

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS.
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LETICIA ROBERTA GOMES MARTINS DA SILVA

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO E NA AVALIAÇÃO
DESTE PROCESSO: UMA PESQUISA SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA**

NITERÓI

2021

LETICIA ROBERTA GOMES MARTINS DA SILVA

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO E NA AVALIAÇÃO
DESTE PROCESSO: UMA PESQUISA SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Campo de Confluência: Estudos do Cotidiano da Educação Popular.

Orientadora:

Prof^ª Dr^ª Maria Teresa Esteban do Valle

Niterói, RJ

2021

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

S586p Silva, Leticia Roberta Gomes Martins da
A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO E NA AVALIAÇÃO
DESTE PROCESSO: UMA PESQUISA SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA / Leticia
Roberta Gomes Martins da Silva ; Maria Teresa Esteban,
orientadora. Niterói, 2021.
209 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense,
Niterói, 2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2021.m.11597397733>

1. Alfabetização. 2. Avaliação. 3. Participação
Infantil. 4. Sistematização de Experiências. 5. Produção
intelectual. I. Esteban, Maria Teresa, orientadora. II.
Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDD -

Bibliotecário responsável: Sandra Lopes Coelho - CRB7/3389

LETICIA ROBERTA GOMES MARTINS DA SILVA

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO E NA AVALIAÇÃO
DESTE PROCESSO: UMA PESQUISA SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Campo de Confluência: Estudos do Cotidiano da Educação Popular.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

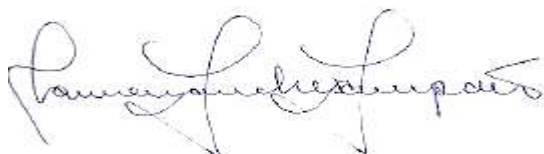


Profª Drª Maria Teresa Esteban do Valle – UFF

Orientadora



Profª Drª Cecília Maria Aldigueri Goulart – UFF



Profª Drª Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO



Profª Drª Mairce da Silva Araújo – UERJ/FFP

Niterói

2021

À memória de Paulo Freire, cujo centenário de nascimento celebramos neste ano, e de Célestin Freinet. Educadores populares que viveram, lutaram, inspiraram e inspiram a luta por uma educação popular e libertadora.

AGRADECIMENTOS

A vocês que contribuíram ou me apoiaram na realização deste trabalho, eu agradeço muitíssimo:

Eduardo, meu esposo, amigo e companheiro de todos os momentos. Grande incentivador do meu trabalho docente e leitor crítico deste trabalho.

Eduardo Filho, razão da minha vida e ser que desperta sempre o melhor de mim;

Maria Teresa Esteban, pelo carinho, competência profissional, compromisso e paciência. Para mim é uma grande honra, e também grande responsabilidade, tê-la como orientadora;

Joana, Léo, Aline, Elder, Ana Cris, Luana, Fabiano, Fabiana, Ticyane, Renato e demais companheiros do grupo de pesquisa GEPAEP, pelas preciosas colaborações no desenvolvimento da minha pesquisa;

Cecília Goulart, Mairce Araújo e Carmen Sanches, pela leitura afetuosa que fizeram do meu trabalho no exame de qualificação e pelas preciosas contribuições que deram a ele;

Fátima e Luciana, diretora e adjunta da escola onde trabalho, por apoiarem o meu trabalho e pelo apoio na realização do mestrado;

A cada criança e adolescente com quem trabalhei e trabalho, não sendo possível mencionar o nome de todos/as, muito obrigada por me ensinarem diariamente a ser professora.

RESUMO

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Estudos do Cotidiano da Educação Popular, investigou dinâmicas pedagógicas favoráveis à participação das crianças na alfabetização e na avaliação deste processo, dinâmicas que buscam despertar nelas ainda mais a alegria e o desejo de aprender. Esta pesquisa se estabeleceu a partir de questionamentos sobre a ação da escola no processo de construção do fracasso/sucesso escolar de crianças/estudantes provenientes das classes populares. Tendo como ideias articuladoras para a discussão os termos alfabetização, participação infantil e avaliação democrática, o trabalho se voltou a uma experiência pautada pela compreensão de que a ação pedagógica deva ser coletiva, participativa e dialógica, indagando ser esse um caminho para que se alcance sua questão central. A pesquisa, de natureza qualitativa, desenvolveu-se em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de educação de Niterói, no ano de 2019. Caracterizou-se como um estudo no campo do cotidiano no qual foi adotado um processo de intervenção pedagógica com a participação das crianças envolvidas, efetivado pela autora da dissertação, em sua própria turma. A investigação orientou-se pela metodologia de sistematização de experiências, apoiando-se na elaboração de um plano de sistematização que, para ser desenvolvido, foram utilizados como fontes de informações: cadernos de planejamentos, relatos de momentos vivenciados considerados pertinentes, fotografias, falas das crianças, comentários a partir de observações realizadas no momento de pesquisa, o projeto de intervenção, dentre outros. Por meio da pesquisa, de suas discussões e reflexões, foi explicitado o processo de formação de uma professora pesquisadora. Algumas das aprendizagens desta pesquisa são: a importância para a formação e atuação docente, o aprender com a própria prática, refletindo criticamente sobre a mesma com a intenção de melhor fazê-la; a importância de construir um trabalho pedagógico junto *com* as crianças e não *para* elas, as envolvendo nos seus processos de aprendizagens; a potencialidade da escola pública e dos sujeitos que a praticam na construção e produção de conhecimentos relevantes para a educação; dentre outras aprendizagens que evidenciam a urgente e necessária construção de uma escola pública popular pelos sujeitos que a praticam.

Palavras-chave: Alfabetização. Avaliação. Participação Infantil.

ABSTRACT

The present work, enrolled in the line of research Studies of the Daily Life of Popular Education, investigated pedagogical dynamics favorable to the participation of children in literacy and in the evaluation of this process, which seek to awaken in them even more the joy and the desire to learn. This research was based on questions about the school's action in the process of building school failure/success for children/students from the lower classes. With articulating ideas as the terms literacy, child participation and democratic evaluation, the work turned to an experience guided by the understanding that the pedagogical action must be collective, participative and dialogical, asking that this is a way to reach its central question. The research, of a qualitative nature, was developed in a first year class of elementary school in a public school in the municipal education network of Niterói, in 2019. It was characterized as a study in the field of everyday life in which it was adopted a process of pedagogical intervention with the participation of the children involved, carried out by the author of the dissertation, in his own class. The investigation was guided by the methodology of systematization of experiences, supported by the elaboration of a systematization plan that, to be developed, were used as sources of information: planning notebooks, reports of moments experienced as relevant, photographs, speeches from children, comments from observations made at the time of research, the intervention project, among others. Through the research, its discussions and reflections, the process of training a researcher teacher was explained. Some of the lessons learned in this research are: the importance for teacher training and performance, learning from one's own practice, reflecting critically on it with the intention of better doing it; the importance of building pedagogical work with children and not for them, involving them in their learning processes; the potential of the public school and the subjects that practice in the construction and production of knowledge relevant to education; among other learnings that show the urgent and necessary construction of a popular public school by the subjects who practice it.

Keywords: Literacy. Assessment. Child Participation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Princípios da pedagogia Freinet.	p. 36
Figura 2	Alguns princípios da pedagogia Freire.	p. 38
Figura 3	Imagem da entrada principal da E. M. Professora Maria Ângela Moreira Pinto.	p. 80
Figura 4, 5, 6	Momento de observação do calendário ao final de um mês e organização de alguns dados obtidos na observação.	p. 86
Figura 7 - 10	Momentos diferentes em que a brincadeira ou a ludicidade estava presente como ato criador e não apenas como passatempo.	p. 94
Figura 11, 12	Crianças sendo orientadas na confecção dos/as bonecos/as de jornal.	p. 105
Figura 13, 14	Crianças pintando com guache os/as bonecos/as e confeccionando roupinhas com papel crepom.	p. 106
Figura 15, 16	Escrita espontânea sobre as características dos/as bonecos/as.	p. 106-107
Figura 17, 18	Textos livres com escrita espontânea de duas crianças da turma de alfabetização.	p. 110-111
Figura 19- 23	Aula Passeio no quarteirão da escola observando e registrando os vegetais presentes.	p. 114
Figura 24, 25	Dois dos registros da aula passeio.	p. 115
Figura 26 - 29	Salada de Frutas.	p. 116-117
Figura 30	Texto coletivo: Receita de uma Salada de Frutas.	p. 117
Figura 31, 32, 33	Feira da Alegria.	p. 118
Figura 34, 35	Registro das compras da feirinha.	p. 119-120
Figura 36, 37, 38	Livro dos Vegetais a partir de uma pesquisa realizada pelas crianças e pela professora.	p. 121
Figura 39 - 54	Criação de histórias envolvendo vegetais. Atividade realizada em 30/09/2019.	p. 122-133
Figura 55	Produção de uma criança da turma.	p. 135
Figura 56 - 59	Confecção em grupo de um caminhão de lixo.	p. 140

Figura 60 - 63	Confecção em dupla do Robô-Copo, motorização e registro individual.	p. 141
Figura 64, 65, 66	Trabalhando linguagem de programação com o Scratch iniciando a programação de um jogo.	p. 142
Figura 67 - 74	Crianças respondendo “O que eu aprendi até agora com a robótica?”	p. 143-147
Figura 75, 76, 77	Apresentação do projeto “Jogos, Músicas e Brincadeiras” na VI Feira de Ciências e Tecnologia e Inovação de Niterói de 2019.	p. 148
Figura 78	Apresentação na Feira do Saber. Uma das crianças da turma com o seu responsável.	p. 149
Figura 79	Entrega de medalhas.	p. 149
Figura 80 - 90	Algumas ilustrações realizadas pelas crianças de como consideraram que foi o ano escolar de 2019.	p. 156-161
Figura 92, 93, 94	As crianças desenvolvendo os seus planos de trabalho (estudo).	p. 171

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1	Relação dos achados na pesquisa bibliográfica.	p. 59-60
Tabela 2	Plano de Sistematização.	p. 75-76
Tabela 3	Relação de turmas da unidade escolar pesquisada no ano de 2019.	p. 81
Tabela 4	Registro de uma Assembleia de Classe.	p. 92
Tabela 5	Índice do conhecimento coletivo sobre o tema de estudo escolhido.	p. 95
Tabela 6	Avaliação coletiva do grupo sobre como estava o processo.	p. 152
Tabela 7	Avaliação realizada pelas crianças da turma de alfabetização sobre o projeto desenvolvido.	p. 155
Tabela 8	Índice do conhecimento coletivo construído em 2020.	p. 169
Quadro 1, 2, 3	Histórias coletivas.	p. 102-104

LISTA DE SITUAÇÕES

Situação 1	Registro pessoal de um dos dias em que a turma estava organizando a “Agenda” do dia.	p. 85
Situação 2	Registro pessoal do momento da rotina “Quantos Somos?”	p. 86
Situação 3	Registro de um dos dias do momento da rotina “Leitura Compartilhada”.	p. 88
Situação 4	Construindo histórias coletivas.	p. 101
Situação 5	Registro pessoal sobre crianças que estavam brincando de fazer livros.	p. 108
Situação 6	Registro pessoal sobre uma criança da turma que escreveu um poema de própria autoria.	p. 135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 13
CAPÍTULO I- PROFESSORA PESQUISADORA EM CONSTANTE FORMAÇÃO	p. 15
1.1. Caminhos que me trouxeram à pesquisa com o cotidiano	p. 15
CAPÍTULO II- UM APANHADO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	p. 41
2.1 Um pouco das diferentes concepções de alfabetização presentes no Brasil: Lutas pela escola pública para todos/as e críticas à educação tradicional	p. 42
CAPÍTULO III- METODOLOGIA	p. 54
3.1. Pesquisa com o cotidiano	p. 54
3.2. Pesquisa da própria prática	p. 58
3.3. Sistematização de experiências como metodologia	p. 71
CAPÍTULO IV- SISTEMATIZANDO EXPERIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM PRÁTICATEÓRICAPRÁTICA	p. 79
4.1. Contextualização do local e dos sujeitos da pesquisa	p. 79
4.2. Trabalho pedagógico desenvolvido com a turma de alfabetização em 2019	p. 82
<i>4.2.1 Criando estratégias para conhecer melhor o grupo de crianças e favorecer o trabalho pedagógico coletivo, participativo e dialógico</i>	p. 82
<i>4.2.2 Pensando junto com as crianças em como continuar conduzindo o trabalho: Projeto coletivo “Jogos, Músicas e Brincadeiras”</i>	p. 93
<i>4.2.2.2 <u>A alfabetização como processo discursivo</u></i>	p. 98
<i>4.2.2.2 <u>Diferentes possibilidades da linguagem escrita como experiência: escrita espontânea, textos coletivos, registros de pesquisas, textos livres...</u></i>	p. 100
<i>4.2.2.3 <u>Projeto Robótica Educacional articulado ao Projeto “Jogos, Músicas</u></i>	p. 138

e Brincadeiras”

4.2.2.4 Avaliação participativa articulada ao processo de aprendizagemensino p. 151

4.2.2.5 Pensando junto com as crianças em novas possibilidades de desenvolver o trabalho pedagógico em 2020 a partir do vivido no ano anterior p. 168

4.3 Discutindo e refletindo sobre algumas questões a partir da prática vivida p. 172

CONSIDERAÇÕES FINAIS: p. 177
**“PONTO DE CHEGADA” QUE SE TRANSFORMA EM NOVOS
“PONTOS DE PARTIDA”**

REFERÊNCIAS p. 181

APÊNDICE p. 187

ANEXOS p. 189

INTRODUÇÃO

Início a apresentação deste trabalho de pesquisa pensando e refletindo sobre a metáfora do mergulho. Ao nos aventurarmos em um mergulho podemos ter várias sensações de como a água está. Ela pode estar fria, quente, morna... Porém, somente saberemos e sentiremos se nos permitirmos experimentar!

Podemos até perguntar a outros que estão no mergulho como está o toque da água. Mas, somente a minha experiência no mergulho me dirá, pois esta sensação irá depender da temperatura do meu corpo ao entrar e, do meu nível de sensibilidade ao perceber o toque da água naquele momento, além de outros fatores.

Assim me senti e me sinto ao pesquisar o cotidiano, em um mergulho. Pois, nele não vou encontrar verdade absoluta ou única sensação ao sentir o toque da água. Mas, muitas sensações de acordo com a minha percepção e com a percepção própria de quem se aventurar a nele também mergulhar. Isto porque o cotidiano “é uma realidade de emergências, sem itinerários fixos, que faz do pesquisador um sujeito errante, em busca de perguntas e de respostas e sempre distante das verdades definitivas” (ESTEBAN, 2003, p.129).

Pertencente ao cotidiano escolar como professora pesquisadora, ou seja, como também, fazedora, observadora e problematizadora da minha própria prática pedagógica, trago neste trabalho as minhas percepções deste mergulho no cotidiano num movimento de ação-reflexão-ação¹, “tendo a prática como ponto de partida e como finalidade, sem que isto signifique supremacia da prática sobre a teoria” (ESTEBAN, 2002, p. 20).

Esta pesquisa foi tecida a partir do questionamento sobre a ação da escola no processo de construção do fracasso/sucesso escolar de crianças/estudantes provenientes das classes populares, com a intenção de compreender dinâmicas pedagógicas favoráveis à alfabetização destas crianças/estudantes.

Ela tomou como ponto de partida a minha experiência docente com as crianças e adolescentes da rede municipal de educação do município de Niterói (RJ), buscando discutir e refletir como alfabetizar as crianças das classes populares despertando nelas ainda mais o desejo e a alegria de aprender, colaborando com o seu sucesso escolar.

Parti da ideia de que através de um trabalho pedagógico coletivo, participativo e dialógico isto poderia ser possível. Estes três princípios/conceitos são baseados nas

¹ Todo o escrito presente neste trabalho contendo união entre palavras e, muitas vezes, inversão destas como comumente são usadas, inspira-se na professora Nilda Alves na tentativa de superar a dicotomia presente no discurso hegemônico da modernidade e na busca de dar novos sentidos às palavras.

pedagogias de Paulo Freire (1967, 1989, 1996, 2001, 2014, 2017) e de Célestin Freinet (1977, 1998, 2001), autores com quem dialoguei este trabalho de pesquisa. Mas, como tecer estes princípios/conceitos no cotidiano escolar? Quais as suas possibilidades e os seus desafios?

Com abordagem qualitativa, a pesquisa se referenciou nos estudos com o cotidiano (ALVES, 1999; ESTEBAN, 2003; FERRAÇO, 2003; GARCIA, 2003a, 2003b), especificamente com o cotidiano escolar e, tomou como metodologia a sistematização de experiências (BENEDETTI, 2014; BICKEL, 2006; FREITAS, 2014; JARA, 2006, 2014) da própria prática com a intenção de investigá-la.

Tendo a minha própria experiência docente como objeto de estudo, a pesquisa teve em primeiro plano como seus sujeitos, eu e as crianças com as quais lecionei em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede municipal de educação de Niterói.

Apresento nesta dissertação o desenvolvimento da pesquisa e a sua discussão. No primeiro capítulo “Professora pesquisadora em constante formação” apresento os caminhos que me trouxeram à pesquisa com o cotidiano articulando e refletindo sobre a minha trajetória escolar e a minha atuação docente, construindo assim o meu projeto de pesquisa.

No segundo capítulo “Um Apanhado sobre a Alfabetização no Brasil”, articulando o primeiro capítulo ao quarto - capítulo este onde realizo parte da sistematização de experiências - faço uma breve apresentação das concepções de alfabetização presente no cotidiano escolar desde o final do século XIX, não com a intenção de esgotar a apresentação do tema alfabetização, mas buscando levantar alguns pontos relevantes para se pensar as questões político-pedagógicas que serão suscitadas adiante com a pesquisa.

No terceiro capítulo “Metodologia”, discuto as questões metodológicas da pesquisa, o porquê de realizar pesquisa com o cotidiano e como esta pesquisa me permite fazer investigação da minha própria prática a partir da sistematização de experiências.

Dando continuidade, no quarto capítulo “Sistematizando Experiências: uma abordagem práticoteórica/prática”, realizo mais uma etapa da sistematização de experiências, metodologia desta pesquisa, recuperando o processo vivido com as crianças de uma turma de primeiro ano de alfabetização articulando práticoteoriaprática, levando, discutindo e refletindo questões a respeito da problemática desta investigação.

Finalizo este trabalho de apresentação da pesquisa com as considerações finais, que do “ponto de chegada”, apresentando algumas conclusões e aprendizagens, transforma-se em novo “ponto de partida”; com novas possibilidades de aprofundamento da pesquisa, com novas temáticas ou possibilidades para estudos futuros.

Convido ao leitor e a leitora deste trabalho a também fazer um mergulho comigo neste cotidiano particular. Boa leitura!

CAPÍTULO I

PROFESSORA PESQUISADORA EM CONSTANTE FORMAÇÃO

1.1 Caminhos que me trouxeram à pesquisa com o cotidiano

[...]

Eu voltei² agora pra ficar
Porque aqui, aqui é meu lugar
Eu voltei pras coisas que eu deixei
Eu voltei
Fui abrindo a porta devagar
Mas deixei a luz entrar primeiro
Todo o meu passado iluminei
E entrei
 [...]

Onde andei não deu para ficar
Porque aqui, aqui é meu lugar
Eu voltei pras coisas que eu deixei
Eu voltei
 [...]

Lembro-me que quando adolescente, próximo à secretaria da escola³ onde estudava, presenciei uma briga entre dois colegas. A diretora ao ouvir o barulho da confusão veio em disparada para apartar a briga e chamar a atenção dos “arruaceiros”. Depois que tudo ficou calmo, ela olhou para mim e disse: “Viu o que temos que aturar? Quando você crescer e for professora, vai saber na pele o que é isso!” Respondi: “Deus me livre! Eu não quero ser

² Intérprete: Roberto Carlos. Compositores: Esteves Erasmo / Losi Jose Alejandro. Trecho da letra de O portão © Emi Songs Do Brasil Edições Musicais Ltda, Emi Songs Do Brasil Ltda.

³ Escola pública (CIEP 494 Alexandre Carvalho), situada em Miguel Pereira, pequeno município do interior do Estado do Rio de Janeiro, no final da década de 1990.

professora!” A diretora, então, me disse: “Não cospe para cima menina, porque o cuspe pode cair na sua testa”.

Seria o presságio ali da profissão que eu iria abraçar? Não sei. Só sei que ser professora não era o meu desejo de infância. Quando menina eu queria fazer direito, não sabia especificamente qual função, mas queria de alguma forma ajudar os/as injustiçados/as. Com as idas e vindas da vida e nas minhas andanças nela, tornei-me professora, não por falta, mas por opção.

Quando voltei novamente à escola pública, agora não mais como educanda, mas como educadora, senti e me sinto assim: *“Eu voltei agora pra ficar, porque aqui, aqui é o meu lugar”!*

E ao voltar a este lugar, a escola pública, as lembranças passadas surgem. Lembranças significativas do meu tempo de meninice: as longas horas em que ficava embebida nas leituras que fazia na biblioteca ou nos cantos mais silenciosos da escola; minha boa interação com as minhas professoras e demais funcionários das escolas onde estudei; minhas brincadeiras e conversas com os meus colegas; minhas peraltices de infância; minhas algumas timidez e extravagância de adolescente; meus devaneios de querer mudar o mundo, enfim, bons momentos.

Embora fosse uma menina pobre das classes populares, filha de pais semianalfabetos que pouco poderiam contribuir nos meus deveres escolares, tenho a lembrança de que a escola pública foi um lugar positivo e muito importante para mim. Lá descobri uma das minhas maiores paixões que levaria para toda a minha vida, a leitura. E lá também pude alimentar esta paixão, pois ter livros em casa não era a minha realidade.

Por que, então, ao adentrar novamente neste espaçotempo encontro alguns ou muitos meninos e meninas que não têm a mesma boa experiência que eu tive na minha infância e adolescência? Por que encontro alguns ou muitos meninos e meninas que ao mesmo tempo em que estão dentro do sistema de educação, estão também fora? A educação pública não é direito de todos e dever do Estado, garantidos pela nossa Constituição? Por que, então, no cotidiano escolar, estes “todos” são na prática “nem todos”?

São algumas das muitas perguntas que começaram a surgir e ainda surgem ao voltar à escola pública. Especificamente à escola pública da rede municipal de educação de Niterói, na qual sou professora desde 2013.

Estas perguntas me motivaram a tecer meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da UFF, apresentado em 2016⁴, com o tema “alfabetização das classes populares tecida no cotidiano escolar”. Estas perguntas iniciais sobre a produção do fracasso escolar, outras que surgiram na tecitura da minha monografia de graduação e na minha experiência docente em sala de aula me inquietaram e motivaram a procurar “respostas” na minha pesquisa de mestrado.

Nos meus oito anos de trabalho docente, tenho encontrado educandos/as que já na sua caminhada escolar inicial, lidam com o fracasso escolar. Estudantes que por motivos diversos, escolares e extraescolares, não conseguem sequer concluir seus processos de alfabetização no momento que é esperado pela escola.

Ao adentrar no espaçotempo escolar encontro estes/as estudantes sendo, muitas vezes, conduzidos por práticas alfabetizadoras domesticadoras, embora muitas vezes acompanhadas de discursos progressistas. Na concepção destas práticas, por exemplo, o não saber ler e escrever corretamente é imediatamente considerado uma falta, um mal que precisa ser cortado ou punido. Sem que estes/as estudantes tenham de fato a experiência de aprendizagemem sino num contexto pedagógico que estimule processos participativos na construção de seus conhecimentos, processo pedagógico este que necessita ser contextualizado e ampliado. Assim como as demais condições objetivas desta situação que também necessitam ser enfrentadas.

Não tenho a intenção de fazer juízo de valor sobre pessoas ou instituições, mas problematizar atitudes e situações arraigadas no discurso hegemônico e que muitas vezes não percebemos. Muitas vezes os nossos discursos são progressistas e nossas práticas domesticadoras. Freire (1986) em seu diálogo com Ira Shor, falou-nos sobre a importância de buscarmos a coerência entre o nosso discurso e a nossa prática. Isto é um projeto de vida, pois como o próprio Freire nos falava “nós não somos, estamos sendo”. Tenho assumido este

⁴ Em 2016, apresentei minha monografia intitulada “Entre certezas e incertezas, à constante procura de completar o incompleto...” orientada pela professora doutora Maria Teresa Esteban. A mesma apresentava reflexões sobre práticas pedagógicas tecidas no cotidiano da escola pública com estudantes das classes populares que frequentemente são vistos como apresentando defasagens de aprendizados escolares, especialmente meninos e meninas que se encontram na situação de distorção idade-série, idade-ciclo dentro do sistema de ciclos adotado por Niterói. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma experiência de práticas pedagógicas no cotidiano escolar articulada com estudos teóricos realizados no Curso de Pedagogia da UFF- Niterói. Foi escolhido como metodologia para realização deste trabalho o campo do cotidiano justamente por nos ser considerado mais apropriado para analisar e refletir a complexidade do trabalho docente dentro de salas de aulas concretas formadas por sujeitos- professoras(es) e alunas(os)- com direitos, desejos e anseios. Retomo, neste momento, a muitos dos meus questionamentos presentes na monografia, porque eles me dão subsídios para a construção do meu projeto de mestrado (Monografia disponível no site “Ações do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação, Educação Popular e Escola Pública” - <http://avaliacaoalfa.sites.uff.br/>- em Atividades/Pesquisas Concluídas).

projeto, nada fácil a meu ver, como compromisso ético-político para com meus/minhas educandos/as.

Considero a alfabetização como um processo de aprendizagem amplo que se inicia muito antes de entrarmos na escola e que se estende ao longo de nossa vida escolar e para além dela, no sentido freireano. Algo que difere da alfabetização como aquisição das habilidades do uso de um código, apenas um período inicial de aprendizagem da linguagem escrita. Embora a alfabetização também abarque este momento, compreendo que ela não consiste essencialmente em aprender a codificar e decodificar símbolos e conhecer os números sabendo operá-los corretamente. A alfabetização, compreendida por mim, relaciona-se à leitura de mundo que começa mesmo antes da leitura da palavra, podendo cada educando/a dizer a sua “palavramundo”, como nos ensinou Paulo Freire (1989), de modo que sua participação na cultura escrita amplie suas possibilidades de escrever e ler a sua história e transformar a sua realidade.

Neste sentido, ao se alfabetizarem, os sujeitos participantes e construtores de seus conhecimentos se apropriam da leitura e da escrita como instrumentos de luta e resistência, buscando a sua libertação ao se inserirem cada vez mais com autonomia em nossa “sociedade escriturística”⁵ (CERTEAU, 2012). Esta concepção de alfabetização, no âmbito escolar, se compreende articulada a um processo de avaliação com finalidade formativa, a favor das aprendizagens dentro de uma perspectiva democrática, rompendo com a educação bancária ao promover uma educação libertadora.

Todavia, nas práticas pedagógicas cotidianas, a alfabetização é concebida algumas ou muitas vezes, apenas como o domínio do código, estando este processo completamente deslocado do contexto sócio, histórico, político e cultural dos/as educandos/as. Esta concepção costuma se valer da avaliação classificatória, onde somente os/as estudantes são avaliados/as e responsabilizados/as pelos seus possíveis “fracassos”, desconsiderando todo o processo de aprendizagemensino⁶.

⁵ Segundo Certeau (2012, p. 221), “com a modernidade aprender a escrever define por excelência a inserção em uma sociedade capitalista e conquistadora”. Os saberes populares, normalmente transmitidos gerações por gerações pela oralidade, passaram a ser considerados de pouco valor e empecilho ao progresso dentro da perspectiva hegemônica da modernidade europeia. Por exigir uma abstração maior no seu uso e por conseguir registrar os conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade a escrita passou a ter papel importantíssimo nas sociedades modernas sobrepondo-se a outras formas de expressão humana. As classes populares adquiririam este código que é a “arma dos mais fortes”, ou seja, dos opressores, é de fundamental importância na luta contra a opressão a qual são submetidas e na ressignificação de suas atuações sociais.

⁶ Esta palavra assim grafada busca problematizar o processo de aprendizagemensino entendido comumente como ensino-aprendizagem, levando a refletir que nós professores/as não somos os/as os/as únicos/as detentores/as do saber, não sabemos tudo. Aprendemos ao ensinar, assim como os/as nossos/as educandos/as ao aprender nos

A escola não está à parte da sociedade, ela faz parte dela. Nela se refletem as questões sociais que extrapolam os seus muros que não são fáceis de resolver, mas que não podem ser ignoradas e, preferencialmente, nem acentuadas. Nela também se constroem novas possibilidades, pois ela não somente reflete como também atua, pois a “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 2017).

Nos meus dois primeiros anos na rede educacional niteroiense trabalhei com duas turmas regulares, uma de terceiro e outra de quarto ano do ensino fundamental. Nestas turmas me deparei pela primeira vez com o fenômeno do fracasso escolar. Ou foi a primeira vez que o percebi? Acredito que sim. Metade dos estudantes destas turmas ainda não estava alfabetizada e todos/as estudantes se encontravam em processos diferentes de alfabetização.

Esta constatação me causou certa angústia porque é esperado, no sistema de ciclos de Niterói, que no terceiro ano do Ensino Fundamental todas as crianças estejam alfabetizadas, caso não estejam, elas ficarão retidas no ciclo. Estas crianças dificilmente têm algum apoio pedagógico quando são retidas. Ou frequentemente ficam sendo retidas muitas vezes no mesmo ano de escolaridade ou seguem nos anos escolares sem intervenções pedagógicas adequadas a sua situação.

Lidar com aquela realidade não foi tarefa fácil para mim, precisei criar minhas estratégias para poder enfrentar meu problema, que não era somente meu. Estratégias que em alguns momentos foram positivas e, em outros momentos, negativas, no meu ponto de vista de educadora envolvida naquele processo. Todavia, estas experiências começaram a forjar o meu ser professora.

Do ano de 2015 até 2018 trabalhei diretamente com os “fracassados”⁷ da escola em turmas especiais de aceleração da aprendizagem⁸.

Na rede municipal de educação de Niterói, todo o ensino fundamental está organizado em ciclos desde 1999. O primeiro ciclo compreende o 1º, 2º e 3º ano das séries iniciais que são os três primeiros anos dedicados à alfabetização, atendendo crianças na faixa etária entre 6 a 8 anos. O segundo ciclo compreende o 4º e 5º ano das séries iniciais, atendendo crianças entre 9 e 10 anos de idade. O terceiro ciclo compreende o 6º e 7º ano das séries finais,

ensinam e ensinam uns/umas aos/às outros/as mutuamente. Sendo o processo de aprendizagem ensino dialógico e não linear.

⁷ Não considero as crianças e adolescentes com as/os quais trabalhei fracassadas/os. Porém, no cotidiano escolar estes/as educandos/as são estigmatizados/as pelo rótulo de fracassados/as. A este rótulo que me refiro.

⁸ Trabalhei com três turmas de aceleração da aprendizagem atendendo crianças e adolescentes que estavam matriculadas no primeiro e no segundo ciclo. Nestas turmas a média da faixa etária dos/as estudantes ficava entre 10 a 17 anos.

atendendo crianças entre 11 e 12 anos de idade. E o quarto ciclo compreende o 8º e 9º das séries finais, atendendo adolescentes entre 13 e 14 anos de idade.

Para cada ciclo existe a possibilidade de se criarem turmas especiais chamadas de turmas de aceleração da aprendizagem para corrigir o fluxo escolar, ou seja, adiantar os estudantes que estão atrasados em relação à idade que têm e o ano/ciclo em que deveriam estar. Estas turmas devem atender ao máximo quinze estudantes que estejam com dois anos ou mais de distorção idade-ciclo e devem proporcionar um processo de aprendizagem mais favorável a estes estudantes, segundo a Portaria FME 019/2014 que estabelece como devem ser organizadas tais turmas.

Muitos dos/as meninos/as que foram para as turmas com as quais trabalhei não tinham necessidade de estarem ali. Foram parar nestas turmas porque aos olhos da escola “não sabiam nada”. No desenvolvimento do trabalho pedagógico fui percebendo que eles/as sabiam muitas coisas e tinham outras que ainda não sabiam, no entanto, os saberes que traziam não eram considerados importantes para a escola. O “problema” de alguns era que ainda apresentavam erros ortográficos na escrita, mas escreviam. E não tinham leitura ainda fluente, mas liam.

Estas constatações me levaram e ainda me levam a pensar sobre quais concepções de ensino, aprendizagem e infâncias reinam nas práticas pedagógicas tecidas no cotidiano escolar. Chamava-me a atenção o fato de muitos dos/das estudantes que iam parar nas classes de aceleração ter um histórico de no mínimo seis anos de matrícula na escola. Fato que me levava a pensar: Qual trabalho pedagógico foi desenvolvido com estes/as educandos/as a ponto deles/as estarem neste lugar de fracasso?

Fazia-me esta pergunta, não para culpabilizar a professora A ou B e justificar o que não estava conseguindo fazer, mas para tentar dar outro rumo à escolarização daqueles/as estudantes.

Entendo que o problema do fracasso escolar, presente principalmente na escolarização de crianças provenientes das classes populares, segundo estudos de Maria Helena de Souza Patto (1999)⁹, não é um problema isolado e atual. Suas causas podem ser identificadas em

⁹ Maria Helena Souza Patto em sua obra intitulada *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1999), nos mostra que a realidade do fracasso escolar se manifesta predominantemente entre pessoas provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população, cujos rendimentos escolares, se comparados com rendimentos escolares de pessoas de segmentos sociais mais favorecidos, apresentam-se insuficientes. Em seus estudos, a autora aponta que ao longo dos séculos, o fracasso escolar vem se justificando por pressupostos ligados à determinação hereditária, diferenças individuais e carências culturais. Ou seja, o fracasso escolar vem se justificando como se fosse proveniente das características individuais do estudante e de sua família. Dentro da perspectiva do materialismo histórico, a autora afirma que as dificuldades de aprendizagem escolar deste

vários âmbitos: econômicos, políticos, sociais, de gestão, pedagógico-didático, dentre outros. Porém, também entendo que todos estão entrelaçados como em uma rede.

Para mim, enquanto profissional responsável pela educação daqueles/as estudantes, interessava diretamente saber qual trabalho deveria desenvolver em sala de aula, de modo que o fracasso não fosse uma realidade, ao menos no âmbito no qual eu era responsável, a alfabetização daquele grupo estudantil.

O fenômeno do fracasso escolar mobilizou-me, desde o início do meu fazer docente, a buscar um modo de fazer ou “artes de fazer” (CERTEAU, 2012), diferenciado a partir do que tenho encontrado em meu cotidiano, buscando dialogar constantemente práticateoriaprática com o intuito de contribuir para que as crianças com as quais trabalho não experimente o fracasso nos seus processos de alfabetização, ou superem tal experiência.

Esta tarefa não tem sido fácil, porque tem sido necessária uma autoavaliação constante da minha própria prática pedagógica ao expressar as minhas próprias concepções de educação, aprendizagem e infâncias que se materializam no meu saberfazer docente. É algo que continuo construindo, desconstruindo e reconstruindo.

A escola municipal na qual trabalho está localizada no bairro São Francisco¹⁰ e trabalha com crianças e adolescentes das classes populares, em sua grande maioria, provenientes das favelas que estão no bairro, como a Grotá; aos arredores do bairro como o Preventório, o Morro do Cavalão, a Igrejinha e outras da proximidade.

Em 2013, quando entrei na rede municipal de educação, fui trabalhar no anexo da Escola Maria Ângela que ficava à subida do Morro do Preventório em Charitas, também em Niterói, próximo ao bairro São Francisco. Este anexo deixou de funcionar no ano seguinte por questões que não pretendo adentrar¹¹.

Com a minha primeira turma, a qual era de terceiro ano do Ensino Fundamental I¹², a estratégia que arrumei foi trabalhar em alguns momentos com todas as crianças e adolescentes e, em outros momentos, com grupos de interesses.

segmento da sociedade provêm não exclusivamente de suas condições pessoais e familiares, mas da lógica dominante na qual a escola foi constituída e na qual se perpetua até hoje.

¹⁰ O bairro São Francisco é considerado um bairro nobre de Niterói. Localizado próximo a Baía de Guanabara é cercado por praias sendo um dos pontos turísticos e de diversão da cidade. A escola pública onde trabalho está localizada em um dos quarteirões do bairro formados por casas residenciais de alto padrão, em sua grande maioria. Ao pesquisar na internet sobre o bairro não encontrei referências de que nele tenha favelas. Estas são consideradas inexistentes. No entanto, a Grotá fica dentro do bairro. Ou seja, as classes populares são apagadas das referências sobre o bairro.

¹¹ Abordo e discuto estas questões na minha monografia da graduação (SILVA, 2016).

¹² O grupo estudantil era composto por 20 crianças com faixa etária de 8 a 13 anos de idade.

O anexo funcionava em um CIEP apresentando salas grandes e bastante espaço para as crianças e adolescentes se movimentarem, o que ajudou muito o meu trabalho docente. Iniciava as aulas com todas/os fazendo a rotina como: vendo quem estava presente e ausente; fazendo calendário; roda de conversa inicial sobre o que traziam; leitura compartilhada feita por mim.

Costumava trabalhar com sequência didática. Às vezes, eu planejava a aula a partir da própria leitura compartilhada, outras de algum jogo ou brincadeira, outras de alguma experimentação, outras de aulas passeios que realizava com as crianças e adolescentes nas proximidades da escola. As atividades em sala de aula eram realizadas em grupos ou individualmente; apresentavam níveis de dificuldades diferentes para que os/as estudantes que ainda não tinham o domínio da leitura e da escrita não se sentissem incapazes de realizar. Normalmente eram atividades que precisavam mais da minha intervenção.

Quando o grupo terminava a tarefa, poderia fazer outra atividade de seu interesse, do grupo ou individual, enquanto eu dava atenção aos outros/as. Havia organizado na sala cantinhos: de leitura; de ciências e de jogos e brincadeiras (com jogos diversos como dominó, xadrez, quebra-cabeça, jogo da velha, amarelinha, etc). O cantinho de jogos e brincadeiras era o mais frequentado pela turma.

Tínhamos o combinado de que ao ir aos cantinhos não poderia atrapalhar os/as colegas que ainda não tinham terminado as atividades propostas. Tentava organizar o tempo para que todos/as frequentassem estes cantinhos, pois não tinha a intenção de castigar os/as que não terminavam rápido as tarefas direcionadas, mas auxiliá-los/as nas suas aprendizagens.

Também fazia parte da nossa rotina eu pegar um grupo específico para trabalhar alguma questão, como: se estava na etapa inicial de seu processo de alfabetização, precisando ampliar a fluência da leitura, trabalhar mais a ortografia em alguns aspectos, compreender as operações matemáticas ou algum outro conteúdo matemático, etc. Costumava fazer esta intervenção de modo mais lúdico possível. As crianças e os/as adolescentes também tinham a rotina estabelecida pela escola como almoço, lanche, aulas de Educação Física, Artes e recreio.

Este foi o meu modo de trabalhar durante todo aquele ano letivo. Desde o meu início na rede municipal de educação de Niterói a pedagogia de Célestin Freinet foi a minha grande inspiração. Tentava me inspirar no seu método natural de aprendizagem ao valorizar as coisas simples da vida e o que as crianças e adolescentes traziam de seus cotidianos como elementos preciosos para a construção de novos conhecimentos.

Freinet “propôs a edificação de uma escola prazerosa, onde a criança queria estar, permanecer, onde o coração, a afetividade e as emoções predominassem, onde houvesse alegria e prazer para descobrir e aprender” (ELIAS, 1997, p. 13). Esta era a minha intenção com aquele trabalho e esta sementinha, acredito eu, vem florescendo ao longo do meu saberfazer docente.

O trabalho fluiu muito bem, a meu ver, apesar de alguns conflitos que aconteciam entre os/as estudantes e conflitos que também aconteciam na localidade. Pois eram frequentes as operações da polícia na favela, o que nos deixava sempre apreensivos.

Os/as estudantes que já estavam mais avançados no processo de alfabetização ampliaram os seus conhecimentos sobre a leitura, a escrita e conhecimentos matemáticos. Os/as estudantes que estavam iniciando o processo também avançaram apresentando mais consciência sobre estes conhecimentos.

No ano seguinte fui solicitada pela equipe pedagógica da escola a continuar com a mesma turma, pois embora tivesse acontecido um grande avanço alguns estudantes ainda não estavam no nível de desempenho esperado; isto dentro de uma concepção avaliativa de mensuração e classificação onde só é avaliado e considerado o resultado final sendo descartado todo o processo de aprendizagemensino. Como eu conhecia a turma, acreditei que pudesse dar continuidade ao trabalho.

Fato foi que não consegui dar continuidade ao trabalho com a turma de quarto ano do Ensino Fundamental como eu desejava. Vários fatores me dificultaram a trabalhar com a mesma proposta pedagógica que no ano anterior havia dado certo.

Dentre os fatores destaco primeiro a mudança de espaço. Em 2014, o anexo deixou de existir e fomos remanejados/das para o prédio oficial da escola, no bairro São Francisco. O prédio oficial da escola é um prédio com três andares, adaptado para ser escola pública, lá antes funcionava uma escola privada. As salas de aulas são pequenas, muito pequenas se comparadas com as do CIEP, e as mesas e cadeiras dos estudantes eram grandes demais, o que reduzia ainda mais o espaço. Isto dificultou e muito a movimentação que eu estava acostumada a fazer com a turma.

O segundo fator foi a mudança da turma. Em 2013, o grupo estudantil era formado por 20 estudantes. Na mudança de espaço físico e de ano de escolaridade oito educandos/as saíram e outros/as dez entraram, o que modificou bastante o perfil do grupo. Dos novos/as que entraram, muitos ainda apresentavam conhecimentos muito restritos sobre a linguagem escrita, não estavam alfabetizados/as e, com este novo grupo, a convivência entre os membros foi mais tensa.

O terceiro fator foi certo preconceito e rejeição que percebi em alguns/algumas funcionários/as que já trabalhavam no prédio oficial da escola em relação aos meninos/as que vieram do anexo e, também em relação ao meu trabalho. Tudo que acontecia de “errado” na escola, a culpa era dos “meus alunos/as” e eu não tinha “domínio sobre a turma”.

Este terceiro fator mexeu muito comigo, porque eu realmente precisava de ajuda e não encontrei naquele espaçotempo. Senti-me sozinha no meu trabalho docente e completamente despreparada para lidar com a realidade daquele cotidiano escolar. As leituras teóricas que tinha até então não eram suficientes para dar conta das dificuldades que encontrava diariamente na sala de aula. Isto me causou grandes angústias! Vi-me muitas vezes paralisada, sem muitas alternativas.

Alguns/algumas estudantes caminharam bem, inclusive alguns/algumas dos/as que estavam sendo alfabetizados/as, mas outros/as, a meu ver, perderam o interesse e não consegui motivá-los/as. Como minha intenção desde o princípio era proporcionar aprendizagem efetiva a todos/as e não somente para os/as que aparentemente tinham “condições”, fiquei muito triste com a minha impotência.

Como diz Paulo Freire (2017, p.81) “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Por isso, tentei seguir por outros caminhos, arriscar outras propostas de trabalho como o trabalho com projetos. Porém, também fracassei; não consegui o resultado esperado.

No entanto, aquela situação não me esmoreceu. Embora aqueles fatos revelassem fragilidades na minha prática pedagógica enquanto orientadora do grupo e fragilidades das ações também do coletivo da escola, o momento não era para achar “culpados/as” de um trabalho pedagógico que não foi muito favorável à aprendizagem de todos/as educandos/as. O momento era de tomar aquela experiência como objeto de estudo e buscar meios de transformá-la. O meu aparente fracasso me mobilizou a me reinventar como professora e não a ficar parada nele.

No ano seguinte, os/as estudantes da turma do quarto ano com o qual trabalhei foram desmembrados do grupo. Foram divididos entre os quintos anos dos turnos da manhã e da tarde. Alguns/algumas ficaram sendo retidos/as no quinto ano; outros/as ficaram apenas mais um ano na unidade escolar e seguiram os seus estudos em outras escolas.

Em 2015, iniciei uma nova experiência docente começando a trabalhar com turmas de aceleração da aprendizagem. Nova experiência porque as turmas de aceleração da aprendizagem têm um enfoque diferente das turmas regulares. Estas turmas não estão

submetidas à avaliação externa; condição esta que me dava mais liberdade para trabalhar como eu acreditava, sem grandes pressões.

Desde o início do trabalho tive apoio da equipe pedagógica e dos meus pares na busca de fazer com que estes/as estudantes não se sentissem excluídos/as, embora estivessem fora de seus grupos de referências. A abertura da primeira turma de aceleração da escola não tinha intenção de puni-los/as, mas de realizar um trabalho pedagógico de intervenção que pudesse ser um diferencial em suas caminhadas escolares.

Como as práticas pedagógicas desenvolvidas com estes/as estudantes não deram conta até aquele momento, o modo de fazer que fui construindo, desconstruindo e reconstruindo nos anos letivos de 2015 a 2018, foi o trabalho com projetos.

Atualmente, denomino os projetos que foram desenvolvidos com as turmas de aceleração da aprendizagem como *projetos coletivos*. Isto porque, eles foram elaborados, desenvolvidos e avaliados por mim, enquanto professora responsável pelos grupos estudantis, juntamente com a participação ativa dos educandos/as pertencentes aos grupos.

Em todos os anos em que trabalhei com a turma de aceleração utilizamos - os estudantes e eu - como procedimentos iniciais na realização dos projetos: a escolha de um tema de estudo e a construção de um índice do conhecimento coletivo.

A escolha do tema era feita por votação após alguns encontros planejados com a intencionalidade de levar os/as estudantes a pensarem em novas possibilidades de estudos. Em determinados momentos elencávamos algumas sugestões de possíveis temas e fazíamos uma votação para escolher qual seria o nosso assunto principal de estudo.

O índice de conhecimento coletivo era formado por duas questões: o que sabíamos sobre o tema e o que queríamos saber. Como escriba da turma, registrava todas as falas no quadro e, em seguida, fotografava para guardar como registro pessoal para investigações futuras.

A construção deste índice de conhecimento coletivo era inspirada na proposta de projetos de trabalhos apresentada por Hernández (1998). No entanto, a perspectiva de projetos com a qual trabalhava e com a qual trabalho se diferenciava/diferencia da abordagem deste autor. Uma destas diferenças consiste na definição de projetos apresentada por ele.

Para Hernández (1998), o que caracteriza um projeto não é a sua temática, mas sim as problemáticas surgidas dela e a busca de soluções. Nos projetos coletivos que os/as estudantes e eu desenvolvemos nem sempre existia ou surgia uma problemática, mas curiosidades dos/as educandos/as. Nossos projetos coletivos duravam enquanto a curiosidade dos/as estudantes se mantia ou enquanto eu conseguia instigá-la.

A organização dos projetos coletivos se dava de acordo com os grupos de referências com os quais trabalhava e com o contexto objetivo de trabalho que eu tinha. Isto foi possibilitando que construíssemos/desconstruíssemos/reconstruíssemos o nosso próprio formato de projeto “criando currículo no cotidiano” (ALVES, 2002) de acordo com o espaço-tempo em que estávamos inseridos.

A partir dos índices de conhecimento coletivo, as aulas eram planejadas e aperfeiçoadas com as avaliações diárias do grupo. Estas avaliações diárias consistiam em um momento ao final de cada aula onde os estudantes avaliavam o dia a partir de três perguntas: o que fizeram naquele dia? O que aprenderam? O que precisava melhorar? (tanto no sentido de convivência de grupo quanto em relação a atividades que não foram muito boas). Nestas avaliações apareciam sugestões que eram levadas em consideração no planejamento das aulas seguintes.

No desenvolvimento das aulas utilizava alguns recursos didáticos, como: aulas expositivas, documentários, filmes referentes ao que estávamos estudando, aulas passeios, jogos didáticos produzidos por mim e pelos/as estudantes, pesquisas na internet ou na sala de leitura, registros coletivos ou individuais envolvendo escrita ou habilidades artísticas, textos livres, autocorreção de textos ou correções coletivas, palestras, debates, etc.

Ao final de cada projeto realizávamos relatórios coletivos com o intuito de preservar a memória do grupo com registros sobre tudo que tínhamos estudado e que havia sido mais significativo.

Teoricamente, procurei fundamentar o meu trabalho docente na ideia de *conhecimento em redes* (ALVES, 1999), buscando romper com a dicotomia disciplinar existente no espaço-tempo escolar considerando o currículo oficial, o currículo praticado e os saberes advindos com os/as estudantes como igualmente importantes na construção de conhecimentos e da subjetividade dos sujeitos praticantes do cotidiano escolar. Isto é, de todos/as os/as que fazem o cotidiano com os seus saberes, sentimentos, desejos, anseios, estratégias... Enfim... Professora, estudantes, familiares, direção, e demais profissionais da educação que atuam na comunidade escolar.

Com esta base teórica, pude a partir dos interesses dos/as estudantes construir/desconstruir/reconstruir um “currículo no cotidiano” (ALVES, 2002), reconhecendo a importância de todos os conhecimentos que estão dentro e fora dos espaços-tempo da escola - conhecimentos sistematizados e populares – como igualmente importantes na formação e constituição dos sujeitos *praticantes* do cotidiano (CERTEAU, 2012).

No desenvolvimento das práticas pedagógicas diárias, muito da educação Freinet estava presente no meu saberfazer docente. Estas práticas eram visíveis nas aulas passeios; nos textos livres, onde as crianças e os adolescentes tinham a liberdade de se expressarem como queriam; nas correções textuais coletivas; na partilha e troca de textos entre os/as estudantes; nas atividades diversificadas; no estímulo ao respeito às individualidades e aos “saberes e ainda não saberes” (ESTEBAN, 1999) presentes; no trabalho coletivo e no estímulo à cooperação entre os/as estudantes (FREINET, 2001).

Este meu modo de fazer não era e não é algo original e sem respaldo político-pedagógico. A Portaria FME nº 085/2011 que institui as Diretrizes Curriculares e Didáticas dos Referenciais Curriculares da rede municipal de ensino do município de Niterói, em seu artigo 14 diz que:

Os processos de mediação pedagógica e avaliação a serem desenvolvidos no cotidiano das unidades de educação deverão priorizar: 1. A construção coletiva do conhecimento, propiciando a cada sujeito a apropriação autônoma dos diferentes saberes; 2. A superação da fragmentação disciplinar e a articulação dos conhecimentos a partir de Eixos de Estudo e Pesquisa, Projetos de Trabalho, Complexos Temáticos, Temas Geradores, entre outras formas de organização curricular, de modo a colocar o aluno, com suas possibilidades e limites, no centro dos processos, buscando a construção de sua autonomia; 3. A problematização da realidade e dos conhecimentos, reconhecendo e valorizando o diálogo com o aluno, sua rede de relações, sua visão de mundo, as linguagens que expressa, suas possibilidades e potencialidades.

Também considero fundamentais estes elementos em um trabalho pedagógico participativo, os quais tentei/tento priorizar no meu trabalho docente. Com as turmas de aceleração da aprendizagem se materializaram os projetos coletivos, sendo estes, o modo de fazer com o qual trabalhei durante todos os anos em que fiquei com estas turmas especiais, fazendo os ajustes necessários de acordo com o perfil de cada grupo de estudantes.

Com este trabalho, não somente os/as estudantes aprenderam em sua grande maioria, também aprendi muito com os projetos coletivos, porque para desenvolvê-los foi necessário que eu: saísse da minha zona de conforto e pesquisasse mais sobre assuntos/conteúdos/conceitos que não tinha domínio; pensasse em estratégias diferenciadas de abordagens; criasse atividades, porque não tinha livro didático próprio, e principalmente, dialogasse com os educandos/as, porque eles/as me davam pistas de como estava o processo de aprendizagem através de suas falas, questionamentos e também através de algumas resistências pontuais.

Como denunciou e anunciou Freire (1989, p. 17) “só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender”. Pude aprender e continuo aprendendo isto no dia a dia com os/as meus/minhas educandos/as reafirmando constantemente a relação dialógica da educação de que não existe docência sem discência e nem discência sem docência (FREIRE, 1996).

Estes meus primeiros anos de trabalho docente foram decisivos na minha postura de professora. Ajudaram-me a tomar a decisão por qual escola pública eu estava a serviço. De uma escola pública de “todos/as” ou de uma escola pública de “nem todos/as”? Fiz minha escolha pela escola pública não por acaso, mas porque ela *é o meu lugar* e agora olhando de um lugar diferente – não mais como educanda, mas como educadora- após anos percebo que *voltei pras coisas que deixei*.

Coisas que deixei passar quando era criança e adolescente porque não eram claras para mim. Fui educada a acreditar que a minha boa experiência na escola foi fruto do meu esforço individual, que mereci. Hoje, olhando para o passado com uma visão crítica, sei que não foi assim.

Em 2004, terminei o Ensino Médio com mais doze colegas, sendo que catorze ficaram para trás. Destes/as, muitos/as não tinham domínio da leitura e da escrita. Foi realmente a falta de mérito destes/as estudantes que os/as levou a ficar para trás? Por que, mesmo avançando nas séries, não aprenderam o básico? Algo lhes foi negligenciado ao longo dos seus processos escolares?

Agora consigo compreender que o fracasso sempre esteve presente na minha trajetória escolar, não como experiência sentida na minha própria pele, mas como realidade também presente no meu cotidiano que se manifestava nos meus colegas considerados “menos capazes”; sem termos consciência de que aquela era a lógica da sociedade excludente na qual estávamos inseridos/as.

Ao voltar à escola pública e me deparar com meninos e meninas das classes populares, alguns sedentos e outros sem esperanças de aprender, lembro-me dos meus colegas de infância. Nada fiz por eles e acredito que nem poderia fazer, mas agora como professora não só posso como tenho a obrigação de garantir que os/as educandos/as pelos quais sou responsável aprendam, tenham efetivado o seu direito à educação. Esta decisão ético-política é o desafio que me tem motivado.

Minha percepção do fracasso escolar, tanto no meu tempo de estudante da educação básica quanto agora, enquanto professora, confirma-se ao constatar as estatísticas nacionais sobre a educação brasileira.

Em nosso país, há muito tempo a escolarização de qualidade¹³ para todos tem sido um grande desafio. No início do século XX, por exemplo, as estatísticas apontavam 65,3% de brasileiros analfabetos, com idade acima de 15 anos¹⁴. Em 1950, apenas 36,2% das crianças entre 7 e 14 anos de idade tinham acesso à escola (GOLDEMBERG, 1993).

Estes dados mostram que mais da metade da população brasileira não sabia ler e escrever no início do século XX e, que até a metade do mesmo século, menos da metade das crianças, em idade escolar, tinha acesso à escolarização.

Vale lembrar que o contexto sociopolítico, econômico e histórico brasileiro daquele momento era diferente do contexto atual. Lendo e refletindo sobre aquele período histórico do Brasil não é difícil concluir, a partir da leitura de Ghiraldelli (2006), que naquele momento o país saía do sistema escravista; não tinha um sistema de educação pública democratizado; a economia era agrária; a política era coronelista e a maior parte da sociedade era rural, com tecnologias de produção ainda rudimentares.

Condições que colocavam o Brasil muito aquém perante a realidade social, política e econômica internacional onde em muitas nações o capitalismo crescia com todas as forças. Neste contexto de mercado internacional, tornava-se indispensável uma nação minimamente letrada. E a necessidade de uma escola para todos/as que concretizasse isso, fazia-se urgente no Brasil (BITTAR, Marisa; BITTAR, Marilluci, 2012).

Com toda esta modernização nasceu o mito da alfabetização (GARCIA, 2004). Ou seja, supervalorização da alfabetização para que as classes populares se tornassem produtivas na expansão do Estado burguês, ao mesmo tempo em que os saberes populares eram desvalorizados, por serem considerados inadequados ao progresso. Pois, não se tinha a intenção de que todos/as realmente fossem alfabetizados/as, no sentido pleno da palavra.

Na sociedade escriturística (CERTEAU, 2012) atual, onde a escrita e a leitura são quase que sagradas para inserção dos sujeitos, apropriarem-se deste código sendo leitores/as e escritores/as de sua própria palavramundo (FREIRE, 1989) torna-se uma arma muito importante de luta e de resistência das classes populares. Algo não muito desejado pelos

¹³ A escolarização de qualidade é entendida aqui como aquela que proporciona aprendizagens indispensáveis ao desenvolvimento humano e formação crítica para que os/as estudantes participem ativa e conscientemente na sua sociedade a transformando e se transformando.

¹⁴ IBGE apud Mapa do analfabetismo no Brasil, publicado pelo INEP [s.d.].

detentores do poder que não querem perder seus *status quo*, sendo mais interessante manter a ideologia da meritocracia.

A história mostra os avanços, retrocessos e as disputas ideológicas que aconteceram ao longo das décadas do século XX no campo da educação brasileira e de sua expansão. Disputas ainda presentes.

Mesmo após muitas conquistas significativas para a educação brasileira como, por exemplo, o estabelecimento da educação como direito de todos e dever do Estado na Constituição de 1988 e a LDBEN 9394/96 que regulamenta e dá as diretrizes para o funcionamento do sistema de ensino do país, a alfabetização e a conclusão de todas as etapas da educação básica ainda hoje não são a realidade de todos/as.

Ao observar os dados oficiais de implementação de escolas, constatamos que o problema atual não é tanto de falta de escolas ou de matrículas. Mas, de estrutura adequada, de formação dos profissionais de educação para atuarem nas escolas públicas brasileiras, de valorização dos profissionais da educação, de permanência dos estudantes na escola e de criação de condições efetivas para a aprendizagem dos/as estudantes. Mesmo com os avanços consideráveis da educação brasileira, o fato de ainda não termos conseguido sequer erradicar o analfabetismo é algo que não pode ser desconsiderado.

Em 2005, um ano após eu ter terminado o Ensino Médio, as estatísticas nacionais apontavam 14,9 milhões de analfabetos/as com idade igual ou superior a 15 anos de idade (ALMEIDA; LOUVEN, 2006). Muitos/as dos/as meus/minhas colegas faziam parte desta cruel estatística!

Hoje, quatorze anos depois, ainda temos 11,3 milhões de analfabetos com a mesma faixa etária (FERREIRA, 2019). Destes dados podemos verificar que houve uma redução de 3,6 milhões de analfabetos em 14 anos. Dado que causa preocupação, pois se em quatorze anos conseguimos esta queda embora significativa, mas ainda insatisfatória, como fica a meta do Plano Nacional de Educação vigente, de chegarmos a 2024 com 0% de analfabetos?

Caso façamos esta comparação observando a taxa de analfabetismo entre as regiões brasileiras, entre os grupos étnico-raciais, entre os grupos de gêneros, dentre outros, poderemos ter outros resultados e constatarmos redução maior ou menor em determinada categoria. Em uma observação rápida da taxa de analfabetismo entre o grupo de faixa etária igual ou superior a 15 anos verificamos que esta taxa vem reduzindo, porém lentamente.

Isto significa que o fracasso escolar ainda é um desafio para: governos, sistemas de educação, professores/as, gestores/as escolar, etc. Desafio diário da minha prática docente ao

trabalhar com educandos/as provenientes das classes populares que são os/as mais susceptíveis a ser parte desta estatística, devido aos seus contextos socioeconômicos.

No segundo semestre de 2018, quando me inscrevi para concorrer a uma vaga no mestrado do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal Fluminense, tinha como intenção dar continuidade ao estudo que realizei na graduação em Pedagogia, na mesma instituição, sobre alfabetização das classes populares problematizando a produção do fracasso escolar.

Apresentei como proposta de projeto de mestrado problematizar práticas pedagógicas tecidas no cotidiano que visam o sucesso escolar, especialmente de estudantes que se encontram em turmas de aceleração da aprendizagem, no município de Niterói.

Para minha alegria consegui uma vaga no mestrado. Iniciei meus estudos no primeiro semestre de 2019. No entanto, ao ter contato com um tipo de estudo mais aprofundado, ao aprender a como fazer pesquisa, deparei-me com uma nova dúvida: O que eu queria realmente pesquisar?

Minha questão inicial de problematizar práticas pedagógicas tecidas no cotidiano escolar que visam o sucesso escolar, especialmente, de estudantes que se encontram em turmas de aceleração da aprendizagem começou a se modificar. Isto porque, em 2019, não iniciei apenas o mestrado. Iniciei também uma nova experiência como professora. Comecei a trabalhar em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, no município já citado.

Na correria entre casa/universidade/trabalho, nem sempre nesta ordem, a minha estadia no primeiro semestre do mestrado foi angustiante. Participava das aulas das disciplinas obrigatórias ao mesmo tempo em que pensava que tudo servia para a minha pesquisa, também pensava que nada tinha sentido e, frequentemente, perguntava-me: o que eu estava fazendo ali?

Já na escola, meu primeiro semestre de trabalho com crianças de seis a oito anos de idade foi de encantamento, de descoberta junto com as crianças do sabor do aprender. Neste meu contato mais próximo com as crianças pequenas pude perceber o quanto elas chegam à escola com sede de aprender, querendo participar de tudo com alegria e entusiasmo.

Esta percepção foi instigadora para mim, porque era algo que eu não percebia no início dos anos do meu trabalho com os/as estudantes das turmas de aceleração da aprendizagem. Pois, com os/as meninos/as da aceleração só conseguia este movimento de interesse e participação após um período intenso de motivação, de estímulo, de mostrar a eles/elas que eram capazes, que sabiam coisas e podiam aprender mais.

A participação dos/das estudantes das turmas de aceleração vinha em decorrência de um trabalho pedagógico. Já com as crianças menores, que estão iniciando suas vivências de escola, a participação enérgica chegava com elas; eu é que precisei me adaptar para poder dialogar desde o início com o que elas me traziam. Trouxe para o meu trabalho com as crianças em fase de alfabetização muito da prática pedagógica que já vinha desenvolvendo com as turmas de aceleração, porém com enfoque diferenciado devido à faixa etária delas.

No início do ano letivo de 2019, após um mês de sondagem buscando conhecer melhor as crianças, propus que escolhêssemos um tema para desenvolvermos um projeto coletivo. Desde o início de nossas convivências me chamou bastante a atenção a importância que elas davam às brincadeiras. O tempo todo elas me sinalizavam que a escola nova¹⁵ não tinha brinquedos e que queriam brincar. Então, em comum acordo, decidimos que iríamos desenvolver um projeto intitulado “Jogos, Músicas e Brincadeiras”. Trabalhamos com este projeto o ano inteiro.

A experiência que nós tivemos durante todo o ano com o projeto foi riquíssima! As crianças se envolveram com entusiasmo e me ensinaram como alfabetizá-las. Não que eu não soubesse alfabetizar, mas cada criança e cada grupo estudantil são únicos, não existe uma receita pronta e única que sirva para todos/as.

Ao me deparar com esta experiência, contrapondo com a que tive com as turmas de aceleração da aprendizagem, mais uma questão começou a surgir: o que fazemos nós professores/as, em nossas práticas em sala de aula, que silencia muitas crianças, tirando, às vezes, a vontade de aprender na escola?

Embora compreenda que muitos fatores externos à sala de aula e até à própria escola durante o processo de escolarização podem ir silenciando esta vontade de aprender, fiquei chocada ao perceber que também posso contribuir com este silêncio, ao mesmo tempo em que também posso contribuir para que o desejo de aprender cresça e floresça. Sem perceber, estas experiências entrelaçadas estavam modificando minha pesquisa.

Trouxe para o mestrado esta minha experiência docente que a meu ver, vem contribuindo na minha formação de professora pesquisadora. Que, segundo a professora Regina Leite Garcia (2003c, p. 12) é

¹⁵ Das 26 crianças que iniciaram comigo o ano letivo de 2019, apenas duas já haviam estudado no ano anterior na escola que trabalho, as demais eram novas. Somente uma criança havia ficado retida no primeiro ano em outra escola, as outras vieram da educação infantil. Algumas de escolas privadas e a grande maioria de unidades de educação infantil do próprio município e de outros municípios próximos. No total, iniciei o ano letivo com 23 crianças que ainda não tiveram contato com o ensino fundamental, estando a brincadeira muito presente em seus universos infantis.

Aquela professora que, inconformada com o fracasso escolar, se põe a investigar o que acontece na sala de aula, qual a razão para que alguns aprendam e outros não, se ela a todos ensina da mesma forma (pelo menos assim acreditava até então) e, que procura melhor atuar pedagogicamente de modo que todos avancem, aprendendo o que antes não sabiam, já que esta é a função da escola.

Compreendendo que a professora pesquisadora é aquela professora que na sua ação, observa o fenômeno da “não aprendizagem” ou da “aprendizagem” e problematiza. Munida com teorias que muitas vezes no contexto de sala de aula se fazem insuficientes, sai em busca de novas explicações teóricas ou práticas para poder voltar à sua própria prática, respondendo às questões surgidas. Isto porque, concordando com Garcia (2003c, p. 21),

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

A professora pesquisadora busca meios de tecer as suas práticas pedagógicas de modo que favoreça a aprendizagem de todos/as os/as seus/suas educandos/as, isto porque tem compromisso com a transformação da sua realidade. Mesmo que esta transformação não seja imediata, mas concebida, sua prática pedagógica é intencional, é tecida como estratégia de intervenção transformadora no processo de aprendizagemensino dos/das seus/suas educandos/as.

Compreendendo-me como professora pesquisadora, venho para o mestrado em busca de novas respostas para os desafios encontrados em sala de aula e trago comigo os passos já dados na tentativa de caminhar no meu saberfazer docente. Como professora pesquisadora, ou seja, como fazedora, observadora e problematizadora do meu próprio trabalho, trago esta minha experiência de professora de meninos/as oriundos/as das classes populares para ser investigada na linha de pesquisa Estudos do Cotidiano da Educação Popular.

Não cheguei por acaso nesta linha de pesquisa, conforme já mencionado, realizei meu trabalho de conclusão de curso da graduação também no campo do cotidiano, orientada pela professora Maria Teresa Esteban. E é nesta linha de pesquisa, através de encontros e

conversas no grupo de pesquisa¹⁶ e orientação coletiva e individual que venho percebendo que muitas das inquietações que surgiram quando estava tecendo a minha monografia não foram completamente sanadas, impulsionaram-me a sair ao encontro de mais respostas. A partir delas e de outras perguntas que fui construindo, desconstruindo e reconstruindo minha questão de pesquisa no mestrado.

Ao revisitar a minha trajetória de professora resgatando minha memória comecei a compreender que esta pesquisa era sobre a minha experiência docente com as crianças e adolescentes das classes populares; experiência esta que me vem constituindo como professora pesquisadora ao confrontar minha prática com a ação da escola no processo de construção do fracasso/sucesso escolar destes/as educandos/as.

Sendo assim, com esta pesquisa tive a intenção de investigar dinâmicas pedagógicas favoráveis à participação das crianças das classes populares nos seus próprios processos de alfabetização e na avaliação destes processos. Ao tomar como ponto de partida a minha própria prática, busquei discutir e refletir sobre como alfabetizar as crianças das classes populares, despertando nelas ainda mais o desejo e a alegria de aprender, colaborando com o sucesso escolar de todas.

Partindo da ideia de que este propósito poderia ser possível através de um trabalho pedagógico coletivo, participativo e dialógico, considerei nesta pesquisa como trabalho pedagógico coletivo aquele que é desenvolvido em sala de aula pelo coletivo ali atuante, professora e crianças, podendo também envolver outros/as atuantes do cotidiano escolar. Porém no meu caso, o coletivo a que me refiro são as crianças com as quais trabalhei em interação entre si e comigo enquanto professora da turma.

Considerei como trabalho pedagógico participativo aquele onde todo o coletivo atua. Cada um/a com suas especificidades, mas todos/as envolvidos/as no processo de aprendizagem em si. Nesta compreensão, um trabalho pedagógico desenvolvido por seu coletivo atuante onde todos/as participam somente se faz possível através do diálogo. Dentro desta proposta de trabalho pedagógico, a professora não é e não pode ser a única detentora da palavra e do saber, estes são compartilhados e ampliados conjuntamente.

Estes três conceitos/princípios de coletividade, participação e dialogicidade são baseados nas pedagogias de Célestin Freinet (1977, 1998, 2001) e de Paulo Freire (1967, 1981, 1989, 1996, 2001, 2014, 2017). Os conceitos “coletivo e participativo” são inspirados principalmente em Freinet, pois em sua obra é notável a participação das crianças em todo o

¹⁶ Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação, Educação Popular e Escola Pública (GEPAP), orientado pela professora doutora Maria Teresa Esteban.

processo de aprendizagem ensino e o estímulo ao trabalho educativo coletivo, cooperativo, autônomo e antiautoritário. O conceito “dialógico” é inspirado principalmente em Freire (2017), pois ele nos ensinou que não tem como forjar uma educação libertadora se as relações de aprendizagem não forem horizontais e dialógicas. Vejo na articulação destes três conceitos/princípios, os pontos chaves da proposta de trabalho pedagógico que tento realizar em sala de aula.

Freinet e Freire apresentam especificidades em suas perspectivas pedagógicas, no entanto, os dois têm em comum, a defesa de uma educação libertadora, uma educação viva, alegre e esperançosa, contextualizada histórica e politicamente onde os/as educandos/as são sujeitos ativos na construção de seus conhecimentos e onde o/a professor/a não apenas ensina, mas também aprende ao ensinar.

Célestin Freinet, educador de crianças pequenas das classes trabalhadoras da França da década de 1920 até a década de 1960 e Paulo Freire, educador de jovens e adultos das classes trabalhadoras do Brasil e do mundo da década de 1950 até a década de 1990, ainda hoje em um passado ainda recente, têm muito a contribuir na construção de uma concepção democrática e libertadora de alfabetização, escola, educação, sociedade.

Segundo Boleiz Júnior (2012), uma vez perguntaram a Freire o que ele achava de Freinet. Freire respondeu que ele e Freinet eram primos, pois o que Freinet fez na França com as crianças das classes trabalhadoras era o que ele, Freire, tentava fazer aqui com os adultos. Mas, o que Freinet exatamente fez na França com as crianças? E o que Freire tentava fazer aqui com os adultos? Podemos começar com uns dos primeiros pontos de aproximação entre os dois: trabalharam e lutaram por uma *educação popular* construída *com* os/as educandos/as e não *para* eles/as. Uma educação democrática e libertadora, uma educação essencialmente política.

Freinet nasceu em 1896, em Gars, nos Alpes Marítimos do sudoeste da França. Filho de camponeses teve uma infância simples, rodeada das riquezas do contato com a natureza e participando, como outras crianças, do cotidiano laboral de sua família. Em 1920, após a experiência traumática na Primeira Guerra Mundial, começou a sua jornada de professor pesquisador¹⁷ em uma pequena escola em Bar-sur-Loup; onde com profundo respeito às

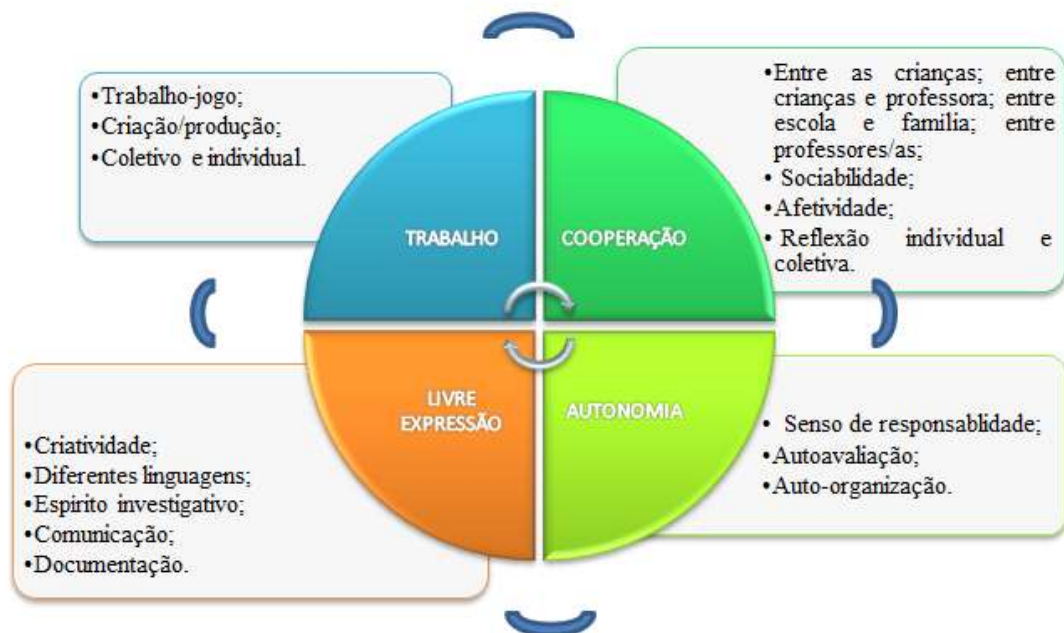
¹⁷ Freinet participava de congressos e seminários; compartilhava e aprendia com as práticas de outros/as professores/as; visitava escolas em diversos lugares dentro e fora da França; pesquisava e estudava autores renomados da época. Segundo Freire (1996, p. 17) “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Freinet em sua prática e na problematização da mesma ia assumindo e se percebendo como professor pesquisador.

crianças iniciaria sua inspiradora e desafiadora experiência na construção de uma escola pública popular das crianças, a qual ele chamava de Movimentos da Escola Moderna.

Freinet tinha o desejo de criar um sistema de educação democrático. Desejo que o levou a praticar uma pedagogia antiautoritária e participativa, centrada nos interesses e necessidades das crianças e famílias das classes trabalhadoras. As suas práticas pedagógicas tinham como princípios centrais: o trabalho; a cooperação; a livre expressão e a autonomia (FREINET, 1998, 2001). Sendo que o trabalho era o primordial, que articulado aos demais constituíam o seu projeto de educação. Destes princípios que Freinet externou em suas obras, outros também podem ser identificados devido à riqueza e a complexidade da sua proposta pedagógica.

Estes são os princípios da pedagogia Freinet que em meus estudos e em diálogo com outros pesquisadores de sua pedagogia¹⁸ tenho sistematizado e têm inspirado minhas práticas pedagógicas:

Figura 1. Princípios da pedagogia Freinet.



Fonte: Esquema elaborado pela autora a partir da leitura de obras de Freinet, 2020.

¹⁸ Refiro-me a Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet (REPEF), um dos movimentos Freinet atuantes no Brasil filiado a FIMEM (Federação Internacional dos Movimentos para a Escola Moderna), fundada pelo próprio Freinet em 1961 e atuante até os dias atuais com representação em cerca de 30 países.

Para Freinet a criança tem a necessidade de trabalhar e não de brincar, tem a necessidade de produzir e construir. Freinet (1998) critica o jogo enquanto passatempo e resgata o princípio educativo do trabalho em Marx. Em seu livro “A Educação do Trabalho”, Freinet (1998) expõe sua concepção de trabalho educativo. Este seria um trabalho individual e coletivo de construção e produção de conhecimentos; cooperativo porque não está fechado em si mesmo, construindo-se com a cooperação do coletivo; trabalho que potencializa a livre expressão, as crianças sendo livres para escolherem e organizarem o seu trabalho e livres para desenvolvê-lo; sendo este trabalho também formativo e humano, onde a criança constrói a sua própria autonomia ao decidir as suas ações individuais e as ações coletivas; ao avaliar o seu próprio processo de aprendizagem e o do coletivo, transformando assim o coletivo e se transformando. Estes seriam os princípios de uma educação integral, de uma educação moderna.

Como para ele, a educação era um projeto político no sentido mais amplo do termo, para viver na prática estes princípios, Freinet reinventou e criou técnicas/instrumentos para que seu discurso fosse coerente com o seu fazer. Contribuiu assim com a educação deixando um grande legado de técnicas/instrumentos pedagógicas que inspira educadores/as em todo o mundo até os dias atuais, como: as rodas de conversas, jornal mural, assembleias de classe, cantos de atividades diversificadas (oficinas ou ateliês), fichários escolares cooperativos, fichas de autocorreção para o estudo individualizado, tecnologia na escola (imprensa, jornal falado através de vídeos, gravadores, etc), trabalho em grupo, texto livre, aulas passeios, planos de trabalhos, correspondência escolar, dentre outras/os.

Com a intenção de melhor auxiliar a outros/as professores/as na aventura desta nova proposta de educação realizada com as crianças, Freinet sistematizou muito das suas experiências no que chamou de *invariantes pedagógicas*. Estas foram pensadas a respeito da natureza da criança e do trabalho pedagógico, o que servia/serve como um termômetro para o/a professor/a fazer uma autocrítica das suas práticas pedagógicas ao mesmo tempo em que apresenta possibilidades para a construção de uma educação democrática (FREINET, 2001).

Em 1921, um ano após Freinet iniciar o seu trabalho docente com as crianças em um pequeno povoado da França, nasceu aqui no nordeste brasileiro, especificamente em Recife (Pernambuco), Paulo Freire. Freire, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, destacou-se na educação brasileira com a introdução do debate político e da realidade sociocultural no processo escolar com uma educação como prática de liberdade.

Sua pedagogia era centrada na relação entre os sujeitos, relação horizontal e não vertical como a educação tradicional. Desta relação surgem os princípios chaves da sua pedagogia: diálogo, valorização do “saber de experiência feito” do/a educando/a e do/a educador/a, amorosidade, ação/reflexão/ação, conscientização, solidariedade, práxis, ação coletiva, participação, autonomia, dentre outros. Nas obras “Educação como prática de liberdade”, “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Esperança” “Pedagogia da autonomia” encontramos a base do pensamento freireano sendo seus princípios de educação libertadora, problematizada, aprofundada e ampliada também em outras obras do autor.

Figura 2. Alguns princípios da pedagogia de Freire.



Fonte: Esquema elaborado pela autora a partir da leitura de obras de Freire, 2020.

A partir de suas experiências pedagógicas com jovens e adultos trabalhadores na sua passagem pelo SESI/Recife e no desenvolvimento do seu projeto-piloto de alfabetização na cidade de Angicos (RN) em 1963, Freire pôde organizar sua metodologia de alfabetização, dividida em três partes: investigação, tematização e problematização. Buscando no universo vocabular e do contexto sociocultural dos/as educandos/as palavras que se transformavam em temas geradores, sendo problematizadas e ampliadas. Para Freire a alfabetização estava

diretamente ligada à conscientização (FREIRE, 1967). Esta experiência o tornou conhecido no Brasil e depois no mundo.

Com o princípio de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, Freire instaurou uma nova concepção de educação, trazendo uma libertação para a pedagogia onde esta pedagogia passa a ser do outro, do oprimido; passa a ter outra rigorosidade não mais a ver com teorias ou métodos, mas com a práxis transformadora e libertação dos falsos dualismos, por exemplo, entre ser humano e mundo (STRECK, 2010). Pois como dizia Freire, sem compreendermos a alma do povo expressa em sua vida concreta, não é possível uma verdadeira educação libertadora. Em 1964, com o golpe da ditadura militar, Paulo Freire foi preso e depois exilado na Bolívia, nos Estados Unidos, no Chile, e na Suíça, onde como educador do mundo assessorou práticas pedagógicas de igrejas e movimentos sociais em todos os continentes. De volta ao Brasil em 1980, retoma as suas atividades na Universidade de Campinas e na PUC/SP sem perder o vínculo com movimentos sociais e assume (de 1989 a 1991) o cargo de secretário de educação no município de São Paulo. Onde, segundo o próprio Freire (2001), sentiu-se desafiado a colocar em prática na sua gestão o que vinha defendendo como participação democrática.

Segundo Streck (2010), Paulo Freire representa um momento de consolidação do pensamento pedagógico latino-americano, constituindo o núcleo de um movimento educativo da segunda metade do século XX, chamado de Educação Popular, sendo esta última redimensionada por outros/as autores/as. Com toda a sua vida e obras Freire nos deixou um imenso legado com fundamentos teóricos sólidos para se pensar e construir uma educação libertadora das classes populares. Uma educação que não pode ser dada, que precisa ser construída junto com os sujeitos, com a participação democrática destes em todos os processos educativos (FREIRE, 2001).

Célestin Freinet e Paulo Freire, são homens de sua época, estavam abertos às discussões político-pedagógicas da educação que aconteciam em seus países e em todo mundo. Por isto mesmo em suas práticas de educação popular se manifestava o clamor de uma época que ainda perdura, clamor por democracia, por participação de todos os sujeitos na vida pública e nas decisões, clamor pelos direitos humanos efetivados, clamor pelos direitos das crianças, por uma vida digna para os diferentes povos e sujeitos.

Rompendo com a lógica hegemônica de educação, Freinet e Freire em espaçostempos diferentes, utilizando termos diferentes e trabalhando com sujeitos também diferentes abriram possibilidades para se pensar e fazer uma verdadeira escola do povo. Inspirada por eles e por muitos/as outros/as, somos também convidados/as a fazer com que esta utopia (no sentido

freireano) aconteça. Nunca sozinhos/as, porém juntos com muitos/as outros/as educadores/as que resistem diariamente à padronização de práticas e experiências e à padronização de aprendizagens, ao projeto de uma escola única. A luta por uma escola pública popular das crianças, ainda mais no momento atual, faz-se urgente!

Mas, como se tece tal prática pedagógica libertadora no cotidiano escolar? Quais são as suas possibilidades e os seus limites? Este trabalho de pesquisa se articulou na discussão de três eixos centrais: participação infantil, alfabetização e avaliação democrática. Pensando e discutindo sobre a construção de diferentes possibilidades a partir de um contexto particular que não se generaliza, mas que apresenta pistas.

Neste trabalho foi considerada como participação infantil uma participação democrática onde as crianças e adolescentes têm papéis ativos na tomada de decisão coletiva e na construção/desconstrução/reconstrução de práticas pedagógicas referentes às suas aprendizagens. Nesta ideia de participação infantil o/a professor/a não deixa de ser professor/a, de ter suas responsabilidades próprias da função docente e de ser autoridade (FREIRE; SHOR, 1986) e nem os/as educandos/as deixam de ser educandos/as. Mas, nesta perspectiva, as relações entre professores/as e estudantes se dão de modo horizontal e se estabelecem no diálogo.

Este lugar do/a educando/a de participante no seu próprio processo de aprendizagem significa também corresponsabilidade com o processo (ESTEBAN, 1999; FERNANDES, 2009; PERRENOUD, 1999). Devido a isto, neste trabalho de pesquisa, a avaliação foi assumida numa perspectiva democrática onde não somente o/a professor/a avalia os/as educando/as; todos/as participantes do processo têm o direito de avaliar e de se autoavaliar.

Esta relação de aprendizagemensino potencializou a perspectiva discursiva na alfabetização (SMOLKA, 1987, 1999), dimensão importante da alfabetização que, a meu ver, dialoga em muitos pontos com as perspectivas de alfabetização de Paulo Freire e de Célestin Freinet, abrindo assim para a compreensão de um processo de aprendizagemensino da “linguagem escrita como experiência” (SAMPAIO; RIBEIRO; HELAL, 2011-2012) a partir das experiências vividas pelas crianças dentro e fora da escola.

CAPÍTULO II

UM APANHADO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Conforme já mencionado no capítulo anterior a alfabetização não é um desafio atual, existem muitas discussões e divergências a respeito. Sendo que grande parte das discussões são sobre como resolver o problema do fracasso das crianças/estudantes no processo de alfabetização, principalmente das crianças/estudantes das classes populares.

Ao focalizar o debate que constitui o campo de estudos sobre alfabetização, encontro possibilidade de articular a minha trajetória docente, entrelaçada à minha experiência de estudante de escola pública (referida no primeiro capítulo deste trabalho), às tensões advindas destas experiências e ao meu encontro prático-teórico-prático com Célestin Freinet e Paulo Freire. Movimento que ocasionou a construção do meu projeto de pesquisa e favoreceu o mergulho na minha experiência docente mais recente, considerando-a como meu foco de investigação.

Antes de trazer a discussão metodológica desta pesquisa seguida da discussão e problematização da minha própria prática realizada na sistematização de experiências, considerei importante para uma reflexão político-pedagógica desta investigação, realizar um apanhado histórico sobre a alfabetização em nosso país. Nesse sentido, abordo diferentes concepções de alfabetização presentes no cotidiano escolar sem querer esgotar o assunto, porém levantando pontos pertinentes para discussões e reflexões posteriores.

Este estudo sobre as concepções de alfabetização contribuiu para que eu compreendesse melhor o meu processo de escolarização e as possibilidades e obstáculos que venho encontrando em minha ação docente. Bem como ofereceu elementos para dar mais densidade e consciência sobre as opções que tenho feito e sobre os modos que venho encontrando para criar possibilidades, aproveitar as existentes e buscar ultrapassar os obstáculos, por vezes, fazendo deles outras possibilidades, além de problematizar a minha própria prática. Pois, este conhecimento das concepções sobre alfabetização me ajudou a aprofundar o porquê das escolhas que tenho feito enquanto professora pesquisadora. Acredito que também ajudará você, caro/a leitor/a, que aceitou a também experimentar o mergulho neste cotidiano particular.

2.1 Um pouco das diferentes concepções de alfabetização presentes no Brasil: Lutas pela escola pública para todos/as e críticas à educação tradicional

A escola pública, nos moldes que conhecemos hoje, nasceu na Europa no século XIX. Até então, a educação se dava em espaços diversos, com pouca ou nenhuma sistematização e não era para todos/as. No Brasil, a sua maior democratização aconteceu na década de 1990, embora desde o início do século XX houvesse aqui movimentos a favor da escola pública para todos/as.

Nas décadas finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, as práticas de ensino inicial da leitura e da escrita (como era chamada a alfabetização naquele período) no Brasil passaram a ser escolarizadas, "submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégias para a formação do cidadão e para o desenvolvimento social, de acordo com os ideais do regime republicano" (MORTATTI, 2007, p.155).

Ao mesmo tempo em que crescia aqui e no mundo lutas para a ampliação das escolas públicas e ao seu acesso, a instituição escolar também era questionada a respeito da educação tradicional nela presente. Sendo problematizada a respeito da sua função social, do papel do/a educador/a e educandos/as, o que se entendia por criança(s) e infância(s), a organização do trabalho pedagógico, etc. Esta problematização ganhou maior força e visibilidade com o movimento escolanovista no final do século XIX e início do século XX, que reunia intelectuais e educadores de diversas nacionalidades (GADOTTI, 2002).

Dentre estes intelectuais e educadores podemos citar os norte-americanos John Dewey e seu discípulo William Kilpatrick; o belga Ovide Decroly; a italiana Maria Montessori, dentre outros. Também podemos citar intelectuais e educadores anteriores ao movimento escolanovista que já apontavam uma nova concepção de educação diferente da tradicional como o suíço Johann Heinrich Pestalozzi e o alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel (GADOTTI, 2002).

No Brasil, podemos destacar o movimento dos pioneiros da educação nova na década de 1930, com Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles, dentre outros/as, que embora apresentassem perspectivas distintas de educação, compartilhavam do mesmo ideário de uma escola pública "laica, gratuita e obrigatória" (GHIRALDELLI, 2006) e inspiraram outros/as defensores da educação pública.

Estes são alguns dos muitos nomes que poderíamos citar; nomes que deram muitas contribuições importantes e também questionáveis ao pensamento pedagógico brasileiro.

Porém, mais que o movimento clássico escolanovista, para este trabalho de pesquisa é importantíssimo destacar os Movimentos de Educação Popular que tiveram início em nosso país no ano de 1945 e que também passaram a disputar (disputam até hoje) um projeto de educação com viés político mais acentuado, visando não apenas a escolarização dos sujeitos, mas a transformação destes ao se libertarem do lugar de subalternidade, transformando a sociedade.

Aqui no Brasil estes movimentos tiveram nas décadas de 1940 a 1960 e depois na década de 1980 em diante como grande foco a alfabetização de jovens e adultos, porém nunca se limitaram apenas a este segmento. Paulo Freire foi um dos seus principais expoentes, criticava a educação bancária existente e viveu na prática experiências de uma educação libertadora forjando assim sua pedagogia e contribuindo significativamente para a produção do pensamento pedagógico popular latino-americano.

Mas, em que consistia a educação bancária que Freire tanto criticava? Consistia/consiste numa educação para a submissão, para a alienação, para a crença em uma realidade estática já determinada, para a opressão. Devido a isto a prática pedagógica, em sala de aula, apoiada nesta concepção de educação consistia/consiste em o/a professor/a “ensinar” e o/a educando/a “aprender” passivamente sem participar ativamente do processo de aprendizagem e organização do mesmo questionando, trazendo suas experiências e vivências. Sem ter o momento educativo garantido como momento de efetiva relação de aprendizagemensino, de construção da curiosidade epistemológica (no sentido freireano), tendo mais consciência de si e da sociedade criando possibilidades de transformá-la e se transformar.

Em relação à alfabetização nestas primeiras décadas do século XX, o foco se concentrava nos métodos de ensino, ou seja, na didática. Acreditava-se que com o uso de um bom método todos/as poderiam aprender a ler e a escrever. Esta ideia não era nova, Comenius no século XVII já dizia isto na sua Didática Magna (BRASLAVSKY, 2014). Mas, será que existe mesmo um único método que ensine tudo a todos/as do mesmo modo e no mesmo tempo?

Das últimas décadas do século XIX até a década de 1980, prevaleceu na alfabetização hegemônica em nosso país o foco no ensino técnico da leitura e da escrita, alternando ou mesclando o uso dos métodos de marcha sintética (Soleturação, Fônico, Silábico) e os métodos de marcha analítica (Palavração, Sentenciação, Global) e depois os “testes de ABC” (MORTATTI, 2006, 2007), que não eram um método, mas provas que testavam o nível de maturidade dos/as educandos/as para aprender.

Os métodos de marcha sintética, inspirados nos métodos europeus e predominantes nas cartilhas e práticas pedagógicas até o período republicano (MORTATTI, 2006, 2007), eram/são aqueles que “das partes iam/vão para o todo”. O ensino da leitura e da escrita a partir destes métodos se dava/dá com a apresentação das letras, do seu som ou sílabas com certa ordem crescente de dificuldade. Quando já conhecidas as letras, ou os sons em sílabas ou as famílias silábicas era/é ensinado a ler palavras com essas letras ou sílabas reunidas e depois frases isoladas ou agrupadas, sem sentidos reais para os/as educandos/as. No momento em que se valorizava o uso destes métodos a intenção principal era ensinar a ler, a escrita se restringia apenas à caligrafia e ortografia através de cópias, ditados e formação de frases, enfatizando o desenho correto das letras.

No contexto de sala de aula, as práticas pedagógicas que utilizavam/utilizam estes métodos eram/são voltadas com muita ênfase para a compreensão do mecanismo da escrita, desconsiderando a função social da linguagem na sua complexidade. Era/é comum a valorização da escrita correta, com parâmetro na escrita do adulto; do desenho correto da letra; do uso de letra cursiva; da leitura com fluência; etc. O que exigia/exige muito treino das crianças, por isto a valorização da memorização, da reprodução e da repetição nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula e a exímia habilidade visual-motora, auditiva e concentração por parte das mesmas.

Já com os métodos de marcha analítica o movimento era/é inverso: “do todo se vai às partes”. Apesar das diferenças nas compreensões destes métodos, eram considerados como “todo”: palavras, frases e historietas (MORTATTI, 2006, 2007).

Embora encontremos nos métodos analíticos a intencionalidade de dar mais sentido à aprendizagem da leitura e da escrita seja partindo da palavra, ou da frase ou de textos, assim como os métodos sintéticos eles continuavam/continuam limitados em relação à aprendizagem do ensino da linguagem escrita em sua complexidade. Pois, também a palavra, a frase e o texto eram/são criados artificialmente com a intenção de atender a um controle léxico e morfológico da tecnologia da escrita. Não partiam (muitas vezes não partem) das experiências e vivências das crianças e também exigiam/exigem os pré-requisitos para ler e escrever, ou seja, primeiro as crianças deveriam/devem aprender a parte técnica da escrita através de palavras, frases e textos artificiais; depois que aprendessem isto, é que poderiam/podem ler e escrever de verdade [ler livros e revistas; escrever cartas, bilhetes, dentre outras possibilidades] (MORTATTI, 2006; SOARES, 2018).

Segundo Soares (2018), embora os métodos sintéticos e analíticos em alguns momentos fossem considerados opostos, eles “inseriram-se no mesmo paradigma pedagógico

e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo” (SOARES, 2018, p 2). Isto porque, segundo a autora, a questão central não era apenas ensinar as relações fonemas-grafemas da escrita, mas determinar *quando* e *como* ensinar a linguagem escrita, quais eram as condições e os pré-requisitos.

Como os métodos analíticos eram considerados lentos pelos professores/as, estes/as passaram a combinar os métodos sintéticos e analíticos, derivando os métodos mistos. Com o surgimento dos testes de ABC na década de 1930, os métodos passaram a ser relativizados porque agora o importante era não tanto saber qual o método usar, mas antes saber qual a capacidade das crianças ou adultos de aprender (qual o nível de maturidade), adotando uma psicologia comportamental.

Os métodos citados (de marcha sintética e de marcha analítica) eram completamente desarticulados do contexto histórico, econômico e social dos sujeitos e de seus interesses de classe, conforme as críticas de Freire e dos movimentos de Educação Popular. Mas não desvinculados dos aspectos políticos dominantes, que em cada momento da história da alfabetização do nosso país defendiam/defendem o método “mais favorável” ao projeto de nação vigente, mantendo o *status quo* das classes dominantes e as demandas do mercado. Um bom exemplo disso é nos dias de hoje o governo atual defender o método fônico como o melhor e o novo método, embora este método já seja conhecido e criticado desde o final do século XIX em nosso país. Esta defesa não é sem propósito, mas articulada a um projeto de nação domesticada e extremamente conservadora a serviço do neoliberalismo.

Na primeira metade do século XX, com base nesta concepção de alfabetização centrada nos métodos de alfabetização, em contexto de sala de aula, tanto a alfabetização de crianças como a de adultos, compreendia-se basicamente o ensino da linguagem materna como um código a ser decifrado, deslocado das funções sociais do seu uso, associado somente ao domínio de uma técnica. Saber ler e escrever estava diretamente associado a saber ler com fluência e a escrever corretamente sem erros ortográficos, conforme o padrão convencional. Quem não atendia aos padrões de leitura e escrita convencional era classificado/a como incapaz, sendo corriqueiro crianças e demais educandos/as ficarem retidos/as várias vezes no mesmo ano de escolaridade, porque não sabiam copiar direito do quadro ou porque silabavam na hora de ler, sendo desconsiderados os processos de aprendizagens e enfatizado os processos de ensino.

A aprendizagem da leitura e escrita, nesta concepção, era/é diretamente relacionada ao método de ensino e às condições ou pré-requisitos para adquirir esta aprendizagem. Ou seja, o/a professor/a metodicamente ensina e o/a educando/a (“passivo/a”) aprende; a relação de

fato é de ensino-aprendizagem onde um ensina e o outro aprende com um produto final a ser verificado, sem que os/as educandos/as participassem/participem do processo. Participação esta, não apenas física ou verbal, mas na construção coletiva de todo o trabalho pedagógico, a partir dos interesses e anseios do grupo. Um bom exemplo disso, nos dias atuais, são os pacotes prontos de alfabetização, com apostilas para crianças e professores/as, com o passo a passo de como o/a professor/a aplicar os conteúdos já previamente selecionados, fazendo parte do conjunto, os testes ou provas (também já prontos) padronizados com seus gabaritos, facilitando a correção dos/as professores/as e a futura classificação das crianças. Essa concepção de alfabetização que se consolida na primeira metade do séc. XX se mantém hegemônica ainda hoje, embora outras práticas convivam de modo minoritário com ela.

Na década de 1980, foram introduzidos no Brasil, estudos baseados na abordagem construtivista sobre alfabetização, sendo esta oficializada no processo didático-pedagógico, através dos cursos de formação de professores e nos currículos. Vale ressaltar, que neste período, o país passava por um processo de redemocratização, após um longo período de ditadura militar, o que exigia mudanças significativas na sociedade e também na educação. Uma destas mudanças necessárias era a maior participação dos sujeitos em todas as esferas da vida pública.

O pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante do trabalho de pesquisa de Emília Ferrero e colaboradores/as, que por sua vez era baseado na teoria psicogenética piagetiana¹⁹, não apresentou um novo método de ensino, mas uma “revolução conceitual” a respeito do processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças (MORTATTI, 2006; SOARES, 2018). Vale ressaltar que a proposta das autoras era estudar uma psicogênese da língua escrita e não apresentar uma proposta para alfabetizar as crianças, conforme foi interpretado. Com o construtivismo, começou a serem considerados os processos

¹⁹ Na década de 1980, a psicologia psicogenética apresentava-se como uma alternativa às psicologias comportamentais. Piaget, em sua psicologia, investigava os traços comuns no desenvolvimento da inteligência e abria ao ambiente e ao social o papel de facilitadores deste desenvolvimento. Piaget abordava o caráter individual da concepção de desenvolvimento do indivíduo. Em sua perspectiva, o indivíduo é dotado de capacidades que quando entra em interação com um meio ambiente favorável se desenvolve obedecendo a estágios. Para avançar de um estágio a outro o indivíduo necessita ter estruturas construídas para poder reelaborar o conhecimento construído e avançar na construção de novos conhecimentos. Na teoria de Piaget prevalecia a ideia de autorregulação e equilíbrio cada vez maior e, a concepção de desenvolvimento em estágios sequenciais e universais. Transpondo esta concepção de desenvolvimento da inteligência para a aprendizagem da escrita pelas crianças, Ferrero e colaboradores/as defendiam que o processo de aprendizagem da língua escrita realizado pelas crianças também se dá por uma construção progressiva com conflitos cognitivos que auxiliam na reestruturação da aprendizagem colaborando para o avanço da construção de novas aprendizagens sobre a linguagem escrita. Nesta perspectiva, a interação com os outros e a mediação interpessoal não teria muita relevância na construção do conhecimento, o mais importante seria a criança está exposta em um ambiente favorável onde ela pudesse interagir com o seu objeto de conhecimento (a escrita), construindo também a sua subjetividade (LAPLANE, 2017; SMOLKA, 1987; SOARES, 2018).

intermediários do processo de apropriação da leitura e da escrita pela criança e como esta (sujeito cognoscente) construía seu conhecimento ao interagir com seu objeto de conhecimento (linguagem escrita).

Com a abordagem construtivista mudou o foco da alfabetização. Enquanto nos métodos de alfabetização (sintéticos, analíticos, mistos) prevalecia a ideia de que a aprendizagem era efeito do ensino, ou seja, as crianças eram sujeitos passivos que aprendiam tudo o que o/a professor/a ensinava desde que ensinasse bem, utilizando bem os métodos e os materiais para este fim, as cartilhas. O foco do construtivismo concentrava-se na aprendizagem sobre o ensino, ou seja, na consideração de que as crianças são sujeitos ativos na construção de seus conhecimentos. Aqui o mais importante não era o método, mas compreender como se dava o processo de aprendizagem das crianças.

Começou-se, então, a questionar o uso de métodos e de cartilhas no processo de alfabetização, e a propagar a necessidade das crianças terem experiências reais com o uso da linguagem escrita, lendo textos de circulação social com gêneros diversificados, elaborando suas hipóteses sobre a escrita, o “erro”, sendo considerado como constitutivo na construção de conhecimentos sobre a leitura e escrita (LAPLANE, 2017; MORTATTI, 2006; SOARES, 2018). Dentro desta concepção a criança era/é considerada alfabetizada quando conseguia/consegue compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética apresentando escrita alfabética. Etapa final do processo de alfabetização segundo Ferrero e Teberosky (1985).

Por má compreensão dos estudos de Ferrero e seus/suas colaboradores/as e apropriações inadequadas no cotidiano escolar, muitas escolas passaram a adotar a abordagem construtivista, praticamente limitando-se a classificar a escrita das crianças em pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas. Apenas modificando os rótulos anteriores de “fraco, médio, forte”, sem uma mudança real nos procedimentos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula (LEPLANE, 2017). Outros sinais da má compreensão da teoria psicogenética foram as perguntas que começaram a surgir nos cursos de formação de professores/as na década de 1990, segundo Leplane (2017, p. 49): “Agora não pode mais ensinar? Tem que deixar a criança escrever errado, do jeito dela? Posso ou não posso ensinar a escrever se as crianças não decorarem as letras do alfabeto? Alfabetizar com cartilhas é errado? Por quê?”

No contexto de sala de aula gerou muitas angústias por parte dos/as professores/as, que sem entender muito bem o que era para fazer na prática com a abordagem construtivista, ou “não fazia nada” esperando a criança aprender a ler e escrever espontaneamente sem grandes intervenções interpessoais, ou com medo de serem consideradas “tradicionais”

continuavam/continuam insistindo no uso dos métodos antigos e das cartilhas, só que “às escondidas”. Além dos/as professores/as que declaradamente defendiam/defendem um ou outro método de ensino como sendo o melhor e as cartilhas, desconsiderando completamente a abordagem construtivista.

Fato é que em dias atuais ainda podemos observar no cotidiano escolar, em algumas/muitas salas de aula, crianças sentadas uma atrás da outra, sem poder se mexer e falar, cheias de coisas para copiar do quadro e organizadas em fileiras nominais (grupo A: “os que sabem”; grupo B: “os que estão no caminho”; grupo C: “os que não sabem nada”) e cada grupo recebendo uma “folhinha com atividade diferenciada”; além das crianças que não se encaixam nesta organização sendo consideradas com necessidades especiais “sem laudo”.

Mas, este cenário seria/é consequência apenas da má compreensão, falta de comprometimento de alguns/algumas ou negligência dos/as professores/as? A situação é bem mais complexa!

Também podemos observar em dias atuais no cotidiano escolar, em algumas/muitas salas de aula, outro cenário: práticas pedagógicas comprometidas com o ensino democrático, inclusive apoiadas na perspectiva construtivista, encontrando crianças interagindo entre si e com o/a professor/a, no coletivo construindo novos conhecimentos, sendo respeitado o ritmo de aprendizagem de cada criança ao mesmo tempo em que também são pensadas estratégias de intervenção para que cada criança e todas elas avancem em suas aprendizagens. Apesar de todas as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, seja no plano material, estrutural, pedagógico e até mesmo de formação de professores/as que mesmo não conhecendo todas as teorias, as vivenciam na prática e, com espírito investigativo, saem em buscas de soluções para a transformação do seu contexto de aprendizagemensino. Muitas vezes, estes/as professores/as pesquisadores/as agem por “intuição”, a partir do que observam e experienciam em suas práticas. Mas não são práticas sem sentido nem desvinculadas de teoria. Isto porque o cotidiano escolar não se permite ficar dentro de uma caixinha, de um projeto para ele “determinado”.

Além das más interpretações do trabalho de Ferrero e colaboradores/as, Smolka (1987) também discute algumas das limitações desta concepção, principalmente o fato do trabalho analisar a relação das crianças com a escrita, parafraseando a autora, como objeto de conhecimento independente das condições de interação social e relações de ensino. O aspecto das elaborações sócio-históricas é deixado de lado, dando ênfase ao processo de construção individual do conhecimento.

Embora o trabalho de Ferrero fosse inovador naquele momento, não deu conta de resolver as questões político-pedagógicas e sociais da evasão escolar e repetências que continuavam acontecendo. Isto porque o seu trabalho abordava mais uma questão importante do problema da aprendizagem em ensino no processo de alfabetização, mas não abrangia a sua complexidade (LEPLANE, 2017; SMOLKA, 1999; SOARES, 2018).

Embora hegemônica (MORTATTI, 2006, 2007; SOARES, 2018), a abordagem construtivista não foi a única nova abordagem introduzida no Brasil. Na década de 1980 também foi introduzido no Brasil a abordagem sociointeracionista de linguagem, representada pelos pesquisadores João Wanderley Geraldi (ensino de língua portuguesa) e Ana Luiza Smolka (alfabetização), abordagem esta que dialoga mais com a concepção de alfabetização freireana e freinetiana.

Do ponto de vista sociointeracionista, na alfabetização, o processo de aprendizagem em ensino da leitura e escrita é compreendido como atividade discursiva; quando se ensina e se aprende a ler e escrever se faz isso lendo e escrevendo de fato. Estas atividades dependem diretamente das relações de ensino estabelecidas no contexto de sala de aula. É o que Geraldi (2005) aborda no seu clássico livro “O texto na sala de aula” e Smolka (1987) com a sua tese “Alfabetização como processo discursivo”. Ou seja, os/as educandos/as têm experiências reais com a língua materna, lendo e escrevendo de verdade em suas diversas possibilidades.

Nesta perspectiva, a condição de estar/ser alfabetizado/a é saber ler e produzir textos (escritos e falados), fazendo uso das práticas sociais de leitura e escrita para além do contexto de sala de aula; aprendendo a ler, lendo e a escrever, escrevendo (MORTATTI, 2007). No processo de alfabetização, o foco não se encontra nas questões técnicas da escrita, embora estas questões estejam presentes como parte do mesmo processo, mas em aprender a dizer a sua própria “palavramundo” como dizia Paulo Freire, que se dá na relação dos sujeitos entre si, mediados pelo mundo como objeto de conhecimento. Embora a perspectiva construtivista tenha sido hegemônica, a perspectiva sociointeracionista de linguagem também esteve/está presente no cotidiano escolar e em algumas políticas oficiais de educação. (GERALDI, 2017; MORTATTI, 2007).

Na década de 1990, alinhando-se às políticas neoliberais, a educação brasileira passou por uma nova reconfiguração, agora não mais para atender apenas às suas necessidades internas, mas às necessidades mundiais da nova ordem do capital com incentivos estrangeiros e silenciamentos internos a respeito da fragilidade da alfabetização no país (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; MORTATTI, 2013). As perguntas dos anos anteriores continuaram: por

que as crianças continuavam não aprendendo a ler e a escrever? Neste cenário cresce a discussão sobre o *letramento*, introduzido no Brasil em meados da década anterior.

Com o novo cenário da educação pública brasileira e do cenário internacional, o termo *letramento* surgiu com a extrapolação do termo *alfabetização* que não poderia se limitar como estava até então apenas ao uso técnico da língua no seu uso corriqueiro no cotidiano escolar, como considerava alguns/algumas autores/as. Todavia, as novas exigências políticas, econômicas e sociais encontravam no *letramento* algo que redimensionasse o aprender a ler e escrever inicialmente para além da escola. Esta nova tendência, porém, também tinha a intenção de atender as demandas do mercado globalizado que passava por transformações necessitando de mão de obra cada vez mais capacitada com ações mais complexas. Além de consumidores para este novo mercado.

Segundo Soares (2018), uma das defensoras do *letramento*, o termo *alfabetização* já estava esgotado, devido à tradição da língua no senso comum que já a havia consolidado como o período de aprendizagem inicial do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para o seu uso. Na visão da autora, o termo *letramento* surge para dar o sentido mais amplo da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, associando-se à *alfabetização* (em sua compreensão mais restrita) e à introdução das crianças nas práticas sociais da língua escrita.

Ainda segundo a autora, o processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita tem muitas facetas, sendo as três principais: a faceta propriamente linguística, que seria a *alfabetização*; a faceta interativa da língua escrita, “a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens”, e a “faceta sociocultural da língua, com os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais” (SOARES, 2018, p. 29). A autora considera estas duas últimas facetas como *letramento*.

Fato foi que este termo trouxe mais discussões e divergências. Na prática, o uso de *alfabetização* para designar a aprendizagem da técnica da escrita e o uso de *letramento* para as funções sociais da leitura e escrita acabou dicotomizando o processo e negligenciando os aspectos políticos da *alfabetização*. Muitos/as compreendiam/compreendem que na *alfabetização* todas estas facetas já estão subentendidas, uma não se separa da outra, acontecendo ao mesmo tempo (GERALDI, 2017; SMOLKA, 2017).

Estou de acordo com Geraldi ([s.d.]) que pensar a *alfabetização* e o *letramento* apenas como ingresso ao mundo da escrita para atender às demandas existentes é reduzir o processo educativo à manutenção do existente e tirar toda a ideia de transformação que a educação (não somente ela sozinha) do já dado pode proporcionar. Como nos ensinou Paulo Freire (2001), o mundo não é está sendo, a História precisa ser vista como possibilidade e não como já

determinada. Reduzir o processo de alfabetização ao ensino da técnica (alfabetização) ou ao ensino do seu sentido (letramento) seria como considerar que a técnica é neutra e o seu uso (os sentidos que faz circular) desprovido de interesses sociais (GERALDI, [s.d.]).

Para resolver a nova questão começou-se a falar de “alfabetizar letrando” ou “letrar alfabetizando”. O que não diminuiu as divergências a respeito do termo letramento.

Encontramos também na literatura outros modos de classificar os métodos ou metodologias de alfabetização. De acordo com Braslavsky (2014), todos estes métodos (sintéticos, analíticos, mistos) foram criados na prática, no contexto de sala de aula. A “evolução” de um método a outro foi se dando justamente na tentativa de tentar ampliar algum aspecto ainda não tratado. A autora organiza os métodos em dois grandes grupos: os métodos que partem de elementos não significativos da palavra (alfabético, fônico, silábico, psicofonético) e os métodos que partem de unidades significativas da linguagem (da palavra, da frase, da oração, do conto, do texto livre, da experiência com a linguagem).

É interessante observar, a partir deste apanhado histórico da alfabetização no Brasil, que os métodos ou perspectivas hegemônicos aqui utilizados foram importados, não foram criados a partir das experiências dos/as nossos/as educadores/as nas suas relações de aprendizagemensino com seus/suas educandos/as. Em muitos momentos foram impostos oficialmente aos/às professores/as e legitimados pelas cartilhas/livros didáticos (MORTATTI, 2006, 2007) e pelo discurso oficial. Isto nos leva a pensar: os/as professores/as brasileiros/as, em seus contextos de sala de aula, não tinham/têm a capacidade de criar os seus próprios métodos ou metodologias de aprendizagemensino? Todos/as apenas reproduziam/reproduzem? Aplicar é o mesmo que se inspirar e criar outras possibilidades?

A alfabetização, em seu sentido mais amplo na perspectiva freireana e na perspectiva freinetiana nos apresenta propostas diferenciadas de educação popular com metodologias de trabalhos e materiais, por sua vez com os seus sentidos e usos. Especialmente Freinet, com o seu belíssimo trabalho construído junto com as crianças, nos deixou um grande legado pedagógico que nos inspira na construção de novas propostas pedagógicas. As concepções de alfabetização advindas destas duas perspectivas não envolvem somente questões didáticas (como ensinar), questões cognitivas e psicológicas (modos de aprender) e questões linguísticas (estruturas da língua materna), mas essencialmente em seus aspectos políticos onde todos/as como sujeitos históricos têm o direito de participar da sua cultura e dos processos de organização da sociedade ativamente se transformando e transformando a História, aprendendo e ensinando. A alfabetização nestas perspectivas não visa apenas à

escolarização dos sujeitos, os mantendo no lugar de subalternos sustentando o sistema, mas a sua libertação e a transformação da sociedade.

Fato é que ainda hoje em muitos discursos, inclusive em alguns oficiais, professores/as da educação básica são culpabilizados direta ou indiretamente pelo fracasso na alfabetização dos/as seus/suas educandos/as por ignorarem em suas práticas as teorias produzidas nas academias. E por sua vez, educandos/as das classes populares e seus familiares são culpabilizados direta ou indiretamente no cotidiano escolar pela não capacidade de aprender, por apresentar “alguma deficiência não diagnosticada”. Porém a questão é bem mais complexa, não se simplifica apenas em dois polos. Envolve condições mais amplas para a efetivação das aprendizagens, condições estas estruturais, organizacionais, sociais, políticas, pedagógicas, dentre outras. Pois as condições de vida dos segmentos que historicamente fracassam na escola, as condições estruturais e materiais das escolas e as condições de formação docente se entrelaçam como em uma rede na feitura deste panorama histórico da nossa educação, especificamente da nossa alfabetização. As concepções sobre alfabetização promovem práticas que podem ser mais ou menos favoráveis à aprendizagem infantil e, em especial, das classes populares, porém, sabemos que também as condições objetivas fazem parte do processo de produção dos resultados escolares das crianças.

Em pouco mais de 130 anos de alfabetização em nosso país, com muitas discussões e divergências sobre o tema e os resultados atuais, podemos questionar o que leva muitos/as professores/as a manterem suas práticas, ao longo do tempo de trabalho, quase inalteradas, do ponto de vista conceitual, apesar dos resultados insuficientes. Assim como, o porquê da educação de qualidade para todos/as não ser a prioridade de muitos governos brasileiros.

A alfabetização é um processo político, portanto, articula-se às condições de vida e de trabalho. O que não quer dizer que as crianças que vivem em situações precárias não possam aprender, mas elas precisam encontrar uma pedagogia que dialogue com suas condições de existência. Assim como a professora precisa de uma formação que lhe dê instrumentos conceituais e materiais para conduzir o trabalho num determinado sentido. Eu mesma tive a experiência de não conseguir levar muitas vezes o meu trabalho à frente, como pensado, por não ter condições estruturais que permitissem fazê-lo e conhecimentos necessários naquele momento, conforme expus no primeiro capítulo deste trabalho.

Defendo a potência do saber docente e a observação de não ser possível culpabilizar os/as professores/as pelos resultados escolares negativos e nem as crianças e suas famílias por não terem “as condições esperadas” pela escola para aprender, porém não podemos ignorar que o problema não é apenas os métodos serem ultrapassados, mas a sua incapacidade

histórica de sustentar um trabalho pedagógico favorável à aprendizagem de todas as crianças. Embora essa incapacidade se mostre ano após ano, durante décadas, os/as professores/as continuam se utilizando dessas perspectivas, que ainda se mantêm como conteúdo central de muitos cursos de formação docente (inicial ou continuada). São perspectivas constantemente atualizadas nas orientações para a alfabetização, sejam as oficiais, as que estão nos cursos, nos materiais didáticos, em textos e até mesmo em estudos acadêmicos. O que mostra que não são perspectivas efetivamente ultrapassadas, embora sejam criticadas por estudos e pesquisas que se constituem na perspectiva crítica e se articulam a um projeto de democratização da escola. Isto mostra também que as opções que os/as professores/as fazem na condução do seu trabalho docente encontram apoio em formulações teóricas, mesmo que “antigas”.

A questão da alfabetização, e mais ainda, da dificuldade de alguns segmentos da sociedade em se alfabetizarem plenamente no sentido freireano e freinetiano é bem complexa, exigindo enfrentamentos também complexos. Sem padronizações, porém apresentando possibilidades.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste capítulo apresento os caminhos metodológicos da pesquisa. Trago as discussões teórico-metodológica e epistemológica que me ajudaram a pensar sobre a minha escolha de realizar uma pesquisa a partir da minha própria prática no campo do cotidiano e como este campo me possibilitou trabalhar com a sistematização de experiência como metodologia.

Primeiro faço uma discussão sobre a pesquisa realizada com o cotidiano escolar seguindo com discussão sobre a pesquisa da própria prática como professora pesquisadora. Em terceiro, apresento a sistematização de experiência trazendo a sua abordagem teórica, como organizei um plano de sistematização que foi se delineando ao longo da pesquisa e como foi realizada a exposição escrita da pesquisa neste trabalho.

3.1 Pesquisa com o cotidiano

Ao entrar no mestrado trouxe minha experiência docente com as crianças e adolescentes das classes populares para ser investigada dentro da linha dos Estudos do Cotidiano da Educação Popular, justamente por esta ser uma linha de pesquisa que busca romper com as perspectivas do paradigma de pesquisa dominante, estruturado pelo positivismo. Busca outros modos de fazer pesquisa ao acreditar que o paradigma da ciência moderna não é o único modo de construir conhecimento e que no cotidiano outros modos podem ser tecidos e reconhecidos como legítimos (ALVES, 2002).

Encontro nos estudos com o cotidiano (ALVES, 1999, 2002; ESTEBAN, 2003; FERRAÇO, 2003; GARCIA, 2003a, 2003b), especificamente nos que se referem ao cotidiano escolar, referências significativas para a condição deste trabalho que possibilita realizar minha pesquisa com minha própria prática pedagógica. Nesta perspectiva de pesquisa posso reconhecer a mim e aos meus educandos/as como sujeitos da investigação em primeiro plano e, em segundo plano todos/as professores/as e demais praticantes do espaço-tempo no qual venho atuando; rompendo assim com a ideia de separação entre sujeito e objeto, tão cara ao positivismo.

Dentro do paradigma de pesquisa moderno jamais poderia pesquisar a minha experiência docente, porque dois dos seus princípios básicos são o distanciamento e a neutralidade do/a pesquisador/a. Algo impossível de ser feito na pesquisa que propus; visto

que eu, enquanto pesquisadora da minha própria prática, também estou mergulhada no meu próprio fazer. Ou seja, no meu saberfazer docente tenho a pesquisa como eixo importante de conhecimento, autoconhecimento e de transformação e, nesta minha pesquisa de mestrado, tenho o meu saberfazer docente como algo investigável.

Alves (2002) nos diz com propriedade que no cotidiano construímos conhecimentos também relevantes e válidos, diferentemente do que aprendemos. No entanto, por estarmos mergulhados no cotidiano muitas vezes não conseguimos compreender os seus processos. Fato que não é um mal, pelo contrário, é primordial na pesquisa com o cotidiano; pois é preciso que o/a pesquisador/a mergulhe no cotidiano com todos os seus sentidos, com o olfato, o tato, o paladar e não apenas com a visão, compreendendo para além do que é apresentado como verdade absoluta.

Devido a isso, a dúvida se torna um elemento de grande valia para poder aprender com o cotidiano, uma vez que ele é complexo. A complexidade é um dos pontos chave da pesquisa com o cotidiano e nos leva a refletir sobre a utilidade da ciência. Estou de acordo com Garcia (2003a), se ela não contribui para o desenvolvimento de um mundo melhor, para pouco serve.

Na ação de buscar conhecer e compreender melhor o cotidiano Alves (2002) nos apresenta quatro movimentos necessários para a organização teórico-metodológica e teórico-epistemológica do campo das pesquisas nos/dos/com os cotidianos: o sentimento do mundo; virar de ponta cabeça; beber em todas as fontes; narrar a vida e literaturizar a ciência. Anos depois a autora acrescenta *ecce femina*²⁰ a esses movimentos necessários.

Recentemente²¹, a autora com mais pesquisadoras do campo do cotidiano revisita estes movimentos os retificando, ratificando e acrescentando mais movimentos aos já referenciados ficando: o sentimento do mundo; ir sempre além do já sabido; criar nossos “personagens conceituais”; narrar a vida e literaturizar a ciência; *ecce femina*; a circulação dos “conhecimentos significações” como necessidade. Considero estes movimentos também significativos na pesquisa que venho desenvolvendo com a minha própria prática pedagógica.

Na pesquisa com o cotidiano não cabe a verdade absoluta e nem a ausência de limitações, pois se entende que não dá para dar conta de tudo. Devido a isto, busco compreender o cotidiano escolar na sua complexidade o que exige de mim, pesquisadora,

²⁰ Em 2008, com o artigo Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis/RJ: DPetAlia, 2008, p. 39-48.

²¹ Com o artigo Os Movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba/PR: CRV, 2019.

disposição para ver além do que é mostrado no corriqueiro, no dia a dia. Sabendo que é preciso mergulhar no espaçotempo onde estou inserida com todos meus sentidos ouvindo, tocando, cheirando e degustando tudo aquilo que aparece no caminho.

Pesquisando o comum, o corriqueiro, o sem valor aparente para a ciência tradicional, através de minha experiência de professora pesquisadora me propus compreender as dinâmicas pedagógicas favoráveis às aprendizagens das crianças das classes populares no processo de alfabetização e na avaliação do mesmo, identificando a participação infantil como essencial para que este processo de aprendizagem fosse/seja significativo. Para chegar a tal compreensão, discuti e refleti sobre como alfabetizar as crianças das classes populares, despertando nelas ainda mais o desejo e a alegria de aprender, colaborando com o seu sucesso escolar.

No campo dos estudos do cotidiano não tem como compreender teoria desligada da prática e vice-versa. Partindo da prática, vamos à teoria e voltamos para a prática com uma teoria renovada, ressignificada. A teoria e a prática se relacionam dialeticamente, comprometidas sempre com a transformação social, pois “quando a teoria de que dispomos não dá conta do que a prática nos desafia a compreender, frequentemente formulamos novas explicações teóricas, que melhor respondam a nossas indagações” (GARCIA, 2003b, p. 12).

Este diálogo entre prática e teoria é o que busco realizar na minha ação de professora pesquisadora e também busquei realizar ao colocar as experiências da minha prática em investigação, ao trazê-la como objeto de pesquisa no mestrado. Entendo que o cotidiano é complexo e que ele não pode ser investigado em um processo no qual o início, o meio e o fim estão determinados. Sendo necessários múltiplos olhares, ancorados em práticas e teorias que me ajudem a compreender de um modo cada vez melhor.

Os/as autores/as importantes nesta minha investigação, que me auxiliaram com os múltiplos olhares, foram Paulo Freire e Célestin Freinet com suas pedagogias populares que visam uma educação libertadora, assim como também Regina Leite Garcia e a discussão já realizada no campo do cotidiano sobre a alfabetização das classes populares, dentre outros/as.

A educação popular é uma educação participativa e comprometida com a transformação social. Nesta perspectiva a educação popular toma como ponto de partida nos processos de aprendizagem os saberes e interesses advindos dos/das educandos/as das classes populares para poder ir além, ampliando ou transformando os saberes iniciais em conhecimentos importantes na formação dos sujeitos. Tem como elemento essencial em todo o seu processo, o diálogo e não a imposição como na educação domesticadora, que tenta colocar todos no mesmo formato, com se isso fosse possível (ASSUMPCÃO, 2009).

Freire, com sua vida e suas obras, nos ensinou sobre a educação a favor das pessoas, das gentes e não a favor de interesses particulares ou de pequenos grupos. Esta educação popular se constitui como uma educação libertadora que ultrapassa os muros da escola, sendo uma educação integral do homem e da mulher em todos os seus âmbitos de vida, ou seja, uma educação essencialmente política, que se afeta e afeta nas suas relações sociais.

A educação popular libertadora rompe com a educação bancária que é marcada pela reprodução da cultura da classe dominante que na escola, assim como na sociedade, despreza os saberes de experiência feito dos/as educando/as, os/as considerando “os ninguéns”²² e perpetuando o *status quo*. A educação popular é uma educação do povo e com o povo, não podendo ser concretizada pelo opressor.

Uma escola do povo era a luta de Freinet que defendia uma educação popular do trabalho, onde as escolas fossem realmente lugares ligados às vidas das classes populares e lugares de produção e criação. O que é muito diferente de uma educação para o trabalho, onde os/as estudantes são treinados meramente para reproduzir e manter o sistema vigente, sem que ocorra realmente transformação social, continuando nos seus lugares de subalternos.

Nossa atitude enquanto pesquisadoras, coerente com nossa concepção de conhecimento, é de permanente busca e, sobretudo, de permanente dúvida. Para nós, o critério de verdade é a prática, que confirma ou não a teoria. Assim, o ponto de partida de nossa prática é a prática docente, a prática alfabetizadora, e o resultado de nossas leituras teóricas da prática a ela retorna. Não estamos interessadas em compreendê-las apenas, mas em transformá-las (GARCIA, 2001, p. 11).

Escolher realizar esta pesquisa na linha dos Estudos do Cotidiano da Educação Popular consiste em uma escolha ético-político-estética, reafirmando meu compromisso com as classes populares com as quais atuo e das quais também faço parte. A pesquisa realizada nesta linha me possibilitou tecer meus caminhos metodológicos e epistemológicos com mais coerência com o que tenho me proposto a realizar no cotidiano escolar, através de uma prática

²² Alusão ao poema de Eduardo Galeano “Os Ninguéns” (O Livro dos Abraços):

“Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata”.

pedagógica cada vez mais participativa e comprometida com o processo de aprendizagem ensino e libertação dos/as meus/minhas educandos/as.

3.2 Pesquisa da própria prática

Ao me inserir no campo do cotidiano, ainda na graduação, tive o contato com o conceito de professora pesquisadora. Senti-me contemplada com este conceito, pois o que fazia diariamente no meu cotidiano escolar era observar e problematizar minha prática pedagógica e buscar modos diferentes – na teoria ou nas trocas com minhas colegas de trabalho, quando possível- para intervir no meu contexto de sala de aula, teorizando e/ou ressignificando minha prática.

Desde o início dos meus estudos no mestrado sabia que queria enquanto professora pesquisadora investigar a minha própria prática. Ganhei forças para realizar tal tipo de pesquisa no campo do cotidiano, justamente porque nele se reconhece que a escola é um rico espaço de construção de conhecimentos (GARCIA, 2003a), constituído por sujeitos com saberes-fazer significativos e relevantes; não simplesmente um local onde pode emergir temas para pesquisa.

Vim para o mestrado, movida pelo desejo e pela atitude de professora pesquisadora. Desejo e atitude que entendo ser potencialidade e ação. Ser professora pesquisadora não é somente ficar no desejo, na potencialidade, mas também agir, movida pelo compromisso ético-político de facilitadora da aprendizagem de todos/as estudantes pelos quais é responsável. Enquanto desejo que todos/as os/as meus/minhas educandos/as aprendam, ajo buscando meios para que isso aconteça ou, ao menos, aproxime-se de um acontecimento de fato, lembrando sempre que “não existe pesquisa sem ensino e não existe ensino sem pesquisa” (FREIRE, 1996, p. 14).

Chego com esta pesquisa à dimensão mais ampla da discussão e reflexão sobre a ideia da pesquisa da própria prática e aos desafios metodológicos que este tipo de pesquisa suscita. Ao procurar saber mais sobre este tipo de pesquisa me deparei na literatura com outros movimentos associados à pesquisa da própria prática, além de professor/a pesquisador/a. Dentre estes movimentos encontrei: professor/a reflexivo/a; professor/a investigador/a e a “teoria do agir comunicativo”.

Realizei a procura sobre este tipo de pesquisa buscando, no banco de dissertações e teses da Capes, pesquisas que tivessem se desenvolvido a partir da investigação da própria prática nos últimos dez anos. Fiz a primeira busca utilizando o termo “investigação da própria

prática”, porém o resultado não me foi favorável. Então mudei para “pesquisa da própria prática” e tive mais sucesso com o resultado. Surgiram muitos títulos com esta temática, porém encontrei disponíveis para consulta sete dissertações e uma tese.

Das dissertações e tese encontradas, li os resumos, conclusões e consultei as referências adotadas com a intenção de conhecer como se deram as pesquisas e qual movimento associado à investigação da própria prática o/a autor/a se aproximava. Conforme lia os trabalhos, fui percebendo algumas semelhanças nas abordagens.

Apresento abaixo a tabela que organizei para visualizar melhor os achados na pesquisa bibliográfica e cruzar os dados.

Tabela 1. Relação dos achados na pesquisa bibliográfica.

TÍTULO DA PESQUISA	ÁREA DE CONHECIMENTO	PESQUISA DA PRÓPRIA PRÁTICA
(1) <i>A pesquisa da própria prática pedagógica: uma ação possível?</i> (ABREU, 2008)	Educação	Como PROFESSOR PESQUISADOR Referência: PONTE, João Pedro. Investigar a nossa prática. GTI – Grupo de Trabalho e Investigação. <i>Refletir e investigar sobre a prática profissional</i> . Portugal: Associação de professores de Matemática, 2002. p. 5-55.
(2) <i>A investigação sobre a própria prática de um professor iniciante sob o olhar da teoria da recontextualização.</i> (MARQUES-DOS-SANTOS, 2012)	Ciências	Como PROFESSOR PESQUISADOR . Referência: PONTE, João Pedro. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. <i>Educar em Revista</i> . Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004. Editora UFPR. Disponível em: < http://educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm >. Acesso em: 12 de out. 2011. PONTE, João Pedro. Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. <i>PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática</i> , v. 4, n. 2, p. 153-180. 2008. Disponível em: < http://educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm >. Acesso em 10 de out. 2011.
(3) <i>“Você vai pesquisar sobre a nossa escola?” - dificuldades e potencialidades no cotidiano de uma escola pública municipal de Niterói, RJ.</i> (BENTES, 2013)	Educação	Como PROFESSORA PESQUISADORA . Referência: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. (orgs.). Professora-pesquisadora uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
(4) <i>Pesquisando a própria prática: narrativa de uma professora de Matemática.</i> (BRAGA, 2013)	Matemática	Como PROFESSORA PESQUISADORA Referência: LIMA, Cláudia Neves do Monte Freitas de; NACARATO, Adair Mendes. A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. <i>Educação em Revista</i> , Belo Horizonte, v.25, n.02, p.241-266, ago.2009. PONTE, João Pedro. <i>Investigar a nossa própria prática</i> . In GTI (Org.) <i>Refletir e investigar a prática profissional</i> (PP.5-28). Lisboa: APM. 2002.

Continuando

TÍTULO DA PESQUISA	ÁREA DE CONHECIMENTO	PESQUISA DA PRÓPRIA PRÁTICA
(5) <i>Processo de formação continuada na educação infantil: a professora como pesquisadora da sua própria prática.</i> (MEDINA, 2013)	Educação	Como PROFESSORA PESQUISADORA E REFLEXIVA . Referência: PERRENOUD, Philippe. <i>A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica</i> . Porto Alegre: Artmed, 2002. SCHÖN, Donald A. <i>Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem</i> . Porto Alegre: Artmed, 2000.
(6) <i>Narrativas e Práticas Docentes: Reinventando o Cotidiano Escolar.</i> (DELGADO, 2015)	Educação	Como PROFESSOR PESQUISADOR . Referência: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. <i>Professora-pesquisadora – uma práxis em construção</i> / Maria Teresa Esteban e Edwiges Zaccur (orgs.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
(7) <i>Uma investigação sobre a própria prática a partir da análise de erros como estratégia didática nas aulas de matemática.</i> (GUIMARÃES, 2018)	Ensino na Educação Básica	Como PROFESSORA INVESTIGADORA . Referências: ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores, Porto, n.1, p. 21-30, 2001. PONTE, João Pedro. Investigar a nossa prática. GTI – Grupo de Trabalho e Investigação. <i>Refletir e investigar sobre a prática profissional</i> . Portugal: Associação de professores de Matemática, 2002. p. 5-55.
(TESE) <i>Ações educativas para promover o agir comunicativo na interface matemática e trânsito: pesquisa sobre a própria prática.</i> (FRANCO, 2013)	Ciências	Em harmonia com a “ TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO ”. Referência: HABERMAS, Jürgen. <i>Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social = Theorie des Kommunikativen Handelns</i> . Tradução Paulo Astor Soethe. Revisão da tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v.1. ISBN 978-85-7827-460-3. _____. <i>Teoria do Agir Comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista = Theorie des Kommunikativen Handelns</i> . Tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v.2. ISBN 978-85-7827-461-0. PONTE, João Pedro; SERRAZINA, Lurdes. Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração. <i>Zetetiké</i> , v. 11, n. 20, p. 9-55, jul./dez., 2004. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/zetetike/viewissue.php?id=11 . Acesso em: 04 jul. 2010.

Fonte: Tabela elaborada pela autora, 2019.

Com exceção das dissertações 1 e 5 (de acordo com a numeração do quadro acima) que realizam pesquisa sobre como outros/as professor/as investigam suas próprias práticas, as demais e a tese tratam de pesquisas sobre a própria prática de cada autora/a dentro de suas áreas de atuação.

Todas apresentam abordagem qualitativa, tendo em comum, a defesa da importância deste tipo de pesquisa, alegando que ela contribui para que os/as professores/as ao investigarem suas próprias práticas tenham uma visão mais crítica sobre suas ações, podendo modificá-las. Também abordam a importância de uma relação mais horizontal entre professor/a e estudantes e a participação destes últimos no planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Observando o quadro acima, podemos aferir que a predominância da escolha do movimento associado à investigação da própria prática (levando em consideração somente os trabalhos levantados) foi o termo professor/a pesquisador/a. Embora existam na literatura outras denominações, como apareceu no quadro acima, a maioria dos/das autores/as se reconhece como professores/as pesquisadores/as.

Também podemos aferir que destes trabalhos encontrados os/as autores/as se basearam, com mais frequência, para discutir a investigação da própria prática e a postura de professor/a pesquisador/a nos estudos de João Pedro da Ponte (presente em cinco dos oito trabalhos encontrados) e no livro “Professora Pesquisadora: uma práxis em construção”, organizado por Maria Teresa Esteban e Edwiges Zaccur (presente em dois dos trabalhos encontrados).

Outra observação possível, a partir dos trabalhos apresentados no quadro acima, é a percepção de que embora os estudos de Ponte apareçam em uma dissertação de mestrado em Educação, seus estudos aparecem com mais frequência como referência em trabalhos acadêmicos na área de Matemática e Ciências e a obra organizada por Teresa Esteban e Edwiges Zaccur aparece com mais frequência em trabalhos acadêmicos em Educação.

Devido a esta frequência nos trabalhos levantados destaco dois artigos de Ponte (2004a, 2004b), “*Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*” e “*Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração*” e, o livro “*Professora pesquisadora: uma práxis em construção*”, organizado por Esteban e Zaccur (2002), para poder discutir algumas tendências na literatura a respeito da pesquisa da própria prática, no meu caso, como professora-pesquisadora.

Embora na maioria dos trabalhos acadêmicos que se referenciam em Ponte os/as seus/suas autores/as se tenham reconhecido como professores/as pesquisadores/as, Ponte utiliza o termo “professor investigador” de Stenhouse (1984)²³ em seus trabalhos.

Ponte (2004a, 2004b) afirma que diante das dificuldades diversas e da complexidade do cotidiano escolar, muitos/as professores/as vêm investigando suas questões, em vez de ficar esperando soluções exteriores. Segundo ele, a investigação da própria prática vai desde os professores primários e secundários até aos professores universitários, mas estes estão em um lugar privilegiado de investigação, porque possuem maior treino de como investigar, e as suas condições de pesquisa são mais favoráveis do que dos/as professores/as do ensino básico.

Para o autor, ser professor investigador na escola básica “não é ser (necessariamente) um profissional da pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa” de acordo com Pedro Demo (2000, p. 2)²⁴. Sendo esta modalidade de pesquisa uma prática crescente, segundo Ponte (2004b), entre os professores do ensino básico e universitários, mas não somente, também sendo uma prática crescente entre psicólogos escolares, técnicos da administração e formadores de professores.

Ponte (2004a) defende que a investigação da própria prática é interessante por diversos motivos, dentre eles por: colaborar na solução de problemas práticos da profissão; ajudar no desenvolvimento profissional dos respectivos participantes; contribuir no desenvolvimento do conhecimento e da cultura profissional nesse campo da prática; aperfeiçoar as organizações dos locais onde trabalham; poder contribuir com novos elementos para o conhecimento geral da sociedade. Podendo esta lógica de investigação ser pensada como uma ação de compreender os desafios da prática para poder intervir e transformar.

Investigar é um processo fundamental para a construção do conhecimento, de acordo com o autor. Toda investigação se inicia com a identificação de uma questão relevante, teórica ou prática, para a qual se procura uma resposta convincente, de modo tanto quanto possível metódico. Pois, segundo o autor, o que o investigador da própria prática tem de diferente é trazer um aspecto da sua prática profissional para ser investigada.

²³ Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. 1984. Stenhouse foi quem pela primeira vez utilizou a expressão “professor investigador” numa perspectiva que rejeitava o currículo como algo elaborado a um nível acadêmico ou oficial e com carácter prescrito sobre a prática do professor. Para o autor o currículo é algo que muda de acordo com a reflexão que o professor faz sobre a sua prática.

²⁴ Demo, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados. 2000, p.2.

Baseando-se em Beillerot (2001)²⁵, Ponte (2004a) afirma que a investigação precisa atender alguns critérios como: 1. Produzir conhecimentos novos, pelo menos para quem investiga (precisa ter uma pergunta relevante sem resposta inicial para o investigador, senão será apenas uma constatação); 2. Seguir uma metodologia rigorosa (envolve seguir certo método, com um mínimo de cuidado e atenção para que possam compreender o que fizemos); 3. Ser pública (precisa ser divulgada e partilhada, deve ser apreciada e avaliada pela comunidade interessada).

No entanto, ele considera que estes aspectos são gerais, cada comunidade deve discutir e definir as suas condições de investigação. O autor apresenta três desafios ao se realizar a investigação da própria prática. Desafios de ordem epistemológica, metodológica e ética.

O desafio de ordem epistemológica estaria relacionado à questão de que a investigação da própria prática seria outro paradigma de pesquisa. Durante muito tempo, a pesquisa esteve atrelada a perspectiva positivista, com uma abordagem meramente técnica independente do pensar e sentir dos atores envolvidos nos processos educativos como os/as professores/as e os/as estudantes. Os paradigmas de pesquisa emergentes buscam modos alternativos de lidar com esta questão, mostrando a necessidade de transformação envolvendo os próprios sujeitos na transformação de seus contextos.

Para Ponte (2004a), a investigação da própria prática não chega a ser um novo paradigma de pesquisa, mas acredita que se possa propor “a investigação dos profissionais sobre a sua prática como um gênero de investigação, com os seus traços próprios e definidores, sem deixar por isso de assumir numerosas variantes e pontos de contato com outros gêneros e tradições de investigação” (PONTE, 2004a, p. 21).

O desafio metodológico estaria relacionado ao problema da distância entre o objeto de estudo e o pesquisador, proposto na perspectiva positivista. Como estabelecer esta distância, ao ser ter a própria prática como objeto de conhecimento?

O autor apresenta como solução para esta questão, a criação de três recursos: 1. Recorrer à teoria; 2. Tirar partido de sua vivência em um grupo; 3. Tirar partido do debate no exterior do grupo. Soluções interessantes em certas partes, porém que não rompem necessariamente com a perspectiva positivista. Isto porque, encontra outros meios de continuar mantendo a “neutralidade” do/a pesquisador/a, como se isto fosse possível. Busca legitimidade para o que ele/a está pesquisando, mantendo a hierarquia entre “os/as que podem

²⁵ BEILLEROT, J. A “pesquisa”: Esboço de uma análise. In M. ANDRÉ (Ed.), O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores (pp. 71-90). Campinas: Papirus, 2001.

pesquisar” e “os/as que precisam de autorização para pesquisar”. Além de manter a ideia de sujeito-objeto nas relações de pesquisa, sem problematizar esta questão.

Com estes três recursos, o autor defende que recorrendo à teoria, ou seja, ao saber já sistematizado e acumulado, podemos contrapor as questões presentes com elementos reflexivos que não possuíamos antes. Com tirar partido na vivência em um grupo, o autor reafirma a importância da pesquisa colaborativa que ele considera essencial para a investigação da própria prática, pois com a colaboração de “amigos críticos” podemos ver melhor confrontando nossas expectativas e até preconceitos. E com tirar partido em um debate exterior ao grupo também reafirma o caráter público que este tipo de pesquisa exige, já que visa transformação.

O desafio de ordem ética estaria relacionado à colaboração. Na perspectiva do autor, a colaboração é um dos elementos decisivos da investigação sobre a própria prática. A colaboração é entendida pelo autor (PONTE, 2004b) como de “caráter emergente” que ganha mais intensidade, a medida e que os membros de um grupo colaborativo (com pares ou com estatutos profissionais diferentes) se conhecem mais e ganham mais confiança uns nos outros, havendo trocas entre os seus membros, todos contribuindo e recebendo contribuição.

Este tipo de colaboração exige certo nível de organização e de ambiente relacional. O ambiente relacional precisa se estabelecer através do afeto, diálogo, negociação e cuidado entre os participantes. Mas esta colaboração encontra desafios, dentre eles a heterogeneidade dos participantes dos grupos colaborativos e as relações de poder entre os seus membros.

Para a investigação da própria prática, o autor afirma ser necessária a existência de diversas condições no plano social e institucional. A criação destas condições depende da valorização desta perspectiva pelas políticas educativas, assim como a paciência, persistência e a criatividade dos próprios professores.

No livro *Professora pesquisadora: uma práxis em construção* organizado por Esteban e Zaccur (2002), destaco dois textos para discutir a perspectiva de professora pesquisadora que as organizadoras trazem: “*A pesquisa como eixo de formação docente*” (Maria Teresa Esteban e Edwiges Zaccur) e “*Conversa sobre pesquisa*” (Regina Leite Garcia e Nilda Alves).

No primeiro texto, as autoras discutem o porquê de uma professora pesquisadora. Argumentam que, apesar dos avanços nas pesquisas educacionais, pouco delas têm chegado e se efetivado na escola. Esta continua sendo um lugar excludente, produzindo analfabetos funcionais e iletrados. Por que muitas práticas pedagógicas não se modificaram? Seria por falta de boa vontade das professoras? Estas seriam apenas consumidoras do que é produzido na academia?

Falar de professoras da escola básica como pesquisadoras é uma questão delicada porque mexe com o já instituído sobre quem é que pode fazer pesquisa. Até então, este estatuto era apenas do pesquisador acadêmico que possuía uma fundamentação teórica consistente, uma ampla leitura crítica da bibliografia especializada, uma longa caminhada construída no espaço acadêmico. Não seria imprudente considerar pesquisadora quem não têm esta mesma experiência de pesquisa?

De acordo com as autoras esta dicotomia entre quem pensa (teóricos, acadêmicos) e quem executa (professores/as na escola) é uma construção histórica. O que elas apresentam como proposta “não se trata de descartar a necessidade do aprofundamento teórico, mas ao contrário, dar ao aprofundamento teórico o sentido de busca de respostas, que se abrem a novas perguntas num movimento que não encontra um ponto terminal” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 15).

Os conhecimentos teóricos quando confrontados na prática podem muitas vezes se mostrar insuficientes. A professora que problematiza suas práticas e as submete a outro olhar avaliador caminha para a desnaturalização do senso comum. Ao retornar à universidade ou a procurar espaços que se discute o processo aprendizagemensino, buscando respostas às suas questões encontradas em sua prática, esboça aí a postura de uma professora pesquisadora.

A concepção de professora pesquisadora apresentada pelas autoras, parte do princípio de que “a ação e a reflexão compõem uma relação dialógica e dialética” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 20). Para elas, a prática é a finalidade da teoria. Partindo da prática, vai-se a teoria e retorna a prática com uma teoria ressignificada. “A prática é o local de questionamento, do mesmo modo que é objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 22).

Todo este movimento de professora pesquisadora que questiona sua prática e busca respostas para elas, não se dá apenas no âmbito individual. Segundo as autoras precisa ser um movimento coletivo no seu cotidiano, pois a ausência do outro impede o confronto e a criação de novas ideias, novas possibilidades de transformação do real.

O segundo texto trata de um diálogo entre Regina Leite Garcia e Nilda Alves. Deste diálogo, Garcia traz a compreensão de *professora pesquisadora da sua própria prática* que, segundo a autora, é aquela professora que comprometida com o seu fazer pedagógico, *assume uma postura investigativa*.

Garcia e Alves dialogam sobre a postura ético-política da professora pesquisadora comprometida com o seu fazer. Segundo as autoras, esta é uma professora que

Inconformada com o fracasso escolar intui que precisa criar alternativas pedagógicas favoráveis aos alunos e alunas que não estão avançando como ela esperava. Ela quer saber o que efetivamente acontece quando ensina e alguns aprendem e outros não. Ela quer saber por quê (GARCIA; ALVES, 2002, p. 109).

As autoras defendem que a professora pesquisadora da sua própria prática não se conforma com a “dificuldade de aprendizagem” que, com frequência, é vista como incapacidade do aprendiz ou da sua família. Ela compreende que as crianças aprendem por diferentes caminhos e busca estes caminhos, isto devido ao seu compromisso ético-político com a aprendizagem de todos/as.

Garcia e Alves dizem que em suas pesquisas com as professoras das séries iniciais encontravam estas professoras pesquisadoras e que elas, as autoras, embora fossem pesquisadoras das práticas de outras professoras, também se consideravam professoras pesquisadoras das suas próprias práticas, ao pesquisarem com estas professoras, defendendo que a prática pedagógica é um espaço de teoria em movimento.

Com a abordagem destes dois artigos, podemos perceber que as autoras falam de uma professora pesquisadora da própria prática, dentro dos seus contextos de trabalho, mas que também procuram outros espaços para discutirem questões surgidas em suas práticas. Falam de professoras pesquisadoras comprometidas com o seu fazer pedagógico e que, por isso mesmo, buscam na teoria ou/e com os seus pares, modos diferenciados de realizarem suas práticas pedagógicas.

Esta atitude está relacionada à avaliação do processo de aprendizagemensino, onde a professora avalia a aprendizagem dos/as seus/as educandos/as e também, autoavalia sua prática para poder modificá-las ou transformá-las. Esta atitude não se constitui necessariamente em uma pesquisa acadêmica, mas em uma postura ético-política essencial para a melhoria da qualidade do processo de aprendizagemensino.

Os artigos de Ponte (2004a, 2004b) trazem uma investigação da própria prática num âmbito de pesquisa de caráter público, embora o autor afirme que os/as professores/as da escola básica não precisam necessariamente realizar pesquisa profissional, mas devem se valer da pesquisa no seu trabalho docente.

As duas abordagens apresentam algumas semelhanças. Dentre as semelhanças pode ser destacado: 1. A consideração da importância do/da professor/a investigativo/a que busca transformar sua prática; 2. O/a professor/a autônomo/a que busca as soluções para suas questões e não fica esperando as soluções vindas de fora; 3. Relações mais horizontais entre

os participantes da pesquisa (pesquisador/a-professores/as; estudantes-professores/as); 5. O caráter coletivo da produção de conhecimento.

No entanto, apresenta também diferenças; principalmente porque partem de princípios epistemológicos distintos de pesquisas. Devido a isto, as autoras do cotidiano afirmam e defendem que a professora pesquisadora da sua própria prática tem legitimidade em sua postura, não necessita da legitimação de fora, uma vez que mergulhada no seu fazer também é produtora de saberes relevantes para a sua prática. Ponte, embora apresente uma proposta de investigação da própria prática com pontos interessantes para serem pensados, não rompe com o paradigma moderno de pesquisa conforme já foi mencionado.

Com as duas abordagens é possível compreender dois movimentos de professora pesquisadora. O primeiro movimento seria a pesquisa da própria prática dentro do âmbito escolar, buscando melhorar o processo aprendizagemensino, problematizando a própria prática, porém sem necessariamente fazer pesquisa acadêmica contendo uma metodologia de pesquisa estruturada nos marcos do trabalho científico e na divulgação de seus resultados.

O segundo movimento seria a pesquisa no âmbito acadêmico. Partindo da própria prática pedagógica como objeto de estudo, colocando-a em uma dimensão mais ampla de investigação, indo para além das primeiras dúvidas, procurando metodicamente descobrir algo e divulgar as descobertas, tornando-as públicas.

Entendo que este segundo movimento apresenta possibilidades da própria professora falar sobre o seu trabalho docente criticamente; compartilhar resultados e pensar em novas possibilidades, abrindo para que outros/as também reflitam juntamente com ela rompendo com a lógica tradicional de que outros/as que foram legitimados são os que podem falar da prática da professora e esta, apenas pode ouvir e acatar. Todavia, embora estes dois movimentos sejam distintos entre si, devido à estrutura de trabalho de uma professora da escola básica e de um pesquisador/a acadêmico/a, são legítimos e importantíssimos para a produção de conhecimentos.

Assumo a perspectiva de professora pesquisadora defendida no campo dos estudos do cotidiano por Regina Leite Garcia, Nilda Alves, Maria Teresa Esteban e Edwiges Zaccur. Isto porque acredito que no cotidiano também se constroem conhecimentos importantes que não são necessariamente conhecimentos científicos, mas social e educacionalmente relevantes.

Dentro do campo dos estudos do cotidiano, a investigação da própria prática também encontra os seus desafios epistemológicos, metodológicos e éticos. O desafio epistemológico consiste justamente em romper com a perspectiva do paradigma de pesquisa dominante

traçado pelo positivismo e construir uma nova perspectiva de pesquisa. Isto porque o paradigma de pesquisa positivista rompeu com o senso comum, o desqualificando.

Bachelard²⁶ (*apud* SANTOS, 1989, p.31) já dizia que “a ciência se opõe absolutamente à opinião”. Ou seja, se opõe ao senso comum, ao conhecimento popular, ao saber de experiência feito (FREIRE, 2017), porque “ tudo isto são opiniões, formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido. A ciência constrói-se, pois, contra o senso comum” (*apud* SANTOS, 1989, p.31).

A pesquisadora que investiga a sua própria prática tem o desafio epistemológico de romper com a dicotomia entre prática e teoria criada pelo paradigma de pesquisa hegemônico. Romper com a dicotomia criada entre “os que pensam” (os/as pesquisadores/acadêmicos) e “os que praticam” (os/as professores/as pesquisadores/as).

Segundo Zeichner (1998), pouco do que se tem produzido na academia tem se traduzido em reforma da educação nas escolas. Isto porque os/as professores/as da escola básica, normalmente, consideram irrelevantes para as suas práticas as pesquisas acadêmicas sobre a educação e não as procuram para se instruírem e melhorarem as suas práticas. E os/as pesquisadores/as acadêmicos, por sua vez, consideram as pesquisas realizadas pelos/as professores/as pesquisadores/as da escola básica como triviais, atóricas e também irrelevantes para os seus trabalhos acadêmicos.

O autor aponta que muitos/as professores/as acadêmicos/as que acompanham as pesquisas de professores/as, consideram-na apenas como uma forma de desenvolvimento profissional e não como uma forma de produção de conhecimento (NOFFKE, 1994 *apud* ZEICHNER, 1998, p. 207). E não reconhecem nem usam o conhecimento que os/as professores/as vêm gerando através de suas pesquisas em seus trabalhos acadêmicos. Raramente a pesquisa desenvolvida por professor/a da escola básica é reconhecida como importante para a academia e dificilmente estes/as professores/as são solicitados/as para falarem sobre elas.

Estas questões, segundo o autor, são questões de poder, privilégio, voz, status na pesquisa educacional que divide e que necessita ser superada (ZEICHNER, 1998, p. 207). Tanto o/a professor/a pesquisador/a quanto o/a pesquisador/a acadêmico/a partem de realidades diferentes para discutir a educação, no entanto, suas produções sejam práticas ou teóricas são relevantes e podem dialogar. Não é necessário uma se sobrepor a outra, porém

²⁶ BACHELARD, Gaston. *La Formation de l'Esprit Scientifique*. Paris, J. Vrin. 1972, p. 14

encontrar pontos de diálogos que problematizem situações e produzam novos saberes sobre a educação.

Zeichner (1998) defende que esta divisão entre os/as professores/as pesquisadores/as e os/as pesquisadores/as acadêmicos/as necessita ser rompida, pois isto não auxilia na transformação e na qualidade da educação.

Estou de acordo com Zeichner que é necessário romper com a divisão entre os/as pesquisadores/as acadêmicos/as e professores/as pesquisadores/as e com a visão de que o/a professor/a da escola básica está imerso/a no senso comum, sendo sua pesquisa irrelevante, com pouco valor educacional e social. Atualmente já vemos algumas mudanças neste cenário. Embora não seja ainda o pensamento hegemônico, vem crescendo a valorização do trabalho desenvolvido no cotidiano escolar e os/as professores/as como também produtores/as de conhecimentos relevantes para se pensar e praticar outra proposta de educação, diferente da educação tradicional.

Podemos observar isto com o crescente número de pesquisas sobre a própria prática, realizada por professores/as pesquisadores/as em cursos de mestrado e de doutorado, além da crescente presença de artigos com essas pesquisas em periódicos. Também em algumas disciplinas nos cursos de formação de professores/as que buscam intensificar o diálogo entre a educação básica e a universidade e, em diferentes eventos promovidos por universidades em parceria com instituições públicas de ensino como, por exemplo, o projeto “Conversas com as Professoras” realizado desde a década de 1990 na faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF)²⁷. E o FALE/SG (Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo) realizado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ²⁸,

Estes são alguns exemplos de movimentos que tentam criar espaços de diálogo entre a universidade e a escola pública, reconhecendo esta última como local de produção de conhecimentos igualmente importantes como a primeira.

²⁷Atividade desenvolvida pelo Laboratório GRUPALFA, atualmente organizado pelo GEPAP, com coordenação das Professoras Doutoradas Maria Teresa Esteban e Andréa Serpa. O Projeto se baseia na ideia de que as conversas são espaços ricos de troca de conhecimentos e de experiências ao se propor a intensificar e ampliar *espaçostempos* de interlocução entre a produção educacional acadêmica e a prática docente nas escolas, com a criação de um ambiente favorável à reflexão coletiva.

²⁸ O FALE/SG deve a sua origem ao FALE (Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita), criado em 2007 pela professora doutora Carmen Sanches Sampaio na UNIRIO. Posteriormente foi levado para a UERJ/FFP pela professora doutora Jaqueline de Fátima dos Santos Moraes. Atualmente o FALE/SG é coordenado pela professora doutora Mairce Araújo e reúne professores/as da educação básica e da universidade, e estudantes de cursos de licenciaturas com a intenção de através da conversa discutir e refletir sobre práticas alfabetizadoras realizadas cotidianamente nas escolas.

Embora tenham crescido estas práticas de busca de diálogo entre a produção acadêmica e produção da escola, ainda é frequente o pensamento que dicotomiza estes dois espaços de construção de conhecimentos e os/as professores/as pesquisadores/as que neles atuam. Devido a isto, ainda continua pertinente as seguintes perguntas: pode uma professora pesquisadora dizer sobre a sua própria prática? Quem é que tem o direito de legitimar ou não a voz do/a professor/a pesquisador/a?

Muito se tem produzido sobre a educação no Brasil e as estatísticas continuam apontando fracassos. Seria incompetência de quem? Santos (1989) fala da dupla ruptura epistemológica que tem a intenção de criar um conhecimento que, ao mesmo tempo em que seja prático, seja também esclarecido.

O conhecimento científico tem de se transformar num senso comum transformado. Evidentemente esta não é a condição suficiente para que a transformação da realidade ocorra. É tão-só a condição necessária. A experiência tem demonstrado que não basta haver conhecimento da transformação da realidade para que a transformação ocorra. Isto é assim mesmo quando o conhecimento da transformação é suficientemente lúcido e reflexivo para começar pela transformação do conhecimento (SANTOS, 1989, p.48s).

O desafio epistemológico da pesquisa da própria prática consiste em construir novos conhecimentos a partir de elementos advindos da prática por quem a pratica. A pesquisa sobre a própria prática na perspectiva na qual realizei apresenta a intenção de fazer prática e teoria andarem sempre em diálogo, por isso penso na relação *prácticateoriaprática*.

Partindo da prática vamos à teoria e voltamos à prática com a teoria ressignificada, colocando-as em posições horizontais na construção de conhecimento e na busca de transformar a realidade, desconfiando de uma ciência que não busca o bem comum, mas o de grupos específicos que tentam se manter hegemônicos no poder.

Mergulhar com todos os sentidos, com a audição, olfato, tato, paladar e não somente com a visão, buscando compreender para além do que é dado. Assim é como, na pesquisa com o cotidiano, enfrentamos o desafio metodológico de distanciamento e neutralidade do/da pesquisador/a proposto pelo positivismo.

Na realização da pesquisa da minha própria prática, como ser neutra e distante visto que estou mergulhada profundamente no meu próprio fazer? Ao mesmo tempo em que investigo o cotidiano escolar, estou pesquisando e buscando conhecer a mim mesma, “*eu, caçadora de mim*” (FERRAÇO, 2003), porque faço parte deste lugar e tenho um compromisso ético-político para com ele.

O desafio ético para a pesquisa da minha própria prática se encontra na substituição da relação sujeito/objeto pela relação sujeito/sujeito. Na pesquisa com o cotidiano, a pesquisa é *com* e não *sobre*. Trago a minha prática para ser pesquisada como objeto de estudo, mas os sujeitos que tecem esta prática comigo não são meus objetos de estudos e sim colaboradores ativos na pesquisa com seus saberes e interesses e mais ainda, praticantes de um cotidiano.

Por isto nesta pesquisa considere a mim e aos meus/minhas educandos/as como sujeitos em primeiro plano da pesquisa e aos professores/as e demais praticantes do cotidiano escolar com os quais me relaciono também sujeitos da pesquisa, pois apresentaram/apresentam suas participações significativas para a minha experiência docente. Por mais que eu seja a autora deste trabalho, a minha experiência docente não se teceu e nem se tece na solidão, mas nas relações.

Na realização da investigação da minha própria prática ao enfrentar o debate posto sobre os desafios epistemológicos (pode a professora falar?), os desafios metodológicos (mergulho no cotidiano) e os desafios éticos (relação sujeito/sujeito) a sistematização de experiências foi considerada a metodologia mais favorável.

Com a pesquisa da minha própria prática realizada no cotidiano, não procuro achar verdade absoluta, por isso não procuro sua validação, mas compartilhar a sensação do meu mergulho e os conhecimentos que nele produzo/encontro, possibilitando que outros/outras também possam ter suas próprias sensações ao se aventurarem a também realizar os seus próprios mergulhos. E mais ainda, reelaborar os meus conhecimentos sobre a alfabetização das classes populares com reflexões já realizadas sobre práticas pedagógicas tecidas no cotidiano escolar.

3.3 Sistematização de experiências como metodologia

Trouxe esta metodologia para o meu contexto de pesquisa que se constituiu em investigar a minha experiência docente com os/as educandos/as das classes populares. Ao resgatar minha memória, pretendendo problematizá-la, aprender com ela e também transformá-la.

Entendo ser sistematização de experiências um processo de reflexão individual e coletiva em torno de uma prática realizada ou vivida a partir da reconstrução ordenada do ocorrido nesta experiência, provocando uma análise crítica e produzindo novos

conhecimentos. Sendo a sistematização um instrumento rico que nos permite conhecer a nossa realidade, aprender com ela e transformá-la (BICKEL, 2006).

Na tecitura da minha pesquisa de mestrado sobre a minha experiência docente no campo dos estudos do cotidiano, fui percebendo a sistematização de experiências como uma metodologia favorável à investigação que me propus a realizar. Isto porque, segundo Rebellato (2014), toda experiência é um lugar vivo de criação e de produção de saberes. Considero a minha experiência docente com as crianças e com os/as adolescentes das classes populares com os/as quais trabalhei e trabalho, um lugar potente de criação e de produção de conhecimentos sobre o saberfazer docente e a aprendizagem infantil.

Para Rebellato (2014, p. 91), “a sistematização de experiências é um exercício intencionado que busca penetrar na trama “próximo complexa” da experiência e recria seus saberes com um exercício interpretativo de teorização e de apropriação consciente do vivido”. Fazendo-se necessário para a realização deste processo, segundo o autor, um empenho de “curiosidade epistemológica” que supõe “rigor metódico”.

Segundo Jara (2014), esta metodologia de cunho participativo vem crescendo nos últimos anos, principalmente em áreas de intervenção social como a Educação. Isto porque vem se tornado cada vez mais, necessário resgatar as aprendizagens advindas das experiências práticas forjadas na vida cotidiana, podendo compartilhar, melhorar e transformar esta mesma experiência.

Todavia, sistematizar as experiências encontra os seus desafios, conforme pontua o autor. Dentre os desafios ele destaca: 1. A sistematização parece ser algo muito complicado, exigindo um especialista no assunto e muito tempo para realizá-la. 2. Falta de clareza sobre o que é a sistematização e quem pode realizá-la; o que se pode e deve sistematizar; quando sistematizar; para quem se sistematiza; para que se sistematiza; quais métodos ou técnicas utilizar 3. Falta de políticas institucionais ou organizativas a respeito.

Desafios superáveis que precisam ser encarados, segundo o autor, com o propósito de pensar e consolidar a concepção desta proposta metodológica que se encontra em construção.

Mario Benedetti (2014) apresenta algumas características, potencialidades e condições desta metodologia. Para o autor a sistematização de experiências necessita produzir conhecimento a partir da experiência, mas não pode ficar somente na descrição, precisa ir além ao analisar a sua complexidade dentro de um contexto sócio-histórico, buscando elementos para transformá-la.

Faz-se necessário recuperar o acontecimento que se quer sistematizar e reconstruí-lo historicamente, porém para interpretá-lo e obter aprendizagens, pois não basta apenas

reconstruir e ordenar o que se sucedeu, mas em compreender as intenções e razões que se levaram aos processos serem daquela forma com suas coerências e incoerências.

Benedetti também aponta como sendo características da sistematização, a valorização dos saberes das pessoas que são sujeitos das experiências. Todos os sujeitos envolvidos nas experiências, como nos ensinou Paulo Freire (2017), possuem um “saber de experiência feito” que também é um saber legítimo e importante.

A sistematização contribui também na identificação das tensões entre o projeto e o processo. Isto porque ao pensar no projeto previamente idealizávamos um percurso, mas no processo podem surgir outros percursos que não podem ser ignorados ou descartados.

Com um olhar aberto e crítico, torna-se possível identificar e formular lições aprendidas com a sistematização, pois podemos aprender com tudo que vivemos. Isto quando nos libertamos, aos poucos, das amarras da educação bancária e passiva a qual muitos de nós fomos submetidos ao longo de nossa formação, permitindo-nos também sermos autores de nossos conhecimentos.

Outra característica da sistematização, de acordo com Benedetti, seria os próprios participantes “do vivido” realizarem a sistematização criando a possibilidade de documentar as experiências não de modo mecânico, mas reflexivo e elaborar materiais e produtos comunicativos de utilidade para o trabalho das organizações. Esta ação fortalece as capacidades individuais e do grupo e o protagonismo das pessoas na sistematização de suas experiências, ainda que para realizá-las possam requerer apoio ou assessoria de outras pessoas externas ao grupo.

Sendo assim, de acordo com o autor, a sistematização é útil para compreender mais profundamente nossas experiências e assim poder melhorá-las; para compartilhar nossos aprendizados com outras experiências similares; para contribuir com a reflexão teórica trazendo conhecimentos surgidos diretamente das experiências; para realimentar orientações e direções de projetos ou instituições a partir das aprendizagens concretas que vem das diversas experiências e para fortalecer a identidade coletiva de uma instituição ou organização.

Para a realização da sistematização de práticas e experiências se faz necessário algumas condições importantes no âmbito pessoal e no âmbito institucional, segundo Benedetti. As condições pessoais seriam o interesse em aprender com a experiência; a sensibilidade para deixar a sistematização falar por si mesma e a habilidade para fazer análise e síntese. As condições institucionais seriam a busca de coerência para o trabalho em equipe; a definição de um sistema integrado de funcionamento institucional e impulsionar um processo acumulativo dentro de nossas instituições (BENEDETTI, 2014).

Diante destas considerações sobre a sistematização de experiências como, então, realizá-la de fato? Quais caminhos seguir? Bickel (2006) nos apresenta alguns momentos para a realização da sistematização, que não são os únicos, mas que nos auxiliam a pensar em como sistematizar.

Nestes momentos de sistematização, a autora traz como primeiro passo definir o objetivo da sistematização que pretendemos fazer. Precisamos pensar qual será a serventia desta sistematização e a partir daí, demarcar o que queremos sistematizar e quais aspectos centrais da experiência vamos sistematizar.

O segundo momento seria elaborar um plano de sistematização. Com este plano reconstruímos historicamente os principais elementos da experiência e identificamos as principais etapas do processo vivido. O terceiro momento seria ordenar as informações que nos interessa para poder partir para o quarto momento que seria de análise e interpretação, buscando entender o porquê dos fatos terem se dado de uma e não de outra maneira e os principais fios políticos.

O último momento da sistematização, apresentado por Bickel (2006), seria destacar as principais aprendizagens e fazer uma conclusão com recomendações para uma nova experiência ou melhorar a mesma experiência.

Ao trazer esta proposta de metodologia de pesquisa para o meu contexto de investigação, encontrei também alguns desafios além dos já mencionados por Jara e demais companheiros/as. Dentre eles, o desafio de realizar esta pesquisa com crianças pequenas em processo de alfabetização (também sujeitos desta pesquisa), visto que o trabalho desenvolvido com crianças é diferente do trabalho realizado com adultos. As referências sobre a sistematização de experiências são relativas a trabalhos desenvolvidos com jovens e adultos em contextos de movimentos sociais e educação popular em diferentes países da América Latina. No meu caso, a pesquisa se realiza no contexto das relações estabelecidas com crianças, em sala de aula no cotidiano escolar.

Outro desafio foi desenvolver a metodologia de modo que a minha questão de pesquisa fosse delineando a metodologia e não o contrário. Oscar Jara e demais companheiros/as nos dão uma abertura de pensamento ao afirmarem que a sistematização de experiências se encontra em processo de construção. Embora os/as autores/as apresentem alguns caminhos, isto não significa que estes caminhos já estão determinados pela metodologia, mas que esta é flexível ao caminhar. Algo significativo ao realizar pesquisa com o cotidiano, visto que o cotidiano é complexo e nos leva a lugares imprevistos.

Pensando e refletindo em como realizar a sistematização de experiência como parte de minha pesquisa, elaborei um plano me inspirando nas contribuições de Benedetti (2014), Bickel (2006), Freitas (2014), Jara (2006, 2014) e Rebellato (2014) sobre esta metodologia. Justamente pensando em como desempenhar a “curiosidade epistemológica” com “rigor metódico” que Freire (1986), citado por Rebellato, nos fala.

Organizei este plano de sistematização em etapas as quais foram compostas de momentos específicos com seus procedimentos. Este plano de sistematização passou por diversas mudanças ao longo da pesquisa até chegar ao seu formato final. Estas mudanças se deram devido às necessidades surgidas no caminhar da pesquisa.

Tabela 2. Plano de Sistematização.

PLANO DE SISTEMATIZAÇÃO			
ETAPA	MOMENTO	PROCEDIMENTOS	
PRIMEIRA	Organização: Levantamento das fontes de informações disponíveis e organização das mesmas.	Organizei em um único arquivo (digital e material) todas as fontes de informações disponíveis como caderno de registro pessoal, caderno de planejamento, vídeos, fotografias, atividades realizadas pelas crianças, projeto inicial de intervenção, alguns dados da minha monografia de graduação, dentre outras.	
	Planejamento: Delimitar as ideias articuladoras, o objeto, o objetivo e o eixo central da sistematização.	A partir das ideias articuladoras delimitadas: alfabetização, participação infantil e avaliação democrática, pensei em qual experiência docente com as crianças e os/as adolescentes das classes populares queria sistematizar e o que queria com esta sistematização.	
	Execução da sistematização	1º Parte: Recuperação do processo vivido.	a) Contextualização do local e dos sujeitos da pesquisa; b) Reconstrução da história da experiência explicitando com qual concepção de alfabetização, participação infantil e avaliação o trabalho pedagógico foi desenvolvido.

Continuando

TERCEIRA		2º Parte: Reflexões de Fundo.	Articulando prática teórica e prática, dois movimentos: a) Abordagens sobre as ideias articuladoras a partir do referencial teórico da pesquisa e de outros referenciais afins articulados à história da experiência; b) Problematização e reflexões acerca de alguns pontos da história da experiência a partir das perspectivas teóricas principais da pesquisa.
QUARTA	Ponto de Chegada	Aprendendo com a experiência: a) Formulação de algumas conclusões; b) Comunicação de aprendizagens; c) Apontamento de temáticas para estudos futuros.	

Fonte: Tabela elaborada pela autora, 2020.

Ao realizar a primeira etapa que consistia no levantamento das fontes de informações e organização das mesmas, parti para a segunda etapa do plano de sistematização. Delimitei, então, quais seriam as ideias articuladoras, que seriam os fios que teceriam as discussões e reflexões, sendo estas ideias a participação infantil, a alfabetização e a avaliação democrática. Das minhas experiências docentes com as crianças e adolescentes das classes populares tomei como objeto para a sistematização a experiência do trabalho pedagógico desenvolvido com a turma de alfabetização em 2019. Tendo por objetivo compreender melhor como se pode dar a participação infantil nos seus próprios processos pedagógicos e avaliativos de alfabetização.

Tive como eixo central para orientar a sistematização a questão “Práticas pedagógicas e metodológicas que têm contribuído para a aprendizagem e participação das crianças e em que sentido estas práticas apontam para a criação e consolidação de propostas alternativas e transformadoras para a alfabetização das crianças das classes populares”.

A terceira etapa do plano de sistematização consistia na execução da sistematização em duas partes. Com a primeira parte recuperei o processo vivido; para isto primeiro realizei a contextualização do local e dos sujeitos da pesquisa e em segundo realizei a reconstrução da história da experiência.

Esta reconstrução da história da experiência foi baseada no acervo da pesquisa que tenho como fontes de informação como os registros de caderno de campo, minhas próprias memórias, as atividades realizadas pelas crianças como desenhos e escritas, as falas das crianças, fotografias, caderno de planejamento, o projeto “Jogos, Músicas e Brincadeiras”, dentre outras. A partir destas informações fui descrevendo e narrando o ocorrido seguindo uma sequência cronológica, na medida do possível, e tentei explicitar com qual concepção de alfabetização, participação infantil e avaliação busquei desenvolver o trabalho pedagógico.

A sistematização de experiências tinha como proposta inicial a participação das crianças da turma de alfabetização em todas as etapas, organizando, planejando, executando e avaliando todo o processo de aprendizagemensino e as aprendizagens sobre os processos vividos com a experiência. Esta proposta fazia parte do projeto de pesquisa “A produção de um trabalho pedagógico coletivo, participativo e dialógico e seus efeitos na aprendizagem infantil” submetido ao Sistema CEP/CONEP por meio da Plataforma Brasil. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) Humanas da UFF mediante o parecer nº 4.042.389²⁹. No entanto, a participação das crianças em todas as etapas da sistematização não foi possível devido ao pouco tempo de desenvolvimento da pesquisa, embora elas tivessem participado ativamente em todos os processos de aprendizagemensino.

A partir de considerações e provocações da banca de qualificação do projeto de mestrado a respeito de que a metodologia estivesse engessando o meu movimento de pesquisa, com a segunda parte da execução (reflexões de fundo), voltei à recuperação do processo vivido buscando articular práticateoriaprática em dois movimentos. Primeiro aprofundando e refletindo sobre as ideias articuladoras a partir do referencial teórico da pesquisa e de outros referenciais afins articulando a história da experiência. Para este movimento acrescentei também um capítulo anterior à sistematização de experiências fazendo uma breve abordagem sobre as diferentes concepções de alfabetização presente no cotidiano escolar e questões a partir desta abordagem abrindo a discussão e reflexão práticateóricaprática do processo pedagógico vivido escolhido para sistematização. Segundo, problematizando e refletindo sobre alguns pontos da história da experiência a partir das perspectivas teóricas principais da pesquisa.

Este plano de sistematização foi se delineando ao longo do desenvolvimento da pesquisa ao mesmo tempo em que foi orientando a exposição escrita da mesma neste trabalho. Nesta dissertação, os elementos apresentados no plano de sistematização não aparecem de

²⁹ O parecer consubstanciado do CEP encontra-se em anexo.

modo linear conforme a tabela acima. A pesquisa toma outro formato de apresentação de acordo com a introdução do trabalho, trazendo no primeiro capítulo o projeto de pesquisa; no segundo capítulo um apanhado sobre a alfabetização no Brasil com as diferentes abordagens que aparecem no cotidiano escolar; no terceiro capítulo o caminho metodológico desta pesquisa; no quarto capítulo a sistematização de experiências articulando práticateoriaprática, discussões sobre a experiência vivida e as considerações finais.

CAPÍTULO IV

SISTEMATIZANDO EXPERIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM PRÁTICATEÓRICAPRÁTICA

Este capítulo apresenta uma parte da sistematização de experiências descrita no capítulo metodológico. Aqui apresento a recuperação do processo vivido articulado às reflexões de fundo. Para isto, realizo a contextualização do local e dos sujeitos da pesquisa e faço a reconstrução da história da experiência, explicitando com qual concepção ou concepções de alfabetização, participação infantil e avaliação, o trabalho pedagógico foi desenvolvido. Realizo tal, articulando práticateoriaprática em dois movimentos: abordando as ideias articuladoras a partir do referencial da pesquisa e de outros referenciais afins articulados à história da experiência e problematizando e refletindo sobre alguns pontos a partir destas mesmas perspectivas teóricas.

4.1 Contextualização do local e dos sujeitos da pesquisa

A minha pesquisa empírica foi realizada na E. M. Maria Ângela Moreira Pinto, unidade escolar da rede municipal de educação do município de Niterói. Este espaçotempo não foi escolhido por acaso, mas por ser o espaçotempo onde atuo como professora desde a minha entrada na rede e onde pretendo continuar atuando na luta, juntamente com os meus pares, a efetivação de uma educação das classes populares, pública, gratuita e de qualidade.

A unidade escolar foi inaugurada em junho de 2004. Antes do seu funcionamento como escola pública, funcionava uma escola privada no local, sendo seu prédio e todo equipamento vendido para a prefeitura de Niterói.

Figura 3. Imagem da entrada principal da E. M. Professora Maria Ângela Moreira Pinto.



Fonte: <https://www.ofluminense.com.br>. Acesso jan. 2019

Os primeiros funcionários que foram trabalhar neste espaço - professoras, diretora, coordenação, secretaria, merendeiras/os, funcionários/as da limpeza e agentes administrativos - haviam entrado na rede por meio de concurso público. Ao longo da história da escola seu quadro de funcionários/as ficou composto por também profissionais contratados. Atualmente, todos/as profissionais atuantes são concursados/as.

Segundo informações contidas no Projeto Político Pedagógico da escola, da sua abertura até 2018, houve um grande aumento no número de estudantes provenientes da própria rede, de escolas particulares, de outros municípios e de outros estados. Também houve aumento no número de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

A unidade escolar recebe crianças e adolescentes oriundos das classes populares, em sua grande maioria, moradoras de favelas próximas ao bairro como o Preventório, Cavalão, Grota, Igrejinha; moradoras de algumas localidades do próprio bairro São Francisco e de outros bairros do município de Niterói.

Em 2019, foi oferecido pela unidade escolar o Ensino Fundamental I, com 20 grupos de referências em dois turnos, atendendo ao primeiro e ao segundo ciclo, distribuídos assim:

Tabela 3. Relação de turmas da unidade escolar pesquisada no ano de 2019.

Ano de escolaridade	Quantidade de turmas	Turno
1º Ano	04	Manhã (1) Tarde (3)
2º Ano	04	Manhã (2) Tarde (2)
3º Ano	04	Manhã (2) Tarde (2)
4º Ano	04	Manhã (2) Tarde (2)
5º Ano	03	Manhã (2) Tarde (1)
Aceleração (2º ciclo)	01	Manhã (1) Tarde (0)

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do acervo da pesquisa, 2019.

No ano referido, não foi aberta turma de aceleração da aprendizagem no turno da tarde, grupo estudantil com o qual eu trabalhava. Fui convidada a trabalhar então com um grupo de primeiro ano, com a alfabetização de crianças pequenas.

A proposta da equipe pedagógica era de que eu e outras professoras, que também estavam trabalhando com turmas de primeiro ano, seguissemos com as nossas turmas para o segundo ano do ensino fundamental dando continuidade ao trabalho pedagógico iniciado. Pois, segundo a mesma equipe, isso tem dado bons resultados nos últimos anos.

O foco da pesquisa se deu em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental do turno da tarde. A turma com a qual trabalhei, iniciou o ano letivo de 2019 com 27 crianças matriculadas e 26 crianças frequentando. No final do ano letivo eram 23 crianças matriculadas na turma, com faixa etária entre 6 a 8 anos de idade. Destas crianças, apenas duas já haviam estudado na escola no ano anterior, tendo ficado retidas por frequência insuficiente, as demais eram novas. Durante todo o ano houve um movimento de crianças que saíram da turma trocando de turno ou de escola e de crianças novas entrando no grupo estudantil.

Quase todas as crianças da turma frequentaram a Educação Infantil da rede municipal de Niterói, tendo também algumas de outras redes municipais; duas provenientes da rede privada e uma que não frequentou o espaço escolar infantil. Elas moravam, em sua grande maioria, em favelas localizadas no bairro São Francisco e ao seu redor. Porém, algumas moravam também em outros bairros próximos e outros distantes.

Cada criança do grupo de referência era singular, com suas potencialidades, interesses e também dificuldades específicas. Todavia, no geral, o grupo era muito interessado e

participativo. As crianças chegaram com grande vontade de aprender a ler e escrever. Todas chegaram apresentando algumas noções sobre leitura e escrita, algumas já com bastante conhecimento sobre estas habilidades.

4.2 Trabalho pedagógico desenvolvido com a turma de alfabetização em 2019³⁰

Com a intencionalidade de fazer a reconstrução da história da experiência, trago aqui alguns momentos, situações e impressões selecionadas para refletir e problematizar o processo de aprendizagem em sala, vivenciado pelas crianças e por mim na turma de primeiro ano de alfabetização.

4.2.1. Criando estratégias para conhecer melhor o grupo de crianças e favorecer o trabalho pedagógico coletivo, participativo e dialógico.

Sabemos que existem diferentes maneiras de aprender e diferentes maneiras/métodos de ensinar. Isto é fato! Mas, quando entramos em uma sala de aula constituídas por estudantes/crianças com contextos diversos de vidas, qual método utilizar? Qual professor/a que atua junto com meninos/as das escolas públicas do país nunca passou por isso? Difícil imaginar!

Em relação à alfabetização, muito já se foi falado e escrito, conforme já foi discutido em capítulos anteriores. Qual o melhor método de alfabetização? Existe realmente um único método eficaz? E a alfabetização, tem conteúdos? (ARAÚJO, 2003). O que ensinar?

No início do ano letivo de 2019, iniciei o trabalho com as crianças da turma do primeiro ano, a primeira turma do ciclo de alfabetização. Devido a minha experiência de trabalho com projetos coletivos desenvolvidos com as turmas de aceleração da aprendizagem, decidi continuar com esta proposta de trabalho docente fazendo os devidos ajustes, pois agora deveria ter uma abordagem diferente dos trabalhos anteriores, em conformidade com a faixa etária das crianças e o processo de escolarização que elas estavam iniciando.

³⁰ Tenho autorização dos responsáveis das crianças da turma para fazer uso das imagens e produções para fins de compartilhar o trabalho pedagógico, de estudo e pesquisa. No entanto, por questões éticas seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) Humanas da UFF, as crianças não serão identificadas no corpo do trabalho tendo seus nomes modificados, tarjas sobrepostas a seus nomes originais e imagens trabalhadas de modo que não sejam reconhecidas.

Durante o mês de fevereiro, realizei minhas primeiras sondagens, observando o que as crianças traziam: interesses, conhecimentos de mundo, expectativas sobre a nova escola, etc. E a partir destas sondagens, elaborei algumas atividades lúdicas com a intenção de realizar uma avaliação diagnóstica, considerando, além dos seus interesses e conhecimentos de mundo, os saberes escolares que também já demonstravam trazer.

Organizei os dados que considerei importante como: se demonstravam interesses pelos materiais presentes na sala de aula (livros, revistas, brinquedos, jogos, etc) e como se relacionavam com eles; como brincavam na sala de aula e na quadra (coletivamente, sozinha ou não brincava); se demonstravam interesse em ler cartazes, livros e outros materiais presentes na sala e escrever espontaneamente; o que costumavam fazer em casa antes e depois da escola; quem conhecia o alfabeto ou alguma letra; quem reconhecia a escrita do próprio nome; quem reconhecia os números e quais, etc. De imediato, fui percebendo e me encantando com a alegria e entusiasmo das crianças!

Nossos encontros diários eram divididos em duas partes. Na primeira parte, o trabalho era coletivo e na segunda parte, o trabalho era de interesse individual, normalmente realizado em pequenos grupos. No início da nossa rotina diária, tínhamos o hábito de organizar as nossas atividades fazendo uma agenda. A agenda costumava apresentar esta organização, porém não era fixa: 1. Contagem das crianças presentes e ausentes; 2. Calendário; 3. Leitura compartilhada realizada pela professora; 4. Escolha da Palavra do Dia de acordo com a leitura; 5. Leitura e observação do alfabeto; 6. Tarefas do dia (atividades coletivas dirigidas de acordo com o projeto desenvolvido: roda de conversas, aula passeio, texto coletivo, jogo cooperativo, confecção de cartazes, etc); 7. Rotina da escola (recreio; lanche; aulas de Educação Física, Inglês ou Artes); 8. Leituras individuais ou em grupos de acordo com o interesse de cada criança; 9. Atividades diversificadas individuais ou em grupos de acordo com o interesse de cada criança.

Esta organização foi estruturada por mim, porém, ela nunca foi fixa, modificava-se de acordo com as necessidades surgidas a cada dia e com o que as crianças traziam; isto porque o cotidiano escolar é dinâmico e complexo. Ao mesmo tempo em que suas atividades seguem a mesma rotina, elas não são sempre iguais e estão constantemente passíveis de atravessamentos. Esta organização teve mais a intenção de nos orientar e não de nos aprisionar.

Está previsto no currículo para a alfabetização o ensino do sistema alfabético, mas como isto se dá? Esta aprendizagem pode se dar de vários modos, através da análise de alguma palavra trazida pela turma, de alguma brincadeira como “o bingo do nome” das

crianças da turma, jogos e brincadeiras utilizando o alfabeto móvel, etc. Estas práticas foram presentes em nossos encontros em sala de aula, principalmente nos primeiros meses do ano letivo.

Fazia parte também, nos primeiros meses do ano letivo, durante a rotina inicial, ler e observar o alfabeto fazendo algumas relações orais, como: quais palavras elas conheciam que se iniciava com a letra L, por exemplo, podendo surgir palavras como “limão”. Eu perguntava “que outra palavra elas conheciam que rimava com a palavra limão”, ou “para que serve o limão”, etc. Também fazia parte desta observação, algumas vezes fazermos uma análise geral do alfabeto, distinguindo o que eram letras, vogais, consoantes e como elas são usadas na escrita de palavras. Ou observarmos as características de uma letra, por exemplo, a letra “S” que, dependendo da sua posição nas palavras, poderia ter sons diferentes. Pedia exemplos às crianças de algumas palavras para refletirmos sobre elas.

Realizávamos este momento oralmente, o qual se prolongava por alguns minutos, sendo esta atividade mais frequente no primeiro semestre. Eles foram inseridos na nossa rotina inicial propositalmente, porque senti esta necessidade a partir dos nossos primeiros encontros. Percebi que algumas crianças do grupo passaram a se sentir mais confiantes em aventurar-se a escrever dos seus jeitos com estes momentos de mais explicitação do mecanismo da escrita com reflexões coletivas sobre a mesma. Estes momentos tinham um tom de desafio e brincadeira, o que deixava as crianças mais envolventes e participativas. As crianças gostavam muito destes momentos, quando eu comecei a retirá-los da rotina inicial, porque não havia mais a necessidade, as próprias crianças me pediam “esta brincadeira”.

O foco não estava em decorar o alfabeto como pré-requisito para poder aprender a ler e escrever, mas em mais um momento de reflexão coletiva sobre a escrita, de produção de sentidos e de envolvimento entre as crianças do grupo. Este momento não era descontextualizado, pois fazia parte do conjunto de atividades iniciais de organização do trabalho como a elaboração da agenda; a construção do calendário; a leitura compartilhada e a palavra do dia. Estas atividades se complementavam, não sendo isoladas umas das outras.

A aparente imagem de organização convivia muito bem com o “caos”, pois as crianças não eram passivas. Elas não ficavam sentadinhas esperando as coisas acontecerem quando a professora determinava, elas faziam as coisas acontecerem com muitos movimentos e questionamentos.

Situação 1. Registro pessoal de um dos dias em que a turma estava organizando a AGENDA do dia.

Hoje estava fazendo com as crianças a agenda da tarde quando por distração minha escrevi em uns dos itens EDACAÇÃO FÍSICA e não percebi. Uma criança me chamou e me disse respeitosamente: 'Professora, acho que a senhora escreveu errado lá no quadro. No lugar do U a senhora colocou A, ficou EDACAÇÃO FÍSICA. Olhei para o quadro e vi o meu erro, então, virei-me para a turma e disse: 'Gente, a Maria disse que eu escrevi uma palavra errada no quadro. Quem mais consegue identificar?' Imediatamente outras crianças também acharam a palavra. Li a palavra, como estava escrita, para elas e foi aquela gargalhada. Falei: 'Estão vendo, também a professora erra e escreve errado quando está distraída. A professora também não sabe tudo, muitas vezes erra mesmo.' Uma criança me falou freireanamente (sem saber disso, é claro- rrsrs) : "Pois é tia. Quando a senhora está nos ensinando também aprende, né?!". Não consegui esconder minha satisfação com aquela fala e dei um abraço apertado na criança com um sorriso e exclamando: Que lindo!

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Como era uma turma que se encontrava no início do processo de alfabetização, criamos o hábito de enquanto eu ia escrevendo as atividades que tínhamos para realizar, as crianças iam me dizendo como escrevia as palavras. Nesta ocasião, como em outras, aproveitava para fazer relações possíveis oralmente. No dia da **Situação 1** as crianças estavam participando como de costume, mas eu não percebi que havia escrito errado. Como as crianças não eram proibidas de falar, uma me chamou a atenção para o meu erro.

Nós professoras/es não sabemos tudo, aprendemos ao ensinar. E muitas vezes cometemos erros mesmo para além de uma troca de letra, mas precisamos ter a humildade de reconhecê-los e aproveitá-los no processo de aprendizagemensino, pois como nos ensinou Paulo Freire, nós não somos, estamos sendo.

Figura 4, 5, 6. Momento de observação do calendário ao final de um mês e organização de alguns dados obtidos na observação.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Trabalhávamos também diariamente com calendário oralmente, observando o ano em que estávamos, o mês, o dia da semana, a estação do ano, o tempo no dia corrente, etc. Com estas informações eu ia fazendo algumas interferências, com a intenção de ampliar a observação do calendário, o raciocínio lógico e outros conhecimentos, como: quantos dias tem em uma semana; qual o primeiro dia da semana; quais as características da estação do ano que estávamos; se era possível observar estas características naquele ano; quais outros recursos utilizamos para marcar o tempo, etc.

Ao final de cada mês, fazíamos observações sobre como tinha sido o tempo e registrávamos num gráfico simples. Logo após fazíamos comparações oralmente, como: quantos dias com chuva? Quantos com sol? Teve mais dias com chuva ou com sol? Quantos dias a mais com sol do que com chuva? Etc. Realizamos estes procedimentos sobre o calendário durante todo o ano letivo.

Situação 2. Registro pessoal do momento da rotina “Quantos Somos”?

Em uma tarde como as outras, estava realizando a rotina inicial com as crianças fazendo a contagem de quantas estavam presentes e ausentes. Normalmente eu conto quantas meninas estão presentes e registro no quadro que temos para este fim, depois conto quantos meninos e faço o mesmo. Depois faço as comparações:

Hoje tem mais meninos ou meninas? Quantos/as meninos/as têm a mais que meninos/as? Quantas crianças têm no total? Quantas faltaram hoje? Caso chegue alguém no meio desta atividade, as crianças logo me avisam que preciso acrescentar mais um no total e tirar um dos ausentes. Ao realizar esta atividade também costumo perguntá-las como faço os números que estamos trabalhando com as mãos. Em outro dia estavam presentes oito meninas. Perguntei, então, como fazia oito com as mãos. Quase toda a turma me respondeu com cinco dedos em uma mão e três na outra. Mas uma das crianças me perguntou: ‘Professora, eu posso fazer oito com quatro dedos em uma mão mais quatro dedos na outra?’ Fiquei alegre com a percepção dela e respondi: Conta, se der oito, pode! Ela contou e falou sorrindo: “Pode sim!” A partir deste dia todas as crianças tentam me mostrar maneiras diferentes de representar um número. Nesta tarde, estavam presentes 10 meninas e 11 meninos. As crianças quiseram me comprovar que existem dez maneiras diferentes de representar o número 10 e onze maneiras diferentes de representar o número 11, me pediram para registrar no quadro o que elas iam falando:

Maneiras diferentes de representar o 10:

*5+5=10
4+6=10
9+1=10
3+3+3+1=10
8+2=10
7+3=10
3+3+4=10
2+2+2+4=10
4+5+1=10
8+1+1=10*

Maneiras diferentes de representar o 11:

*5+5+1=11
6+5=11
6+3+2=11
5+3+3=11
10+1=11
9+2=11
5+4+2=11
4+4+3=11
8+3=11
7+4=11
1+1+1+1+1+1+1+1+1+1=11*

Foi aquela confusão (risos)! Todas queriam dizer ao mesmo tempo a maneira diferente que haviam encontrado de representar os dois números.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Esta participação das crianças era bem frequente em todas as atividades em sala de aula, não somente na rotina inicial. Um dia, uma professora entrou na nossa sala e presenciou a “confusão” de falas. Ela pediu às crianças que falassem mais baixo porque isto iria prejudicar as suas cordas vocais, segundo ela. Como esta professora não tinha nenhum vínculo com a turma e entrou na sala de aula sem ser convidada presenciando uma atividade fora do contexto, não foi ouvida pelas crianças. Porém, eu as defendi dizendo que na nossa sala elas poderiam continuar falando, não eram proibidas.

A aparente desordem tinha muita ordem. Mas esta ordem normalmente não é compreendida no cotidiano escolar, costuma ser vista como indisciplina dos educandos/as e falta de domínio sobre a turma da professora.

Situação 3. Registro pessoal de um dos dias do momento da rotina “Leitura Compartilhada”.

Nesta tarde iniciei a leitura do livro ‘O Menino do Rio Doce’ do Ziraldo com as crianças. Comecei como de costume perguntando o que elas viam na capa do livro. As crianças responderam que viam um barco, pessoas dentro do barco, casas ao fundo, um rio ou mar, etc. Continuei perguntando sobre o que elas achavam que iria falar a história. As crianças: sobre o menino; sobre como pescar; sobre as pessoas passeando de barco; etc. Então li o título do livro para elas: O Menino do Rio Doce. Com o ar de curiosidade algumas crianças repetiram baixinho o nome do livro e uma me perguntou: ‘Professora, a água do rio tem açúcar?’ Respondi, devolvendo a pergunta para a turma: ‘O que vocês acham?’ Foi aquele alvoroço (risos). Responderam que não, que a água do rio não tem açúcar. Então perguntei à turma: ‘Por que, então, chamamos a água do rio de água doce? As crianças foram dando suas hipóteses até que uma falou: ‘Será porque a água do mar é salgada? A água do mar tem sal? Perguntei. Sim, responderam. A água do mar tem sal, então nada mais que justo a chamá-la de salgada, mas se a água do rio não tem açúcar, por que a chamamos de doce? Perguntei. Uma criança falou: “Ah, acho que é só mesmo para diferenciá-la da água do mar.” Outra criança perguntou: ‘Professora, quem colocou sal na água do mar?’. Devolvi a pergunta à turma. Surgiram várias hipóteses: o sal nasceu no mar mesmo; quando chove a água vai correndo para o mar levando tudo o que encontra no caminho até o sal... Até que uma criança falou: ‘Não é nada disso, o que acontece é que quando as ondas do mar batem nas pedras tiram os sais minerais que estão nas pedras, então eles vão para a água do mar e ficam lá’. Fiquei pasma com as colocações delas!!!!

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

No dia narrado não havia planejado toda esta conversa sobre o livro, no entanto, as crianças se envolveram de tal maneira com suas curiosidades que este momento não poderia ser interrompido e não ser aproveitado.

As leituras compartilhadas, assim como todo o nosso encontro em sala de aula, eram bem movimentadas. As crianças participavam bastante. Depois da leitura compartilhada conversávamos sobre a leitura: o que as crianças mais gostaram; o que não gostaram; o que elas entenderam da leitura; quais palavras não compreenderam o significado; etc. Dependendo da leitura, fazíamos de imediato a conexão com outros assuntos, como aconteceu com a leitura do livro “O Menino do Rio Doce”.

Após a leitura e a conversa sobre ela, perguntava às crianças quais palavras mais chamaram a atenção delas e por quê. Normalmente surgiam várias palavras, destas fazíamos uma votação para escolher qual seria a palavra que iria para o quadro “Palavra do Dia”. Eu não determinava, nem escolhia previamente ou controlava as palavras, induzindo as crianças votarem em alguma específica (não existia controle da complexidade das palavras escolhidas

com o objetivo de graduar dificuldades, eram escolhidas quaisquer palavras que despertassem por algum motivo o interesse da turma naquele momento). Este momento de votação era bem comum na nossa sala de aula, as crianças ficavam muito empolgadas com as votações que realizávamos. Quando não tínhamos acordo em alguma situação como, por exemplo, determinar qual seria o cenário de uma narrativa que estivéssemos construindo coletivamente, elas mesmas solicitavam uma votação.

O quadro “Palavra do Dia” era um quadro de pregas que funcionava como uma lista de palavras escolhidas pela turma. Em nossa sala tinha outras listas que foram construídas coletivamente ao longo do ano, como lista de brinquedos, de brincadeiras e jogos, de animais, etc. Quando a palavra do dia era escolhida, após a votação, nós conversávamos sobre ela (seus possíveis sentidos em outros contextos) e eu perguntava às crianças como escrevia a palavra e, conforme iam falando, eu ia escrevendo no quadro. Em seguida, eu escrevia a palavra em uma tira de papel e colocava no quadro de pregas. O quadro Palavra do Dia tinha a função de ser mais um recurso didático de consulta para as crianças nos diversos momentos de escrita e leitura. Todo este movimento era feito ludicamente, assim como todas as atividades da rotina inicial.

Uma vez, neste momento da rotina, surgiu a palavra TRABALHO. Conversamos sobre o que era trabalho; se criança trabalhava; qual era o trabalho das crianças; sobre crianças que precisavam trabalhar para ajudarem seus familiares, etc. A palavra inicial se transformou em profissão; sobre o que elas queriam fazer quando crescer; sobre os/as responsáveis de algumas delas que estavam desempregados/as... Até que uma criança falou que “caso a gente não consiga arrumar um trabalho, a gente pode criar o nosso próprio trabalho”. Eu perguntei: Como? A criança me respondeu: “Ué tia, a gente pode fazer bolo, empada para vender. Fazer artesanato e outras coisinhas.” Depois fiquei sabendo que a mãe da criança fazia estas coisas para vender e que ela ajudava a mãe.

Noutra vez surgiu a palavra RABUGENTO. Perguntei às crianças se elas sabiam o significado da mesma. Uma me respondeu “é uma pessoa que vive de mau humor”. Outra criança respondeu que “era o mendigo”. Perguntei a ela porque achava isso. A criança me respondeu: “porque o mendigo é fedorento e reclamão”. Perguntei às outras crianças o que acham desta resposta. Algumas responderam que não concordavam que o mendigo era rabugento. Outras crianças responderam que na igreja que frequentavam as pessoas costumavam ajudar os/as moradores de rua. Outras, que deveríamos respeitar as pessoas que moravam na rua e ajudá-las, porque tínhamos casa para morar e comida para comer e elas não. Conversamos sobre alguns dos enfrentamentos das pessoas em situação de rua. As

crianças manifestaram as suas opiniões e experiências sem julgar o colega em si pela sua afirmação inicial, porém problematizando sua fala.

A palavra do dia, embora tivesse este nome, não era a única palavra do dia. Durante todo o nosso encontro, muitas outras palavras surgiam. Este momento era mais um de articulação de sentidos e de reflexões sobre a escrita. Em nenhum momento esta palavra virava atividade no quadro para as crianças copiarem ou folhinhas “para casa” para preencherem, como: 1) Escreva 5 vezes a palavra ESTRELA; 2) Circule as vogais da palavra ESTRELA; 3) Complete a sílaba que falta ___TRELA, 4) Ligue... Atividades, a meu ver, sem muitas reflexões sobre a complexidade da linguagem escrita e sem a participação das crianças.

Ao mesmo tempo em que tínhamos estes momentos de discussões e de reflexões sobre a escrita, as crianças também eram convidadas e estimuladas a escrever espontaneamente o que quisessem e como podiam, elaborando individualmente suas estruturas mentais em relação à escrita, assim como fazíamos coletivamente. O movimento entre texto/palavra e palavra/texto era constante em sala de aula. Vale ressaltar que dependendo do seu contexto de produção a palavra tem sentido de texto. Quando entramos em um consultório médico e lemos a palavra “SILÊNCIO!” Por trás dela tem toda uma anunciação, todo um discurso. Assim também quando lemos na rua “ESTACIONAMENTO”; “LAVA-JATO”, etc. Não são apenas palavras soltas, apresentam função social dentro de um contexto. Acredito que o problema da alfabetização não se encontra na escrita ou leitura de palavras, mas na produção ou não de sentidos das mesmas (o que escrevo, como, para quê, para quem, quando, por que, etc).

Conforme já mencionado, nenhuma destas atividades da rotina inicial eram descontextualizadas; a intencionalidade delas era justamente a partir das vivências das crianças, proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem, onde elas pudessem se apropriar com autonomia da leitura e da escrita. Era comum, no momento da escrita espontânea, alguma criança me perguntar como escrevia, por exemplo, a palavra “REMÉDIO”. Eu lhe devolvia a pergunta: como escrevemos “R-E-M-É-D-I-O”? E a criança pensava alto: “R-E é ... Ah, lá na agenda está escrito R-E-CREIO, vou lá olhar”.

A agenda, o alfabeto, o quadro da palavra do dia, as listas e outros cartazes confeccionados junto com as crianças, dentre outros, eram recursos didáticos planejados para auxiliar as crianças nos momentos coletivos e individuais de escrita e de leitura. Conforme as crianças iam se apropriando do mecanismo da escrita, “automaticamente” também iam se “libertando” desses recursos. Todavia, eles estavam sempre disponíveis para quem precisasse.

Conforme foi exposto no apanhado histórico sobre a alfabetização no Brasil no segundo capítulo, o ensino tradicional da língua materna em sua etapa inicial até a década de 1970 era fortemente marcado pela codificação e decodificação de símbolos. Nesta perspectiva, o ensino da língua era visto como ensino do uso de uma técnica apenas, sem fazer muitas referências às suas funções sociais e nunca ou pouco partindo do universo da criança.

Seja a partir dos métodos de marcha sintética ou a partir dos métodos de marcha analítica o foco estava na questão alfabético-ortográfica, na relação fonema-grafema. Esta prática de ensino não deu muito certo, por diversas razões que já foram apresentadas e, particularmente, porque não fazia sentido algum para os/as educandos/as.

Com as atividades iniciais acima apresentadas, a proposta não estava na questão alfabético-ortográfica, mas na produção de sentidos e, conseqüentemente, na apropriação do uso técnico da escrita, não de modo estático com um passo a passo a ser seguido, mas com ações pedagógicas intencionais a partir do que o coletivo ia apresentando nas relações de aprendizagemensino estabelecidas na sala de aula.

É importante destacar, no entanto, a complexidade das práticas desenvolvidas no processo de aprendizagemensino, que muitas vezes lança mão de estratégias diferentes e até mesmo contraditórias, caso observadas apenas do ponto de vista “puramente” teórico. Mas que nas relações construídas no cotidiano e nas necessidades surgidas em cada momento de interação pode fazer muito sentido. O que nos leva a refletir que não podemos de modo algum desvincular o processo de aprendizagemensino do seu contexto, das relações estabelecidas em sala de aula (SMOLKA, 1987, 2017).

Conforme podemos ver com a história da “Palavra do Dia”, ela não era “a palavra do dia” que iria ser dissecada até formar sílabas, letras e depois reagrupada para formar outras palavras que seriam copiadas várias vezes até as crianças decorarem. Ela era uma palavra de articulação usada na criação de sentidos para aquele coletivo, seja como palavra geradora na perspectiva de Freire, gerando uma tematização e problematização da mesma. É o que podemos observar sobre as “Palavras do Dia”: TRABALHO e RABUGENTO. Seja como artefato cultural fornecendo informações sobre o seu criador e usuário (no caso as palavras eram retiradas de textos com gêneros diversos compartilhados na leitura em sala de aula). Seja “como produção humana, como produto concreto e metafórico, como pretexto na elaboração da forma escrita de linguagem” (SMOLKA, 2019, p. 14).

Podemos observar na relação de aprendizagemensino deste coletivo, perspectivas freinetianas como a participação democrática das crianças em todos os momentos (FREINET,

2001) como, por exemplo, na votação da palavra que iria para o quadro de pregas “Palavra do Dia”. Já experimentando princípios democráticos ao ouvir a opinião do outro, expressar a sua opinião, apontar as suas preferências, decidir no coletivo e respeitar a escolha do grupo. Dando um sentido para a palavra escolhida (FREIRE, 1967) ao construírem coletivamente as listas de palavras selecionadas pelo grupo com a função estratégica de apoiar alguns na escrita, como uma ação solidária com o coletivo.

Os aspectos discursivos da alfabetização estão intrinsecamente relacionados à produção de sentidos sobre a leitura e escrita construídos nas interlocuções e interações no contexto de sala de aula. Onde não somente a professora ensina, mas também aprende ao ensinar, ao ouvir e perceber como cada criança aprende (SMOLKA, 1987, 2017). E onde não somente a criança aprende, mas também ensina à professora ao demonstrar como aprende, isto pode ser através da oralidade, da brincadeira, da escrita, do desenho ou através de outros meios possíveis criados nestas relações estabelecidas no processo de aprendizagemensino.

Assim como no trabalho que desenvolvi com os/as educando/as das turmas em que trabalhei em anos anteriores, também na turma de alfabetização, muito das minhas práticas era inspirado na pedagogia de Freinet. Uma destas práticas era a assembleia de classe, mais um dos momentos que considero importantíssimo para as crianças iniciarem a vivência dos princípios democráticos, pois como dizia Freinet (2001, p. 84), “a democracia de amanhã se prepara na democracia da escola”.

Tabela 4. Registro de uma Assembleia de Classe.

<i>ASSEMBLEIA AVALIATIVA</i>		
<i>ELOGIO</i>	<i>CRITICO</i>	<i>SUGIRO</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>As aulas de Educação Física porque são muito divertidas;</i> • <i>Conhecer o alfabeto;</i> • <i>O trabalho em grupos;</i> • <i>A professora;</i> • <i>As aulas de robótica;</i> • <i>A sala colorida;</i> • <i>O recreio;</i> • <i>Tudo.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não ter brinquedos no recreio;</i> • <i>Crianças que pegam coisas emprestadas sem pedir;</i> • <i>Todo mundo falar junto com a professora.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mais silêncio no almoço;</i> • <i>Que tenha balanço, escorrega, gangorra no pátio;</i> • <i>O dia de trazer brinquedos favoritos;</i> • <i>Um dia com lanche diferente;</i> • <i>Tv na sala.</i>

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Nesta primeira assembleia realizada com a turma, pude perceber e confirmar o quanto a brincadeira era algo fundamental para elas. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) em seu artigo 16, as crianças têm o direito à liberdade de expressão e opinião. Acredito que este direito de falar está intrinsecamente ligado ao direito de serem ouvidas e atendidas, na medida do possível. As crianças falam o tempo todo, não somente com palavras, mas também com gestos, silêncios, olhares, expressões. Cabe ao adulto responsável por elas, escutá-las e estar aberto a pensar sobre o que elas falam antes de tomar decisões sobre as suas vidas. As assembleias de classe, uma prática freinetiana, é um dos momentos propícios para este momento de escuta e de diálogo.

Como escriba da turma, fui registrando no quadro o que as crianças apontavam em cada item. Quando elas terminaram, nós conversamos sobre eles. Os itens que dependiam de mim diretamente para serem atendidos, tentamos solucionar em sala de aula como, por exemplo, o combinado que às sextas-feiras seria o dia do brinquedo; o lanche diferente seria no dia dos aniversariantes do mês devido, a uma determinação nutricional da rede que a escola seguia; organizei uma caixa com brinquedos que as crianças brincavam na sala e no recreio. Os que não dependiam de mim, conversei com elas sobre, e levei à direção o questionamento das crianças sobre o fato de não ter brinquedos no pátio. Já é costume na escola ser colocado brinquedos no pátio para as crianças terem opções de brincadeiras, mas naquele ano, ainda não havia sido colocado.

4.2.2 Pensando junto com as crianças em como continuar conduzindo o trabalho: Projeto coletivo “Jogos, Músicas e Brincadeiras”

Desde o início, precisei adaptar-me à dinâmica das crianças, pois minha intenção era fazer com que elas participassem ativamente das aulas e na construção de seus conhecimentos. As crianças foram mostrando-me que não era eu quem permitia que elas participassem, esta ação era própria delas. Caso “não permitisse”, elas arrumariam estratégias para se tornarem participantes.

No primeiro mês de trabalho com as crianças, fui constatando o quanto a brincadeira e o movimento eram expressões significativas presentes nelas. A brincadeira e o lúdico iam para além do simples ato de se manterem ocupadas, era um ato de criação e produção, transformando o jogo-trabalho de alguns momentos em trabalho-jogo, resgatando em seus

princípios o sentimento de utilidade do trabalho como princípio educativo coletivo e individual (FREINET, 1998).

Figura 7, 8, 9, 10. Momentos diferentes em que a brincadeira ou a ludicidade estava presente como ato criador e não apenas como passatempo.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Com o passar do primeiro mês e já conhecendo um pouco mais as crianças, planejei levar em uma aula, alguns objetos em miniatura dentro de uma caixa surpresa: animais (marinhos, terrestres, aves, dinossauros), vegetais (plantas, folhas de árvores, flores, frutas, legumes), brinquedos (bola, skate, carro, ônibus, caminhão, boneca, peteca), instrumentos musicais, pedrinhas, livros de histórias infantis, etc.

Pretendia, a partir destes objetos, que tivéssemos ideias e escolhêssemos um tema para o nosso projeto. Já vinha conversando com a turma sobre isto. Cada criança foi tirando um objeto da caixa surpresa e comentando o que sabia sobre.

Ao final, sugeri alguns temas de estudo: Dinossauros, Seres da Natureza, Animais Marinhos. Ao começar a compreender mais o que eu estava propondo, as crianças começaram a se contrapor e dizer que queriam algo relacionado a brincadeiras. Então sugeri também

como tema “Jogos e Brincadeiras”. Um grupo de crianças não ficou satisfeito, disse que queria mesmo era estudar sobre músicas. Concordamos, enfim, que nosso projeto seria sobre “Jogos, Músicas e Brincadeiras”.

Após a escolha do tema, fiz com as crianças o índice de conhecimento coletivo sobre o tema, buscando saber o que eles já sabiam e o que queriam saber.

Tabela 5. Índice do conhecimento coletivo sobre o tema de estudo escolhido.

ÍNDICE DE CONHECIMENTO COLETIVO	
Projeto: “Jogos, Músicas e Brincadeiras”	
O que sabemos?	O que queremos saber?
<ul style="list-style-type: none"> • Jogos e músicas são legais; • Jogos são legais para nos divertir e brincar; • Existe o jogo da tartaruguinha, flay fly, etc; • É diversão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como podemos juntar os três nomes no mesmo estudo? • Conhecer mais músicas; • Onde surgiram os jogos e as brincadeiras?

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Como foi a primeira vez que as crianças fizeram este índice, percebi um pouco de dificuldade em situar o que sabiam sobre o tema e o que queriam aprender sobre, necessitando da minha intervenção para podermos organizar a proposta. A escolha deste tema não era nova para mim, também os/as estudantes das turmas de aceleração com as quais trabalhei escolheram tal tema. Conhecia a relevância dele, por isso compreendi a escolha das crianças, pois esta era a proposta, realizar um trabalho pedagógico que as envolvesse.

Trabalhar com projetos coletivos a partir dos interesses das crianças, não é fazer somente o que elas gostam de fazer. É encontrar no que as interessam, pontos relevantes para construir e ampliar conhecimentos. Como nos ensinou Freire (2014, p. 98), “*partir* significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*”.

Ao olhar para trás e observar os projetos coletivos que já desenvolvi com as outras turmas que trabalhei, consigo perceber alguns movimentos como: a escolha de um tema; a construção do índice de conhecimento coletivo; organização, planejamento e desenvolvimento; registros variados ao longo do processo (desenhos, textos livres, falas das crianças, fotografias, vídeos, dentre outros); avaliação ao longo do processo (assembleias de

classes, rodas de conversas avaliativas, fichas avaliativas e autoavaliativas, etc); partilha das aprendizagens através de exposições de trabalhos em murais nos corredores da escola ou apresentações em feiras internas e externas à escola; relatório coletivo do desenvolvimento do projeto resgatando as etapas e os momentos mais significativos do grupo.

Em relação à “organização, planejamento e desenvolvimento” após escolher com os/as educandos/as um tema para pesquisar/estudar e elaborar o nosso índice que se constitui em nosso guia de pesquisa, com a minha intencionalidade de professora, organizo as ideias e faço o planejamento do projeto. É o que Freinet (2001), chamava de “complexo de interesses”, onde a partir dos interesses das crianças, da nossa intencionalidade de educadores/as e do currículo oficial, organizamos o nosso trabalho pedagógico. Este primeiro planejamento visa o todo do projeto, apresentando metas de longo prazo. Ele vai se desdobrando nos planejamentos semanais de modo flexível, pois questões novas sempre vão surgindo ou se modificando durante o seu desenvolvimento e de acordo com as pistas que os/as educandos/as vão dando sobre o processo.

Baseada na escolha do tema escolhido pelo grupo, organizei em três partes o nosso projeto coletivo “Jogos, Músicas e Brincadeiras”³¹ o qual desenvolvemos durante o ano letivo de 2019. Primeiro, estudamos e pesquisamos sobre jogos, brinquedos e brincadeiras. Segundo, estudamos os animais a partir dos que aparecem nas cantigas populares. E em terceiro, estudamos e pesquisamos os vegetais, também a partir das cantigas populares. Em consonância com o projeto coletivo principal, desenvolvemos também o projeto “Robótica Educacional”³² por iniciativa minha, visto que já havia desenvolvido projetos similares em anos anteriores com as turmas de aceleração.

Inicialmente o projeto não tinha este formato. Ele foi caminhando para esta composição, ao final pude observar isto. Quando eu e as crianças estávamos decidindo qual seria o nosso tema de pesquisa e estudo, percebi que uma parte da turma queria brincadeiras e a outra parte queria música. Eu dei a ideia de juntarmos as sugestões e surgiu o tema “jogos, músicas e brincadeiras”. Uma criança me lançou o desafio de perceber qual era a ligação entre as três palavras.

As crianças não especificaram qual tipo de música elas queriam aprender mais, quando fui organizar as ideias para fazer o planejamento inicial do projeto, lembrei-me das “brincadeiras cantadas” e das “cantigas de rodas”. As cantigas são composições musicais

³¹ O projeto estruturado, com sua justificativa e intencionalidades, encontra-se no anexo.

³² Mais adiante, apresentarei com detalhes o projeto.

curtas de caráter popular e costumam estar presentes nas infâncias, algumas mais que as outras. Decidi, então, investir nas cantigas populares.

Ao recordar as cantigas, fui percebendo que elas falavam muito de animais e vegetais: “borboletinha”, “um elefante incomoda”, “a barata diz que tem”, “a baleia”, “pombinha branca”, “o cravo brigou com a rosa”, “meu limão”, “alecrim dourado”, etc. De imediato, tive a ideia de explorar os seres vivos a partir das cantigas, mas não sabia ainda muito bem como iria fazer isto. Ao fazer o planejamento, coloquei esta intenção no projeto, no entanto, o cronograma ficou aberto. Escrevi que o tema iria ser desenvolvido ao longo dos três trimestres previstos no ano letivo.

No meu entendimento, desenvolver o trabalho pedagógico por meio de projetos coletivos não é querer encaixar os conteúdos curriculares no tema escolhido, mas ir percebendo os conhecimentos³³ previstos no currículo no desenvolvimento do tema do projeto. Ir criando a rede entre os diferentes saberes presentes nos interesses das crianças, na intencionalidade pedagógica do/a professor/a e nas diferentes áreas de conhecimentos. Trabalhar com projetos coletivos na perspectiva de criar currículo no cotidiano (ALVES, 2002) não é desprezar o currículo oficial, mas ressignificá-lo.

Sempre costumo desenvolver projetos a partir do tema de interesse da turma com a qual estou trabalhando, estes projetos não costumam ter um tempo determinado; são desenvolvidos enquanto a turma tiver interesse e enquanto eu também conseguir cultivar o interesse da turma. Na sua organização e planejamento inicial, não me preocupo em demasia com os conteúdos curriculares que poderei trabalhar a partir dele, vou planejando. Ao final consulto os referenciais para o ciclo que estou trabalhando e não para o ano de escolaridade com o qual estou trabalhando. Já que no município de Niterói o ensino fundamental está organizado em ciclos, entendo que não existe a necessidade de se trabalhar conteúdos por ano de escolaridade.

Nos meus anos de experiência, tenho observado que, quase sempre, o que planejei a partir do tema escolhido pela turma contempla os conteúdos previstos no currículo do município e vai além; isto porque, com os projetos coletivos, minha intenção não é simplesmente trabalhar conteúdos e transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a construção e produção (FREIRE, 1996).

³³ O significado de “conhecimento” é mais amplo que o significado de “conteúdo”. Conteúdo é algo que ocupa total ou parcialmente um espaço. Exemplo: leite em uma caixa; biscoitos em um pacote; perfume em um frasco; etc. É algo delimitado. Já o conhecimento é um ato de compreender por meio da experiência, do “tateamento experimental” como dizia Freinet (2001), e/ou por meio da razão. É mais complexo.

Em relação ao projeto desenvolvido em 2019, foi a primeira vez que planejei um projeto para o ano todo, porém não era fechado. Caso as crianças manifestassem outro interesse, sem dúvidas eu mudaria o rumo. Não foi o que aconteceu, as crianças se motivaram bastante e, como já tive outras experiências em trabalhar com este tema, acredito que também consegui motivá-las.

As cantigas e as brincadeiras cantadas estiveram presentes do início ao fim do projeto. Elas são muito ricas, sendo possível explorar com elas muitas dimensões do desenvolvimento infantil, como a oralidade, a sensibilidade, criatividade, psicomotricidade, raciocínio, além de possibilitarem também a aprendizagem da escrita e da leitura. Aos poucos o tema “jogos, músicas e brincadeiras” e robótica com a temática sobre “sustentabilidade” foram se amarrando e construindo a rede de saberes até chegar ao formato final que narrei. A participação das crianças em todo o processo do projeto foi primordial, pois elas com suas opiniões e sugestões foram me ajudando a construir o nosso caminhar.

4.2.2.1 A alfabetização como processo discursivo

Compreendo que a “alfabetização é um processo contínuo, que acompanha o processo mais amplo de busca e construção de conhecimentos inerente a todo o ser humano que vive numa sociedade letrada” (GARCIA, 2001, p. 10), não podendo ser compreendida apenas como a etapa inicial do processo de aprendizagem da língua materna. Isto porque ela vai para além do contexto de sala de aula e do muro da escola. Durante o processo de alfabetização, as crianças vão se apropriando do mecanismo da escrita e compreendendo as funções sociais da linguagem, não de modo dicotomizado, mas como partes de um mesmo processo (SMOLKA, 2017) relacionando com as suas experiências de vida.

Devido a esta minha compreensão, nestes meus oito anos de trabalho docente na rede de educação de Niterói, tenho buscado me aproximar da perspectiva discursiva de alfabetização (SMOLKA, 1987, 1999) articulada à perspectiva freireana e freinetiana de alfabetização. Buscando fazer com que a escrita e a leitura, assim como todos os conhecimentos relacionados à alfabetização, tenham sentido para as crianças/estudantes, indo para além da codificação e decodificação dos símbolos, expressando o diálogo que elas estabelecem com o mundo que as rodeiam ao fazer suas leituras de mundo.

Compreender a alfabetização como um processo discursivo e como construção coletiva significa compreender que a aprendizagem se dá através das relações sociais. O agir,

o sentir, o pensar, o falar das crianças vai se constituindo na interação social sendo muito importante e fundamental a mediação e a participação de outros/as (professor/a, amigos, etc) na construção de conhecimentos e na sua sistematização e consolidação. Para esta perspectiva de alfabetização o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky e os conceitos de “dialogismo e enunciação” de Bakhtin são fundamentais para o entendimento do processo de construção de conhecimento da criança e as relações em sala de aula.

Segundo Vygotsky (2003, p. 97) “a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”. Este conceito define a distância entre o nível de desenvolvimento real, conjunto de conhecimentos consolidados que a criança já consegue usar de modo autônomo; e o nível de desenvolvimento potencial, conjunto de atividades as quais as crianças ainda não conseguem realizar com total autonomia, necessitando de auxílio/orientação dos/as professores/as e colegas mais experientes até os conhecimentos relacionados serem consolidados.

Vygotsky (2003) defendia que o aprendizado das crianças se inicia muito antes delas frequentarem a escola e que a grande maioria das crianças é capaz de aprender a ler e a escrever em tenra idade. No entanto, o autor enfatizava que “o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças” (VYGOTSKY, 2003, p. 155). Ou seja, não basta ensinar somente a escrita das letras, mas sim ensinar a linguagem escrita que é uma atividade cultural complexa. Para o autor, o melhor modo de ensinar a linguagem escrita e a leitura às crianças seriam os métodos naturais onde não fossem ensinadas estas habilidades às crianças, mas onde elas descobrissem a necessidade de ler e escrever nas situações de brinquedo.

De acordo com Bakhtin (2006, p. 124), “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”. Neste sentido a enunciação seria o momento de interação social onde a língua é colocada em funcionamento por um enunciador (aquele que fala ou escreve) tendo em vista um enunciatário (aquele a quem se fala e para quem se escreve). Esta interação verbal social, o diálogo, é que constitui o sujeito; são as múltiplas vozes que compõem a singularidade do sujeito (BAKHTIN, 2006).

A ênfase na relação social e na prática dialógica é o que caracteriza a dimensão discursiva do processo de alfabetização. Dentro desta concepção, o processo de ensinar/aprender do/a professor/a e o aprender/ensinar do/a educando/a estão intrinsecamente relacionados, são construídos historicamente e podem ser modificados.

4.2.2.2 Diferentes possibilidades da linguagem escrita como experiência: escrita espontânea, textos coletivos, registros de pesquisas, textos livres...

Compreendendo que no contexto de sala de aula, com a potência discursiva presente nas relações de aprendizagem, cabe ao/a professor/a criar o processo de alfabetização que considera mais adequado de acordo com as condições de aprendizagens de cada criança, favorecendo a aprendizagem da linguagem escrita como experiência, cada vez mais articulada às experiências vividas (SAMPAIO; RIBEIRO; HELAL, 2011-2012). Devido a isto, nas experiências da leitura e da escrita no dia a dia em sala de aula, fui buscando possibilitar que acontecesse de modo natural as vivências com a linguagem escrita, especialmente com os textos livres. Isto porque acredito que as crianças têm o direito de expressarem livremente seus sentimentos, desejos, interesses. Têm o direito de fazerem suas enunciações do modo como se sentirem à vontade, de falarem as suas palavras. Acredito que

Um método artificial, embora lógico e científico, não permite captar toda a sensibilidade infantil. A criança precisa de um clima de liberdade e confiança onde a simpatia e a disponibilidade venham ao encontro das suas iniciativas mais secretas. É uma metodologia (o texto livre) que combate o rigor do controle e a excessiva preocupação com a disciplina exterior, que atropelam e inibem a espontaneidade da criança, não possibilitando avaliar suas reais possibilidades (ELIAS, 1997, p. 62).

O texto livre em sala de aula não era uma tortura para as crianças, embora algumas reconhecessem que não fosse fácil escrever. Antes de se aventurarem a escrever sozinhas começamos a escrever juntas, criando nossas histórias coletivas. Algumas até viraram livros! Pois, que sentido tem escrever meu texto se não vai servir para nada? Para quê e para quem escrevo? O que quero escrever? Como vou escrever? Algumas vezes estas histórias coletivas eram criadas por toda turma, outras vezes eram criadas em pequenos grupos. Como escriba da turma, eu costumava registrar por escrito as histórias e as crianças ilustravam.

Situação 4. Construindo histórias coletivas.

Nesta tarde, demos continuidade à atividade sobre os brinquedos. Eu dividi a turma em três grupos e pedi que cada grupo, a partir dos bonecos que fizeram, criasse uma história coletiva que envolvesse todos os/as bonecos/as do grupo. Passei em cada grupo para registrar as histórias pensadas. Em um dos grupos uma criança me vendo escrever o que diziam me perguntou: “Professora, isso tudo que a senhora está escrevendo é o que a gente tá dizendo?” Respondi que sim com um sorriso.

Levei as histórias dos grupos para casa, digitei e a levei para a escola no dia seguinte. Novamente em grupo li as histórias para as crianças destacando que o texto era de autoria delas e pedi que identificassem e circulassem uma palavra (de acordo com cada texto) em seus textos; que desenhassem suas histórias e que cada uma circulasse o seu próprio nome dentre os autores/as.

No dia seguinte, dando continuidade a esta atividade, levei o texto de cada grupo dividido em partes para que cada criança pudesse desenhar uma parte da história. Uni as partes e formei um livro de cada grupo. Depois conversamos sobre as composições de um livro: autor/a; ilustrador/a; revisor/a; editor/a, etc. E li para toda a turma, a pedido das crianças, as histórias dos grupos.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Quadro 1. Histórias coletivas.

PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA:

AS PRINCESAS

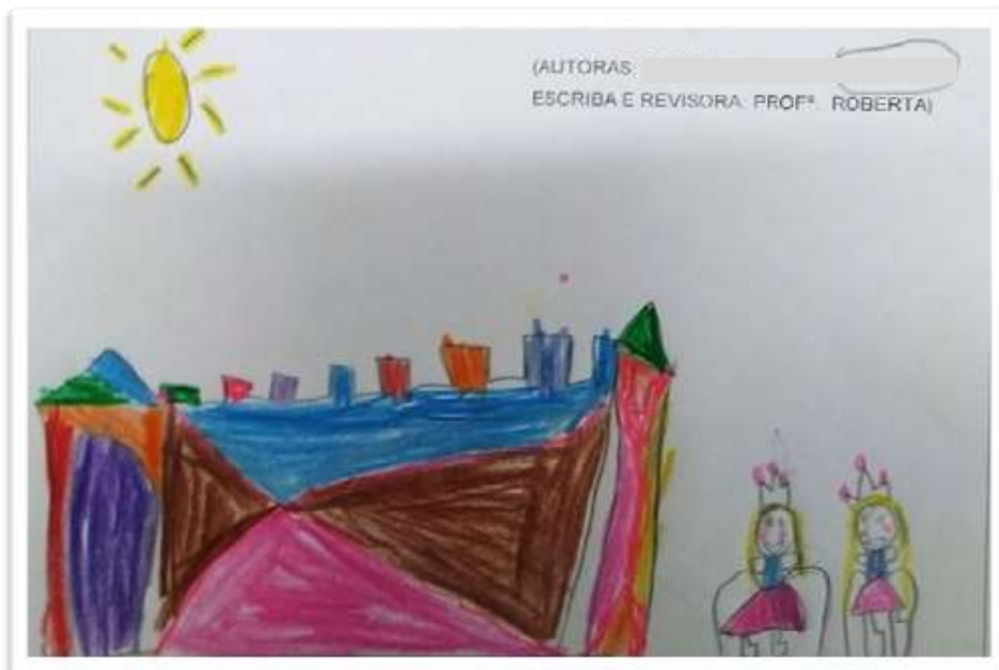
ERA UMA VEZ AS PRINCESAS QUE ERAM GÊMEAS. AS PRINCESAS FORAM BRINCAR E A MÃE FOI FALAR QUE ERA A HORA DO ALMOÇO. DEPOIS ELAS FORAM PARA O COLÉGIO.

O COLÉGIO ERA UM CASTELO LINDÃO. ELAS TINHAM TODAS AS AMIGAS QUE PODERIAM TER. MAS TAMBÉM TINHAM UMA INIMIGA.

A INIMIGA DELAS FOI PERTURBÁ-LAS E ELAS BRIGARAM. A INIMIGA DISSE QUE SERIA A MAIS POPULAR DA ESCOLA, MAS FORAM AS PRINCESAS QUE FICARAM POPULAR NA ESCOLA INTEIRA.

A INIMIGA VOLTOU A SER AMIGA DAS PRINCESAS DE MINTIRINHA, PORQUE ELA PLANEJOU FALAR PARA TODO MUNDO QUE AS PRINCESAS ERAM FEIAS.

A DIRETORA BRIGOU COM ELA E A EXPULSOU DO COLÉGIO. A INIMIGA MORREU E AS PRINCESAS VOLTARAM A SER AS MAIS POPULARES DA ESCOLA.



Criança: Wanessa

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Quadro 2. Histórias coletivas.

PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA:

A PRINCESA E O BANDIDO

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA ÁGATA. UM DIA ELA VIROU PRINCESA. A MÃE DELA NÃO GOSTAVA QUE ELA SAISSE DE CASA PORQUE A PRINCESA GOSTA MUITO DE CANTAR.

UM DIA UM BANDIDO TENTOU ROUBAR A COROA DO REI, PAI DA PRINCESA ÁGATA. ENTÃO, O REI MANDOU OS GUARDAS PROCURAREM A COROA. OS GUARDAS CONSEGUIRAM PEGÁ-LA E PRENDERAM O BANDIDO, MAS O BANDIDO CONSEGUIU FUGIR.

QUANDO O BANDIDO ESTAVA FUGINDO ELE ESBARROU NA PRINCESA QUE TAMBÉM ESTAVA FUNGINDO DE CASA PARA REALIZAR O SONHO DE SER CANTORA.

O BANDIDO PENSOU EM PRENDER A PRINCESA PARA FAZÊ-LA DE REFÉM, MAS QUANDO OLHOU NOS OLHOS DELA ELE SE APAIXOUNOU.

OS DOIS FUGIRAM JUNTOS E A PRINCESA REALIZOU O SONHO DELA DE SER CANTORA. ELA FICOU FAMOSA E O BANDIDO TENTOU CONVENCÊ-LA A SE CASAR COM ELE. ELA ACEITOU. OS DOIS SE CASARAM E ELES FORAM FELIZES PARA SEMPRE.



Criança: Susana

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Quadro 3. Histórias coletivas.

PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA:

OS SEIS IRMÃOS

ERA UMA VEZ O PAI QUE ESTAVA CONVERSANDO COM OS SEUS SEIS FILHOS. TODOS OS IRMÃOS ERAM DIFERENTES UNS DOS OUTROS. UNS ERAM MAGRINHOS, OUTROS ERAM GORDINHOS. ELES ESTAVAM BRIGANDO ENTRE SI, POR ISSO O PAI ESTAVA CONVERSANDO COM ELES.

UM DIA UM DOS IRMÃOS FUGIU DE CASA TRÊS DIAS ANTES DO SEU ANIVERSÁRIO. OS OUTROS IRMÃOS FICARAM COM MUITAS SAUDADES DELE.

O IRMÃO QUE FUGIU ENCONTROU UM AMIGO NA FLORESTA E FICOU MUITO FELIZ. BRINCOU COM O AMIGO COMO NUNCA TINHA BRINCADO COM OS IRMÃOS DELE. MAS, COM O PASSAR DO TEMPO ELE COMEÇOU A SENTIR SAUDADES DE CASA E DOS IRMÃOS.

ELE E O AMIGO FORAM PROCURAR COMIDA NA FLORESTA E ACABARAM SE PERDENDO ATÉ QUE ENCONTRARAM UM BANDIDO QUE ADORAVA SE SENTIR O REI DA FLORESTA.

ELES FICARAM COM MEDO, MAS O BANDIDO TINHA UM GPS E OS AJUDARAM A ENCONTRAR O CAMINHO DE CASA.

QUANDO ELE CHEGOU EM CASA OS IRMÃOS FICARAM MUITOS FELIZES E SE ABRAÇARAM E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.



Criança: José

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Esta atividade foi realizada na primeira parte do projeto quando estudamos sobre os brinquedos, jogos e brincadeiras. Ela fez parte de uma sequência de atividades sobre o estudo dos brinquedos que iniciou com uma história “Brinquedos” (de André Neves); conversa sobre a história e origem dos/as bonecos/as; localização do Egito no mapa (local onde provavelmente surgiram as primeiras bonecas); conversa sobre os diferentes modos e materiais utilizados para confecção de brinquedos; sobre o comércio de brinquedos; realização de comparações entre a localização espacial do Egito e do Brasil; etc.

Estas atividades foram seguidas de confecção de um/a boneco/a de jornal, pintura a guache e confecção de roupinhas para o/a mesmo/a (a pedido das crianças) e descrição das características dos/as bonecos/as com escrita espontânea de cada criança, sendo este estudo e atividades desenvolvidas em duas semanas de aulas no mês de abril.

Na IV Semana de Alfabetização do Município de Niterói de 2019, que teve como tema “Alfabetização e Currículo: a perspectiva discursiva em debate”, eu apresentei esta sequência de atividades sobre os estudos dos brinquedos por escrito em resumo expandido e em uma comunicação pública compartilhando algumas produções das crianças³⁴.

Figura 11, 12 . Crianças sendo orientadas na confecção dos/as bonecos/as de jornal.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

³⁴Esta sequência de atividades também foi narrada em detalhes e discutida no artigo “Sistematização de Experiências: metodologia participativa favorável ao *saberfazer* docente”, publicado em 2020 pela Revista Cadernos de Educação Básica (Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/3066>).

Figura 13, 14. Crianças pintando com guache os/as bonecos/as e confeccionando roupinhas com papel crepom.



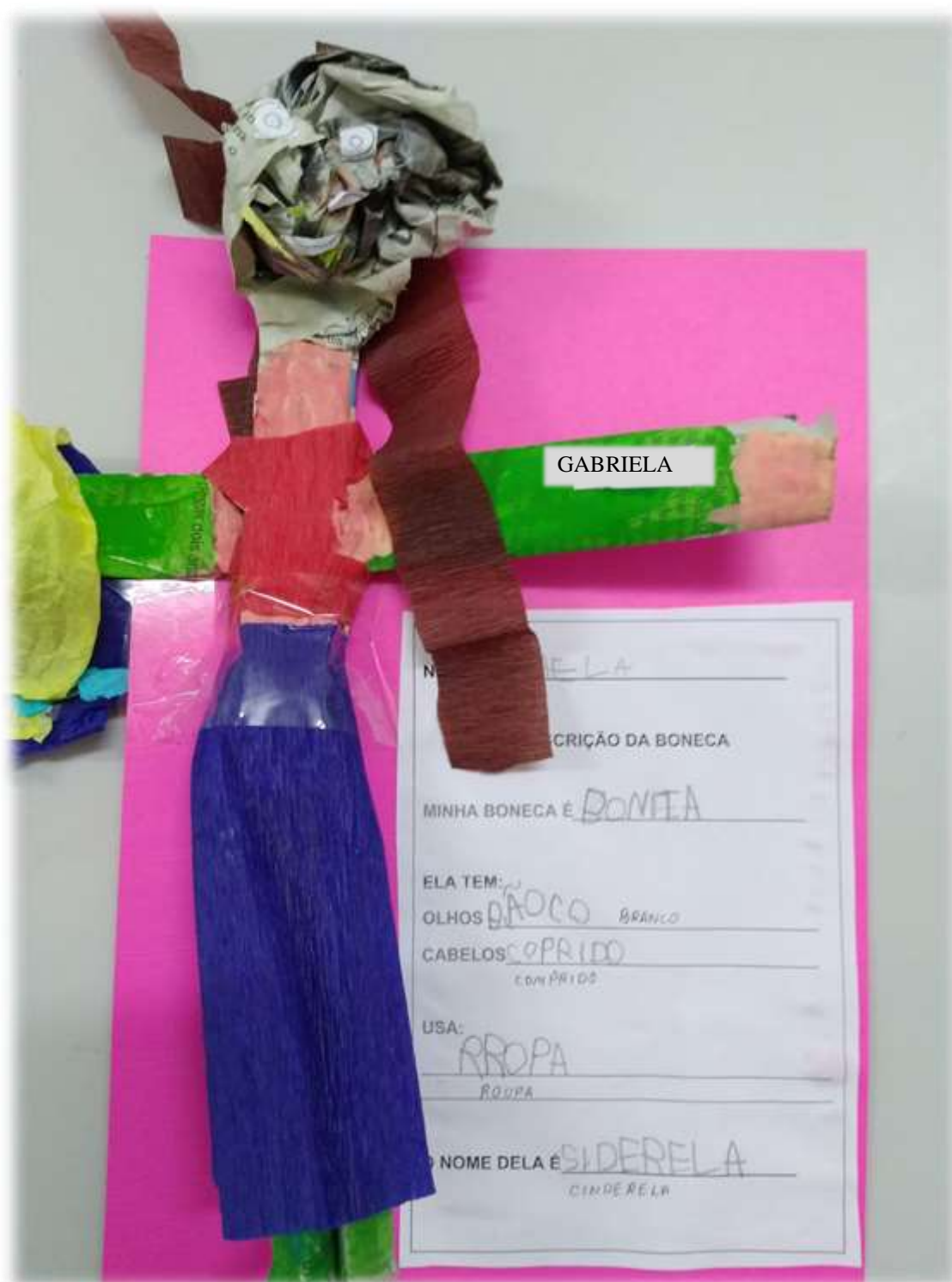
Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 15. Escrita espontânea sobre as características dos/as bonecos/as.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 16. Escrita espontânea sobre as características dos/as bonecos/as.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Para algumas crianças escrever virou até diversão. No momento das atividades diversificadas as crianças escolhiam o que queriam fazer. Tinham a opção de inventar as suas brincadeiras e brincarem com os brinquedos que tinham disponíveis na sala, também tinham a opção de desenhar ou ler. Este momento eu utilizava para trabalhar com grupinhos de crianças ou individualmente a leitura e a escrita com o auxílio de algum jogo ou alfabeto móvel, trabalhando mais com a especificidade do grupo ou criança que estava atendendo naquele momento. Numa tarde, algumas crianças começaram a criar uma nova brincadeira.

Situação 5. Registro pessoal sobre crianças que estavam brincando de fazer livros.

Em uma tarde como as outras, estava na minha mesa dando atenção a uma criança enquanto as demais realizavam outras atividades de acordo com os seus interesses (brincavam com massinha, desenhavam, liam, etc). Notei certa euforia em um grupinho que estava próxima à mesa em que eu estava. Algumas crianças deste grupinho se aproximaram e me pediram papéis coloridos e brancos. As indaguei para que queriam. Responderam-me: Para escrever livros, professora! No final da aula elas vieram alegres me mostrar os livros que haviam confeccionado. Depois deste dia passou ser frequente a confecção de livros por algumas crianças no momento de atividades livres. Em outra tarde, uma criança me mostrou o livro que ela havia feito em casa recontando a história de Davi e Goliath, disse-me que estava fazendo em casa outros livros com histórias bíblicas. Algumas crianças ouvindo a conversa me disseram que estavam fazendo livros de princesas e outra criança estava fazendo livro de matemática, porque ela gosta muito de números (foi o que ela me disse).

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Com a proposta de realizar um trabalho pedagógico coletivo, participativo e dialógico com as crianças, ao longo do processo fui tentando fazer com que a escrita construída em sala de aula tivesse sentido e fosse usada realmente em seus cotidianos voltada para os seus interesses e deleites atuais, e não uma mera preparação para algo que vai ou pode vir acontecer. Esta proposta de trabalho pedagógico fortaleceu a autonomia infantil e criou condições para que as crianças também fossem parceiras nas decisões tomadas na sala de aula sobre a condução da dinâmica pedagógica.

A proposta não foi realizada somente com a escrita, mas com todas as atividades desenvolvidas em sala de aula que visavam à alfabetização para que esta não se reduzisse apenas ao uso de um código sem significado, mas em dialogar estas habilidades com o conhecimento de mundo que as crianças traziam, com os seus anseios e expectativas. Faço minha as palavras de Freinet (2001, p. 104) ao dizer que

O que a criança não aprende hoje, ou esta semana, ou mesmo este ano, aprenderá mais tarde. O essencial é que o indivíduo cresça, se enriqueça, se fortifique fisiológica, intelectual, moral e psiquicamente, que assente lógica e poderosamente sua personalidade. Todo o resto virá em acréscimo.

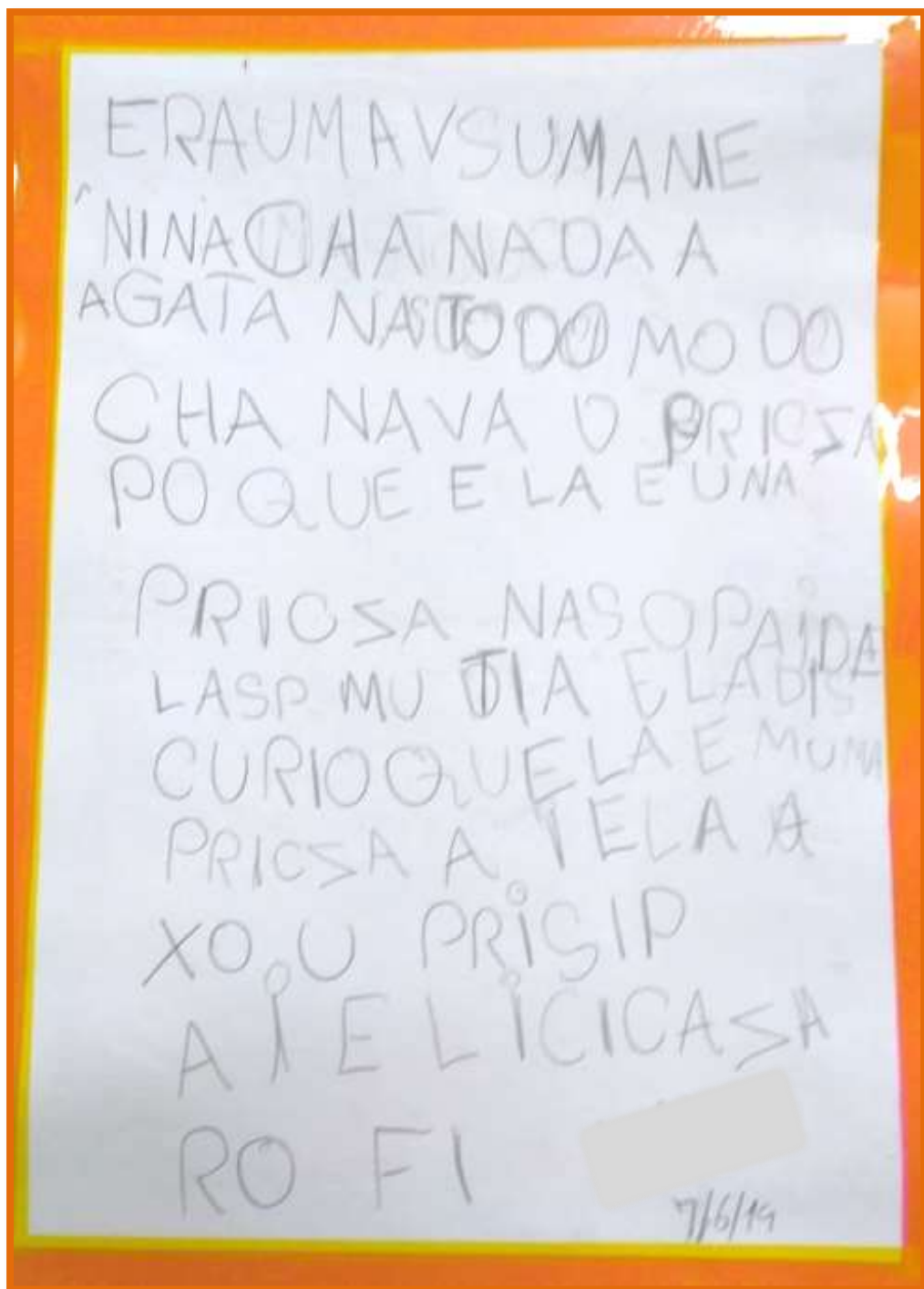
Não significa que aprender a ler e escrever não seja importante e que o trabalho pedagógico não deva ser intencional e planejado, mas que cada criança tem o seu próprio tempo para aprender. A professora ciente disso deve respeitar o ritmo de cada criança ao mesmo tempo em que planeja intervenções que auxiliem a aprendizagem destas crianças, para que elas cresçam em todas as suas dimensões físico/motoras, afetivas, sociais, linguísticas, artísticas e não somente cognitivas.

Durante muito tempo as crianças das classes populares foram consideradas incapazes de aprender. Isto porque ao adentrarem no cotidiano escolar, principalmente quando o número de matrículas nas redes públicas se ampliou (no Brasil, mais intensamente na década de 1990), não chegavam à escola com a “bagagem esperada”. O que as crianças ainda não sabiam era considerado como deficiência³⁵. Ou ainda é considerado, por alguns/as professores/as?

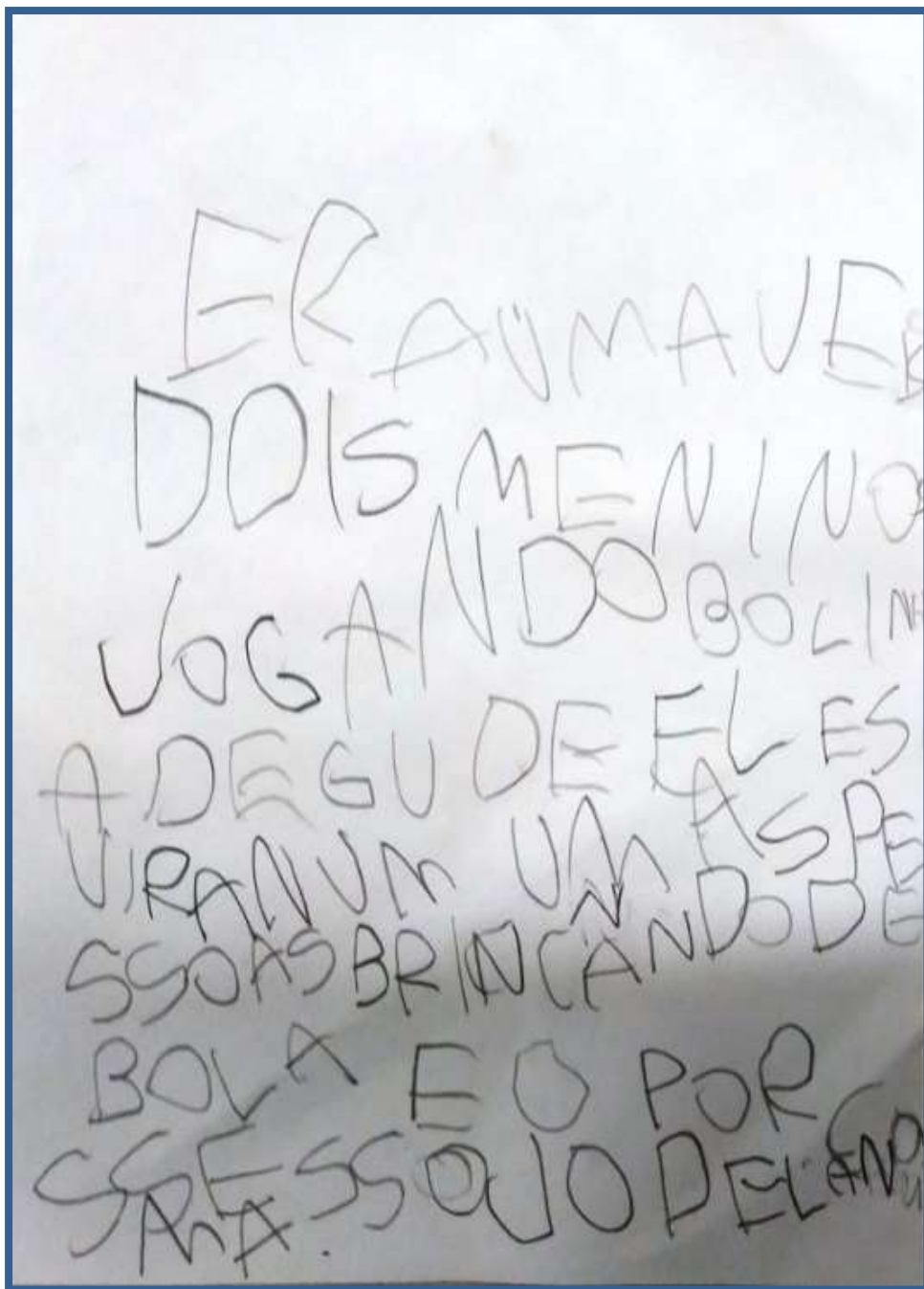
O “erro” ortográfico e gramatical na escrita da criança que está sendo alfabetizada, por exemplo, ainda hoje em muitos contextos de salas de aula, é visto como algo negativo que deve ser evitado e não como um processo de construção de conhecimento riquíssimo que pode apresentar pistas relevantes sobre os saberes e ainda não saberes presentes (ESTEBAN, 1999) sobre a escrita, por exemplo, e sobre a organização do pensamento das crianças podendo revelar mais que os “acertos”. Pois, muitas vezes, neste processo os tais “acertos” não passam de meras cópias sem sentido para as crianças. O erro entendido como parte de um processo riquíssimo de construção de conhecimento “deixa de representar a ausência de conhecimentos, a deficiência, a impossibilidade, a falta” (ESTEBAN, 1999, p. 21).

³⁵ Cecília Collares e Maria Aparecida Moysés em sua obra *“Preconceitos no cotidiano escolar- ensino e medicalização”* (1996) mostram com suas pesquisas alguns preconceitos do cotidiano escolar que tentam explicar o porquê as crianças das classes populares não aprenderem, patologizando o processo de aprendizagemensino.

Figura 17, 18. Textos livres com escrita espontânea de duas crianças da turma de alfabetização.



“ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA ÁGATA, MAS TODO MUNDO A CHAMAVA DE PRINCESA PORQUE ELA É UMA PRINCESA. MAS O PAI DELA SEMPRE MENTIA. ELA DISSE CURIOSA QUE ELA É UMA PRINCESA ATÉ ELA ACHOU UM PRÍNCIPE AI ELES SE CARARAM. FIM.”
(Larissa, 7/6/19)



“ERA UMA VEZ DOIS MENINOS JOGANDO BOLINHA DE GUDE. ELES VIRAM UMAS PESSOAS BRINCANDO DE BOLA E O PORCO SE SUJOU DE LAMA.”
(Luan, 7/6/19)

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Nestas atividades, após conhecerem as pinturas sobre brincadeiras de crianças de Ivan Cruz³⁶, as crianças da turma do primeiro ano foram motivadas a fazer uma releitura das obras do pintor apresentadas a elas. A proposta era fazer os desenhos utilizando pincéis e tintas de tecido. Em seguida, foram motivadas a escreverem um texto a partir da releitura que fizeram. Estas duas crianças, assim como as demais crianças presentes, realizaram a atividade conforme o pedido. Escreveram textos discursivos originais apresentando conhecimentos significativos sobre a escrita e articulando conhecimentos.

A primeira criança demonstrou saber usar uma das possibilidades de se iniciar uma história narrativa; utilizou a noção de flexão verbal de tempo e número de modo convencional; usou sílabas complexas com boa precisão; utilizou o *ch* e o *x* demonstrando saber da possibilidade do uso do dígrafo ou da letra na escrita das palavras. A segunda criança também demonstrou conhecer como iniciar uma história narrativa; usou flexão verbal de tempo e número de modo convencional; utilizou *ss* corretamente em uma palavra e tentou usar em outras, demonstrando conhecimento sobre o seu uso; utilizou sílabas complexas em sua escrita; finalizou seu texto com ponto final. As duas histórias apresentam coerência de pensamento em suas escritas.

O fato de as duas crianças ainda apresentarem escrita aglutinada em alguns momentos, esquecimento de sílabas, “erros” ortográficos, confusão entre grafema/fonema, não significa falta de conhecimento sobre a escrita, mas sim conhecimento em construção dentro da concepção de alfabetização discursiva (SMOLKA, 1999) e do método natural de aprendizagem (FREINET, 1977). Com o tempo, através das interações dialógicas e intervenção pedagógica estas e as demais crianças da turma foram consolidando mais o seu processo de construção da escrita, permitindo-lhes tentar sem serem oprimidas e consideradas incapazes.

De acordo com Elias (1997, p. 75), sobre o método natural de aprendizagem de Freinet, neste método “a linguagem nunca é isolada do contexto de criação e ação, dando unidade aos conteúdos escolares e evitando o ‘trabalho em migalhas’”.

Foi evitando o “trabalho em migalhas” que o projeto coletivo que desenvolvemos buscou ao longo do seu processo articular os conhecimentos que as crianças traziam, minha intencionalidade de professora e os conhecimentos de diferentes áreas de saberes para o primeiro ano de alfabetização, dialogando e construindo novos saberes.

³⁶ Levei, em slides, para as crianças conhecerem várias imagens de pinturas de Ivan Cruz da sua Série “Brincadeiras de Crianças”. Cada criança se inspirou na imagem que mais gostou.

Foi assim nas atividades já apresentadas quando estávamos estudando sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras e, com outras atividades que se seguiram: brincadeiras cantadas (“a-do-le-ta”, “...roubou pão na casa do João”, etc); construção coletiva de listas de brinquedos, de jogos e de brincadeiras; brincando muito com massinha, bingos (do nome, sonoros), escrever e desenhar com giz no pátio da escola, jogos de encaixe, quebra-cabeças, amarelinha, dentre outras.

Foi assim quando estudamos os animais a partir das cantigas populares: construindo coletivamente lista de animais; realizando pesquisas sobre animais de escolha de cada criança; construindo uma ficha técnica dos animais a partir das pesquisas; as crianças observarem e registrarem quais animais elas encontravam no caminho da escola até suas casas; lermos e discutirmos textos de diferentes gêneros discursivos sobre a temática; as crianças escreverem seus textos livres sobre animais e sobre o que estavam aprendendo; confeccionamos alguns jogos como o dominó sobre os animais; construirmos textos coletivos; brincarmos com algumas cantigas e brincadeiras cantadas como “senhor caçador”, “qual é a cantiga?”, confeccionarmos animais de brinquedos com sucata ou materiais de baixo custo, etc.

Foi assim quando estudamos os vegetais e foi assim com a robótica. Todos estes estudos se comunicavam e também ampliavam os conhecimentos sobre o tema do projeto. Esta era a intenção!

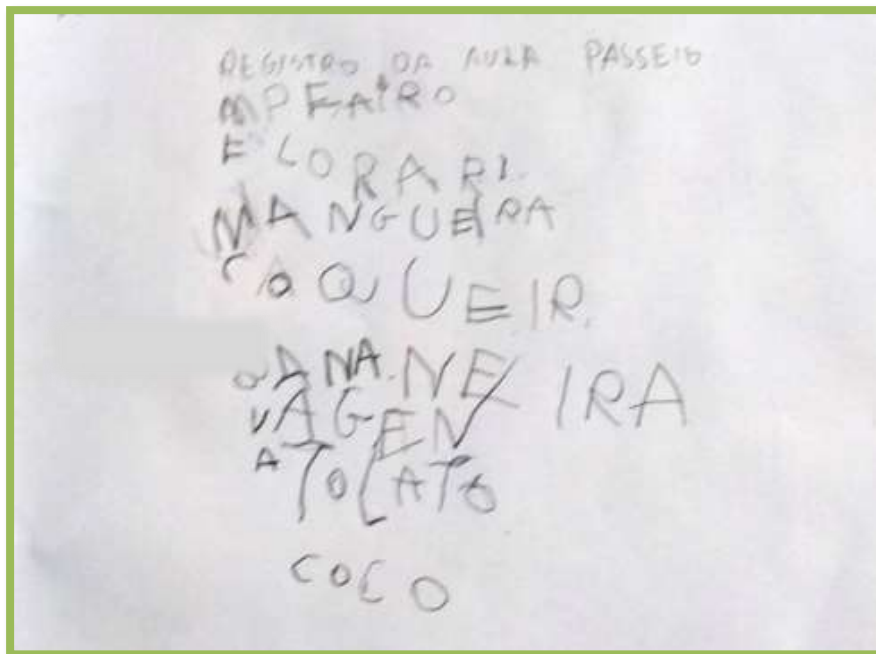
No decorrer do ano, conforme as crianças foram compreendendo mais o processo, foram também sugerindo direta ou indiretamente atividades através de manifestações que faziam nas rodas de conversas ou em outros momentos. Muitas das atividades que citei realizamos ou pensei em realizar a partir do que elas falavam. As sugestões quase sempre viam no momento em que estávamos realizando alguma atividade como, por exemplo, em um lanche coletivo na praia onde eu estava organizando o lanche em cima da mesa da praça, uma criança me falou: “Professora, porque a senhora não arruma no chão? Vai parecer mais com piquenique”. Aparentemente eram sugestões simples, mas que faziam diferença para elas. Outras vezes não dava para considerar de imediato. Tentava atender, caso fosse possível, levando para o planejamento como, por exemplo, a comemoração dos/as aniversariantes do mês na praia. Quando não era possível considerar o que elas manifestavam, conversávamos porque não era possível fazer naquele momento.

Figura 19, 20, 21, 22, 23. Aula Passeio no quarteirão da escola observando e registrando os vegetais presentes.

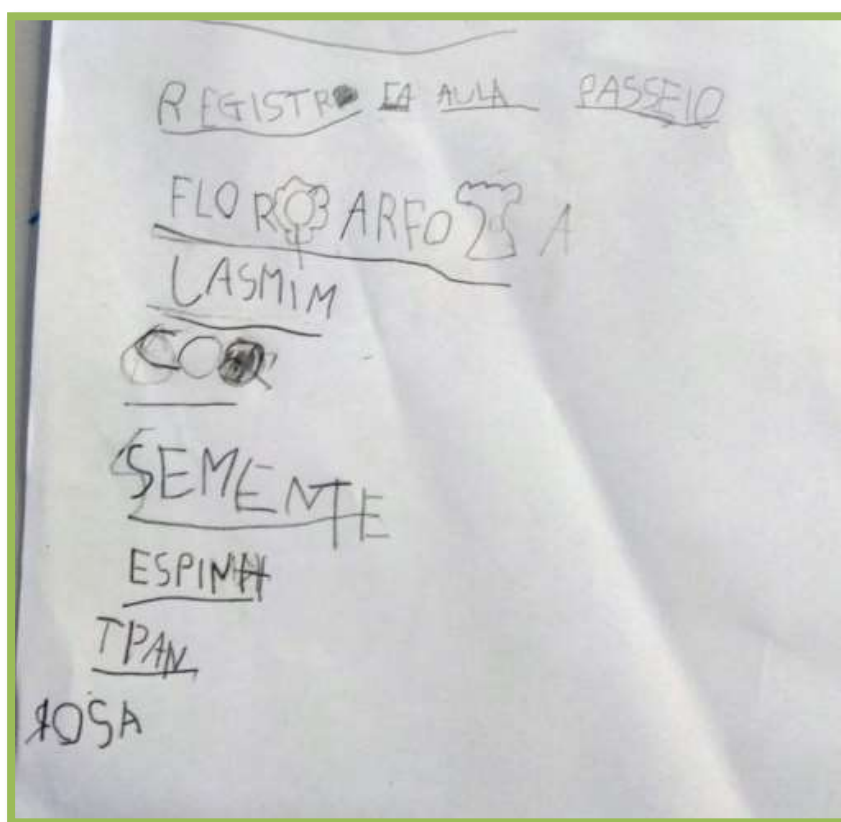


Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 24, 25. Dois dos registros da aula passeio.



Criança: Clarissa



Criança: Deborah

Esta aula passeio aconteceu quando estávamos iniciando o estudo sobre os vegetais. Nela descobrimos muitas árvores frutíferas ao redor da escola. As crianças ficaram encantadas ao descobrirem que o nome do pé de jabuticaba é jabuticabeira. A partir desta descoberta elas tentaram descobrir o nome das outras árvores frutíferas que fomos encontrando. Com isto conversamos sobre as características das plantas, as árvores frutíferas e não frutíferas, seres vivos, como cuidar das plantas, como elas crescem e se desenvolvem, etc.

Nos dias seguintes fizemos uma salada de fruta e brincamos de feirinha. No dia da salada de frutas levei frutas variadas: manga, goiaba, kiwi, uvas, bananas, maçãs, laranja, pera, melão, morango e abacaxi. As crianças e eu pesamos as frutas e conversamos sobre quilograma (Kg) e grama (g); as crianças manusearam as frutas sentido suas texturas e cheiros; degustaram as frutas na salada; observaram as frutas por dentro e por fora vendo se tinham a mesma cor ou sementes; construímos um cartaz coletivo registrando nossas observações sobre as frutas (nome da fruta, peso, cor, sólido geométrico que lembrava, desenho da fruta); construímos coletivamente uma receita de salada de frutas a partir das frutas que tínhamos e de como fomos fazendo a salada e em seguida as crianças registraram nos seus cadernos. As crianças amaram! Uma me falou que nunca tinha comido kiwi antes e que gostou muito do gosto da fruta.

Figura 26, 27. Sala de Frutas.



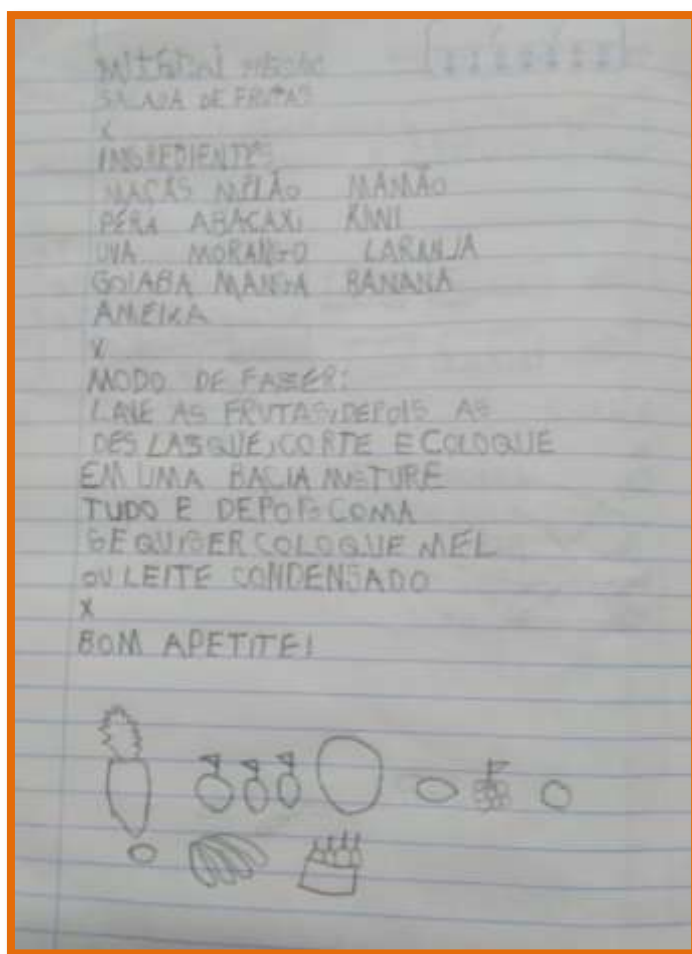
Fonte: Acerco da pesquisa, 2019.

Figura 28, 29. Sala de Frutas.



Fonte: Acerco da pesquisa, 2019.

Figura 30. Texto coletivo: Receita de uma Salada de Frutas.



Fonte: Acerco da pesquisa, 2019.

Com a feirinha não foi muito diferente a alegria das crianças. Elas brincaram de fazer compras com dinheirinhos e fizeram registros sobre a brincadeira. Outras atividades também foram realizadas como: construção de lista coletiva de vegetais; pesquisa sobre vegetais (aqui delimitamos “frutas, legumes e verduras” e conversando sobre vegetais comestíveis); construção de livro coletivo sobre os vegetais a partir de nossas pesquisas; leitura de textos de diferentes gêneros discursivos sobre vegetais; brincando com as cantigas; vídeos sobre a temática e conversas sobre os vídeos; textos coletivos; textos livres, dentre outras atividades.

Figura 31, 32, 33. Feira da Alegria.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 34. Registro das compras na feirinha.

NOME: <u>MARIA</u>
QUANTO TEM DE DINHEIRO? <u>50,00</u> <u>50,00</u>
O QUE COMPROU? MANGA 2 ACEROLA 1 MACA 2 BANANA 2 PERAZ
QUANTO GASTOU? SETE
QUANTO SOBROU? QUARENTA E TRÊS

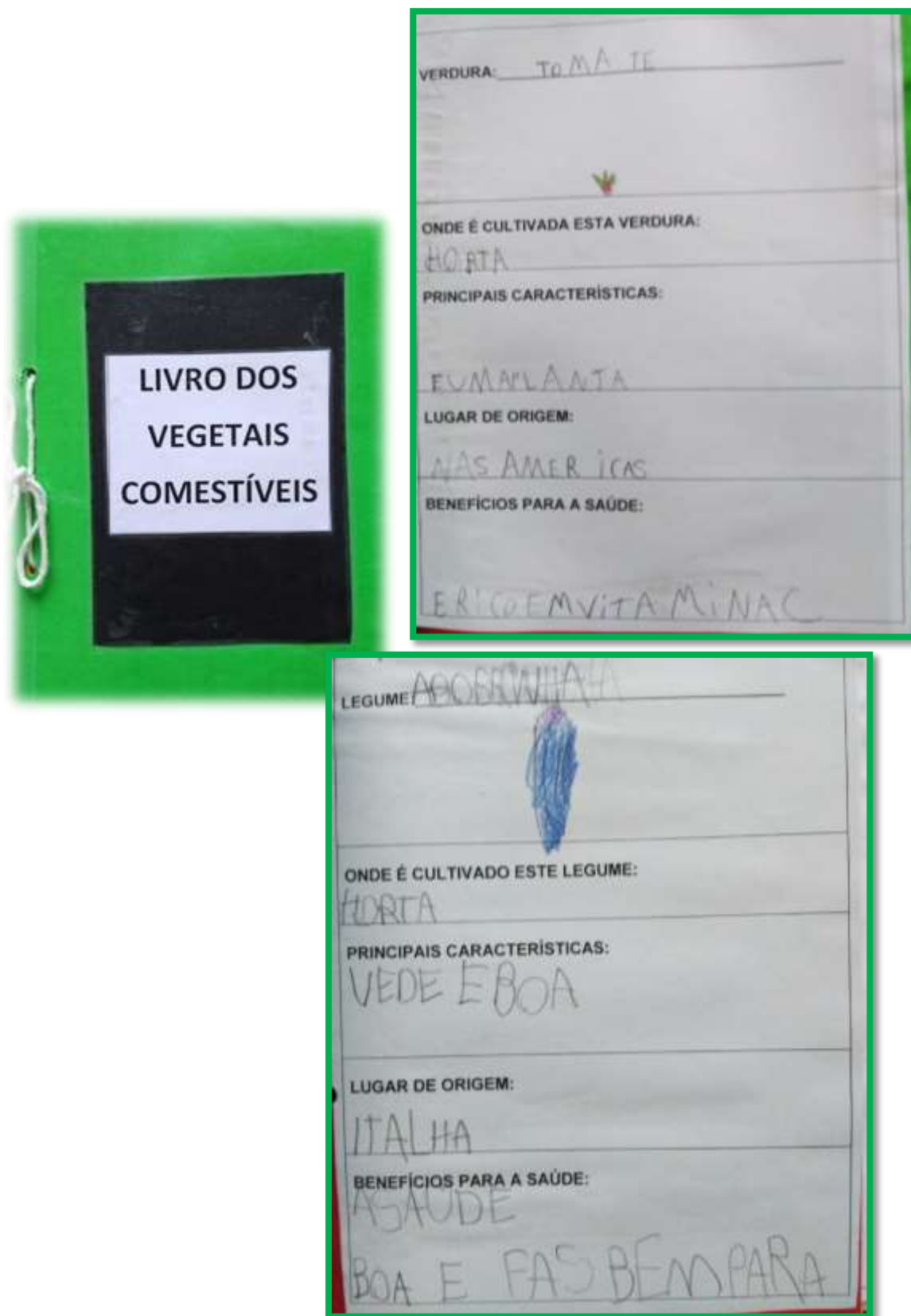
Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 35. Registro das compras na feirinha.

NOME: ANDRÉ	23/9/2019
QUANTO TEM DE DINHEIRO?	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"><div>R\$ 20</div><div>R\$ 20</div><div>R\$ 1000</div><div>R\$ 5000</div><div>R\$ 50</div><div>R\$ 100</div><div>R\$ 20</div><div>R\$ 30</div></div>
O QUE COMPROU?	PNETA 2 ANAG 1
QUANTO GASTOU?	3
QUANTO SOBROU?	47

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 36, 37, 38. Livro dos Vegetais Comestíveis a partir de uma pesquisa realizada pelas crianças e pela professora.



Fonte: Acerco da pesquisa, 2019.

Eis alguns dos textos livres:

Figura 39. Criação de histórias envolvendo vegetais. Atividade realizada em 30/09/2019.



“ERA UM DIA BONITO QUE UMA MENINA ESTAVA PASSEANDO E ENCONTROU UM CAQUI. ELE VIROU RAINHA.” (Criança: Gabriela)

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 40. Criação de histórias envolvendo vegetais. Atividade realizada em 30/09/2019.



“AS FRUTAS DA NATUREZA. ERA UMA VEZ UM MORANGO QUE VIVIA EM UM POTE COM UM MONTE DE FRUTAS ERA BANANA, KIWI, ABACAXI, MORANGO. E A MAMÃE PEGOU, FEZ UMA SALADA DE FRUTAS E COMEU. DEPOIS ELA FOI BRINCAR COM UMA AMIGA DELA. FIM”. (Criança: Maria)

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

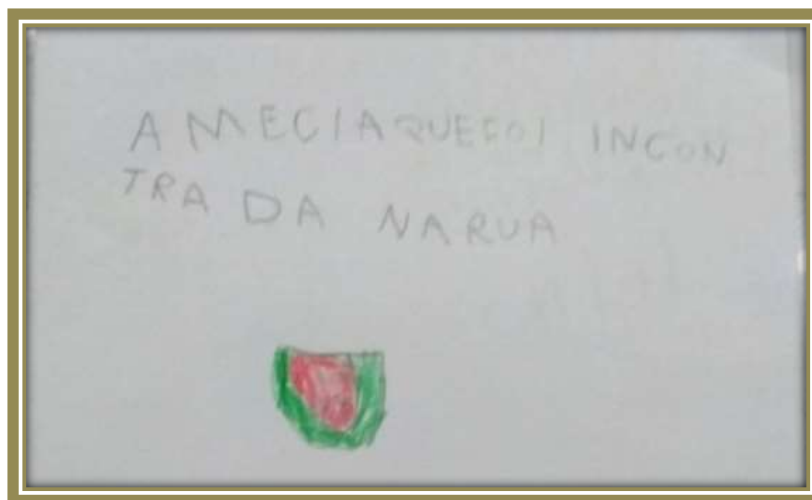
Figura 41. Criação de histórias envolvendo vegetais. Atividade realizada em 30/09/2019.



“A PRINCESA. ERA UMA VEZ UMA PRINCESA QUE VIVIA NUM REINO DISTANTE. E UM DIA ELA ESTAVA NO SEU JARDIM COM A RAINHA E O REI E ESTAVAM COLHENDO MAÇÃ E ELA TEVE UM JANTAR REAL. ESTAVA DORMINDO QUANDO ELA OUVIU UM BARULHO, MAS ERA UM SONHO E FIM.”
(Criança: Nathalia)

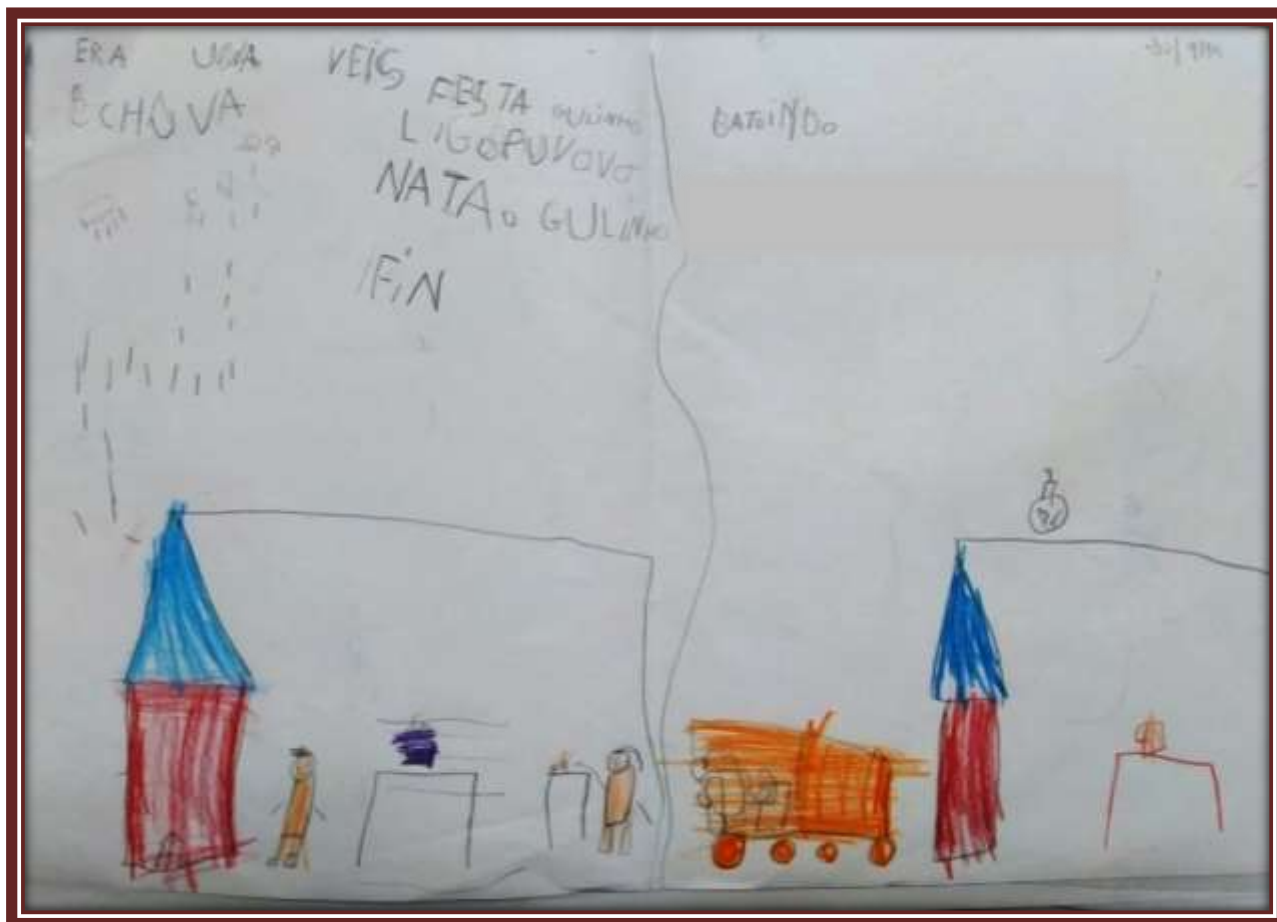
Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 42 e 43. Criação de histórias envolvendo vegetais. Atividade realizada em 30/09/2019.



“A MELANCIA QUE FOI ENCONTRADA NA RUA. ERA UMA VEZ UM MENINO MUITO FELIZ. ELE SAIU PARA PASSEAR. DE REPENTE ELE ENCONTROU UMA MELANCIA. DAI O MENINO LEVOU A MELANCIA PARA CASA. E FIM.” (Criança: João)

Figura 44. Criação de histórias envolvendo vegetais. Atividade realizada em 30/09/2019.



“ERA UMA VEZ FESTA DO JULINHO. CAINDO CHUVA LIGOU PRO VOVÔ NA FESTA DO JULINHO. FIM.” (Criança: Pedro)

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 45. Criação de histórias envolvendo vegetais. Atividade realizada em 30/09/2019.



A MENINA E KIWI.

“ERA UM DIA BONITO QUE UMA MENINA ESTAVA PASSEANDO COM OS AMIGOS E ELA ESTAVA COM VONTADE DE IR AO BANHEIRO E ELA VIU O KIWI. QUANDO TOCOU NO KIWI VIROU UMA PRINCESA DO KIWI. A FADA PERGUNTOU O QUE HOVE E FALOU TUDO QUE ACONTECEU.” (Criança: Isabella)

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 46. Criação de histórias envolvendo vegetais. Atividade realizada em 30/09/2019.



“ERA UMA VEZ UMA PRINCESA QUE VIVIA NO CASTELO E ELA SAIU PASSEANDO VIU UMA ÁRVORE E ELA PEGOU UMA FRUTA, COMEU, FOI PRO CASTELO E DORMIU.” (Criança: Camila)

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

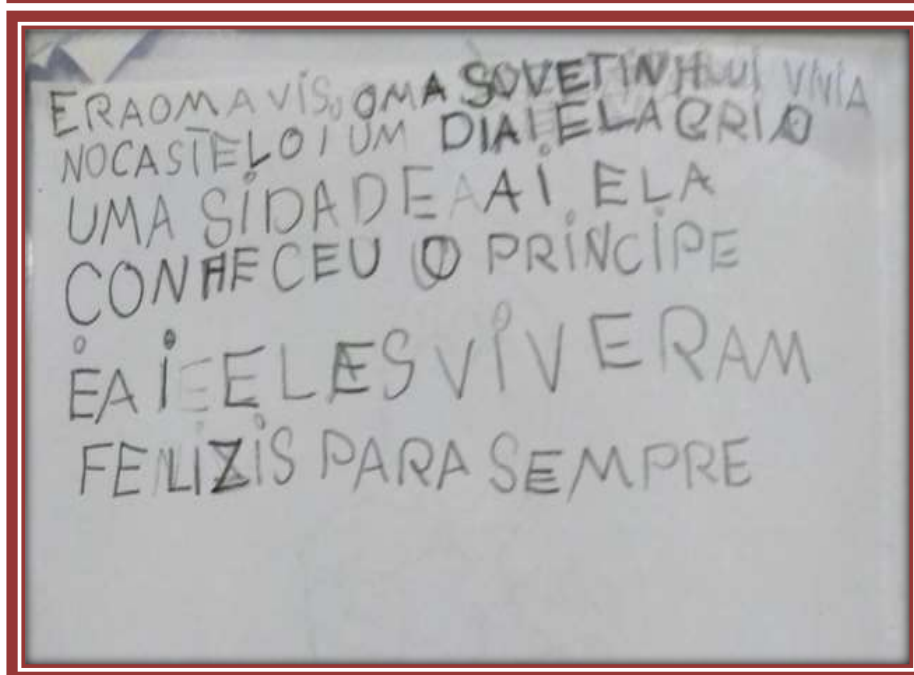
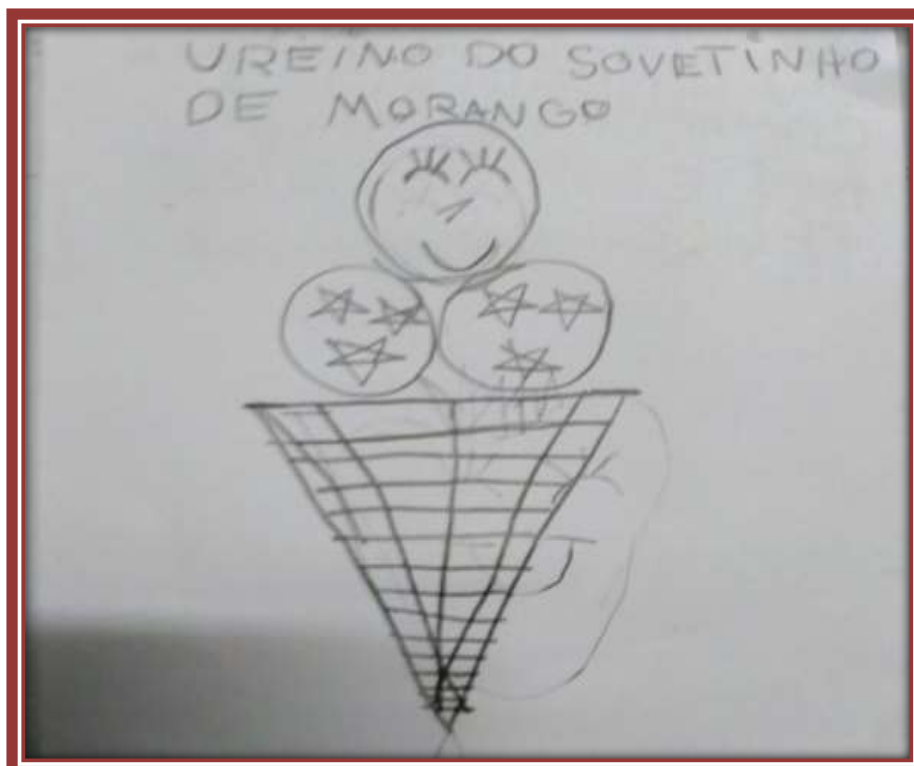
Figura 47. Criação de histórias envolvendo vegetais. Atividade realizada em 30/09/2019.



“MUNDO DAS FRUTAS.” (Criança: Thiago)

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 48, 49. Criação de histórias envolvendo vegetais. Atividade realizada em 30/09/2019.



“O REINO DO SORVETINHO DE MORANGO. ERA UMA VEZ UM SORVETINHO QUE VIVIA NO CASTELO E UM DIA ELA CRIOU UMA CIDADE E AI ELA CONHECEU O PRÍNCIPE E AI ELAS VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.” (Criança: Larissa)

Figura 50. Criação de histórias envolvendo vegetais. Atividade realizada em 30/09/2019.



“MACACO LARISSA. ERA UMA VEZ UM MACACO QUE FICOU PRESO NA ÁRVORE AI UMA RAINHA O SALVOU.”(Criança: Wanessa)

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

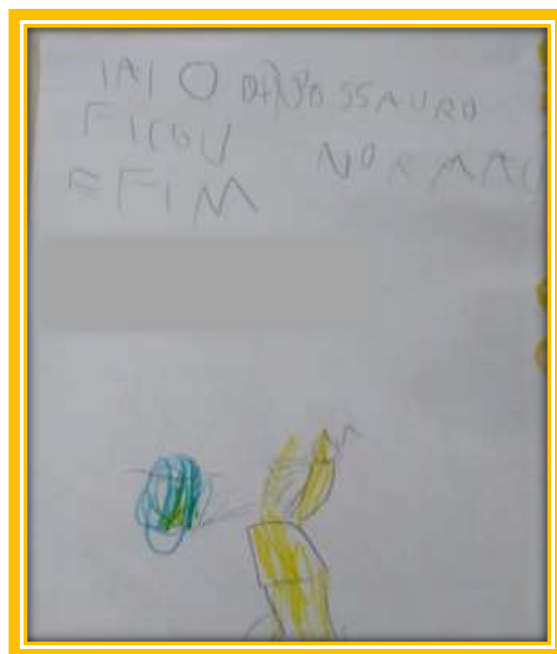
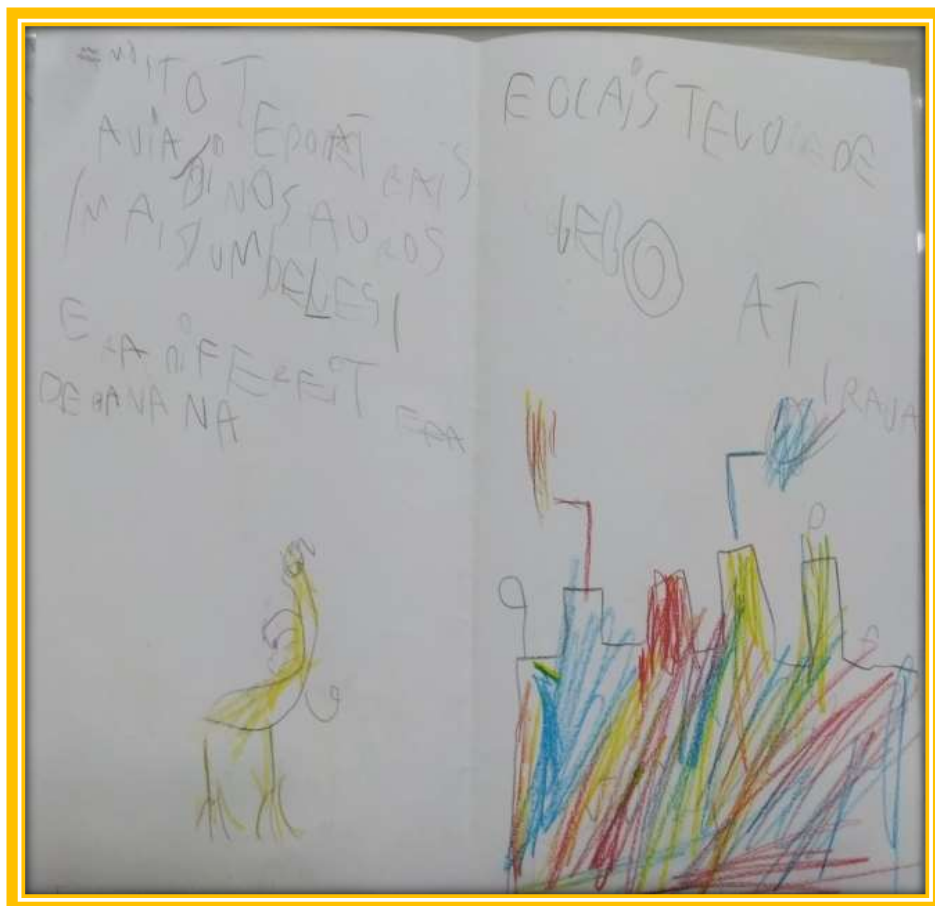
Figura 51. Criação de histórias envolvendo vegetais. Atividade realizada em 30/09/2019.



“ABÓBORA ASSUSTADORA. ELA ESTAVA ESPERANDO O VIZINHO ABRIR A PORTA PARA ELA ENTRAR DENTRO DELE E MATAR ELE.” (A criança leu para mim/ Criança: André)

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 52, 53 e 54. Criação de histórias envolvendo vegetais. Atividade realizada em 30/09/2019.



O DINOSSAURO DIFERENTE

“MUITO TEMPO ATRÁS HAVIA DINOSSAUROS, MAS UM DELES ERA DIFERENTE, ERA DE BANANA. E O CASTELO DE GELO ATIRAVA. AÍ O DINOSSAURO FICOU NORMAL E FIM.”
(Criança: Luan)

Para a realização desta última atividade de criação de histórias que envolvessem vegetais, eu levei como exemplo para as crianças, o livro coletivo “A Abóbora Assustadora” de autoria da turma de aceleração da aprendizagem que trabalhei em 2016, no turno da tarde. As crianças gostaram muito de ver um livro construído por outra turma que eu tinha trabalhado.

Nesta atividade, assim como nas outras, as crianças se expressaram livremente e usando a sua criatividade. Cada uma tinha a liberdade de se expressar como podia e como se sentia mais à vontade no momento: só com desenho, com desenho e texto ou com desenho e palavras. Embora cada criança tivesse feito o seu próprio registro, as histórias não precisavam ser criadas solitariamente, por isso algumas crianças criaram as suas histórias em conjunto e contribuíram na escrita das histórias de outros/as colegas.

Considerei as escritas muito boas, visto que mostraram um pouco como elas estavam organizando os seus pensamentos. Com estas produções das crianças, podemos observar a riqueza de suas escritas e de seus desenhos. Estas riquezas se perdem na padronização de atividades, que em alguns momentos podem até ser necessárias ou interessantes, mas em excesso ou somente vão apagando a beleza da livre expressão das crianças e as colocando em um mesmo formato. Correndo o risco das crianças que fogem desse formato serem colocadas à parte.

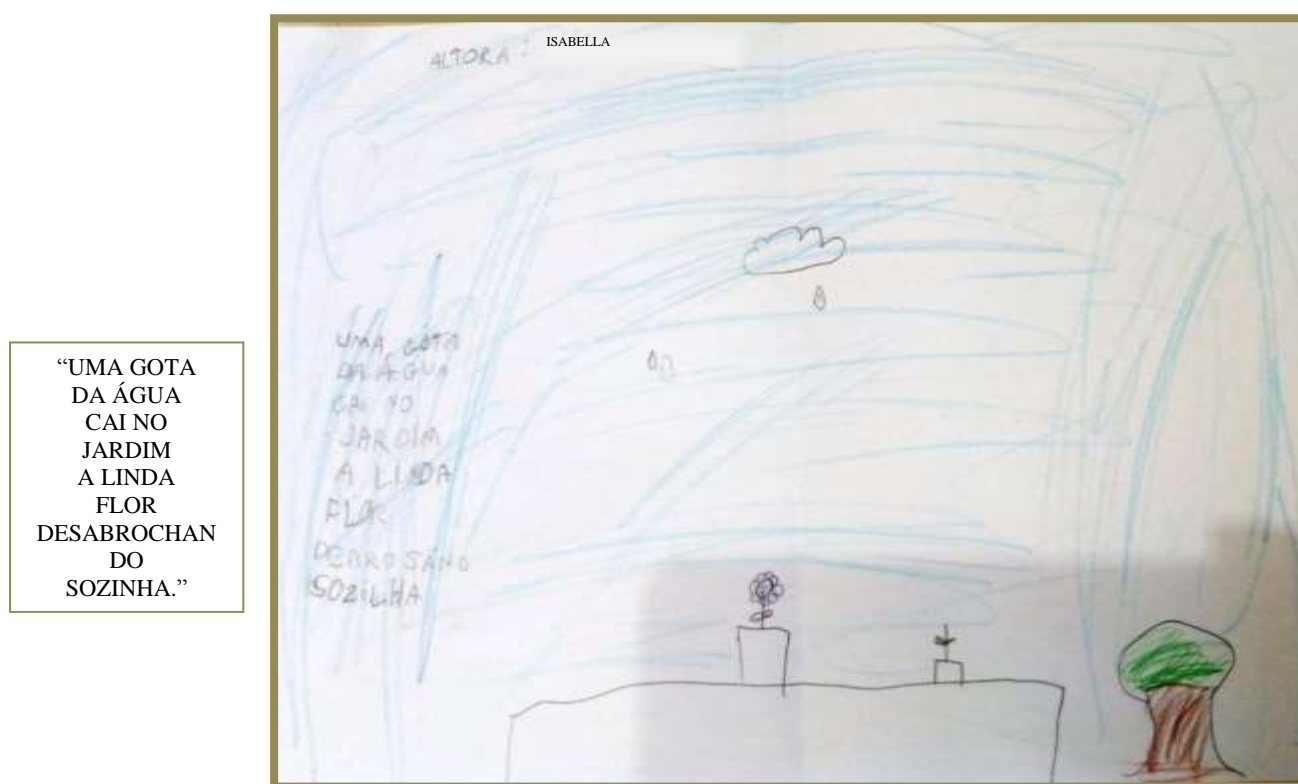
Além destas, muitas outras atividades envolvendo escrita espontânea foram realizadas. Desde o início do ano as crianças eram incentivadas a ler e a escrever de verdade. Na turma não existia o/a educando/a melhor/a da turma. Todas as crianças eram incentivadas a respeitar as individualidades de cada colega, seus saberes e ainda não saberes e a cooperarem entre si. Por isso era comum, mesmo quando escreviam textos ou outras tarefas individuais, fazerem isto em grupo trocando informações e ideias.

Desconsiderar os processos de aquisição da linguagem escrita é um desconhecimento do/a professor/a que, muitas vezes, fica por demasiado preso/a a forma sem avaliar o conteúdo (ARAÚJO, 2003). Isto não quer dizer que a criança não deva chegar à alfabetização plena. Mas para isto se faz necessária uma construção metalinguística que não se dá da noite para o dia, mas após muita experiência significativa com a leitura e a escrita em suas diferentes possibilidades. Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) já mostravam a inadequação entre o modo de aprender infantil e os procedimentos pedagógicos realizados na escola que acaba, por algumas vezes, inibindo/despercebendo a aprendizagem.

Situação 6. Registro pessoal sobre uma criança da turma que escreveu por iniciativa própria um poema de própria autoria.

Após a rotina do dia, uma criança me falou que fez um poema. Esbocei um sorriso e pedi que ela declamasse para mim sua poesia. Logo após lhe entreguei uma folha em branco e pedi que escrevesse para mim o poema, colocando o nome da autora e desenhasse algo bem bonito. A criança satisfeita fez o que lhe pedi e me entregou assim:

Figura 55. Produção de uma criança da turma.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Nesta construção, é possível perceber que a criança demonstrou ter uma relação com a linguagem escrita indo para além da decodificação de símbolos, mas como expressão de seus sentimentos, desejos e interesses. Nesta situação, a escrita surgiu conforme o interesse da criança. Esta espontaneidade da escrita, fruto do trabalho pedagógico desenvolvido ao longo do ano, revela os processos discursivos do pensamento infantil que as crianças foram construindo, organizando, sistematizando e expressando através da linguagem.

Ao ter consciência de que “é preciso, na prática, conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para poder transformar” (SMOLKA, 1999, p. 113), venho encontrando nos projetos coletivos uma alternativa de trabalho pedagógico que tenha este caráter mais discursivo e dialógico.

No meu modo de fazer tenho dialogado e articulado a pedagogia de Célestin Freinet (1977, 1998, 2001) trazendo o simples e natural da vida cotidiana como elementos fundamentais para a construção do conhecimento e o jogo e a brincadeira não como passatempo³⁷, mas como trabalho e produção. Dialogando e articulando também com a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1986, 1989, 1996, 2014, 2017) dentro da ideia de *conhecimento em rede e criar currículo no cotidiano* (ALVES, 1999, 2002). Estes fundamentos teóricos e epistemológicos têm sido a base na minha prática docente, sendo também umas das bases na construção desta pesquisa.

Segundo o artigo 206 da Constituição Federal, o ensino (no Brasil) deverá (deveria) ser ministrado com base nos seguintes princípios: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Ou seja, a educação brasileira deveria ser *livre*.

Esta liberdade pedagógica se materializa e ganha significado quando construída no cotidiano. Construída por aqueles/as que de fato são os fazedores diários da educação - professores/as, estudantes, funcionários/as, direções, familiares, comunidade escolar num todo em diálogo com os marcos legais e as políticas públicas de educação. Isto não significa neutralidade, mas construção/desconstrução/reconstrução constante de acordo com os interesses das classes populares envolvidas. Paulo Freire (1982) nos ensinou que não podemos ser neutros na nossa escolha de ensino, ou educamos em favor de uma educação domesticadora ou de uma educação libertadora.

Um das intenções do trabalho desenvolvido com os/as estudantes da aceleração da aprendizagem e com as crianças em fase de alfabetização eram e são de chegarmos à compreensão de que todos nós somos os/as principais sujeitos praticantes e fazedores deste

³⁷ Freinet (1998) faz uma crítica à visão de que o jogo e a brincadeira é um passatempo (distração) para as crianças, considerado muitas vezes apenas como um momento lúdico. Segundo ele, as crianças não brincam ou jogam gratuitamente. O que é aparentemente uma atividade lúdica é na realidade um trabalho bem sério, procurado e quando necessário inventado pelas crianças. Ainda segundo o autor, o trabalho em seu sentido mais amplo responde à necessidade humana de criar, diferentemente do jogo que é uma simulação da ação de trabalhar. Ao contrário do que comumente é pensado que o motor principal do jogo é o prazer e a alegria, para o autor, o motor é a necessidade do trabalho, de criar e para isto muitas vezes é preciso também ter emoções violentas, frustrações, medos, angústias, surpresas e uma preciosa experiência. Por isto o autor afirma que a necessidade da criança não é o jogo ou a brincadeira, mas sim o trabalho. Nesse sentido, não existe brincar só por brincar, até os “jogos livres” (escolhidos pelas crianças aparentemente para se distraírem) sempre será um ato criador.

espaçotempo. Sendo também sujeitos com saberes-fazer significativos que não podem ser descartados na construção cotidiana de um currículo, concordando com Ferraço (2013, p. 94) que:

Mesmo considerando que as prescrições oficiais constituam elementos importantes do currículo, problematizamos essa visão com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes.

Trabalhar com estudantes das classes populares exige de nós educadores/as cada vez mais trabalhar por uma escola ligada à vida e, amplamente correspondente às necessidades individuais e sociais de nossa época. Estou de acordo com Freinet (2001, p. 4) ao afirmar em meados do século passado que

A escola já não prepara para a vida, já não serve à vida, e está nisso sua definitiva e radical condenação. Cada vez mais, a formação verdadeira das crianças, sua adaptação ao mundo de hoje e às possibilidades de amanhã se praticam mais ou menos metodicamente fora da escola, pois ela não satisfaz mais a essa formação.

Infelizmente é o que ainda podemos falar da nossa educação atual: ela não forma para a vida. Em alguns casos, nem forma para o básico como a alfabetização. Os mais de 11,8 milhões de brasileiros/as analfabetos/as não nos deixam no equívoco (FERREIRA, 2017), assim como os milhares de analfabetos funcionais também presentes em nosso país.

Atualmente temos vagas para as crianças das classes populares entrarem nas escolas públicas do país, mas muitas não conseguem sucesso nos seus estudos. Seria por incapacidade? Ou seria fruto da concepção de educação e de alfabetização domesticadora que tem todo o seu projeto concentrado em dar o mínimo possível em “doses homeopáticas” para que as classes populares permaneçam no lugar de subalternidade planejado para elas?

Por isso, tenho considerado importante a construção de um currículo que se comprometa com os interesses das classes populares me preocupando não só com a qualidade dos conhecimentos selecionados, mas também com uma proposta de trabalho que potencialize os/as educandos/das a responderem os desafios que o mundo lhes apresenta (ARAÚJO, 2003). Tarefa nada fácil, mas imprescindível em toda prática docente.

4.2.2.3 Projeto Robótica Educacional articulado ao Projeto “Jogos, Músicas e Brincadeiras”

Juntamente com o projeto “Jogos, Músicas e Brincadeiras”, as crianças e eu desenvolvemos também o projeto Robótica Educacional, como já mencionei. Desde 2015, venho tentando me adaptar à realidade do mundo digital com o intuito de usar as novas tecnologias a favor da alfabetização.

Em 2015, aderi ao projeto Robótica Educacional da rede municipal de Educação de Niterói, que tem sido desenvolvido desde o mesmo ano. Minha inserção no projeto tem sido aos poucos, porque assim como muitos/as professores/as, não sou uma nativa digital. Mensalmente, os/as professores/as que participam do projeto têm um encontro de formação com uma equipe responsável do setor de mídia e comunicação da Fundação Municipal de Niterói (FME). Este projeto também conta com o auxílio da ASIMUFF, equipe de robótica da Universidade Federal Fluminense composta por estudantes de graduação de cursos diversos.

No projeto trabalhamos: a robótica com lego education, material com o qual fazemos montagens de protótipos experimentando mecanismos; robótica sustentável construindo protótipos motorizados com sucatas ou materiais de baixo custo; linguagem de programação utilizando o *Scratch S4A* e automação com o Arduino. Este projeto tem sido realizado, preferencialmente, em turmas de segundo ciclo, ou seja, a partir do quarto ano do Ensino Fundamental e em turmas de aceleração da aprendizagem.

No ano de 2019, lancei-me o desafio de trabalhar a robótica com os pequenos da turma de primeiro ano. Como as crianças eram bem pequenas e sua motricidade fina se encontrava em desenvolvimento, precisei fazer algumas adaptações. Não usei o lego education comumente utilizado na confecção de peças, que é o lego para o segundo ciclo, porque suas peças são muito pequenas; utilizei um lego mais apropriado para a idade delas, com formato maior. Também não fizemos automação das nossas peças com o Arduino, porque é mais complexo para as crianças pequenas, mas iniciei com elas a noção de programação com o *Scratch 1.4*, apresentando suas ferramentas e iniciando a programação de um jogo.

Em 2019, a temática do projeto sobre robótica nos levou a refletir sobre o lixo, seus impactos no meio ambiente e sustentabilidade. O que favoreceu bastante o trabalho com a robótica sustentável sendo meu eixo principal de trabalho com as crianças articulando com o projeto “Jogos, Músicas e Brincadeiras”.

Com exceção do Arduino, todos os demais materiais necessários para o desenvolvimento do projeto estavam disponíveis na unidade escolar onde foi realizada a

pesquisa, embora por falta de manutenção adequada, os computadores do laboratório de informática não tivessem funcionando em 2019. Contamos com o uso de três laptops.

Realizamos diversas atividades nas aulas de robótica, que eram nas terças-feiras. No entanto, embora tivéssemos um dia específico para nos dedicarmos à robótica o seu tema se articulou bem ao projeto “Jogos, Músicas e Brincadeiras”.

Em uma de nossas primeiras aulas de robótica, assistimos ao vídeo “Um plano para salvar o planeta” (turma da Mônica/Maurício de Sousa). A partir deste vídeo, conversamos sobre: os cuidados com o meio ambiente e com a natureza; sobre o que é lixo e como ele é produzido; sobre a coleta seletiva do lixo e sua importância e dificuldades; sobre a reutilização de materiais; sobre sustentabilidade; etc.

Neste ínterim, uma criança me perguntou como o papel era produzido; com isto, falei um pouco sobre como e onde surgiu o papel que usamos hoje. Elas gostaram de saber que o papel que utilizamos nos dias atuais surgiu na China e, logo fizeram a conexão com os brinquedos que também surgiram lá. Na aula de robótica seguinte, a estagiária que me auxiliava levou um vídeo sobre a produção do papel para as crianças assistirem. Também foi bem produtiva a conversa sobre este vídeo.

A proposta da equipe de mídia e comunicação da FME era de que construíssemos com os/as educandos/as um caminhão de lixo motorizado, uma compactadora de lixo também motorizada e um sistema de irrigação com automação e estes três protótipos fossem apresentados em uma maquete contextualizada.

Como eu trabalhava com crianças pequenas, fiz algumas adaptações. Com a nossa conversa sobre o lixo e seus impactos, conversamos também sobre o caminhão de lixo; a importância do serviço das pessoas que limpam as ruas, os garis; pensamos em como o caminhão de lixo funciona; questionamos para onde os lixos recolhidos vão; assistimos a alguns vídeos e conversamos sobre eles; etc.

As crianças brincaram de construir caminhões de lixo com o lego; trabalhamos oralmente com a palavra “CAMINHÃO” e depois elas desenharam. Em outras aulas, as crianças foram incentivadas a construir em grupos, os seus caminhões de lixo com sucata ou materiais de baixo custo. Uma criança, para surpresa minha, trouxe um caminhão de lixo de sucata que ela fez em casa com o seu pai. Ela chegou toda orgulhosa com a sua produção!

Figura 56, 57, 58, 59. Confeção em grupo de um caminhão de lixo.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Com as conversas que tivemos sobre a temática da robótica, concluímos que poderíamos construir os nossos próprios brinquedos e assim, além de nos divertimos, estaríamos também preservando a natureza.

Em uma de nossas aulas planejei, então, confeccionarmos um chocalho com garrafa pet e grãos de feijão. Neste encontro, trabalhamos os órgãos dos sentidos e os sentidos e, também construímos um instrumento musical de brinquedo. Realizamos alguns experimentos com textura e cheiro, degustamos um chocolate que levei para compartilharmos, brincamos de cabra-cega e confeccionamos os chocalhos com os quais fizemos muito barulho.

Ainda construindo brinquedos, as crianças em dupla confeccionaram um robô-copo para o qual eu preparei um pequeno circuito para motorizá-lo. O robô-copo motorizado, quando colocado sobre uma folha de papel, ia desenhando aleatoriamente conforme a sua movimentação. Após a confecção do robô-copo, listamos coletivamente os materiais que utilizamos para confeccionar o brinquedo, depois as crianças registraram esta lista e desenharam o robô-copo.

Figura 60, 61, 62, 63. Confeção em dupla do ROBÔ-COPO, motorização e registro individual.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Não conseguimos fazer a compactadora proposta pela equipe de mídia, mas conversamos sobre o assunto. Detivemo-nos mais na coleta seletiva dos lixos e confeccionamos latinhas coloridas representando a coleta seletiva de cada tipo de lixo.

Também não construímos um sistema de irrigação com automação, porque precisaríamos de mais conhecimentos sobre programação que ainda não dava para trabalhar com as crianças. No entanto, vimos vídeos e conversamos sobre irrigação simples, pensando no cultivo doméstico de plantas e iniciamos a programação de um jogo.

Apresentei às crianças o *Scratch 1.4* e iniciei com elas a programação de um jogo, realizando alguns comandos simples para elas se familiarizarem com o *Scratch*. Nesta programação experimental as crianças aprenderam a construir um cenário, a importar objetos (caminhão) e a fazer o caminhão se movimentar.

Quando estávamos estudando sobre os vegetais, cada criança plantou seu feijão e tiveram a missão de cultivá-lo por uma semana e trazê-lo de volta e contar para a turma como foi a experiência. Algumas crianças tiveram sucessos com os seus feijões, outras nem tanto. Então conversamos sobre estes resultados. Também plantamos feijões e construí um sistema de irrigação por gotejo utilizando pet para compor a nossa maquete que apresentamos na feira de Ciência e Tecnologia e Inovação de Niterói.

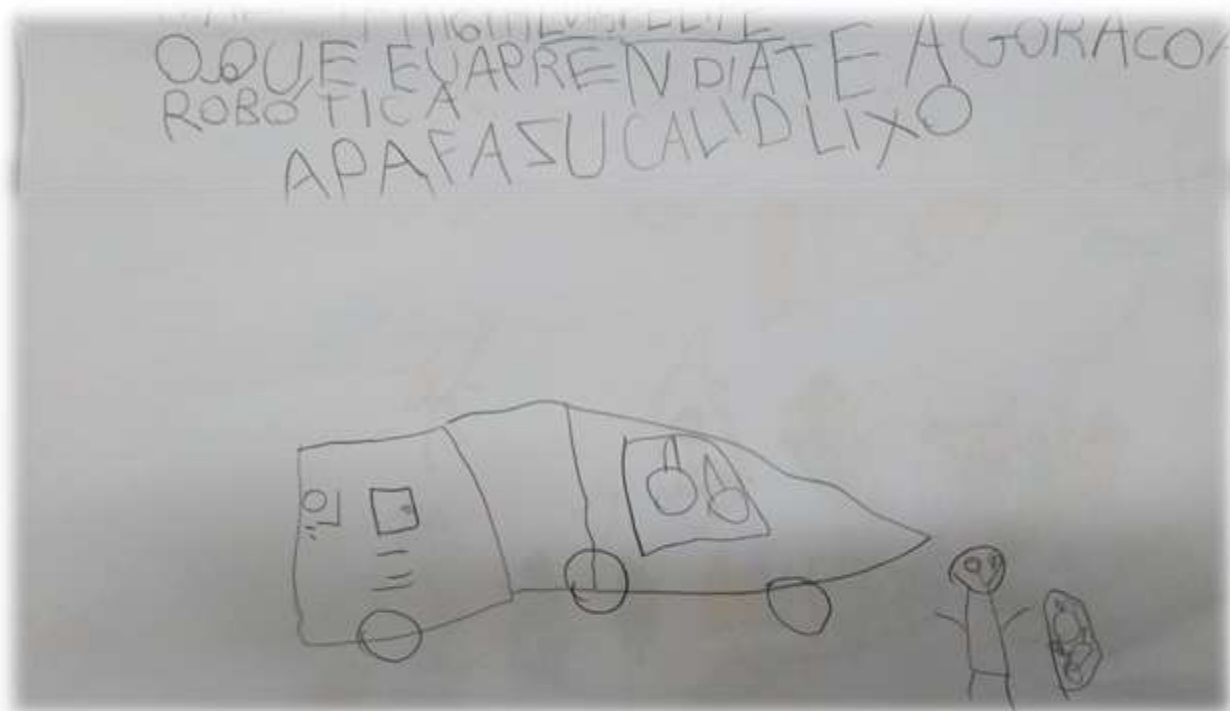
Figura 64, 65, 66. Trabalhando linguagem de programação com o Scratch iniciando a programação de um jogo.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Em uma das aulas de robótica, avaliamos como estava indo o processo e as crianças foram motivadas a registrarem com desenhos e com a escrita, o que fosse possível para elas e da forma como pudessem lembrar o que tinham aprendido até aquele momento com a robótica.

Figura 67. Crianças respondendo “O que eu aprendi até agora com a robótica?”³⁸



“A FAZER UM CAMINHÃO DE LIXO”. (Criança: Fernando)

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

³⁸ Atividade realizada em 11/06/2019.

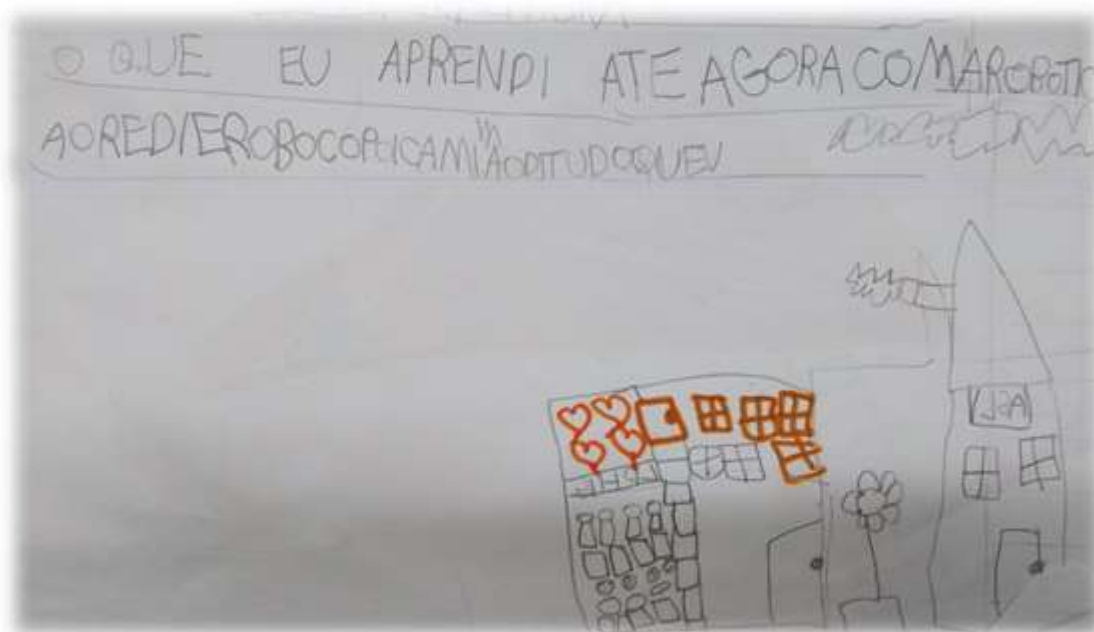
Figura 68. Crianças respondendo “O que eu aprendi até agora com a robótica?”



“COMPUTADOR”. (A criança me disse “A MEXER NO COMPUTADOR”) Criança: Deborah

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

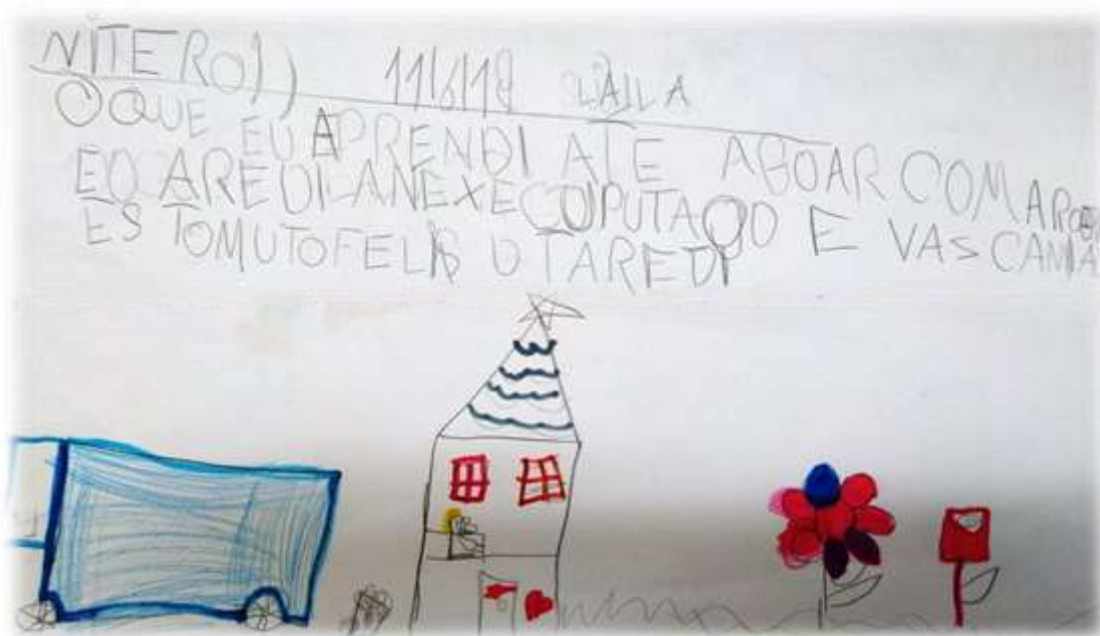
Figura 69. Crianças respondendo “O que eu aprendi até agora com a robótica?”



“APRENDI ROBÔ-COPO E CAMINHÃO, COMPUTADOR”. (Criança: Clara)

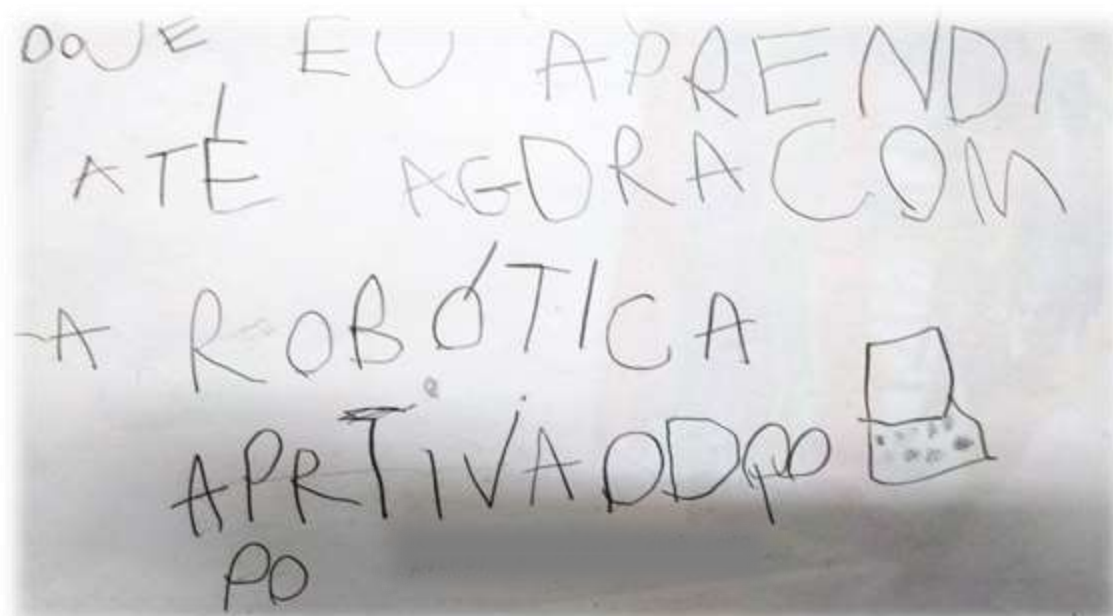
Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 70. Crianças respondendo “O que eu aprendi até agora com a robótica?”



“EU APRENDI A MEXER NO COMPUTADOR E FAZER CAMINHÃO. ESTOU MUITO FELIZ DE TARDE.” (Criança: Larissa)

Figura 71. Crianças respondendo “O que eu aprendi até agora com a robótica?”



“APRENDI FAZER O ROBÔ-COPO.” (Criança: Thiago)

Figura 72. Crianças respondendo “O que eu aprendi até agora com a robótica?”



“EU APRENDI A FAZER O ROBÔ-COPO.” (Criança: João)

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

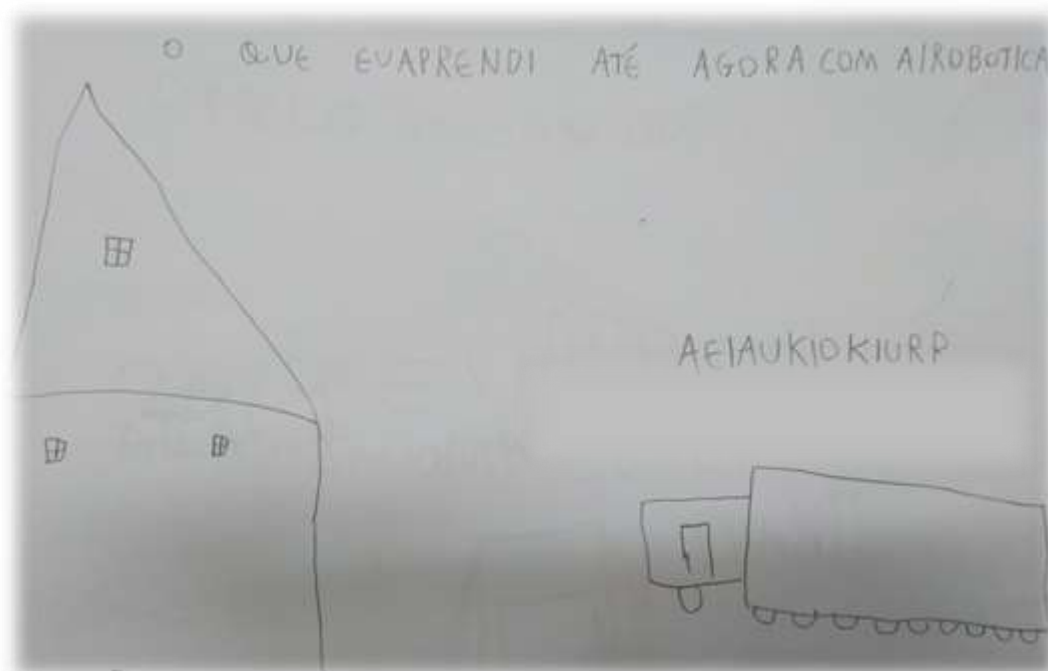
Figura 73. Crianças respondendo “O que eu aprendi até agora com a robótica?”



“O ABC E LER.” (Criança: Gabriela)

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 74. Crianças respondendo “O que eu aprendi até agora com a robótica?”



“APRENDI A FAZER CAMINHÃO.” (Foi o que a criança leu para mim) Criança: André

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Além das atividades apresentadas, outras também foram desenvolvidas como a Robótica Day, quando as crianças apresentaram pela primeira vez para a escola o que estavam fazendo sobre robótica. E a aula passeio na praia de São Francisco, onde observamos a poluição presente e realizamos registros. Depois as crianças brincaram no parquinho da praia e fizemos lanche coletivo.

O trabalho com a robótica se iniciou em março e percorreu todo o ano. Muitas das atividades apresentadas foram desenvolvidas em mais de uma tarde. Com a união dos dois projetos “Jogos, Músicas e Brincadeira” e “Robótica Educacional” confeccionamos uma maquete onde articulamos os conhecimentos construídos ao longo do processo.

Na maquete apresentamos o estudo sobre os animais, os vegetais, sobre o lixo, sobre sustentabilidade, tecnologia, sendo perpassada pela ludicidade presente no ato da própria construção da maquete. Inspirada na cantiga “Sítio do Seu Lobato”, nossa maquete foi intitulada como “Sítio do 1º Ano”.

As crianças e eu apresentamos a maquete e todo o projeto na VI Feira de Ciência e Tecnologia e Inovação de Niterói em outubro de 2019. Como as crianças são pequenas, seus trabalhos não entraram na competição por prêmios, porque não desenvolvemos protótipos

com grande complexidade. Todavia, as crianças foram premiadas em quinto lugar na categoria maquete, sendo a maquete da turma considerada uma das cinco melhores apresentadas na feira.

Figura 75, 76, 77. Apresentação do projeto “Jogos, Músicas e Brincadeiras” na VI Feira de Ciência e Tecnologia e Inovação de Niterói de 2019.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

A apresentação na Feira de Ciência e Tecnologia foi a primeira culminância do projeto. A segunda culminância foi na “Feira do Saber” promovida pela escola no mês de novembro de 2019. Seguida da entrega das medalhas a todas as crianças da turma pela participação no projeto Robótica.

Figura 78. Apresentação na Feira do Saber. Uma das crianças da turma com o seu responsável.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 79. Entrega de medalhas.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Freinet (2001), nas primeiras décadas do século XX, já falava que a escola deveria se modernizar, no mundo atual (daquela época) de rádios, telefones, TVs, imprensa, jornal, a escola não poderia continuar com práticas do século anterior. Hoje, nas primeiras décadas do século XXI, com o mundo atual de inteligência artificial, smartphones, realidades aumentadas, redes sociais, etc, a advertência de Freinet continua bem atual.

Na atualidade a alfabetização digital³⁹, além da alfabetização convencional, faz-se indispensável para que a criança e os/as estudantes tomem de modo crítico conhecimento das possibilidades fornecidas pelo mundo cibernético não sendo meros consumidores de tecnologia, mas também produtores (TAKAKI; SANTANA, 2014). As crianças e os/as estudantes das classes populares também necessitam desses conhecimentos para usarem a favor de seus interesses individuais e coletivos.

A Portaria FME nº 085/2011, que trata sobre os referenciais curriculares e didáticos da rede municipal de educação de Niterói, em seu terceiro artigo na alínea seis diz que uns dos seus princípios norteadores é o “relacionamento crítico, criativo e positivo com as tecnologias, utilizando-as como recursos para o avanço do conhecimento, da pesquisa e de sua inserção no mundo contemporâneo e plural”.

³⁹ Chamo aqui de alfabetização digital o saber utilizar tecnicamente os suportes digitais como computador, tablets, dentre outros, e saber utilizar as informações proporcionadas por esses meios pelos softwares e da internet de modo que possa interagir, adquirir e construir novos conhecimentos crítico e criativamente ao longo da vida.

Para que este princípio se concretize, faz-se necessário mais investimento na educação do município de modo que dê suporte para a sua realização e, também mudança na postura dos/as profissionais da educação. Enquanto estamos insistindo em ensinar a 26 crianças a copiarem corretamente do quadro que “O homem foi à lua” ou qualquer outra frase semelhante; sem deixar que elas expressem livremente por meio de suas escritas, desenhos ou falas o que pensam sobre determinado assunto, estas mesmas crianças perdem o interesse de aprender também na escola, porque o mundo contemporâneo está bem mais complexo e interessante para elas do que as coisas que a escola ensina. O que nos leva a refletir que a alfabetização no momento atual, além dos desafios antigos, apresenta novos desafios ao saberfazer docente.

No entanto, as técnicas e as novas tecnologias não são a salvação, não resolvem sozinhas o problema do fracasso escolar. Por vezes podemos cair na ilusão de que um ambiente alfabetizador bem equipado é que vai alfabetizar as crianças ou que uma escola com wi-fi potente e com computadores de primeira é que será a “escola do futuro”. Eles são importantes e se faz necessário uma escola bem estruturada, todavia, não é a essência do processo.

O alfabeto colocado em cima do quadro em sala de aula por si mesmo não ensina as crianças a ler e escrever. Caso fosse assim, elas não aprenderiam somente o português, aprenderiam também a ler e escrever em alemão, francês, polaco, etc. Pois todos estes idiomas têm o alfabeto latino como base, como o nosso. Porém, não é assim. Para que ocorra a aprendizagem, faz-se necessário criar um ambiente em que a criança seja participante da cultura escrita e o trabalho de intervenção do/da professor/a que intencionalmente proporciona o diálogo entre os recursos pedagógicos disponíveis para a aprendizagem dos/as seus/suas educandos/as. Assim também com as novas tecnologias, elas por si mesmas não fazem milagre.

A aprendizagem não acontece por osmose, mas sim pela ação dialógica entre os envolvidos no processo. As técnicas e as novas tecnologias são aliadas importantes, mas não substituem o potencial de criação do ser humano. A experiência de Paulo Freire em Angicos⁴⁰ é um bom exemplo disso.

⁴⁰ Sem grandes recursos materiais, Paulo Freire alfabetizou 280 trabalhadores em 40h no ano de 1963, na cidade de Angicos (RN). O recurso que Freire utilizou foi a interação com a qual estabeleceu com os trabalhadores investigando junto com eles palavras do seu cotidiano e depois as tematizando e problematizando.

4.2.2.4 Avaliação participativa articulada ao processo de aprendizagemensino

Em todo o meu trabalho pedagógico desenvolvido com as minhas primeiras turmas, com as turmas de aceleração e com o primeiro ano, busquei romper com a lógica da avaliação tradicional classificatória, cujo fim consiste em aprovar e reprovar as crianças/estudantes, ou seja, dizer quem é capaz ou não de aprender, não se importando necessariamente com a promoção da aprendizagem. Minha proposta foi desenvolver um trabalho pedagógico articulado à avaliação dentro de uma perspectiva democrática. Neste contexto, a avaliação não aparecia em momentos estanques para avaliar apenas os/as educandos/as, mas esteve presente como prática de investigação (ESTEBAN, 1999) buscando pistas de como estava o processo e como ele precisava ser melhorado.

Na avaliação como prática de investigação, o/a professor/a constantemente interroga suas práticas e a si mesmo, transformando o processo de aprendizagemensino em um processo de reflexão sobre a sua prática. Nesta concepção os/as educandos/as não são vistos como homogêneos, mas como são com os “seus saberes e ainda não saberes provisórios” (ESTEBAN, 1999). Atenta às pistas apresentadas durante o processo aprendizagemensino, procurei construir estratégias de intervenções pedagógicas favoráveis à aprendizagem de todos/as os/as meus/minhas educandos/as, respeitando os seus ritmos de aprendizagem.

Devido a isto, uma das práticas que se tornou frequente em sala de aula foi a dinâmica de avaliações coletivas, sobre como estava o nosso processo de aprendizagemensino. Este momento era um pouco diferente das assembleias de classe. Nas assembleias de classe, a avaliação era mais sobre a organização e administração da sala de aula e da escola, estas avaliações coletivas eram sobre o trabalho pedagógico. A intenção era avaliarmos o processo, nos conscientizando sobre o que estávamos estudando, o que tínhamos aprendido ou não até aquele momento e pensar em mais possibilidades de estudos ou aprofundamentos.

Fazíamos isto quinzenalmente. Esta avaliação coletiva era feita com toda a turma ao mesmo tempo e, enquanto as crianças falavam, eu fazia o registro por escrito. Conversávamos sobre as falas, procurando saber o porquê de tal ponto ter sido considerado mais relevante como aprendizagem e outros não, nem mencionados. Com a fala das crianças era possível observar como elas estavam compreendendo o que estávamos estudando, o que ainda não tinham compreendido, onde eu precisava investir mais e o que elas consideravam como importante estar aprendendo. Estes momentos me ajudaram a reavaliar o meu trabalho, a pensar em novas estratégias de abordagens e modificar alguns procedimentos.

Tabela 6. Avaliação coletiva do grupo de como estava o processo.

<i>O que tenho aprendido até agora com o projeto “Jogos, Músicas e Brincadeiras”⁴¹</i>
<i>João – “Sobre as árvores, que elas respiram pelas folhas. Não podemos cortá-las porque elas guardam água e também ajudam na nossa respiração”</i>
<i>André- “Que as árvores têm vida e dão o ar.”</i>
<i>Luana – “Que algumas flores viram frutas.”</i>
<i>Gabriela - “A ler e escrever”.</i>
<i>João, Isabella, Luana e Douglas - “Aprendemos as características dos animais, quantas patas eles têm, onde moram, o que eles comem.”</i>
<i>Wanessa e Gabriel- “A fazer brinquedos de sucata: robô-copo, boneco de jornal, caminhão, chocalho, jogo da memória. Também aprendemos sobre o lixo, a separar o lixo.”</i>
<i>Maria, Wanessa e Isabella- “Que não devemos maltratar os animais.”</i>
<i>Gabriel- “Que as bonecas vieram do Egito e que a pipa veio da China. Também aprendemos os nomes dos pés das frutas.”</i>
<i>Luan- “Sobre a água doce e salgada, robótica, mexer no computador, fazer caminhão com lego.”</i>
<i>Maria - “A ajudar uns aos outros.”</i>
<i>Thiago- “Trabalhar em equipe e não jogar comida fora.”</i>

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

As falas das crianças nos mostram que aprender a ler e escrever era muito importante para elas. Mas elas não estavam aprendendo estas ferramentas descoladas de seus significados sociais nem descoladas da vida.

Avaliação em uma perspectiva democrática supõe o compartilhamento do poder. Ou seja, não somente o/a professor/a tem o poder de avaliar o processo de aprendizagem, mas também os/as estudantes podem avaliar e se autoavaliar. Têm o direito de dizer o que aprenderam, o que ainda não aprenderam e o que querem aprender. As relações nesta perspectiva são mais horizontais e todos/as (professor/a e estudantes) têm a sua responsabilidade no processo (ESTEBAN, 1999; FERNANDES, 2009; PERRENOUD, 1999).

No primeiro e no segundo anos do primeiro ciclo na rede de educação de Niterói, a avaliação é continuada, não tem reprovação. A não ser por frequência insuficiente de acordo

⁴¹ Enquanto as crianças falavam eu ia registrando no quadro. Esta avaliação aconteceu em outubro de 2019.

com a lei. Sendo assim, pude desenvolver uma avaliação com finalidade formativa (SACRISTÁN, 1998), dentro de uma perspectiva democrática, procurando promover a aprendizagem das crianças.

As curiosidades e as dúvidas das crianças foram me dando pistas durante o processo de quais estratégias pedagógicas eram necessárias para a intervenção. Inicialmente, realizei uma avaliação diagnóstica, planejando atividades específicas para este momento. A partir da elaboração do projeto “Jogos, Músicas e Brincadeiras” e “Robótica Educacional”, fui planejando as aulas, sendo que, com as atividades, ia como prática de investigação (ESTEBAN, 1999), observando o que necessitava ser ajustado no processo. Era comum eu fazer anotações com minhas observações sobre as crianças, sobre como estavam se desenvolvendo e registrar com fotografias, momentos ou alguma produção significativa de cada criança, com a intenção de investigar as pistas destes registros para melhor intervir.

Também foram utilizadas como instrumentos avaliativos do processo de aprendizagemensino: as assembleias de classes avaliativas; as avaliações coletivas realizadas oralmente; atividades avaliativas mais estruturadas que eu preparava para poder observar algum aspecto; e a pasta de registros de cada criança.

Durante todo o ano, fui organizando uma pasta para cada criança. Esta pasta foi composta por duas ou três atividades realizadas mensalmente. Eram atividades de registros individuais contendo a escrita; desenhos; atividades avaliativas estruturadas; atividades de leitura ou outro registro significativo. No final do ano, acrescentei a esta pasta: o relatório avaliativo de cada criança com a síntese dos registros dos instrumentos utilizados; a ficha avaliativa da criança (explicarei mais a frente); o relatório coletivo realizado pela turma sobre o projeto; e um CD com um vídeo produzido por mim contendo os momentos vivenciados pela turma. A composição desta pasta foi acompanhada pelas crianças, pois eram os seus registros que entravam nelas. No final do ano, estas pastas foram entregues às suas famílias, como o registro de algumas de suas aprendizagens e vivências individuais e coletivas daquele ano letivo.

A intenção principal do meu trabalho pedagógico sempre foi promover e facilitar a aprendizagem de todas as crianças, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada uma. Sendo assim, nada mais que coerente, não somente eu realizar a avaliação das crianças, mas elas também fazerem suas autoavaliações e avaliarem também a professora, o espaço escolar ao qual elas estavam inseridas e todo processo de aprendizagemensino.

Pensando nisso, elaborei uma ficha avaliativa das crianças. Mas antes, em nossa roda de conversas, conversamos e relembrando algumas das muitas atividades que realizamos

durante o ano, o que elas gostaram ou não gostaram de fazer durante o ano, como foram as atuações delas no grupo, o que elas aprenderam durante aquele ano, o que acharam mais significativo, etc. Depois, com a ficha preparada, as crianças foram convidadas a fazer as suas avaliações, por escrito e individualmente, sobre o processo. Porém, não foi impedido que elas conversassem entre si trocando ideias e informações sobre a escrita. Todos estes momentos e a ficha em si me auxiliaram, assim como os outros registros que tinha da turma e de cada criança, na avaliação final e na escrita do relatório anual de cada criança.

Por questão de logística, não apresentarei as fichas originais. Elaborei, a partir delas, a tabela abaixo organizando a escrita das crianças e a seguir, em separado, os desenhos de algumas crianças representando como consideraram o ano letivo de 2019.

Tabela 7. Avaliação realizada pelas crianças da turma de alfabetização sobre o projeto desenvolvido.

FICHA AVALIATIVA DA CRIANÇA ⁴²						
Criança	Qual ou quais atividades você mais gostou de fazer durante o projeto?	O que você aprendeu com o projeto “jogos, músicas e brincadeiras”?	O que você achou mais difícil de fazer durante o projeto ou não gostou de fazer?	Como foi a sua participação no projeto?	Qual a sua avaliação sobre a professora?	Qual a sua avaliação sobre a escola?
Nathalia	Passeio do Campo de São Bento	Robótica	Nada	Bom	Legal	Legal
Susana	Robô feito de caneta; o caminhão; praia.	Com jogos para montar palavras.	Fazer chocalho.	Eu ajudei no dever.	Legal	É boa e as professoras ajudam.
Gabriel	Campo de São Bento; parquinho e a hora do lanche.	Jogos	Nada	Bom	Legal	Legal
Deborah	Campo de São Bento.	Tarefa	Tarefa	Chata	Fada	Chata
João	Jogos	Não jogar lixo no mar.	Nada	Muito bom	Eu achei boa.	Eu achei boa também.
Douglas	Chocalho	Leitura	Nada	Boa	Legal	Boa
Thiago	Campo de São Bento	Robótica	Nada	Bom	Legal Bonita	Legal
Tulio	Campo de São Bento	Robô-copo	Nada	Bom	Legal	Bonita
Pedro	Jogos	Leitura	Nada	Bom	Linda	Bonita
Clara	Campo de São Bento	Leitura	Texto	Ficou em branco	Linda	Legal
Luana	Ver o lixo da praia.	Sobre lixo	Nada	Mais ou menos	Linda	Legal
André	Campo de São Bento	Leitura	Nada	Bom	Legal	Bonita
Isabella	Robótica	Não pode jogar lixo no chão. Não pode maltratar os animais.	A fazenda	De fazer as coisas boas.	Legal e boa.	Meio legal.
Camila	Campo de São Bento	Leitura	Texto	Ficou em branco	Legal	Legal
Jonas	Brincar	Avião	Música	Desenhou	Boa	Não respondeu
Luan	Jogos	Robô-copo	Nada	Muito bom	Bonita	Boa
Larissa	Passeio do Campo de São Bento	Robótica	Eu não gostei de ir embora cedo. (Esta criança saía cedo todos os dias)	Ficou em branco	Legal Bonita	Legal
Gabriela	Eu gostei de ir a praia.	Robótica	A fazenda	Fazer coisas.	Legal	Legal
Maria	Ver o lixo na praia de São Francisco.	Ver de onde veio a boneca, veio do Egito. A pipa e a bola da China.	Que o robô-copo não parava de cair na feira.	Foi legal	A minha professora foi bem.	Legal
Guilherme	Jogos	Robô-copo	Nada	Bom	Linda	Legal

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de informações do acervo da pesquisa, 2019.

⁴² Aqui estão organizadas as respostas das crianças, a ficha original se encontra no anexo. Cada criança respondeu sua ficha individualmente, mas trocaram entre si suas opiniões enquanto faziam a avaliação. Esta ficha foi realizada na última semana do mês de outubro de 2019. Algumas crianças não realizaram a atividade porque não compareceram à escola neste período, por questões pessoais.

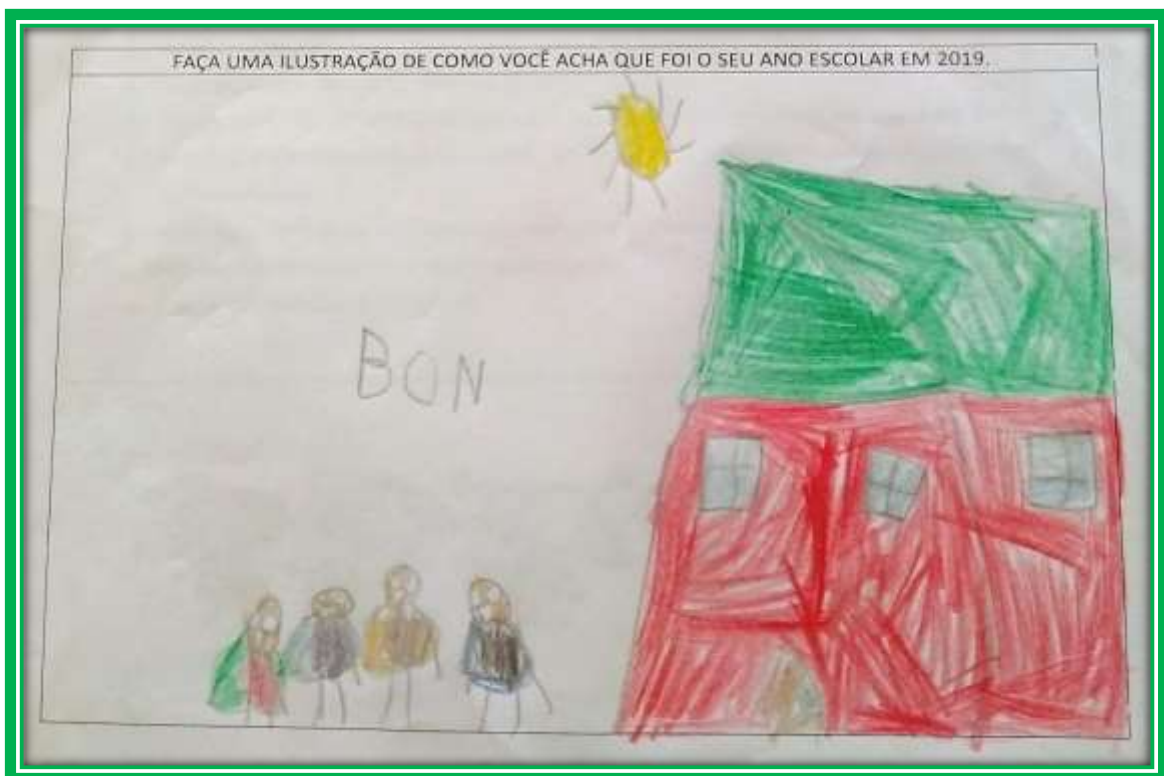
Figura 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90. Algumas ilustrações realizadas pelas crianças de como consideraram que foi o seu ano escolar em 2019.

Fig. 80



Criança: Nathalia

Fig. 81



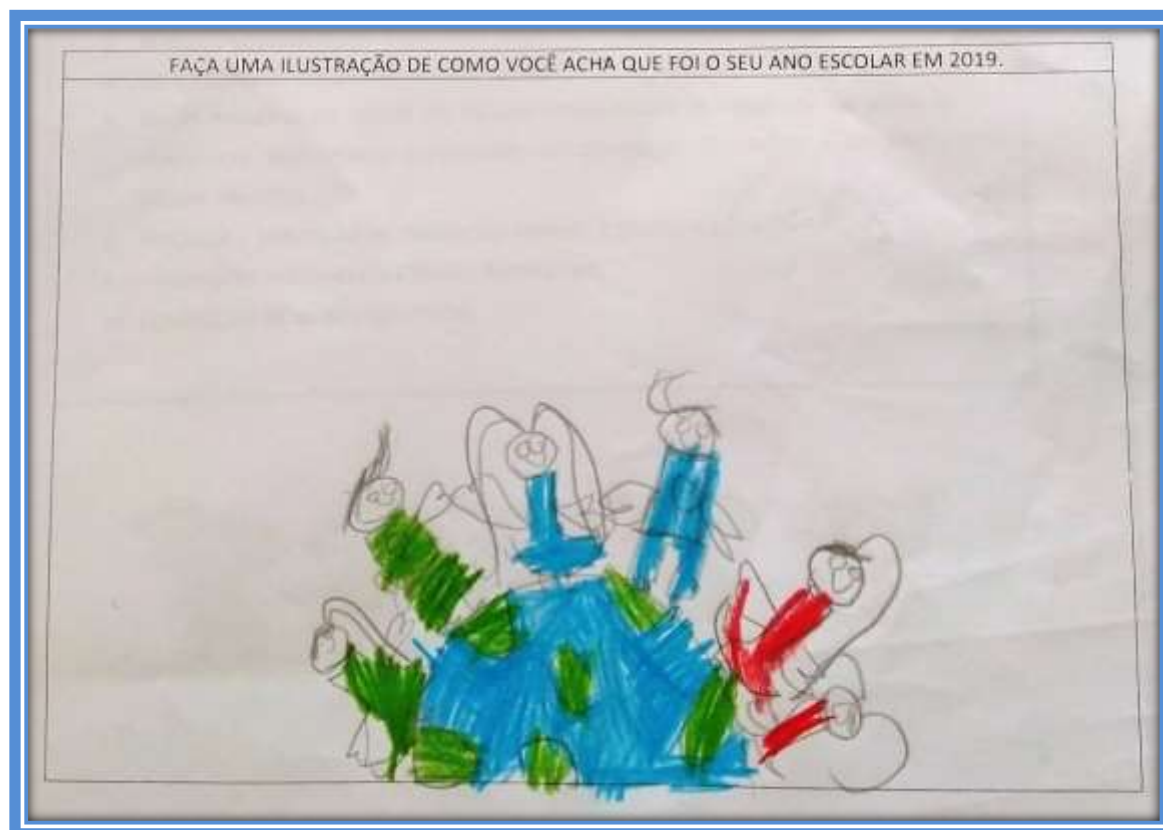
Criança: João

Fig. 82



Criança: Douglas

Fig. 83



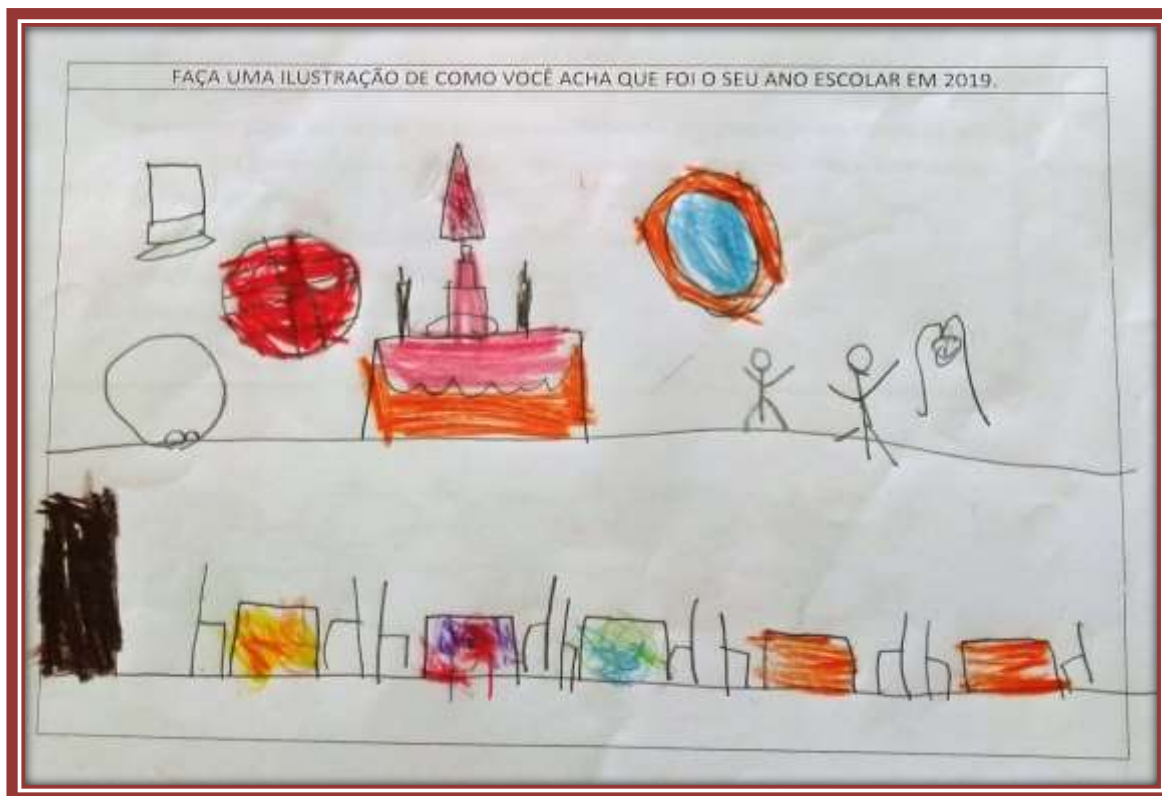
Criança: Luana

Fig. 84



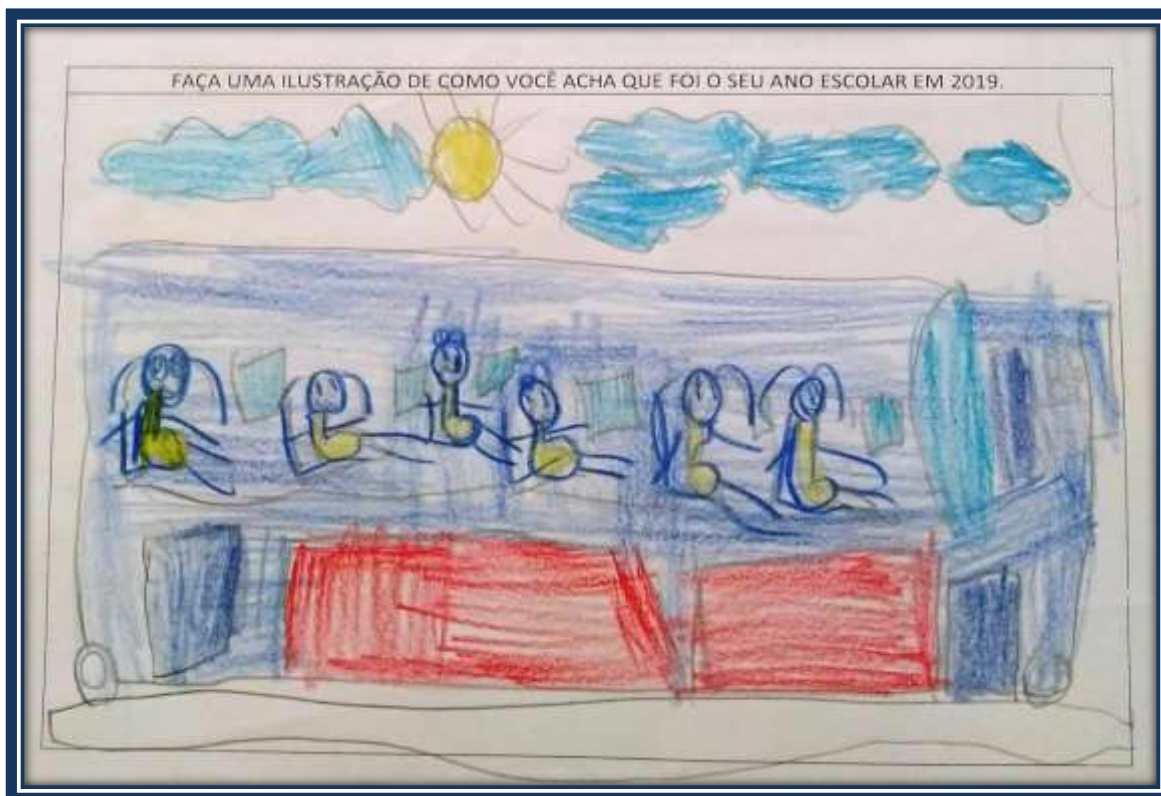
Criança: Isabella

Fig. 85



Criança: Gabriela

Fig. 86



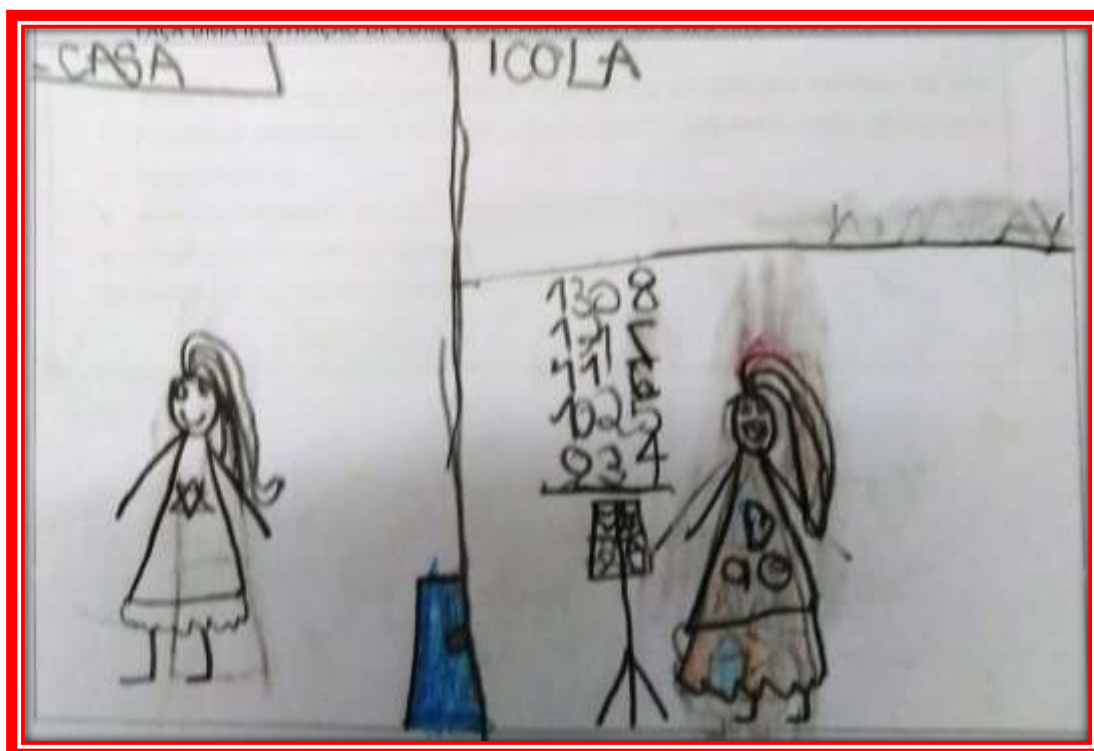
Criança: Maria

Fig. 87



Criança: Larissa

Fig. 88



Criança: Clara

Fig. 89



Criança: Thiago

Fig. 90



Criança: Bernardo

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Todas as crianças tinham “o direito de dizer a sua palavra” (FREIRE, 1989, p.17) em nossa sala de aula. Elas, que estão se inserindo em nossa sociedade escriturística, dizem as suas palavras de muitos modos e estes modos, muitas vezes, não são ouvidos. Dizem pelo olhar, pelo sorriso, pelos gestos, pelos seus desenhos, pelo silêncio e não somente pela palavra escrita.

É possível observar no desenho da **Fig. 80**, o que foi significativo para a criança e sinais do trabalho pedagógico desenvolvido. A criança desenhou duas crianças sentadas de frente uma para a outra e não uma atrás da outra. O alfabeto aparece desenhado no centro. Cada leitor pode fazer sua própria leitura dos desenhos. Eu, como também protagonista desta experiência, consigo ver aqui registrado o trabalho de interação que realizamos durante todo o ano e a importância que as crianças davam ao ato de aprender a ler e escrever.

Nas **Figuras 85 e 85**, também é possível observar a interação entre as crianças. Na **Fig. 84**, a criança também destaca o momento da rotina diária desenhando os números, o alfabeto e o calendário conforme ela os via. O mesmo acontece na **Fig. 88**, onde a criança desenha também os números e o alfabeto na escola e desenha estes também como ela os via.

A **Fig. 85** destaca também em seu desenho, outros momentos vivenciados pelo grupo, como a robótica ao desenhar um computador, as brincadeiras com desenho de espelho e bola,

e uma festa de aniversário. Mensalmente, realizávamos a festa dos aniversariantes do respectivo mês, celebrando a vida e entendendo o aniversário como também um modo de marcarmos o tempo, o nosso tempo de existência no mundo. Este dia era de partilha e de muita alegria. No mês de outubro, ouvindo um pedido de uma das crianças, realizamos a festa dos aniversariantes do mês na praia de São Francisco.

A **Fig. 82** apresenta com seu desenho, o parquinho da praia de São Francisco, local onde as crianças brincaram algumas vezes durante o ano, como aconteceu na aula passeio e na festa dos aniversariantes do mês.

O desenho da **Fig. 86** mostra as crianças indo ao Campo de São Bento de ônibus para apresentarem o nosso projeto na feira de Ciência e Tecnologia de Niterói. Embora o trajeto da escola até o Campo de São Bento seja curto, este momento foi bastante significativo para as crianças assim como todo o evento.

Com os desenhos das **Figuras 81, 89 e 90**, podemos observar a imagem que a maioria das crianças tinha da escola: um lugar bom e colorido. E a **Fig. 87**, a imagem que algumas tinham da professora, desenhando-a como uma princesa (a cor do vestido é o mesmo da Branca de Neve). Nesta figura, o alfabeto também aparece no centro.

Todas estas observações foram feitas por mim, ao observar os desenhos das crianças com calma. Porém, o desenho da **Fig. 83** chamou muito a minha atenção de imediato. Quando a criança me entregou a sua avaliação, eu a perguntei o motivo dela ter feito aquele desenho. Ela me respondeu: “É porque aqui todo mundo pode se ajudar!” Esta criança entrou na turma durante o processo, um dia antes do recesso de julho, só começou a interagir com as outras crianças e comigo no mês de agosto. No final do mês de outubro, ela já tinha este sentimento sobre a sua turma. Fiquei emocionada com a resposta dela.

A intervenção realizada com a turma de primeiro ano do Ensino Fundamental apresentou também algumas dificuldades e desafios, dentre eles destaco as dificuldades e os desafios estruturais e pedagógicos.

O desafio estrutural aconteceu em relação ao desenvolvimento das atividades planejadas. Uma delas, prevista no projeto, era as aulas passeios em locais que conversavam com o projeto e que não foram realizadas por falta de transporte. A direção da escola e eu tentamos de diversos modos conseguir um ônibus gratuitamente, mas não conseguimos.

Outra dificuldade foi o não funcionamento dos computadores do laboratório de informática que dificultou o desenvolvimento do trabalho com o *Scratch* e as pesquisas que seriam feitas no espaço escolar. Quando conseguíamos ligar parte dos computadores e conectá-los à internet, caía a energia do terceiro andar do prédio escolar. Sendo inviável o uso

do laboratório. Foi preciso fazer os arranjos de como trabalhar apenas com três laptops, levando mais tempo para realizar a programação de computador com todas as crianças e não conseguindo finalizar o jogo planejado e, realizar as pesquisas em sala de aula com os materiais disponíveis que consegui pegar emprestado na sala de leitura (esta ficou interditada durante grande parte do ano devido a uma obra na escola).

A obra realizada na escola durante todo o ano letivo também foi outro problema. Devido a esta obra, ficamos quase o ano todo limitados/as à sala de aula, pouco pudemos explorar outros espaços com mais frequência como o pátio e a sala de leitura. O pátio ficou sendo dividido entre o recreio de duas ou três turmas, mais a aula de Educação Física. Os/as professores/as de Educação Física foram os mais afetados/as, a meu ver, pois ficaram sem o seu espaço de trabalho que era a quadra.

A sala de leitura estava com difícil acesso, porque ou estava interditada comportando materiais de outros espaços, ou estava em obra, ou estava sendo ocupada por alguma turma sem sala, devido a obra. Muitas vezes, eu e as crianças precisamos nos deslocar da nossa sala de aula, ou porque nossa sala virava refeitório, ou porque estava em obra. E ainda aconteceu um incidente, a escola foi invadida. A pessoa que invadiu entrou pela sala que eu trabalhava quebrando a vidraça, o que impossibilitou o uso dela por algumas semanas.

Tudo isto foi muito caótico, porque tínhamos que tirar às pressas da sala os materiais que iríamos trabalhar com as crianças não dando conta de pegar tudo; ficar carregando um monte de materiais para um lado e outro; os nossos cartazes eram o tempo todo colocados na parede e retirados, muitos se perderam. No segundo semestre já estava saturada com esta situação, além de termos que suportar o cheiro forte de tinta. Não fiquei doente por pouco, mas algumas professoras ficaram, precisando se ausentar por dias e também algumas crianças se sentiram mal. É incabível realizar obras em qualquer escola durante um ano letivo! Esta situação mostra o quanto o cotidiano escolar com sua rotina e especificidades não são pensados e planejados pela gestão pública.

As dificuldades e desafios pedagógicos aconteceram em relação a não compreensão, por parte de alguns responsáveis e também por parte de alguns pares, da proposta do trabalho de intervenção que estava sendo desenvolvida. Alguns/as responsáveis não compreenderam de imediato a proposta do trabalho pedagógico porque não tinham conhecimento deste tipo de trabalho, o que é compreensível, pois eles/as não possuem formação pedagógica. Porém, ao longo do processo, foram compreendendo e vendo suas crianças se envolvendo. Já em relação a alguns pares, a dificuldade foi em compreender com qual concepção de aprendizagem ensino e infância eu estava trabalhando.

Quando trabalhei com as turmas de aceleração da aprendizagem, o meu saberfazer docente nunca foi questionado. No entanto, ao realizar a proposta de trabalho pedagógico participativo com uma turma regular, o trabalho pedagógico foi questionado em alguns momentos sendo algumas práticas, principalmente avaliativas, consideradas não convencionais.

Segundo Celso Vasconcellos (2013, p. 1), apesar de tudo o que já foi elaborado e divulgado em termos de avaliação, as pesquisas com o cotidiano têm demonstrado que as mudanças não têm atingido as salas de aulas. Segundo o mesmo autor o mais desafiador é que “sequer em termos de concepção houve avanço significativo no discurso dos professores”.

O cotidiano escolar onde estou inserida não foge muito a esta realidade, embora ele seja complexo e praticado por educadores/as com formação e concepções diferenciadas. No entanto, a avaliação que até o momento é estimulada e praticada por grande parte dos/as educadores/as é a avaliação do rendimento escolar, ou seja, a avaliação classificatória que se materializa em uma pedagogia do exame tendo por objeto da avaliação o rendimento do/a aluno/a.

Neste contexto, o processo é mesmo de ensino-aprendizagem onde, segundo alguns autores (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; FRANCO, 1993), o ensino se traduz em transmissão de conhecimentos e a aprendizagem é o efeito deste ensino, ou seja, sua reprodução. Não sendo de se estranhar que tenha grande ênfase o controle dos processos e a padronização, o que justifica a seleção e a exclusão. O instrumento avaliativo nesta concepção costuma ser uniforme e busca a homogeneidade dos/as educandos/as e das práticas pedagógicas criando um padrão.

A avaliação, no cotidiano escolar onde atuo, até o momento tem sido reduzida a avaliação do rendimento dos/as educandos/as através do instrumento prova, “aplicada” a cada fim de trimestre. Nem todas as professoras utilizam somente este instrumento avaliativo, porém ele é o único que aparece como “válido, confiável e com resultado palpável”.

A Portaria FME 087/2011 que institui a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói, em seu artigo 27, diz sobre a avaliação:

Na avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental, o caráter qualitativo deverá ter predominância sobre o quantitativo e classificatório. As Unidades de Educação deverão adotar estratégias formativas de progressos individuais e contínuos que favoreçam o crescimento dos alunos, preservando a qualidade necessária para a formação escolar, sendo organizadas de acordo com regras comuns a essas etapas da educação básica.

Levando em consideração, de acordo com a mesma portaria, que no primeiro ano do primeiro ciclo não tem retenção a não ser por infrequência, trabalhei durante todo o ano com avaliação com caráter qualitativo e não classificatório. Ou seja, trabalhei na contramão do esperado.

Durante todo o ano, estive articulada à minha prática pedagógica, a avaliação com finalidade formativa, que segundo Sacristán (1998) é “uma avaliação de caráter contínuo realizada por meio de procedimentos informais ou não muito elaborado que busca favorecer algo”, no meu caso a aprendizagem das minhas crianças.

Ainda segundo este autor, “a avaliação realizada com esta finalidade implica uma atitude investigadora de análise dos processos” (SACRISTÁN, 1998, p 328). Devido a isso, não realizei a avaliação somente em alguns momentos e com apenas um instrumento de avaliação. Ela esteve presente em todo processo de aprendizagem como prática de investigação (ESTEBAN, 1999), articulada à minha prática pedagógica.

Por falta de compreensão com qual perspectiva de avaliação eu estava trabalhando a autoavaliação, que é um instrumento avaliativo previsto na avaliação formativa (FERNANDES, 2009), realizada pelas crianças no final do ano no lugar de uma prova com os conteúdos trabalhados foi questionada e seu “resultado” considerado “não robusto”.

Realmente, sozinha, a autoavaliação não diz muita coisa, porque assim como outros instrumentos avaliativos, ela apresenta as suas vantagens e limitações. Por isto, a autoavaliação fez parte de um contexto, compondo a pasta de cada criança que, depois de completa, mostrava o trabalho pedagógico desenvolvido e a participação e desenvolvimento de cada criança dentro do processo. Porém, todo o processo não foi considerado, somente o resultado final que se esperava em um único instrumento avaliativo, como se um único instrumento avaliativo fosse dar conta de avaliar os vários aspectos do desenvolvimento infantil.

Estou de acordo com Álvarez Méndez (2002, p. 38s), que “nem tudo o que se ensina se deve converter automaticamente em objeto de avaliação. Nem tudo o que se aprende é avaliável, nem o é no mesmo sentido, nem tem o mesmo valor. Felizmente, os alunos aprendem muito mais do que aquilo que o professor costuma avaliar”. Embora compreenda que “a avaliação formativa, no sentido mais amplo do termo, não funciona sem regulação individualizada das aprendizagens” (PERRENOUD, 1999). Compreendo também que as crianças irem aprendendo a autorregular as suas aprendizagens também é um processo de aprendizagem interessante para a construção de um projeto de educação libertadora.

Esta dificuldade, advinda da não compreensão da minha prática pedagógica em relação à avaliação, a considero como uma aprendizagem e um desafio que necessita ser enfrentado. A aprendizagem desta situação consiste em perceber que nenhuma prática pedagógica pode se resumir apenas ao contexto de sala de aula. Necessita ser uma prática pensada e discutida pelo coletivo da escola. Ou melhor, precisa ser uma prática que reflita a concepção de educação de uma escola. Como já disse Perrenoud (1999, p. 145), “para mudar as práticas no sentido de uma avaliação mais formativa, menos seletiva, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino”.

Já vem sendo questionada a avaliação que predomina no cotidiano escolar onde atuo e algumas tentativas de discutir esta questão no coletivo têm sido iniciadas como a reorganização do uso do nosso horário de planejamento coletivo que acontece às quartas-feiras. Foi elaborado pela equipe pedagógica da escola um plano de formação continuada do coletivo que iria se iniciar em 2020⁴³. Este plano foi elaborado a partir de sugestões de temas elencados pelo grupo de professores/as que consideram interessantes serem estudados no coletivo.

De fato, precisamos enfrentar no coletivo as nossas questões, dentre elas a avaliação, e não esperar soluções de fora ou deixar como estão. Este compromisso ético-político com uma escola pública de qualidade das classes populares necessita ser nossa meta. Para isto se faz necessário mudança de concepção de educação e mudança de postura. É a busca constante de coerência entre o nosso discurso e a nossa prática (FREIRE; SHOR, 1986).

Freinet (1998) nos conta que no início do seu trabalho com as crianças pequenas, considerava tudo muito enfadonho nas práticas escolares. Devido a sua saúde debilitada pela guerra, buscava um jeito mais alegre e suave de desenvolver seu trabalho com as crianças. Todavia, tentava não se distanciar dos seus pares, porque compreendia que a mudança só

⁴³ No início do ano letivo de 2020, começamos a realizar nossas rodas de estudos. Porém com a expansão do novo coronavírus e o necessário isolamento social estas atividades foram interrompidas. No segundo mês de isolamento iniciamos reuniões pedagógicas online para discutirmos o referencial curricular de Niterói, que desde o ano de 2019 se encontrava em revisão. Na leitura do documento preliminar considerei interessante o destaque que o mesmo dá a compreensão de infâncias (embora em nenhum momento demarque o trabalho desenvolvido com educandos/as das classes populares); participação infantil nos processos de aprendizagem (embora haja destaque a participação de crianças acima de 10 anos, desconsiderando a potencialidade de participação de crianças pequenas); direitos e deveres das crianças; trabalho pedagógico interdisciplinar; trabalho pedagógico que favoreça as diversas dimensões do desenvolvimento humano e não apenas o cognitivo (educação integral); brincadeira e o lúdico como elementos fundamentais na educação das infâncias; alfabetização como processo discursivo; linguagem enquanto processo de interação. Embora o documento aborde brevemente a ideia de avaliação continuada e formativa em uma curta frase, não apresenta uma discussão teórica e não demarca com qual concepção de avaliação ele está sendo reconstruído. O que nos leva a pensar o quanto a avaliação (institucional e da aprendizagem) necessita urgentemente ser discutida não somente na escola onde trabalho, mas também na rede. Pois, como diz muitos teóricos da avaliação, não tem como discutir práticas pedagógicas e currículo sem discutir avaliação. Esta, caso tenha a intenção de favorecer a aprendizagem, necessita estar articulada a todo processo de aprendizagemensino.

poderia acontecer no coletivo. Este é um grande desafio, devido ao modo como está organizado, ou organizamos o nosso espaçotempo para não dar tempo de trocarmos e problematizarmos nossas concepções e práticas construindo um coletivo forte e atuante.

Mesmo com as dificuldades e com os desafios, a experiência apresentou bons resultados. As crianças terminaram o ano letivo de 2019, apresentando mais conhecimentos sobre a leitura, a escrita e outros conhecimentos dentro do esperado para crianças em seu primeiro ano de alfabetização. Quase todas tiveram muito bom desenvolvimento dentro do ritmo de aprendizagem de cada uma.

Escrevo quase todas porque têm os casos específicos de crianças que pouco ou quase nada frequentaram a escola durante o ano⁴⁴. Isto não significa que elas não se desenvolveram, mas como não participaram com frequência do processo de aprendizagemensino, esta falta acabou interferindo em suas aprendizagens escolares. As crianças pequenas dependem de outros/as para as levarem à escola. Nem todas as famílias conseguem levá-las com frequência ou têm como mandá-las de algum modo, esta é uma das situações delicadas com que temos que lidar no cotidiano escolar.

A equipe pedagógica da escola onde atuo é bem atenta a esta questão, procura sempre, e com os modos possíveis, estar em contato com as famílias para saber os motivos da não frequência e procura intervir. Isto porque, além da possível retenção por infrequência (um mal muito grande) também existem outras implicações como o bloqueio, suspensão ou até cancelamento do auxílio Bolsa Família, caso a criança seja cadastrada. Como sabemos da importância deste auxílio para muitas famílias, existe todo o cuidado de não prejudicá-las, alertando-as sobre a necessidade da frequência da criança e o cumprimento da legislação.

Vale recordar que as crianças, dentro do sistema de ciclo de Niterói, têm até o terceiro ano do primeiro ciclo para consolidar a sua alfabetização inicial. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reduz em um ano este processo de alfabetização. Isto é bem complicado porque pode gerar extremos no cotidiano escolar prejudicando a aprendizagem das crianças das classes populares, não dando tempo necessário às crianças de experimentarem a construção da leitura e escrita, atropelando processos.

No cotidiano escolar já ouvi os extremos “de que no primeiro ano as crianças deverão estar alfabetizadas lendo com fluência e escrevendo ortograficamente” e “de que não precisamos nos preocupar no primeiro ano porque as crianças têm até o terceiro ano para aprenderem”.

⁴⁴ Infelizmente uma criança ficou retida no final do ano letivo por motivo de infrequência.

Não se trata nem de massacrar as crianças, nem de negligenciar o trabalho pedagógico, mas em construir/desconstruir/reconstruir práticas pedagógicas libertadoras que promovam aprendizagens em todos os momentos. Assim como defendem Freinet e seus seguidores, também defendo que “a educação é o completo desenvolvimento e construção e não acúmulo de conhecimentos, adestramento e condicionamento” (ELIAS, 1997, p. 42).

4.2.2.5 *Pensando junto com as crianças em novas possibilidades de desenvolver o trabalho pedagógico em 2020 a partir do vivido no ano anterior*

No início do ano letivo de 2020, dei continuidade ao trabalho pedagógico desenvolvido em 2019. Em fevereiro, as crianças, agora no segundo ano, foram submetidas à avaliação diagnóstica da escola, construída pela equipe pedagógica da unidade.

A avaliação diagnóstica foi realizada por meio de uma prova de matemática e de língua portuguesa, abordando conteúdos que, segundo a equipe pedagógica da escola, são conteúdos previstos no currículo, os quais as crianças precisam ter domínio para seguirem bem os seus estudos no ano de escolaridade em que estavam iniciando. Quase toda a turma acertou a prova de matemática e a de língua portuguesa. Quem não acertou tudo chegou perto desse resultado e seus “erros” apresentaram também muitos conhecimentos. No momento em que estavam realizando as provas, algumas crianças comentaram: “Professora Roberta, estas atividades estão muito fáceis!”.

Realmente estava muito fácil em comparação ao que elas estavam acostumadas a fazer. O objetivo da avaliação diagnóstica não era prejudicar as crianças, mas segundo o que disse a equipe pedagógica, era “ter uma noção de como as turmas estavam”. Esta situação demonstrou que embora a árvore tivesse sido considerada “não robusta” ela também produziu os seus frutos.

No entanto, esta situação não foi a que mais me surpreendeu no início do ano letivo de 2020. Desde o primeiro dia de aula, fiquei muito satisfeita ao ver o quanto o trabalho pedagógico desenvolvido no ano anterior foi significativo para as crianças. A autonomia, outro princípio forte da educação Freinet, assim como a cooperação, o trabalho e a livre expressão eram visíveis nas falas das crianças. Elas retornaram às aulas dizendo que queriam escrever, ler, com sugestões de temas para novos projetos, com ideias de atividades a serem desenvolvidas, com ideias de como compartilhar os conhecimentos que iriam construir. Demonstrando que a proposta de desenvolver um trabalho pedagógico coletivo, participativo

e dialógico pode envolver mais as crianças nos seus processos de aprendizagens, podendo dar bons resultados.

Tabela 8. Índice do Conhecimento Coletivo construído em 2020.

ÍNDICE DO CONHECIMENTO COLETIVO.	
PROJETO: “Amor pelo Meio Ambiente”	
O que sabemos?	O que queremos saber?
<ul style="list-style-type: none"> • Que devemos limpar o meio ambiente quando está sujo; • Não deixar água acumulada por causa da dengue; • Que tem que jogar lixo na lixeira; • Não podemos maltratar os animais; • Devemos dar amor aos animais; • Não cortar as árvores; • Não colocar fogo na natureza; • Nunca jogar lixo no mar por causa das tartarugas e dos outros animais marinhos; • Que dar para reciclar alguns lixos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como reciclar? • O que as crianças de 7 anos podem fazer para mudar o mundo? • Como podemos cuidar dos animais raivosos? • Sobre a vida dos animais; • O que vai acontecer no futuro com a natureza? • Como melhorar o mundo? • Será que vai ter mais animais novos na natureza? • Será que os dinossauros ainda existem? • Por que o meteoro só matou os dinossauros? • Existiam pessoas na época dos dinossauros? • Será que ainda existem meteoros e ainda têm aqui no Brasil? • Por que as pessoas maltratam tanto os animais? • Será que existem unicórnios? • A Ásia fica no Brasil?

Muito me alegrou ao perceber o amadurecimento das crianças em relação ao ano anterior na construção do índice do conhecimento coletivo, do nosso guia de pesquisa. Também muito me alegrou perceber que muitos dos itens que elas colocaram como os que sabiam sobre o tema foram pontos estudados com o projeto “Jogos, Músicas e Brincadeiras”, que também geraram novas perguntas sobre no “o que queremos saber”. Remetendo-me ao pensamento de Freire (1985) de que a boa educação não é aquela que dá respostas, mas aquela que suscita novas perguntas; fiquei satisfeita em perceber que as vivências do ano anterior estavam inspirando as crianças a querer a mudar o mundo e a pensar no bem comum.

Devido a esta autonomia das crianças, em 2020 a nossa rotina foi reestruturada. A primeira parte da aula continuou coletiva com: leitura compartilhada, construção do calendário, atividades relacionadas ao projeto deste ano “Amor pelo Meio Ambiente” (rodas de conversas, confecção de cartazes, textos coletivos, jogos, vídeos, aulas passeios, etc). Na outra parte da aula foram introduzidos os planos de trabalho (estudo) de cada criança de modo mais estruturado do que o do ano passado.

A cada quinze dias, a proposta era entregar uma meta para a turma; cada criança tinha sua pasta onde organizava o seu plano de estudo, escolhendo as atividades que iria fazer (texto livre, atividades contextualizadas de acordo com o tema do projeto em desenvolvimento, contemplando os conhecimentos curriculares, leitura de textos com gêneros discursivos variados, pintura, desenho, jogos e brincadeiras livres de escolha de cada uma, etc), a ordem que queria fazer e como iria fazer (sozinha, em dupla, em grupo). Elas podiam se organizar da forma como queriam, desde que cumprissem a meta que havia sido entregue e no prazo previsto⁴⁵.

As crianças ficaram muito animadas com esta nova organização, a ponto de que algumas sugeriram que fosse retirado da nossa rotina o horário do recreio, “porque elas sempre tinham que interromper o que estavam fazendo, visto que já brincavam também na sala” (fala das crianças). Esta sugestão virou pauta de discussão em nossa assembleia de classe.

Considerei muito interessante esta posição de algumas crianças. Eu nunca iria tirar o horário do recreio da nossa rotina por diversas razões, no entanto, mais uma vez vi o sentido do trabalho que Freinet (1998) falava; as crianças envolvidas em seus momentos de produção e criação transformando o trabalho em jogo, trabalho-jogo, resgatando o princípio educativo do trabalho.

⁴⁵ O plano de trabalho encontra-se no anexo.

Figura 91, 92, 93. As crianças desenvolvendo os seus planos de trabalho (estudo).



Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

No final do período do plano de estudo, a proposta era realizar uma autoavaliação do processo (se conseguiram atingir a meta; se tiveram dificuldades; quais estratégias usaram para vencer as dificuldades; etc)⁴⁶. Infelizmente, não chegamos a realizar esta etapa do processo; isto porque ficamos vários dias sem aulas no mês de fevereiro devido às chuvas fortes deste período e falta de energia na escola. E tivemos as nossas aulas interrompidas no início de março, devido à expansão da covid-19.

4. 3 Discutindo e refletindo sobre algumas questões a partir da prática vivida

Esta reconstrução da história da experiência não tem a intenção apenas de recontar uma experiência, porém problematizá-la, tomando-a objeto de estudo para poder aprender com ela e transformá-la.

A principal questão a ser problematizada com esta sistematização é a participação das crianças na produção do trabalho pedagógico. Problematizar como as crianças participaram da construção do processo de alfabetização e da avaliação deste processo, eixos elencados como articuladores desta reflexão: alfabetização, participação infantil e avaliação democrática. Para poder daí, investigar quais dinâmicas pedagógicas se demonstraram ser mais favoráveis à aprendizagem de todas as crianças, despertando nelas ainda mais a alegria e o prazer de aprender.

A alfabetização das crianças das classes populares ainda continua um desafio (GARCIA, 2001), isto porque a escola continua em muitos momentos reproduzindo a lógica da nossa sociedade excludente. Mas a escola não somente reproduz, ela também produz. É um espaço-tempo de constantes disputas de projetos de educação e de sociedade. Ao mesmo tempo em que a escola, como instrumento do Estado, em cada momento histórico perpetua a concepção de nação vigente, nela também se encontra em disputa outro projeto de educação e de sociedade, inclusive a disputa pela construção de uma educação pública popular construída junto com os sujeitos que a praticam.

É o que podemos perceber com a experiência que apresento nesta dissertação: a construção de outra escola dentro da escola. No caso da pesquisa, a disputa por uma concepção de participação infantil nos seus processos de aprendizagens. Ao reencontrar-me

⁴⁶ A ficha autoavaliativa encontra-se no anexo.

com esta minha experiência recente, consigo perceber a tentativa constante no trabalho desenvolvido em sala de aula de proporcionar a participação das crianças, ou seja, de fazer com que elas se envolvessem com todo o processo. Percebo também que isto não se deu de uma única vez, foi uma construção insistente ao longo do trabalho.

A participação das crianças não se deu somente de modo físico e verbal, apenas como uma pedagogia ativa, ou seja, sem real intervenção das crianças nas decisões tomadas no encaminhamento do processo; apresentando atividades até interessantes, mas já pré-elaboradas sem ouvir os interesses do grupo. O trabalho pedagógico se estabeleceu na relação entre os sujeitos.

Tanto eu quanto as crianças tínhamos propostas, e estas foram postas em diálogo durante o processo. Conforme as perspectivas de educação de Célestin Freinet e Paulo Freire foi caindo por terra o autoritarismo sem cair a autoridade; construindo a dialogicidade entre a docência e a discência, onde eu, enquanto professora, fui aprendendo ao ensinar, e as crianças, foram me ensinando e ensinando umas a outras ao aprenderem. Foi preciso abrir-me ao desafio de ressignificar as relações de poder vivenciadas em sala de aula, compreendendo a relação de ensino como o *falar com* o outro (SAMPAIO; RIBEIRO; HELAL, 2011-2012), reafirmando a legitimidade das crianças como também sujeitos históricos com direitos, inclusive de participação e de tomada de decisões.

O processo de alfabetização trazido na reconstrução do processo vivido nos revela uma concepção de alfabetização para além dos aspectos linguísticos (o modo como a língua é ensinada e aprendida) e de seus aspectos psicológicos e cognitivos (o modo como as crianças aprendem a ler e escrever, apropriando-se da linguagem escrita) apresentando também os aspectos políticos da aprendizagemensino que foi se construindo por meio de experiências vivas com e no grupo (SAMPAIO; RIBEIRO; HELAL, 2011-2012).

Como nos ensinaram Célestin Freinet e Paulo Freire em épocas e espaços distintos, a educação é um ato político. Jamais é neutra. O ato de aprenderensinar está imbricado de intencionalidades, sejam elas com perspectivas mais conservadoras e domesticadoras ou com perspectivas mais progressistas. Nós que nos denominamos educadores/as progressistas e lutamos por uma educação popular construída junto com os/as nossos/as educandos/as, necessitamos constantemente buscar a coerência entre o nosso discurso e a nossa prática. Este compromisso ético-político requer mudança de postura constantemente por nossa parte, pois nosso saberfazer docente não está descolado do contexto social, político, econômico, cultural e histórico nos quais estamos inseridos/as. Nadar contra a corrente é nossa prática diária, como dizia Freire (2001, p. 47), “a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa”.

Numa sociedade com mais de 11 milhões de analfabetos e cerca de 38 milhões de analfabetos funcionais, saber ler e escrever com autonomia e autoria significa muito mais que aprender a usar um código, mas participar da cultura e da história de sua sociedade. Devido a isto, a importância da participação das crianças na alfabetização e na avaliação desse processo, participação democrática nas diversas possibilidades criadas nas relações de aprendizagemensino, com o intuito de construir e produzir conhecimentos por meio das experiências vividas pelos sujeitos.

As políticas de educação em nosso país, especificamente de alfabetização, desde o seu primórdio têm considerado como mais importante o método, o passo a passo de como ensinar a ler e escrever, considerando a língua muitas vezes apenas como um código a ser decifrado, desconsiderando os aspectos políticos da alfabetização e as experiências dos sujeitos na construção de seus conhecimentos.

Numa reconstrução histórica da alfabetização em nosso país (FREIRE, 2001; GARCIA, 2001; MORTATTI 2006, 2007, 2010, 2013; dentre outros), podemos aferir que estas propostas não eram e não são neutras, mas profundamente enraizadas nos projetos de nação de cada momento histórico, político, social e econômico de nosso país. Fazer a nação crer que a educação é neutra é também um projeto de nação, que continua perpetuando o *status quo* dos detentores do poder perpetuando as classes menos favorecidas no lugar de subalternidade.

Como, então, construir uma prática pedagógica coletiva, participativa e dialógica no cotidiano escolar? Os/as professores/as têm a capacidade de criarem junto com os/as seus/suas educandos/as outra proposta de educação diferente da hegemônica? Os/as professores/as são apenas aplicadores/as de pacotes prontos em suas salas de aulas? Ou eles/as também constroem conhecimentos significativos para o seu saberfazer docente a partir de suas práticas? Os/as professores/as e educandos/as são os/as responsáveis pelo “fracasso escolar”? O fracasso escolar é constitutivo ou é construído?

Esta experiência sistematizada, em particular, levanta estas e outras questões completamente pertinentes para se pensar a alfabetização das crianças e demais educandos/as das classes populares e na construção de uma escola pública popular, do povo. Aponta algumas possibilidades a partir de suas três ideias articuladoras: participação infantil; alfabetização e avaliação democrática.

Junto com as crianças fui construindo/desconstruindo/reconstruindo práticas de acordo com as nossas relações estabelecidas em sala de aula. Práticas alfabetizadoras que muitas vezes soam como contraditórias como trabalhar com palavras (quadro Palavra do Dia) e

construir textos livres (poema de uma criança e demais textos). Ao longo da experiência podemos perceber a complexidade do cotidiano escolar no ato de aprenderensinar.

Muitas vezes o fracasso na alfabetização recai sobre as crianças das classes populares que por algum motivo são consideradas “incapazes de aprender” e sobre os/as professores/as que são incapazes de ensinar. Ao longo da experiência é possível notar a complexidade e a dialogicidade desta relação entre docência e discência.

Na explicitação do que foi feito ao longo do ano letivo junto com a turma de alfabetização, fui explicitando também com qual concepção de educação, aprendizagemensino e infâncias o trabalho pedagógico foi sendo desenvolvido. Aparecendo na prática muitas teorias referentes à alfabetização, ou seja, a prática revelando teorias e teorias ressignificando práticas. Teorias estas consideradas incompatíveis se olhadas apenas no campo teórico, mas que articuladas na prática com o movimento de práticateoriaprática, mostram a sua complexidade e o quanto a teoria não se aplica puramente na prática. A prática revela muitas teorias que vão dialogando na experiência.

Isto é possível devido à concepção de educação com a qual a experiência foi se desenvolvendo no cotidiano escolar, tendo como referencial teórico Célestin Freinet e Paulo Freire, educadores das classes populares. Embora Freire não trabalhasse diretamente com a alfabetização de crianças (um dos sujeitos desta pesquisa), o seu legado pedagógico nos deixou contribuições significativas para pensarmos uma educação dialógica, centrada nos sujeitos, independentemente da faixa etária. Juntamente com a pedagogia de Célestin Freinet (educador popular francês) direcionada especificamente ao trabalho com crianças das classes populares, mas que também não se fechava a uma faixa etária. Sendo possível retirar também de seu legado pedagógico contribuições importantes para se pensar uma educação democrática e na construção de uma escola do povo.

Nenhuma prática pedagógica é perfeita e acabada. Minha prática pedagógica está em constante processo de construção/desconstrução/reconstrução, devido a isto ela se tornou objeto de estudo neste trabalho de pesquisa. Ao me desafiar a reconstruir a história desta experiência, resgatando o processo vivido, percebo que não consegui expressar na escrita todos os movimentos, todas as interações e a riqueza do processo que eu e as crianças vivenciamos. Ao mesmo tempo, também percebo lacunas e fragilidades no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como algumas potencialidades presentes nas falas das crianças, que embora eu estivesse atenta durante o processo, não foram mais exploradas devido a questões circunstanciais como muitas já explicitadas e porque naquele momento também não consegui olhar mais longe, como por exemplo, a situação da história do livro “O Menino do Rio Doce”.

Voltando à história da experiência percebo que desta situação poderia ter surgido um estudo mais aprofundado com pesquisas e outras possibilidades de aprendizagem ampliando o conhecimento das crianças e os meus e até se transformado num projeto. Este é um dos exemplos que também o/a leitor/a pode encontrar e problematizar, pois a história da experiência também precisa falar por si mesma.

No entanto, a meu ver e também de acordo com a proposta metodológica desta pesquisa, isto não é um mal, pelo contrário. Ao voltarmos à nossa prática com um olhar reflexivo, a “tendência” é aprender com esta prática reafirmando o que foi bom para o processo e o que precisa ser melhorado. Gosto muito de pensar no que Freinet nos disse na sua trigésima invariante pedagógica de que “é preciso ter esperança otimista na vida”. As dificuldades e os desafios fazem parte da construção do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

“PONTO DE CHEGADA” QUE SE TRANSFORMA EM NOVOS “PONTOS DE PARTIDA”

Embora a pesquisa sinalize possíveis continuidades, ela necessita chegar a um fim. Finalizando esta pesquisa com o ponto de chegada, que a meu ver constitui-se em um novo ponto de partida, apresento algumas conclusões a partir da seguinte questão que articulou todo o trabalho de pesquisa: *Como entender a participação infantil na alfabetização e na avaliação deste processo a partir do que esta experiência nos mostrou?*

A pesquisa evidenciou a importância da participação das crianças/estudantes em todos os seus processos de aprendizagens. A partir das experiências vivenciadas com os/as educandos/as das classes populares e a constante problematização destas experiências foi possível compreender a participação infantil como uma participação democrática, onde os/as educandos/as também compartilham com a professora o protagonismo em sala de aula. Dando-se esta participação em diversos momentos e circunstâncias durante o planejamento, a organização, a execução, os registros e as avaliações do trabalho pedagógico. Com as experiências vividas também foi possível perceber os aspectos discursivos da alfabetização potencializados pelas relações de aprendizagem estabelecidas dentro e fora do contexto de sala de aula e a avaliação numa perspectiva democrática presente e articulada a todo trabalho pedagógico.

A partir da história da experiência com as crianças em processo de alfabetização foi possível compreender o quanto a participação infantil é constitutiva da produção de conhecimentos na alfabetização, não somente nos seus aspectos pedagógicos, como também nos seus aspectos políticos.

As crianças, durante o processo, não somente se apropriaram da linguagem escrita como produção cultural e histórica. Também foram se constituindo como sujeitos sócio-históricos, capazes de modificar as suas histórias e modificar a história com a sua participação. Ou seja, foram capazes de modificar as suas histórias de crianças pertencentes às classes populares que não fracassaram na escola, não tendo suas aprendizagens comprometidas ou interrompidas nesta etapa da sua aprendizagem escolar; e capazes de modificar a história com a sua participação, porque se tornaram um pouco mais conscientes do seu lugar de sujeitos com direitos, inclusive de participar e tomar decisões, modificando o rumo do que antes poderia ser considerado como já determinado. Confirmando quanto o

trabalho pedagógico coletivo, participativo e dialógico, pensado nesta investigação a partir das contribuições das pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire, potencializa a participação das crianças na alfabetização e na avaliação deste processo.

Durante a pesquisa algumas práticas pedagógicas e metodológicas foram percebidas como favoráveis à aprendizagem e participação infantil, apontando possibilidades de criação e consolidação de propostas alternativas e transformadoras para a alfabetização das crianças das classes populares. Dentre elas, posso citar o trabalho pedagógico desenvolvido por meio de projetos coletivos e as técnicas/instrumentos de aprendizagemensino freinetianas. Estas, não apenas como parte de uma metodologia ativa, mas como parte de uma proposta transformadora de educação, buscando na prática a coerência com o discurso. Coerência esta estabelecida na relação sujeito/sujeito (professora-crianças; crianças-crianças), originando uma relação dialógica, participativa, amorosa, solidária... Conforme a perspectiva freireana.

Na história da experiência é possível perceber como essas técnicas/ instrumentos pedagógicos foram sendo apropriados nas relações de aprendizagemensino estabelecidas em sala de aula e quanto estas práticas foram possibilitando maior participação e envolvimento das crianças nos seus próprios processos de aprendizagens. Rompendo em muitos aspectos com a concepção tradicional de professor/a como centro do saber e crianças como receptoras passivas, abrindo para atitudes mais democráticas e horizontais em sala de aula envolvendo a vida e experiências dos/as educandos/as na construção coletiva e individual de conhecimentos.

Assim como, também foi percebida a relevância da compreensão da alfabetização como processo discursivo, que ao relacionar a leitura do mundo e pronúncia da palavramundo das crianças nas relações de aprendizagemensino construídas em sala de aula foi importante para os bons resultados alcançados com a turma que teve uma experiência viva com a linguagem escrita.

Como uma das propostas da sistematização de experiências não é finalizar, mas criar novas possibilidades de reflexões sobre a experiência sempre para melhor fazê-la, cada leitor/a que mergulhar neste trabalho poderá realizar as suas próprias problematizações a partir do seu local de mergulho e também fazer as suas próprias aprendizagens.

Dentre as aprendizagens possíveis desta pesquisa destaco cinco. A primeira é a importância de uma perspectiva de formação e de pesquisa que reconheça os/as professores/as como intelectuais públicos, capazes de melhorar constantemente as suas próprias práticas a partir delas mesmas, problematizando, ressignificando, modificando, ampliando e também estabelecendo diálogos com outros/as professores/as, com outras práticas, com outros espaços

além do escolar e com a teoria. Num constante movimento de construção/desconstrução/reconstrução e articulação entre prática e teoria. Sendo isto possível quando o/a professor/a pesquisador/a se apropria de todas as etapas do seu trabalho: planeja, executa, registra, avalia, busca estratégias, replaneja, executa... Não quando está submetido (por livre escolha ou por imposição) à padronização de práticas e experiências, somente executando o que outros/as acham que ele/a deve fazer, sem problematizar a sua própria prática.

A segunda aprendizagem é a construção de outra escola dentro da que existe. Embora os projetos de nação interfiram no cotidiano escolar de diversos modos, estes projetos não o determinam. Diante das “situações limites” (FREIRE, 2017, p. 111) diárias, enfrentadas no cotidiano escolar, há possibilidades de novos “inéditos viáveis”⁴⁷ serem construídos coletivamente. Ao mesmo tempo em que há a tentativa de construção de uma escola única, de um único projeto de educação. Também no cotidiano escolar, muitos outros projetos estão em disputa, inclusive um projeto em prol de uma educação pública popular. Partindo daí, retiro a terceira aprendizagem: o quanto a escola pública é viva devido à potencialidade dos sujeitos que a praticam.

A quarta aprendizagem é perceber o quanto o trabalho pedagógico coletivo, participativo e dialógico possibilita alfabetizar com a vida, trazendo a vida para dentro da escola e levando a escola para a vida, tornando a vida mais feliz, exuberante e forte.

A quinta aprendizagem é compreender a sistematização de experiências como uma metodologia favorável não somente à pesquisa acadêmica, mas também ao saberfazer docente. E, ainda em relação à sistematização de experiências como metodologia, o quanto a educação popular com crianças pequenas precisa ser trilhada.

Como apontamentos de temáticas para serem estudadas futuramente a partir desta sistematização de experiências, apresento algumas, mas que não são as únicas, como: currículo construído no cotidiano; diferentes concepções de alfabetização e seus (im)possíveis entrelaçamentos nas práticas cotidianas; estratégias e metodologias de aprendizagem em alfabetização; trabalho pedagógico desenvolvido por meio de projetos coletivos; a importância dos registros para o aprimoramento do trabalho pedagógico; desafios epistemológicos, metodológicos e éticos à pesquisa da própria prática no cotidiano; aprendizado em alfabetização voltado não apenas para as dimensões cognitivas, mas para as diversas dimensões do desenvolvimento infantil; alfabetizar poeticamente como possibilidade de um

⁴⁷ *Ibidem*

trabalho pedagógico; alfabetização digital potencializando a alfabetização convencional; sistematização de experiências realizada junto com crianças pequenas; dentre outras temáticas.

“De imediato, por intuição e bom senso, confiei nas crianças e tive razão” (FREINET, 1998, p. 30). Que as crianças possam continuar nos ajudando na construção de uma escola pública popular construída *com* elas e não *para* elas, construindo juntos/as novas possibilidades de alfabetização, no seu sentido mais amplo, vivenciando diversas experiências.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cássia; LOUVEN, Mariza. Taxa de analfabetismo no país ainda é comparável à da África do Sul. *O Globo*. 21/12/2006, Economia, p. 34. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/404418/complemento_4.htm?sequence=5. Acesso 15 de agosto 2019.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. Natureza e sentido da avaliação em Educação. In: ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Lisboa/Portugal: Edições Asa. 2002. 136 p. cap. 2, p. 33-44.

ALVES, Nilda (org.). Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. 150 p. cap. 3, p. 111- 120.

_____. *Criar currículo no cotidiano* (Série cultura, memória e currículo, v.1). São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os Movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba/PR: CRV, 2019. 220 p. cap. 1, p. 14-38.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *A formação da Professora Alfabetizadora: Reflexões sobre a Prática*. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ASSUMPÇÃO, Raiane (Og.). *Educação Popular na perspectiva Freiriana*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENEDETTI, Mario. Para qué sirve la sistematización de experiencias (características, utilidades y condiciones). In: JARA, Oscar. *La Sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colección: Educación Popular y Saberes Libertarios. Lima (Peru), 2014. 332p, cap. 3, p. 115-163.

BICKEL, Ana. La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. *La Piragua* (Revista latinoamericana de educación y política) Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes, n. 23, p. 17-28, 2006.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Marilluci. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/AsusX44C/Downloads/Dialnet-HistoriaDaEducaoNoBrasil-4864688%20.pdf>. Acesso 10 de agosto de 2019.

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. *Freinet e Freire: processo pedagógico como trabalho humano*. 2012. 165 f. Tese (doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação de São Paulo, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. INEP. Ministério da Educação. Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso 09 de agosto 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso 16 abril 2020.

BRASLAVSKY, Berta. *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Gonnnet: UNIPE: Editorial Universitaria, 2014.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. 18ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, M. Aparecida A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo. Editora Cortez, 1996.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *Célestin Freinet – Uma Pedagogia de Atividade e Cooperação*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.) *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 117 p. cap. 1, p. 11-23.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método; Métodos; Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003. 208 p. cap. 6, p. 125-145.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 260p, cap. 4, p. 157-175.

_____. Pesquisa com o cotidiano. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 18 de março de 2015.

FERREIRA, Paula. Brasil ainda tem 11,3 milhões de analfabetos, segundo IBGE. *Jornal O Globo*. 19/06/2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-113-milhoes-de-analfabetos-23745356>. Acesso em 25 de junho de 2019.

FERRERO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1993. 176 p. cap. 1, p. 13- 26.

FREINET, Celestin. *O Método Natural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

_____. *A Educação do Trabalho*. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Para uma escola do povo*. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Ação Cultural para a Liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUI, Marilena; FREIRE, Paulo. *O Educador: vida e morte. Escritos sobre uma espécie em perigo*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Política e Educação: ensaios / Paulo Freire*. – 5. ed - São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 63ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; FAUNDES, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Lúcia de Souza. ¿Cómo sistematizar experiencias? Una propuesta metodológica. In: JARA, Oscar. *La Sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colección: Educación Popular y Saberes Libertarios. Lima (Peru), 2014. 332p, cap. 5, p.189-232.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso 21 set 2020.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8º ed. São Paulo: Ática, 2002.

GALEANO, Eduardo. *O Livro dos Abraços*. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre/RS: L&PM, 1991.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método; Métodos; Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003a. 208p, cap.9, p. 193-208.

_____. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

GARCIA, Regina Leite (org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A Formação da Professora Alfabetizadora: Reflexões sobre a prática*. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2003c.

_____. *Novos olhares sobre a alfabetização*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, (2005) 2011.

_____. Prefácio. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (Orgs). *A Alfabetização como processo discursivo*. 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. *Alfabetização e letramento perguntas de um alfabetizado que lê*. [s.d]. Disponível em: <http://docplayer.com.br/66481230-Alfabetizacao-e-letramento-perguntas-de-um-alfabetizado-que-le.html>. Acesso 04 jan 2021.

GHIRALDELLI, Paulo. *História da educação Brasileira*. São Paulo. Editora Cortez, 2006.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. *Revista Estudos Avançados*, v. 7, p. 65-137, 1993.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JARA, Oscar. Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *La Piragua* (Revista latinoamericana de educación y política) Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes, n. 23, p. 07-16, 2006.

_____. *La Sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colección: Educación Popular y Saberes Libertarios. Lima (Peru), 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. A alfabetização como processo discursivo em perspectiva. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (Orgs). *A Alfabetização como processo discursivo*. 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017. 222p. cap. 2, p. 47- 63.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica. Brasília/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso 11 set. 2020.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília/DF. INEP/UPF, 2007.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf> Acesso 21 set 2020.

_____. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso 21 set 2020.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Municipal de Educação. Escola Municipal Professora Maria Ângela Moreira Pinto. Projeto Político-Pedagógico: A escola reconstruindo saberes. 2018.

NITERÓI. Secretária Municipal de Educação. Fundação Municipal de Educação. As classes de aceleração nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Niterói. Portaria 019/2014. Disponível em: http://pgm.niteroi.rj.gov.br/Atos_oficiais/2014/Janeiro/09_01_2014.pdf Acesso 21 de jan. de 2019.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Municipal de Educação. Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma construção Coletiva, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos. Portaria FME nº 085/2011. Disponível em: <http://www.educacaoniteroi.com.br/2016/05/portaria-0852011-diretrizes-referenciais-e-curriculares/> Acesso 13 jan. 2020.

PERRENOUD, Philippe. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. In: PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 184 p. cap. 9, p. 144 – 159.

PONTE, J. Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In: CASTRO, E.; TORRE, E. (Eds.). *Investigación en educación matemática* (p. 61-84). Coruña: Universidad da Coruña. Republicado em 2008, *PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4). 2004, p. 153-180.

PONTE, João Pedro da; SERRAZINA, Lurdes. Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração. *Zetetiké*, v. 11, n. 20, p. 9-55, jul./dez., 2004. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/zetetike/viewissue.php?id=11>. Acesso em 04 out.de 2019.

REBELLATO, José Luis. Sistematización de Experiencias: un concepto en construcción. In: JARA, Oscar. *La Sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colección: Educación Popular y Saberes Libertarios. Lima (Peru), 2014. 332 p. cap. 2, p. 85-113.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A Avaliação no Ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. Pérez. *Compreender e transformar o Ensino*. 4ª Edição. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; HELAL, Igor. A participação de crianças na aprendizagemensino da leitura e da escrita: experiência, alteridade, diferença(s) e dialogicidade como constitutivos desse processo. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 17: nov/2011-abr/2012, p. 106-121.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós- moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SHIROMA, E. et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

SILVA, Leticia Roberta Gomes Martins. *Entre certezas e incertezas, à constante procura de completar o incompleto...* Monografia de conclusão de curso. Niterói, UFF. Mimeo. 2016. Disponível em: <http://avaliacaoalfa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/347/2021/03/MONOGRAFIA-finalizada.pdf>

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A alfabetização como processo discursivo*. 1987. 170f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252229>> Acesso em 10 de agosto de 2020.

_____. *A criança na fase inicial da escrita*. A alfabetização como processo discursivo. 3º ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (Orgs). *A Alfabetização como processo discursivo*. 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. *Revista Brasileira de Alfabetização*. V.1, n.9 (jan./jun. 2019) – Belo Horizonte: ABAlf., 2019. Disponível em <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/314> Acesso 17 set 2020.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

STRECK, Danilo R. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: STRECK, Danilo R. *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Minas Gerais: Autêntica, 2010.

TAKAKI, Nara Hiroko; SANTANA, Fernanda Belarmino de. Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias. *Revista Diálogos Interdisciplinares*. GEPFIP, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 52-66, out. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/AsusX44C/Downloads/567-Texto%20do%20%20artigo-1653-1-10-20150225.pdf> Acesso 20 jan 2020.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras/ABL, 1998, p. 207-236.

APÊNDICE

Levantamento bibliográfico

DISSERTAÇÕES:

1. ABREU, Roberta Melo de Andrade. *A pesquisa da própria prática pedagógica: uma ação possível?* 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo- SP, 2008.
2. BENTES, Lidiane Maciel Moraes. *“Você vai pesquisar sobre a nossa escola?” - dificuldades e potencialidades no cotidiano de uma escola pública municipal de Niterói, RJ*. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo-RJ, 2013.
3. BRAGA, Nádia Helena. *Pesquisando a própria prática: narrativa de uma professora de Matemática*. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática), Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. Departamento de Matemática, Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2013.
4. DELGADO, Leandro José de Oliveira. *Narrativas e Práticas Docentes: Reinventando o Cotidiano Escolar*. 2015. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.
5. GUIMARÃES, Siely da Silva. *Uma investigação sobre a própria prática a partir da análise de erros como estratégia didática nas aulas de matemática*. 2018. 215f. Dissertação

(Mestrado em Ensino na Educação Básica). Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2018.

6. MARQUES-DOS-SANTOS, B. *A investigação sobre a própria prática de um professor iniciante sob o olhar da teoria da recontextualização*. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência), UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

7. MEDINA, G. B. K. *Processo de formação continuada na educação infantil: a professora como pesquisadora da sua própria prática*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

TESE:

1. FRANCO, Eliana Toledo Sirimarco. *Ações educativas para promover o agir comunicativo na interface matemática e trânsito: pesquisa sobre a própria prática*. 2013. 169 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência), Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Bauru- SP, 2013.

ANEXO I



E. M. PROFESSORA MARIA ÂNGELA MOREIRA PINTO.

PROFESSORA: LETICIA ROBERTA G. M. DA SILVA.

PROJETO: “JOGOS, MÚSICAS E BRINCADEIRAS”.

1. APRESENTAÇÃO:

Este projeto foi elaborado com o objetivo de mediar o processo de alfabetização do grupo de referência 1D do turno da tarde da E. M. Professora Maria Ângela Moreira Pinto através da metodologia de projetos.

Com a participação ativa dos estudantes – 27 alunos/alunas no total - foi escolhido como tema de estudo: “Jogos, Músicas e Brincadeiras”. Após escolha do tema, a professora e os estudantes elaboram o índice de conhecimento coletivo o qual servirá de base para ser consultado constantemente para verificar o que já foi pesquisado/estudado e o que ainda precisa ser pesquisado/estudado.

Levando em consideração o universo infantil ao qual os estudantes do grupo de referência 1D fazem parte e abrangência interdisciplinar que o tema escolhido suscita, o desenvolvimento do mesmo é considerado muito pertinente.

Pretendemos assim, de maneira lúdica, desenvolver um trabalho docente com estratégias pedagógicas que auxiliem de modo significativo todo o processo de construção e consolidação da alfabetização do grupo estudantil citado.

2. JUSTIFICATIVA:

Compreendemos que desde o nascimento o indivíduo entra em contato com uma sociedade letrada que o envolve a todo o momento, seja na escolha de marcas preferidas, seja com o contato com livros de histórias, seja com a distinção do ônibus que precisa tomar para ir à escola, etc. Entendemos que a alfabetização se inicia muito antes da criança entrar para a escola e na classe de alfabetização. Antes deste momento, ela já faz leitura do mundo letrado no qual vive. “E a escola aparece como o lugar organizado para se fazer um exercício diário de ampliar e aprofundar, de forma crítica esse conhecimento de mundo” (GOULART, 2010).

Ao considerar esta realidade, aferimos a importância da preparação de um ambiente lúdico que favoreça, de modo significativo, o processo de alfabetização dos/das alunos/alunas. O trabalho com projetos interdisciplinares vem auxiliar neste arranjo de ambiente contextualizado, interdisciplinar, lúdico e participativo.

Ninguém cria do nada e, para criar, faz-se necessário o conhecimento prévio do professor alfabetizador a respeito da bagagem cultural que a criança já traz de sua vivência de mundo para, a partir daí, dar impulso a novos conhecimentos. Pois, “toda a importante bagagem conquistada na vida é a base para as crianças continuarem aprendendo na vida e na escola” (GOULART, 2010).

Pensando nisto, realizamos uma atividade lúdica em sala de aula com o intuito de suscitar temas de interesse do grupo estudantil que fossem relevantes para estudo. Por meio de votação o mesmo grupo escolheu o projeto: “Jogos, Músicas e Brincadeiras”. Tema bastante pertinente levando em consideração o momento de aprendizagem em que se encontram (alfabetização) e o universo infantil ao qual fazem parte.

Segundo Leontiev (1988) na infância a atividade principal da criança é a brincadeira e que, com base nela, a criança aprende a interagir e a compreender o mundo. É importante lembrarmos que a criança ao sair da Educação infantil e ingressar no Ensino Fundamental continua sendo criança, embora ingresse em uma nova fase de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Um ambiente lúdico e interdisciplinar criado em sala de aula que leve as crianças a vivenciarem concretamente experiências do dia a dia com alegria, sem dúvida se torna mais prazeroso e estimulador para pensar, construir, aprimorar e consolidar a escrita, a leitura e outros aprendizados significativos e importantes para uma leitura de mundo ampla e alfabetização plena.

De acordo com Pestalozzi (apud MANACORDA, 1989, p. 264):

O vivo estímulo da curiosidade provoca tentativas que, se têm êxito positivo ou são encorajadas por outros, levam ao hábito de pensar. Deve-se agir sobre a mente das crianças com elementos tirados da realidade e não com regras abstratas, e se deve ensinar mais com a ajuda de objetos do que de palavras.

A partir do concreto, buscando elementos da realidade e interesses dos estudantes, como: cantigas de rodas, brincadeiras e jogos cantados, brincadeiras cotidianas, jogos diversos, brinquedos populares, dentre outros; podemos criar situações bastante favoráveis de aprendizagem, pois, “além de promover a interação entre eles, contribui para o desenvolvimento e o bem estar dos mesmos no ambiente escolar” (cf. BRAINER, 2013). Com “Jogos, Músicas e Brincadeiras” o ambiente se torna alegre e pode propiciar a alfabetização, porque se conecta com gestos da vida concreta das crianças.

Envolver o/a aluno/aluna na construção de seu aprendizado é a alma do processo de alfabetização, porque do ponto de vista didático,

As brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos. Podendo motivar as crianças para se envolverem nas atividades despertando seus interesses pelos conteúdos curriculares (BITTENCOURT e FERREIRA, 2002).

O projeto coletivo “Jogos, Músicas e Brincadeiras” se justifica deste modo como uma proposta pedagógica relevante e de grande potencialidade para a aprendizagem infantil, especificamente para a alfabetização de crianças pequenas.

3. OBJETIVO GERAL:

Possibilitar a alfabetização do grupo de referência 1D através da ampliação do repertório de jogos, músicas e brincadeiras articulado a conhecimentos de diferentes áreas de saberes.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR ÁREAS DE CONHECIMENTOS:

Linguagem, Identidade e Autonomia

- Escrever com autonomia o primeiro nome e memorizar o nome completo;
- Reconhecer seu nome e dos colegas em situações diversas;
- Ouvir, compreender e fazer releitura de histórias ouvidas;
- Ampliar o vocabulário através de conversas, recontos de situações e histórias;
- Participar de jogos de expressão oral;

- Identificar, reproduzir e construir histórias com início, meio e fim;
- Desenvolver a prática de escrita espontânea;
- Localizar palavras em diferentes gêneros textuais;
- Reconhecer as letras do alfabeto e distingui-las de outros sinais gráficos;
- Ordenar as letras do alfabeto;
- Diferenciar vogais e consoantes;
- Construir consciência fonológica, fonêmica, de sílaba e de rima;
- Identificar as sílabas de uma palavra canônica e não canônica;
- Ler palavras com sílabas canônicas e não canônicas;
- Ler frases e pequenos textos com autonomia;
- Localizar informações explícitas e implícitas em textos de diversos gêneros;
- Aprimorar a motricidade fina e global

Tempo, Espaço e Cidadania:

- Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares;
- Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana usando noções relacionadas ao tempo;
- Identificar e utilizar diferentes marcadores de tempo;
- Descrever características observadas de locais de vivências;
- Reconhecer os direitos e deveres da criança e do adolescente;
- Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívios em diferentes espaços;
- Observar e descrever ritmos naturais;
- Saber se localizar em mapas simples e localizar pessoas e objetos tendo a si mesmo como ponto de referência.

Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável

- Seriar conjuntos segundo um atributo comum;
- Contar quantidades de objetos até 100;
- Relacionar quantidades a números;
- Ler e escrever números;
- Compor e decompor números até duas ordens;
- Construir noção de sistema de numeração decimal;

- Completar sequência de números naturais;
- Construir noção de adição com ações de acrescentar, reunir ou juntar;
- Construir noção de subtração com ações de retirar, completar e comparar;
- Identificar a localização ou a movimentação de pessoas ou objetos em representação plana do espaço;
- Utilizar medidas de tempo em resoluções de problemas;
- Produzir a escrita de uma data com dia, mês e ano e conseguir identificar a semana no calendário;
- Identificar figuras planas e espaciais e relacioná-las a objetos do mundo físico;
- Identificar dados apresentados por meio de gráficos;
- Identificar e nomear as partes do corpo;
- Discutir a importância dos hábitos de higiene;
- Valorizar e respeitar as diferenças;
- Discutir e pensar em atitudes sustentáveis na relação entre seres humanos e natureza.

5. CONTEÚDOS OU HABILIDADES DESENVOLVIDOS/CONSTRUÍDOS:

Embora os conteúdos ou habilidades apareçam organizados por áreas de conhecimentos eles serão abordados e trabalhados de modo interdisciplinar nas atividades que serão desenvolvidas.

Linguagem, Identidade e Autonomia

- Oralidade;
- Alfabeto;
- Leitura (individual e compartilhada) e escuta;
- Interpretação;
- Ordem alfabética;
- Textos verbais e não verbais;
- Diferentes gêneros textuais: poema, informativo, narrativo, relatório, lista, gráficos, agenda, regras de jogos, receitas culinárias, parlenda, adivinhas, cantigas populares, descritivo.
- Escrita de palavras: nomes de jogos, brinquedos e outras palavras afins explorando letra inicial, letra final, número de letras, quantidade de sílabas, som inicial, etc;
- Produções textuais coletivas;

- Textos verbais e não verbais;
- Sinais de pontuação;
- Sinônimo/antônimo; masculino/feminino;
- Confecção de brinquedos e instrumentos musicais de sucata;
- Confecção de livro coletivo;
- Confecção de cartazes coletivos;
- Releitura de algumas obras de Cândido Portinari e Ivan Cruz;
- Apresentação de trabalhos;
- Jogos didáticos visando a alfabetização.

Tempo, Espaço e Cidadania:

- Identidade: jogos, brinquedos e brincadeiras que conhecem e brincam e que são preferidos. Pesquisa de jogos, brinquedos e brincadeiras de familiares no tempo de infância;
- Resgate de jogos, brinquedos, cantigas de rodas e brincadeiras do passado;
- Cidadania: direito ao lazer; brincadeiras saudáveis e seguras; direitos e deveres da criança e adolescentes; assembleias de classe;
- Rotina: calendário; agenda diária; leitura compartilhada diariamente; palavra do dia referente a uma leitura; atividades fixadas pela escola;
- Valores: Convivência em grupo; respeito ao próximo; partilha; trabalho em equipe; saber lidar com frustrações;
- Localização espaço-temporal: localização dos países onde surgiram alguns jogos, brinquedos e brincadeiras; a localização espacial de Niterói e do Brasil em relação aos outros países trabalhados;
- História dos brinquedos: semelhanças e diferenças em relação aos atuais e aos do passado;
- Brinquedos: preservação e reutilização; brinquedos industrializados e de produção artesanal;
- História da música e de alguns instrumentos musicais.
- Modos diferentes de brincar;
- Respeito aos animais;
- Transformações no nosso planeta causadas pela ação dos seres humanos;

Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável

- Números naturais;

- Contagem cotidiana até 100;
- Sequência numérica;
- Antecessor e sucessor;
- Noção do sistema de numeração decimal;
- Cálculos simples de adição e subtração exatas utilizando suporte visual;
- Situações matemáticas com adição (ações de reunir e acrescentar) e com subtração (ações de retirar, completar e comparar);
- Geometria: formas geométricas planas, sólidos geométricos, localização espacial (direita/esquerda; dentro/fora; perto/longe, em cima/ embaixo);
- Medidas de tempo e grandeza: Dias, semanas, meses, anos; pequeno/grande; alto/baixo, etc;
- Estatística: leitura de gráficos e coleta e organização de dados;
- Sistema monetário;
- Robótica, jogos eletrônicos e novas tecnologias;
- Animais presentes em cantigas populares (características, classificação, habitat natural);
- Vegetais presentes em cantigas populares (características, classificação).

6. ATIVIDADES QUE SERÃO DESENVOLVIDAS:

- Canto de cantigas populares com atividades planejadas a partir delas: “O cravo e a rosa”, “Borboletinha”, “Atirei o pau no gato”, “A barata diz que tem”, “O que é que tem na sopa do neném”, etc;
- Brincadeiras diversas com algumas atividades planejadas a partir delas: “adoleta”, “amarelinha”, “coelhinho saiu da toca”, “adedanha”, “pular corda”, “velha/onça/caçador”, etc;
- Jogos diversos: de encaixe, quebra-cabeça, de alfabetização, “letras que falam”, “imagem e ação”, etc;
- Rotina;
- Visita à sala de Recursos Multifuncionais da escola;
- Lista de brinquedos, jogos e brincadeiras, animais, frutas, legumes, verduras;

- Salada de frutas;
- Feirinha;
- Incentivo à leitura: leituras diárias compartilhadas e individuais; caixote literário; visitas periódicas a sala de leitura;
- Aula passeio na Biblioteca Parque de Niterói (espaço infanto-juvenil);
- Aula passeio no Laboratório de Brinquedos da Uff (Labs- UFF);
- Produções textuais coletivas e registros individuais;
- Confeção de um livro coletivo;
- Confeção de cartazes coletivos;
- Leitura de imagens;
- Releitura de algumas obras de Cândido Portinari e Ivan Cruz sobre brincadeiras;
- Confeção de brinquedos e instrumentos musicais feitos com sucatas e materiais de baixo custo;
- Robótica educacional;
- Pesquisas relacionadas ao tema;
- Aniversariantes do mês;
- Apresentações de trabalhos na “Feira do Saber” (evento da própria escola) e na Feira de Ciência e Tecnologia de Niterói.

7. METODOLOGIA:

A partir de cantigas populares, jogos e brincadeiras serão planejadas atividades lúdicas com o objetivo de mediar o processo de alfabetização do grupo de referência 1D articulando os saberes prévios dos estudantes sobre o tema com a construção de novos conhecimentos de modo interdisciplinar.

Considerando os referenciais curriculares da rede municipal de educação juntamente com a Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho será desenvolvido mediante sequência didática contextualizada articulando saberes de diversas áreas de conhecimento com a participação ativa de todos os estudantes e também construindo currículo no cotidiano de acordo com as necessidades surgidas ao longo do processo.

8. AVALIAÇÃO:

A avaliação será realizada durante todo o processo e estará presente como prática de investigação. Inicialmente será feita uma avaliação diagnóstica, para sondar o conhecimento prévio dos/das alunos/alunas e a partir daí planejar o trabalho que será desenvolvido.

Outras atividades avaliativas serão realizadas de acordo com as necessidades observadas na realização das atividades diárias. Também se fará uso de fotografias de algumas atividades com o objetivo de registrar momentos para depois serem analisados e avaliados de acordo com o planejamento pedagógico. Estes meios darão pistas de como o/a aluno/aluna está construindo o seu conhecimento e quais estratégias pedagógicas se fazem necessárias para a intervenção.

Num segundo momento acontecerá uma avaliação formativa para averiguar o andamento do processo ensino-aprendizagem. E, ao final do percurso, nova avaliação será feita para verificar o que os estudantes conseguiram alcançar e em qual nível se encontram no processo de alfabetização respeitando o tempo de aprendizagem de cada estudante.

Registros considerados importantes pela professora serão organizados, ao longo do processo, em portfólios individuais de cada criança e entregues aos responsáveis ao final do ano letivo. Também será realizado relatório anual de cada estudante sendo este arquivado na unidade escolar.

9. CULMINÂNCIA:

O projeto: “Jogos, Músicas e Brincadeiras” terá sua culminância em dois momentos. O primeiro momento será na “Feira do Saber” promovida anualmente pela unidade escolar e o segundo na Feira de Ciência e Tecnologia de Niterói.

10. RECURSOS NECESSÁRIOS:

- A) Materiais de baixo custo e sucatas para confecção de instrumentos musicais, brinquedos e possíveis protótipos idealizados na aula de Robótica: latas e garrafas pets de tamanhos variados; caixas de leite, sapato, pasta de dente; cds antigos; fios antigos, etc;
- B) 4 Kits Arduino Uno Iniciante, 4 motores, 30 pilhas e 4 baterias para as aulas de Robótica;
- C) Para uso geral: cartolinas coloridas e papel 40 kg; cola branca e de isopor; bastão de cola quente; durex grosso; fita crepe; blocos de color set; resma de papel ofício; guaches coloridos; pincéis; massinhas; tampinhas de garrafa; palitos de sorvete; lãs coloridas; glitters coloridos;
- D) Para brincadeiras com brinquedos antigos: 14 Bambolês, 1 corda (3 a 5 metros), 5 piões, 3 petecas, 10 ioiôs, 2 caixas de varetas, 2 dominó, 2 mico, 10 molas, 200 bolinhas de gude, 1 totó, 3 boliches;
- E) Disponibilidade de um ônibus para realização de Aula Passeio na Biblioteca Parque de Niterói (visita guiada para conhecer os espaços e serviços da biblioteca e atividades lúdicas no setor infanto-juvenil) em data e horário a serem definidos.
- F) Frutas diversas para a preparação da salada de frutas;
- G) 12 cestos pequenos; frutas/legumes/verduras de brinquedo para a Feirinha.

11. CUSTO ESTIMADO:

PRODUTOS	PREÇO UNITÁRIO	PREÇO TOTAL
4 Kits Arduino Uno Iniciante	R\$ 90,00	R\$ 360,00
4 motores	R\$9,60	R\$ 38,40
30 Pilhas	R\$ 32,90 (pacote com 16 unid.)	R\$ 65,80
Materiais de papelaria	R\$ 400,00	R\$ 300,00
14 Bambolês	R\$ 2,00	R\$ 48,00
4 Baterias recarregáveis	R\$ 26,90	R\$ 107,90
1 corda	R\$ 49,90	R\$ 49,90
5 piões	R\$ 5,00	R\$ 25,00
3 Petecas	R\$ 12,00	R\$ 36,00
10 ioiôs	R\$ 3,00	R\$ 30,00
2 caixas de varetas	R\$ 4,00	R\$ 8,00
2 micos	R\$ 4,00	R\$ 8,00
2 Dominós	R\$ 4,00	R\$8,00
200 bolinhas de gude	R\$ 39,00	R\$ 39,00
10 molas	R\$ 2,00	R\$ 20,00
1 Totó	R\$ 115,00	R\$ 115,00
3 bolíhes	R\$ 20,00	R\$ 60,00
Frutas	R\$ 50,00	R\$ 50,00
12 cestos pequenos	R\$ 5,00	R\$ 60,00
Frutas/legumes/verduras de brinquedo	R\$ 25,00	R\$ 75,00
		R\$ 1565,60

12. CRONOGRAMA:

O projeto será desenvolvido dentro dos três períodos do ano letivo de 2019.

13. REFERÊNCIAS:

BITTENCOURT, Glaucimar; FERREIRA, Mariana Denise Moura. A importância do lúdico na Alfabetização. **Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia**. Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia. Belém / Pará 2002. Disponível em http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/importancia_ludico.pdf. Acesso em: março de 2019.

BRAINER, Margareth (org.). Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças. In: BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Ludicidade na sala de aula**. Brasília. 2012. Disponível em <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/39.pdf>. Acesso em: março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: março 2019.

ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GOULART, Cecília. Oralidade e Escrita. **Revista Educação: Guia da Alfabetização**. Vol. 1. Março, 2010.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANACORDA, M.A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Galeano L. Mônaco. São Paulo: Cortez, 1989.

NITERÓI. Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Niterói. 2010.

OBSERVAÇÃO: Este projeto iria ser apresentado à Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) como projeto instituinte com o objetivo de conseguir verba para desenvolvê-lo. No entanto, a escola perdeu o prazo das inscrições de projetos instituintes, sendo este aceito e aprovado em outra modalidade. Seu desenvolvimento durante o ano sofreu algumas modificações como a não realização de algumas aulas passeios porque não conseguimos transporte e o acréscimo de mais conteúdos de estudo que foram surgindo de acordo com as curiosidades das crianças.

ANEXO II

E. M. PROFESSORA MARIA ÂNGELA MOREIRA PINTO.

CRIANÇA: _____

PROFESSORA: LETICIA ROBERTA

TURMA: GR1D

DATA: ___/___/___

FICHA AVALIATIVA DA CRIANÇA

NESTE ANO DE 2019 O GRUPO DE REFERÊNCIA 1D, EM COMUM ACORDO, DECIDIU ESTUDAR O PROJETO “JOGOS, MÚSICAS E BRINCADEIRAS”. AO LONGO DO ANO FORAM REALIZADAS VÁRIAS ATIVIDADES COM A INTENÇÃO DE AMPLIAR NOSSO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA DE ESTUDO E A CONSTRUÇÃO DA LEITURA, ESCRITA E RACIOCÍNIO LÓGICO.

ESSAS SÃO ALGUMAS DAS ATIVIDADES QUE REALIZAMOS:

1. JOGOS DIDÁTICOS;
2. BRINCADEIRA “LETRAS QUE FALAM” SOBRE BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, ANIMAIS, VEGETAIS;
3. CONFECÇÃO DE CARTAZES EM GRUPOS;
4. CONFECÇÃO DE BRINQUEDOS DE SUCATA COMO CAMINHÕES, CHOCALHOS, BONECOS, DOMINÓ, JOGO DA MEMÓRIA, ETC;
5. ROBÓTICA EDUCACIONAL COM LEGO, SUCATA E PROGRAMAÇÃO COM SCRATCH;
6. CONFECÇÃO DA MAQUETE “SÍTIO DO 1º ANO”;
7. AULAS PASSEIOS AO REDOR DA ESCOLA PESQUISANDO OS VEGETAIS; NA PRAIA DE SÃO FRANCISCO OBSERVANDO A POLUIÇÃO; NO CAMPO DE SÃO BENTO PARA APRESENTAR NOSSO PROJETO;
8. PESQUISA E CONFEÇÃO DE FICHAS DOS ANIMAIS E VEGETAIS COMESTÍVEIS;
9. PRODUÇÕES TEXTUAIS COLETIVAS E INDIVIDUAIS;
10. CONFECÇÃO DE LIVROS COLETIVOS.



AGORA É COM VOCÊ:

QUAL OU QUAIS ATIVIDADES VOCÊ MAIS GOSTOU DE FAZER DURANTE O PROJETO?	O QUE VOCÊ APRENDEU COM O PROJETO “JOGOS, MÚSICAS E BRINCADEIRAS”?

O QUE VOCÊ ACHOU MAIS DIFÍCIL DE FAZER DURANTE O PROJETO OU NÃO GOSTOU DE FAZER?	COMO FOI A SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO?

QUAL A SUA AVALIAÇÃO SOBRE A PROFESSORA?	QUAL A SUA AVALIAÇÃO SOBRE A ESCOLA?

FAÇA UMA ILUSTRAÇÃO DE COMO VOCÊ ACHA QUE FOI O SEU ANO ESCOLAR EM 2019.

ANEXO III

Plano de Trabalho (Estudo) Individual.⁴⁸

PROJETO: _____										
CRIANÇA: _____ PERÍODO: ____/____/____ À ____/____/____										
PLANO DE ESTUDO INDIVIDUAL										
OFICINAS (ATIVIDADES)										
DIA DA SEMANA	AValiação E PLANEJAMENTO	LINGUAGENS FICHA:	MATEMÁTICA FICHA:	TEXTO LIVRE	LEITURA	ARTES (DESENHO/PINTURA/RECORTE E COLAGEM)	MASSINHA	LEGO	ROBÓTICA	BRINCADEIRAS LIVRES/OUTRAS
SEGUNDA	○									
TERÇA										
QUARTA									○	
QUINTA										
SEXTA										

Ficha Autoavaliativa a respeito do Plano de Trabalho Individual

FICHA AUTOAVALIATIVA							DATA: ____/____/____
CRIANÇA	FIZ TODAS AS ATIVIDADES QUE PROPUS A REALIZAR?	REALIZEI TODAS AS ATIVIDADES OBRIGATORIAS?	TIVE DIFICULDADES EM REALIZAR ALGUMA ATIVIDADE? QUAL?	QUAL ESTRATÉGIA UTILIZEI PARA SUPERAR AS DIFICULDADES ENCONTRADAS?	O QUE EU APRENDI COM AS ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE A SEMANA?	COMO CONSIDERO O MEU DESEMPENHO DURANTE A SEMANA?	

PROFESSORA: _____

⁴⁸ Esta é a segunda versão do plano de trabalho. O readaptei após a primeira quinzena de trabalho com as crianças. Ele é individual, cada criança organizava o seu. Porém, ele não precisa ser executado sozinho, as crianças podem criar as parcerias que quiserem para realizar as atividades escolhidas. As atividades que já estão com a marca (O) são realizadas no coletivo, toda turma ao mesmo tempo. Linguagem (atividades interdisciplinares de acordo com o tema do projeto), Matemática (interdisciplinar e de acordo com o tema, na medida do possível), texto livre e leitura (de escolha da criança) são atividades obrigatórias para todas as crianças na semana ou quinzena, conforme o combinado da turma. As demais são de livre escolha, estando sempre disponíveis ou conversado quando uma ou outra não pode ser disponibilizada no dia (caso aconteça por algum motivo: falta de material, mudança na rotina, dentre outros). Esta é uma de várias possibilidades de organização do plano de trabalho individualizado.

ANEXO IV

UFF - UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A produção de um trabalho pedagógico coletivo, participativo e dialógico e seus efeitos na aprendizagem infantil.

Pesquisador: LETICIA ROBERTA GOMES MARTINS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 24785119.1.0000.8160

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.042.389

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto que está sendo reapresentado pela terceira vez. A primeira reapresentação foi para cumprir as exigências da reunião do dia 8 de novembro de 2019, a segunda para cumprir as exigências da reunião do dia 13 de março e nesta versão a proponente está cumprindo a exigência da reunião do CEP de 17 de abril de 2020, qual seja, incluir como documento comprobatório um mail da Diretora da instituição na qual será realizada a pesquisa para a aprovação ética do trabalho acadêmico, a qual foi plenamente atendida

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa pretende estudar os processos pedagógicos favoráveis a alfabetização das crianças das classe populares, a partir da investigação da prática pedagógica da pesquisadora, buscando compreender as possibilidades de construção e desenvolvimento da apropriação participativa nos processos de alfabetização através de um trabalho pedagógico coletivo, participativo e dialógico e seus efeitos na aprendizagem infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São apresentados no projeto e no TCLE e estão de acordo com a normatização: Os riscos são mínimos, como os mesmos riscos existentes em atividades rotineiras como ler, escrever, brincar,

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITERÓI
Telefone: (21)2829-5119 **E-mail:** cephumanasuffi@gmail.com

Continuação do Parecer: 4.042.369

desenhar, dentre outros. E como benefícios pode-se reconhecer o favorecimento a aprendizagem escolar com tentativas de elucidar a questão do fracasso escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto encontra-se em situação satisfatória, a partir dos princípios de uma "pesquisa-ação", desenvolvida como estratégia de intervenção em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todas as exigências foram cumpridas: após o primeiro retorno, os termos ficaram de acordo com a normatização; na segunda foi apresentado o cronograma refeito em, nesta versão foi apresentado o documento de anuência da instituição de ensino na qual será realizada a pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há mais pendências. Todas foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1399508.pdf	18/04/2020 15:42:58		Aceito
Outros	DECLARACAO.pdf	18/04/2020 15:40:42	LETICIA ROBERTA GOMES MARTINS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	28/03/2020 18:09:18	LETICIA ROBERTA GOMES MARTINS DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	28/03/2020 18:08:55	LETICIA ROBERTA GOMES MARTINS DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_anterior.docx	27/11/2019 04:42:36	LETICIA ROBERTA GOMES MARTINS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Termo_de_assentimento_para_crianca_e_adolescente.doc	27/11/2019 04:41:35	LETICIA ROBERTA GOMES MARTINS DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITERÓI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** cephumanasuff@gmail.com

UFF - UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE -



Continuação do Parecer: 4.042.389

Ausência	Termo_de_assentimento_para_crianca_e_adolescente.doc	27/11/2019 04:41:35	LETICIA ROBERTA GOMES MARTINS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_livre_e_esclarecido_aos_reponsaveis.doc	27/11/2019 04:41:20	LETICIA ROBERTA GOMES MARTINS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	27/11/2019 04:24:21	LETICIA ROBERTA GOMES MARTINS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NITEROI, 22 de Maio de 2020

Assinado por:
FABIO REIS MOTA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** cephumanasuff@gmail.com