

# MOVIMENTOS E ITINERÂNCIAS ALFABETIZADORAS: REFLEXÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Carmen Sanches Sampaio<sup>1</sup>

Tiago Ribeiro<sup>2</sup>

Igor Helal<sup>3</sup>

## Introdução

*Longe de ser o relicário ou a lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita.*

Michel de Certeau

Por que começar um texto sobre alfabetização com uma epígrafe que versa sobre memória e crença em possíveis? Talvez, a razão para abriremos este texto com essa epígrafe – e não qualquer outra, entre tantas possíveis – seja o fato de que ela nos aponta a esperança sempre reavivada de mudança, a espera vigilante por novas formas de ser e estar no mundo, de viver e (re)fazer a alfabetização cotidianamente, de forma outra à qual estamos habituados – por isso, ação praticada, na qual cabe essa “espera”, que não é passividade.

Escolhemo-la também porque a partir de memórias escrevemos este trabalho; memórias documentadas e relatadas em escritos e fotografias, em razão de uma pesquisa realizada em uma escola pública na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, acompanhamos, ao longo dos anos de 2009 e 2010, a prática de uma professora alfabetizadora – Ana Paula – com um mesmo grupo de crianças (em 2009, turma 101; em 2010, 201).

---

<sup>1</sup> Professora da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UniRio. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: *Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF/UniRio) e da *Rede de Formação Docente Compartilhada* (Rede Formad). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: *Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares* (Grupalfa/UFF), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Leite Garcia. Contato: carmensanches.unirio@gmail.com

<sup>2</sup> Bolsista IC-UNIRIO. Integrante do Grupo de Pesquisa: *Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF/UniRio) e da *Rede de Formação Docente Compartilhada* (Rede Formad). Contato: trsunirio@gmail.com

<sup>3</sup> Bolsista IC-UNIRIO. Integrante do Grupo de Pesquisa: *Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF/UniRio) e da *Rede de Formação Docente Compartilhada* (Rede Formad). Contato: igor.helal@gmail.com

Portanto, é também a partir de experiências aí vividas que teceremos nossa (sempre contínua) conversa.

Nesse desafio de (com)partilhar reflexões e discussões engendradas pela pesquisa, pretendemos, a partir do diálogo com a prática alfabetizadora investigada, alinhar possíveis sentidos à alfabetização, distanciando-nos da ideia segundo a qual esta seria compreendida (apenas) como um conjunto de técnicas com o objetivo de ensinar o código escrito ao alfabetizando. Por isso, iniciamos a conversa com uma experiência vivida na sala de aula, no ano de 2009. Claro, não se trata de uma experiência-receita, sobretudo porque não acreditamos em receitas pedagógicas, porém, pode ser, sim, uma *experiênciapossibilidade*,<sup>1</sup> à medida que pode contribuir para que outros professores e professoras possam pensar sobre sua prática cotidiana...

### ***Aprenderensinar a ler e a escrever: curiosidade e acontecimento como constitutivos desse processo...***

Há algum tempo Ana Paula, professora alfabetizadora com a qual temos *aprendidoensinado*, vem se desafiando a alfabetizar *com* experiências vivenciadas pelo grupo – crianças e professora – na escola e/ou fora da escola. Na sala de aula, no lugar de crianças que copiam e repetem a palavra-chave (ou o fonema) lançada(o) pela professora, crianças que conversam, discutem, perguntam, observam, pesquisam, desenham, escrevem e leem histórias, jornais, revistas... Não foi por acaso que um dia, subindo pela rampa de acesso à sala, Ana Paula avistou uma libélula morta e, movimentada pelo sentimento de que *o ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas* (GERALDI, 2010, pp.95-96), chamou a turma, interrogando-a sobre o animal ali encontrado. Como resposta, obtive a excitação e a afobação das crianças, ávidas por respostas...

---

<sup>1</sup> Em nosso grupo de pesquisa, *Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF/UniRio), optamos pela escrita diferenciada de algumas palavras, alicerçados em Regina Leite Garcia e Nilda Alves, para quem o princípio da *juntabilidade* concede sentido e significado diferentes dos usuais, quando de sua separação: *saberfazer, espaçotempo, aprenderensinar* etc. Essa postura dialoga com um movimento que vem ganhando força no campo das pesquisas *com* os cotidianos, onde a justaposição de termos hegemonicamente separados é pensada como uma possibilidade de cindir com a dicotomização tão cara à ciência moderna: bom/ruim, ordem/caos, saber/não-saber etc.

Diante da animação acerca do animal, a professora incentivou as perguntas; perguntas, aliás, que foram puxando outras perguntas e tecendo uma rede de curiosidades acerca do inseto, até que, já na sala, durante uma *roda de conversas*, uma das crianças arriscou um nome: “*é um inseto voador.*” E a professora não respondia nem desdizia a fala de seus alunos e alunas; pouco a pouco, professora e crianças iam misturando *aula* e *acontecimento*, *acontecimento* e *aula*.

Na *roda de conversas* sobre a libélula, diversos questionamentos foram levantados no e pelo grupo, até chegar a um tema maior de estudo e pesquisa: **insetos**. Envolvidas nessa discussão, professora e crianças demonstravam dúvidas, conhecimentos e desconhecimentos, porém, principalmente, o desejo de conhecer mais. Nesse sentido, o desconhecimento da professora acerca dos insetos, já no movimento de responder às questões levantadas, tanto sobre a libélula quanto sobre outros insetos,<sup>1</sup> colocou-lhe a necessidade de pesquisar *com* as crianças. Sabemos que, em uma perspectiva dialógica de *aprendizagemensino*, *ainda não saber* (ESTEBAN, 2001) faz parte do processo, pois aponta para possíveis *vir a saber* (idem). A professora assume o lugar de (des)conhecedora, de pesquisadora, de uma *dodiscente*, no dizer de Paulo Freire (1996), pois *quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*.

Da necessidade de pesquisa, por conseguinte, nasceu um projeto coletivo cujos questionamentos foram levantados na e pela turma, ao invés de serem impostos pela professora. Essa elaboração conjunta talvez tenha garantido a impressão de sentido ao projeto, pois ficava claro o porquê de pesquisar e estudar; afinal, as crianças escreviam e liam por algum motivo, qual seja: porque queriam saber mais sobre os insetos capturados por elas mesmas<sup>2</sup> e trazidos para a sala de aula.

A partir das conversas, nas rodas de conversas<sup>3</sup> realizadas diariamente nessa sala de aula, os textos produzidos pelas crianças, desde o início do ano, foram surgindo, desafiando a

---

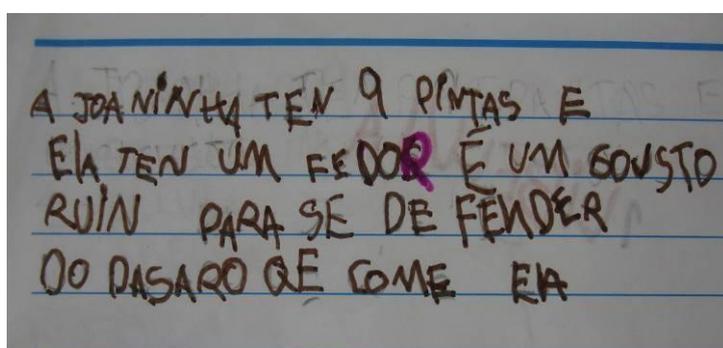
<sup>1</sup> Citamos, nesse sentido, algumas perguntas das crianças, como: *por que o piolho bota a gente para coçar a cabeça? Por que a dengue mata? Por que o besouro se finge de morto? Como os insetos nascem?*, entre tantas outras que poderíamos elencar...

<sup>2</sup> É importante ressaltar que, por conta de um combinado da própria turma, os insetos levados para a sala de aula teriam de ser encontrados mortos. Não valeria, então, matar o animal para levar, decisão tomada em roda, após negociações entre diferentes pontos de vista das crianças.

<sup>3</sup> Para algumas professoras dessa escola, como Ana Paula, falar e conversar são tão importantes quando escrever e ler. Defendemos que a linguagem escrita não pode ser a única linguagem valorizada e legitimada no processo alfabetizador, como tantas vezes acontece. A escrita não pode abafar e apagar a oralidade.

professora e pesquisadores da universidade a lidar com os diferentes conhecimentos infantis sobre a linguagem escrita revelados em seus modos, também diferentes, de registrar o observado, conversado, pensado e estudado. É importante destacar que nenhuma criança, no momento da produção textual, se recusava a escrever alegando não saber. Todas escreviam como sabiam, como podiam. Ousavam registrar as descobertas realizadas, coletivamente, pelo grupo. No (e durante o) processo de saber mais sobre a *joaninha*, algumas crianças escreveram:

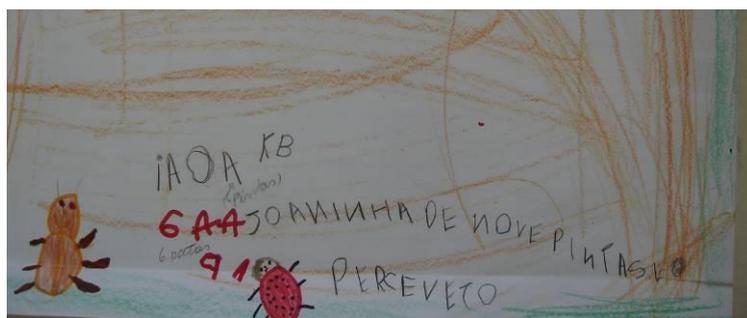
Figura 1: Produção infantil (1º ano de escolaridade).



**A JOANINHA TEM 9 PINTAS E  
ELA TEM UM FEDOR E UM GOSTO  
RUIM PARA SE DEFENDER  
DO PÁSSARO QUE COME ELA.**

Fonte: Arquivo de pesquisa (Grupo de Pesquisa: *Práticas Educativas e Formação de Professores* – GPPF/UniRio).

Figura 2: Produção infantil (1º ano de escolaridade).

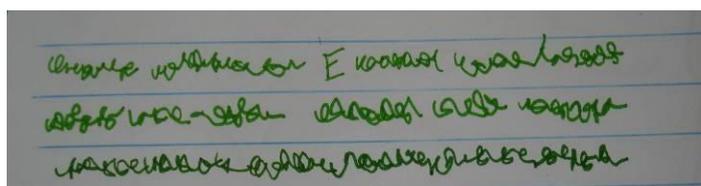


A criança leu:

**I A AO (PINTAS)  
6 AA (6 PATAS)  
JOANINHA DE NOVE PINTAS E O  
PERCEVEJO (copiou do quadro)**

Fonte: idem.

Figura 3: Produção infantil (1º ano de escolaridade).



Mariana leu:  
**Joaninha de nove pintas e o percevejo**

Fonte: idem.

Figura 4: Produção infantil (1º ano de escolaridade).



JOANINHA DE 9 PINTAS E  
6 PATAS  
2 OLHOS AMARELOS  
1 CABEÇA PRETA  
E O ARCO-ÍRIS  
E UM SOL  
E 2 ANTENAS  
UM CHEIRO HORRÍVEL A  
JOANINHA  
QUANDO O PASSARINHO  
QUER COMER A JOANINHA  
A JOANINHA  
ELE  
COSPE NA HORA  
PORQUE TEM UM GOSTO  
DORÍVEL

Fonte: idem.

Cada uma, a seu modo, registra as descobertas. Textos que podem ser lidos misturam-se a textos em que não conseguimos saber o que está escrito, sem que a criança leia, para nós, o que escreveu.<sup>1</sup>

Uma concepção linear de conhecimento, ainda dominante, nos autorizaria a comparar, classificar e hierarquizar essas crianças e seus conhecimentos: a criança da Figura 3, que escreve com linhas onduladas sem a presença de letras, poderia ser considerada a “menos avançada”. Ainda em uma lógica classificatória, a Figura 2 seria a produção de uma criança

<sup>1</sup> Por alguns anos, nessa escola, no processo compartilhado de pensar e praticar uma alfabetização que rompesse com uma perspectiva mecanicista de produção do conhecimento, perguntávamos às crianças: *o que você quis escrever?* Demoramos a perceber que, na pergunta, nossa concepção de escrita estava explícita: uma escrita distante da escrita convencional, para nós, não era escrita. Aprendemos com Emília Ferreiro a compreendermos *as primeiras escritas infantis como amostras reais de escrita e não como puros “rabiscos”* (1993, p. 62), o que faz toda diferença para o processo de aprendizagem infantil.

“mais avançada” do que essa, pois ainda que não seja possível ler o que escreveu, utiliza letras. A primeira e a última produção são de duas crianças que já sabem ler e escrever, o que, para muitos professores e professoras, justificaria o discurso de que deveriam estar em um ano escolar mais adiantado e não no 1º ano de escolaridade, antiga classe de alfabetização. Mas, a quem interessa essa lógica que ordena, hierarquiza e inferioriza as crianças e seus conhecimentos? Uma lógica que destaca as diferenças usando-as como justificativa para classificar e selecionar e, muitas vezes, excluir? Esse modo apre(e)ndido de compreender o processo de alfabetização contribui para que as crianças ampliem seus conhecimentos sobre a linguagem escrita? Sabemos que não.

Esse modo de compreender as crianças e seus (des)conhecimentos tem investido na invisibilização de saberes infantis produzindo, no dizer de Boaventura de Sousa Santos (2006), *ausências e desperdício de experiências*. As crianças “menos avançadas” passam a ocupar o lugar das que “menos sabem”; das que “não acompanham a turma”; das que têm “dificuldades”; das que “não aprendem como a maioria”; das que precisam de acompanhamento para “superar as dificuldades”. Não é difícil imaginar as que cursam por dois ou mais anos o mesmo ano de escolaridade; as que terminam desistindo de estudar, pois, no percurso, vão aprendendo que não conseguem aprender...

No entanto, podemos ter como referência uma outra concepção de alfabetização, de produção de conhecimento, que exige, portanto, uma outra concepção do processo de *ensinoaprendizagem*. Processo compreendido *como um sistema vivo* que pressupõe *um diálogo dos aprendizes com o seu futuro e não um diálogo com o passado para se apropriar da herança cultural de uma sociedade* (GERALDI & FICHTNER & BENITES, 2006). Logo, o que já sabem as crianças, mas, sobretudo, o que *ainda não sabem*, precisa ser o foco da atenção docente, *não como registro da incapacidade*, como nos fala Esteban (2003, p.89), *mas como locus potencial de ampliação, individual e coletiva, do conhecimento, dando visibilidade ao processo permanente de construção/desconstrução/reconstrução dos conhecimentos de todos os que participam da relação pedagógica*.

Nesse sentido, desde a primeira semana de aula, as crianças, todas, sem distinção, precisam ser convidadas, instigadas e provocadas a escrever e a ler. Ana Paula sabe que só se aprende a ler, lendo. Só se aprende a escrever, escrevendo. Motivo pelo qual cria e potencializa situações para que as crianças levantem hipóteses sobre a escrita, sobre a leitura; situações em

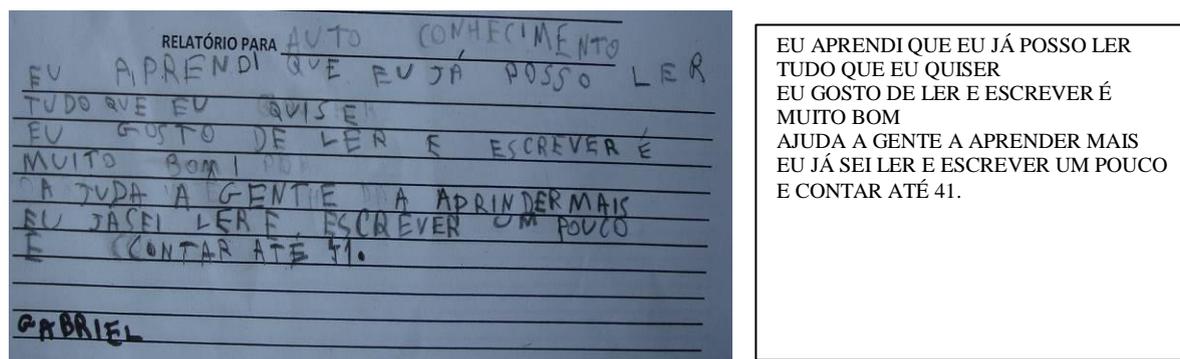
que as crianças possam confirmar ou não suas hipóteses, nas trocas, nas interações e interlocuções com os próprios colegas, com a professora e outros adultos, dentro e fora da escola. Esse processo provoca experimentar, perguntar, errar, acertar, ser ajudada, ajudar. Todos *sabem e ainda não sabem*; os (des)conhecimentos sobre a linguagem escrita são legitimados, valorizados e compreendidos como parte de um processo permanente de ampliação de conhecimentos. Processo e não produto. Como cada criança experiencia esse processo? O que escreve? Como escreve? O que me revela sobre esse processo alfabetizador? O que consigo perceber do processo vivido por cada uma das crianças? Indagações constantes que precisam ser feitas pela professora no sentido de se aproximar dos modos como as crianças estão experienciando a alfabetização.

É preciso, também, que modos mais solidários e colaborativos de *aprenderensinar* ganhem visibilidade. As diferenças, antes identificadas para comparar e hierarquizar, desafiam-nos a compreender modos singulares de pensar, atuar, agir, aprender, ensinar, ler e escrever das crianças. Como lidar com as diferenças, constitutivas de toda sala de aula, porque constitutivas da vida cotidiana e dos sujeitos, pensando-as com igualdade? Fugindo, como nos convida Skliar (2007, p.108), de um *processo de diferencialismo que consiste em separar, em distinguir, dentro da diferença, algumas marcas diferentes e de fazê-lo sempre a partir de uma conotação pejorativa, negativa, subalterna?*

As produções infantis sobre a *joaninha* revelam, portanto, modos e conhecimentos diferentes das crianças sobre a linguagem escrita, e não crianças “menos” e “mais avançadas”. Modos de compreender as crianças e seus (des)conhecimentos, insistimos, que indaga a forma aprendida e apreendida de alfabetizar, pois implica a assunção de uma *responsabilidade compartilhada* (PEREZ, 2006) no processo de *aprenderensinar*.

A ideia de *responsabilidade compartilhada* transforma o(a) professor(a) em um dos sujeitos ativos (não o único) nesse processo – porque as crianças também o são! Ao promover tal deslocamento, essa ideia traz para a prática pedagógica uma dimensão mais participativa e solidária, além de uma relação de cumplicidade. Assim, professora e alunos/as vivem em um espaço menos assimétrico, espaço de (re)significação, de diálogo e, sobretudo, de construção de conhecimentos. Não obstante, essa postura propicia às crianças a percepção da sua posição diante do mundo, do seu inacabamento; ideia tão bem expressa no relatório de auto-avaliação de Gabriel, uma das crianças da turma:

Figura 5: Autoavaliação (1º ano de escolaridade).



Fonte: Arquivo de pesquisa (GPPF/UniRio).

Em seu relatório, Gabriel demonstra conhecimentos que já possui acerca da escrita; não expressa, entretanto, a ilusão de saber tudo. Ao que parece, ele percebeu uma das funções da leitura: *a aprendizagem*; da mesma forma, compreendeu, também, o porquê de estudar: *aprender mais*. Assim, no movimento de *aprenderensinar*, Gabriel parece se posicionar em um lugar de passagem, de movimento, onde aprender é **aprender com sentido**, construir conhecimentos que, de alguma forma, tenham ligação ao vivido, ao experienciado, ao acontecimento, como na pesquisa sobre insetos.

O relatório de Gabriel é do segundo trimestre de 2009, seu primeiro ano na escola. Podemos ver, em sua escrita, palavras consideradas como “difíceis” a partir de uma concepção mecanicista de alfabetização. No mínimo, cabe indagar: “difícil” para quem? Quem define o grau de “dificuldade”? A criança? Ou o adulto que pensa o “método de alfabetização”, elegendo, portanto, as palavras-chaves, letras e/ou sílabas que devem ser apresentadas/dadas/ensinadas pela professora e aprendidas pelas crianças, em uma determinada sequência?

O que e como escreveu Gabriel e seus colegas no texto sobre a *joaninha* indicia-nos que, ao invés de se voltar às atividades de treino, memorização, repetição e “apreensão” de parcelas da língua (sílabas) para a posterior elaboração de palavras e frases, a partir dos conhecimentos “adquiridos” pelas crianças, a concepção de alfabetização *vividapraticada* na sala de aula traz o desafio de articular a leitura da palavra à leitura do mundo, ampliando-a, como defendia Paulo Freire (2008). Sabemos que as crianças encontram soluções criativas para escrever o que pensam, o que desejam, o que as mobiliza. Portanto, desde esse ponto de vista,

a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? (SMOLKA, 2008, p. 63).

Diante disso, uma prática pedagógica pautada na *concepção discursiva* de alfabetização vai ao encontro da ideia de *aula como acontecimento*, defendida por Geraldí (2010), porque a produção e ampliação de conhecimentos e saberes é um processo móbil, vivo, multissituado. Encarar os acontecimentos, muitas vezes, como possibilidades para o trabalho pedagógico implica enxergar a relação pedagógica como uma construção conjunta, um processo (inter)ativo no qual a aprendizagem é favorecida se as relações travadas cotidianamente forem significativas para professores/as, alunos e alunas.

É necessário assumir o desafio *de tomar o fracasso pelo avesso, desenvolvendo um olhar que traduza uma compreensão mais atenta aos diferentes modos de aprender das crianças* (SAMPAIO, 2003, p. 27). *Aprenderensinar* a ler e a escrever como um processo no qual a escrita só tem sentido no movimento de articulação entre texto e contexto, usando e praticando a linguagem escrita em situações cotidianas, como a que ocorreu em outubro de 2010, quando a turma estava já no 2º ano de escolaridade do ensino fundamental.

A professora Ana Paula havia ido à secretaria da escola e Tiago Ribeiro, bolsista que acompanhava a turma semanalmente, ficou com as crianças, dando continuação à atividade iniciada – reescrita de frases para compor a peça que seria apresentada pelas crianças para outras turmas da escola.<sup>1</sup> Em um determinado momento, uma das crianças disse uma frase que pertenceria à cigarra, na peça, e Tiago escreveu no quadro:

- *Você é má!*

Vendo a escrita, Pedro Felipe, um menino muito participativo, acrescentou:

---

<sup>1</sup> A peça, encenada pelas crianças e por elas escrita com a ajuda de Leonardo Moreira, estudante de Pedagogia da UniRio, também foi apresentada no XXV Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE/ UNIRIO), encontro de reflexão e problematização sobre práticas pedagógicas cotidianas onde professores/as e da escola básica e da universidade dialogam e (com)partilham com os presentes seus saberes, conhecimentos e práticas. No dia 27 de novembro de 2010, no FALE, a turma, junto com a professora, narrou a experiência de aprender a ler e escrever estudando sobre insetos.

- *Tio, nem precisava escrever “você” desse jeito. Só precisava do “v” e do “c”: vc!*

O comentário causou certa discussão, mas Pedro Filipe, resoluto, reafirmou:

- *Não precisava mesmo! Eu escrevo assim no Orkut e todo mundo entende!*

Após a fala do menino, intervim.<sup>1</sup> Porque ele ainda continuava inabalável, tentei explicar que existem diferentes formas de dizer sobre uma mesma coisa e, assim como podemos dizer de diferentes maneiras, também podemos escrever. Ainda, acrescentei que há situações em que é preferível dizer de um jeito de que de outro, da mesma maneira como há contextos em que uma forma de escrever é mais aconselhável do que outra. Então ele perguntou:

- *Então “vc” tá errado?*

- *De jeito nenhum. – respondi. Você escreve “vc” no Orkut e todo mundo entende. Isso é bom porque, quando estamos na internet, lemos muitas mensagens e enviamos muitas também; essa é uma forma econômica de escrever e é por isso que é legal no Orkut e no MSN. Mas quando estamos escrevendo um livro, por exemplo, será que é o jeito mais legal de escrever?*

- *Acho que não!* – ele concordou. – *Vou mudar!*

Então eu completei:

- No seu caderno, você pode deixar do jeito que achar melhor, porque é seu, mas na hora de escrever a peça, é melhor a gente colocar do outro jeito menos econômico, porque é um texto que pode ser lido por muitas pessoas e, às vezes, nem todo mundo conhece o que significa “vc”. Quando a gente escreve um texto para circular ou para outra pessoa ler, então a gente tem de tentar escrever do jeito mais comum, do jeito que todo mundo escreve, porque esse jeito todo mundo conhece.

Nessa altura, Mariana comenta:

- *É Pedro Felipe, “vc” minha vó não sabe o que é! Nem meu pai!*

Essa breve experiência nos coloca diretamente em diálogo com Bagno (2001; 2009). Se pensarmos na dimensão da *comunicabilidade* e da eficácia comunicativa, nos damos conta de que não se trata de erro ou acerto, porém, de formas diferentes de escrita, mais ou menos apropriadas para o contexto de produção.

---

<sup>1</sup> Usamos, neste momento, a 1ª pessoa do singular porque a experiência relatada foi vivida por um dos autores do texto.

Isso traz, do nosso ponto de vista, implicações e provocações para a prática alfabetizadora, pois propõe olhar múltiplos movimentos e lógicas infantis no processo de apropriação da linguagem escrita de outro lugar. E compete à pergunta: de que outra maneira se apropriar desses conhecimentos acerca da língua senão por meio de seu uso cotidiano? A lógica mecanicista, na qual a criança é ensinada a aprender linearmente sobre a língua (como se isso fosse possível!), com base na *gradação de fonemas*, favorece uma alfabetização mais crítica, participativa, autoral, sem dicotomia entre o que acontece fora e dentro da escola?

Essas questões nos convidam a afirmar que a discussão quanto ao processo de *aprendizagemensino* da linguagem escrita não é uma questão técnica, mas, sim, política. Até que ponto, como provoca Manoel de Barros (2009), o ensino “das palavras” não tem servido para aumentar os silêncios? É fácil o movimento de diminuir esses silêncios?

Certamente, é um desafio distanciarmo-nos de práticas alfabetizadoras consideradas como “verdades” por tantos e tantos anos. Nossa história como alunos e alunas, nosso percurso formativo, influencia nosso fazer, sabemos disso. Aliás, durante algumas conversas com Ana Paula, ela apontou para nós o sempre contínuo desafio que é esse movimento (de agir na contra-hegemonia; de produzir, diariamente, uma maneira outra de alfabetizar). Todavia, talvez ainda seja preciso perguntar: por que uma maneira outra de alfabetizar? Para quê? Tais perguntas puxam fios para mais conversa...

### **Cotidianos (nossos) de cada dia: pensando o lugar da escola na formação do *leitor escritor e no processo emancipatório praticado vivido por todos(as)***

Nos cotidianos das escolas, professores e professoras, como a professora que compartilha conosco esta pesquisa, subvertem modos hegemônicos de alfabetizar implementados, muitas vezes, por políticas públicas que desconsideram os docentes como sujeitos criativos, autores de suas próprias práticas, comprometidos com uma educação mais crítica. As práticas, múltiplas e variadas, acontecem em um cotidiano que não pode ser outra coisa senão complexo, heterogêneo, multissituado. Lugar de *caça* (CERTEAU, 2007), de transgressão, de desobediência.

Para nós, a importância de práticas alfabetizadoras referendadas por pressupostos teóricos,

epistemológicos e políticos que se contrapõem a uma concepção de alfabetização mecanicista exige levar em consideração

(...) a atividade mental da criança (...) não apenas como atividade cognitiva, no sentido da estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? (SMOLKA, 2008, p. 63).

Essa perspectiva teórica traz consigo outra maneira de compreender a criança – não como alguém a quem falta algo, um vir-a-ser, porém como um sujeito de conhecimento. Essa postura abre possibilidades para tornarmos a escola um lugar de relações menos assimétricas e, da mesma forma, assumir o desafio de fazer aquilo que Paulo Freire (1996), há muito, tem insistido: legitimar os saberes dos alunos e alunas como saberes válidos que precisam ser ampliados e problematizados, não os tomando como ignorância ou desconhecimento. Esse movimento coloca para nós a empreitada de ir além do aprendido, de ousar produzir, nas relações vividas com as crianças, modos mais horizontais e dialógicos de nos relacionarmos. Sendo assim, uma prática alfabetizadora discursiva (SMOLKA, 2008) impinge o exercício do *diálogoconversa* como meio de (com)partilhar o poder e a palavra na cotidianidade da sala de aula.

Nesse sentido, é intencional, na turma investigada, o movimento para que as crianças opinem sobre o vivido na (ou fora da) sala de aula, exponham seus desejos, suas expectativas, suas avaliações. As crianças propõem atividades, falam de conteúdos que gostariam de aprender, explicitam o que já sabem e o que ainda não sabem. Enfim, fazem, com a professora, do currículo oficial (baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento referência para a escola) o *currículo praticado* (OLIVEIRA, 2003) . Ampliam-no; reinterpretam-no; vivem-

no e praticam-no de forma singular, à maneira segundo a qual as *táticas* docentes conseguem ir driblando as *estratégias* escolares.<sup>1</sup>

No desafio de garantir a voz das crianças e legitimar seus saberes e ainda não saberes, Ana Paula investe na alteridade, na heterogeneidade constitutiva da sala de aula (SAMPAIO, 2008) e busca, a todo o momento, visibilizar saberes e conhecimentos das crianças com as quais trabalha. Faz do currículo e do processo de *aprendizagemensino* um movimento compartilhado, multissituado e co-implicado. Mergulhada nessa compreensão, essa professora vem se desafiando a questionar maneiras hegemonicamente instituídas de *aprenderensinar*; vem investindo no *estabelecimento de relações/negociações/comunicações democráticas* (SÜSSEKIND, 2010, p.151) com as crianças, para discutir e negociar *o quê, como e para quê* estudar.

Ana Paula, desde o primeiro dia de aula, propicia às crianças o alargamento de seus referenciais de leitura e escrita; e, para isso, faz da sala de aula um *espaçotempo* habitado por textos de diferentes gêneros textuais, potencializando experiências de leitura/vivência da linguagem escrita, *dentrofora* do espaço escolar (daí a importância, numa perspectiva discursiva de alfabetização, da imersão em um ambiente alfabetizador rico em materiais escritos).

A vivência de experiências de leitura, ouvindo literatura, narrativas, histórias etc. – quer realizadas pelos próprios alunos e alunas, quer pelo/a professor/a – possibilita a ampliação de compreensões de mundo e mesmo de leitura dos educandos. Ler, mesmo para alunos/as que ainda não sabem ler, é um dever ético do docente, porque, ao ouvir histórias – verdadeiras ou inventadas, de perto ou de longe –, eles/as vão se dando conta, ajudados pelo/a professor/a, que o ato de ler

(...) não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua

---

<sup>1</sup>No segundo semestre de 2010, a escola instituiu a prova única para o 2º ano de escolaridade do ensino fundamental; a professora, porém, não faz da prova única sua ferramenta de avaliação e mantém dinâmicas que a turma vem vivenciando, sendo uma delas a roda de conversas, lugar privilegiado de discussão e avaliação do experienciado pela turma.

leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2008, p. 11).

Por meio do ato de ler, apropriamo-nos do mundo, de mundos. Descobrimos coisas novas, redescobrimos antigas. Reescrevemos nossas próprias histórias na leitura, porque nela entramos, fazemos ranhuras, preenchemos seus vazios (ainda que produzidos por nós) com nossos significados. Lemos com todos os sentidos. Por isso, ler para as crianças, desde a fase inicial de apropriação da escrita, precisa ser constitutivo desse processo. Desde cedo, elas têm a possibilidade de irem atribuindo sentido à leitura, desenvolvendo prazer pelo ato de ler.

Todavia, não apenas ler para as crianças é imprescindível. Deixar que leiam, manuseiem o livro, a revista, o gibi; enfim, que sintam e experimentem esses materiais mesmo que não saibam ler, ainda. Cada experiência *com leitura e de leitura* é singular; cada sujeito leitor produz seus sentidos e significados, trilha seus próprios percursos e escreve sua própria história de leitor, exercita sua *operação de caça* (CERTEAU, 2007) – vasculha, articula, inventa.

A professora da turma acompanhada, não por acaso, deixava disponível, em local visível e acessível às crianças, livros e revistas para que pudessem ler após terminarem as atividades, se assim o quisessem. Além disso, ela lia ou contava histórias frequentemente para a turma – eram contos, poemas, notícias, adivinhas etc. Depois de algum tempo, as próprias crianças levavam livros para que a professora lesse; livros lidos em casa, recebidos como presente, emprestados. Levavam revistas, notícias que julgavam interessantes e imagens. As leituras eram compartilhadas, experienciadas...

Todavia, essa não é, ainda, a “realidade” hegemônica em nossas escolas. Recordamos, ainda hoje, a forma como aprendemos a ler e a escrever na escola: primeiro as vogais, depois os encontros consonantais; logo em seguida, a palavra-chave ou a letra/fonema, e, como desdobramento, a apresentação das “famílias silábicas” e a formação de novas palavras que vão compor pequenas frases, culminando com a apresentação de pequenos “textos”. Na verdade, os únicos “textos” que líamos eram as três ou quatro linhas em cada lição da cartilha. Dificilmente ouvíamos histórias; apenas repetíamos as palavras, letras e sílabas que precisavam ser memorizadas/aprendidas.

Seriam essas experiências anacrônicas, que só existem em nossas memórias? Ou seriam *antigasatuais* questões, as quais nos permitem questionar até que ponto a escola contribui para que estudantes construam desprazer pelo ato de ler? Até que ponto a escola não vive, ainda hoje, o paradoxo de, na dinâmica de ensinar a ler e a escrever, cultivar o desgosto pela leitura e pela escrita? Qual a relação entre essa produção de desprazer e as concepções de conhecimento, leitura, escrita, alfabetização que subsidiam práticas alfabetizadoras realizadas cotidianamente em nossas escolas?

A narrativa de Ana Paula, em um dos encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita, um projeto de pesquisa que reúne na universidade professores e professoras alfabetizadore(a)s e estudantes de cursos de licenciatura,<sup>1</sup> é emblemática:

*então... começamos o ano escrevendo e lendo. Eu não começo com a palavra, separando o alfabeto, soletrando o alfabeto... Começamos escrevendo, lendo... Mas vamos ler o quê? Vamos escrever o quê? Vamos escrever a lista de insetos... Vamos escrever juntos. Vamos ler o quê? Vamos ler a lista (...) então, a criança é colocada numa situação de leitura e escrita real. Não é nada fictício. Não é nada para memorizar e gravar mecanicamente repetindo... (Ana Paula Venâncio, XVII FALE/UNIRIO, 09/05/2009).*

Ao contrário, é para aprender a ler e a escrever exercendo autoria e criatividade, legitimando as crianças como *atorasautoras*, nesse processo: Pedro Felipe – o mesmo menino que queria escrever “vc” em todas as situações – logo após terminar uma atividade, pega uma revista para ler. Ana Paula assume o compromisso de ler para os/as educandos/as com os/as quais trabalha.

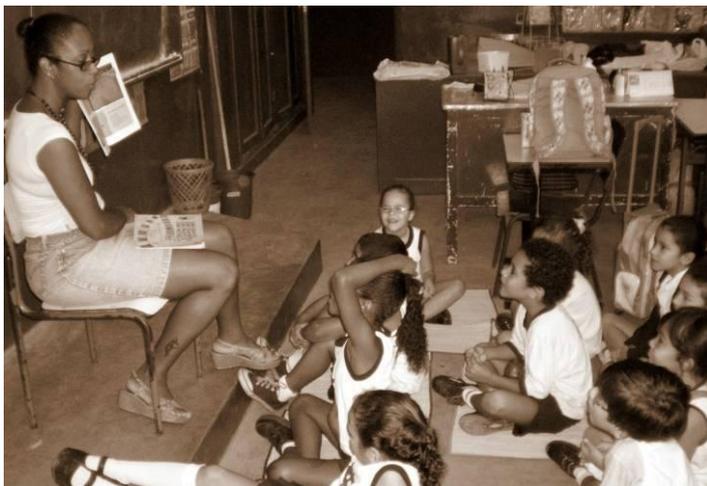
Figura 6: Estudante lendo revista em sala de aula.

<sup>1</sup>Vide <https://sites.google.com/site/redeformad/home>



Fonte: Arquivo de pesquisa (GPPF/UniRio).

Figura 7: Professora Ana Paula lendo uma história para sua turma.

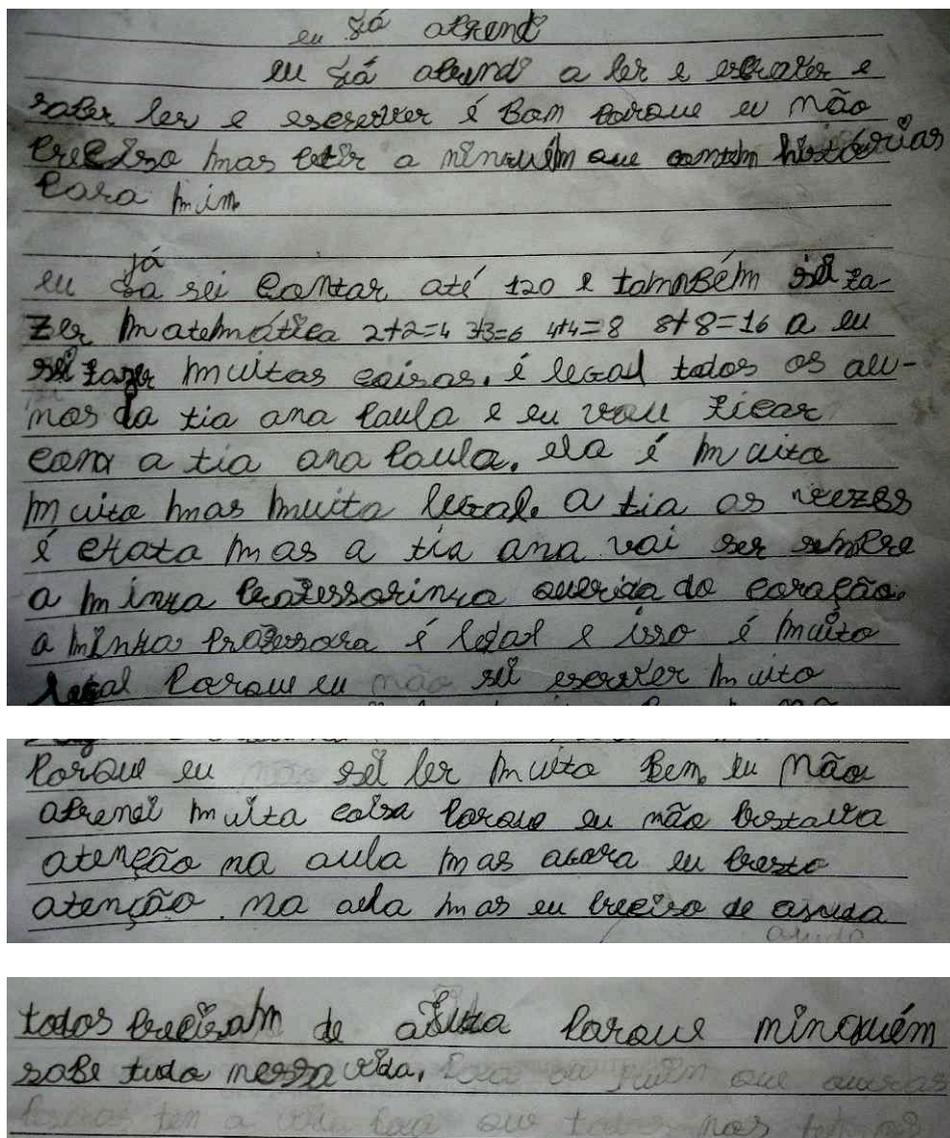


Fonte: idem.

Essa postura quanto à formação do leitor/escritor, como constitutiva do processo alfabetizador, dialoga diretamente com a busca de uma prática mais emancipatória e demonstra uma postura mais atenta em relação às crianças, reconhecendo-as em suas potencialidades e singularidades, fazendo-as participar ativamente desse movimento de discutir e pensar em possibilidades de trabalho. Toda essa dinâmica, na qual múltiplas vozes se comunicam e retroalimentam, instiga e incita uma *organização* outra na/da sala de aula, possibilitando um *espaço* onde uma postura mais crítica, colaborativa, questionadora e

solidária em relação ao vivido seja permanentemente *construída e experienciada*. No final do 1º ano, quando as crianças avaliaram o que aprenderam, Mariana, autora de um dos textos inicialmente apresentados, destaca:

Figura 8: Autoavaliação: 1º ano de escolaridade



Fonte: arquivo de pesquisa (GPPF/UniRio).

Não ser compreendida como a criança “menos avançada” quando, no início do ano, escrevia com *linhas onduladas* (e por um bom tempo escreveu desse modo), contribuiu

significativamente para que Mariana fosse se arriscando, fosse ousando escrever como podia e sabia. Ana Paula, atenta, dialogava com Mariana e estimulava o diálogo entre as crianças. A ajuda, destacada por Mariana em seu texto avaliativo – (...) *mas eu preciso de ajuda, todos precisam de ajuda porque ninguém sabe tudo nessa vida* – é vivenciada nessa sala de aula. As crianças leem e escrevem ajudadas pela professora, ajudadas pelos colegas. Faz parte do processo de conhecer e aprender ser ajudado(a) e ajudar. Todas as crianças realizam todas as atividades, com mais e/ou menos ajuda. Isso as potencializa. Garante que possam duvidar, errar, acertar. No próprio movimento de ler e escrever vão aprendendo sobre a linguagem escrita, sobre as possibilidades de dizer, por escrito, o vivido, pensado, conversado, estudado.

Investir nos conhecimentos ainda incipientes, muitas vezes, quase invisíveis, é o que faz Ana Paula, pois aprendeu com Vygotsky (1989) a valorar os conhecimentos ainda não existentes, mas potencialmente presentes. Ao invés de classificar as crianças, o desafio de compreender o que já sabem, mas, sobretudo, compreender o que ainda não sabem e, portanto, pensar em boas alternativas pedagógicas no sentido, sempre, de *ampliar os saberes existentes e transformar ainda não saberes em saberes*. Esse processo, cíclico e permanente, precisa ser o foco da ação docente. A dimensão dialógica do processo de *aprendizagemensino*, da avaliação, como destaca Esteban (2010, p.76), *traz as vozes infantis para as práticas cotidianas, coloca seus conhecimentos e seus modos de compreender os conteúdos escolares como objetos de estudo*.

Uma vez mais, no processo de pensar e praticar uma escola onde as crianças das classes populares possam, como Mariana, dizer: (...) *eu já aprendi a ler e a escrever e saber ler e escrever é bom* (...), recorremos a Paulo Freire (1982, p.93), para quem o diálogo é imprescindível à uma *educação libertadora: o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para **pronunciá-lo***,<sup>1</sup> *não se esgotando, portanto, na relação eu-tu*.

Por não se resumir à relação eu-tu, o diálogo (entendido como conversa) pressupõe interação, negociação e combinação. É formativo; pressupõe o compartilhamento da palavra e não seu domínio: pertence a todos e não a um, ao/à professor/a. E essa dimensão compartilhativa da linguagem, expressa no *diálogoconversa*, abre possibilidades para uma relação outra na sala de aula, propiciando que a escola seja um *espaço* privilegiado de potencialização de saberes, de legitimação de fala e pensamento, de rompimento de relações mais verticais e desiguais

---

<sup>1</sup> Grifo do autor.

com as crianças, principalmente as das classes populares, historicamente colocadas no lugar das que podem menos.

### **Finalizando...**

A partir de conversas travadas em variados espaços de reflexão e pesquisa, temos nos defrontado com algumas de nossas crenças e certezas, (des)aprendido verdades, aprendido a olhar de outro modo para o que sempre olhamos; enfim, temos reavaliado saberes inculcados e opiniões construídas, ampliando maneiras de pensar e compreender a alfabetização. A ação investigativa que vimos realizando confirma que é possível, na escola, uma prática alfabetizadora outra que, tirando o aluno do lugar da ausência, possa abrir possibilidades para a garantia de um processo de *aprendizagemensino* de qualidade, pautado em práticas emancipatórias não subservientes ao aumento das taxas de evadidos e repetentes.

Pensar na importância de práticas alfabetizadoras discursivas implica, do nosso ponto de vista, potencializar e ampliar saberes e ainda não saberes infantis, tendo como objetivo não a preparação para a cidadania, mas, como salienta Regina Leite Garcia (2004), *a vivência da cidadania hoje*, ou seja, na cotidianidade da sala de aula. *Espaçostempos* mais solidários e co-implicados, lugares de múltiplas lógicas e diferentes falas: uma rede de afetos e aprendizagens.

Embora nos movamos em campo íngreme, *fazemos os caminhos ao caminhar*, empregando *táticas* e *astúcias* para nossa produção cotidiana, a fim de refutar saberes e práticas historicamente tornadas hegemônicas e, por isso, consideradas como “a” verdade. Nessa vibração do hegemônico, do que *é assim porque sempre foi assim*, a escola reproduz ideologias, reforça lugares sociais, sustenta e é transpassada por relações colonizadoras. Contudo, essa mesma escola é também lugar de subversão, de *táticas*, *usos* e *astúcias* diferenciadas (CERTEAU, 2007). Nela, ocorre, diariamente, uma prática que

é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas “maneiras de empregar” os produtos próprios impostos por uma ordem (...) (CERTEAU, 2007, p.39).<sup>3</sup>

Ao ser *espaço* de produção astuciosa, a escola pode ser lugar de práticas populares. Refuta o instituído, recria possibilidades de relações e reinventa *lugares* na sala de aula: o professor é também *aprendente*, e o aluno é também *ensinante*. Aprender e ensinar se fazem dimensões inseparáveis, permeadas por negociações e *diálogosconversas*; portanto, abrem possibilidades de as classes populares serem mais do que transeuntes na escola; de se firmarem, cada vez mais, como *atorasautoras* do processo alfabetizador.

Nesse sentido, as palavras de Garcia (2004), mais uma vez, são emblemáticas e fortalecem o que vimos buscando nas ações de *ensinopesquisa* praticadas na relação dialógica, por nós experienciada, entre universidade e escola básica:

Nossa ação se dá no sentido de que o processo de alfabetização se constitua num rico processo de potencialização dos historicamente condenados ao analfabetismo, sujeitos que vão construindo a sua autonomia no processo de alfabetização, tornando-se autoconfiantes e capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criativamente a sua própria palavra (GARCIA, 2004, p. 27).

Pensamos que esse movimento/posicionamento proporciona que a escola possa ser, para além do que o discurso hegemônico diz, um *espaçotempo* de quebra da *colonialidade* do ser e do saber e, dessa maneira, contribua para uma sociedade outra, nas pequenas redes cotidianas traçadas na – e além da – escola.

### **Referências bibliográficas**

BAGNO, M. Os objetivos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco. In: COELHO, L. M. (org.). *Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e suas práticas*. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 21<sup>a</sup> ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BARROS, M. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano*. 13<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ESTEBAN, M. T. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T. & AFONSO, A. J. (orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: JANSSEN, F. & Hoffmann, J. & ESTEBAN, M. T. (orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. A avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, R. L. *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 21ª ed. São Paulo; Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 49ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GARCIA, R. L. Novos olhares sobre a alfabetização. In: GARCIA, R. L. (org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

\_\_\_\_\_ & FICHTNER, B. & BENITES, M. *Transgressões Convergentes – Vigotsky, Bakhtin, Bateson*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LOPES, E. S. Por que falar das pedras? In: OLIVEIRA, I. B. (org.). *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis: DP et Alii, 2010.

OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREZ, C. L. V. Escola: uma construção cotidiana. In. GARCIA, R. L., SAMPAIO, C. S., TAVARES, M. T. G. *Conversas sobre o lugar da escola*. Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2006.

SAMPAIO, C. S. *Alfabetização e formação de professores - Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali*. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

\_\_\_\_\_. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, R. L. (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. 12ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SKLIAR, C. *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas Y Material Didáctico, 2007.

SÜSSEKIND, M. L. Por um conhecimento *nas* das escolas. In: OLIVEIRA, I.B. *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis: DP et Alii, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.