuro aproximar teoria e prática, buscando pôr em destaque algumas contribuições acerca de meu trabalho, bem como o crescimento intelectual e pessoal que obtive ao longo dessa construção coletiva e individual ocorrida na interação e dinâmica de sala de aula e do processo de pesquisa.

## 1 O CAMINHO PERCORRIDO: A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA

Como sujeitos, sentimos e vivemos em momentos que se configuram histórica e socialmente. É nesses momentos que nos constituímos, com os outros e pela cultura, olhando para o passado e para o futuro e buscando uma orientação para atuar no presente.

Desenvolvi-me como sujeito levando em consideração o grupo social a que pertenço ou do qual nasci, a minha família, da qual recebi valores, regras, formas de conduta. Enfim, aprendi a diferenciar o que era certo ou errado, considerando o outro, mas não percebendo que é através do outro e das relações que mantenho com ele que me constituo como sujeito, mulher, profissional.

Somos dotados de capacidades, porém nem sempre sabemos nos apropriar delas para entender melhor o contexto em que vivemos, nossos problemas, nossas crises de identidade, a situação global e a nossa relação com tudo isso. Movimentamo-nos segundo nossos dilemas do cotidiano, procurando resolver e viver de forma que não precisemos pensar muito, ou sequer agir em consonância com o que acontece no nosso exterior. Procuramos “aliviar” nosso interior considerando-o parte independente do exterior, como se cada parte fosse distinta, sem haver entre estas um elo, sem mediar, sem reconhecer que, integrando-nos, aprendemos com os outros a nos reconhecer como sujeitos. Baseando-se nas ideias de Vygotsky (1984), Fontana destaca que “a personalidade torna-se uma personalidade para si própria, em virtude do fato de que ela está dentro de si, mediante o ato de ter se mostrado aos outros como tal”. (2005, p. 64).

Portanto, nosso próprio modo de ser e de agir, de nos apresentarmos é feito na dinâmica interativa. Nisso tento resguardar um pouco de mim, de minha personalidade e individualidade, pois a palavra é constituída por mim e me constitui.

Para Fontana, em diálogo com Bakhtin (1986), elaboramos o mundo e nos elaboramos no mundo pela palavra do outro, da qual inicialmente nos apropriamos. Depois “essas ‘palavras alheias’ se reelaboram dialogicamente em ‘palavras próprias alheias’ com a ajuda de outras ‘palavras alheias’ (anteriormente ouvidas) e, em seguida, já em palavras próprias (sem aspas, para falar metaforicamente) que já possuem um caráter criativo”. (2005, p. 65).

Nesse processo constitutivo, refletir, indagar, construir, reconstruir-se como sujeito que tem história, que fez história e que faz parte dela não me parece tarefa simples ou rápida, porque se referir a mim enquanto sujeito que fala de si mesmo, de minha constituição, de minha identidade, amedronta. Amedronta-me reviver falsas ilusões, lembrando-me de

dificuldades passadas, de erros cometidos, mas, em essência, de mim mesma, dos papéis que assumi, ou, quem sabe, “interpretei”, nos quais nem sempre representei o papel principal, sendo, inclusive, por vezes, sem querer, ou sem saber, a “vilã” da história. Nesse sentido, conforme Bakhtin, somos povoados por múltiplas vozes: vozes dos outros que nos constituem, vozes dos múltiplos papéis sociais que desempenhamos, vozes da história que ecoam em nós e nos significam. Somos, portanto, muitos em um.

De acordo com cada situação, apropriamo-nos de papéis que nos fazem ser admirados e amados ou detestáveis e decepcionantes, assim como muitas vezes fazemos como as crianças: imitamos alguém para nos sobressairmos perante os outros, pois, sendo humanos, precisamos, além da “aprovação dos outros”, estar no auge do “modismo”.

Fontana, baseando-se nas ideias de Vygotsky, auxilia-me a reconhecer isso ao afirmar que “não é o pensamento que pensa; é uma pessoa. (...) Mais ainda, assim que uma pessoa pensa, perguntamos: que pessoa? Não é indiferente quem pensa” (2005). Para construir minha trajetória preciso, então, estar consciente de que, se estou nesse caminho atualmente como professora, educadora, isso se deve a escolhas que fiz entre caminhos alternativos, deixando outras para trás por preteri-las. É preciso reconhecer ainda que outras trilhas acabei seguindo sem ter pensado sobre, como se fosse o destino ou a vida que me estivesse dando um “empurrãozinho”. Houve também momentos em que, quando pensava ter acertado e seguia minha vontade própria, algum obstáculo atravessava-se em meu caminho, levando a que tudo, aparentemente, ruísse e, por consequência, mostrando-me que meus planos deveriam seguir outros rumos.

Refletindo sobre esse leque de possibilidades, não sei se mais acertei ou erre, mas reconheço que me realizo no que faço e tenho prazer no trabalho, de modo que acho que não saberia exercer outra profissão além da de professora, apesar de todas as dificuldades que a educação nos impõe. Hoje ouço pessoas falarem a meu respeito: “Como ela chegou onde está, tendo empregos sonhados por tantos, ou melhor, a segurança de manter-se neles? Que sorte ela tem!”.

A partir daí passa em minha mente, como se fosse um filme, toda uma vida carregada de dificuldades, incertezas, buscas, atropelos, rejeições, solidão... E percebo que nada foi tão fácil assim. Tive um pouco de “sorte”, mas, com certeza, além dela, muito esforço, dedicação e persistência em cada objetivo traçado e alcançado, sem desistir no “primeiro tombo” e, principalmente, contando com o apoio da minha família. Ousando parafrasear Roseli Fontana, pergunto-me: “Como conseguir conhecer meu ‘ser profissional’ que é constituído nas relações de trabalho e nas relações de cada um de nós com o trabalho?” Como resgatar em mim e

localizar minha opção profissional, política e pedagógica diante de um processo dinâmico que transforma, que reorienta minhas atitudes, consciência e identidade?

Para responder a essas indagações, preciso me reportar ao passado e “procurar sentidos” que produziram em mim determinadas atitudes e decisões ao longo de minha trajetória pessoal e profissional. Nasci em março de 1975 na cidade de Palmitos – SC, em uma família italiana que há muitos anos não tinha um bebê. Filha de pais comerciantes, sou a “temporona”, como costumavam dizer, em razão dos onze anos de diferença de idade entre minha irmã e eu.

Passei uma infância muito boa, sempre rodeada de amigos, que compartilhavam comigo de muitas brincadeiras e proezas que costumávamos fazer. Até os seis anos fiquei sem ir para a escola, pois não havia atendimento à educação infantil onde eu residia. Em 1982, iniciei minha vida escolar na 1ª série num colégio público em Riqueza, distrito de Mondaí. Recordo-me que aprendi com muita facilidade a ler e escrever e que essas atividades eram muito prazerosas para mim, pois quando pequena meus pais me contavam muitas histórias, principalmente antes de dormir.

O colégio onde eu estudava ficava um lugar muito bonito, tudo um grande pátio para se brincar, muitas árvores, com vasta sombra, onde brincávamos de casinha no recreio, início e término das aulas. Lembro-me de algumas exigências escolares quanto à forma de se vestir, de se portar, de falar. Marcou-me o fato de que, quando eu estava na 3ª série, tive de voltar para casa para trocar de saia, pois a minha estava acima do joelho, comprimento que não era permitido. Também tínhamos de fazer fila na “área coberta” da escola, antes de entrar para a sala de aula e o diretor era ouvido com muito respeito, quando transmitia avisos e comunicados, ou xingamentos, fazendo alunos passarem por humilhações perante toda a escola. Havia ainda as “horas cívicas”, em que cada turma fazia sua apresentação, porém somente tinham espaço nesses momentos os “melhores” da turma, os que sabiam ler e falar “melhor”. Eram declamações, leituras ou apresentações de textos, poesias, “decorebas”.

Nessas apresentações, eu sempre era uma das escolhidas pela professora para representar a turma. Sentia-me muito bem com isso, pois ocupava um lugar em que “muitos” gostariam de estar, mas que “poucos” alcançavam. Relembro de colegas que nunca foram escolhidos para representar a turma, considerados crianças “menos espertas” e que assim, ficavam impossibilitados de mostrar o que sabiam fazer. Do que eu gostava muito era do mobiliário da sala de aula, pois eram carteiras onde nos sentávamos de dois em dois, mas não era permitida a conversa. Para esses casos, havia os “temidos” castigos, como “cheirar

parede”, ajoelhar em milho, feijão ou tampinhas de garrafa. Eu era aluna muito dedicada, mas gostava de uma “conversa” (meu ponto fraco). E confesso que as paredes não tinham cheiro!

Hoje, analisando “atitudes” que eram adotadas naquela época (década de 1980) na escola, reporto-me a Saviani quando assinala que

o próprio modelo que impregna a atividade de ensino, as exigências e expectativas a que são submetidos professores e alunos, tudo isso faz com que o próprio professor tenda a cuidar mais daqueles que têm mais facilidade, deixando à margem aqueles que têm mais dificuldade. E acabamos como professores, no interior de sala de aula, reforçando a discriminação e sendo politicamente reacionários. (2003, p. 56).

Talvez essas práticas fossem feitas sem pensar nas conseqüências do que poderiam trazer às crianças ou até mesmo pelo fato de consolidar uma cultura dominante, estavam “enraizadas” e eram mecanicamente aplicadas na rotina da escola ou da sala de aula. Mas hoje posso dizer que tais modos de ser da escola sustentavam-se no que Saviani (2003, p. 68) considera como pedagogia tradicional, aquela “caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo, etc.”.

Essas características estavam marcadas na rotina escolar, desde as atividades, conteúdos, pois não podíamos “opinar”; tudo era transmitido e devíamos memorizar e “repetir” nas provas. Nas palavras de Saviani:

O ensino dito tradicional estruturou-se por meio de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos, que são o passo da preparação, da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e da aplicação, correspondem ao esquema do método científico indutivo, formulado por Bacon, método esquematizado em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. (2003, p. 43).

Nossas provas era um verdadeiro “copie e cole”, pois se reproduzíssemos nas provas o que constava nos cadernos, era nota boa na certa. Nossa “reelaboração” de palavras ou conceitos não era incentivada, valorizada e sequer considerada, tanto que eu obtinha sempre nota boa porque decorava com muita facilidade - até fazia músicas com alguns conteúdos para lembrá-los mais facilmente.

Para Saviani (2003, p. 46), o ensino tradicional propunha-se a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência; portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. O autor continua afirmando que o tradicional é centrado no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, centra-se no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados. É o professor que organiza tudo dentro de uma lógica, de um “ideal” considerado por ele e por um “modelo capitalista dominante” como certo e adequado para diferentes situações.

Hoje percebo que, quando criança, no primário ainda (como era denominado), já admirava o lugar que minha professora ocupava, pois “brigava” para carregar a sacola (pesada) dela e ter sua atenção. Gostava de correr para conseguir pegar em sua mão e tinha muito orgulho de ocupar esse “posto”. Contudo, pegar na mão de algum menino me causava vergonha, talvez por causa da separação de gênero que era feita desde a organização das filas até as aulas de educação física, nas quais havia dois professores, um do sexo feminino e outro do sexo masculino, que se dividiam entre meninas e meninos.

Estudei no mesmo colégio público desde a 1ª série até o 1º ano do segundo grau, ou seja, de 1982 até 1990, e gostaria de ter continuado nesse mesmo educandário, fazendo o 2º e 3º ano. Porém, meus pais acharam melhor que eu fizesse o curso de magistério num colégio particular. Essa iniciativa de que eu cursasse o magistério partiu mais de minha mãe, por ter sido elemento marcante de sua história. Sim, ela, moça solteira ainda, morando no interior de Vila Maria, município próximo a Passo Fundo, “lecionava” na escola daquela localidade tendo apenas cursado até a 4ª série. Isso pode ser compreendido pelo fato de que, historicamente, “a expansão do ensino no Brasil deu-se apoiada em uma ampla convocação de docentes leigos com níveis elementaríssimos de escolarização. Onde em algumas regiões bastava ser alfabetizado ou ter cursado as três primeiras séries do primeiro grau para transformar-se em professor ou professora”. (ARAUJO apud COSTA, 1995, p. 166).

Para minha mãe, ter sido professora primária era motivo de muito orgulho, ou, mesmo diria que para ela representava certo *status*. Tal percepção também se deve ao fato de que as décadas de 1930-1940 foram um período em que, no conjunto das sociedades europeias, os professores gozaram o maior prestígio profissional de toda sua história, com amplo reconhecimento social de seu trabalho. (NÓVOA apud COSTA, 1995, p. 81). No entanto, era uma dificuldade para a mulher exercer a docência ou qualquer outra atividade remunerada, pois, para os homens, “mulher deveria cuidar da casa”.

Louro, em depoimento pessoal, destaca que o ingresso das mulheres no magistério não ocorreu, pelo menos em nosso país, de forma tranqüila, pois esse processo foi objeto de

debates e polêmicas, perpassando, inclusive, por disputas parlamentares. Havia argumentos fortes contra o trabalho fora do lar e oposição à idéia de que as mulheres teriam habilidades intelectuais suficientes para educar as crianças. (LOURO apud COSTA, 1995, p. 160).

De fato, com o casamento e em razão das “implicâncias de meu pai”, que considerava inadequado o fato de ela ficar todo o dia fora de casa, minha mãe teve de abdicar do sonho de ser professora para ajudar nos negócios da família e no lar. No entanto, dizia que gostaria muito que alguém de seus filhos fosse professor. Como meus irmãos não gostavam muito de estudar, ela depositou em mim o sonho de ver algo idealizado por ela ser concretizado. Contudo, apesar de todos os comentários e sonho de minha mãe de ter um filho(a) professor(a), recordo-me que não almejava fazer o curso de magistério, porque para isso teria de estudar em outra cidade, em outro colégio. Como eu nunca havia me afastado de casa e morava no interior, sentia medo de ir para outro colégio e não ser “tão bem aceita”, como eu era em minha cidade, em meu colégio. Mas, enfim, tive de ir...

Lembro-me que aprendi muito com o curso, com os estágios, com os professores, com os próprios colegas e, apesar de não ter desejado de início, passei a gostar do que haviam “imposto”. O curso foi meu primeiro contato com o magistério, com crianças, com um ambiente escolar como professora iniciante, pois tive de fazer observações e estágios em todas as séries do primário. Ao final, durante um mês, assumi como estagiária uma turma escolhida por mim, de 3ª série, justamente por já saberem ler e escrever, porque tinha medo de ter de alfabetizar... Após concluído o estágio e o respectivo relatório, finalmente ocorreu minha formatura de 2º grau, uma grande conquista, exatamente no ano de 1992, quando eu tinha 17 anos.

Todavia, sendo naquela época adolescente, não queria fazer faculdade (como meus pais gostariam) para ser professora; desejava fazer jornalismo. Como meus pais não tinham condições de me manter nesse curso, não pude fazê-lo. Então, não sei se por teimosia ou por acreditar que poderia fazer mesmo jornalismo um dia, fiquei uns três anos sem estudar e fui tentar minha vida em outro lugar, em uma “cidade grande”, onde sempre tive o desejo de morar. Menina do interior, sem experiência nenhuma, num lugar desconhecido, diferente de tudo até então vivido, acabei tendo uma experiência frustrante, pois passei a me sentir muito sozinha. Por isso, acabei voltando para casa e ouvindo o que o meu pai sempre dizia: “Você precisa estudar, para ter uma profissão e ser alguém na vida”. Então, em 1996, iniciei o curso de Pedagogia, formando-me no ano de 2000, como professora pedagoga, o que me habilitou a atuar no ensino fundamental (1ª a 4ª série) e no curso de magistério.



Considero a bagagem do curso superior meu alicerce para todos os momentos, pois tive muitas oportunidades (mesmo sendo estudante) de poder substituir ou até mesmo atuar como professora em alguma época, valendo-me do que aprendera das práticas que vivenciara na faculdade (em aulas práticas e nos estágios). Quanto mais eu me envolvia em ambientes escolares, mais ficava fascinada, entusiasmada, fazendo planos para ser uma excelente professora. É claro que, enquanto estudante, “espelhei-me” em algumas professoras que marcaram minha trajetória, seja com ensinamentos, seja, até mesmo, com conselhos, que para mim foram valiosos naquele momento de formação. Foi ainda no curso de magistério que uma professora de literatura que eu considerava fantástica fez-me “adorar escrever e recitar poesias”... Esse foi um dos “impulsos” que alguns professores me deram, sem mesmo se darem conta, e que aproveito para toda minha vivência.

Meu primeiro trabalho foi em um colégio público (o mesmo em que estudara por nove anos), onde, como professora contratada, passei a ter uma turma “toda minha”. Desprovida de um referencial teórico explícito e coerente, do qual pudesse extrair as razões para a minha prática, comecei a dar aulas, a fazer planos de aulas (no início um suplício), apenas porque faziam parte da rotina. Muitas vezes, ficava sem entender o que estava acontecendo no colégio, ou em reuniões, e até mesmo algumas palavras próprias do “linguajar” da classe dos professores. Mesmo assim, tinha muita vontade de “ensinar” e muita humildade para perguntar quando não sabia ou não entendia, além de um entrosamento e uma comunicação muito grande com as crianças. Não sei até hoje como isso acontece, porém é recíproco: elas gostam de mim e eu delas. É claro que tive nesse caminho crianças com as quais não sabia como agir com relação às suas dificuldades, rebeldia ou desinteresse.

Fui me constituindo professora nessa relação de saberes partilhados com os outros e pelos outros, vivenciando e experienciando. Na tentativa de melhorar meu trabalho e me aperfeiçoar, comecei a fazer uma especialização, além de cursos na minha área. Sempre procurava cursos que me ensinassem como dar aulas, como receitas, algo que pudesse seguir e fosse considerado como certo. Sempre fui muito interessada em procurar materiais, criar coisas novas, mas hoje percebo que não me importava com teorias; pelo contrário, achava-as abstratas e sem sentido. Penso, nesse sentido, que não sabia estabelecer uma relação entre teoria e práxis, nem considerava importante fazê-lo. Naquele início de carreira, importava-me mais seguir o que havia aprendido como certo no curso superior ou em cursos de aperfeiçoamento. Logo, ler sobre teorias, pesquisas, artigos não fazia parte de minha rotina, ou melhor, arrisco dizer, ocorria comigo o que acontece, geralmente, com todos os professores.

Em minha prática, buscava cumprir o conteúdo estabelecido para cada série até o final de cada ano, procurando ouvir opiniões, discutidas no final de cada semana em reuniões, conselhos de classe, ou, até mesmo, nos intervalos das aulas, nas conversas que tínhamos como grupo de professores. Na escola onde comecei a trabalhar eram muito importantes e se faziam sempre presentes os planejamentos, considerados algo primordial para o andamento e a melhoria da prática. Analisando isso, acredito que tentávamos fazer o melhor que podíamos naquele momento. Se não estudávamos teorias, não era por desprezo, mas por não ter clareza suficiente do quão importante era para qualificar nossa prática.

De lá para cá, trabalhei com muitas realidades, idades, escolas, lugares e culturas distintas, que acabaram refletindo não apenas em minha prática, mas também em minha maneira de pensar, de agir, de encarar a educação, vendo nela não uma mera opção profissional, mas algo que faz parte de minha vida, do meu dia a dia, que atende aos meus desejos, sonhos, anseios e projetos. Enfim, como algo que me dá prazer no fazer... Isso também conta na busca por compreender as relações e interações entre os estudantes e professores na sala de aula ou fora dela, bem como na procura por “transmitir” um conhecimento do qual até dado momento nem eu mesma tinha clareza, mas que me esforçava para buscar e compreender. Nesse processo, nessa troca de experiências, afirma Fontana:

Foram as situações vividas, partilhadas com nossos pares, com nossos muitos outros, questionadas, aplaudidas, rechaçadas por eles que, na sutileza de sua aparente desimportância nos violentaram e nos forçaram a pensar, a buscar os sentidos de signos encobertos pelo hábito. Com essas situações aprendemos. Ressignificamos práticas e resignificamo-nos (2005, p. 180).

Nessas constantes trocas, no diálogo entre os colegas e em meus estudos e cursos, surgiam angústias, incertezas, num processo de mudança que ocorria a cada ano. Como professora contratada, com pouco tempo de serviço e diante da burocracia existentes para se conseguir um emprego – sem contar com a tal “politicagem” que existe em municípios pequenos –, todo ano era a mesma preocupação: Mudar de colégio? Mudar de cidade? Ir para o interior? Com que turma trabalharei? Será que conseguirei aula desde o início do ano ou terei de esperar uma substituição?

Passei por muitos desafios, principalmente em relação ao lugar onde trabalharia, ou melhor dizendo, a como essas “escolhas” de aulas eram feitas nos municípios. Em muitos deles era como se existisse um “emblema” nos professores, ou seja, se for de tal sigla

partidária, conseguirá trabalho, ou se for parente de alguém “influente” na cidade também facilita. Houve lugares nos quais trabalhei onde não havia uma classificação conforme títulos e grau de escolaridade, ou seja, simplesmente a formação acadêmica não contava. Existia um jogo de manipulação de poder, onde prevalecia a “lei” conforme hierarquia.

Nesse jogo de poder também “aprendi”, por vezes, a silenciar, para evitar confrontos entre os pares, ocasionando situações desagradáveis das quais talvez eu saísse prejudicada. Em outras, pelo contrário, opinava em pontos que julgava importantes e relevantes para discussão. Tanto que por ser assim tive de sair de minha cidade natal (em 2001), pois, apesar de ter formação, não havia “vaga” para eu trabalhar em minha área.

Nesse mesmo ano, passei em uma seleção e pude então optar por algumas cidades em que ainda existiam vagas. Acabei por escolher uma, até aquele momento, desconhecida para mim: Saudades – SC, para trabalhar num colégio estadual no interior. Então, para chegar até meu local de trabalho precisaria passar por outra cidade (Pinhalzinho), o que acabava dificultando meu deslocamento pela falta de horários de ônibus. Então optei por morar em Pinhalzinho e trabalhar em uma escola estadual que pertencia a Saudades, deslocando-me todos os dias pela manhã e voltando só à noite.

Diante de situações como essas e do meu próprio percurso, aprendi a ser sujeito que indaga, constrói e transforma-se, num processo de movimento social, histórico e cultural. Em diálogo com Vygotsky (1984), Fontana nos informa que “é necessário construir um processo e nesse processo o que interessa é o movimento em que ele vai sendo produzido, reproduzido e transformado” (2005, p. 34). Quanto mais desafios apareciam, mais eu precisava me adaptar para conseguir sobreviver em meio aos “tumultos” existentes num mundo de culturas diferentes e “modismos” copiados na vida e especificamente na educação.

No ano de 2002, não sei se por acaso ou por possibilidade, comecei minha trajetória como alfabetizadora, “aceitando”, conforme classificação, as turmas que poderia trabalhar naquele ano, afinal, gostaria mesmo de trabalhar. Estava em sintonia com o que fazia e sentia muito prazer, pois poderia, nas interações, desenvolver e criar possibilidades de produção de conhecimento, de relações e diálogos. Nesse percurso, entre encontros, desencontros, conflitos íntimos e externos, minha existência foi se constituindo, bem como minha condição de ser professora, com orgulho de sê-lo. Meu trabalho, minha dedicação começaram a “tomar corpo” para outras pessoas, outros profissionais, colegas, para as próprias crianças e para seus pais, dando-me, assim, mais confiança e fazendo-me acreditar que estava no caminho certo, apesar das dúvidas, dificuldades e incertezas.

Sempre me considerei uma profissional “muito agitada”, tanto que minhas colegas costumavam dizer: “Mas você não é capaz de ficar calada”! Muitas foram as vezes em que arrumei “encrencas” por causa disso, por dizer o que pensava ou por agir conforme minha consciência mandava e/ou conforme eu julgava ser o certo. Passividade era algo que não admitia em muitos colegas, que preferiam calar para não se “incomodar”. Porém, o que mais me indignava eram as tantas e frequentes “reclamações” que havia na sala dos professores de todas as escolas em que trabalhei, sem que isso viesse a ser explicitado para quem tinha poder de decidir, de encaminhar. Na sala dos professores acontecem muita “fofoquinha”, muitas intrigas, principalmente falas incoerentes a respeito de colegas e de estudantes, como, por exemplo, rotulações.

Quando narro essas vivências, não quero, de maneira alguma me excluir delas; ao contrário, hoje, refazendo meu percurso com um olhar mais arguto sobre minhas atitudes, incluo-me em todas essas situações como um sujeito que vai se repensando à medida que vai tomando consciência de tudo o que está envolvido num processo de reconhecimento de si mesmo, por meio da reflexão acerca de tudo o que viveu, experienciou e com o que (ou quem) se relacionou.

Buscando uma relação da teoria com esse (re)pensar sobre a minha prática, encontro lugar nos estudos de Fontana (2005, p. 78), em diálogo com Bakhtin (1986), quando este retoma os gêneros discursivos (escritos entre 1952 e 1953). O autor caracteriza o “discurso íntimo” como aquele em que há “uma espécie de fusão completa entre a pessoa que fala e o destinatário do seu discurso” (BAKHTIN apud FONTANA, 2005, p. 78). Assim, no diálogo comigo mesma tento me reportar aos outros sentimentos esquecidos, guardados e não refletidos profundamente até o momento. Não que eu nunca tenha pensado sobre minha própria prática, mas, em geral, esses pensamentos e inquietações do dia a dia não recebiam uma “extrema e global” preocupação. Era um pensar sobre “coisas corriqueiras”, a fim de encontrar uma solução para aquela situação imediata, sem levar em consideração todo o seu contexto, de onde se originara, o porquê. Digamos que “superficialmente” eu refletia, mas não depreendia o movimento do processo que estava operando e que se operava em mim.

Inserida nesse desordenado mundo de exigências, percebo que, enquanto vasculho minha memória, meu passado e presente se misturam, pois a memória é algo vivo quando contada. Sabe-se também que nossa memória é seletiva e que guardamos o que de certa forma foi significativo por algum motivo.

Na “remontagem” de minha história, meus fragmentos, narrados em pedaços significativos, vão se tornando minha própria configuração, não apenas como profissional,

mas também como pessoa, dotada de dilemas individuais relacionados ao contexto histórico e social. Sobre essa relação profissional e pessoal, Nóvoa (1992) defende que, no processo de formação dos(as) educadores(as), deve-se conceder atenção especial às suas vidas, pois o saber de referência destes(as) está ligado às suas experiências e à sua identidade como docente: “O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional; as suas vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação” (NOVOA, 1992, p. 126).

Reporto-me, dessa forma, á professora e alfabetizadora que iniciou há muitos anos uma docência “imatura”, com uma prática pedagógica sem muita base teórica, apenas fundamentada em modelos que conhecia e na educação que tivera de seus professores, praticamente com “a cara e a coragem”, mas com muita vontade de acertar.

Nos primeiros tempos não foi nada fácil, pois sempre tive salas numerosas para alfabetizar, variando entre 25 a 34 crianças, com 40h de aula, com exigências políticas, administrativas, pedagógicas, com diferenças culturais e cognitivas entre os alunos. É claro que tudo isso acontece em qualquer escola ou sala de aula, pois faz parte de um sistema organizado com leis e regras a serem cumpridas. Porém, para mim, que estava iniciando e que era muito ansiosa, nervosa e perfeccionista, era algo que me deixava sem sono em algumas noites. Pensava eu: como fazer para conseguir dar conta de alfabetizar todas essas crianças de uma forma prazerosa e mais fácil, tanto para eles quanto para mim? Como não “falhar” em minha tarefa pedagógica?

Nessa época eu trabalhava em uma escola pública municipal e era a única professora alfabetizadora, o que me causava dificuldades, pois minhas aflições, angústias, mas principalmente dúvidas, tinham de ser pensadas com algum par sem a possibilidade de interagir com algum par e agir constitutivamente sobre minhas opiniões e atitudes. Nesses primeiros anos mantinha uma postura “tradicional”, com pouco conhecimento e experiência, considerando-me insegura, sobretudo em relação à leitura e à escrita.

Em virtude das minhas limitações teóricas, no início de meu percurso como alfabetizadora, se me perguntassem qual era o “método” que eu seguia ou em que autores me baseava eu não saberia responder. Acho que fazia uma “mistura”, um ir e vir entre os métodos sem me dar conta de quais eram. Hoje, fazendo uma “retomada” das concepções que sustentam os métodos de alfabetização e reportando-me (em meu percurso) á minha prática em sala de aula, percebo que trabalhei do método fônico ao método silábico e deste para a

palavração. Também me “apropriei” do método “misto” ou “ecclético”, que é uma mistura remanescente dos métodos sintéticos e analíticos.

Considerava que todas as crianças deveriam aprender da mesma maneira, num ritmo igual, e que no ano em que estivessem na 1ª série deveriam aprender a ler e escrever “fluentemente”. Caso isso não acontecesse, deveriam ser reprovados. Lembro-me de que havia casos em que crianças que ficavam três anos na 1ª série; então, percebendo que o aprendizado delas não “melhorava”, eram alçadas à 2ª série por ato do Conselho de Classe.

Era através de repetição, do “adestramento” que eu percebia a aprendizagem, como um mero processo de “transmissão”, no qual um ensina (professor) e o outro aprende (aluno). Nessa perspectiva, conforme as palavras de Cagliari:

A situação inicial do aprendiz é interpretada como um começo absoluto de tudo, o marco zero de uma caminhada, uma página em branco onde se vai começar a escrever sua vida escolar. No começo do ano, o professor programa o que vai ensinar, sem sequer conhecer seus alunos, porque o que vai ensinar é um começo absoluto que não precisa de pré-requisito, é um ponto de partida considerado ideal para todos os alunos, independentemente da maneira de ser e saber de cada um. (1998, p. 43).

Por insegurança e, talvez, por estar à “procura de um método”, participei de cursos, eventos, palestras, tudo o que eu pudesse “ouvir e interagir” no tocante a temas referentes à alfabetização. Nessas ocasiões, eu buscava trocar ideias, ficar atenta às conversas de professores com mais experiência em primeiras séries, xerografar material, anotar nomes de livros ou revistas que contribuíssem para minha prática educativa. Confesso, entretanto, que nunca pensei em ler sobre determinado autor e sua teoria para fundamentar minha prática, pois, talvez por inocência, julgava que não poderiam me ajudar tanto quanto os modelos prontos, a “receita” certa para aplicar. Minha prática, portanto, estava desconectada da teoria. Agia diante do cotidiano de sala de aula, procurando resolver problemas referentes à aprendizagem valendo-me de ideias do senso comum ou de “soluções” apontadas por meus próprios colegas.

Nesse contexto, adequar-me ao ritmo acelerado de crianças na fase inicial de leitura e escrita não foi fácil, o que repercutiu sobre o meu corpo, adoecendo-o. Nesse período, por não saber utilizar a voz corretamente, tive uma disfunção nas cordas vocais, motivo pelo qual precisei me submeter a um tratamento com um otorrinolaringologista e, na sequência, com uma fonoaudióloga, com a qual fiz várias sessões para saber adequar minha voz à prática

educativa. De fato, eu falava muito alto e até gritava em algumas circunstâncias, julgando que isso iria ajudar a controlar a disciplina em sala de aula e a mostrar autoridade.

Com o passar do tempo aprendi que, quanto mais eu gritava, menos as crianças ouviam e, quando ouviam, era por medo, não por outro motivo. Observando a minha prática e sentindo no corpo a reação causada por essas minhas atitudes, comecei a mudar, a me corrigir, a falar baixo e a dizer que, para nos entendermos, precisávamos apenas conversar, sem recorrer a gritos ou xingamentos. Fomos, as crianças e eu, aos poucos nos conhecendo, nos “testando”, errando e admitindo, para chegarmos a uma convivência pacífica.

Mais exatamente em 2003, meu trabalho, minha prática começou a ser muito valorizado junto às crianças e aos pais, levando a que eu me sentisse mais segura e mais disposta a trabalhar, inovar, criar e tentar mudar algumas concepções preestabelecidas. Assim como a sociedade passava por mudanças, a escola também estava mudando e as crianças já não eram as mesmas. Então, eu, como professora, também eu precisava reconhecer que era preciso e necessário mudar minha mentalidade. Mas por onde começar? Como tomar consciência dessas transformações?

Rever a prática, tentando acompanhar essas transformações sociais, requer uma renovação da própria mentalidade e uma percepção de que estamos em processo contínuo, que somos seres incompletos, inacabados e dispostos à mudança. Eu sabia que precisava acompanhar constantemente essas modificações para conseguir “sobreviver” em meio a crianças que vão constituindo suas identidades, que querem descobrir coisas interessantes a cada dia e que também esperam da escola e da professora novidades que as façam gostar do ambiente escolar, vendo nele uma fonte de prazer.

Apesar de eu estar, então, alfabetizando com o “ba-bé-bi-bó-bu”, sempre procurava empregar algo “diferente”, oriundo de coleções com sugestões de atividades, de leituras, de exercícios de fixação. Pensava que para cada letra e família silábica apresentada deveria haver uma leitura e exercícios. Inclusive recorria a um caderno de leituras, onde se colava uma história e depois, se fazia o desenho relacionado ao que havia sido lido e entendido.

No início do ano seguinte, tive a ideia de pedir aos pais que escrevessem um pequeno texto sobre um acontecimento marcante do filho e que também fornecessem uma fotografia, a qual seria colocada na parede da sala com o nome da criança, destacando a letra ou sílaba que eu tinha a intenção de trabalhar a partir daquela história, como, por exemplo, ADRIANA ou DANIELA. Essas histórias eram impressas em folhas com atividades de interpretação, onde eram propostas questões relacionadas à letra ou à sílaba que eu pretendia trabalhar. E não faltava o famoso “desenhar”.

Fazendo um retrospecto do tempo em que desenvolvia esse tipo de atividade, lembro-me de que as crianças, no início do ano, apenas pegavam a folha e esperavam por mim, pois não conseguiam “decifrar” sozinhas o que eu solicitava. No entanto, sabiam onde era para desenhar em razão do espaço deixado em branco. Apesar disso, gostavam, pois a história sempre se referia a um colega, que era alguém conhecido, que fazia parte de sua vivência, e também porque podiam perguntar o que quisessem à pessoa que havia protagonizado a narração. Inclusive, em alguns momentos, quando o colega sabia contar a própria história, ele mesmo a narrava. Era um momento muito íntimo de cada um.

Graças a esse tipo de atividade, no momento em que eu recebia as histórias, conhecia um pouco sobre a realidade de cada criança, sobre como os pais se relacionavam com seus filhos, bem como o que pensavam a respeito da educação. Em meio a tantas histórias, algumas me marcaram de modo especial, como o fato de uma mãe afirmar não ter nada de alegre a contar de sua filha. Houve ainda outros pais que não sabiam o que escrever, além daqueles que contaram coisas hilariantes e interessantes, como da menina que havia “roubado” a panela do feijão da geladeira, sentando-se no chão e lambuzando-se toda (inclusive os pais mandaram à sala de aula a fotografia que comprovava essa peraltice). Adorei quando, nesse ano, pude ter comigo as fotografias das crianças, e até hoje me lembro com carinho dessa turma.

Outra atividade que pus em prática foi utilizar letras de músicas, para, após cantá-las, interpretá-las por meio de gestos, acompanhadas de algumas atividades orais e escritas. Atribuo grande importância à música, porque possibilita o encontro do indivíduo consigo mesmo e com o outro, pois no seu desenvolvimento sempre há uma troca de olhares, de toques, de risos, de gestos.

Desse contexto escolar também fazia parte o livro didático. Contudo, apesar de fazer parte de nossa vida escolar, pouco eu o utilizava – mais para alguma leitura, tarefa de casa, para mostrar gravuras ou fazer comparações. Por incrível que pareça, nunca fui muito de “seguir à risca” o livro didático, mesmo que também elaborasse exercícios de completar, de recortar, de seguir o modelo.

Em todo esse processo de alfabetização, sabia o quanto era importante a visualização da escrita, mas, apesar disso, não gostava de fazê-lo (talvez porque não soubesse fazê-lo). Então, sempre mandava fazer aqueles “famosos” cartazes considerados importantes no início do ano para ter na sala de aula, como, por exemplo, o de boas vindas, de aniversariantes, o calendário, a lista de ajudantes, o alfabeto e os numerais. Era importante que estivesse tudo maravilhoso, tudo pronto para a chegada das crianças. Quanto mais ornamentado, melhor,



pois professora eficiente era sinônimo não somente de quem conhecia muito bem as “letras”, o saber escrever bem, ler, ter uma raciocínio lógico matemático e visão geral do mundo, mas que tivesse uma sala “bem bonita”.

Entre 2004 e 2005, comecei me preocupar não somente com minha prática, mas com a sua origem e com os autores que me subsidiariam para estabelecer um “enlace” entre teoria e prática. A partir daí fui descobrindo que tudo deveria ser construído junto com as crianças para ser mais significativo. Além disso, tentava sempre relacionar o conteúdo a um tema, algo que fosse trabalhado e tivesse a ver com o contexto em que a criança estivesse inserida. Comecei, então, a ler e a reconhecer obras como as de Vygotsky, Ferreiro e Teberosky, Piaget, Freinet, assim como procurei me inteirar de suas teorias para fazer proveito delas em minha prática.

Com a crescente preocupação em melhorar minha prática educativa e em me aperfeiçoar como profissional e pessoa, além do incentivo e “pressão” de meu esposo, comecei a busca por um curso de mestrado na área de educação. Foi em um curso em minha cidade (Saudades, SC) que fiquei sabendo, pela professora que o ministrava, que haveria seleção na Universidade de Passo Fundo. Naquele ano (2005), eu e meu esposo pensamos que eu faria a seleção para ter uma noção de como era o funcionamento de um mestrado, pois era leiga no assunto. Cabe ressaltar que tudo foi feito às pressas, sem ao menos ter tido tempo de me preparar, pois o período das inscrições estava se esgotando.

Então, participei da seleção, mas não passei nem mesmo na prova escrita, que era a primeira exigência. No ano seguinte (2006), ingressei como aluna especial cursando o Seminário Avançado: Dialética, hermenêutica e educação e a disciplina Educação na Perspectiva Fenomenológica: abordagem etnográfica, para me inteirar um pouco mais de como se deveria proceder numa prova de seleção e a título de conhecimento. A escolha das disciplinas foi feita por ocorrer às sextas-feiras, o que facilitaria para mim, que morava distante da universidade. Frequentando essas aulas, comecei a tomar consciência de quanta coisa teria ainda para ler, aprender e conhecer. pois um vasto “arsenal” de referências bibliográficas surgia diante de mim. Eu queria ler e comprar todos os livros possíveis que eram indicados, apesar de às vezes ter a sensação de estar num ambiente tão diferente do meu habitual que me sentia como um “peixe fora da água”. Nesse mesmo ano, preparei-me melhor, com mais tempo para a elaboração do projeto, que era “A importância da família na alfabetização”, e com as leituras pedidas para a prova escrita, estando assim bem segura para a seleção. Surpreendentemente, não passei na última etapa, que era a entrevista, o que me

deixou muito decepcionada, desmotivada, à procura de uma resposta em relação ao ponto em que me equivoicara a ponto de não ser aprovada.

Apesar do acontecido, resolvi, a pedido de meu esposo, frequentar mais um Seminário Avançado: Leitura de imagens na educação, como aluna especial, no segundo semestre de 2006, o que iria servir como bagagem para a próxima seleção, embora, na época, tivesse perdido o interesse em fazer novamente prova na mesma instituição. De fato, acabei me reinscrevendo para uma seleção na Universidade Federal de Santa Maria, porém, infelizmente, não me classifiquei.

Já 2007, para mim, foi um ano de conquistas, pois, além de ingressar no mestrado na Universidade de Passo Fundo (até que enfim), com um outro projeto, comecei a trabalhar no ensino superior, no curso de Pedagogia na Unoesc – campus de Maravilha, com a disciplina “Alfabetização e Letramento I”. Foi uma surpresa muito rica o convite para o ingresso nessa instituição, o que me trouxe mais incentivo ainda para buscar conhecimento, além de, no momento, sentir muita necessidade, vontade e curiosidade de inteirar-me de um contexto até então desconhecido.

No início, como professora do ensino superior, não foi muito fácil, pois não tinha nenhuma noção sobre como fazer um plano de ensino, além de não saber naquele momento o que era uma ementa e ter que, a partir dela, fazer meu planejamento. Foi, então, pedindo, pesquisando, descobrindo e lendo muito que consegui desenvolver meu primeiro plano de ensino. Lançada, então, em seguida para o contexto da própria universidade, em aulas com estudantes adultos, com novos colegas, em reuniões..., tudo era novidade, envolvendo expectativa, dedicação, entusiasmo. Era um mundo de descobertas que eu estava fazendo, vivendo, experimentando. Com essa entrada no mundo acadêmico como docente, também fui impulsionada para uma série de experiências pessoais, modificando alguns atos, como ser mais atenta ao que falava, ouvir e pensar muito antes de opinar, tomando novas posturas na forma de avaliar, de separar materiais, de observar e considerar olhares e atitudes de estudantes, na própria seleção de leituras e autores.

“O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. (NIAS apud NÓVOA, 2007, p. 15). Portanto, cada um, professor ou professora, tem sua forma mais íntima, mais sensível de produzir-se, não só como profissional, mas também como pessoa com conhecimento e sentimento. Essa “transformação” que veio ocorrendo comigo, no decorrer dos anos teve como principal aliado o ingresso no mestrado. Contudo, em meio ao “sonho” realizado, vieram as “obrigações” ou “necessidades” que precisei incorporar ao meu cotidiano, como o hábito da leitura.

Quando comecei a frequentar as aulas do mestrado, ficava “indignada” com o pouco, ou quase nada, que sabia. Inicialmente, sentia-me como uma “extraterrestre” ou aquela menina “bobinha” do interior, porque tudo era diferente: as pessoas, as falas, o dia a dia, o conhecimento partilhado. Ficava tão insegura que não me arriscava a falar nada, por medo de “soltar um balão” ou de me sentir “ridícula” com dúvidas que talvez para os outros fossem coisas óbvias.

Em 2007, ao lado dessas situações, também tive a oportunidade de, pela primeira vez, palestrar em duas cidades diferentes e com públicos distintos. Confesso que, quando recebi o convite, fiquei com muito medo e pensei em recusar: O que iria falar? Como iria me portar? Os outros iriam gostar? Que postura iria “assumir” nas palestras?

Em meu processo de ensino, considero-me uma aprendiz contínua que se desenvolve à medida que descobre e conhece, mas, sobretudo, que aprende em circunstâncias de interação, de partilha, ouvindo e sendo ouvida. E foi por isso que, após refletir e “esboçar” minhas palestras, decidi assumir e demonstrar nelas o que era para mim ser professora e educadora. Brandão, afirma que “o homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações de aprender-ensinar-e-aprender: em educação”. (apud FONTANA, 2005, p. 104).

Nas palestras, busquei dar o melhor de mim, ensinando e aprendendo, pois havia professores que tinham muitas experiências para contar; eram vidas marcadas pelas transformações ocorridas. Sentia-me, então, trabalhando em dois mundos separados: de dia em escola pública e à noite em universidade. Tentava uni-los, buscando passar para os acadêmicos um pouco da realidade de uma escola, um pouco do mundo infantil e, especialmente, da entrada da leitura e da escrita na vida da criança. Procurava propor uma reflexão sobre como era essa “viagem” que nós adultos propúnhamos para as crianças como algo tão importante e durante a qual aprendíamos com elas o que é brincar, o que é o faz-de-conta, a música, a alegria, a empolgação...

Também gostaria de responder às inquietações, às preocupações das futuras professoras, que me interrogavam com frequência, trazendo-me dúvidas acerca de situações que consideravam conflitantes resolver, dos conteúdos que também eram marcados como difíceis para ensinar às crianças. Foram muitas as angústias que precisei viver nesses “dois mundos profissionais”. Principalmente quanto a que tipo de criança e adulto desejava formar, com que valores, qual o papel da escola e da universidade e o que desejavam de mim. Como se isso não fosse o suficiente, via-me, ainda, como dona de casa, esposa, professora,

mestranda e, de vez em quando, palestrante. Em cada ambiente exigiam de mim muita audácia, inteligência e sabedoria, o que tinha que saber dosar de acordo com os diferentes ambientes e as diferentes pessoas.

Era uma maratona a cada novo dia, com muitos compromissos, viagens para estudo toda semana, problemas para resolver na escola, assim como reuniões. Houve dias em que estive extremamente nervosa, sem tempo para mim e para as pessoas que conviviam comigo, familiares, amigos, sendo questionada se era essa a rotina que desejava. Além disso, ainda passei por problema de saúde e crises de enxaqueca frequentes em razão da falta de equilíbrio entre minha mente e meu corpo. Apesar disso, mantive-me firme, pois era isso mesmo que eu estava decidida a fazer, enfrentando o que fosse preciso.

Com minha entrada no mestrado, a cada dia me sentia mais solitária, pois na minha cidade não tinha com quem partilhar os dilemas que percebia estarem acontecendo na educação e em nossa profissão. Gostaria de ter com quem partilhar as leituras que estava fazendo de autores como Bakhtin, Bruner, Wood, Winnicott, André, Bronckart, novamente descobrindo mais sobre Vygotsky, Ferreiro, Piaget, Smolka, em artigos escritos por Dickel (minha orientadora) e outros tantos autores, com suas teorias, suas pesquisas. Eu estava “maravilhada” com o mundo acadêmico em que vivia como estudante novamente, sentindo-me como uma criança quando descobre que sabe ler. Contudo, meus colegas, amigos, não estavam interessados nisso, parecendo achar tudo “uma grande bobagem”, apenas teoria que se distanciava da prática. Entretanto, quanto mais lia, mais conseguia relacionar e descobrir que o que eu fazia na prática poderia ser teoricamente lido. Como exemplo, percebi que minha intervenção pedagógica era dita por Vygotsky, que as aulas passeio também tinham uma origem; que, quando falava da “maturação”, levava em consideração os estágios de desenvolvimento de Piaget que e que, quando deixava as crianças criarem possibilidades de se expressarem através da escrita, Ferreiro e Teberosky encontravam-se presentes.

Adorava viajar para o curso; admirava os colegas, cada um com suas sugestões, apontando novas leituras, novas formas de ver o mundo, com opiniões distintas e interessantes. Os professores, então, encantavam-me com tanto conhecimento. Nesse turbilhão eu me encontrava, ora me sentindo perdida, ora conseguindo me encontrar. Estava acontecendo uma transformação comigo mesma, como pessoa, como profissional; sentia-me diferente em pensamentos, em atitudes. Comecei, então, a perceber muitos erros cometidos, muitos ensaios desastrosos, muitas crianças “despreparadas”, possivelmente, pela minha própria falta de preparação.

Que conhecimentos devo adquirir e compreender? O que posso fazer diferente para melhorar como profissional? Esses questionamentos e reflexões que foram acontecendo pareciam ser um sinal de consciência, de maturidade, talvez devido às interações, às leituras, a outras realidades trazidas por pessoas que conheci no mestrado, nas instituições de trabalho (universidade e escola), nas palestras, na vida com familiares e amigos.

A nova situação que eu estava vivendo me fazia compreender, agora com mais serenidade, a atitude não só das crianças, mas também dos adultos. Essas atitudes a que me refiro envolviam desde palavras até gestos e atos praticados, feitos por outros que antes me pareciam absurdos. Agora, consigo entender e compreender que certas atitudes são tomadas e palavras são ditas, porque por trás disso existe todo um contexto, que é relacionado com uma história e que faz parte de uma cultura. Enfim, entendo que não devemos julgar, mas saber observar e reconhecer a alteridade que se produz na relação entre pessoas diferentes.

Quando me relaciono com as crianças, preciso saber me colocar no lugar delas para poder entender o que pensam, o que sentem ou por que agem dócil ou agressivamente, pois na sala de aula, ambiente de interlocução, existe uma leitura que é feita por nós das crianças, assim como elas o fazem de nós professores. Como nas palavras de Fontana, o silêncio produz sentido e é significado, como também há diferenças entre o falar e o significar. Passei a prestar muita atenção ao que falam, ao modo como se portam em sala ou fora dela, às brincadeiras, mas, sobretudo, às suas perguntas, que, diga-se de passagem, são muito inteligentes e lógicas.

Algumas leituras que fiz foram marcos para mudar algumas atitudes em sala, em especial as relacionadas à oralidade e à escrita. Procurei dar mais voz e autonomia à criança, levar mais em consideração suas opiniões, possibilitando-lhes ficarem “fascinadas” com suas conquistas, descobertas e com a realização de atividades ou tarefas. Conforme Bakhtin, “a palavra que eu escuto não é só uma palavra, são verdades, provocações, maledicências, ela é carregada de valores”, assim como existem os signos não verbais, ou seja, os gestos, corpo, olhar, vestimenta, o próprio locomover-se no espaço. Então, é preciso considerar tudo isso fazendo uma “leitura” mais detalhada de quem é essa criança que hoje se apresenta nas escolas e nas famílias.

Cursando o mestrado como aluna regular, muitas disciplinas e seminários pude fazer, dentre os quais Teorias da Educação, Processos Educativos e Linguagem, Narrativas e Diferença, Iluminismo e Pedagogia I, Política Educacional, Seminário de Dissertação, Aprendizagem, Linguagem e Organização de Ensino. Nesses aprendi muito pela leitura de autores não mencionados anteriormente, como Goffman, Chomsky, Bagno, Moll, Mead,

Rosenthal, Nemirovsky, Dewey, Mortatti, Cagliari, Habermas, Gadamer, Fontana, Góes, Dalbosco, Zeichner, Elliott, Geraldi, Schön, Gumperz..., assim como de interlocuções que eram feitas toda semana em aula entre professores e acadêmicos. Assisti também a palestras com pessoas oriundas de outro país (Alemanha), e tive oportunidades de participar de cursos e conhecer o tão “famoso” encontro que acontecem todos os anos, a Reunião Anual da Anped.

Ainda, minha orientadora organizou um grupo de estudos com mestrandas, professoras da universidade, professoras da rede municipal de ensino de Passo Fundo, orientandas já tituladas e alunas da licenciatura de Pedagogia, no qual se discutem vários temas referentes, principalmente, à alfabetização, bem como são apresentadas as pesquisas em andamento, ou as já concluídas por algumas representantes do grupo. Considero muito interessante para mim, como pessoa e profissional, a troca de experiências, o conhecimento que vamos adquirindo diante de narrações e situações escritas ou faladas. Vamos, assim, construindo com nossos pares “alternativas de sobrevivência” e “tecendo” saberes de que nos apropriamos em nossa prática.

Além disso, a orientação da dissertação era feita em grupo, com outras orientandas, ou também individualmente. Considero esse momento como único, no sentido que se passa a ter alguém com quem partilhar o trabalho, o cotidiano de sala de aula, sobretudo por ser orientadora, figura marcante no “desenrolar” de uma dissertação. Diria eu que é a companheira que ouve nossos lamentos, que se alegra ou também se entristece com nossas escritas, mas que, acima de tudo, torce por nós e constrói conosco projetos reelaborando nosso saber “empírico”. Posso afirmar com certeza que reelabora conosco e nos oportuniza ver dimensões diferentes de nosso cotidiano.

Quando ingressei no mestrado meu projeto era “A significação da escola para as famílias e crianças que ingressam no 1º ano do Ensino fundamental de nove anos”. Como questões de investigação previa: Quem é essa criança que ingressa no ensino fundamental com seis anos de idade? Que momentos está vivendo? Quais seus direitos, necessidades e interesses? Qual a concepção de infância e de alfabetização? Quem é o educador das crianças de seis anos que ingressam no ensino fundamental? Esse projeto foi apresentado no Seminário de Dissertação que cursei no 1º semestre de 2008, quando fui “bombardeada” de perguntas, dúvidas e sugestões. Esse momento “riquíssimo” nos levou, orientadora e eu, a refletirmos sobre o projeto apresentado e dar-lhe um “novo rumo”.

Foi a partir de duas possibilidades apresentadas por minha orientadora que comecei a pensar sobre um novo enfoque ao projeto. Uma das possibilidades seria “tematizar minha prática e minha constituição como professora” e a outra, “realizar uma pesquisa documental

sobre a gênese da política que resultou no ensino fundamental de nove anos”. Após explicações de minha orientadora sobre cada uma das possibilidades e de leituras feitas de autores como Zeichner, Elliott, Andreolla, Dickel, Fontana, sobre a pesquisa-ação, ou seja, pesquisar a própria prática, optei com “entusiasmo” sobre tematizar minha prática e minha constituição como professora. Fiquei muito interessada e envolvida com essa possibilidade, a de estudar a mim mesma, mas também muitas dúvidas surgiram: Como eu poderia falar de mim? Sobre o que exatamente? Será que me lembraria dos momentos por que passara para estar fazendo uma pesquisa, a minha pesquisa?

Juntas, entretanto, fomos construindo o projeto agora com esse novo enfoque, tendo como tema “a (re) construção de uma prática alfabetizadora frente aos desafios de pesquisar as relações de ensino e aprendizagem em sala de aula”, e como algumas questões de investigação: Como acontece a escolarização da criança de seis anos de idade no ensino fundamental? Ao produzir um currículo eu conseguiria compreender a infância, sua singularidade e o brincar como direitos? Com toda essa mudança na educação, como professora, estou conseguindo atingir minhas expectativas, mudando minha prática e considerando as crianças como sujeitos distintos em situações distintas?

Meu percurso metodológico ocorreu em três momentos: no primeiro coloco-me em diálogo com autores como Bakhtin, Vygotsky, Luria, Leontiev, Wood, Ferreira e Teberosky, Smolka, Fontana, Dickel, Elliott, Zeichner, Nóvoa, Olson, Ong, Moll, Nemirovsky, Kramer, no segundo, faço uma pesquisa documental e no terceiro momento, a pesquisa de campo, tendo como universo uma classe de 1º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Saudades, na cidade de Saudades – SC, integrada por 22 crianças.

Hoje percebo que estar cursando o mestrado trouxe-me muitas oportunidades, tanto profissionais como pessoais. Passei a assumir outra postura, pois hoje, além de professora, sou pesquisadora e pesquisadora de minha própria prática, coisa que não sabia que existia: o professor poder construir conhecimento sobre sua práxis.

Muitas vezes, no entanto, não é com facilidade que me lembro de situações ou de atitudes; em certas ocasiões, tenho de me esforçar e tentar voltar ao passado, mas agora com visão e pensamento diferentes dos daquela época, observando detalhes importantes e riquíssimos. Deparo-me, então, com o arrependimento por coisas que não fiz ou por coisas que poderia ter feito de modo diferente. Porém, sei também que a construção desse pensamento, desse sentimento e desse conhecimento não me era possibilitada ou não parecia para mim algo necessário.

Ao mesmo tempo, sei que meu papel de professora é fundamental para pensar, (re)construir, redimensionar minha prática, criando e recriando no coletivo com as crianças e observando que de seus diálogos posso extrair dados essenciais para nossa produção do conhecimento. Nesse sentido, é preciso

formar um professor que não abdica do aprender porque a vivência da curiosidade, da vontade de ver/fazer coisas novas e realidades que não estão dadas, é a possibilidade que tem de contagiar o seu aluno. É um professor que, por apropriar-se do seu trabalho, indaga-o e indaga as teorias. (DICKEL, 1998, p. 67).

Precisa-se aproximar teoria e prática, tentando desfazer conceitos de que o professor não é construtor de conhecimento e que somente a produção acadêmica é válida, dando a impressão de que há uma grande distância entre escola e universidade. Nas palavras de Kenneth M. Zeichner, “com algumas ressalvas, os professores não vêem muito valor nas pesquisas dos acadêmicos e os acadêmicos não vêem valor nas pesquisas dos professores – os mundos dos pesquisadores acadêmicos e dos pesquisadores-professores raramente se cruzam” (1998, p. 217). Concordo com o autor, pois percebo isso claramente em meu cotidiano. Afinal, se não fosse o mestrado, não teria nem percebido esse movimento de “luta” pelo reconhecimento do professor como pesquisador, capaz de transformar a sua prática em objeto de pesquisa.

Minhas descobertas não pararam por aí, pois, se as analisar bem, percebo que as leituras fizeram meus pensamentos fluir, num movimento que me possibilitou transportar um pouco do que lia para o que eu estava fazendo em sala. Às vezes dizia: “Eu penso como esse autor”, ou “eu fazia isso sem saber que tinha aporte científico”. Essas falas geralmente ocorriam em meio às leituras, às escritas ou às atividades lúdicas que as crianças realizavam enquanto eu as observava ou as escutava. Nesse sentido, “o jogo de faz-de-conta, o desenhar e o escrever podem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita”. (VYGOTSKY apud MOLL, 1990, p. 298).

Diante de mim estavam possibilidades de observação, de reflexão, exercícios que passei a fazer com mais eficácia e atenção a partir do momento em que iniciei minha pesquisa de campo em sala com as crianças e comigo mesma. Também passei a ser nossa “cinegrafista”, me denominava no momento em que precisava fazer as filmagens, apesar de,



em algumas oportunidades, ter contado com o auxílio de uma funcionária da escola e de um professor.

Confesso que, no início da pesquisa, não me era muito confortável estar frequentemente no “alvo” da câmera e exercendo um papel que ia além do de dar aula. Foi um período que me deu muito trabalho, causando muita “correria” e agitação com relação às crianças e a mim mesma. No cenário, estávamos eu, que nunca tivera contato com filmagem, e as crianças, eufóricas, todas querendo aparecer, falar, mostrar o que sabiam. Apesar das dificuldades, minha pesquisa de campo foi uma experiência ímpar, pois aprendi muito com as crianças, em suas participações, nos diálogos, em fatos narrados, em situações de atividades, nas brincadeiras e nos jogos. Porém, o que considero mais relevante em minha pesquisa é a reflexão que fiz a cada dia, por meio dos registros escritos.

Outra situação interessante e que considerei complexa foi o planejamento das aulas, já que muitas vezes não sabia mais o que trabalhar, ou julgava tudo muito parecido, sem muita novidade. Nesse momento, uma indicação para leitura feita por minha orientadora foi muito valiosa, no sentido de oferecer ideias diferentes para trabalhar com sessões didáticas a partir de contos. As crianças adoraram a novidade, pois a narração de histórias faz parte do seu mundo repleto de fantasia, sendo, portanto, um assunto sobre o qual sabiam opinar muito bem.

Em meio ao turbilhão das filmagens e das aulas, tudo transcorreu bem. As crianças, depois de acostumadas com esse ritmo, ajudavam-me a organizar, opinavam sobre situações que não consideravam legais, mesmo porque brincava com elas dizendo que iríamos virar astros da televisão, motivo pelo qual deveríamos agir naturalmente, como se nada estivesse acontecendo: deveriam pensar que eram apenas elas e eu. Sei que, se tudo transcorreu bem, isso ocorreu em razão da grande aceitação da pesquisa pelas crianças e por seus pais, uma vez que estes consideraram instigante participar de um estudo que seria lembrado para sempre por todos nós.

Terminado meu trabalho de campo, repassam em mim todos os instantes vividos, desde a época em que, sentada num banco escolar, ainda como uma criança, aprendi a ler e escrever. Assim, hoje – embora com algumas diferenças em relação ao que ocorria na minha época – faço com minhas próprias crianças, procuro proporcionar-lhes felicidade por entrarem em um mundo que lhes abre portas, que lhes remete a oportunidades, que lhes traz segurança e que lhes tira as dúvidas mais remotas que possuem: o mundo da leitura e da escrita.

Minha felicidade maior, entretanto, é ter crescido não apenas em tamanho, mas em personalidade, como pessoa, como profissional; é ter realizado parte de meus sonhos, que às

vezes pareciam estar tão distantes de minha realidade. Sei que persistência e ousadia, objetivos e garra, sofrimentos e felicidade devem ser atribuídos a companheiros que sempre carreguei e carrego, até porque também sou uma pessoa que teve infância, família, amigos, juventude, trabalho, problemas, conflitos, projetos, sonhos e realizações, mas que hoje está aqui e tenta se constituir como professora pesquisadora (iniciante).

Nesse sentido, Thompson afirma:

O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, que pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembremos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem a nossa identidade e aspirações atuais (1997, p. 57).

Portanto, é preciso reconhecer minha evolução, mas não parar por aí, nem julgar que sei tudo. É necessário e urgente caminhar para aprimorar ainda mais meu conhecimento, sabendo que estou somente no início de uma caminhada que, na verdade, nunca terá fim, porque educação é um processo que se constitui com a história, com a cultura e com cada um de nós, por meio de nossa contribuição em pensamento, em palavras, em atitudes.

Assim, devo constantemente me questionar sobre os porquês de minha existência e de minha profissionalização, pois é por meio de uma reflexão sobre a história de vida que serei capaz de começar a compreender como me tornei a professora que sou e de buscar sanar minhas dúvidas e dificuldades, encontrando um significado para o trabalho docente.

## **2 SOBRE O CARÁTER FORMATIVO DA PESQUISA: ESTABELECENDO VÍNCULOS**

Cercada de possibilidades fui me desenvolvendo como professora, buscando algumas respostas para fazer de minha prática um significativo campo de perguntas, de problematizações, mas também aportar alguns indicativos de reflexões que me fizessem reelaborar conceitos, reconstruir o conhecimento e buscar com a prática desenvolver um “movimento” que atendesse a contextos e situações singulares. A expressão a que me refiro e chamo de “movimento” é comparada às relações entre a criança e eu, no sentido de perguntas e respostas, de levantar hipóteses, descobrir e reestruturar dentro de sua própria lógica como se produz a “teia do conhecimento” nesse desenrolar, nesse vaivém rotineiro.

Considero a sala de aula um constante desafio. “Procuro” uma maneira adequada de compor um ensino de qualidade, voltado para uma aprendizagem como prática social, constituidora de autonomia, de criticidade, de criatividade e formadora de opiniões, de sujeitos produtores de sua própria história. Dessa forma, a opção por tematizar minha própria prática e tornar-me professora-pesquisadora seria a oportunidade de crescimento intelectual e profissional, atentando para articular conhecimentos teóricos e práticos e buscar uma mudança de prática docente.

Tomando como enfoque a pesquisa-ação e alguns autores de referência, inicialmente faço uma exposição sobre a relação entre essa abordagem e o processo de formação docente e de desenvolvimento profissional de que está imbuída. Para tanto, recomponho a trajetória que a configurou como uma possível prática de investigação nas mãos dos professores e o contexto em que se coloca. Em seguida, recupero o procedimento metodológico que desenvolvi no trabalho de campo realizado e os seus fundamentos. Situo, na sequência, a instituição na qual realizo o trabalho e os sujeitos que compartilham comigo essa experiência.

### **2.1 A pesquisa-ação**

A pesquisa-ação em educação se constitui hoje num movimento bastante difundido, principalmente na Inglaterra, Austrália, Canadá, Alemanha, Áustria, Espanha e Estados Unidos. No Brasil, essa perspectiva do professor como pesquisador vem sendo considerada

nos últimos anos, mais acentuadamente, pelos movimentos de reestruturação dos cursos de formação de professores e de educação continuada, com a preocupação de preparar o profissional que pesquise a sua prática. (PEREIRA, 1998, p. 153-154). Tratando-se da expressão “pesquisa-ação”, esta foi usada pela primeira vez por Kurt Lewin, na década de 1940, o qual concebe a pesquisa-ação como um posicionamento realista da ação, sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados (PEREIRA, 1998, p. 162).

Carr e Kemmis (1988) traçam uma trajetória histórica procurando salientar alguns indicativos de como surgiu a necessidade de uma mudança na educação, no sentido de não querer compará-la ou tratá-la como um outro campo de estudos como, por exemplo, a medicina ou engenharia afirmam também que esses campos se ocupam de uma ética profissional, porque os profissionais têm autonomia tanto individual quanto coletiva, organizando procedimentos disciplinares e de responsabilidade. Na educação o ensino é muito mais confuso e prolongado e os professores exercem pouca autonomia para além das paredes de sua sala de aula (CARR; KEMMIS, 1988, p. 26-27). Esses autores consideram importante ocorrer na educação três tipos de evolução: a) atitudes e práticas dos ensinantes devem estar mais profundamente “embasadas” teoricamente; b) ampliação da autonomia profissional dos professores em decisões tomadas individual ou coletivamente num contexto mais amplo do contexto educativo; c) GENERALIZAÇÃO das responsabilidades profissionais dos professores, entendendo-as a partes interessadas da comunidade em geral.

Para esse tipo de evolução ocorrer é preciso recorrer à pesquisa, levando sempre em consideração que a educação não é algo estático e que as situações que nela ocorrem são diferenciadas por contextos, culturas e histórias. Um dos problemas para isso, analisado pelos autores, diz respeito a como o campo da pesquisa educacional se constituiu historicamente. Em meados do século XX, dois tipos distintos de pesquisa se apresentavam: pesquisas sobre os fenômenos educacionais (aprendizagem, motivação, grupos sociais em escolas) e pesquisa de serviço, consistindo em estudo sobre os sistemas escolares com vistas à tomada de decisões. Com esses enfoques, segundo Carr e Kemmis, “a prática educativa se converte em instrumental, em uma atividade técnica, onde o aspecto da teoria educacional seria cada vez mais puramente acadêmico” (1998, p. 30).

Na América do Norte, em 1960, o pragmatismo do filósofo, psicólogo e pedagogo John Dewey começou a influenciar o pensamento pedagógico contemporâneo, dando um novo rumo às ciências, com uma perspectiva essencialmente prática. Foi o “pioneiro na formulação de um novo ideal pedagógico, ao defender o ensino pela ação e não pela

instrução, como entendia o iluminista Herbart (1776-1841)” (CAMPOS; PESSOA; 1998, p. 187). Nas ideias de Dewey, a educação, a obediência e a submissão são empecilhos para o desenvolvimento da educação de crianças, jovens e adultos. Afirmar que a educação reconstrói gradativa e processualmente a experiência concreta, ativa e produtiva de cada um e como preocupação principal da educação a formação do “homem completo” (1998, p.187).

Essa influência foi minimizada após a Segunda Guerra Mundial, com o lançamento, em 1957, do Sputnik, que mobilizou a educação como um todo, objetivando intensificar as produções científicas capazes de assegurar sucesso na competição com os russos. A visão dos políticos norte-americanos do pós-guerra era diferenciada, sendo essencialmente conservadora. Para uma sociedade melhor era preciso ter estruturas políticas tanto no desenvolvimento de ideias como dos próprios indivíduos. Nesse sentido, passaram a influenciar marcadamente a psicologia condutista (behaviorismo) e a métrica nas práticas da educação, com o que a educação e o currículo foram instrumentalizados.

Conforme Carr e Kemmis, o conceito técnico de currículo continha uma distinção entre a teoria e a prática em que se fundava a racionalidade técnica, anunciando: “ciência pura contra ciência aplicada” (1988, p. 33). A educação era considerada como uma “indústria”, pois os currículos eram elaborados em forma de plano de atividades, com matérias e textos, os quais eram oferecidos aos professores em forma de pacotes curriculares. Os projetos educativos eram desenvolvidos por especialistas curriculares e somente no curso de formação os professores se ocupavam com questões mais profundas. Conforme expressão de Carr e Kemmis (1988, p. 34), os professores, dessa forma, pareciam atores em um cenário, ou operários de uma fábrica, na medida em que faziam uma espécie de representação acerca do que os projetistas profissionais realizavam anteriormente numa atitude mais “próxima” de uma atividade educacional autônoma.

De fato, nada se constituía como autonomia para os professores, pois desde suas atitudes até suas decisões eram dirigidas por outras opiniões, consideradas mais “adequadas e especializadas” para direcionar os rumos da educação. Considerando o currículo como campo, o técnico e o prático entravam, como outras vezes na história, em contradição com o planejamento da educação (CARR; KEMMIS, 1988, p. 35).

Em 1969, o prático invadiu a teoria curricular com a publicação do trabalho de Joseph J. Schwab “*A prática: a linguagem para o currículo*”. Nas ideias de Schwab, o currículo escolar era separado entre o teórico e o prático, fragmentando-se como campo e como prática; assim, provocava confusão, assim como contradição. Para este, o currículo escolar deveria ser “elaborado e decidido” entre a comunidade escolar, levando em consideração as limitações de

sua prática. Ainda, o homem, no contexto social e político, ocupava um lugar de sujeito pensante, culto, o que acabava por preocupar os progressistas.

Os próprios estudantes consideravam, na época, seu currículo pouco relevante para se desenvolverem como seres pensantes e racionais para acompanharem as tendências contemporâneas da evolução política da sociedade. Crescia também a impopularidade da Guerra do Vietnã e aumentava o protesto contra a dominação tecnológica dos sistemas políticos e sociais. Nesse contexto, o trabalho de Schwab teve grande importância junto à “população acadêmica” no aspecto do currículo, levando-a a observar que a reflexão deveria partir da vida escolar, de seu contexto, para projetar os sistemas educativos e “restabelecer a essencialidade da razão prática como arte da elaboração do currículo” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 36).

Assim como Schwab, Stenhouse também foi considerado advogado do prático. Ambos consideravam como centralidade a figura do professor, ou seja, como figura central que formula, organiza e executa a atividade curricular baseando-se em seus conhecimentos e experiências. Em diálogo com alguns autores como Dickel, Elliott e Pereira, pude constatar a grande importância dada à perspectiva de Stenhouse sobre o professor como pesquisador.

Segundo John Elliott (1998), educador inglês, a idéia de professores como pesquisadores emergiu na Inglaterra há trinta anos, no contexto do movimento de desenvolvimento curricular das escolas secundárias. Elliott passou a publicar e difundir a ideia do professor como pesquisador, tendo seu pensamento relacionado às lutas e ideais de Stenhouse.

Conforme Pereira (1998), é importante conhecer o pensamento de Elliott, pois nos traz presente a idéia de que o professor deve, a partir de seu contexto, de suas problemáticas, produzir conhecimento, assim como nos reporta à ideia de que ele não é um mero executor e reproduzidor do conhecimento, mas sim um sujeito que pode refletir e transformar sua prática.

A autora, nos relata que Elliott iniciou sua carreira na década de 1960, como professor de biologia e educação religiosa em uma *secondary modern school*, na Inglaterra. Segundo Pereira (1998), nessa época havia dois tipos de escolas na Inglaterra: os alunos que concluíam a escola primária deveriam passar por um exame seletivo e conforme a pontuação alcançada, eram direcionados a uma das escolas, por sua vez, que obtinham uma boa pontuação entravam para as *grammar schools* e os demais, para as *secondary modern schools*. Destas, cada uma considerava um contexto diferenciado de currículo, objetivando fins distintos: as *grammar schools* desenvolviam um currículo com disciplinas voltadas a preparar os alunos para os exames oficiais, realizados aos 16 anos, que conferiam o *General Certificate of Education*; as

*secondary modern schools* ofereciam um currículo menos denso e em geral seus alunos não eram preparados para níveis mais avançados (PEREIRA, 1998, p. 155).

A leitura desses contextos me lembra como na década de 1980, quando eu era estudante da escola primária, ainda estava impregnada essa ideia de ser o melhor, de estudar na classe fraca ou forte. Conforme o desempenho em notas, direcionavam-se e até rotulavam-se os alunos de “inteligentes ou burros”; expressões muito usadas pelos professores em suas salas de aula para chamar ou falarem de seus alunos. Parecia ser muito “comum” esse tipo de tratamento.

Conforme Pereira (1998), em 1962 Elliott passou a trabalhar em uma das *secondary modern schools*, as quais estavam passando por um processo de reestruturação curricular, tentando dar um novo sentido à educação, com novas concepções de aprendizagem, ensino e avaliação. Ocorre que os professores desejavam estabelecer relação entre as matérias e as experiências cotidianas dos alunos e empreender uma reforma curricular centrada no ensino das matérias de humanidades: língua, história, geografia e religião (matérias desvalorizadas pelos alunos e por seus pais, por serem consideradas não importantes para o mundo do trabalho).

Como os professores consideravam relevante centrar os temas dando um sentido para os conteúdos para que estes se “ancorassem” numa relação significativa entre escola e realidade, coletivamente se reuniam em equipes interdisciplinares. Conforme Pereira (1998, p. 157), Elliott considerava importante ressaltar que o que os professores faziam não eram aplicações de teoria educativa aprendida no mundo acadêmico, mas produções teóricas derivadas das tentativas para mudar a prática curricular na escola. Portanto, eles faziam de suas aulas alternativas para “comprovar” suas próprias teorias. Por meio das hipóteses que levantavam, supunham ou deduziam, produziam “teoria” acerca de sua própria experiência, de suas próprias observações.

Naquela época, segundo Pereira (1998, p. 157), os professores não denominavam de “pesquisa” suas ações, nem, muito menos, de “pesquisa-ação”, pois essa forma de atuar não era sistematizada e advinha apenas das respostas a questões e problemas concretos. Essa vivência, a sua prática em uma das *secondary modern schools*, levou Elliott a adotar um posicionamento sobre a docência, uma “visão” profissionalizante acerca do professor como pesquisador, sendo uma marca importante para ele em relação à pesquisa-ação.

Com base em relatos de Elliott, Pereira (1998, p. 158) registra que, no início, poucos resultados foram alcançados no sentido de interessar aos alunos, pois não conseguiam estabelecer conexões psicológicas com suas próprias experiências. Assim, “investiu-se” em

recursos humanos, ou seja, na qualificação e desenvolvimento profissional dos professores, os quais deveriam ter uma postura diferente da do especialista, pois precisavam não só dominar a área na qual lecionavam, mas ter conhecimento de todos os campos para conseguir unificá-los, ou seja, saber trabalhar com a interdisciplinaridade, atendendo a objetivos almejados em relação aos alunos.

Para melhorar essa abordagem entre ensino e pesquisa seria necessário um auxílio, o qual veio com um projeto curricular diferenciado, dirigido por Lawrence Stenhouse, conhecido como *Humanities Curriculum Project* (1967-72). Segundo Dickel (2004), com esse projeto Stenhouse objetivava explorar os princípios que informam a relação entre ensino e pesquisa, partindo de uma concepção de currículo entendido como um conjunto de procedimentos hipotéticos do qual poderiam se valer os professores para transformar ideias educativas em ações educativas. Nas palavras de Elliott (1998, p. 138), Stenhouse propôs um currículo e uma mudança pedagógica como experimento educacional inovador, para ser testado por professores em classes concebidas como laboratórios. Stenhouse tentou negociar sua visão de mudança educacional com os professores e assegurar suas colaborações.

Ao fundar o *Center for Applied Research in Education* (Care) – Centro de Pesquisa Aplicada à Educação, em East Anglia, em 1970, Stenhouse nutria o desejo de democratizar a pesquisa em educação, a qual, segundo ele, não contribuía para o desenvolvimento profissional dos professores, visto que, entre outros determinantes, os pesquisadores rejeitavam admiti-los como participantes no processo de investigação. Segundo o autor, os professores respondiam a esse tratamento de duas maneiras: por meio de um “respeito demasiado e nocivo” aos conhecimentos produzidos por aqueles, ou nutrindo resistência a eles, tão ineficaz quanto tais elaborações (STENHOUSE apud DICKEL, 2001).

De acordo com Dickel (2001), Stenhouse entre 1972 a 1975 desenvolveu uma “experiência” entre “pesquisadores internos” (professores) e “pesquisadores externos” (professores universitários), em que cada qual tentava comprovar sua “teoria”. Os pesquisadores externos ofereciam suas teorias para serem comprovadas na prática pelos professores internos em seu contexto escolar, incumbindo, inclusive, os professores de participar da coleta e análise dos dados de suas próprias aulas. Stenhouse era “defensor” de que os professores teriam sua “emancipação” à medida que passassem a ter mais autonomia para as decisões em nível de um contexto global amplo com relação à educação. Ainda complementa que o professor deve adotar a perspectiva de um pesquisador, vinculando-a ao fortalecimento de suas capacidades e sendo o gestor de sua própria prática, tendo o currículo como enfoque principal na pesquisa.



Para Stenhouse, o currículo é tudo o que ocorre em aula, como um processo, exigindo do professor conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional com vistas ao ensino/aprendizagem adequado ao ritmo e às peculiaridades de cada aluno. Defende, inclusive, que o currículo, se sustentado por teorias educativas proporcionaria desenvolvimento profissional desde que fosse permitida a sua recriação, pelo confronto com os problemas enfrentados em suas salas de aula por parte dos professores, e compara o professor a um artista, que ensina mediante o exercício de seu próprio “que-fazer” (apud DICKEL, 2004).

Pereira (1998, p. 160) registra que, primeiramente, Stenhouse e, após, Elliott consideravam a práxis como a forma de interação entre o conhecer (a teoria) e o fazer (a prática). Elliott assim se refere a Stenhouse: “Mais que qualquer outro teórico contemporâneo da educação, Stenhouse captou a significação pedagógica da consideração da educação como uma forma de práxis em vez de como processo técnico” (1998, p. 45). Stenhouse considerava a importância da formação do professor, considerando que, mediante seu aperfeiçoamento, melhorias aconteceriam no ensino, com consequentes benefícios aos seus alunos. Ainda, para ele, não é possível produzir desenvolvimento do currículo sem desenvolvimento do professor.

## **2.2 A constituição do meu trabalho como universo de pesquisa: procedimentos metodológicos**

A ideia de assumir-me como professora pesquisadora implicou constantes leituras, pensamentos e reflexões, conhecimentos e decisões. Um dos “empecilhos” que tive foi o de distanciar o olhar de mim mesma como pessoa para olhar para a Adriana professora de 1º ano, em busca de um estranhamento. Lembro-me de que, de início, nem eu mesma entendia e sabia como fazer isso.

Nesse processo tive de constatar e admitir que nem sempre tive razão, ou agi de maneira correta; assim como programei atividades adequadas ou atrativas, por vezes não consegui me colocar no lugar do outro para entender a situação. Enfim, observar e tolerar meus próprios equívocos não foram tarefas fáceis. E confesso ainda que muitos conflitos enfrentei por perceber “só agora”, no mestrado, após mais de dez anos em sala de aula, que o que até então considerava como “certo” não o é totalmente.

Entretanto, cheguei a essa percepção não meramente por acaso ou, como costuma se dizer, “da noite pro dia acordei”, quando resolvi ser professora pesquisadora. Foi com base nas vivências e situações cotidianas problemáticas ou que reforçavam o fracasso escolar (do professor, da criança, família ou sociedade?) que indagações e inquietações começaram a aflorar sem querer calar. Então, percebi que algo precisaria mudar. Mas o que exatamente? Eu, a escola ou todo o conjunto?

Comecei a me confrontar comigo mesma, com meu papel como professora, minha prática, enfim, questões foram surgindo e exigindo respostas, as quais no momento geraram dúvidas, incertezas, mas também possibilidades e alternativas para meu próprio desenvolvimento profissional. Eu precisava procurar algumas explicações sobre o ensino aprendizagem, sobre por que muitas vezes minhas expectativas não eram atingidas, por que minhas metodologias não eram condizentes com o resultado que eu esperava delas. Mas também me deparei com a grande questão: será que estou conseguindo produzir conhecimento em minha prática? Indagando-me sobre essa questão, passei a reconhecer a necessidade da pesquisa em minha formação docente, contribuindo para meu desenvolvimento, para uma transformação de pensamento e prática, bem como para maior autonomia para me desenvolver na docência.

Segundo Ventrone (2000, p. 4), a pesquisa da prática docente é um instrumento de construção da autonomia do professor expressa no desenvolvimento de disposições para a produção e a reconstrução de saberes e para as mudanças na prática docente. Pensar ou decidir com autonomia é questão relacionada a sujeitos que agem ativamente, com ideias inteligentes e opiniões formadas por meio de uma prática que tenha caráter político, social, histórico e culturalmente concebido.

Rotineiramente, articulava minhas ideias, atividades, com meu “fazer pedagógico”, não me preocupando, inicialmente, em indagar, reconstruir ou explorar o saber empírico trazido pelas crianças para com base nesse saber, elaborar hipóteses sobre o que queriam conhecer ou dizer. Simplesmente ouvia sem apreender as possibilidades que surgiam desse diálogo, um diálogo carregado de sentidos, mas sem conceitos problematizados por mim após sua exposição. Com o auxílio de Dalbosco (2007), pude perceber que não posso me sustentar apenas pela consciência espontânea, a qual brota no cotidiano, que não pensa a relação entre empírico e teórico; devo sim, valer-me dela como pano de fundo cultural para, com base em suas representações, em seu simbolismo, associá-la à problematização da ação humana.

Essa problematização acontecia no diálogo entre as crianças e eu, momentos em que era preciso dar respostas adequadas a situações novas, o que instigava a construção e

produção do conhecimento em minha rotina escolar. Dessa forma, passei a observar, a olhar para tudo o que acontecia em minhas aulas, àquilo que significavam as palavras, atitudes, expressão corporal, dando maior ênfase à linguagem utilizada pelas crianças, ao que expressavam em forma de escrita ou desenho. Passei a pensar, após a aula, no que acontecera e a escrever sobre esses acontecimentos, sempre fazendo um “comparativo” entre o que se produzia em aula e as teorias educacionais, no sentido de complementar as construções que vinha fazendo dessas relações. Segundo Andreolla (2005, p. 37), o conhecimento produzido pelo professor-pesquisador não substitui o conhecimento produzido pela pesquisa acadêmica, mas o complementa na compreensão do fenômeno educativo.

Uma das questões que considero importantes no movimento de pensar e agir assumindo mudanças em minha prática foi o resgate de leituras que se aproximavam na forma de respostas e/ou questionamentos do que percebia em minha prática e que me impunham soluções. Era interessante quando, após muitas leituras, emergiam em mim emoções que expressavam alegria por um encontro entre o que considerava relevante trabalhar, ou seja, ideias defendidas por mim, e as dos autores especialistas em educação. Era nesses momentos que percebia o quanto nossa prática merece ter destaque tanto quanto a de um especialista, pois ambos dependem um do outro para que a ação educativa aconteça de forma consciente e contribua para as escolas e para os cursos de formação de professores. É importante que, em qualquer posição ou situação, ambos, os professores-pesquisadores da escola e os professores-pesquisadores da universidade conheçam o contexto de suas pesquisas para ter maior clareza e posicionamento e, de fato, contribuir com o fenômeno educativo.

Dentro desse enfoque é que procuro investigar a minha prática, no sentido de perceber seus entraves, suas manifestações, suas produções, seus direcionamentos, mas, sobretudo, a transformação que ocorre com as crianças e comigo no movimento de ir e vir entre os diálogos, questionamentos, hipóteses e descobertas de novos conhecimentos. Busquei uma metodologia de investigação que me colocasse diante do que ocorria em aula, dos fatos, dos momentos, das falas que pudessem ser recuperadas em tempo real, no momento de sua ação, caracterizando uma abordagem qualitativa.

Segundo Tassoni (2008), diante da complexa interação e da problematização da realidade escolar, é preciso fazer uso de técnicas e procedimentos de pesquisas diferentes dos métodos experimentais para chegar a resultados importantes e compatíveis com os princípios da abordagem qualitativa. A respeito de investigações qualitativas Tassoni (2008, p. 72) afirma que vêm demonstrando que os dados não se revelam por si só, do mesmo modo que o pesquisador não se despe de suas ideias, princípios e suposições. Todo o trabalho com o

campo de investigação, as opções teórico-metodológicas, bem como a forma de olhar e tratar os dados, pressupõe um trabalho ativo do pesquisador, trabalho que vem impregnado de suas concepções e está comprometido com estas. Todo professor, ao investigar sua própria prática, tem a oportunidade de colocar-se não somente no papel de professor que “sabe tudo e acerta sempre”, mas também como um sujeito que, por vezes, não se expressa como gostaria, que impõe seu sistema de princípios e crenças a seus interlocutores.

Considero essa uma das situações mais difíceis de perceber, porque nem sempre nos desprendemos do que acreditamos ser adequado e insubstituível, ou ainda, porque poucos param para ouvir o aluno; em razão da falta de tempo, ou por não julgarem importante o que eles têm para dizer; ou, ainda; porque consideram que o saber do professor é o importante... Assim, para tentar apreender um pouco dessa complexidade que é a sala de aula, precisei optar por um procedimento denominado “autoscopia” que “consiste em realizar uma videogravação do sujeito, individualmente ou em grupo e posteriormente submetê-lo à observação do conteúdo filmado para que expresse comentários sobre ele”. (SADALLA apud TASSONI 2008, p. 72).

Segundo Tassoni (2008), na autoscopia realizam-se videogravações da prática docente em sala de aula, cujo material é examinado após pelo sujeito, que elabora escritos sobre o que vê, num processo de autoreflexão. Baseando-se nos estudos de Sadalla e Larocca, a autora trata de experiências em que a autoscopia é realizada pelo próprio professor (sujeito da pesquisa), que é também quem define o que comentar, em que momento se fixar e aqueles em que deixa a fita correr. Informa-nos também que o uso da autoscopia refere-se a uma técnica de pesquisa e formação que permite focalizar o professor e atuar como um recurso para a reflexão sobre sua prática, como um instrumento excelente de formação. (TASSONI, 2008, p. 73).

Nesta pesquisa, a autoscopia foi utilizada como estratégia de investigação, como recurso formativo, de desenvolvimento profissional e de busca para uma melhora em minha prática pedagógica na dinâmica de sala de aula. Nosso ambiente foi a sala de aula, onde fomos filmados, meus alunos e eu, em situações concretas de aprendizagem, em situações planejadas e inusitadas, as quais eram faladas, desenhadas, escritas, sentidas ou expressas corporalmente. Observar-me em imagem e ação, assim como a meus alunos, foi uma interessante experiência, pois consegui captar além do visto intencionalidades e implícitos. Esse é um material muito rico em detalhes que, quando imersos na própria ação, não conseguimos perceber.

Essa pesquisa teve como objeto de estudo minha própria prática na dinâmica interativa de sala de aula, uma instituição pública da rede municipal de ensino, envolvendo uma turma de 1º ano. No processo, após cada DVD editado, era assistido por mim, com os respectivos comentários. Além das filmagens procedi a registros diários num caderno que intitulava de “momento de reflexão”, onde descrevia atentamente o que ocorria em sala, procurando apontar algumas hipóteses do porquê de tais acontecimentos ou falas. Inclusive, há alguns registros que não têm a versão em vídeo, por se referirem a momentos no intervalo ou na saída, ou simplesmente por ter acabado a fita e não ter como postergar as falas ocorridas.

Procurei por meio de questionamentos e diálogos, instigar que os alunos participassem ativamente desse processo, a fim de conseguir captar detalhes que seriam muito importantes para a análise dos dados. Uma dificuldade foi que, como trabalhei com crianças na faixa etária entre seis e sete anos, tive de ter muito cuidado para conseguir captar suas falas, pois todas acabam falando ao mesmo tempo, prejudicando um pouco o entendimento de cada uma individualmente, o que aconteceu em várias ocasiões durante minhas filmagens.

Nos estudos de Sadalla e Larocca, as autoras destacam a importância da participação do pesquisador “para garantir as condições interacionais e dialógicas com os sujeitos”.(apud TASSONI, 2008). Defendem também a “habilidade de intervenção do pesquisador, na hora certa e de forma adequada, sem tornar-se um entrave para o seu processo de expressão”. Outro aspecto destacado é que, diante das especificidades do procedimento, a escolha dos sujeitos não pode ser aleatória e deve-se assumir que se refere a um processo de escolha intencional. Em minha pesquisa a turma foi escolhida intencional, não aleatoriamente.

### **2.3 A instituição e os sujeitos**

Meu local de pesquisa foi uma escola municipal situada na cidade de Saudades – SC. Optei por ela por já fazer parte do quadro dos professores efetivos da escola, sendo eu mesma o objeto a ser investigado. A escola tem aproximadamente 430 alunos, distribuídos nos turnos matutinos e vespertinos, atendidos no ensino fundamental (1º e 2º anos e 3ª e 4ª séries) e, no diurno, na Educação de Jovens e Adultos. Ocorrem na escola também alguns cursos de Educação Superior a distância.

A turma escolhida foi o 1º ano matutino no qual eu já atuava, envolvendo 22 crianças entre seis e sete anos, provenientes da classe média, segundo dados registrados pelos pais no

início do ano em fichas de identificação. A escolha por essa turma teve dois motivos: um, por ser a turma muito participativa e espontânea; outro, porque, se fizesse minha pesquisa pela manhã, à tarde teria mais tempo para me organizar com os registros, o preparo do material e meus estudos.

Minha pesquisa de campo ocorreu no segundo semestre de 2008, e as vídeograções foram feitas em minha própria sala de aula e, em algumas ocasiões, na biblioteca, sempre tendo a participação das crianças e a minha. As filmagens eram feitas por mim, com exceção de três vezes, em que pedi ajuda de uma merendeira e de um professor da escola.

Para desenvolver a pesquisa de campo, primeiramente solicitei permissão à direção da escola e também aos pais das crianças, os quais aprovaram a ideia, pois, concluída a pesquisa prometi-lhes divulgar os resultados tanto a eles quanto à escola. Informei-os de que os nomes de seus filhos não seriam divulgados, pois usaria nomes fictícios. Programei também um encontro com meus colegas professores para expor meu projeto inicial e o que estaria fazendo naquele semestre na escola, entregando para cada um meu projeto de pesquisa e solicitando que opinassem e dessem sugestões. Todavia, esse encontro foi muito silencioso, pois apenas uma professora me solicitou alguns detalhamentos; no restante do tempo eu me pronunciei, expondo o que faria.

Junto às crianças, procurei explicar-lhes sobre em que consistia a pesquisa e que elas seriam participantes junto comigo, além de que uma filmadora registraria nossas aulas. Expliquei-lhes também que gostaria que elas agissem naturalmente e fossem participativas como eram no dia a dia, enfim, expliquei-lhes tudo com simplicidade e respondi às suas curiosidades. As crianças ficaram muito entusiasmadas e interessadas, principalmente querendo colaborar e “aparecer na televisão” (fala de uma criança). Quanto à programação de minhas aulas, procurei fazer com cuidado seu planejamento, baseando-me no currículo e buscando subsídios teóricos principalmente para as seqüências didáticas.

Nossas videograções aconteciam durante todos os dias, com exceção da sexta-feira, pois esse dia é o “dia do brinquedo”, quando geralmente nos deslocamos para outros locais. Durante a semana também havia três aulas de educação física, duas aulas de artes e uma de educação ambiental, cada uma de 45 minutos, e a cada quinze dias, aula de informática, por 90 minutos. Nesses momentos não aconteciam as videograções, por serem outros professores que trabalhavam com as crianças.

Aconteceram também as programações especiais da escola, como para o dia das crianças, dos professores, os piqueniques, as viagens culturais e, no final de outubro, uns dois dias sem aula em razão de uma catástrofe da natureza – enchente - , que devastou parte de

nossa cidade, inclusive atingindo nossa escola. Em todas essas situações e momentos não ocorreram as filmagens. Quando ocorriam eu procurava classificar uma atividade a cada dia, diversificando-as e procurando envolver todas as crianças, apesar de algumas sempre falarem mais que outras. Assim, tentava com que todas fossem ouvidas ou incentivav todas a falar. Tinha como propósito contemplar a dinâmica interativa da sala de aula em situações de aprendizagem, ocorridas muitas vezes sem serem programadas ou sequer esperadas, provocava surpresas, desconfortos ou silêncios.

Essas interações ocorriam tanto individualmente como em duplas ou grupos. Era editado aproximadamente a cada 118 a 120min um DVD aos quais eu assistia em casa e tecia os respectivos comentários. No montante foram sete DVDs. As próprias crianças chegaram a assistir apenas a dois DVDs, o que lhes provocou uma variedade de emoções, como alegria, surpresa, elogios ou críticas a elas mesmas. Algumas perceberam, inclusive, como é importante saber ouvir, pois houve alguns momentos muito difíceis de serem entendidos. Essa experiência conduziu a uma forma diferente de direcionar minha aula. No início das videograções foi “complicado” exercer dois papéis em sala, ou seja, filmar e dar aula, tanto que em alguns momentos não conseguia focar direito a câmera, cortando por vezes algumas crianças ou eu mesma; assim, em algumas ocasiões ouvia-se só a minha voz, mas não se via a minha figura.

No princípio o processo de filmagem era uma novidade, mas depois até as crianças ajudavam a nos focalizar, a ligar e desligar a câmera, familiarizadas com as videograções. Quando as encerrei, precisava fazer a seleção do material, mas em razão do volume do material era preciso elencar alguns indicadores. Para isso, juntamente com minha orientadora, selecionamos quatro indicadores que me dariam suporte para a seleção:

- na dinâmica da sala de aula, quando o conhecimento é intencionalmente provocado pela minha intervenção;
- na dinâmica da sala de aula, quando o conhecimento acontece espontaneamente entre pares sem a minha intervenção;
- quando, na interação, surgem situações e fatos que exploro com vistas a criar uma situação de aprendizagem;
- quando situações de conhecimento surgem entre as crianças, que passam despercebidas ou que são desconsideradas por mim.

Definidos os indicadores, revi cada DVD e fui selecionando os episódios que considerava importantes para explorar cada um deles. Após a “difícil” classificação, fui

transcrevendo minuciosamente cada episódio, tentando assegurar a integridade de uma situação interativa.

Com os episódios selecionados precisei dialogar com alguns autores para fazer as análises de cada episódio, tentando perceber o que estava por detrás de cada fala, expressão, atitude ou silêncio, não somente das crianças, mas meus também. Como afirma Fontana, “é na narrativa que vida e texto – duas formas do tecer se entrelaçam – dão a ver, dão a ler as especificidades de vivências diferenciadas em suas condições sociais de produção” (FONTANA, 2009, p. 53). Concorde com a autora, porque nossa prática é carregada de cultura, crenças, valores, hábitos, sentimentos, que se expressam nas palavras mesmo quando não são ouvidas ou valorizadas.

Em cada episódio tento “tecer” o que há de mais relevante, de mais concreto e único para que o leitor possa se colocar como participante desta narrativa e tê-la como significativa para seu próprio desenvolvimento, não somente intelectual, mas também pessoal.



### 3 INCORPORANDO NOVOS SABERES: INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Expectativa, incerteza e ansiedade eram os sentimentos que nutria em mim naquele dia frio do segundo semestre de 2008. Poderia eu me comparar a uma adolescente em seu primeiro encontro com o namorado, situação que servia para demonstrar meu estado de espírito naquele momento.

Professora há mais de dez anos, eu ainda carregava comigo a expectativa e o medo de fazer algo “novo”, diferente da rotina de sala de aula. Sim, estava prestes a começar uma prática que era por mim, até pouco tempo, desconhecida. Essa prática teria como cenário uma escola municipal localizada na cidade interiorana de Saudades – SC, com aproximadamente 430 alunos, todos dos anos iniciais. Localizada às margens do rio Saudades, com uma vasta área verde e um local afastado de grandes perturbações, como barulho, trânsito ou circulação de pessoas, a clientela da escola é, em sua maioria, oriunda de famílias de origem alemã, nascidas e criadas na tranqüila de Saudades.

Descobrira no mestrado que poderia fazer de minha prática o objeto de estudo e, ainda mais, que poderia ser professora e pesquisadora. Fiquei surpresa quando percebi que minha sala de aula é lugar de “construir conhecimento” acerca do que faço, do que as crianças dizem e fazem, justamente pela mediação da professora. Eu, aluna do mestrado e docente daquele educandário, vivia o sonho de começar a fazer uma pesquisa de campo, a qual não era simplesmente uma pesquisa, mas uma pesquisa-ação. Chegava cheia de leituras, de teorias, de novos autores, mas, sobretudo imbuída de uma grande satisfação em realizar algo que aprendera a conhecer e a considerar fascinante.

Foi por meio de alguns autores, como Geraldí, Dickel, Elliott, Fontana, Zeichner e Andreolla, que passei a refletir sobre a educação e a valorizar experiências e vivências do contexto da sala de aula; com esses aprendi que o professor também é construtor de conhecimento, autor e escritor de muito saber. Influenciada por essas ideias, nasceu em mim a vontade de contar um pouco da minha história, da minha trajetória e de me manifestar quanto a “como nos tornamos professoras”, no dizer de Fontana, considerando o que diz Goodson: “As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. O ‘quanto’ investe o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática”. (2007, p. 71).

Foi com essas e tantas outras reflexões que, em meio ao barulho “ensurdecador” da escola, cheguei, como de costume, para mais uma manhã de aula, carregada de materiais, o que é absolutamente normal, pois sou conhecida na escola como “a profe das bugigangas”. No entanto, nesse dia, além de todo material, carregava um equipamento para a filmagem, o que acabou por me caracterizar como um “câmera”. Estava agitada e preocupada, considerando a grande responsabilidade que teria ao desempenhar duas funções paralelamente: ministrar aula e filmar. Será que conseguiria?

### **3.1 Primeiro episódio: o palco das tentativas**

Minha entrada na sala de aula foi motivo de admiração e surpresa, o que fez surgir a pergunta feita em coro pelas crianças: “Profe, é hoje que você vai filmar?” A curiosidade era natural, pois vinha de crianças que tinham entre cinco e seis anos, de 1º ano, e que já estavam a par de que eu, como sua professora, estaria realizando uma pesquisa e registrando todos os momentos das nossas aulas. A maior euforia ficava por conta de que seriam filmados, principalmente porque depois, em outro momento, poderiam se “ver na televisão”, de acordo com a sua própria expressão.

Então, estava eu diante de 22 rostos eufóricos e receptivos pela novidade de, segundo a Beatriz, “estarem fazendo pesquisa” (expressão usada quando lhes expliquei sobre minha pesquisa e o que era fazer pesquisa). Eles estavam maravilhados com a ideia, principalmente as meninas, que tinham, inclusive, levado à sala espelhinho, como aqueles de boneca, e uma escova de cabelos para ficarem “bem bonitas” para as filmagens.

Cientes de que esse seria apenas o primeiro dia das filmagens, iniciamos nossa aula. Propus para esse dia uma atividade que seria feita em grupos, cuja escolha teria a organização feita por meio de um número e seu nome, de modo que os alunos deveriam memorizar o número onde constava seu nome. Feita a organização e em meio à agitação, procurei orientá-los. O episódio 1 apresenta o desenrolar dessa atividade.

### 3.1.1 Episódio 1

Prof. – Olhando para mim agora! Vocês... Todo mundo recebeu uma caixinha com os nomes e o número do grupo, certo?

Crianças (em coro) – Sim!

Prof. – O que tem dentro da caixinha?

Crianças – Nomes...

Prof. – Será que são nomes?

Carlos – Palavrinhas.

Prof. – O que é que tem? (insisto para ver se entenderam)

Crianças (em coro) – Palavriinhaaasss (falam espichando a palavra)

Prof. – Vamos tirar lá de dentro? (mostrando uma caixinha e tirando as palavras).

Prof. – Elas estão assim, certo? (mostro um pequeno monte de palavras juntas, unidas por um clipe).

Crianças (em coro) – Siiimmm! (espichando a palavra).

Prof. – Elas estão assim, embaralhadas, ó! (procuro simplificar ainda mais)

Prof. – Agora, todas essas palavras juntas ... elas vão fazer parte será do quê?

Segue um silêncio.

Prof. – De um ... (procuro agora dar uma pista)

Paula – Quadro.

Deise - De uma palavra ...

Prof. – Quando eu junto um monte de palavras, o que é que dá? (insisto)

Crianças – Nomes, palavras, sílabas, coisas...

Fabiana – Profe, eu sei! (fala eufórica)

Prof. – O quê?

Fabiana – É que isso dá! Isso mistura tudo, depois aí a gente tem que procurar.

Prof. – Sim, mas se eu juntar todas as palavras, vai sair o quê?

Carlos – Vai sair uma palavra. (insistindo na primeira hipótese levantada).

Prof. – Será?

Prof. – Mas isso aqui não é palavra? (mostrando todas as palavras). Cada uma delas não é uma palavra?

Crianças – Sim!

Prof. – Então... Esses dias a gente fez uma atividade... Juntando palavras, nós construímos o quê?

Carlos – Palavras (insistindo, ainda, na sua hipótese)

Prof. – Nós construímos o quê?

Carlos – Nomes (faz mais uma tentativa).

Prof. - Da Dona Baratinha? O que nós...

Crianças – Sílabas (interferem em minha fala, não me deixando concluir)

Prof. – Será?

Crianças – Nomes.

Prof. – Não! O que nós construímos?

Crianças – Sílabas, palavras...

Prof. – Com as palavras, nós construímos...(pausa). Fra...

Crianças – Ses...

Prof. – Ah ! Frases!

Prof. – E se eu juntar várias frases, eu vou ter um...

Denis – Uma palavra.

Prof. – Um tex...

Bruno – Tinho...!

Prof. – Um texto!

Prof. – Só que hoje, o nosso texto vai ser uma poesia!

Alex – Poesia! (exclama, admirado ou surpreso – não soube definir).

Prof. – Então, as frases estão embaralhadas aqui às palavras (misturo um pouco os conceitos). E nós vamos ter que... (pausa) Vocês, em cada grupo, vão ter que tentar montar bem certinho o pedacinho da poesia, tá?

Prof. – Mas, antes, a profe também tem um pedaço da poesia... que é o início da poesia que eu vou montar.

Alex – O início! (exclama)

Alex – Poesia! (repete admirado)

Prof. – O que vem bem no início sempre de um texto, de uma história...

Alex e Yasmin (em coro) – “Título”.

Prof. – Vem um título! (friso a palavra na sua pronúncia correta).

Prof. – Eu vou ter que, aqui, bem sozinha, achar um título. (começo a procurar, dentro de uma caixa, em que estavam todas as outras caixas menores, com as palavras)

Eva – Pode procurar.

Beatriz – Daí tu tem que ler o título.

Prof. – Acho que eu achei. Vamos ver se vocês conseguem ler? (mostro o título)

Crianças – Em cada coisa um encanto...

Prof. – Isso! Muito bem! Esse é o título da nossa poesia (repito, então, o título).

Prof. – Agora, eu vou ler, achar o nome de quem escreveu essa poesia. Vamos ver se eu consigo achar o nome dessa pessoa!

Alex – Eu! (risadas)

Beatriz – Não sabe nem como se escreve Denis!

Alex – Sei, sim!

Prof. – Achei. O primeiro nome de quem escreveu essa poesia foi... (mostro para as crianças lerem)

Rafaela – Berenice.

Prof. – Como é que é? (peço para verificar se outras crianças respondem também)

Crianças – Berenice! (repetem)

Prof. – Quem consegue ler o sobrenome dela? (mostro, então, o sobrenome)

Crianças (algumas) – Gehlen.

Rafaela – Adams (pausadamente).

Prof. – Muito bem! Essa pessoa escreveu essa poesia.

Dado o encaminhamento, dei um tempo às crianças para que pensassem a partir de seus próprios entendimentos e com o grupo. Procurei, principalmente, observar e, obviamente, filmar, o que foi um pouco complicado de início, haja vista minha pouca experiência com filmagens. Então, em meio ao tumulto, mas com muita interação, iniciou-se a organização da poesia, que foi dividida entre os grupos em oito partes. A poesia escolhida por mim foi “Em cada coisa um encanto”, transcrita a seguir:

**Em cada coisa um encanto...**

O mundo é cheio de coisas.  
É coisa que não acaba mais, ou será que acaba?

Tem de tudo um pouco...  
Tem coisas que estão dentro:  
Peixe dentro da água,  
Tartaruga dentro do casco,  
Semente dentro da fruta...

Tem coisas que estão fora:  
Coelho fora da toca,  
Menino fora da casa,  
Chuva fora da nuvem...

Tem coisas que estão em cima:  
Vaso em cima da mesa,  
Telhado em cima da casa,  
Boneca em cima da cama...

Tem coisas que estão embaixo:  
Chinelo embaixo da cama,  
Tapete embaixo da mesa,  
Minhoca embaixo da terra...

Tem coisas que são grandes:  
O edifício, o parque, a cidade,  
O elefante, o hipopótamo, a montanha...

Tem coisas que são pequenas:  
O fósforo, a borracha, o prego.  
A formiga, a agulha, o grão de areia...

Tem coisas que são novas,  
Tem coisas que são velhas...  
Tem coisas que são secas,  
Tem coisas que são molhadas...

O mundo é cheio de coisas,  
De coisas diferentes,  
E dentro de cada coisa  
Existe um segredo,  
Existe um encanto,  
Que a gente vai descobrindo  
Brincando, cantando e estudando...  
(Berenice Gehlen Adams)

Justifico a escolha da poesia por estar em consonância com o projeto que eu estava trabalhando naquele mês – “Planeta Terra – ajudando-o para melhorar nossa vida”. Acredito ter sido essa uma ótima escolha, já que contemplava um pouco de tudo que temos no nosso planeta. Minha curiosidade, então, era fazer as aproximações nos grupos para constatar como a atividade estava transcorrendo. No primeiro grupo:

Prof. - Conseguiram já montar Rafaela? (referia-me à montagem da parte da poesia sob responsabilidade do grupo).  
 Rafaela – Sim. (timidamente).  
 Prof. – Achou fácil?  
 Rafaela – Achei fácil!  
 Quase que “atropelando” nossa fala, chegou o Carlos, com uma palavra na mão e perguntando:  
 - Profe, aqui tá escrito “milhoca”?  
 Prof. – O que é que está escrito?  
 Carlos – “Milhoca”! (repete)  
 Prof. – Será que é “milhoca”? Existe “milhoca”?  
 Carlos – Não ! (responde rindo)  
 Prof. – O que pode ser então?  
 Carlos – Não sei!  
 Prof. – Dá uma olhadinha e tenta ler.

Aproximei-me de outro grupo, o qual estava um tanto disperso, pois apenas um menino estava focado na atividade.

Prof. – Aqui... já conseguiram ler algumas coisas?  
 Beatriz – Não!  
 Prof. – Mas tem que tentar.  
 Marcos – A Beatriz não me ajuda! Ela foge...  
 Prof. – Beatriz, vamos lá.  
 Prof. – Conseguiram fazer algumas coisas?  
 Juliana – Um pouco...(em dúvida)  
 Prof. – Um pouco?  
 Prof. – Vamos ver? (propus que lessem o que tinham conseguido fazer)  
 Eva – Fruta (fracamente)  
 Prof. – Que palavrinhas vocês já conseguiram ler?  
 Juliana e Eva – Frutas...  
 Prof. – O que mais?  
 Juliana e Eva – Peixe, um.  
 Prof. – Muito bem! Então vocês podem ir montando.

Apesar de ainda estar com o foco da câmera nesse grupo, percebi no grupo ao lado uma tentativa muito interessante: Bruno estava concentrado sozinho nas palavras. Ao mesmo tempo em que “brigava” com uma, desistia dela e voltava seu olhar para as outras; no entanto, “teimava” novamente em querer ler aquela que o estava desafiando.

Foi em meio a esse impasse que me aproximei do grupo.

Prof. – Bruno e Débora, o que já conseguiram aqui?  
 Bruno – (pausadamente lê) PLA (volta atrás) PE ... QUE ... NAS.  
 Prof. – Que palavra deu, Bruno?  
 Bruno – Pequenas.  
 Tão logo faz isso, abandona a palavra e volta àquela que o está “desafiando”:  
 AREIA. Ele tentava ler:  
 Bruno – AL...AL...  
 Prof. – De onde você começa a ler essa palavrinha, Bruno?  
 Bruno – AR...NI... (lê pausadamente, mas não consegue “descobrir”).  
 Suas tentativas consistem sempre em repetir as mesmas sílabas.  
 Prof. – Será que o A você tem que ler junto ou sozinho?  
 Carlos – Junto (grita lá de trás outro grupo).  
 Prof. – Será?  
 Carlos – Sozinho. (opina)  
 Prof. – O que está escrito, Bruno?  
 Bruno – AR...(continua na mesma hipótese)  
 Prof. – (põe a palavra em cima da carteira) Tenta ler o A sozinho, Bruno.  
 Bruno – Ele continua AR...  
 Prof. – Então leia... (aponto com o dedo a letra A sozinha e depois o R com o E).  
 Bruno – AR...( repete)  
 Prof. – O R e o E, Bruno (insisto, mostrando com o dedo)  
 Prof. – ARE...(nada, ainda).  
 Prof. – Vamos ler essa palavra aqui (mostro a palavra para a turma)  
 Crianças (em coro) – AREIA.  
 Prof. – O que deu, então?  
 Crianças – AREIA (repetem)  
 Prof. – Muito bem!

Seguindo minha “viagem” em sala de aula, sigo para outro grupo para verificar que relações seus componentes estão tendo com a poesia. Eles parecem um tanto distraídos e ficam surpresos com a minha chegada.

Prof. – E o Carlos e a Vitória, já conseguiram?  
 Carlos – Uma...duas. (mostrando duas palavras).  
 Prof. – Que palavrinhas, então, vocês já conseguiram ler?  
 Carlos – Minhoqui...Minhoca.  
 Prof. – Mostra pra mim, então, a palavra minhoca.  
 Carlos – (segura e mostra corretamente a palavra)  
 Prof. – Muito bem! Que mais?  
 Carlos e Vitória – (lendo ao mesmo tempo, mas palavras distintas) Areia... tapete... (mostram as palavras, só que Carlos mostra a palavra TERRA, em vez da palavra AREIA, que leu).  
 Prof. – Ali é areia, Carlos? (mostro, apontando para a palavra TERRA)  
 Bruno – Tem que ter um “A” em vez de “T”. (interferindo na conversa)  
 Prof. – O que é, então, ali, Vitória? (pergunto para a colega de grupo)  
 Vitória – TER – RA (lendo silabicamente).  
 Prof. – Muito bem! O que mais?  
 Vitória – Tapete.  
 Prof. – Deixa eu ver... (mostrando para mim a palavra)  
 Prof. – Muito bem, Vitória!

Dentre os vários elementos que emergem desse episódio, tomarei como foco minha relação como professora diante do objeto do conhecimento de estudo naquele momento, o gênero textual poesia, e também a postura assumida por mim na relação de ensino-aprendizagem que se constitui a partir da proposta feita.

Relendo minhas anotações de campo, pude constatar que, quando planejei essa atividade, minha preocupação central era sobre o conteúdo a trabalhar. Voltada para esse enfoque, não me fiz certas indagações que seriam essenciais para uma situação real de produção, como: De onde devo partir? O que seria mais relevante em minhas explicações? Quem seriam meus ouvintes, meus interlocutores? Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 320), “será que considere meu enunciado (oral e escrito) para o discurso do outro acerca desse objeto?” Ou consegui elaborar meu enunciado de modo a fornecer um acabamento que permitisse uma resposta?

Com essas indagações latentes, preciso iniciar minhas reflexões partindo do entendimento sobre texto, sobre poesia e o espaço e lugar conferido a estes nas práticas em sala de aula. Para tanto, é importante retomar alguns conceitos para refletir, ter a compreensão e estabelecer a relação entre o assunto e o meu fazer docente. Nesse sentido, parto do pressuposto de que o homem é um ser social e que suas relações são mediadas pela linguagem; que é por meio dela que o ser humano se comunica, apreende e exterioriza atitudes, partilha, constrói, cria, recria e estabelece informações. Assim, a linguagem é concretizada pela interação de atividades sociais de que participamos na vida cotidiana, ou seja, materializadas por meio de ações de linguagem que se concretizam discursivamente em práticas sociais.

Segundo Bakhtin (1997), o fluxo na produção dos discursos sedimenta historicamente um conjunto de gêneros mais apropriados aos lugares e às relações sociais, produzindo regularidades. Os gêneros são constituídos historicamente de acordo com novas situações de interação verbal da vida social que vão (relativamente) se estabilizando no interior das diferentes esferas sociais, tanto nas circunstâncias de comunicação verbal espontânea da vida cotidiana, nas quais se constituem os “gêneros primários”, como nas circunstâncias de comunicação cultural mais complexas e evoluídas, nas quais se produzem os “gêneros secundários”.

Partindo das ideias de Bakhtin (1997), podemos dizer que a língua pode ser tomada na sua perspectiva social, como elemento constitutivo do homem social, portanto como língua/discurso; contudo, podemos apagar esse homem (da língua), com o que o objeto não será mais uma língua concreta, viva, mas uma abstração, uma potencial língua, ou seja, a



língua/sistema. Assim, teremos duas compreensões, de duas perspectivas: como texto/enunciado, concreto, vivo, vinculado a uma situação de interação social, que inclui o tempo e o espaço históricos, os interlocutores e a orientação valorativa; ou como texto/sistema, em que se toma tão somente a materialidade linguística, despida de sua vida/uso social, restando, então, a palavra nua, elemento abstrato, descolado da realidade social.

Sei que sou guiada em meu dia a dia por ideologias e concepções que considero importantes para abordar em minha prática. Todas as minhas ações são aparentemente escolhas que fiz quanto ao modo de ensinar, ao meu conhecimento acerca da funcionalidade da língua, à metodologia usada, aos materiais, o que acaba contribuindo ou não para a formação de cidadãos conscientes e plenos, que saibam não somente estar na sociedade, mas agir sobre ela na intenção de transformá-la. Portanto, é preciso considerar a linguagem na sua perspectiva discursivo-enunciativa, em práticas sociais de leitura, escrita e fala, e considerar que o texto não é um simples somatório de frases, mas é uma unidade de significação, ou seja, seu sentido existe além das relações entre as frases, porque é pensado no todo quando planejado, e também é uma unidade de análise, de reflexão, que tem o contexto sócio-histórico como um de seus elementos constitutivos.

Para Paixão (1982), a poesia é uma forma de conhecer e intervir sobre a realidade por meio de símbolos que estreitam uma relação com o processo vivo. Toda atividade simbólica se exerce estritamente pela linguagem, considerando que há uma relação muito íntima entre simbolização e linguagem, ao ponto de não se saber o que pode ter surgido primeiro: se a capacidade de o homem se expressar organizadamente por meio de códigos e línguas, ou se a necessidade de criar signos (palavras, gestos, sons, etc.) para designar os objetos da realidade. O autor refere-se à linguagem poética como um apoio e sustentação da sua expressão pela cadência rítmica, dentro da própria ideia que inspira globalmente o poema, levando em alguns momentos a que, as palavras, uma em conjunção à outra, estabeleçam elos entre si.

Reforça Paixão (1982, p. 72) que a poesia é um produto histórico e social, refletindo a época e o lugar em que é produzida, mas também transcende essas circunstâncias, invocando outras realidades ou experiências diferentes das que o meio proporciona. Em síntese, a poesia já é viva quando pensada e escrita pelo poeta, o qual pensa sobre ela na sua totalidade, dando uma intenção, um significado a cada frase, jogando com sentimento, com expressividade, não apenas com palavras nuas, soltas, mas com uma profunda inspiração com a realidade, que é produto de nossa vivência social e histórica.

Posso, com base nisso, dizer que, em se tratando da poesia como gênero textual, devo pensá-la também como uma unidade significativa da língua. Por isso, considerada isoladamente é totalmente não inteligível, ou seja, compreendemos a significação linguística, a eventual função de cada uma das palavras, quando são elementos de um enunciado inserido numa situação de enunciação, o que torna impossível adotar a respeito de uma palavra ou de uma oração isolada uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1997, p. 306).

Realizado um estudo sobre o que é língua, linguagem, texto e poesia, procurarei estabelecer a relação entre o estudo e a atividade proposta no episódio 1. De início, gostaria de registrar que muitas vezes minhas ações em sala de aula acontecem mais ancoradas no senso comum e em minha própria experiência do que com base em aportes teóricos claros e sistematizados. Sei que isso não acontece intencionalmente e também que muitas das compreensões subjacentes a meu trabalho passam despercebidas por mim.

Em diálogo com Smolka (2003, p. 31), percebo que é importante e necessário distinguir entre a tarefa de ensinar e a relação de ensino que acontece nesse contexto. Para a autora, a relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais, mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola, onde se torna profissão (ou missão). O autor complementa que, da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática), porque no lugar em que o professor se coloca (e é colocado) ele se apodera (não se apropria) do conhecimento, acreditando que o possui e que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança, o que acaba ocasionando mera transmissão do conhecimento.

Consigo estabelecer uma relação com o exposto no sentido de que nessa situação da poesia não considerei os pressupostos teórico-metodológicos, apenas a mera execução, o que acabou ocasionando uma “transmissão” de informações, não propriamente a produção de um conhecimento. Outro aspecto relevante nessa atividade é observar em que medida a estratégia usada deu conta de atender e avaliar o que era o texto. Será que as crianças conseguiram perceber qual era minha intenção naquela atividade? Mas será que eu tinha clareza de minha intenção?

Considero que minha estratégia e o modo como foi organizada não foram adequados para que as crianças apreendessem ou produzissem conhecimento, ao menos não quanto aquilo que eu gostaria de oferecer. Se pressupomos que a poesia, como todo e qualquer texto, deve ser considerada nas suas condições de produção, não fora de seu contexto, por ser uma unidade significativa da língua, percebo que a trazendo em partes, fragmentada, sem sequer uma leitura prévia, tornando-se um texto destituído de sentido, sem conexão com o processo

vivo, ou seja um “texto/sistema, em que se toma tão somente a materialidade lingüística, despida de sua vida/uso social, restando, então, a palavra nua, elemento abstrato, descolado da realidade social”. (BAKHTIN, 1997, p. 340-341). A concepção de texto a me informar é explicitada quando pergunto: “Juntando palavras, nós construímos o quê?”.

Em diálogo com Bakhtin (1997) percebo que a toda pergunta feita espera-se uma resposta, ou seja, neste caso, em conversa com as crianças, como professora, eu ia perguntando e, é claro, querendo ouvir suas respostas. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 290), o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota, simultaneamente, para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc. Essa atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. Segundo o autor, toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente, também a produz: o ouvinte torna-se locutor.

Em minha proposta e na condução que lhe dei, a compreensão por parte das crianças ficou restrita a tentativas para responder o que eu lhes solicitava naquele momento. Havia na sala de aula uma circulação de diferentes vozes que queriam dizer e ser aceitas, tentativas de acertos para talvez ocuparem uma posição no grupo, o que aconteceu quando elas respondiam: *nomes, palavras, sílabas, coisas...* Nessa assimetria as crianças tentavam participar da atividade.

Portanto, como professora, não consegui me tornar “cúmplice” do outro. Essa relação de cumplicidade, nas palavras de Fontana (2009), significa que no conhecimento com o outro a explicação dá lugar à cumplicidade: gesto de ouvir o outro sem reduzi-lo a nossas próprias referências, sem julgar que já sabemos tudo sobre ele e sobre o que ele diz. Eu deveria, nesse diálogo, ter exercido o aprendizado da escuta. Se tivesse percebido que as crianças não estavam entendendo e mudado minha postura, voltado atrás em minha estratégia com o texto, talvez tivesse obtido mais “sucesso” nessa atividade.

É nesse jogo de papéis que se vão incorporando saberes, produzindo conhecimento acerca de si próprio, mas também do outro, considerando-o como parte de um processo dialógico. Isso, para Bakhtin (1997), consiste numa linguagem que é significativa e que implica sempre alguém falando para outro alguém, ou seja, uma orientação para o outro, num processo de que há um receptor e um interlocutor. Mas é preciso buscar conhecer o que significam as palavras do outro, no sentido de poder intervir na produção do conhecimento quando necessário.

Por meio de meus registros, minha atitude naquele momento, de não trazer a informação, deveu-se a pensar que a criança pudesse “descobrir” sozinha, sem minha interferência, para que minha opinião não prevalecesse diante da leitura na junção e formação das frases e respectivas seqüências, assim como não interferei quando Carlos me indagou sobre a palavra “minhoca”. Refletindo sobre essa atitude me reporto à teoria de Vygotsky, quando o autor enfatiza a importância da intervenção pedagógica. Nesse sentido, se eu intervisse, estaria possibilitando a relação com o mundo de informação, dialogando com um ambiente estruturado pela cultura, com significados, proporcionando uma relação de aprendizagem que teria mais chances de promover desenvolvimento. Segundo Oliveira, Vygotsky enfatiza que

o sujeito não percorreria caminhos de desenvolvimento sem ter experiências de aprendizagem, resultado da intervenção deliberada de outras pessoas na vida dele. Interferir intencionalmente no desenvolvimento das crianças é importantíssimo na definição de seu desenvolvimento. (2006, p. 37).

Na situação com Bruno que estava tentando ler a palavra “areia”, minha aproximação deu-se para fornecer-lhe uma informação para que ele conseguisse ler a palavra. A informação, nesse sentido, facilitou a resolução do problema e sua dificuldade diante da leitura da palavra. Contudo eu poderia ter insistido para que o próprio Bruno lesse a palavra após minha intervenção, não para que os colegas lessem para ele.

Baseando-me em Bakhtin (1986), pode-se dizer que a aula é um acontecimento de circulação de sentido, onde através das relações sociais que nela se inserem aprendemos. Nossas atividades humanas produzem dizeres aos quais cada criança e professor, em sua singularidade, remetem valores, significados e sentidos diversos diante de um mesmo objeto. E é nessa convergência de sentidos, nesse coro de vozes, que devemos trabalhar, produzindo dizeres e conhecimento, considerando que a linguagem é ação e que é preciso criar mecanismos para a escuta que valorizem seus sentidos e articulem outros tantos.

### 3.2 O fascínio do mundo das crianças: pensando a partir de suas elaborações

Contemplar o meu cotidiano com as crianças é viver num ambiente rodeado de sentidos, com pluralidade de ideias e com “múltiplas pertencas – pertença de classe social, pertença de gênero, raça, geração, etc.” (FONTANA, 2009). Professores que trabalham com crianças têm o privilégio de compartilhar experiências, de conviver com o inesperado, percebendo e significando o outro, constituindo-se como seres culturais que produzem conhecimentos. Convivo com as crianças sempre em meio ao tumulto e, como elas têm uma grande energia, tenho de ter vigor, muita paciência e dedicação para acompanhá-las.

Em nossa rotina durante 2008, tínhamos a “hora da novidade”, atividade realizada às segundas-feiras, quando nos sentávamos em tapetes no chão para contar as novidades do final de semana. O episódio 2 registra um desses momentos, em dias que antecederam as eleições municipais. Durante a “hora da novidade” desafiei as crianças a cada pergunta, explorando cada fala para desencadear outras mais.

É impressionante, nesse tipo de situação, observar que os conhecimentos trazidos pelas crianças são carregados de sentido e cultura e chegam por meio de situações corriqueiras que contribuem para a reflexão a respeito de conceitos que, apesar de serem discutidos em aula, nem sempre são apreendidos com facilidade.

#### 3.2.2 Episódio 2

Naquele dia em específico, após todos estarmos sentados, começou a conversação pela criança que estava ao meu lado esquerdo, um menino que usava, no seu relato, muitos detalhes. Ele contava sobre um passeio que estava fazendo em uma noite próxima às eleições, com a família em nossa cidade:

Marcos – A minha mãe pediu se nós ia ir onde “tavam” soltando foguete. Daí nós falamos que nós ia pra casa.

Prof. – Muito bem! Mas por que eles estavam soltando foguetes, Marcos?

Marcos – Por causa das ...(interferência das crianças falando)

Crianças – Das eleições...

Prof. – O que são eleições?

Denis – Política. (respondendo calmamente)

Alex – Quando vira um outro prefeito.

Maicon – Nós somos gente, vocês não são gente! (resmungando)

Quando perguntei quem havia falado, Maicon referiu que um partido, segundo ele, teria dito que as pessoas do partido contrário não seriam gentes.

Bruno – Eu sei o que mais ou menos significa eleições. Quanto mais pessoas votam nos candidatos, aí depois vêm no rádio os números votados... (pausa). Quem votou mais, ganha.

Prof. – E era votação pra quê, vocês sabem?

Carlos – Pra vencer!

Beatriz – Pra prefeito.

Prof. – O que mais?

Crianças – Vice.

Alex – E vice-presidente.

Prof. – O que mais, Rafaela? (pergunto a ela, pois tinha o pai como candidato).

Rafaela – Pra vereador.

Prof. – A Rafaela sabe contar bem. Conta pra nós Rafaela... Quem é vereador a partir do ano que vem?

Crianças – O pai dela... (“atropelam-se”, gritando)

Prof. – Teu pai? O pai se elegeu?

Rafaela – Sim... (timidamente)

Prof. – E tu sabe quantos votos ele fez?

Rafaela – Não!

Prof. – Não?

Paira um silêncio. Então, procuro continuar a conversa:

Prof. – Será que nós votamos? As crianças votam?

Crianças – Não!

Prof. – Com que idade pode votar?

Denis – Só com 18.

Prof. – Será que maior de 18?

Beatriz – Maior de 16.

Marcos – Meu primo é mais grande que tu, só que ele é mais novo e ele ainda não pode votar. (referindo-se a mim)

Prof. – Com quantos anos a gente já pode votar? (insisto para ver quem repete sua hipótese)

Yasmin – 29, eu acho.

Prof. – Será?

Crianças – 20...

Beatriz – 16.

Prof. – Exatamente! Quando temos 16 anos, a gente pode votar.

Prof. – Pra votar, nós temos que ter um documento. Que documento precisa?

Yasmin – Aquele pequeninho...

Prof. – Como é o nome daquele documento?

Como ninguém responde, continuo perguntando e tentando ser mais clara.

Prof. – Vocês viram que os pais de vocês, pra votar, levavam um documento junto?

Bruno – Cartão... identidade...

Prof. – Será que é identidade?

Crianças – Não!

Carlos – Cartão do nome.

Crianças – Não!

Bruno – Uma foto.

Prof. – Então, eu vou contar pra vocês o que é que eles levavam. É o título de eleitor. Só pode ter título de eleitor quem tem 16 anos.

Maicon – Meu pai tem 28.

Prof. – Depois dos 16 anos todos podem votar.

Como a turma é constituída por 22 crianças, prossigo a conversação para que os outros possam, também, ter oportunidade de falar. Quem continua é Bruno, que começa a contar o seu final de semana.

Bruno – Domingo, eu e minha mãe... assim... depois do meio-dia, nós assistimos aquele filme que o avião caiu, daí o avião caiu porque ele se perdeu. O homem, aquele que dirigia, viu a carga que dele “tava” toda branca de podre.

Crianças – “Tava” branca de podre...

Prof. – E quem sabe o nome daquele filme?

Yasmin – Eu não lembro mais.

Prof. – O Náufrago. (após verificar que ninguém falava)

Marcos – O cara ficou branco por causa da água. (discordando da hipótese de que era porque estava podre)

Rafaela – Eu não assisto mais esses filmes.

Prof. – Por que, Rafaela?

Rafaela – Porque de noite eu sempre sonho.

Crianças – Eu também, sempre sonho. (em coro)

Prof. – Será que esse Náufrago (filme) era de terror?

Crianças – Não!

Carlos – Aquele filme da enchente foi a última vez que assisti... Eu sonhei com aquele filme.

Prof. – Então, não é bom assistir... Se ficar com medo, é melhor não assistir.

Bruno prosseguiu:

Bruno – Aquele homem que se perdeu na ilha e ainda tava vivo... ele ficou com barba assim (mostra gesticulando com as mãos no rosto)... viu uma bola. Daí, ele cortou a mão. Com o sangue, ele fez uma cara. Parecia uma pessoa. Daí, o homem ficava conversando com a bola.

Juliana – Era o amigo dele!

Prof. – Deixem eu fazer uma pergunta para o Bruno. Escutem! Por que será que ele ficava conversando, fazia como se a bola fosse uma pessoa? Por que ele precisava disso?

Eva – Porque ele se sentia sozinho.

Prof. – Ah!!

Bruno – Porque era uma ilha.

Prof. – O que é uma ilha?

Bruno – Uma ilha assim, que tem areia, pedra...

Yasmin – Lá não tem pessoa.

Prof. – O que é uma ilha? (continuo insistindo)

Alex – Tem pé de coqueiro.

Carlos – Mais ou menos daqui até ali. (mostrando com a mão o espaço entre eu e ele)

Prof. – Mas o que é daqui até ali na ilha?

Carlos – Areia.

Bruno – O comprimento da areia.

Prof. – Primeiro, vocês me disseram que uma ilha tem areia, que não tem pessoas...E ela fica onde?

Crianças – No meio do mar, praia...

Prof. – Isso! No meio do mar. Então, uma ilha é um pedaço pequeno de terra, mas fica no meio do mar, ao redor todo cercado de água.

Carlos – Acho que porque veio tudo areia, por tudo. (risos)

Prof. – Pode ser, então, uma ilha deserta? O que é deserta?

Bruno – É uma ilha deserta que tem um monte de pedra...

Carlos – E que não tem nem um pingo de água.

Prof. – Mas quando diz deserta, é deserta do quê?

Crianças (em coro) – De água, que não tem ninguém.

Rafaela – Que não tem ninguém! (repete a ideia).

Prof. – Que não tem ninguém, que não mora ninguém, por isso é deserta? Por isso só tem o quê?

Bruno – Camelo.

Crianças – Areia.

Prof. – Pode ser! No deserto, pode ter camelo, que é um meio de transporte.

Carlos – Tem pirâmide.

Prof. – Tem o quê?

Crianças – Pirâmides.

Prof. – Onde será que estão as pirâmides?

Carlos – As pirâmides têm maldição.

Após o diálogo continua por todo o momento da hora da novidade.

A hora da novidade tem como um dos objetivos desenvolver a oralidade, dando ênfase à fala da criança acerca de diversos assuntos que surgem em nosso cotidiano ou fora dele. Há crianças que falam pouco durante o dia a dia, em atividades que requerem a sua participação, no entanto na hora da novidade participam, mesmo que timidamente, contando alguma coisa. A participação e o envolvimento acontecem gradualmente. Assim, no início do ano letivo algumas crianças preferem não falar, mesmo estimuladas. Porém, com o passar do tempo, sentindo-se mais à vontade, elas passam a falar.

São extremamente positivas as conversações que surgem em relação a construções de palavras ou saberes e informações oriundas de fatos percebidos nas suas rotinas. Concordo com Fontana (2005, p. 38) ao me fazer pensar que o grande desafio do trabalho educativo foi e continua sendo aprender a esperar o movimento do outro, o seu tempo de elaboração, e a respeitar as elaborações desse outro. Nesse sentido, estabeleço relação com essa afirmação procurando repensar que, na relação de ensino estabelecida em sala de aula, esse respeito ao movimento do outro, principalmente quando se refere ao tempo, é percebido na ação da professora (eu) e das crianças, ou seja, a dificuldade para acolher esse movimento no sentido de conseguir um equilíbrio entre o dizer, a escuta e a aceitação é muito grande.

Nessas elaborações espontâneas e partilhadas as crianças usam palavras em diferentes níveis de elaboração conceitual. Isso ocorreu, por exemplo, quando lhes perguntei o que era uma ilha e elas me responderam que em uma ilha há areia, coqueiro, pedras, camelo... Como nos esclarece Fontana (2005, p. 22), uma criança, diante de um conceito sistematizado desconhecido, busca significá-lo pela aproximação com outros signos já conhecidos, já elaborados e internalizados. Com base em Vygotsky, complementa que os conceitos espontâneos e os conceitos sistematizados articulam-se e transformam-se reciprocamente, e estes últimos dão direção para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, rumo à sistematização, à consciência e ao seu uso deliberado, características de um tipo de percepção da própria atividade intelectual, que é o novo para a criança em idade escolar.

No estudo do episódio 2 percebo que, apesar do espaço criado para a interação verbal, possibilitando a emergência dos conceitos espontâneos, eu não cheguei a problematizar esses conceitos; trouxe informações e pontos de vista sobre os assuntos expostos, mas sem problematizá-los com vistas a produzir uma situação de possível (por isso mesmo incerta) aproximação com conceitos com maior nível de elaboração. Exemplo disso é a questão sobre o que são eleições, com que idade se pode votar, o que é uma ilha.

Para Fontana (2005, p. 13), os conceitos devem ser analisados como produtos históricos e significantes da atividade mental mobilizada a serviço da comunicação, do



conhecimento e da resolução de problemas, carregam as marcas e as contradições do momento histórico em que se desenvolveram e se consolidaram, os movimentos de reelaboração e de rearticulação que constituíram no jogo das forças sociais.

As crianças fazem parte de um mundo para além das paredes da escola, pois elas se relacionam com um mundo de informações, significados, modos de ser; nisso tudo também agem, não são seres passivos, visto que a cada momento de sua história são sujeitos plenos, que retroagem, que agem sobre o ambiente, que dialogam, que impõem e se apropriam de signif os quais constituem sua subjetividade, seu modo de ver o mundo, sua própria história. (VYGOTSKY, 2007). Esse ambiente em que ela vive está estruturado pela cultura, esta veiculada no ambiente escolar por meio da linguagem, de suas elaborações, de suas atitudes na troca com seus pares.

Toda criança, desde seu nascimento, convive com um sistema de comunicação e, “pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando (das) e elaborando as formas de atividade prática e mental consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente” (FONTANA, 1997, p. 122).

Nesse diálogo feito em sala na hora da novidade, percebo como, em suas falas as crianças expressam suas elaborações acerca do que acontece naquele momento social e histórico, no caso, das eleições municipais, como expressado na fala de Denis, quando disse que eleições *era política*; na fala de Alex, quando *vira um outro prefeito*; na fala de Bruno, *quanto mais pessoas votam nos candidatos, aii depois vem no rádio os números votados... Quem votou mais, ganha*. Cada uma dessas falas está atravessada pelo convívio e pela relação que a criança tem com o adulto. Como nos enfatiza Gontijo (2003, p. 16), as crianças não se apropriam dos resultados do desenvolvimento histórico imediatamente; esse processo é mediado pelas relações com as outras pessoas no decorrer de sua vida.

No caso em questão, naquele momento da escola, da aula, da roda, da conversa, muitos diálogos se sucedem, numa multiplicidade de vozes que ecoam, não somente das crianças, mas também dos adultos, que também falam por meio delas. Nessa relação de ensino alguns dizeres são elaborados coletivamente em torno de alguns conceitos, como no caso *eleições*, ou quando “tentam” explicitar o que era uma “ilha”, o que entendem sobre “tesouro”. Essas tentativas e elaborações sobre esses conceitos foram instigadas por mim na forma de perguntas, com o que, é claro, esperava deles uma resposta e observava como elaboravam esses conceitos.

Para Smolka (1987, p. 39-40), a fala egocêntrica indica a elaboração da atividade mental discursiva no processo de internalização; para tanto, a fala para o outro constitui a matriz de significações da fala para si. Também considera que a fala interna é dialógica. Para Bakhtin (1997), a dialogia é a necessária orientação para o outro nesse movimento dialógico. Quando as crianças expunham suas ideias a respeito das eleições, sobre o que entendiam sobre ilha e tesouro, ainda não dominavam autonomamente, nem compreendiam seus princípios, apenas “apropriavam-se de modos de elaboração e de modos de dizer fixados culturalmente”. (FONTANA, 2005, p. 124).

Quando, como professora, eu fazia-lhes perguntas - o que são eleições? Será que nós votamos? As crianças votam? Que documento temos que ter para votar? Com que idade se pode votar? O que é uma ilha? O que é tesouro? -, esperava sempre uma resposta e para as crianças era imprescindível responder, pois na escola a professora pergunta e os alunos respondem. Como nos coloca Fontana (2005, p. 125), os “alunos” se colocam frente a uma “pergunta escolar” a ser respondida para a professora; a voz que elas assumem no enunciado é uma “voz escolar”: ao mesmo tempo voz da professora e voz do aluno, alternando-se em ecos.

Nas instituições escolares, como professores, ocupamos espaços “diferentes”, lugares que socialmente nos são designados hierarquicamente ao longo da história. Esse lugar ocupado por nós nos concede saberes que são considerados pela maioria dos seus sujeitos como algo legítimo. Ouço muito isso entre os pais e os próprios alunos quando me dizem que “que o que professora diz, está dito. Não tem discussão!”. No episódio que está sendo analisado, isso acontece quando todos esperam que eu complemente ou finalize a discussão com uma explicação “adequada, legítima, derradeira”, ou quando o próprio silêncio das crianças quer me dizer: continua, queremos saber de você!

Nas palavras de Fontana (2005, p. 125), a posição institucional de onde as crianças ouvem o que a professora diz e as imagens que elas fazem desse dizer reafirmam-no como saber legítimo. Isso ocorreu para finalizar o assunto sobre a idade de votar, quando após alguns terem opinado sobre a idade, eu disse: *quando temos 16 anos a gente pode votar*. Assim, a conversa encerrou-se sem nenhum questionamento a mais.

Em que pese a esse fato, Fontana (2005) nos faz refletir sobre os conceitos, sua elaboração e a apropriação dos dizeres dos outros. Segundo a autora, é na busca de compreensão, de apropriação do dizer do outro, que este é aproximado das palavras interiores, dos conceitos já internalizados e consolidados ou em processo de elaboração, conceitos espontâneos ou não. A relação entre o discurso apreendido do exterior e as palavras interiores

instaura um espaço de discussão que permeia os dizeres de cada criança e a apropriação que cada um faz dos dizeres dos outros (FONTANA, 2005, p. 129).

Muitas atitudes e dizeres das crianças passam despercebidos por mim em sala de aula, principalmente na hora da novidade. Agora, como pesquisadora de minha própria prática, percebo como muitas vezes deixei de analisar e refletir sobre diversas maneiras como conduzia meu planejamento, minhas aulas e como minhas palavras eram apropriadas pelos meus interlocutores. Não havia ainda tomado consciência da “aprendizagem da escuta” (expressão usada por Fontana); reportava-me apenas a minhas palavras e intencionalmente elaborava quais respostas gostaria de ouvir. Contudo, baseada nas ideias de Bakhtin (1997) percebo que minha aula é um gênero de discurso e que nela se instauram dizeres que aprendemos nas relações sociais, nas quais o gênero é a sua totalidade e aluno e professora participam com suas singularidades.

São essas relações, essas experiências como professora e como aluno, carregadas de valores, de crenças, de sentidos, que circulam em nossas aulas nas mais diversas formas de comunicação humana, seja verbal, seja escrita, gestual... Como nos diz Fontana, nossa aula é um ritual e nesse ritual devemos criar mecanismos para a escuta, pois na escuta há a reconfiguração. Percebo que na hora da novidade configuram-se muitos sentidos que se contrapõem, que são incontrolláveis, mas é preciso não somente perceber esse movimento e a importância de estar com o outro (as crianças), e, sim, significar o outro, procurando entendê-lo, inclusive, por meio dos signos não verbais (gestos, corpo, olhar).

### **3.3 Reflexões sobre o sistema de escrita: diálogo e escuta**

Após algumas leituras de autores como Smolka, Ferreiro e Teberosky, Gontijo, Góes e Nogueira, percebo o quanto fui, e muitas vezes ainda sou, injusta com meus alunos, principalmente por não perceber seus progressos cognitivos referentes à leitura e à escrita. Como poderia saber se não tinha instrumentos suficientes para perceber esses progressos e levá-los em consideração? Ou ainda, se não havia criado mecanismos para a aprendizagem da escuta?

Na constituição de algumas ideias com base nos autores citados, procurei considerar na dinâmica interativa de minha sala de aula o conhecimento como um processo concebido como produção simbólica e social, cuja elaboração e construção se estabelecem nas relações com o

outro num contexto, na vida concreta. Considerando relevante a interação e o diálogo para essa produção, é viável que meu trabalho pedagógico em sala de aula propicie oportunidade para a troca, um movimento de sentidos. Assim, a disponibilidade e organização das crianças e da sala são feitas em duplas ou grupos, nos quais agem coletivamente em suas tentativas de elaboração e apropriação da leitura e escrita.

O Episódio 3 está constituído de dois momentos. Um inclui passagens em que as crianças manifestam reflexões acerca da leitura e escrita. Nas atividades que as desencadearam, tentei, por meio de alguns questionamentos, intervir, opinar e me aventurar na descoberta do que as crianças pensam e elaboram sobre a leitura e a escrita. Também busquei observar nos seus diálogos o que é mais complexo para elas, quais as suas maiores dúvidas e suas suposições acerca do exposto por mim. O outro inclui momento ligado à ocorrência na cidade de uma catástrofe da natureza, uma enchente, que devastou parte da cidade e do interior, interrompendo, inclusive, as aulas por atingir a escola. No retorno às aulas, por ser o assunto mais falado da escola, aproveitei para instigar os alunos a uma situação de escrita.

### 3.3.1 Episódio 3

O tema da atividade era animais.

Yasmin – Ó, profe! “No mar” é junto?

Prof. – Será que “no mar” é junto?

Crianças – Não!

Juliana – Faz o N e o O. Daí, escreve “mar”.

Yasmin – Profe, olha... assim? (mostrando a folha com seu texto iniciado)

Prof. – Põe a folha em cima da carteira. Vira para ti e lê para mim até agora o que tu fez.

Yasmin – Fundo do mar. (título). No mar é muito legal, legau... (repetindo duas vezes a mesma palavra, só que uma vez, a lê com L no final e na outra lê com U no final)

Prof. – Como é a última palavra?

Yasmin – Legau, legal...(repetindo novamente, sem ter certeza de como se escreve, pois olha para seu texto e repete)

Prof. – O que você está pensando ali no “legal”?

Yasmin – Eu tô pensando se é no L ou no U. (não conseguindo explicar direito o que quer)

Prof. – Ah! Você está pensando se “legal” se escreve com U ou com L no final?

Rafaela – É com L! (sem deixar Yasmin pensar).

Prof. – Com o que você acha que é? (pergunto para Rafaela)

Rafaela – É com L! (com convicção).

Prof. – Com L. Muito bem! Quando a gente fala parece que é com U, né? A gente fala “legau” (frizando a palavra).

Continuei observando, na mesma atividade, os diálogos que vão acontecendo à medida que as crianças avançam na escrita dos textos. Deparo-me com Beatriz pedindo para um e para outro alguma coisa. Tento me aproximar para entender o que se passa:

Prof. – O que você quer saber, Beatriz?

Beatriz – Como é “SÃO”?

Prof. – Para qual palavra?

Beatriz – “SÃO”!

Márcia – S – A ... (para e fica pensando, olhando para cima)

Prof. – O que mais? (pergunto para Márcia)

Crianças – Algumas dizem U, S – A – O , S – A – U... (vão levantando hipóteses)

Prof. – Quem é que sabe a palavrinha “SÃO”?

Fabiana – S – A – e o M.

Beatriz – Quê? O M? (mostrando a inviabilidade daquela hipótese)

Prof. – Será que está certo?

Crianças – N! (em coro)

Rafaela – Profe, é S – A , til em cima do A, e O.

Prof. – Isso! Muito bem! S – A – O e til em cima do A (usando uma expressão que uso com as crianças sempre que aparece o til – “cobrinha”)

A atividade continua:

Beatriz – Profe, “muito legais” é com M – U – I ?

Yasmin – M – U – I (então lê “mui”) eu tenho aqui. (olhando para seu texto escrito)

M – U – I (lê “mui”) T – O (lê “to”)

Prof. – Como você tem aí? (peço para ela repetir)

Yasmin – M – U – I – T – O. (pausadamente)

Prof. – Isso!

Beatriz – Como? (sem ter entendido)

Yasmin – M – U – I – T – O. (lê “muito”)

Prof. – Conseguiu, Beatriz?

Beatriz – Sim. (consentindo com um gesto de cabeça)

Sou solicitada novamente por Beatriz:

Beatriz – Profe, como é que se escreve “tam” (pausa) - “também”?

Prof. – Tam...como faz o “tam”?

Beatriz – Profe, eu já fiz o “tam”. Mas e o “bem”?

Beatriz – (respondendo rapidamente a sua própria pergunta) B – E? (olhando para mim)

Prof. – E o que mais, no final?

Beatriz – M!

Prof. – Isso!

Outra situação ocorreu envolvendo Fabiana:

Fabiana – Profe, como se escreve “pele”?

Prof. – Como se escreve o quê? (sem ter entendido)

Fabiana – “Pele”!

Prof. – “Pele”? (repito, dando ênfase à palavra)

Yasmin – P – E (lê “pe”), L – E (lê “le”).

Fabiana – O “pé” eu já fiz... só não sei se o L e o E são juntos.

Yasmin – Junto! (gritando)

Prof. – O L e o E são juntos. (repito, então, a palavra “pele”)

Na continuidade do episódio 3, no caso da enchente, as crianças poderiam aproveitar o tema e, em forma de desenho e produção escrita, representar o que haviam presenciado com as chuvas, o que foi feito após diálogo sobre o acontecimento. Foi nessa ocasião que, ao estar

sentada, ajudando uma criança, ouvi a conversa sobre a escrita entre duas outras crianças que pareciam estar discutindo sobre determinada palavra.

Maicon – Rafaela, ela precisa escrever mesmo (fala direcionada à Rafaela, sobre a Juliana).

Prof. – No que você estava ajudando a Juliana, Rafaela?

Rafaela – Ela não conseguia pensar o que escrever.

Juliana – É que às vezes ela pensa que tem duas letras, e eu penso que tem mais letras.

Prof. – Qual palavrinha era?

Juliana – “IA”.

Prof. – Você achou que tinha mais letras? Quantas?

Juliana – Três! (timidamente)

Prof. – Ah! Que outra lettrinha você iria colocar, então? Como você pensou em escrever “IA”?

Juliana – O I – N – A. (após uma pequena pausa)

Prof. – Você achou que era o I – N – A?

Rafaela – Então ficou “INA”.

Prof. – A Rafaela foi aí e te ajudou e disse que era como?

Rafaela – “IA”.

Prof. – Que era formada pela letra?

Rafaela – A.

Prof. – Pelo I e o ... (complemento)

Maicon – A

Yasmin – (Gritando, do fundo da sala) Então, ela colocou IN – A (lendo, no entanto, “INHA”)

Rafaela – (repete) “INA”... ela não colocou “INHA”.

A análise em relação ao processo da leitura e escrita foi bastante importante para mim, no sentido de retratar muitas dúvidas e instaurar outras hipóteses sobre alfabetização, levando em consideração outros autores além de Ferreiro e Teberosky, assinalando caminhos diferentes e fazendo surgir um emaranhado de significados para melhorar o desenvolvimento e a prática de minha atividade como docente, bem como minhas limitações como pessoa.

Início dizendo que todas as falas das construções textuais que transcrevi foram feitas a partir de um contexto vivido por eles em sua vida concreta, assim como de construções acerca de temas importantes que eram trabalhados, numa seqüência de gêneros textuais. Lembro, inclusive, que a produção dos textos foi uma tarefa escolar solicitada por mim, como a “marca” de cada um e elaborações sobre o tema discutido.

É imprescindível abordar a questão da mediação na constituição do sujeito e na elaboração e apropriação do conhecimento. Conforme palavras de Góes e Smolka (2005, p. 9-10) sobre a natureza social e simbólica da atividade humana, os processos de funcionamento mental, culturalmente organizados, são mediados por signos que só podem emergir num

terreno interindividual. Desse modo, na explicação do surgimento de formas mediadas de ação e da origem da ação individual, um papel fundamental é atribuído à palavra, signo por excelência. A mediação pelo outro e pelo signo caracteriza, portanto, a atividade cognitiva. Se assim considerarmos, podemos perguntar sobre o porquê de as crianças partilharem suas atividades de leitura e escrita? Por que precisam desse diálogo, desse momento de interação? Será importante a ajuda oferecida pelos pares para o desenvolvimento e a aprendizagem? E qual o papel do professor nesse processo? Essas foram algumas dúvidas que surgiram ao longo do desenvolvimento da análise desse episódio e que acarretaram muitas relações entre as transcrições escolhidas.

Nogueira (2005) considera a mediação do outro e dos signos como uma construção partilhada de quem ensina e faz junto, constituindo um processo interpsicológico. Desde que a criança nasce o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é mediado pelo outro, que aponta, atribui e/ou restringe os processos de significação da realidade. Assim, a criança vai apreendendo, aprimorando, adequando a cultura social e historicamente transmitida. Quando esses processos são internalizados, passando a ocorrer sem intervenção de outras pessoas, a atividade mediada transforma-se num processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária.

Percebo que, quando proponho oportunidades e espaço para as crianças em suas produções textuais, acontecem diferentes situações de comunicação, nas quais pela interação elas procuram “apoiar-se na dica” do colega ou na legitimidade que concedem às palavras do professor e, nessas trocas, construir um significado para a escrita. Todas as situações transcritas nesse episódio demonstram como acontece em muitas vezes a intervenção do outro, tanto para pensar junto ou como para responder com rapidez a qualquer pergunta mesmo que não seja diretamente direcionada a ela própria. Foi o caso de Yasmin, que perguntou sobre a palavra “legal” e quem “atropelou” respondendo foi Rafaela. Situação idêntica ocorre quando Beatriz pergunta sobre a palavra “são” e é Márcia quem responde ou tenta responder (com algumas dúvidas). Poderia dizer aqui que é muito interessante observar no momento de suas construções como o trabalho é feito, pois quase a sala toda sabe sobre o que o colega está escrevendo, visto que um comunica ao outro sua ideia, o que pensa em escrever, quais as suas dúvidas acerca de palavras que considera mais difíceis na escrita, ou até mesmo na oralidade.

É nesse espaço que me pergunto: Como compreender essa fala que emerge entre as crianças quando estão desenvolvendo sua escrita? Poderia dizer que se relacionam tendo uma constante necessidade de internalização? Como isso ocorre?

Início aqui trazendo ideias de Smolka (2005) ao afirmar que essa construção da escrita que remete à fala/escrita é um espaço de solução de problemas para a criança que se encontra em processo de desenvolvimento da leitura e escrita, no qual elas encontram dificuldades para essa apreensão e apropriação que constituem o social e o individual. A autora ainda nos aponta que nesse espaço, a sala de aula e o diálogo constituem contingências de aparecimento da fala egocêntrica: não só a criança pode falar, mas há possíveis interlocutores no momento. Nessa situação organizada e objetivamente dada está imersa a criança como protagonista num evento discursivo (SMOLKA, 2005, p. 52). É nesse evento discursivo que surgem muitas vozes, manifestando soluções, intervenções, acompanhamento; que surge a linguagem como mediação, como algo que suscita e transforma, fazendo-me perceber como meu papel como professora é importante para proceder a essa mudança.

Reporto-me ao episódio trazendo a fala de Yasmin, que estava refletindo sobre a palavra legal, a que ela não sabia se escrevia com “L” ou “U” no final, entrando em conflito com a escrita em face do dado da oralidade. Ela dizia a palavra e, ao mesmo tempo, olhava para sua escrita; Dizia para si mesma, repetindo em voz alta a palavra, numa tentativa de achar a resposta mais adequada. Ora dizia, “legal”, ora, “legau”.

Início a análise dessa fala buscando Oliveira (2006, p. 33), que assinala que para Vygotsky “a linguagem egocêntrica aparece muito mais quando a criança está posta em situação de dificuldade cognitiva, que evidencia o fato de que a linguagem é um instrumento de pensamento. Então ela a está usando como suporte, usa a língua para ajudá-la a resolver um problema”.

Nessa situação, Yasmin parece estar buscando em algo socializado pelos humanos, neste caso a língua (no falar alto), um sentido “para ela mesma”. Como se depara com uma dificuldade cognitiva, faz uso da língua para tentar resolver o problema, ou seja, diz alto para perceber se deve usar “L ou U” no final da palavra “legal”. Segundo Oliveira (2006, p. 33), baseando-se nas ideias de Vygotsky, é como se ela ficasse falando para ela mesma, explicitando passos de raciocínio, necessidade na sequência da solução de problemas. Considero, então, que Yasmin não apenas soletrou ou silabou a palavra, mas procurou um sentido nela, algo que a caracterizasse como significativo na fala egocêntrica. A fala egocêntrica também ocorre na presença de outros; neste caso, era uma fala para além de mim (enquanto professora) ou dos colegas que trabalhavam próximos, no mesmo grupo.

Se tomada a fala egocêntrica como dinâmica dentro de um discurso,



apontando para uma dinamicidade constitutiva nas diversas formas da linguagem em interação, então, falar, escrever, pensar, ouvir-se falando, organizar o pensamento pela fala, operar pela/sobre a oralidade, operar com/sobre a escrita, aprender uma forma de dizer, objetivar ideias, marcar signos convencionais no papel, distanciar-se pela leitura, manter um sentido, esquecer-lo, reorganizar, redizer, transformar... constitui o trabalho simbólico (SMOLKA, 2005, p. 53).

Nesse mesmo episódio ocorrem muitas interações entre as próprias crianças, que, conforme escrevem, vão perguntando para um ou outro colega, tirando suas dúvidas, tentando estabelecer uma escrita que não somente para si, mas para mim professora, seja correta. Na maioria das vezes escrevem e vem me perguntar se está ou não correta a maneira como estão elaborando os textos. Percebo nessas situações que nós professores devemos ter o máximo de cuidado para, no início desse processo, não acabar limitando suas tentativas de escrita, pois, se dermos às crianças mais atenção, ajudando-as, fazendo junto, como nos diz Nogueira (2005), “numa construção partilhada”, estaremos conduzindo que elas avancem no desenvolvimento da leitura e escrita, que é um momento único e relevante na vida de uma criança.

Nessa interação ressalto agora a fala de Beatriz que estava com dúvida quanto à escrita da palavra “são” e, para saná-la, perguntava para os colegas como era a escrita da palavra. No momento em que me aproximo e pergunto sobre sua dúvida, ela a reporta a mim, apesar de outras crianças tentarem responder fazendo várias tentativas, como, por exemplo, S – A – O, S – A – U, S – A – M..., enfim, cada qual tentando elaborar e expor o que pensava.

Beatriz inclusive, em outra situação, está em dúvida sobre a escrita da palavra “também”, porém nessa ocasião direciona a pergunta a mim diretamente. Sua expectativa é de uma suposta resposta, pois, após me perguntar, pensa um pouco e me responde que o “tam” ela já sabe, mas que o “bem” não tem certeza. Mas em seguida me pergunta: É “B – E”? E eu devolvo a pergunta acrescentando: “E o que mais no final”? Ela me responde: “M”.

Nessas duas ocasiões parece ter ocorrido com as crianças o que Ferreiro (2003, p. 145) chama de “consciência fonológica”. Para Ferreiro, a consciência fonológica não é necessária para se aprender a língua oral, mas é contemporânea da aprendizagem da leitura num sistema alfabético (realmente, parece servir apenas para isso: para aprender a interpretar um sistema alfabético de escrita). Isso ocorre quando a criança já tem uma noção do sistema alfabético e, ao escrever começa a impor para ela mesma tentativas de escrever as palavras valendo-se da fonetização, pois escreve e tenta oralmente adequar a letra à palavra, como se buscasse ouvir um som que fosse compatível com a palavra que procura escrever. Percebo nesses momentos

que apresentam dificuldades com a nasalização, nos alongamentos, reduções, segmentação, mas à medida que retomam na oralidade sua escritura, avançam nesses últimos processos.

Ferreiro (2003, p. 146) afirma que ir letra por letra na leitura não é uma boa estratégia para captar o sentido, mas ir letra por letra é obrigatório na escrita, já que não há maneira de produzir todas as letras ao mesmo tempo. É o caso de Beatriz, que pergunta sobre a palavra “MUITO”, porém Yasmin é quem responde pausadamente, letra por letra, e após complementa lendo a palavra. Ocorrem situações nas quais as crianças querem escrever determinada palavra, como por exemplo, “VACA”; então, ficam repetindo para elas mesmas – “VA” (é o V e o A) – após, escrevem essa sílaba e continuam dizendo “CA” (é o C e o A), escrevendo em seguida o restante da palavra “VACA”. Segundo Smolka (2005, p. 53-54), quando a proposta é escrever o texto, não falar o texto, a fala (oralidade) aparece primeiramente como mediação nesse momento. A vocalização funciona como monitoração da atividade realizada: a criança assume a tarefa de escrever enquanto se submete a ela. Estudos como de Ferreiro e Teberosky (2006) indicam um gradual processo de construção na correspondência fonema-grafema, com o critério silábico aparecendo como preponderante no período inicial.

Quando as crianças começam a buscar uma justificativa para cada uma das letras que empregam, esta é dada pela segmentação da palavra oral. Observando as crianças em fase de alfabetização, quando iniciam suas primeiras leituras e escrituras, vemos que elas geralmente juntam as letras de duas em duas para ler; somente após, com alguma “prática”, elas conseguem perceber que existem sílabas com menos ou mais de duas letras. Com base nessa constatação (que, possivelmente, seja resultante do que direi em seguida), procuro intervir informando e explicando sobre esse composto de partes-letras. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2006, p. 146).

Refletindo nesse mesmo sentido, a situação ocorrida entre Juliana e Rafaela é muito interessante, em vista de estudos como os de Ferreiro (2003), que chamam situações como essa de “exigência mínima de letras, para que se possa ler”. As falas apresentam uma troca de ideias sobre como deveria ser escrita a palavra “IA”. Quem tinha a dúvida era Juliana, que pedia ajuda para Rafaela sobre a palavra, porém, ao mesmo tempo, também tinha uma suposição distinta da apresentada por Rafaela. Então elas dialogavam sobre o assunto tendo a intervenção de Maicon e Yasmin, que ouviam e tentavam ajudar.

Juliana pensava que a palavra deveria ser escrita com três letras – I, N, A, ao passo que Rafaela com duas letras – I, A. Segundo Ferreiro (2003), Juliana ainda exigia a quantidade mínima de letras para poder ler (três); por sua vez, Rafaela já havia passado por essa etapa e

tentava explicar à colega que não eram necessárias três letras. Para Ferreiro (2003, p. 146), essa quantidade mínima de letras para que se possa ler assegura, por um lado, uma importante distinção entre elementos e totalidades (elementos desprovidos de significação por si mesmos e totalidades significativas resultantes da combinação desses mesmos elementos); por outro, essa mesma exigência inicial se transforma em seguida num conflito, precisamente quando a correspondência entre duas totalidades (a série de letras e o nome oral) já não é satisfatória, uma vez que não permite justificar por que essa quantidade de letras, não menos nem mais, e por que precisamente essas letras e nessa ordem.

Rafaela, na ocasião, tentava explicar a Juliana que a palavra “IA” é escrita apenas com duas letras, pois, se escrevesse como Juliana, ficaria “INA” (lia a palavra frisando para Juliana perceber a diferença). Essa situação ocorrida entre Juliana e Rafaela, baseando-nos nos estudos de Smolka e Góes e (1997), aponta para um “tateio de possibilidades de correspondência” em “explorações mediadas” pelo outro, em que se constata uma diversidade de recursos, estratégias e opções sendo trabalhadas pela criança (SMOLKA, 2003, p. 54).

Gostaria ainda de sinalizar que as crianças ao escreverem sem terem modelos externos de referência, ou sem terem uma imagem, apresentam maiores dificuldades, valendo-se dessa maneira mais das capacidades de segmentação da oralidade disponíveis nesse momento do desenvolvimento. Para Ferreiro (2003, p. 146), a segmentação da emissão oral pode surgir como resposta a um problema cognitivo (a justificativa, para si mesmo ou para o interlocutor, das partes de uma palavra escrita) e não necessita ser apresentada como um treinamento de uma habilidade fora do contexto.

Nesse episódio é possível constatar que todas as crianças se valem de marcas da escrita – grafemas – que correspondem ao uso convencional; apresentam uma correspondência fonética adequada e fazem uso da oralidade como mediação e instrumento de escuta. Ao mesmo tempo em que falam, escutam ideias que vêm dos colegas, da professora (eu) e procuram representar essas possibilidades por meio da escritura. Para Smolka (2005, p. 55) a enunciação da criança altera o texto na medida mesmo em que o constitui, implicando, por sua vez, uma mudança de posição da criança no seu processo de constituição da autoria – autor, escritor, protagonista, narrador; as vozes e os lugares se transformam, se confundem: aquele que produz o texto, aquele que fala, aquele que narra, aquele que age no texto, aquele que ouve...

É nesse pensar, ouvir, falar (oralidade) as palavras que as crianças tentam se apropriar de e apreender pela mediação novos aspectos nos processos de elaboração mental. É nessa

atividade discursiva, dialógica, que se configuram vozes que buscam dar sentido à linguagem no curso da produção textual.

### **3.4 Uma organização diferente: uma sequência didática com foco no gênero textual “conto de fadas”**

É preciso ressaltar como é importante o planejamento de qualquer atividade que se queira promover com as crianças, principalmente quando são feitas leituras a respeito de dado assunto, pois assim é possível contribuir ainda mais. Foi com essa certeza que após ler muito sobre sequências didáticas, procurei desenvolver em sala uma sequência sobre contos, baseando-me na leitura do livro *O ensino da linguagem escrita*, de Myriam Nemirovsky.

Em seguida, compartilho sobre o desenvolvimento de uma sequência didática desde a escolha do gênero de texto para trabalhar, os critérios, o tempo aproximado, seu planejamento e um pouco do que senti, observei e vivenciei em relação à sequência didática proposta. Busco, para tanto, narrar o que de mais relevante aconteceu, tentando detalhar com cuidado algumas falas e atitudes relevantes nesse trabalho.

Primeiramente, preciso dizer que nunca havia trabalhado com esse tipo de proposta. Por isso, essa dinâmica representava para mim um desafio, ao qual me sentia motivada, já que o tema parecia muito atrativo para as crianças, haja vista que era algo que já fazia parte de seu cotidiano escolar e sobre o qual muitas vezes já tinham manifestado interesse.

Antes de tudo escolhi o gênero de texto que iria trabalhar, para o que procurei observar as preferências das crianças em oportunidades como as nossas visitas semanais à biblioteca, em conversas ouvidas e em relatos feitos na contação de histórias e nos títulos preferidos. Os mais lidos eram os contos, principalmente os clássicos. Os favoritos foram escolhidos para a sequência: Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Cinderela, Rapunzel, A Pequena Sereia, Pinóquio e Branca de Neve. Procurei também estabelecer aproximadamente um período de duas semanas para a duração dessa sequência, o que sei que é uma prévia, pois muitos fatores poderiam influenciar na questão tempo.

No segundo momento, procurei selecionar as propriedades do gênero de texto sobre as quais iria trabalhar. Relacionado a conto, poderia escolher entre as seguintes propriedades: personagens, suporte, autores, vocabulário específico e relação título-conteúdo. Naquele momento, o que julguei mais pertinente foi a propriedade referente a personagens. Na

seqüência, determinei as propriedades do sistema de escrita que iria abordar, em que poderia escolher entre pontuação, direcionalidade do sistema de escrita, ortografia, propriedades qualitativas e quantitativas das palavras. Nessa escolha optei pelas propriedades qualitativas e quantitativas das palavras.

Como último momento, projetei a sequência didática baseando-me no que diz Nemirovsky (2002, p. 35), de que a sequência didática será constituída por um amplo conjunto de situações em continuidade e relações recíprocas. Para cada propriedade selecionada devem-se projetar várias situações didáticas diferentes, o mesmo que se faz quanto às propriedades do sistema de escrita, integrando-as numa sequência didática. É importante salientar que para cada escolha que fiz referente a cada propriedade procurei levar em consideração os conhecimentos que as crianças tinham e os que elas poderiam produzir mediante o conjunto de atividades a serem propostas.

### 3.4.1 Episódio 4

No dia em que iniciei a sequência, procurei explicar o que iríamos fazer, com que objetivos e com que material iríamos trabalhar. Comentei que os contos na maioria das vezes têm uma estrutura simples e fixa, tendo como característica marcante uma fórmula fixa inicial: “Era uma vez...”, e uma final, “... e foram felizes para sempre”. Essa estrutura é constituída por uma situação inicial, uma ordem perturbadora, quando a situação de equilíbrio inicial se desestabiliza, dando origem a uma série de situações que só se interrompem com o aparecimento de uma força maior. A seguir, a ordem é restabelecida. Geralmente, há personagens fortemente caracterizados como sendo do bem e do mal, e a vitória, apesar do sofrimento, sempre é do personagem do bem. O “Era uma vez...” nos remete a um passado pouco determinado e serve de passaporte do mundo real para um mundo irreal, mundo da fantasia. A ação se passa em espaços como palácios, casas, florestas,... Essas características permitem aos contos um caráter atemporal e universal, concedendo-lhes eles uma reatualização permanente, pois podem acontecer em qualquer lugar e tempo. Eles são carregados de simbologia: como por exemplo, lobo-mau: algo ou pessoa que, de repente, quer fazer mal a alguém. Os contos de fadas trazem a magia que alimenta a imaginação, ajudando a encarar os problemas da vida e a enfrentar os desafios (GAGLIARDI e AMARAL, 2001).

Após a explicação, a reação das crianças foi de curiosidade quanto ao desenvolvimento das atividades. Já eu fiquei ansiosa em relação ao trabalho.

Então, para iniciar as atividades, os alunos foram separados em grupos de três ou quatro integrantes cada. Depois de separados, perguntei o que faziam os personagens em uma determinada história e geralmente quem eram os personagens de um conto. Seguem algumas falas sobre isso:

Yasmin – Aqueles que fizeram os desenhos.

Fabiana – São aqueles que são imagens...

Beatriz – Aqueles que, quando chamados, apareciam na televisão.

Yasmin – Que trabalham para fazer os contos.

Deise – É a fada, os anões...

Após ouvir suas hipóteses esclareci que em toda história havia personagens, que nos contos havia personagens bons e os maus, os fantásticos, mágicos, super-heróis, alguns deles protegiam, outros destruíam, mas procurando sempre trazer uma mensagem para nosso aprendizado. Oralmente dei para cada grupo o nome de um conto infantil, a partir do qual os componentes deveriam juntos lembrar e escrever o nome dos personagens, assim como fazer a contagem dos que faziam parte do respectivo conto dado ao grupo.

Em seguida, após chegar a um consenso nos grupos sobre os personagens, cada grupo apresentou o resultado para o grande grupo, o que incluía os nomes e o mínimo de personagens de cada conto.

Feito isso, entreguei os livros dos contos já selecionados para as crianças manusearem e observarem quem eram os personagens, podendo verificar se haviam lembrado de todos ou se haviam sugerido alguns a mais.

Esclareço que há várias versões de um mesmo conto, os quais podem ter fatos, personagens diferentes de um para outro livro, o mesmo ocorrendo em DVD, versões cinematográficas dos clássicos.

Apresentei, depois, um envelope aos alunos, dentro do qual havia os nomes dos personagens dos contos, sendo que cada grupo deveria identificar o nome do personagem e a que grupo ele pertencia.

Foi interessante observar a atitude dos alunos quando surgiu, por exemplo, a palavra príncipe, personagem que pertencia a mais de um grupo. Cada grupo queria ser o primeiro a se pronunciar como “dona” do personagem. Tive, então, de estabelecer que o grupo que tivesse menos personagens até o momento ganharia. No entanto, quando planejei a atividade não me dei conta de que isso poderia acontecer. Foi uma situação que tive de resolver sem ter muito tempo para pensar sobre ela. O fato de todos quererem se anunciar primeiro como “donos” do personagem fez surgir um pequeno tumulto, levando a atividade a se assemelhar a uma competição.

Tendo em mãos os nomes de todos os personagens, os alunos teriam de ler a listagem e separar os personagens bons dos maus, para, em seguida, apresentá-los à turma e colocá-los no mural, em colunas separadas, o que era feito por mim, com a ajuda de uma criança de cada grupo.

Na hora de colocar no mural o nome dos personagens, tive de, por várias vezes, pedir a colaboração das crianças. As próprias crianças pediam silêncio entre si e reclamavam do barulho. Esse barulho a que me refiro eram conversas paralelas, algumas delas, inclusive, não visando sobre o trabalho. No geral, as crianças não estavam se entendendo sobre quem iria levar os nomes até mim, e outros não entravam em um consenso a respeito da separação dos personagens. Era óbvio que cada grupo dava mais atenção à apresentação do seu grupo do que à dos demais.

A seguir, uma fala que ocorreu nesse momento sobre a separação dos personagens no conto do Pinóquio, quando o grupo estava apresentando oralmente a separação dos personagens:

Yasmin (que não era desse grupo, interveio) – O dono do circo não era mau!

Deise (que também não era do grupo) – Era sim!

Prof. – O dono do circo era mau? (pergunto a todos)

Crianças – Sim!

Deise – Era sim! Ele queria roubar o dinheiro do Pinóquio.

Prof. – Ele queria roubar o dinheiro e o que mais? (pausa)

Prof. – O que mais ele fez, Rafaela?

Alex – O Pinóquio! (interrompe)

Fabiana (que era do grupo) – Ele queria botar o Pinóquio de boneco de madeira para fazer as... (respondem juntos Fabiana e Alex) marionetes.

Prof. – Ah! Então ele era mau. Vamos colocar ele lá como mau. (coloco no mural do lado “mau”)

Na sequência, pedi para as crianças classificarem em quais nomes dos personagens havia maior quantidade de letras e em quais havia menor quantidade de letras. Aproveitou-se para a contagem as palavras que estavam no mural. As crianças iam sugerindo; algumas opinavam com mais argumentação, enquanto outras iam apenas tentando adivinhar a resposta correta.

Chegou-se, por fim, a um denominador comum: maior número de letras - Chapeuzinho Vermelho (19 letras), muito embora se tratasse de duas palavras, menor número de letras - Avó, pai, rei (3 letras cada).

Perguntei a seguir se havia mais personagens que eram adultos ou crianças.

Nessa atividade surgiu também a questão dos personagens que são mágicos, o que foi despertado pela história do espelho mágico. Primeiramente, questionei se ele era personagem; depois, se ele era adulto ou criança.

A próxima proposta para cada grupo era a de escolher um personagem para desenhar, podendo ser aquele de que mais gostaram. No decorrer da escolha, percebi que não estava havendo entendimento, pois alguns pediam se poderia ser mais do que um. Foi aí que disse, mudando meu planejamento, que poderiam desenhar dois. Mesmo assim, tive de sugerir algumas coisas para eles conseguirem escolher apenas dois.

Houve, nesse sentido, a exceção do grupo que tinha o conto Rapunzel, o qual optou por desenhar apenas a própria Rapunzel.

Depois de desenhados e pintados os personagens em folhas de ofício, as crianças os recortaram e partiram para a montagem de um painel por grupo. Essa atividade foi desenvolvida na parte externa da sala, na varanda da escola, onde havia um espaço maior para a organização. No painel, os alunos deveriam montar um cenário para colocar seus personagens.

Procurei, enquanto montavam os painéis, circular entre os diversos grupos e conversar com as crianças para saber suas opiniões sobre a atividade, o que estavam desenvolvendo, qual o cenário pensado para os personagens.

O primeiro grupo de que me aproximei foi o do conto Chapeuzinho Vermelho.

Prof. – Qual é cenário, o local que estão fazendo para os personagens?

Crianças – Vão estar na casa da vovó! (continuam desenhando, sem me dar muita atenção)

O segundo grupo do qual me aproximei foi o da Rapunzel:

Prof. – O que estão desenhando?

Juliana – Fazendo uma festa, porque a bruxa se arrependeu.

Prof. – Por que a bruxa se arrependeu?

Juliana – Por ter pegado a Rapunzel.

Prof. – Ah! Tornou-se amiga?

Juliana – Sim!

Prof. – Então, ela não era mais uma bruxa má?

Juliana – Não! (responde convicta)

Dirijo-me ao grupo do conto Pinóquio:

Prof. – Onde estão desenhando os personagens?

Beatriz – Aqui a gente vai desenhar. (mostrando o painel)

Fabiana – Na grama.

Prof. – Mas onde era esse lugar?

Fabiana – Nós vamos fazer que é numa floresta.

Prof. – Ah, numa floresta! E todos vão se encontrar?

Fabiana – (Concorda, com um gesto de cabeça)

Prof. – Beatriz, quem vai se encontrar?

Beatriz – O Gepeto com o Pinóquio, daí o dono do circo com os malandros.

Prof. – E os malandros não vão fazer uma arte, daí?

Beatriz – Vão, daí eles vão roubar o dinheiro do Pinóquio.

Prof. – Roubar o dinheiro do Pinóquio? Mas nem aí vão se tornar amigos?

Crianças – Não!

Vou conversando com algumas crianças e mudando minha estratégia de questionamento. Procuro saber sobre a própria atividade, sobre o que estão achando ou sentindo. Também pergunto a respeito dos personagens, quem gostariam de ser ou, se pudessem, o que mudariam no conto. Procuro brincar de faz-de-conta, como aparece nas falas abaixo.

Yasmin – A atividade é legal, porque dá para pintar, desenhar...

Maicon – Porque eu aprendo... Aprendo a ler, desenhar, pintar...

Beatriz – Aprendo a desenhar, a fazer bonito!

Fabiana – Aprendo sobre os personagens. Aprendi mais sobre a baleia, Gepeto, Pinóquio e sobre os malandros.

As falas a seguir mostram quem as crianças gostariam de ser nos contos.

Fabiana – (conto do Pinóquio) Gostaria de ser os malandros, porque eu poderia controlar eles, daí eles não iam roubar o dinheiro do Pinóquio.

Rafaela – (conto da Pequena Sereia) Eu quero ser a irmã que usa coroa, porque ela era bonita. E no mar eu iria ficar brincando e escrevendo tudo.

Vitória – (conto João e Maria) Eu seria a Maria e iria mudar, para ela não ir mais na casa da bruxa.

Carlos – (conto Rapunzel) Eu queria ser o príncipe, porque gostei dele, porque ele era bonito.

Márcia – (conto Rapunzel) Gostaria de ser a Rapunzel, porque ela é bonita!

Juliana – (conto Rapunzel) A mãe da Rapunzel, porque ela tava grávida, e ter filho é muito legal, porque dá de brincar com ele.

Em outro momento da sequência foi proposta a dramatização dos contos, podendo ou não ter intervenções verbais, o que ficaria a critério da organização de cada grupo. Os ensaios foram feitos na sala de aula e as apresentações também, tudo ocorrendo no mesmo dia. Era como um “teatro improvisado”. Fiquei admirada de como as crianças conseguiram se organizar. Claro que em alguns grupos sempre havia algum desentendimento, mas isso faz parte do trabalho coletivo. Em geral, elas não se entendem quanto aos papéis que cada um iria interpretar.

Para a ordem das apresentações foi feito um sorteio.

Na apresentação, alguns grupos fizeram uso de uma cadeira para deixar o livro com a história e poderem, assim, acompanhar a sequência das cenas.

Algumas crianças mostraram-se muito tímidas, enquanto outras se destacaram, desempenhando, inclusive, dois ou até três papéis, como Beatriz, que interpretou no conto Pinóquio, o Gepeto e os malandros.

Em relação a esse mesmo conto, as crianças conseguiram interpretar muito bem todas as cenas e todos os personagens, criando até mesmo uma música no final.

A música

O Pinóquio é um boneco (2x)

A fada Azul transformou ele

Em um menino

Mas ele era muito comportado

Seu pai mandou ele ir para a escola

Então os malandros roubaram seu dinheiro

E a fada Azul tirou ele da gaiola

E depois a baleia engoliu o Pinóquio

E eles viveram felizes para sempre!

Nos contos João e Maria, Branca de Neve e Rapunzel houve poucas falas e as crianças mostraram-se um pouco perdidas nas sequências de cenas, apesar de deixarem em uma cadeira o livro, como se o estivessem lendo através das gravuras.

No conto Chapeuzinho Vermelho, foi muito interessante a maneira como que as crianças apresentaram as personagens, principalmente o papel da Chapeuzinho.

No final, inclusive, houve até a famosa moral da história: “Chapeuzinho Vermelho concordou que nunca mais iria conversar com estranhos”.

Na Pequena Sereia, as crianças que representavam os personagens quase não falavam, principalmente a criança que interpretou o pai, tendo consultado várias vezes o livro. Em uma cena em que deveriam dançar demonstraram vergonha, pois o par era formado de um menino e uma menina, o que as fez rir muito.

No conto da Cinderela, havia uma cena, no baile, no encontro entre o príncipe e a Cinderela, em que os dois personagens se olhavam, cochichavam um no ouvido do outro, até que, timidamente, o príncipe - interpretado por Alex - perguntava:

- Você quer dançar?

A Cinderela - interpretada por Ana - respondia, com um jeitinho charmoso e delicado:

- Sim! (toda sorridente, como se realmente tivesse encontrado seu príncipe).

Sua dança é curtíssima, mas muito graciosa. Os dois “atores” sorriem o tempo todo.

Com as apresentações concluídas, ninguém melhor para falar sobre elas do que os próprios intérpretes.



Juliana (sobre conto da Cinderela) - Gostei, porque eles não tinham vergonha de dançar aí na frente. Os outros, do conto da Pequena Sereia, tinham.

Bruno (sobre o conto da Pequena Sereia) - Eu gostei daquele do Miguel. Ele tava com ciúme quando era o rei. Ele tava assim, ó! (faz um gesto com a boca, mostrando estar “emburrado”).

Eva (sobre o conto da Cinderela) – A Ana não tinha vergonha.

Ana – Claro, era uma história que falava sobre isso, era um faz-de-conta.

Rafaela – Eu gostei do Pinóquio, porque era diferente, porque a Fabiana “interpretou” bem o Pinóquio.

Afonso – Eu gostei do Pinóquio!

O próximo passo dessa sequência didática foi a construção de um conto.

Inicialmente, tentei explicar às crianças como escrever um conto. Relembrei as explicações de quando iniciamos o trabalho com os contos. Fui dando exemplos, incentivando-as a acreditarem em si mesmas, fazendo-as reconhecer que são muito criativas e capazes.

Como última atividade proposta dessa sequência didática, foi lançada como desafio aos grupos a criação de outros contos. Admiração, surpresa, entusiasmo? Nem sei ao certo qual era a reação das crianças com essa proposta. Naquele momento mostraram-se interessadas em iniciar, em fazer, em mostrar o que poderiam desenvolver.

Combinamos então alguns detalhes, como, por exemplo, que no livro haveria desenho e escrita, que todos deveriam se empenhar e colaborar para a organização da atividade. Relembrei inclusive alguns passos básicos para o desenvolvimento de um conto, como, por exemplo, que sua estrutura devesse ter ao menos três partes - início, meio e fim e que nos contos clássicos, principalmente, há fórmulas fixas: “houve uma vez...”, “era uma vez...”, “e então Chapeuzinho Vermelho...”

Os desenhos e as escritas foram feitos em folhas de ofício, contendo capa e autores, além da própria história. Tive de me dedicar muito para ajudar as crianças, tendo muita paciência, pois todos queriam atenção exclusiva. Procurei sempre deixar claro a elas que iria ajudar todos os grupos, mas que deveriam entender que tudo seria feito com calma, respeitando a vez de cada grupo. Durante o desenvolvimento dos livros muitas dúvidas apareceram quanto à escrita, mas também sobre o que escrever, na conciliação das ideias, nos títulos, quando trocar de folha, qual o melhor desenho para determinada página, que cor pintar... Enfim, dúvidas referentes a sua estrutura e organização. Rimos muito até o término dos livros. No final, o resultado superou todas as expectativas, havendo, inclusive, pais que me pediram se realmente as ideias tinham sido das crianças. Acredito muito que, quando incentivadas e estimuladas, sua imaginação flui ainda mais, pois capacidade todas têm. Basta respeitar suas limitações, tentar entender suas dúvidas, intervindo quando necessário, dando-lhes segurança em nossas respostas para produzirem conhecimento acerca de sua realidade, de seu contexto, não esquecendo que nem tudo sai perfeito como muitas vezes julgamos ser o melhor, mas que, sendo criado pela própria criança, já é uma grande conquista, pois o importante é que elas “arrisquem e apostem” em suas hipóteses e tentativas. Como costume sempre dizer, “saia do jeito que for, mas que venha delas”.

Os títulos dos contos foram os seguintes:

- O navegador (Alex, Andréia e Carla)
- Os animais da floresta (Yasmin, Deise, Denis, Maicon)
- O príncipe Erick e a princesa Ana (Vitória, Beatriz, Débora, Ana)
- A menina, o menino e seu gatinho (Carlos, Rafaela, Paula, Marcos)
- Tem Páscoa minha e nossa (Fabiana, Miguel, Bruno)
- A viagem de Ana (Juliana, Eva, Márcia, Afonso)

Início essa análise descrevendo um pouco do meu papel nessa trajetória que foi minha pesquisa prática durante o segundo semestre de 2008. Considero ter traçado um importante caminho em minha formação profissional, acadêmica e pessoal, pois esse episódio foi o

último a ser filmado e o considero um grande avanço, a iniciar pelo planejamento feito, sua organização e desenvolvimento. Parto da premissa de que no dia em que iniciei minha pesquisa prática ainda não tinha consciência do que realmente era fazer de minha prática um objeto de pesquisa e de reflexão. Contudo, diante da dinâmica discursiva da sala de aula onde ecoam muitas vozes e direcionam-se muitos dizeres, vou me guiando por um universo imenso, que se enche de possibilidades e de alternativas que se configuram numa prática que oscila entre intervenções e informações.

Na procura por tornar o ensino-aprendizagem mais significativo em minha prática, buscando aproximá-lo da ação humana, no sentido de torná-lo comunicativo, “envolvente” e produtivo, “apostei” na sequência didática, pois, como diz Nemirovsky (2002, p. 20), não é qualquer coisa que vale a pena ser lida ou escrita, porque é preciso ser interessante, comunicativa, informativa, emocionante e divertida.

Diante disso, percebi que ler e escrever remetem a algo muito maior do que o domínio de um código, do que escrever “direitinho” desde quando se é iniciante; mas é ser capaz de se comunicar, de ser produtor, conhecedor e intérprete de diferentes gêneros de textos, com distintas funções, em condições diversas. Propicia uma visão não apenas na questão ortográfica, mas alternativas de melhores produções, de saber usar uma linguagem adequada, enfim, de organizá-la de forma que a mensagem seja entendida e que tenha lógica, tanto na escrita quanto na oralidade.

Para Bakhtin (1997), os gêneros se constituem historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social, que vão (relativamente) se estabilizando no interior das diferentes esferas sociais, tanto nas circunstâncias de comunicação verbal espontânea da vida cotidiana, em que se constituem os “gêneros primários”, como nas circunstâncias de comunicação culturais mais complexas e evoluídas, em que se produzem os “gêneros secundários”. Os gêneros primários são aqueles que na interação (oral ou escrita), no diálogo, acontecem em reuniões sociais, familiares e cotidianas. Os gêneros secundários (o romance, o teatro, discurso científico, ideológico etc.) são aqueles que absorvem e transmutam os gêneros primários e, para a sua produção, necessita-se de capacidades de linguagem mais complexas.

Para Schneuwly e Dolz (1999, p. 5), a noção de gênero é situada em relação à de prática de linguagem e de atividade de linguagem. A prática de linguagem tem um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem), ao passo que a atividade de linguagem adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna destas experiências (particularmente, as capacidades

necessárias para produzir e compreender a linguagem). É preciso levar em conta cada uma delas, pois ambas dependem de apropriação por seus aprendizes e das capacidades e aptidões de cada um para sua internalização.

Conforme Schneuwly e Dolz (1999), é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem fazem parte das atividades dos aprendizes, as quais possuem dimensões sociais, cognitivas e linguísticas de seu funcionamento numa situação de comunicação particular. Portanto, em nosso cotidiano escolar perpassam muitas práticas de linguagem se consideradas como comunicação, pois são trazidas através dos gêneros em atividades de leitura, escrita e oralidade.

O episódio com a sequência didática dos contos “exigiu” de mim uma grande reflexão acerca do objeto de estudo, pois nessa trajetória da pesquisa prática tive de me apropriar do dizer do outro, de suas palavras para construir meu próprio conhecimento e percorrer meu próprio caminho. Diante dessa expectativa, tratei de aproximar as crianças da linguagem dos livros para elas adquirirem por meio deles experiências diferentes e significativas, percebendo com isso que o “gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares – mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 5).

Percebendo mudanças ocorridas com o objeto de aprendizagem leitura e escrita, é conveniente esboçar aqui que parto do princípio que considera um texto além da frase, além de uma simples soma de frases. Segundo Comin, para Bronckart o texto configura-se como qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita, isto é, designa “toda unidade de produção de linguagem” (2009, p. 34) que conduz uma mensagem linguisticamente estruturada e busca edificar um efeito de coerência sobre o receptor. Portanto, para um texto ser entendido necessita ter um sentido; deve ser significativo para quem nele se envolve e possibilita uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros que o tomam como objeto de estudo.

Para Bakhtin (1997, p. 340-341), o texto é a expressão de uma consciência que reflete algo. Quando o texto se torna objeto de cognição, podemos falar do reflexo de um reflexo. Por meio do reflexo do outro, chega-se ao objeto refletido. Em toda parte temos o texto virtual ou real e a compreensão que ele requer, torna-se, então, o estudo, interrogação e troca, ou seja, diálogo.

Nessa dinâmica discursiva é que se instaura e se considera um importante objeto de aprendizagem: a linguagem escrita. Nemirovsky (2002, p. 19-20) faz referência aos estudos de Anna Camps, Dolz, Pasquier e Bronckart, os quais consideram que esse objeto é

constituído pela diversidade dos tipos de textos; logo, cada gênero textual deve ser ensinado de maneira específica, visto que escrever não é uma atividade uniforme, que se aprende de uma vez com textos de qualquer tipo, com base nos quais se possa generalizar para a escrita de outros textos. Além de ser pertinente ao campo da escrita, essa afirmação também é adequada para a leitura.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um ponto importante em minha prática se relacionada a progressos que ocorreram comigo mesma em sentido de ter vivenciado várias perspectivas, de ter passado por alguns modelos, defendido inúmeros pontos de vistas e autores. Procurei me colocar no lugar de ouvinte, valorizando também o falar, o opinar, destacando a importância da participação da criança mesmo que seu dizer não seja condizente com o meu ou de seus próprios colegas. Constantemente, em minha prática sou impulsionada a optar por escolhas que determinam um tipo de ensino. Para tanto, nessas escolhas é preciso seguir alguns critérios que resulte em consciência e autonomia em nosso fazer docente.

Mudar minha prática é uma tarefa que implica muito trabalho, reflexão, determinação, mas, sobretudo, conhecimento para trilhar caminhos novos e desconhecidos quanto à relação ensino-aprendizagem. Meu caminho lentamente vem se modificando, tomando outras direções, apreendendo e incorporando outros saberes, mudanças pedagógicas em minha prática e em meu “olhar” como educadora.

Reportando-me ao ensino-aprendizagem, percebo que meu papel na escola é muito mais do que apenas falar a respeito dos gêneros e trabalhá-los, mas proporcionar nas mais distintas oportunidades espaços de comunicação e interação para que eles ganhem espaço.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esboçar as considerações finais sobre meu trabalho é momento de grande valia, no sentido de indagar, refletir e buscar as limitações, os progressos, os encontros e desencontros em minha prática pedagógica e suas relações no processo ensino-aprendizagem.

Enquanto o trabalho era tecido, os capítulos tomavam “forma” e os significados que configuravam minha reflexão movimentavam-se na busca de respostas a minhas questões de pesquisa no confronto com meus saberes e meu agir pedagógico. Nesse processo elaborava produções, significava relações, desencadeavam-se conflitos, mas, fundamentalmente, instauravam-se desconstruções acerca do que estava preestabelecido como certo.

Desse modo, procuro recuperar minha trajetória passada no presente, com um olhar de pesquisadora que reflete e questiona atitudes, que retrata suas limitações na produção do conhecimento e nas relações vividas na dinâmica interativa da sala de aula. Minha trajetória reflete e refrata um caminho percorrido com insegurança, com angústias e incertezas, visto que, à medida que ia avançando, mudanças eram geradas, mas crescentes indagações perfaziam-se na práxis, estas a respeito de meu papel como educadora, de minha prática e sua relação com a teoria, enfim, sobre como conseguir “acompanhar” as mudanças ocorridas na sociedade que influenciam de forma direta na educação, na escola e na família e que retratam uma nova preocupação na forma de ser e de agir da criança.

Nessa trajetória dialoguei com muitos autores, busquei “novas e adequadas” metodologias, defendi modelos que foram do tradicional ao construtivismo, idealizando diversas e diferentes maneiras de me constituir professora. Nesse processo vivido, muitos significados foram sendo constituídos e revertidos em elaborações e produções autônomas sempre ancoradas no desejo de mudar minha prática. Como nas palavras de Fontana (2005, p. 19), vivemos o jogo distraídos e admirados diante da nossa própria imagem desdobrada e distorcida, um jogo que nos permite brincar com o possível, com a surpresa de sermos nós mesmos e o nosso desconhecido, entre risos e tensões.

Percebo que minha formação acadêmica, tanto no nível médio como no nível de graduação, deixou lacunas acerca da área da alfabetização. Minha formação foi mais geral, o que acabou ocasionando cópias fiéis de modelos subjacentes, como período preparatório, vogais, combinações silábicas e, quando a criança estivesse “preparada”, com maturidade, poderia ler pequenos textos (sem significado na maioria das vezes). Como não havia conhecimento sobre outra forma de alfabetizar, eu me baseava nessas etapas, constituindo a

leitura e a escrita como a codificação de um sistema que, primeiro, era preciso conhecer para após conseguir ler e escrever.

Minha postura de educadora nessa etapa de meu processo profissional era de “acreditar” que estava sempre certa; que, se alguma criança não aprendesse a ler e a escrever eu não tinha nenhuma culpa, pois projetava-a sempre à família, ao déficit de aprendizagem, à falta de vontade da criança, à desnutrição, ou seja, sempre encontrava um jeito de argumentar esquivando-me do fracasso escolar. Reflete essa postura um olhar passivo e encoberto pela sombra de um fazer mecânico, sem sentido, no qual ler era um simples ato mecânico de decifração de um sistema gráfico, talvez nunca visto ou pensado como prática cultural.

Suponho que meu agir pedagógico no início de minha trajetória profissional não era feito com o “propósito” de direcionar a passividade, a decodificação, mas com inocência de quem conduz e acredita ser um processo adequado e qualitativo naquele momento histórico vivido. Pensar a escola naquele momento não era por mim considerado como tarefa exclusiva, pensar como centralidade na alfabetização, este como processo “pronto e igual” a todas as crianças, em que todos, ao final da 1ª série, deveriam saber ler e escrever “perfeitamente” (sem tolerância de erros ortográficos, aglutinações, separações...).

Nesse percurso, nem sempre consegui ser justa com meus alunos e comigo mesma, pois muitos contrastes de ideias e ideais se sucederam na medida em que tentava “descobrir a melhor forma de alfabetizar” considerando quantidade e menor tempo. Nessa “teia” de suposições, de tentativas, de erros e acertos fui exercendo o magistério e procurando melhorar a cada dia, mesmo sem saber o rumo a seguir, pois, como professora, buscava, segundo meus conhecimentos, oferecer formas diferentes de dar aula. Todavia, não me dava conta de que o que realmente me faltava era aproximar minha prática da teoria, procurando na teoria um porquê de meu agir pedagógico, de minhas escolhas, de minhas preferências, de meus interesses. Sabia que não era suficiente enxergar a sala de aula e minha profissão como algo dado e acabado. Era preciso ampliar, renovar, mas para isso acontecer era importante aprofundar e refletir com criticidade sobre minha prática, lembrando de que apenas a experiência, não é sinônimo de ser um bom professor.

Em razão das preocupações que se acentuavam a cada dia em minha prática e das mudanças que envolveriam o ensino fundamental, elaborei esta dissertação para analisar como acontece a produção do conhecimento na dinâmica interativa da sala de aula e sua influência na organização do ensino, procurando construir e desconstruir hipóteses (conceitos) acerca de meu papel de professora (alfabetizadora) como pesquisadora da minha própria

prática. As respostas a essas questões podem ser emitidas com base nos episódios desenvolvidos e, conseqüentemente, nas análises sobre eles.

A possibilidade de refletir sobre minha própria prática me permitiu a reconstrução pessoal e profissional, no sentido de compreender a reflexão como aliada de educadores que buscam constantemente a “reestruturação” de seu próprio fazer docente. Poderia dizer que foi um movimento de idas e vindas sobre meu próprio “fazer”, antes nunca analisado ou sequer questionado. Confesso que me colocar como objeto de estudo, de início, foi escolha importante que fiz, mas depois, à medida que dirigia meu olhar para questioná-lo, muitas vezes me senti “fracassada”, por perceber que erros poderiam ter sido evitados se tivesse feito de minha sala de aula um local de reflexões, de observações, de escuta e de significar o outro como parte importante no processo ensino-aprendizagem.

Nessa aprendizagem alguns autores, como Fontana, Dickel, Elliott, Nóvoa e Zeichner, me fizeram perceber a importância da pesquisa-ação, bem como aproximar teoria e prática, pois são possibilidades que acontecem no contexto real e concreto que a escola tem a nos oferecer entre seus nuances e tramas. Também me proporcionaram uma visão de conjunto, de aliança entre professores das escolas e professores pesquisadores, como sendo uma prática possível e que traz muitos ganhos para as instituições e profissionais. Muitas foram as “descobertas e curiosidades” que se fizeram presentes nesse emaranhado de possibilidades em busca de uma prática que conseguisse produzir conhecimento, que fizesse da sala de aula um local de intervenções, de partilha, de diálogo, de interação, mas, sobretudo, que fizesse de mim uma pesquisadora consciente da reflexão sobre meu dia a dia.

Em todo esse percurso em meu desenvolvimento pessoal e profissional, autores como Bakhtin e Vygotsky se fizeram figuras centrais para que eu pudesse compreender e apreender “um pouquinho” do que realmente seria a centralidade em meu papel como educadora. É importante salientar que, baseada nesses autores, reconheci características imprescindíveis do processo da leitura e escrita, considerando-os como fala, discurso interior, enunciação, comunicação, gênero discursivo e textual. Outros autores, como Nemirovsky, Dolz e Schneuwly, atentaram para as contribuições acerca da seqüência didática como meio produtivo e eficaz para a apropriação e elaboração da oralidade e escrita como práticas sociais que se configuram na escola para comunicar e informar.

Na escolha dos episódios para análise procurei diferenciar maneiras que me conduziram a estabelecer minha prática em dado momento na dinâmica interativa da sala de aula, dentre os quais atividade com uma poesia, momento da “hora da novidade”, diversos momentos de produção textual e, para finalizar, uma seqüência didática com alguns contos

infantis. Na construção dessas análises muitas leituras me fizeram voltar o olhar para analisar o trabalho da professora alfabetizadora em uma classe de 1º ano num contexto que retrata a realidade de um educandário repleto de diversidades, pluralidades, com interlocutores que opinam, silenciam e ecoam vozes para procurar um significado nas relações de ensino e no processo ensino-aprendizagem.

Fazendo um comparativo entre a primeira análise até a última, pude constatar um grande crescimento quanto ao planejar, quanto às possibilidades oferecidas e à forma em que eram fornecidas. Com relação ao episódio da poesia, pude perceber que me faltou conhecimento, embasamento teórico, o que levou a que não acontecesse a produção do conhecimento, pois como querer que as crianças elaborassem e se apropriassem do objeto do conhecimento (a poesia), se nem eu mesma tinha segurança e conhecimento suficientes para intervir nessa construção? E me pergunto: Quantas e quantas vezes tive minhas limitações, mas as percebi? São questões que fluem e que me cercam de fragilidades, somente agora admitidas.

No segundo episódio, no momento da hora da novidade, ressalto que nem sempre fui capaz de compreender os vários sentidos que se configuram entre os dizeres das crianças, seus silêncios e indagações, e que as crianças convivem com a cultura e são absorvidas por ela, que se apropria de seus dizeres, de suas atitudes e opiniões, perfazendo um caminho instigante e desconhecido. Muitos foram os momentos que perfaziam em minha prática esse viés de dizeres e cultura, porém passaram despercebidos e tornaram-se simplesmente mais uma conversa informal e sem importância para mim, como professora que não indagava e não refletia sobre a própria prática.

Na transcrição das falas do episódio da produção textual acerca do que pensavam sobre a construção da escrita, avancei muito no sentido de entender que esse processo ocorre de forma coletiva, exteriorizada e interiorizada, refletida e discutida entre seus pares, e que a intervenção pedagógica se faz de maneira essencial na produção e elaboração desse conhecimento. Autores como Smolka, Góes, Nogueira contribuíram muito para essas constatações, além de Ferreira e Teberosky.

O último episódio, a sequência didática sobre contos, induziu-me a compreender a importância de a leitura e escrita adentrar nas escolas através da diversidade dos gêneros, considerando-os como práticas sociais e culturais que devem ser apreendidas pelos iniciantes em seu processo de alfabetização, considerando suas preferências e interesses.

No desenvolvimento da sequência didática, muitos aspectos contribuíram para que eu percebesse o modo de trabalhar com textos e que isso não significa apenas dizer que o texto é



um aglomerado de ideias e de frases, que a criança deve ser criativa e escrever expondo tudo o que sabe sobre o tema em questão. A centralidade maior é fazer do texto um instrumento de trabalho que permita aos sujeitos produção e interpretação, com a circulação e a intervenção no contexto escolar de textos que sejam de uso social. Cabe aos professores, no trabalho com os gêneros textuais, adentrar nas especificidades e aprofundar suas propriedades para que a criança passe não apenas a dominar o sistema da escrita, mas “resolver situações próprias de produzir e interpretar textos, fazendo com que as crianças percebam que, como pessoas, também podem ser autores de textos”. (NEMIROVSKY, 2002).

Comin (2009, p. 137) aponta a importância de as escolas trabalharem a linguagem como um objeto maleável e variado, não como algo dicotômico em que a fala é simples e fácil e a escrita, complexa e difícil. Poderia, enfim, dizer que, como professora, preciso constantemente buscar conhecimento acerca de qualquer tema que queira explorar com as crianças, e isso compreende não somente planejar sobre o conteúdo em si, mas a maneira como posso trabalhá-lo para que se torne “verdadeiramente” objeto de interesse e produção de conhecimento.

No desenrolar das atividades que vinha planejando para minha pesquisa, defrontei-me muitas vezes com a questão do que era imprescindível trabalhar para conseguir que a produção do conhecimento acontecesse e também para que a intervenção pedagógica ocorresse. Contudo, confesso que no decorrer de minhas análises tive de parar por um momento e retomar para mim mesma o que entendia por intervenção e informação e quais suas diferenças, baseando-me para isso em autores com Vygotsky, Smolka, entre outros.

Se agora retrato e retomo minhas limitações, sei que com outra visão as posso contemplar, o que torna importante dizer que em toda a produção desta dissertação muitos foram os momentos em que considerei significativa a reflexão, pois, paralelamente ao curso que vinha fazendo, minha prática é rotina e oportunidade de mudança. Não somente minha mentalidade está em fase de crescimento, mas meu fazer pedagógico se torna espelho para se confrontar com minhas análises passadas e vividas. Poderia nesse momento não repetir os mesmos deslizes com relação ao planejamento.

Nesse movimento de constante reflexão me considero hoje uma pessoa que, diante de uma possibilidade de mudança em meu desenvolvimento profissional, cresceu não somente nesse âmbito, pois aprendi que no diálogo, na escuta, recuperei importantíssimos saberes sobre a relação de ensino e aprendizagem que deve acontecer numa sala de aula. Também aprendi que minha aula não é um qualquer acontecimento entre pessoas (adulto e criança),

mas um lugar significativo, com circulação de sentidos, que se configura, se organiza e se desenvolve para produzir conhecimento.

Em cada momento vivido, sentido e configurado do percurso da construção da dissertação pude encontrar nas leituras, na pesquisa, respostas que irão redimensionar a minha prática, bem como minha maneira de me constituir professora, pesquisadora e pessoa que agora terá como aliadas a observação, a reflexão, a escuta e o colocar-se no lugar do outro, significando-o e sendo por ele significado. Procuro deixar como sugestão aos colegas educadores que tomem como ponto de partida e de chegada a reflexão, mas que, acima disso, tentem produzir conhecimento, considerando sua sala de aula um lugar privilegiado onde acontece, nas trocas e na interação, um processo discursivo que acarreta para todos os que nele vivem desenvolvimento profissional e pessoal.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Heloisa; GAGLIARDI, Eliana. *Contos de fadas: trabalhando com os gêneros do discurso: narrar*. São Paulo: FTD, 2001.
- ANDREOLLA, N. *Interações discursivas e elaboração de conhecimentos*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.
- AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 2. maio/ago, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia E. (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 99-109.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.33-45.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAIMI, Flávia E. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia E. (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 83-97.
- CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 183-205.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.
- COLOMER, Teresa; TEBEROSKY, Ana. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- COMIN, Camila. *A sequência didática como recurso para o ensino da argumentação: uma experiência na 4ª série do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

CORREA, Bianca Cristina. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. In: *REUNIAO ANUAL DA ANPED, XX*. GT: *Educação de criança de 0 a 6 anos/N.07*. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 20 jan. 2009.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Maristela Schmitt Pinto da. *O (re) conhecimento do professor alfabetizador e os dizeres da prática como universo de pesquisa*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2004.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 33-71.

\_\_\_\_\_. *Inventário de sentidos e práticas: o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação*. Tese (Doutorado em Educação), Unicamp, Campinas, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Artigo foi publicado originalmente em *Reperes*, N. 15, 1997, sob o título *Les Genres Scolaires: Des Pratiques Langagieres Aux Objects D'Enseignement*. *Revista brasileira de educação*. Nº 11, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 137-152.

FERREIRO, Emilia. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalingüística. In: FERREIRO, Emilia & colaboradores. *Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 139-172.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FONTANA, Roseli A.C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.121-151.

\_\_\_\_\_. *Como nos tornamos professoras?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. *Escrevendo e lendo na escola: a mediação como princípio da organização do trabalho pedagógico*. Caderno Temático de Formação: o ensino fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização: teorias. Campinas: SME/DEPE e CEFIL/IEL/Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. A professora em silêncio: fragmentos de um processo singular de constituição. In: MACIEL, Lizete S. B.; NETO, Alexandre S. (Orgs.). *Desatando os nós da formação docente*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 49-64.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

GÓES, M. C. R. de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Vygotsky e a construção do conhecimento. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 101-119.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

GONTIJO, Cláudia Maria M. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.85-96.

GUMPERZ, Jenny Cook (Org), *A construção social da alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.13-23.

LARA, Luis F. A escrita como tradição e como instrumento de reflexão: o surgimento do espanhol escrito. In: FERREIRO, Emilia et. al. *Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 47-54.

LIMA, Elvira Souza. *Apropriação da leitura e da escrita*. Alfabetização e letramento em debate. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 01 mar. 2009.

MACHADO, Andréa Horta. *Aula de química: discurso e conhecimento*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

MEC, Ministério da Educação. Coordenação de Educação Pré-Escolar. *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil*. Brasília: MEC/DDD, 1975.

\_\_\_\_\_. *Lei no. 8.069, de 13/07/1990*. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Organização dos textos, notas e índices por Juarez de Oliveira. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

\_\_\_\_\_. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei no. 9.394, de 20/12/1996*. Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB). Brasília: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei no. 9.424, de 24/12/1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal Brasileira* (1988). Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. *Resolução no. 01, de 07/04/1999*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. *Lei no. 10.172, de 09/01/2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. *Resolução no. 3, de 03/08/2005*. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. *Lei no. 11.114, de 16/05/2005*. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ampliação para o ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. *Lei no. 11.274, de 06/02/2006*. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. *Portal*. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 12 jan. 2009.

MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Unesp/Conped, 2000.

NEMIROVSKY, Myriam. *O ensino da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOGUEIRA, Ana Lúcia H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 15-34.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 115-138.

\_\_\_\_\_. (Org). *Vidas de professores*. (Col. Ciências da Educação) Porto: Porto, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky. (Col. Grandes Educadores). *Jean Piaget – Lev Vygotsky – Celestin Freinet – Henri Wallon*. 4 DVDs + Livro. Belo Horizonte / MG: Editora Cedec, 2006.

OLSON, David H.; TORRANCE, Nancy. *O mundo no papel: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. A escrita e a mente. In: WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amélia. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.89-111.

PAIXÃO, Fernando. *O que é poesia*. (Col. Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1982.

PEREIRA, Elisabete M. de A. Professor com pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 153-181.

PONTECORVO, Clotilde. As práticas de alfabetização escolar: ainda é válido o “falar bem para escrever bem”? In: FERREIRO, Emilia et. al. *Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 123-137.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica*. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

SMOLKA, Ana Luiza B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade e escrita. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 35-63.

\_\_\_\_\_. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 11.ed. (Col. Passando a Limpo). São Paulo: Cortez; Campinas, SP Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_; GÓES, Maria Cecília R. de (Org). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 5 reimp. Campinas/SP: Ed. Papirus, 1997.

TASSONI, Elvira Cristina M. *Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno*. Tese (Doutorado em Educação) Unicamp, Campinas, 2008.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8 ed. São Paulo: Icone, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento psicológico na infância*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOOD, David. *Como as crianças pensam e aprendem: os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 115-138.

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor – pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth (Org.); *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 207-236.

\_\_\_\_\_. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria T.; ZACCUR, Edwiges (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p25-54.



CIP – Catalogação na Publicação

---

P483c Filippi, Adriana

A (re) construção de uma prática alfabetizadora frente aos desafios de pesquisar as relações de ensino e aprendizagem em sala de aula / Adriana Filippi. – 2009.

96 f. ; 30 cm.

Orientação: Profª Dr. Adriana Dickel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2009.

1. Prática de ensino – Saudades (SC). 2. Professores – Formação. 3. Leitura – Prática. 4. Alfabetização. 5. Escrita. I. Dickel, Adriana, orientadora. II. Título.

CDU : 372.4

---

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569