



1150092212



FE

UNICAMP

T/UNICAMP R529a

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AÇÕES, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DE UMA
PROFESSORA ALFABETIZADORA**

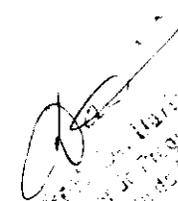
Ítala Nair Tomei Rizzo

Profº Drº Guilherme Do Val Toledo Prado

**Dissertação de Mestrado apresentada à
Comissão de Pós-Graduação de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, como
parte dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação, na área de concentração
de Ensino e Práticas Culturais.**

**Campinas
2011**

Errata: Onde se lê Ítala Nair Tomei Rizzo, lê-se Itala Nair Tomei Rizzo


Prof. Dr. Itala Nair Tomei Rizzo
Coordenadora de Pós-Graduação
Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP

Unidade 50
T/UNICAMP

Cutter R529a
V. Ed.
Tombo BC 92213
Proc. 16 130 21
C
Preço R\$ 11,00
Data 16/08/2011
Cód. tit. 801096

© by Ítala Nair Tomei Rizzo, 2011.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Rizzo, Ítala Nair Tomei/

R529a Ações, experiências e reflexões de uma professora alfabetizadora / Ítala Nair
Tomei Rizzo. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Aprendizagem. 2. Alfabetização. 3. Reflexão. I. Prado, Guilherme do Val
Toledo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

11-038/BFE

Título em inglês: Actions, experiences and reflections of a teacher literacy

Keywords: Learning; Literacy; Reflection

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (Orientador)

Profª. Drª. Ana Maria Falcão de Aragão

Profª. Drª. Laura Noemi Chaluh

Data da defesa: 25/02/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: italarizzo@gmail.com

Errata: Onde se lê Ítala Nair Tomei Rizzo, lê-se Itala Nair Tomei Rizzo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

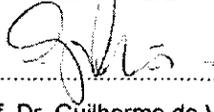
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ações, Experiências e Reflexões de Uma Professora-Alfabetizadora

Autor: Ítala Nair Tomei Rizzo
Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado

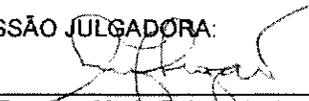
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Ítala Nair Tomei Rizzo e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25/02/2011

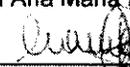
Assinatura: 

Orientador – Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

COMISSÃO JULGADORA:



Profa. Dra Ana Maria Falcão de Aragão



Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh



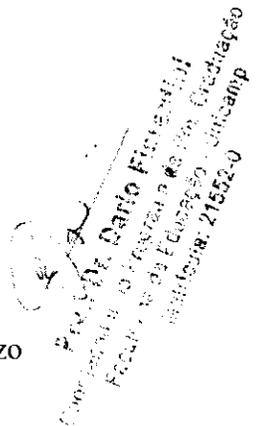
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

2011

iii

Errata: Onde se lê Ítala Nair Tomei Rizzo, lê-se Itala Nair Tomei Rizzo

26372


Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Instituição: 21552-0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ítala Nair Tomei Rizzo

Ações, Experiências e Reflexões
de uma Professora Alfabetizadora

Ítala Nair Tomei Rizzo

Campinas, 2011

Errata: Onde se lê Ítala Nair Tomei Rizzo, lê-se Itala Nair Tomei Rizzo


Prof. Dr. Itala Nair Tomei Rizzo
Coordenadora do Curso de Pedagogia
Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas
Campinas, 13.083-970

Resumo

Do lugar de professora-alfabetizadora-pesquisadora de uma Escola Pública Municipal de Educação Fundamental de Campinas-SP, preocupada em qualificar minha prática, proponho-me narrar o percurso vivido em minha docência, como professora alfabetizadora no período de 2008 e 2009, evidenciando as ações, experiências e reflexões em diálogo com as práticas cotidianas escolares e as relações interpessoais. Para tanto, procurei estabelecer nexos e conexões entre estas vivências e as teorias que fundamentaram minhas ações. Neste processo foi fundamental construir um diálogo entre eu e os “outros” - alunos, pais, pares de trabalho e professores em formação - em minha constituição profissional. As reflexões presentes neste processo possibilitaram muitas ressignificações das minhas ações docentes bem como, a compreensão sobre os modos de aprender dos meus alunos principalmente no que se refere a alfabetização. Os registros escolares cotidianos e as vivências produzidas no processo desta pesquisa a partir de memórias e lembranças permitiram-me a reconstrução de um conjunto de ações, experiências e reflexões, que evidenciaram os saberes e conhecimentos mobilizados, produzidos e significados, a partir de diversas ações realizadas por mim na busca e consolidação de uma escola pública de qualidade para todas as crianças. De algumas lições aprendidas neste processo de pesquisa, ressalto: - analisar a prática pedagógica na busca de compreender as estratégias para que todos os alunos aprendam- a necessidade de intensificarmos a discussão sobre os diferentes modos de ensinar e aprender, pois nem todos aprendemos da mesma maneira; - o desafio de, enquanto professora-alfabetizadora, ter a uma prática de ensino mais diversificada, mais singular, seja com intervenções coletivas e/ou individuais; -considerar, no processo de alfabetização, a criança como sujeito que pensa e reflete sobre aquilo que aprende, que lhe é ensinado elabora hipóteses e reflete sobre as mesmas;- analisar o brincar como uma experiência cultural que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo.

Abstract

From the place of literacy teacher-researcher, from a Municipal Public School Education in Campinas-SP, worried about qualifying my practice, I propose to narrate the course lived in my teaching, As a literacy teacher in the years 2008 and 2009, highlighting the actions, thoughts and experiences in dialogue with students everyday practices and interpersonal relationships. To do so, I sought to establish links and connections between these experiences and the theories justifying my actions. This process was critical to develop a dialogue between me and the "others" - students, parents, peers and teachers working in education - in my professional formation. The reflections in this process has enabled many teachers reinterpretation of my actions as well as the understanding of the ways of learning of my students especially when it comes to literacy. School records and everyday experiences produced in the process of this research from memories and recollections, allowed me to re-build a set of actions, experiences and reflections, which demonstrated the knowledge and expertise mobilized, and produced meanings from various actions taken by me. We emphasize that undertake such research in this reflexive movement, was a fundamental element in the production process, mobilization and significance of this knowledge and expertise evident in the pursuit and consolidation of a quality public school for all children. From some lessons learned in this research process, I emphasize: - examine the pedagogical practice in seeking to understand the strategies that all students learn - the need to deepen the discussion about the different ways of teaching and learning, because not everyone learns the same way - the challenge as a literacy professor, have a practice of education more diverse, more natural, been with collective interventions and / or individual;-consider, in the process of literacy, the child as an individual who thinks and reflects on what he learns, he is taught that elaborates and reflects assumptions about them; -analyze the playing as a cultural experience that involves the building of abilities, knowledge and values about the world.

*A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo da busca. E
ensinar e aprender não pode dar-se fora da
procura, fora da boniteza e da alegria.
(Paulo Freire, 1999)*

*Às crianças – alma da escola,
razão do seu existir.*

Agradecimentos

Agradecer a todos que me constituíram como pessoa-professora-alfabetizadora-pesquisadora, é a ação mais difícil nesta tarefa. Com receio do esquecimento de pessoas importantes. Recorro a Manoel de Barros¹, que com seu poema evidencia o processo de inacabamento do ser humano:

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.*

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.*

*Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

Foram precisos muitos ‘outros’ para que este trabalho existisse e, por isso, agradeço:
Ao Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, meu orientador, por auxiliar-me e ensinar-me sempre com carinho, atenção, cuidado e generosidade, mas, sobretudo acreditou neste trabalho mais do que eu mesma e me convenceu de que era preciso e possível realizá-lo.

À minha família (pai, mãe, avó, avô, nono, nona, Tia Marta, Fernando e Vânia), pessoas muito queridas! Por compartilharem muitos momentos em minha formação.

Ao Paulo, meu marido, companheiro, amigo, pelo amor, carinho e incentivo sempre e por compreender e dividir comigo angústias e alegrias ao longo de vários anos.

À Nathália e Beatriz, filhas queridas, que estão me ensinando a viver.

Aos profissionais da EMEF ‘Padre Francisco Silva’, em especial, a equipe de gestão, Mabel, Adriana, Marlene e Clarice, pelas infinitas aprendizagens, experiências e reflexões na realização deste estudo.

1 - Retrato do artista quando coisa. São Paulo: Record, 1998,p.79.

À Prof.^a Dr^a Ana Maria Falcão De Aragão, por ser responsável pela minha inserção neste mundo fascinante da pesquisa. Por acreditar em mim e me incentivar a pesquisa... Pelo carinho, afeto e acolhimento.

À Prof.^a Dr^a Laura Noemi Chaluh, pelas preciosas reflexões e diálogos. Pelo cuidado e atenção na leitura do meu texto, no momento da qualificação e também na defesa. Pelas valiosas contribuições à escrita desta dissertação.

À Tamara Abrão Pina Lopretti, pela parceria, cuidado e contribuições às minhas escritas desde o projeto “Escola singular: ações plurais”, e, agora, na conclusão do texto final.

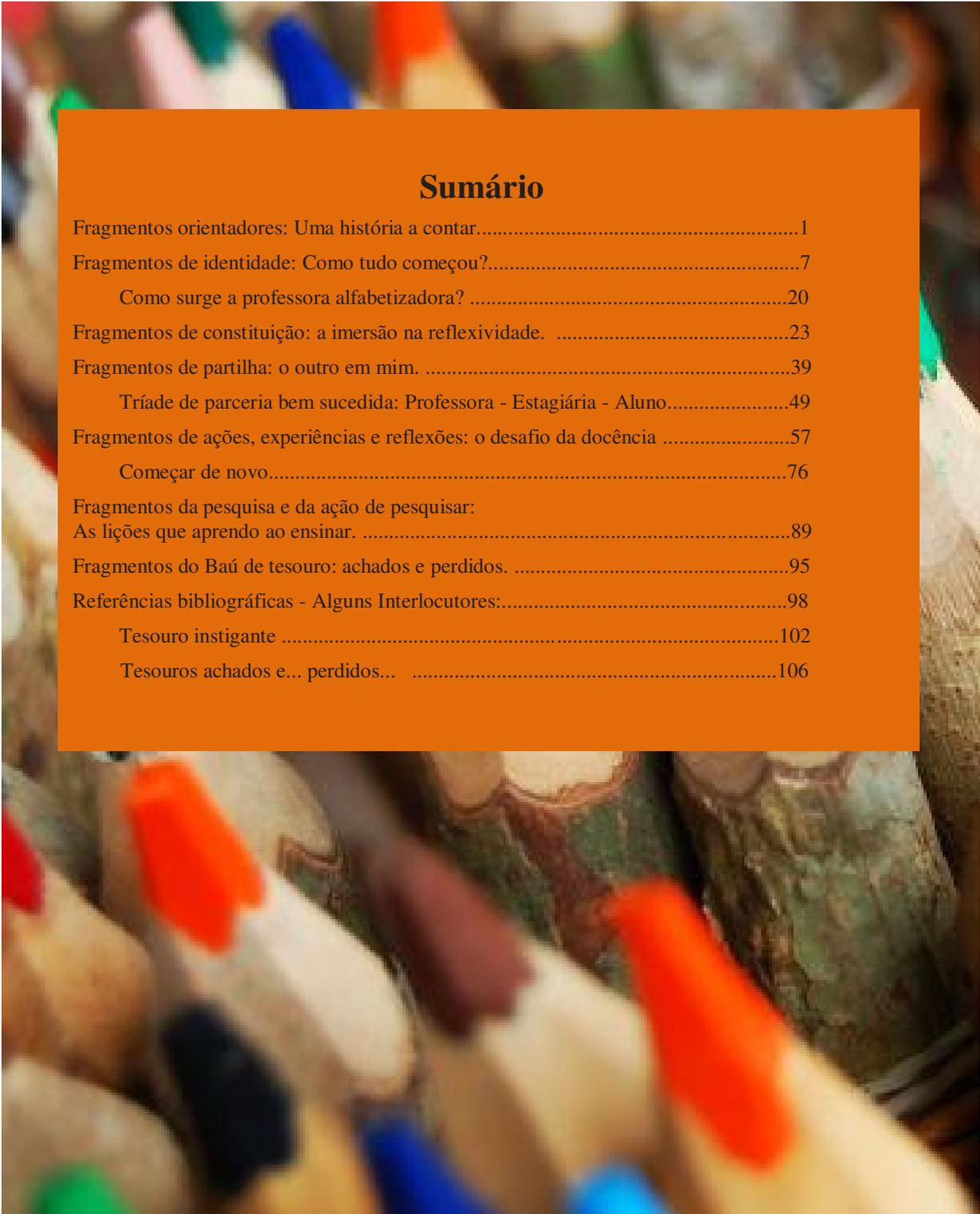
Aos queridos parceiros de docência: Adriana, Andréa, Cidinha, Edmara, Elza, Edna, Judite, Maria, Maristela, Mônica, Rosana, Roberto e Stela por compactuarem comigo na construção de uma escola pública de qualidade.

A Vanessa França Simas pelo afeto e pela parceria durante dois anos que contribuíram nas reflexões, por possibilitarem diversas discussões acerca da docência.

Aos queridos colegas do GEPEC, em especial Mafê, CrisHop, Natalina, Patrícia Infranger, Patrícia Yumi, Claudia, Vanessa, Heloísa e Liana, pelas inúmeras contribuições ao meu trabalho. Por me auxiliarem a compreender o sentido de partilhar saberes, trocar experiências e aprender em grupo.

A Família Matozinho por acreditar em meu potencial, em especial, a Crislaine por sua parceria no cotidiano escolar e a Cristiane por revisar toda a minha pesquisa.

Aos meus alunos pelas infinitas aprendizagens. Que me fazem acreditar numa escola de muitos saberes com muitos prazeres.



Sumário

Fragmentos orientadores: Uma história a contar.....	1
Fragmentos de identidade: Como tudo começou?.....	7
Como surge a professora alfabetizadora?	20
Fragmentos de constituição: a imersão na reflexividade.	23
Fragmentos de partilha: o outro em mim.	39
Tríade de parceria bem sucedida: Professora - Estagiária - Aluno.....	49
Fragmentos de ações, experiências e reflexões: o desafio da docência	57
Começar de novo.....	76
Fragmentos da pesquisa e da ação de pesquisar:	
As lições que aprendo ao ensinar.	89
Fragmentos do Baú de tesouro: achados e perdidos.	95
Referências bibliográficas - Alguns Interlocutores:.....	98
Tesouro instigante	102
Tesouros achados e... perdidos...	106

Fragmentos orientadores: Uma história a contar...



“Floresta tropical” - Guignard²

*E agora minha gente uma história eu vou contar
uma história interessante muita gente vai gostar.
(domínio público) ³*

2 - Imagem retirada do livro “Contando a arte de Guignard”, de Camargo e Esteves.

3 - Poesia de domínio público recitada por mim como introdução para contar uma história aos meus alunos.

E agora minha gente uma história eu vou contar. Vou contar a história de uma pessoa que não pensou em ser professora quando criança, mas que o balanço da vida levou ao magistério.

Essa pessoa sou eu, Ítala. Foi aí no magistério e no seu exercício que encontrei meus sonhos, meus dilemas, meus medos, enfim, uma infinidade de emoções que me levaram a refletir sobre minhas ações e experiências que influenciaram tanto na minha postura de vida quanto na de sala de aula.

Relutei muito ao começar minha pesquisa, considerava-a irrelevante ao mundo acadêmico, mas me convenci de sua importância nos diálogos estabelecidos com outras professoras alfabetizadoras e encontrei justificativa na interlocução com meu orientador quando afirma:

O discurso do/a professor/a - pesquisador/a da escola básica se faz valioso porque é diálogo consigo próprio e com a realidade de seu trabalho, com a produção acadêmica que alimenta suas dúvidas e impõe contradições que o obrigam a querer “enxergar” ainda mais de perto, com as múltiplas instâncias materiais e culturais de seu contexto (PRADO E CUNHA, 2007, p.42).

Além de afirmar que o que estou realizando é pesquisa, ainda demonstra que a mesma é valiosa, para mim, e para toda a comunidade escolar: professores, alunos, gestores e pais, ou seja, todos os protagonistas desta história.

Segundo Bakhtin “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma e antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (Bakhtin, apud Brait, 2010, p.7) e é isto que pretendo explicitar em minha pesquisa, dando voz à ideologia por trás de minhas ações, experiências e reflexões de professora- alfabetizadora- pesquisadora.

Evidenciando que a cada início de ano fico instigada com os desafios ao assumir uma nova turma, busco um diálogo com o meio histórico-cultural no qual estou inserida tendo como objetivo a compreensão do contexto, através das ações, experiências e reflexões da professora-pesquisadora; e como professora-alfabetizadora, de uma escola pública municipal de educação fundamental, procuro narrar o percurso vivenciado em minha docência evidenciando as ações, experiências e reflexões num diálogo com as práticas cotidianas e as relações interpessoais estabelecendo conexões entre estes e as teorias que embasam minhas ações.

Apesar de fazer um apanhado geral desde 2004, minha pesquisa está centrada em 2008 e 2009 nas relações estabelecidas com duas turmas de 1º ano de alfabetização da Rede Municipal de Campinas, com suas famílias, os pares da escola, com a professora em formação Vanessa e com quem mais se aproximou da pesquisa.

Preocupada em tornar-me uma professora melhor, procuro evidenciar tanto os saberes que possuo, quanto os que não possuo, bem como a contribuição de “outros” - alunos, pais, pares de trabalho e professores em formação - em minha constituição profissional.

Assumo o título de professora alfabetizadora por meio das ressignificações de minhas ações docentes, possibilitadas por reflexões, bem como pela compreensão do aprendizado de meus alunos, principalmente no que se refere à alfabetização.

Busco, ainda, ampliar a discussão sobre a importância de se saber que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira e no tempo mesmo, desafiando-me, enquanto professora-alfabetizadora a uma prática de um ensino diversificado, seja com intervenções coletivas e/ou individuais, de acordo com Bakhtin é “na singularidade do ato a possibilidade da religação entre cultura e vida, entre consciência cultural e consciência vivida.” (Bakhtin, 2010, p.25).

Ao realizar minha pesquisa, saliento a importância histórico-cultural na constituição do sujeito. Busquei, então, interlocutores como Bakhtin, Freire, Geraldi, Vygotsky, Carmen Sanches Sampaio; além de outras vozes que ressoaram em meu viver, para discutir a influência do meio em minha composição e para compreender como a palavra do outro ressoava em minhas ações, experiências e reflexões, enquanto esta me movia a exercitar a reflexividade transformando meu ato da docência e me permitindo a apreender muitas lições ao ensinar.

A pesquisa que apresento se fundamenta no relato que denomino fragmentos de vivência, estes que se apresentam, inicialmente, em cinco episódios significativos para a reflexão sobre minha prática, num movimento de vai e volta entre passado e presente, rememorando numa perspectiva benjaminiana, onde é possível falar de ontem como se fosse agora, partilhando cenas, objetos; mergulhando comigo nas minhas ações, minhas experiências e minhas reflexões acerca do meu trabalho como professora alfabetizadora.

Apresento os “Fragmentos de identidade: Como tudo começou?”. Neste situarei o contexto no qual nasci, fui criada e tornei-me professora. Através de uma volta ao passado, relacionando-o com o presente, relato tanto reflexões sobre as minhas experiências como a minha constituição

como professora alfabetizadora.

Nos “Fragmentos de constituição: a imersão na reflexividade” transparece a professora pesquisadora, que passa a ter consciência de si e do trabalho refletindo sobre o meu fazer, dando sentido/significado/visibilidade para mim.

Nos “Fragmentos de partilha: o outro em mim” relato a importância do olhar do “outro” em minha constituição, e como o mesmo provoca ações e reflexões em meu cotidiano.

Já nos “Fragmentos de ações, experiências e reflexões: o desafio da docência” apresenta as ações, experiências e reflexões com crianças de seis anos e os dilemas deste trabalho.

Nos “Fragmentos da pesquisa e da ação de pesquisar: as lições que aprendo ao ensinar”, onde começarei a explicitar as lições aprendidas até agora, com o caminhar e o término da pesquisa.

E, por fim, os “Fragmentos do Baú de tesouros: achados e... perdidos”, onde estão contidos tesouros, como as referências, os anexos e o inventário que deram vida a esta pesquisa.

Esta é a história que quero compartilhar com vocês. Vamos?

Fragmentos de identidade: Como tudo começou?



"Sunrise by the Ocean" de Vladimir Kush⁴

...Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (Ítalo Calvino)

4 - Imagem disponível em: [http://www.vladimirkush.com/editions.php?id=159&category=Editions/Available Limited Edition Prints](http://www.vladimirkush.com/editions.php?id=159&category=Editions/Available%20Limited%20Edition%20Prints).

Por que começar a dissertação contando sobre mim mesma? Questionei-me várias vezes, querendo compreender a necessidade de me apresentar primeiro, situar de onde vim, meus anseios e angústias vividas em minha jornada. Por fim encontrei justificativa em Larrosa (2006, p.21) “... talvez nessa história em que o homem se narra a si mesmo, nessa história que talvez não seja senão a repetição de outras histórias, possamos adivinhar algo daquilo que somos.” Conto como fui me constituindo ao longo dessa narrativa, como na tríade bakhtiana eu-para-mim, eu-para-outro e o outro-para-mim vão me constituindo um sujeito com muitos *eus*. Vou além, acredito que ao narrá-la vou revelando facetas que desconhecia ou que escondia de mim e dos outros e passo, então, a me constituir como sujeito ativo e consciente da professora alfabetizadora-pesquisadora que sou.

Para muitos, o ano de 1968 foi extremamente movimentado e repleto de acontecimentos importantes, tais como, o assassinato de Martin Luther King e Robert Kennedy, além de manifestações estudantis contrárias aos regimes autoritários vigentes em vários países do mundo, especialmente no Brasil. Porém, para minha família, em especial meus pais, Luciano e Cleide, o mais importante foi o meu nascimento na madrugada de lua cheia de 12 de junho, em São Paulo, Capital. A chegada da filha que, fugindo da tradição familiar, não seria comerciante e nem dona de casa, mas sim professora. O primeiro membro desta família a romper o ciclo e adentrar no mundo acadêmico desbravando caminhos para que outros o fizessem independente de sua idade ou ocupação, pois meus pais haviam concluído o ensino fundamental e apenas o meu tio paterno havia cursado o técnico de contabilidade, função que exercia deixando a família muito orgulhosa.

Vim ao mundo em uma família com uma diversidade cultural muito grande, e para satisfazer a esta heterogeneidade recebi o nome das duas avós, Ítala, o nome da avó paterna e Nair, da avó materna. A família paterna era de origem italiana, com traços matriarcais, pois apesar da presença dos homens a voz da casa era a nona (avó), e tudo era feito segundo suas recomendações.

Lembro-me que apesar de estar no Brasil há trinta anos ela não falava português e não abria mão das peculiaridades de sua cultura desde vestimenta até hábitos alimentares. Já, a família materna, era de uma mistura de costumes influenciado pelas misturas de raças e pela agropecuária interiorana, pois desde que se tem conhecimento através da história oral relatada pelos membros, todos sempre viveram em fazendas como empregados ou em terras pequenas com a cultura de subsistência.

Em comum as duas famílias tinham o trabalho braçal, e o sonho de que alguém alcançasse o

mundo letrado. Não simplesmente ler escrever, mas que um de seus membros entrasse no mundo acadêmico, algo que era visto como difícil de ser conquistado, em função das condições de vida onde todos precisavam ajudar no sustento do lar, no serviço do campo, família materna, ou no comércio, família paterna, não eram ideais para o estudo e ao mesmo tempo o esforço para adaptar aos padrões escolares era muito grande. Apesar de todas estas dificuldades, todos eram leitores principalmente de folhetins, romances e outros gêneros que sempre permeavam nossas conversas.

E assim fui vivendo minha infância, até que, em 1974, no âmago da crise do petróleo, mudamos pai, mãe, irmão e eu, da Freguesia do Ó para a Vila Carolina, para a casa ao lado do nono (avô), que acabara de ficar viúvo e que necessitava da presença de meus pais para ajudá-lo a reestruturar e atualizar o comércio, transformando-o em um mercado para superar as dificuldades financeiras. Concomitante à mudança de espaço físico deu-se início a minha jornada escolar, ingressei na 1ª série da EEPG Angelina Madureira, a escola do bairro, com seu prédio enorme e com seus corredores imensos onde todas as crianças da redondeza frequentavam.

Sentia-me como uma heroína com seu avental branco e logotipo da escola no bolso. A partir daquele momento aprenderia a ler todas as revistas de quadrinhos que circulavam em casa. Recordo-me de folhear as revistas e entender suas histórias através das imagens, mas de não conseguir decifrar os códigos escritos. Então eu pedia ao ‘nono’ para ler, mas sua fala, com sotaque, não condizia com a sonoridade aprendida na escola. Ele lia em português e falava em italiano o que a princípio muito me dificultou, mas, ao mesmo tempo, me instigou a aprender para poder ensiná-lo a falar corretamente em português, evitando assim os embaraços causados em decorrência de seu sotaque no comércio do meu pai. E eu acreditava que podia salvar o ‘nono’ das confusões!

Assim, fui vivendo minha escolaridade, trazendo elementos da escola para casa e vice-versa. Vivendo diversas realidades dentro de uma grande metrópole como São Paulo.

Posso dizer que quando pequena jamais imaginei ser professora. Durante minha infância brinquei muito com meu irmão e a turma de crianças vizinhas, aproveitando o tempo disponível para brincadeiras de rua na zona norte de São Paulo, além do fato de não ser uma menina centrada nas atividades escolares, realizando-as apenas razoavelmente.

O primeiro ano foi marcado pela descoberta da leitura e da escrita, mas também por várias

situações que precisei aprender a contornar. Era uma criança inquieta, e por diversas vezes a inquietude resultou em castigos, como ficar em pé na sala ou atrás da porta. Ainda havia o fato de ter uma dificuldade de concentração nas atividades, o que, geralmente, resultava em ir à casa dos amigos de sala buscar os cadernos emprestados para atualizar as tarefas perdidas. No entanto, ao passar dos dois primeiros anos na escola, fui aprendendo a ter ações que não resultassem em castigos.

Ao passar para a 5ª série, minha mãe me transferiu para outra escola do bairro que oferecia esta série também no período da manhã, em virtude da organização familiar, pois agora minha mãe ajudava meu pai no mercado. Foi com muita tristeza que deixei meu grupo de amigos e fui para a Escola Estadual de 1º e 2º graus Tarcísio Álvares Lobo.

Estávamos no início da abertura política neste país e houve uma greve na rede estadual que durou aproximadamente 100 dias. Meus pais ficaram desesperados, pois, mais ficava em casa do que ia para escola, e quando havia aula, a carga horária nunca era completa. Algumas vezes voltava para casa, e outras na escola conversando com os novos amigos, que não eram conhecidos por meus pais.

Foi um ano muito conturbado e ao seu término, minha mãe foi à escola, assinou um documento pedindo a minha retenção naquela série e imediatamente matriculou-me em outra escola do bairro, que não era mais uma instituição pública e, sim, uma escola particular de cunho religioso.

Então ingressei na 5ª série novamente, em 1980 no Colégio Padre Moye. Entrei em uma turma de crianças que estavam juntas desde a 1ª série e não preciso dizer que não consegui me enturmar, ficando isolada, restando como companhia apenas as freiras. Apenas na 6ª série constituí um grupo de amigos, pois, nesse ano, ocorreram seis novas matrículas que passaram a fazer parte do meu círculo de amizades. Éramos vistos como intrusos pelos alunos, mas muito bem tratados pelos professores.

Adentrei em um ambiente completamente diferente da realidade na qual vivi na escola pública no ano anterior, onde não havia uniforme, as aulas eram em salas ambientes, e o aluno ao tocar o sinal deveria dirigir-se ou não para a próxima disciplina e assistir às aulas, sem nenhuma preocupação em fazer anotações, pesquisas, ou mesmo, tarefas de casa.

Passei a frequentar uma escola com uniforme composto por agasalho e calça azul marinho,

camiseta branca e tênis azul marinho, onde todos deveriam utilizar o mesmo uniforme quer seja menino ou menina; com horário de aula rígido seguido pelos alunos regularmente, e cobrança das tarefas de casa. Não trazer a tarefa de casa me gerou constrangimento, pois a professora solicitou a mim e a dois alunos novos que nos dirigíssemos à biblioteca e fizéssemos a lição e que só retornássemos na segunda aula com a atividade feita. Foi horrível sair da sala sob os olhares atentos de todos os alunos que comentavam o acontecido. Mas novamente fui tomando ciência de como proceder para me sentir pertencente a este novo grupo.

Por ser um colégio religioso, tratávamos as professoras, freiras, por irmãs. A que lecionava história do Brasil, despertou meu interesse pela matéria, pois em todas as suas aulas ela trazia uma notícia de impacto e relacionava com o assunto a ser estudado.

Foi uma fase de mudanças escolares e pessoais, pois o nono que sempre me auxiliava nas atividades escolares veio a falecer no período de um ano, deixando um vazio nas discussões e exemplos de vida, pois ele havia passado pelas duas guerras mundiais na Itália e adorava romancear os fatos e, é claro, anarquizá-los também. A ausência do nono me conscientizou da realidade de minha família. Meu pai teve o seu primeiro infarto e em decorrência de seus problemas de saúde afastou-se do comércio deixando-o aos cuidados de minha mãe. Ela passou, então, a ser o chefe da casa e meu pai o chefe da família cuidando, então, da organização do lar.

Não precisa ser vidente para perceber os obstáculos vividos naquele lar, passamos a ser orientados por um homem que não estava acostumado a tomar as decisões na organização doméstica, pois fora criado para ser o provedor, aquele que trazia o dinheiro para casa e esta era responsabilidade da esposa. Foi muito difícil a sua adaptação, e conseqüentemente a nossa também.

Então, busquei refúgio nos estudos, e nesta época deixei de ser uma aluna razoável, para ser uma aluna aplicada e estudiosa. Houve, ainda, minha identificação com a professora que dizia ser filha de pais de origem humilde, apesar disso haver se tornado mestre em educação. Naquele momento não entendia o que isto queria dizer, mas percebi que era algo muito valioso. Ela evidenciava que era possível chegar ao nível universitário. Meus pais apesar de sonharem com o título, desacreditavam que eu ou meu irmão chegássemos a isto, pois na visão deles “filho de peixe peixinho é”. Portanto, eu seria comerciante ou dona de casa. E a referida professora Irmã Dilecta evidenciava diariamente ser possível realizar o sonho de, na época cursar História e quem sabe vir a ser historiadora ou professora de História.

Outras professoras também marcaram minha escolaridade, entretanto, não havia ninguém com o seu poder de sedução para o estudo como a irmã Dilecta. Por ser religiosa, no ano seguinte ela foi enviada para uma missão no norte do país e acabou deixando suas aulas para outro profissional que, por sorte, complementou o meu amor pela matéria e me fez vislumbrar a possibilidade de ser professora.

Cursando a sétima série do ensino fundamental, 1982, no Colégio Padre Moye, participei da proposta utilizada pelo professor de história, Pedro Guimarães, onde este selecionava os melhores alunos de suas provas dissertativas para serem os segundos leitores e comentar por escrito, os trabalhos de pesquisa dos alunos. Passei a fazer parte deste grupo de pessoas, pois adorava a matéria. Além disto, o professor dedicava uma hora por semana após o período de aula para conversar e orientar seus alunos auxiliares. Para mim, foi maravilhoso integrar este grupo, pois na escola havia o grupo dos desportistas, os descolados, os intelectuais e os excluídos e eu consegui sair dos excluídos para fazer parte dos intelectuais, foi maravilhoso! Passei a ser respeitada e conhecida por todos e estreitei meus laços de amizade com os outros alunos auxiliares e com os docentes da escola.

Com esse professor tive aula até o 1º ano do colegial, 1984, participando sempre dos grupos organizados por ele e aprendendo a participar politicamente da organização escolar através do grêmio estudantil. Acompanhei o professor e os colegas de escola em manifestações políticas como a de 1984. Enfim, descobrindo que a vida não se restringia apenas às quatro paredes da escola. Organizei minha vida para dar conta dos estudos, da consciência política e de arrumar um namorado que além de aprovado pelos pais era aprovado por alguns de meus professores, e que desde a sétima série fazia parte do meu grupo de amizades.

Em virtude desta relação estabelecida com as disciplinas do currículo escolar e com a equipe docente e por orientação desta acabei optando pelo curso de magistério, acreditando ser este o único caminho de trilhar rumos diferentes de ascender socialmente em uma família de escolaridade razoável, porém de muita sabedoria de vida. Pensei em fazer outro curso técnico, mas nenhum deles me agradou. Além disso, o Magistério dava-me a possibilidade de ingressar numa carreira, de cursar a faculdade de História e, posteriormente ingressar nas Forças Armadas como historiadora e fazer um trabalho de pesquisa pelo Brasil afora. Quantos sonhos, mas para realizá-los eu precisava fazer o Magistério e ser professora.

Cursei o magistério em outro colégio religioso, Nossa Senhora das Dores, por indicação do

colégio anterior, pela sua localização em um bairro próximo e principalmente por ter conseguido uma bolsa de estudos de 40% no valor da mensalidade.

A equipe docente do curso de Magistério apresentava-nos às diferentes realidades escolares. Lembro-me da professora de Didática que trabalhou na alfabetização de duas redes distintas, a particular em um colégio de alto conceito e na rede municipal em um bairro periférico, e de seus exemplos de como tentava levar elementos das distintas realidades para nossa formação. Ainda havia por parte desta professora o questionamento do por que algumas crianças não aprendiam independente de seu contexto social. Seus relatos me encantavam e suas reflexões e propostas me fizeram entender que, de fato, queria ser professora. Idealizava transformar o mundo e fazer a diferença em nossa sociedade, assim, nada melhor do que tal escolha para alcançar esse objetivo.

Realizei meus estágios na escola em que estudava e na rede estadual de ensino, ambiente este que muito me atraiu, pois as crianças eram ávidas por informações e outros conhecimentos. Na rede pública de ensino me deparei com várias “Ítalas”, com suas dificuldades de concentração, com seu contexto familiar conturbado, com seus sonhos e interesses em conhecer mais do que a realidade que vivia. Acreditei que naquele ambiente eu faria a diferença, teria a acrescentar, poderia ser um exemplo da não reprodução social e poderia auxiliá-los em suas formações, assim como, muitos docentes que me constituíram para ser uma pessoa melhor.

Ao terminar o magistério, em 1987, evidentemente fui procurar escolas públicas para lecionar. Fiz cadastro na rede municipal e estadual de São Paulo, e no ano seguinte, em março, fui contratada como professora eventual da rede estadual, na EEPG Antoine de Saint-Exupéry. Fiquei dois meses substituindo os professores ausentes e, em maio, assumi a 4ª série de uma professora afastada por licença saúde.

Foi um sonho realizado, me vi, então, com 20 anos comandando uma turma de 35 alunos onde o mais novo tinha 10 e o mais velho, 15 anos. Os saberes eram heterogêneos, pois havia crianças alfabetizadas, leitoras e escritoras autônomas e outras desacreditadas de seu potencial, que liam precariamente apenas decifrando o código escrito e escrevendo sempre o mínimo do que fosse solicitado. Como trabalhar com essa diversidade real, como motivá-los, e como fazer com que os membros desse grupo se tornassem meus parceiros?

Busquei ajuda na direção, na coordenação pedagógica e com outros profissionais da escola. Afinal de contas eu não tinha a vivência prática e necessitava estabelecer um diálogo para

atingir os alunos e motivá-los para aprendizagem. Anunciei a necessidade de parcerias para desenvolver o meu trabalho e depois de tanto falar nos intervalos e nas reuniões acabei encontrando apoio na professora Lia, regente da outra 4ª série que, apesar de estar para se aposentar, orientou-me na minha jornada não me desmotivando como iniciante. Auxiliou-me a contornar os empecilhos e mesmo a trazer os alunos para mais próximo, sugerindo que trabalhássemos com letras de músicas da vivência deles para motivá-los, desde que se houvesse, por parte dos meninos, interesse em montar coreografias que eu fosse a responsável.

Conseguimos alcançar o conteúdo mínimo exigido pela escola, através de músicas que eles traziam e das estratégias de ensino que nós criávamos. No repertório deles desde Xuxa, sertanejo, samba, pagode e break. O mais gratificante foi não ter ficado ninguém para trás, todo o grupo se envolveu nas atividades.

Concomitante a isto, em julho, fui chamada para fazer parte da rede municipal de São Paulo como professora comissionada de educação infantil e desta vez fui parar em uma comunidade extremamente carente, Jardim Elisa Maria, onde a escola parecia ser a única representação do poder público provando que os moradores não estavam esquecidos do mundo. Esse bairro era palco diariamente de tiroteio entre as gangues do bairro.

Nesta escola, as crianças tinham de quatro a seis anos e se dirigiam a ela para comer e brincar. Havia um medo muito grande entre os professores de executar qualquer trabalho diferenciado. Comentávamos, no trajeto, ao ir embora, que nossa função ali era cuidar das crianças e chegarmos em casa vivos, pois tudo ali era resolvido no tiroteio. As professoras preservavam-se, inclusive eu, em sala, desenvolvendo as atividades encontradas nas diretrizes da Educação Infantil do Município de São Paulo.

Eu que só tinha ideais de transformar o mundo através da formação dos meus alunos, enfatizando a ética, a honestidade, passei a atuar realmente com realidade bem distinta para as quais minha formação inicial me preparou, tinha que entender o contexto social daquelas crianças e respeitá-las, independente dos meus valores. Trabalhava na rede pública de ensino de São Paulo e à noite cursava Pedagogia, em uma instituição particular de ensino superior, Faculdades Campos Salles, situada no bairro da Lapa. Passei a atuar realmente em duas realidades bem distintas, para as quais minha formação inicial me preparou.

Eu que só tinha ideais de transformar o mundo através da formação dos meus alunos,

enfazando a ética, a honestidade, passei a atuar realmente com realidade bem distinta para as quais minha formação inicial me preparou, tinha que entender o contexto social daquelas crianças e respeitá-las, independente dos meus valores. Trabalhava na rede pública de ensino de São Paulo e à noite cursava Pedagogia, em uma instituição particular de ensino superior, Faculdades Campos Salles, situada no bairro da Lapa. Passei a atuar realmente em duas realidades bem distintas, para as quais minha formação inicial me preparou.

No início letivo de 1989, nas atribuições de classe, fui obrigada decidir em que rede trabalharia em decorrência da incompatibilidade de horários para continuar acumulando a função de professora. Acabei me desligando da rede estadual e optando pela rede municipal onde eu poderia dobrar a jornada dando aula para duas turmas diferentes em horários distintos na mesma escola. Havia a possibilidade de uma carreira e, o mais importante, a rede oferecia cursos de formação docente discutindo desde relações sociais até alfabetização, além do salário ser mais gratificante.

Paralelo a todos estes acontecimentos e ao plano Collor, casei com o Paulo, em 1990, o primeiro namorado, e terminei minha graduação. No ano seguinte fui mãe da Nathália, que quando pequena acreditava que eu levava meus alunos para casa e os escondia para brincar com eles em sua ausência. Continuei lecionando como professora comissionada na rede de ensino municipal de São Paulo até 1994, quando através de concurso público assumi o cargo de professora titular de educação infantil na própria rede municipal de São Paulo.

Desde o início do meu ingresso na rede municipal paulistana já havia uma grande preocupação do acesso ao mundo letrado pela educação infantil, conforme registrado na história dos debates dessa rede por meio do Documento: Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil 1989-1992. Afirmou-se na época:

“A construção da escrita é longa e se inicia nos primeiros anos de vida. A criança, cuja família é usuária da escrita, tem a oportunidade de, convivendo com esses usuários, ir construindo gradativamente esse conhecimento. Para as crianças que, embora vivendo em ambientes urbanos, não contam com a presença de parceiros que sistematicamente façam uso deles, a escola pode ser o único lugar possível para construir esse conhecimento.” (PMSP, SME/DOT Educação Infantil e Alfabetização, p.34).

Eu, então, como professora de educação infantil passei a buscar meios de letrar e alfabetizar as crianças de seis anos a partir da leitura diária, lembro-me, de juntamente com duas professoras

do mesmo período, na entrada das crianças, as sete horas da manhã, de ficarmos com as crianças sentadas em filas, e nós professoras nos revezarmos em contar histórias, dramatizá-las, para posteriormente, em sala trabalharmos a escrita do nome da história, dos personagens e estabelecer relações com os nomes dos membros da sala.

Foram anos conturbados, com muitas novidades.

Durante todo este período, acumulando cargos e com a responsabilidade do lar, continuei buscando e realizando os cursos oferecidos pelas redes para aprimorar a minha docência e, consequentemente, melhorar a relação de meus alunos com o mundo letrado.

Em 1999, fui mãe novamente, da Beatriz.

*“Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não pára, não, não pára”
(Cazuza)*

O tempo não para e acaba levando pessoas importantes na nossa vida e fazendo mudanças não programadas. Em 2000, meu pai faleceu e eu que já havia prestado concurso em Campinas, onde ele morava, fui aprovada para professora do ensino fundamental. Como forma de realizar seu antigo sonho, exonerei-me em São Paulo da rede municipal e assumi o novo cargo. Mudamos em outubro, alteramos a vida das crianças e do meu marido, que até hoje faz o percurso Campinas, São Paulo, para trabalhar.

Apesar de todo o desconforto, de todos os percalços causados pela mudança repentina, esta foi positiva pela qualidade de vida que a cidade nos ofereceu e pelo local onde me efetivei.

Trabalhei por três anos na EMEF “Padre Leão Vallerié”⁵ e, em 2003 na escolha, foi me atribuída uma primeira série.

Procurei trabalhar como fazia na educação infantil, trazendo todas as minhas ações, partindo

5 - Localizada no Parque Valença, Campo Grande região Noroeste, em Campinas.

de músicas e histórias que soubessem de memória para alfabetizar as crianças em um ano. Naquele período, todos avançaram, entretanto, houve cinco crianças que ficaram retidas. Isso me angustiou muito, pois aquelas crianças tinham muitos saberes e mais alguns meses e as mesmas seriam leitores e escritores alfabéticos. Expus e argumentei meu pensamento no Conselho de Classe e Série, mas as crianças não tiveram seus saberes valorizados.

Terminei o ano, angustiada, não consegui compreender onde estava a falha, as crianças avançaram, mas não como o esperado pela norma da escola. Questionei-me sobre a diferença dos níveis das hipóteses de escrita e como estas não foram consideradas, indaguei **como fazer com que todas as crianças que passem por mim se constituam leitores e escritores aceitos socialmente?**

Em 2004, optei pela remoção para a EMEF “Padre Francisco Silva”, instalada no bairro Jardim Londres, na zona noroeste do município de Campinas, SP. Localizava-se em um pequeno terreno, em um edifício térreo e era considerada uma escola pequena para os padrões da Rede Municipal de Educação de Campinas.

A partir do de 2010, a escola passou a funcionar em outro prédio, transferindo-se para um local de uma antiga escola pública estadual, no mesmo bairro, onde havia salas ociosas. Evidentemente, todas as relações foram alteradas: nova comunidade escolar, e, principalmente, nova espaço físico. Até 2009, como veremos adiante, a escola funcionava em 5 salas e em 3 períodos, passando, neste ano de 2010, a ter 2 períodos funcionando em 15 salas de aula. Mas estas transformações não fazem parte do meu objeto de análise nesta pesquisa, razão por que me limitarei apenas a descrever os aspectos da escola no período de desenvolvimento da pesquisa.

O antigo prédio da escola dispunha de cinco salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de vídeo, a sala da diretora e vice-diretora, a sala da orientadora pedagógica e a sala da secretaria; uma copa, uma cozinha, um refeitório, uma quadra de esporte, uma mini quadra, as duas descobertas, uma cabine da Rádio Escolar, quatro banheiros, corredor externo, espaço verde contendo algumas árvores e playground, um pequeno jardim na extensão do corredor de entrada e um espelho d’água.

Esta escola acolhia aproximadamente 500 crianças, divididas em 15 turmas, que ocupam as cinco salas de aulas, nos três períodos de funcionamento:

- Período matutino: 7:00 às 11:00;

- Período intermediário: 11:00 às 15:00;
- Período vespertino: 15:00 às 19:00;
- Período noturno funciona as classes de ensino de jovens e adultos.

Foi para esta escola que indiquei minha remoção, seduzida pela divulgação de que nesta unidade tinha uma proposta pedagógica diferenciada, que era comentada nos raros encontros de educadores realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Além disto, no ano de 2003, no dia da escolha presencial, encontrava-se no local a Diretora⁶ e a Orientadora Pedagógica⁷, e divulgavam o grupo de estudos realizado na escola fora do horário da jornada. Solicitavam aos professores que se interessassem que adequassem seu horário para integrar esse grupo.

6 - Mabel Servidone, diretora educacional desde 2002.

7 - Adriana Stella Pierini, orientadora pedagógica e 2000 a 2008.

Como surge a professora alfabetizadora?

Minha formação inicial, o curso de Magistério, me habilitou a trabalhar com Educação Infantil e Ensino Fundamental I, o curso de Pedagogia referendou esta habilitação. Mas foi ao iniciar a docência, o fio condutor de minha constituição como professora alfabetizadora. É de conhecimento de todos os docentes que ao entrar nesta carreira, sendo professor iniciante, fica com as salas que sobram na escolha de classes, e são justamente, estas as de alfabetização inicial, ou então, salas com um alto índice de crianças com dificuldades na consolidação da alfabetização.

Diante desta realidade vivida, não abandonei minha angústia de tornar todos os meus alunos leitores e escritores autônomos e fui buscando fontes de leitura, de cursos, de trocas com os pares, e de diferentes metodologias para propiciar sucesso às crianças que passaram em minha jornada.

Ao realizar esta narrativa pude reviver toda a minha trajetória docente e relembrar, especificamente, o momento das escolhas de classes e como era angustiante o desafio de não dar conta de alcançar os objetivos. Mas a mesmo tempo, fui rememorando, que mesmo na Educação Infantil, sempre procurei fazer a diferença na constituição das crianças com as quais trabalhei, proporcionando momentos de leitura pelo prazer de ouvir as histórias, ampliando seus conhecimentos através de pesquisas para responder os questionamentos realizados na hora da conversa, incentivando-os a escrita de seus nomes e a leitura do mesmos.

Essa proposta diferenciada de trabalho está fundamentada na minha experiência durante o período em que exerci o cargo de professora na Rede Municipal de São Paulo (1988 – 2000), na qual a prática era embasada em um plano teórico que privilegia o aprendizado por meio da mediação; das inter-relações pessoais e com o mundo. Tendo como princípio básico que o aluno ao entrar na escola já é conhecedor do código letrado e que cabe a esta estimular, ampliar e sistematizar esses conhecimentos.

Questiono-me se este foi o diferencial para ser considerada professora alfabetizadora ou se toda pessoa com a mesma formação pode e deve alfabetizar. Encontro a resposta em Paulo Freire (2001, p.11), “a compreensão crítica do ato de escrever não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa na inteligência do mundo.”.

A aprendizagem da leitura e escrita exige uma ação determinada do professor, uma busca por qualificação específica, ajudando-me na mediação do processo da aquisição da leitura e da escrita aos alunos, oportunizando para que os mesmos estabelecessem relações entre letras e sons e assumissem o protagonismo de sua aprendizagem. Protagonismo que sempre fiz questão de priorizar nas minhas ações como professora alfabetizadora, proporcionando aos alunos o uso da escrita como ferramenta necessária a vida contemporânea.

Ao conceber que a linguagem é tecida nas relações sociais e que a criança se apropria de conhecimentos a partir de atividades desenvolvidas no meio social, compreendemos que a aquisição da leitura e da escrita é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas.

Sendo a leitura e a escrita um direito social, o meu objetivo sempre foi instrumentalizar meus alunos para que estes possam exercer sua cidadania, fornecendo-lhes o uso de códigos linguísticos de modo a garantir-lhes o acesso a uma melhor qualidade de vida na sociedade.

A EMEF Padre Francisco Silva foi a escola onde me proporcionou a vivência de minhas crenças, graças à equipe de Gestão⁸ extremamente competente e comprometida com uma educação pública de qualidade, incentivando seus profissionais a realizarem o melhor em prol da aprendizagem dos alunos, dando-me autonomia para exercitar ações, experiências e reflexões individuais e coletivas para exercer com protagonismo, o ofício de ensinar⁹ realizado com muita satisfação, travessuras e gostosuras.

É a partir da realidade vivida nesta escola e que irei narrar a vocês sobre as **ações, experiências e reflexões da professora alfabetizadora** no cotidiano escolar vivido em parceria com outros, os muitos outros que me constituíram e constituem.

8 - Formada pela diretora Mabel Servidone desde 2002; Vice-diretora Eliane de Fátima Sachinelli Scarpini (2002 a 2007), sendo substituída pela Clarice Jaeger Área de 2007 a 2010; Orientadora Pedagógica Adriana Stella Pierini de 2002 a 2007 e, posteriormente, por Marlene Gonzaga dos Anjos (2008 a 2010).

9 - Parafraçando Miguel Arroyo em seu livro *Ofício de Mestre*, 2000.

Fragmentos de constituição: a imersão na reflexividade.



“Relativity” M.C. Escher (1898-1972)

A prática do professor deve buscar a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento integral das pessoas nele envolvidas. Esse tipo de prática, entretanto, não deve ser fruto do uso de instruções, criadas em instâncias externas ao próprio contexto e aplicadas como fórmula única que resolve diferentes problemas, mas, sim, criadas num processo de emergência a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre a relação ensino-aprendizagem. Esta reflexão constitui-se necessariamente como prática social, realizada com seus pares, para que possa ser profícua. Esta perspectiva não exclui a participação estratégica de elementos exteriores, que pelo seu distanciamento possam oferecer outras perspectivas que naturalmente enriquecem e aprofundam o contexto de reflexão.

(Sadalla e Sá-Chaves)

Na EMEF “Padre Francisco Silva”, carinhosamente conhecida por Padre Silva, me deparei com uma realidade diferente de todas com as quais havia vivenciado, pois esta escola já oferecia aos docentes dois grupos de estudos semanais, com duração de duas horas, para que nós fundamentássemos teoricamente nossas decisões cotidianas, na busca de promover melhores condições de ensino e aprendizagem na escola, que aparentemente eram tomadas de impulso, mas que, na realidade, estavam amparadas por uma teoria que não era evidente para nós, naquele momento.

O estudo com o grupo trazia ao docente a clareza de que nenhuma de suas ações estava sem fundamentação, isto é, apesar de não termos consciência, somos profissionais constituídos em um momento histórico, com um olhar sobre o aluno pré-determinado e cabe a nossa reflexão alterar o nosso olhar sobre a atual realidade em que vivenciamos e, conseqüentemente, nossa prática.

A emergência de um grupo disposto a refletir sobre a prática ocorreu em virtude de alguns dilemas apresentados pelo grupo de professores, em 2003, quanto às relações interpessoais, ao processo ensino-aprendizagem propriamente ditos e ocorrências referentes a problemas disciplinares em classe.

Ao longo deste processo de discussão iniciado em 2003, segundo Ana Aragão:

Uma das grandes conquistas advindas do ano letivo de 2003, decorrentes destas reuniões coletivas, foi o notável fortalecimento do grupo de docentes, atuando de forma a discutir e debater aspectos fundamentais do processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, as alterações no projeto pedagógico da escola podem ser vistas como resultado desta interação entre os membros do corpo docente, os funcionários e os demais profissionais envolvidos, deixando evidente que a Psicologia pode ajudar os docentes a compreenderem as relações entre desenvolvimento-aprendizagem, pensamento-linguagem, afeto-cognição e professor-aluno, entre outras temáticas (Aragão, 2010).

Entre os anos de 2004 a 2008, a EMEF “Padre Francisco Silva” vivenciou o desenvolvimento do projeto Escola Singular - Ações Plurais (FAPESP, processo nº. 3/13809-0) financiado pela FAPESP em parceria com a Faculdade de Educação - Unicamp com orientação da professora Dr^a. Ana Maria Aragão Sadalla e do professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, tendo como objetivo geral promover o desenvolvimento profissional docente na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos a partir da reflexividade, bem como na construção partilhada do projeto pedagógico da escola voltado para a melhoria do processo ensino aprendizagem.

A equipe de professores, num primeiro momento, passou a se reunir antes mesmo da aprovação do Projeto pela FAPESP, em dois grupos de estudo semanais, com duração de duas horas.

A partir desses encontros, identificamos os dilemas comuns existentes no grupo, entre os quais, acho interessante destacar:

- como trabalhar com a diversidade em sala de aula;
- como identificar os modos como os alunos aprendem, aquilo que realmente conseguiu aprender;
- como avaliar o aluno, de que forma e para quê avaliar;
- buscar compreender como se dá o processo de alfabetização, quais os parâmetros para a aprovação do aluno, dentre outros.

Realizamos estudos visando contribuir para reflexões de nossos dilemas acerca do processo de alfabetização, por meio de indicadores de desenvolvimento, correntes teóricas da psicologia, da pedagogia (textos sobre a compreensão da leitura e escrita Gontijo e Leite, 2002; Foucambert, 1994), o erro e as intervenções a serem realizadas e critérios de aprovação.

Com a aprovação do projeto pela FAPESP, a partir do mês de setembro de 2004, os coordenadores do grupo, como estratégia de trabalho, e para atender toda a demanda apresentada, conforme afirma Aragão (2010):

Em função da abrangência do trabalho desenvolvido na escola, os participantes foram divididos em dois grupos de trabalho, coordenados por mim e pelo Prof. Guilherme Prado, assim distribuídos:

Grupo de Trabalho 1 (GT 1): docentes de 5a. à 8a. séries, equipe de gestão escolar, uma funcionária¹⁰.

Grupo de Trabalho 2 (GT 2): docentes de 1a. à 4a. série e equipe de gestão escolar.

Num primeiro momento os coordenadores ouviram todas as necessidades, angústias e interesses que estavam instigando, nós professores, a buscar respaldo teórico para, de alguma maneira, resolver seus dilemas, organizando os grupos por temas de pesquisa, surgindo assim os

10 - Esta funcionária, Cleusa Oliveira, além de exercer as funções de inspetora de alunos, coordena projetos e atividades diretamente com os alunos da escola. Não foi bolsista pela FAPESP uma vez que aquele órgão de fomento só apóia a participação de docentes no projeto, mas participou desde seu início, em 2003.

seguintes subgrupos de trabalho:

- Relações interpessoais do processo ensino-aprendizagem;
- Ações didático-pedagógicas;
- Motivação docente;
- Pensamento e ação docentes;
- Avaliação da aprendizagem;
- Interdisciplinaridade.

É importante esclarecer que, apesar da organização em subgrupos temáticos, cada profissional teve a liberdade de desenvolver sua pesquisa de acordo com seu interesse e necessidade.

Mesmo tendo o grupo se dividido em subgrupos, as reuniões do GT (Grupo de Trabalho) continuaram a acontecer semanalmente na escola.

Optei por fazer parte do subgrupo: “Ações didático-pedagógicas: buscando a eficácia do processo ensino-aprendizagem”, acreditando que por meio desta busca desenvolveria um trabalho com maior clareza de objetivos e com intervenções pedagógicas adequadas à minha prática docente, pois uma das minhas necessidades de compreender encontra-se nas perguntas: por que diante de uma mesma situação uma pessoa pode aprender e outra não? Como garantir sucesso escolar a todos no que diz respeito à alfabetização? Como garantir que minha atuação como professora seja a melhor?

O subgrupo “Buscando a eficácia do processo ensino-aprendizagem”, inicialmente, foi composto por cinco docentes, duas professoras de 2ª série, uma de 4ª série, a diretora da escola e Laura¹¹, não docente em nossa escola, que tinha o papel de embasar teoricamente os dilemas do cotidiano.

Em fevereiro de 2005, houve uma reestruturação do subgrupo em decorrência da jornada de trabalho¹², e este ficou composto por três docentes, duas professoras de 1ª e 2ª séries e a diretora. Organizamo-nos semanalmente, no espaço físico cedido pela unidade escolar, sem prejuízo da

11 - Pesquisadora –Laura Noemi Chaluh- a época doutoranda do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada.

12 - As demais professoras participantes inicialmente do subgrupo “Buscando a eficácia do processo ensino-aprendizagem”, mudaram o seu horário de trabalho, não havendo possibilidade de nos reunirmos em um horário comum a todas.

jornada de trabalho e com amplo acesso aos equipamentos comprados pela FAPESP.

Efetuamos discussões e reflexões acerca do termo “eficácia”, pois não o considerávamos adequado para a nossa concepção histórico-cultural e concluímos que o mais adequado é a compreensão do processo ensino-aprendizagem, que implica considerar a diversidade, aceitá-la e trabalhá-la. Antes de definirmos os nossos subtemas, iniciamos a leitura coletiva do livro de Oliveira (1993), quando cada integrante leu um capítulo e o apresentou para discussão e debate. Ao término, definimos outra leitura sobre esta abordagem teórica. Após esta reflexão em grupo, ficou mais claro, aos participantes, o foco de estudo que cada integrante iria abordar dentro do tema.

A minha inquietação constante era buscar estratégias, atividades e ações que fizessem com que todos aprendam a ler e a escrever, que se constituam leitores e escritores plenos, respeitando o tempo diferenciado de cada um e valorizando os diferentes saberes.

Para desenvolver este estudo, dei continuidade ao Grupo de Formação “Alfabetização e Letramento¹³”, do qual já vinha participando desde março de 2004, refiz várias leituras do programa do curso e fiz outras leituras individuais, entre elas os textos dos PCNs (1997), Klein (1995; 2004) e Weisz (2003). Busquei estas referências por estar próxima à realidade vivida cotidianamente na sala de aula e foram estas que me nortearam a encontrar caminhos para resolver os dilemas, trazendo outros autores que dessem embasamentos teóricos para a prática, possibilitando visões diferenciadas para os conflitos, para que, a partir de debates com o grupo, pudesse avaliar melhor a situação apresentada e assim tomar uma posição intencional.

Foi através das ações, discussões e das trocas com os participantes do projeto “*Escola Singular - Ações Plurais*” que voltei a estudar, e aprender a fazer relatórios em forma de narrativa, onde pude expressar as minhas angústias, dilemas, reflexões e ações através da escrita, atividade esta muito precária em minha formação inicial. Esse processo contribuiu, para que, me tornasse uma professora reflexiva. Fato esse evidenciado por apresentações orais, engajamento pedagógico, trabalho coletivo com os alunos, com os pares e as outras parcerias, com as pesquisadoras e estagiárias em sala de aula. Mais do que nunca, passei a propor diferentes ações para que meus alunos se tornassem autônomos, letrados e alfabetizados.

13 - Formação oferecida pela SME/Campinas uma vez por semana, sendo três horas de estudos presenciais e uma hora de elaboração de atividades a serem executadas em sala de aula.

“Um dos efeitos da tomada de consciência é que cada um sente a necessidade de reescrever, a partir desse momento de mudança, sua própria história. Uma história que agora será a história do autoengano, da alienação, da mentira. [...] Como organizará agora o conto de sua vida para que tudo se enquadre para ele, para que esse momento privilegiado da queda no bosque faça sentido?” (LARROSA, 2006, p. 32).

Todo este percurso levou-me à consciência de ser professora/pesquisadora, pois iniciei minha jornada docente com um ideal de transformar o mundo e fazer a diferença em nossa sociedade. Porém, com o passar do tempo, o idealismo foi dando lugar à busca pela solução dos dilemas do cotidiano escolar. É claro que sempre havia esperança de mudanças e de que minha prática pudesse alterar a comunidade na qual trabalhava. Essas alterações não eram evidentes para mim, entretanto, venho me constituindo como professora/pesquisadora e tomando consciência de que houve muitas ações que foram modificando os cenários dos lugares percorridos.

Enquanto professora, a maior falha foi não ter registrado formalmente por escrito as vivências anteriores tendo-as deixado apenas como resquícios da memória, pois não conseguia compreender, de fato, a importância do registro das ações cotidianas. Eu acreditava que precisaria, para as atividades na aula, anotar tudo que acontecia, quando o mais lógico seria escrever uma palavra significativa e ao final do dia registrar o acontecido a partir da palavra. São aprendizados que vamos adquirindo no dia a dia, na troca com o outro.

“Os professores só pecam por três defeitos: o de nada escreverem do muito que sabem, o de não divulgarem as maravilhas que operam no segredo da sua sala e o de não denunciarem situações que se crê aconteçam...” (José Pacheco)¹⁴

Vou relatar meu percurso ora com auxílio da memória, ora com auxílio de fragmentos, frases, bilhetes, anotações, desenhos, atividades das crianças, fotografias por mim tiradas, e pequenos papéis de registro que aprendi a fazer uso.

Durante todo o meu trajeto sempre houve uma questão que me rondava (e ainda ronda) constantemente a minha ação docente: O que eu preciso alterar na minha docência para que todos os meus alunos tenham sucesso na alfabetização? E como fazer com que todas as crianças que passem por mim se constituam leitores e escritores? Nesse processo, como me constitui professora alfabetizadora - pesquisadora?

14 - Epigrafe retirada do livro PRADO e CUNHA, 2007, p.95.

Junto aos meus questionamentos e paralelo ao desenvolvimento do projeto Escola Singular-Ações Plurais, a partir de 2004, a Secretária Municipal de Educação (SME) implementou a Resolução¹⁵ nº 14/03, Art.3º inciso VII, assegurando 2 horas/aulas semanais como suplementação de jornada dos professores de 1ª, 2ª e 5ª séries, promovendo a formação de um Grupo de Trabalho em cada unidade escolar da rede com a finalidade de refletir a alfabetização, além de ampliar a formação dentro do espaço da mesma escola, com o objetivo de reduzir o número de retenções de alunos com dificuldade de aprendizado.

Surge mais um espaço, denominado como Grupo de Alfabetização, GA¹⁶, para complementar minha busca por respostas, sejam elas, através de palestras, cursos de formação continuada, livros, entretanto, ao adentrar no “Padre Francisco Silva” e participar de todos os momentos coletivos de estudo como o TDC¹⁷, o GT¹⁸ e o GA, pois a escola se legitimou como um espaço de formação e locução de produção de saberes e conhecimentos, proporcionando-me a entender os diferentes tempos de aprendizagem, ficando menos ansiosa em relação aos alunos e passei também a compreender o processo da minha constituição, da significação e ressignificação de ser professora alfabetizadora.

Além disto, este grupo de trabalho vem como mais uma possibilidade de reflexão fundamentada teoricamente para saciar nossos anseios, enquanto professoras a frente das séries iniciais, sendo:

Uma necessidade real das professoras a busca de alternativas dentro da escola para que as crianças tivessem um espaço-tempo diferente de reforço, no sentido de estar possibilitando outras relações com outras crianças e com outras professoras. A constituição do Grupo de Apoio foi uma alternativa que o grupo de professoras procurou de modo a possibilitar a algumas crianças outras vivências em relação à sua aprendizagem. E foi uma possibilidade efetiva para fazer frente às dificuldades de aprendizagem surgidas dentro da organização e estrutura da escola seriada. (Chaluh, p.100)

15 - Portaria de Novembro que trata de uma nova política na SME, com alterações na escolha de turnos e séries nas escolas. Conforme Art. 6º: “As primeiras e segundas séries, preferencialmente, deverão contar com professores que assumirão ou darão continuidade a um trabalho diferenciado de alfabetização” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2003b, p. 9).

16 - - GA- abreviatura referendada pela Laura Noemi Chaluh em sua tese de doutorado. Grupo de Reflexão sobre Letramento e Alfabetização espaço de estudo onde havia a reflexão sobre as questões da alfabetização, com as professoras das 1ªs e 2ªs séries, conforme a Resolução nº 14/03, Art. 3º inciso VII.

17 - Denominam-se reuniões de Trabalho Docente Coletivo as reuniões compostas por 2 h/a semanais, integradas à jornada de trabalho de cada professor, onde são discutidos temas referentes ao trabalho da escola.

18 - GT - Grupo de Trabalho com reuniões semanais de estudo e discussão, que compõem o projeto de pesquisa apoiado pela FAPESP, do qual fazem parte os docentes e equipe de gestão da Escola e pesquisadores da Universidade, coordenado pela Profª Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, e pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

Dentre as várias ações provocadas pela reflexão coletiva dentro do GA, houve uma, especificamente, que beneficiou e propiciou a interação entre uma nova maneira de trabalhar com as demais professoras alfabetizadoras da UE (Unidade Escolar) e, posteriormente, veio alterar o processo do meu trabalho em sala de aula inclusive.

Essas discussões fizera-me repensar uma série de coisas que fazia, o jeito como fazia, inclusive as trocas que a gente faz aqui(GPA), com que pensasse como conduzir algumas práticas em sala de aula e como modificar a partir dessas discussões e desses estudo coletivos. (Registro meu feito no CPR-IV)

Foi em um dos primeiros encontros do GA, 2005, houve uma discussão fecunda em relação à concepção do TDI¹⁹, espaço que propiciava as crianças outros tempos para aprender além da sala de aula, possibilitando-as estar com a sua professora fora do horário escolar para trabalhar as dificuldades encontradas. Esta reflexão foi deflagrada, a partir de uma experiência vivida pela Andréa²⁰ e por mim, no final de 2004, quando tivemos que compartilhar a mesma sala (lembrando que a escola era pequena) no momento de dar “reforço” para nossos alunos. Segue abaixo um relato de como a professora Andréa percebeu nosso “reforço” conjuntamente:

Para algumas crianças foi um espaço assim de reconquista da autoestima, sabe, de perceber que é capaz, de se ver através do outro...

A partir dessa experiência conjunta, consideráramos a possibilidade de efetivar alguma mudança em relação a como vinha sendo desenvolvido o TDI na escola. A situação narrada por nós e a leitura e socialização, do livro de Weisz e Sanchez “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem”, no qual se explicitaram experiências conjuntas entre professores na escola, mobilizaram a discussão do grupo sobre alternativas para esse espaço de TDI.

Em função disso, no TDC, no GT e no GA, foi discutida a importância de resgatar o trabalho conjunto das professoras no espaço tempo destinado ao “reforço”. A mudança tinha como fundamento, abandonar a ideia do TDI como um momento solitário da professora com seus alunos, vi-

19 - Denomina-se Trabalho Docente Individual composto por 1h/a semanal utilizado especificamente para dar atendimento aos alunos, tirar dúvidas, atividades de reforço e recuperação paralela.

20 - Andréa Aparecida Reolon - Professora do 1º ano do ciclo de alfabetização da EMEF “Padre Francisco Silva”, parceira das gostosuras, travessuras e desafios de alfabetizar.

sando valorizar o que o olhar do outro (professor/ aluno) poderia contribuir, tanto, para enriquecer o trabalho das professoras, como para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Foi a elaboração e criação do Grupo de Apoio (GAP)²¹, que iniciou suas atividades no mês de março do ano letivo de 2005, juntamente com as quatro professoras das 1^{as} e 2^{as} séries, duas vezes por semana, por três horas fracionadas, que realizamos o atendimento dos alunos com defasagem idade/série, considerando suas necessidades específicas de aprendizagem.

Para a realização do trabalho coletivo houve um planejamento, considerando as especificidades e necessidades de cada uma das crianças, a pesquisa do material didático a ser utilizado nesses encontros, o rodízio dos alunos ao realizar as suas atividades.

Após uma intensa conversa no GA definimos o que uma de nós faremos no GPA, ficando assim: a Cidinha ficará com um dia de leitura e um dia de produção. Mônica ficará um dia com matemática e um com produção. Andréa ficará um dia com alfabetização e um com a produção de texto, Ítala ficará um dia com matemática e outro com alfabetização. (Registro feito por mim no CRP- IV)

Naquele momento, os alunos de todas as turmas de 1^{as} e 2^{as} foram subdivididos em quatro grupos segundo suas necessidades, ficando cada professora com a turma com a qual acreditava que podia trabalhar melhor. Assim, cada professora ficava com alguns dos seus próprios alunos e também com os das outras classes que estavam tendo necessidades similares. A formação dos grupos não era permanente, pois com o passar do tempo, aproximadamente um mês, redistribuíamos os participantes em outros grupos com o acompanhamento de outra professora, o que possibilitou diferentes olhares sobre o processo de cada aluno. Todo este trabalho fez com que nós, professoras participantes, dividíssemos a responsabilidade pela formação destes alunos coletivamente, pois a aprendizagem é consequência das nossas ações.

Realizamos no GA, no primeiro trimestre de 2005, atividades para os alunos das 2^{as} séries (leitura e escrita), no segundo trimestre atendemos apenas os alunos das 1^{as} séries (leitura e escrita) e, no terceiro trimestre, foram atendidos os alunos das 1^{as} e 2^{as} séries, incluindo atividades de Matemática.

21 - GAP- abreviatura referendada pela Laura Noemi Chaluah em sua tese de doutorado.

O GAP era uma proposta que descaracterizou o “resgate” ou “reforço” como ação de responsabilidade de determinados professores, buscando diferentes paradigmas. Sendo fundamental ‘preparar’ os alunos, contando dos objetivos do trabalho, para que aprendessem mais e melhor, para que tivessem novos desafios, para que não criassem estigmas e preconceitos, dando visibilidade ao que se esperava deles com esse trabalho.

Neste sentido, nós, professoras da 1ª série à 3ª série, desenvolvemos uma proposta de vivenciar novas formas de organização de auxílio aos alunos, possibilitando-lhes experimentar o trabalho com outras professoras, e, a nós professoras, a “troca de olhares” sobre uma mesma criança e sua produção, contribuindo com o aluno e com a sua professora, através do trabalho compartilhado e avaliado coletivamente. Pois como afirma Chaluh (2008, p.100)

“... os trabalhos desenvolvidos no GA e no GAP refletem a importância do grupo como um lugar importante para a formação de todas as participantes. Considero que esses espaços-tempos de produção são relevantes, quando acredito que nós, os sujeitos, constituímos-nos nas relações sociais mediados pela linguagem.”

Nós, professoras, assumimos o caráter do sujeito explicitado por Bakhtin (apud Souza, 1995, p.52) o “... sujeito como tal, não pode ser percebido nem estudado como coisa, dado que sendo sujeito, não se pode continuar assim sendo-permanecer sem voz; portanto, seu conhecimento só pode ter caráter dialógico”. A linguagem passa, então, assumir uma nova relação do homem com si mesmo e com o mundo. Essas duas dimensões humanas – linguagem e história - estão no centro de mais uma tomada de consciência, enquanto professora alfabetizadora.

Foi neste espaço que vivenciei a constituição de novos saberes, a autoestima valorizada, a quebra de preconceitos e de paradigmas. O mais importante foi que resinifiquei a minha prática e pude expandi-la para a minha sala de aula e continuo colocando-a em prática no cotidiano de minha docência, onde passei a trabalhar com a sala dividida em grupos de acordo com os seus saberes de escrita, apresentando atividades com desafios difíceis, porém possíveis de serem realizados em grupo, acreditei e vivenciei que aprendemos com a intervenção do outro, apropriando-me do processo reflexivo suscitado pelo GT.

Segundo Vygotsky (1987) a relação do indivíduo com o ambiente sociocultural é primordial para seu desenvolvimento como sujeito inserido em uma cultura. Quanto mais a criança aprender, mais ela se desenvolverá, pois a aprendizagem ativa a zona de desenvolvimento

proximal, que pode ser caracterizado como a distância entre o desenvolvimento real e o potencial, que está próximo, mas ainda não foi atingido.

De acordo com o autor, podem-se definir dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento real significa aqueles conhecimentos já internalizados, ciclos já completados de desenvolvimento, são informações, conhecimentos que a criança já possui. Já, o nível de desenvolvimento potencial, é aquilo que a criança consegue resolver com o auxílio de mediadores, em geral, pessoas mais experientes. Sendo assim, existe neste meio uma zona de desenvolvimento proximal que se refere a distancia entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

A mediação que pode ocorrer em suas diversas formas (dicas, modelos, etc.) revela que a aprendizagem exige a tração com o desenvolvimento, despertando processos que, de outra forma, não representariam parte do repertório do indivíduo. Ao mesmo tempo, reforça o caráter sociocultural do desenvolvimento humano, já que o outro surge como mediador entre o indivíduo e seu próprio desenvolvimento.

Nesse sentido, o indivíduo, através do processo de aprendizagem, interage com o mundo e apreende os mecanismos culturalmente elaborados, em função da zona de desenvolvimento proximal.

O processo de conhecimento se dá, portanto, na interação efetiva do sujeito com o mundo, que não depende exclusivamente da consciência do sujeito individual, mas de determinadas condições sócio históricas, na qual o indivíduo está inserido e do modo como a vida se forma nestas condições.

Ao término do ano letivo de 2005, fomos contemplados com a institucionalização do Ciclo²² de alfabetização, que só vem reforçar o que acredito em nossa UE: “Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos” (Lima, 2002, p.9). Esta alteração por parte da Secretária Municipal de Educação de Campinas veio ao encontro de nossas aspirações e nos possibilita a continuidade do Grupo de Apoio, além de nos permitir vislumbrar a

22 - O Departamento Pedagógico – DEPE- elabora o Comunicado SME/DEPE Nº 13/2005(Publicação DOM de 19/11/2005) dando o Parecer Sobre Ensino Fundamental de 9 Anos na Rede Municipal de Campinas e repensando os espaços e os tempos da escola.

organização das classes no mesmo molde de trabalho de rodízio e comprometimento das professoras atuantes no grupo.

Apesar de todo o aprendizado coletivo, das ações e reflexões produzidas, devo ressaltar que a partir do 2º semestre de 2006 o desenvolvimento deste trabalho ficou difícil e infelizmente não foi possível estabelecer a sua continuidade nos moldes anteriores, pois não conseguimos manter as mesmas professoras no grupo de 1ª série à 3ª série além de não conseguirmos seduzir as professoras que passaram a fazer parte do nosso quadro de trabalho a participar, por falta de horário compatível ou mesmo por não acreditarem no diferencial deste trabalho.

Uma das lições por mim aprendidas refere-se à necessidade de termos compromisso e assumirmos nossas opiniões, independente de serem contrárias às do grupo, e a importância de nos colocarmos, pois é na diferença que estabelecemos o movimento de constituição do grupo.

Em meio a todo este movimento, houve uma diversidade de práticas realizadas que me ajudaram a desenvolver algumas ações diferenciadas em sala de aula, proporcionei vários momentos para estimular a alfabetização e letramento, como a leitura diária de textos ou livros de diferentes gêneros literários e diversos autores, além da escrita diária de um enigma folclórico para que o aluno respondesse por escrito utilizando sua hipótese de escrita e, atividades com escritas de parlendas, músicas e anedotas conhecidas, nas quais é necessário ajustar o que é falado com o que está escrito. Existiu também, o momento da reescrita de um texto conhecido oralmente, para que, em dupla, os alunos discutissem suas hipóteses estabelecessem conflito e avançassem em suas hipóteses de escrita. Realizei muitas dessas atividades por acreditar que a função primária da linguagem muda à medida que aumenta a experiência educacional da pessoa.

Concomitantemente, em sala, ocorreu um trabalho de “letramento matemático” onde construímos a lógica do sistema de numeração decimal e executamos as suas particularidades através de jogos com materiais concretos como o ábaco e o material dourado, dando, assim, elementos para que as crianças compreendessem as quatro operações básicas: adição, multiplicação, divisão e subtração.

Por vivenciar e confirmar no GAP que a atividade de se constituir é dada pelo outro e por mim, o trabalho em grupo sempre foi prioridade em minha prática, desde o início de minha docência. Entretanto, no ano de 2007, trabalhei com as crianças agrupadas em duplas ou grupos de quatro onde eles produziam em alguns momentos uma única atividade, mas era mais comum

as crianças realizarem cada um seu trabalho individualmente para depois consultar os colegas realizando as trocas e efetuar os possíveis ajustes nas atividades realizadas.

A me ver trabalhando com o 1º ano do ciclo, em 2008, adotei como estratégia o trabalho em grupo de fato. Permiti-me vivenciar a experiência acreditando ser possível investir na constituição da aprendizagem desta prática tanto para mim quanto para os alunos, pois quanto mais aprendemos, mais nos desenvolvemos, ativando assim a zona de desenvolvimento proximal. A mediação pode ocorrer em suas diversas formas (dicas, modelos, argumentações, justificativas, etc.), portanto as crianças realizam um único trabalho conjuntamente, em duplas ou quarteto, para depois reproduzir um exemplar para cada.

Em 2006, continuamos auxiliando, em horário diferenciado, os alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ciclo, lembrando que em educação tudo é intencional, ou seja, por trás de cada fala, de cada ação há uma intenção e esta, infelizmente, às vezes não é clara nem para nós. Por isso é necessário refletir com o outro e através do outro, pois mudando a nós, mudamos o outro e conseqüentemente alteramos o mundo.

Porém em 2008, a Secretária Municipal de Educação de Campinas nos impossibilitou a realização de uma relativa circulação para que uma criança pudesse frequentar aulas em turma diferente da qual está matriculada, em virtude de uma Resolução que estabelece o enquadramento das crianças por faixa etária no ciclo. Ao mesmo tempo em que isto inicialmente dificultou a nossa prática por termos crianças com níveis bem diferentes em uma mesma sala, nos levou a refletir e buscar novas alternativas de trabalho com a diversidade de saberes, consolidando, assim, mais uma vez, a importância do outro e do trabalho em grupo dentro de sala de aula.

Ocorreu uma desarticulação do trabalho coletivo de professoras em virtude do Plano de Cargos, e Salários e Vencimentos a partir de Janeiro de 2008, oportunizando aos professores a reduzirem a sua carga horária de trabalho semanal, extinguindo, assim, a possibilidade de que todos os docentes estivessem juntos em alguns horários semanais para atendimento aos alunos, discussão de nossas ações e a busca de um trabalho coletivo para propiciar uma escola pública de qualidade a nossa comunidade. Houve, com isto, uma perda nos horários de reflexão para organização do trabalho docente, não possibilitando a organização e realização do Grupo de Apoio, ficando este reduzido a apenas duas professoras, Rosana²³ e eu, e conseqüentemente,

23 - Rosana Andréa Rovariz de Oliveira- professora de educação especial da EMEF “Padre Francisco Silva”.

diminuindo o número de crianças atendidas.

Há, sempre, uma interferência das políticas públicas emperrando um trabalho diferenciado, desmotivando nossas ações, porém não devemos nos abater e, sim, buscar saídas para burlar e reaver o que nos proporcionou satisfação profissional. Estamos realizando ainda o TDI coletivamente com algumas professoras e seus alunos, pois não podemos deixar se perder a essência do trabalho coletivo, da parceria, do olhar do outro que tão bem nos faz.

Fragmentos de partilha: o outro em mim.



Fraternidade” - Djanira²⁴,

Ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. É com o olhar do outro que me comunico com o meu interior. Tudo o que diz respeito a mim chega à minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia.
(Souza)

24 - Imagem retirada do livro “Contando a arte de Djanira”, de Gisiel Júnior.

Quando me reporto ao outro quero abranger todos os outros que compõem minha história, como os outros presentes que interagem no meu dia a dia, sejam eles a diretora, orientadora pedagógica, os educadores, os demais professores, os pais, as crianças, enfim, todos que perpassam a minha memória, a minha história.

A importância do outro na constituição da minha prática também ficou evidente nas parcerias estabelecidas principalmente com duas colegas em 2006, professoras alfabetizadoras Andréa e Adriana e a pesquisadora Laura, pois em decorrência da concretização do ciclo de alfabetização²⁵ houve diferentes ações e experimentações realizadas por nós, professoras, buscando um melhor desenvolvimento de nossos alunos.

Entretanto, o Ciclo I de alfabetização, sua efetivação e a entrada de alunos com idade de seis anos, apesar de todas as reflexões, não ocorreu tranquilamente. Ao iniciarmos o ano letivo de 2006, havia muitas dúvidas, poucas respostas e inúmeras incertezas de como seria o processo. Em meio a isso, iniciamos os nossos trabalhos, cada professora com as crianças de sua listagem, para conhecê-los e realizarmos as avaliações diagnósticas.

Na primeira semana, em acordo com a equipe de gestão da escola, as crianças tiveram um horário diferenciado, meio período com aula e após eram dispensados, para que nós, professoras do ciclo e Orientadora Pedagógica (OP), Adriana Pierini, juntas, traçássemos a direção para conduzirmos nosso trabalho com essas crianças.

Por orientação e supervisão da OP, elaboramos um modelo de Avaliação Diagnóstica para as turmas do 1º ano ao 3º ano do ciclo. De início foi possível verificar a diversidade muito grande, tanto cronologicamente (a maioria com seis anos), quanto ao nível de desenvolvimento cognitivo e níveis de escrita com diferentes hipóteses²⁶, pois havia crianças que liam e escreviam alfabeticamente, silábicos alfabéticos, silábicos com ou sem valor sonoro, pré-silábicos, aqueles sem ter a diferenciação entre letras, números e desenhos, e finalmente os retidos do ano anterior que não se enquadravam nos padrões, nem dos alunos recém-chegados a nossa escola, nem dos alunos que compõem o 3º ano do ciclo. E agora? Como trabalhar? Quem poderá nos salvar?

As pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, realizadas por Ferreiro e Teberosky

25 - O ciclo de alfabetização adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas é uma reorganização do tempo escolar buscando-se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos.

26 - As pesquisas sobre psicogênese da língua escrita, realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky no fim dos anos 1970 e publicadas no Brasil em 1984, mostraram que as crianças constroem diferentes hipóteses na tentativa de compreender o funcionamento da escrita, as crianças elaboram verdadeiras “teorias” explicativas que assim se desenvolvem: a pré-silábica, a silábica, a silábica-alfabética e alfabética.

(1985) mostraram que as crianças constroem diferentes ideias sobre a escrita, resolvem problemas e elaboram conceituações. Aí entra o que pode ser considerado uma palavra, com quantas letras ela é escrita e em qual ordem as letras devem ser colocadas. Essas hipóteses se desenvolvem quando a criança interage com o material escrito e com leitores e escritores que dão informações e interpretam esse material.

Segundo Ferreiro (1986), aqueles que não percebem a escrita ainda como uma representação do falado têm a hipótese pré-silábica. Ela se caracteriza em dois níveis: no primeiro, as crianças procuram diferenciar o desenho da escrita, identificando o que é possível ler; já no segundo nível, elas constroem dois princípios organizadores básicos que vão acompanhá-las por algum tempo durante o processo de alfabetização: o de que é preciso uma quantidade mínima de letras para que alguma coisa esteja escrita (em torno de três) e o de que haja uma variedade interna de caracteres para que se possa ler. Para escrever, a criança utiliza letras aleatórias (geralmente presentes em seu próprio nome) e sem uma quantidade definida.

Quando a escrita representa uma relação de correspondência termo a termo entre a grafia e as partes do falado, a criança se encontra na hipótese silábica. O aluno começa a atribuir a cada parte do falado (a sílaba oral) uma grafia, ou seja, uma letra escrita. Essa etapa também pode ser dividida em dois níveis: no primeiro, chamado silábico sem valor sonoro, ela representa cada sílaba por uma única letra qualquer, sem relação com os sons que ela representa. No segundo, o silábico com valor sonoro, há um avanço e cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante que expressa o seu som correspondente.

A hipótese silábico-alfabética corresponde a um período de transição no qual a criança trabalha simultaneamente com duas hipóteses: a silábica e a alfabética. Ora ela escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, ora representando as unidades sonoras menores, os fonemas. Quando a escrita representa cada fonema com uma letra, diz-se que a criança se encontra na hipótese alfabética, entretanto nesse estágio, os alunos ainda apresentam erros ortográficos, mas já conseguem entender a lógica do funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Após constatar diferentes hipóteses de escrita através da sondagem na qual houve a predominância da hipótese pré-silábica essa ainda influenciou na distribuição da turma em grupos produtivos de trabalho, pois para toda criança, confrontar suas ideias com as dos colegas e oferecer e receber informações é essencial essa troca, que leva ao avanço na aprendizagem.

As conclusões desse estudo são importantes do ponto de vista da prática pedagógica, pois

revelam que os pequenos já começaram a pensar sobre a escrita antes mesmo de ingressar na escola e que não dependem da autorização do professor para iniciar esse processo. Todos eles precisam de oportunidades para pôr em jogo o que sabem para se aproximar pouco a pouco desse objeto importante da cultura.

Andréa e eu elaboramos uma nova forma de trabalho para atender essa demanda tão diversa, visto que, uma mesma atividade era realizada por alguns em 5 minutos e para outros em 3 horas. Inicialmente, em três dias da semana, o grupo de crianças de nível alfabético e os bem próximos a estes, iriam realizar, junto a mim, atividades direcionadas a esse nível visando desafios e avanços em suas aprendizagens, e ao mesmo tempo, as outras crianças seriam atendidas pela Andréa e teriam atividades dirigidas, lúdicas que garantissem avanços em suas aprendizagens. Isso acontecia uma hora após a entrada na escola, as crianças trocavam de sala, sob orientação das professoras, pois a nossa preocupação era garantir os vínculos já estabelecidos, tanto com os colegas de classe quanto com a professora.

O que estamos percebendo, experimentando e aprendendo nessa nova organização do trabalho?

Uma maneira diferente de enxergar as crianças, o nosso trabalho e a importância do outro a nos acrescentar, a nos constituir, a nos amparar... Enfim um novo caminhar.

O 1º A (Andréa) está trabalhando com enfoque no lúdico: canções, parlendas, adivinhas, expressão plástica, histórias, jogos, expressão oral, enfim repertoriando as crianças para sistematizar no futuro a função social da leitura e da escrita. Pois no momento é necessário trabalhar a autonomia de cada um, desde o que fazer quando acaba a folha até em solucionar problemas sem chorar ou usar de outros artifícios. E trabalhar a relação termo a termo, a seriação, a classificação, tudo visando um melhor entendimento da constituição da quantidade e de suas representações. O foco do trabalho com essas crianças é construir com eles o significado, a sociabilidade, o conhecimento, a troca e outras maravilhas muitas vezes oferecidas apenas pela escola.

O 1º B (Ítala) também trabalha com o lúdico, entretanto, além dos objetivos do 1º A, tem outros, como a formação de escritores, leitores e interpretes (desde parlendas até gráficos) e de participantes ativos e responsáveis da história contemporânea. (Relato feito por Andréa e

por mim para anexar no CRTDC II)

Essa reorganização ocorreu a partir de várias discussões anteriores juntos a todos os membros da escola em todos os espaços de reflexão coletiva, como o TDC, o GT e o GA.

É importante esclarecer que a organização do trabalho no Ciclo possibilitou uma relativa circulação para que uma criança pudesse frequentar aulas em turma diferente da qual está matriculada, ação denominada por nosso corpo docente, como mobilidade. Confesso que, inicialmente, esta proposta não foi aceita por mim de forma tranquila, pois eu me questionava se isto não seria um processo de exclusão da criança no grupo, se não seria prejudicial aos alunos. Relembro que, na época, levei todas estas inquietações ao grupo de profissionais da qual fazia parte, expandindo meu processo de reflexão para todos os espaços de formação da escola.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que esta experiência me incomodava, discuti com o grupo de professoras alfabetizadoras, pois entendia que, se não adotássemos a mobilidade isto poderia significar negligência aos alunos, pois a organização do trabalho pedagógico em sala de aula poderia não favorecer os diferentes tempos de aprendizagem. Todas estas dúvidas foram sendo vivenciadas através de muitas discussões, reflexões e ações que nós, professoras, ao exercitarmos a mobilidade das crianças entre as turmas, fomos não somente aceitando, mas acreditando nesta estratégia.

Então, neste 1º semestre de 2006, por que não trazer para a prática cotidiana, algo que foi benéfico no grupo de apoio em 2005 e que continua em 2006, ou seja, o trabalho em grupo? Por que não aproveitar a inovação da Secretária Municipal de Educação de Campinas, com um trabalho diferenciado no ciclo de alfabetização? Por que não inovar no agrupamento das turmas, utilizando o critério desenvolvimento cognitivo-emocional ao invés do critério cronológico? E agora, isto é inclusão ou exclusão? Quantas dúvidas? Porém, estas dúvidas começaram a ser esclarecidas em diferentes momentos de reflexão, no GT, sob a coordenação de Ana Aragão e Guilherme Prado, leitura e estudo sobre desenvolvimento psicológico (na perspectiva de Wallon e Vygotsky); no Gtezinho, em leituras compartilhadas de Montoan (2003), Pacheco(0000), nas trocas estabelecidas com duas professoras bolsistas, companheiras e amantes da alfabetização, Andréa Reolon e Adriana Lúcia; na interação com as demais professoras maravilhosas da escola; nas observações e falas de duas pesquisadoras

na minha sala de aula, Tamara (2005) e Laura (2006); na participação do Fórum Desafios do Magistério, no grupo de formação oferecido pela SME de Campinas, “Crianças de seis anos no Ensino Fundamental: reflexão e prática pedagógica”; e leituras individuais de Fontana(2000), Galvão (2001); e a equipe de gestão da escola que prioriza o aperfeiçoamento da prática de seus educadores, bem como, o aprendizado de seus educandos. Tudo isto fortaleceu a concepção de que todo homem social interage e interdepende de outros indivíduos, pois eu apenas existo a partir do outro, o que me permite também compreender o mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente quanto de mim mesmo, induzida que estou pela experiência do contato. (Relato feito por mim no CRP – V).

Pude constatar os efeitos da interação não somente na experiência da mobilidade entre alunos, como também da mobilidade entre professoras, por meio da prática de rodízio semanal vivenciada no primeiro semestre do ano letivo de 2006 com a professora Andréa. Na ocasião, trabalhamos conteúdos comuns às duas turmas, mas com posturas e olhares diferenciados tanto para o conteúdo como, principalmente, para os alunos, o que foi extremamente enriquecedor e nos deu subsídios para descrevermos os saberes de nossos alunos.

Infelizmente, exercitamos esta estratégia apenas no 1º semestre, pois no 2º semestre, em decorrência de nossas ausências em virtude de nossas licenças prêmio, acabamos por abandonar esta iniciativa apesar de termos constatado, na prática, os benéficos oferecidos. Naquele momento, o exercício da mobilidade entre os alunos era uma prática muito bem aceita por todos, desde as professoras até os pais e os alunos, pois muitos dos alunos consolidaram seu processo de aquisição da leitura e da escrita, retornando ao seu grupo de origem, promovendo uma grata sensação de sucesso, tanto para as crianças como para mim.

Dessas ações, a que me pareceu mais significativa foi a proposta de, em 2006, realizar um trabalho em grupo na sala de aula com a turma do 2º ano do Ciclo (na seriação, equivale à 1ª série) composta por 28 alunos que foram divididos em sete grupos de quatro crianças cada.

Estes grupos foram divididos de acordo com as hipóteses sobre a escrita apresentadas pelas crianças, para que, juntas, elas resolvessem os conflitos para poderem avançar em suas escritas e nos desafios propostos, lembrando que estes eram difíceis, porém, possíveis. Todas as atividades propostas eram realizadas, nesses grupos, que se tornaram fixos, e foi através desta experiência que pudemos (eu, as outras professoras e as próprias crianças) observar e constatar os avanços

obtidos pelo grupo em diferentes aspectos: aprender a escutar o outro, a se colocar diante do outro, perceber que todos possuem saberes diferentes e que ora eu auxílio, ora eu sou auxiliado, quebrar preconceitos sobre quem sabe mais ou menos, pois todos têm conhecimentos a partilhar, além de estreitar os laços de amizade ou mesmo de cumplicidade entre o grupo.

Nos grupos, tornaram-se evidentes os diferentes saberes que cada um possuía, tanto que, uma criança com muita dificuldade na compreensão da leitura, o que o fazia sentir-se inferiorizado diante da turma, ao permanecer no mesmo grupo durante um semestre, constatou que neste havia crianças que sabiam ler fluentemente, porém não dominavam a quantificação (refere-se à relação número/quantidade) e as operações de adição e subtração como ele dominava. O fato de todos os colegas solicitarem o seu auxílio naquelas atividades foi fundamental para resgatar a sua autoestima, pois ele mesmo declarou ao grupo que as pessoas sabem coisas diferentes das outras e que podem se ajudar.

É importante ressaltar que a interação entre os alunos não ficou reduzida aos membros do grupo. Toda pessoa que adentrasse no grupo/classe era muito bem vinda, tanto que durante um mês em que estive ausente²⁷ eles receberam e se integraram muito bem com a professora substituta contínua²⁸. Essa reciprocidade ocorria com outras crianças que por ali passaram a exemplo da experiência com o que denominamos na Unidade Escolar na qual trabalho, mobilidade no ciclo²⁹.

O trabalho em grupo sempre foi prioridade em minha prática, por permitir a interação entre os colegas possibilitando o amadurecimento de ideia e aprimorar os conhecimentos. Entretanto, no ano de 2007 com uma turma do 2º ano, trabalhei com as crianças agrupadas em duplas ou grupos de quatro onde eles produziam em alguns momentos uma única atividade, mas era mais comum as crianças realizarem cada um seu trabalho individualmente, para depois, consultar os colegas realizando as trocas e efetuar os possíveis ajustes nas atividades realizadas. Essa diversidade de estratégia foi usada por perceber na fala das crianças a necessidade de preservar a sua privacidade. Portanto estabelecemos conjuntamente que atividades de registro de acontecimentos em sala e fora dela seria individual e as demais coletivas, como produção de portadores de escrita, textos, cartas, cartazes e bilhetes.

27 No mês de setembro de 2006 fiquei ausente no trabalho em virtude da licença prêmio.

28 Denomina-se professora substituta contínua a profissional contratada para substituir os professores em suas ausências.

29 A possibilidade de a criança frequentar aulas em turma diferente da qual esta matriculada.

Durante o segundo semestre de 2007, dei muita ênfase à leitura, compreensão e interpretação de textos, pois todos os alunos deste grupo, neste momento, já se encontravam na hipótese alfabética da escrita e, por acreditar que só aprendemos a escrever quando temos bons modelos de escrita, nada melhor do que oferecer bons textos infanto-juvenis para as crianças se aprofundarem, tanto em sala de aula como em casa, por meio de empréstimo da biblioteca de nossa escola, que tem um bom acervo. Como consequência desta ênfase, essas crianças passaram a ser criteriosas e detalhistas na escolha dos livros, dando preferência a autores que escrevessem textos longos e com muitas aventuras em seus contos. Além disto, estas mesmas crianças passaram a escrever de forma intensa suas próprias aventuras.

Outro aspecto significativo refere-se à experiência de conseguir colocar em prática um estudo disponibilizado pela escola nas reuniões do Trabalho Docente Coletivo (TDC), ocorridas semanalmente durante oito quartas feiras, destinadas a um curso de matemática com assessoria externa³⁰. O curso aconteceu no período compreendido entre fevereiro e junho de 2006 com a participação das professoras dos grupos I e II³¹ e do professor³² de matemática das classes de 5ª a 8ª série. Por meio deste trabalho, consegui mudar a minha maneira de compreender/ensinar/aprender a matemática mostrando que podemos fazer e fazemos matemática no viver quando enfatizamos a resolução de problemas vividos no cotidiano, as escolhas. Enfim, matemática não se resume apenas às quatro operações: adição, subtração, multiplicação e divisão.

É em decorrência desta nova percepção que venho realizando um trabalho mais consistente por meio de jogos de dados, de dominós, de quadro de valores, do material dourado e do ábaco. Enfim, da troca com o outro, da socialização dos saberes matemáticos, tanto para mim, como para os alunos.

Passei a crer que a Matemática é instrumento necessário para manutenção de diversas áreas do conhecimento e se insere de forma marcante em nossas vidas, influenciando diretamente o processo de ensino e aprendizagem, permitindo à comunicação, o diálogo, a troca de opiniões dos alunos entre si e comigo, possibilitando a construção do conhecimento baseado na ação e reflexão “(...) a comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno a ‘falar’ e a ‘escrever’ sobre Matemática, a trabalhar com representações gráficas, desenhos,

30 Curso realizado sob a coordenação da Profa. Érica da Silva Moreira Ferreira (mestranda de matemática na UNICAMP).

31 Em 2007, o TDC é dividido em dois grupos: o Grupo I é composto por professores de 4ª a 8ª série e o Grupo II é composto por professoras do ciclo a 3ª série.

32 Antonio Roberto Barbutti, chamado pelos pares e alunos de Roberto.

construções, a aprender como organizar e tratar dados”. (BRASIL, 2000, p. 19).

Para aprimorar os desafios, sempre difíceis, porém possíveis, para que o grupo avance, solicitei o auxílio do professor Roberto, para o esclarecimento sobre alguns conceitos matemáticos e a maneira mais adequada de abordá-los em sala de aula, o que vem confirmando a necessidade de parceiros para que eu amplie os meus conhecimentos e consiga elaborar novas estratégias de trabalho.

Por meio do relato destas experiências, reafirmo minha crença nas parcerias, pois evidencia a diversidade de saberes como parte da ação pedagógica, onde cada um pode trazer para a sala de aula os conhecimentos que já tem e expor os que ainda não foram construídos quando transparece, então, a heterogeneidade, uma especificidade humana.

O trabalho coletivo nos induz a compartilhar e a constituir novos saberes, nos leva a buscar fundamentação teórica para sustentar nossas ações perante o outro, lembrando que eu me constituo nas relações com o universo, com o olhar do outro sob a minha reflexão. É através do exercício da prática docente, da teoria compreendida e significada do próprio processo de teorizar sobre a prática no decorrer, da vida profissional, nas relações sociais com os alunos, com os colegas de trabalho, com as experiências vividas dentro e fora da escola, nas leituras e cursos realizados que nos tornamos capazes de encontrar e constituir novas compreensões e soluções para os problemas que aparecem no cotidiano, onde é possível ver o que não víamos e nem compreendíamos.

Eu me vejo no outro e apenas existo a partir do outro, da visão do outro, o que me permite também compreender o mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente quanto de mim mesmo, sensibilizado que estou pela experiência do contato. E o processo de “... autocompensam só se pode realizar através da alteridade, isto é, pela aceitação e percepção dos valores do Outro”. (Amorim, 2002).

Os seres só se completam na relação com outros seres, porque nenhum ser pode ver em si mesmo todos os aspectos que o constituem, cabendo essa tarefa aos outros, e por isso desde o início de minha docência acredito em parcerias e as realizo. Trabalhei por vários anos na educação infantil onde as parcerias aconteciam entre iguais, entretanto ao migrar para o ensino fundamental, senti a necessidade de ampliar minhas parcerias com professores de disciplinas específicas para auxiliarem-me num melhor trabalho a ser realizado em sala de aula, entretanto,

as parcerias ocorriam como uma orientação para que eu as desenvolvesse, sem que houvesse vínculo entre os professores consultados e os alunos.

Ao me remover para a EMEF “Padre Francisco Silva”, fui colocando essa necessidade e buscando parcerias essenciais com as demais professoras alfabetizadoras, professor de matemática, de educação física e as estagiárias. Inicialmente essas parcerias foram impregnadas de medo, pois tínhamos a sensação de estarmos invadindo o espaço um do outro, de uma excessiva exposição dos nossos saberes e não saberes, mas com o tempo e com estudos e reflexões, fomos nos tranquilizando e nos conscientizando que nos constituímos através do outro e que necessitamos do outro para aprimorar nossa docência e a nós mesmo. Atualmente, essas parcerias descritas inicialmente como impossíveis hoje são possíveis e não há mais como trabalhar sem elas.

Em decorrência de ter alunos com necessidades especiais, matriculados em minhas turmas de 2006 a 2009, tenho desfrutado de uma parceria excelente com a professora de educação especial, Rosana. Temos feito várias trocas, temos sido cúmplices e, principalmente, tenho uma interlocutora para as reflexões de minhas ações, dos meus acertos e falhas.

Tenho uma parceria consolidada há dois anos com o professor Roberto, que assim como eu, entra no 1º ano do ciclo e fica perplexo com a garotada e sua agitação, mas, mesmo assim, conseguimos dar início à compreensão do Sistema de Numeração Decimal através do ábaco e do material dourado, elaborando atividades que atinjam a diversidade da sala.

É necessário ressaltar, as parcerias realizadas com as professoras em formação que realizam o estágio junto com a minha turma, ocasionando uma integração formidável entre todos nós, repercutindo em nossa busca de uma educação de qualidade, onde todos aprendam e se desenvolvam plenamente tendo o seu tempo respeitado, lembrando que somos diferentes e temos tempos diversos.

Tríade de parceria bem sucedida: Professora - Estagiária – Aluno

Entre 2008 e 2009 tive como parceira, uma vez por semana, a Vanessa³³, que entrou timidamente no espaço escolar, mas foram conquistando seu lugar apesar de demonstrar receio ao se

33 - Vanessa França Simas, aluna da graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

colocar, evidenciando uma preocupação em não atrapalhar os meus combinados, mas mesmo assim, fomos constituindo um laço de cumplicidade em prol dos alunos com os quais trabalhamos...

Como unir prática e teoria?

Como conduzir uma aula?

Como ensinar a todos?

Perguntas assim sempre surgiram e a escola EMEF Padre Francisco Silva, aulas da UNICAMP, a professora Ítala e os alunos do 1º ano conseguiram me auxiliar na reflexão dessas questões. A partir disso, resumo todas as reflexões em um pequeno poema:

Meu estágio

O estagiário tem diversas posições,

Aprende com os alunos,

Com a professora e com todas as relações,

Que na escola estão presentes.

Cotidiano das crianças,

Ensino que faz sentido,

Trabalhando assim a professora consegue

Com que todos tenham aprendido.

Construo uma futura didática

Nessa vivência e relação,

Teoria e prática

Ação e observação.

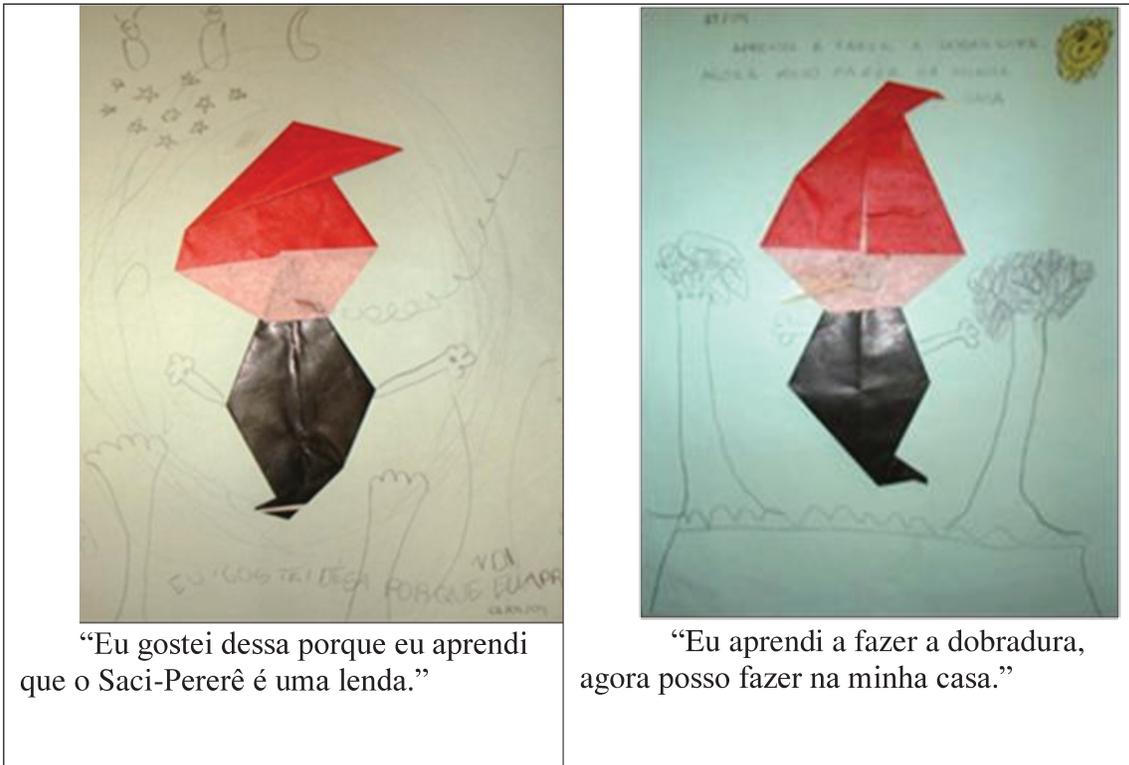
Ass.: Vanessa França Simas

A parceria foi sendo consolidada e se transformando em uma cumplicidade com o objetivo de aprendermos em uma tríade, pois crianças, Vanessa e eu fomos buscando objetivos em comum. Inicialmente, começou com um estágio de observação que rapidamente tornou-se uma participação efetiva onde a Vanessa tinha total liberdade de atuação e, com isso, vivenciava a prática na sala de aula e relacionava com a teoria, e juntas, através de nossas reflexões, fomos consolidando nossa capacidade de aprender e ensinar.

Em 2009, como mais uma etapa de nossa aprendizagem vivenciamos conjuntamente, com uma nova turma de crianças de seis anos, o desenvolvimento, como parte de um projeto de iniciação científica elaborado pela Vanessa, a produção do portfólio reflexivo pelas crianças do 1º ano do ciclo I, apontando que:

“o indivíduo que o produz é o seu próprio autor, sente-se envolvido e responsável no desenvolvimento do seu trabalho e, via de consequência, parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, estando constantemente motivado a aprender e fazer reflexões, uma vez que passa a ser encarado enquanto produtor de um conhecimento. É preciso mudar a atual situação de inércia e passividade do aluno, formando cidadãos críticos e autônomos, que sejam capazes de produzir conhecimento, criando e inovando. Neste contexto, é de extrema relevância pesquisar procedimentos de ensino que viabilizem um maior aproveitamento dos educandos e que os torne parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.” (SIMAS, 2010)

Na construção dos portfólios individuais pelas crianças é importante enfatizar que ele não representou apenas uma seleção de trabalhos, observações e registros, mas exigiu o envolvimento de cada um analisando e refletindo sua trajetória de aprendizagem. Hernandez (2000, p.169) considera que “o portfólio é uma forma de avaliação dinâmica realizada pelo próprio estudante e que reflete seu desenvolvimento e suas mudanças através do tempo”. Cada portfólio é único e revela seu autor.



É importante esclarecer que foram “desenvolvidos 23 portfólios, sendo que do total, 14 autores eram meninos e 9 eram meninas (...) contendo entre 10 a 20 atividades, cabe ressaltar que uns têm mais e outros menos devido à frequência dos educandos nos dias em que este instrumento era construído...” (Simas, 2010, p.49) , pois as crianças elegiam a atividade mais importante para eles dentre todas as realizadas durante a semana.

Para que isto ocorresse foi necessário reorganizar toda a dinâmica da rotina, adequando as atividades para que nenhum membro ficasse para fora dessa construção.

Assim, com a construção dos portfólios, a avaliação ganhou um novo sentido, pois promoveu um processo significativo de aprendizagem em contínuo crescimento promovendo uma compreensão pelo autor de sua aprendizagem um processo que todos são capazes de aprender e podem partilhar com os outros o seu progresso.

Com isso, houve a percepção por parte das crianças que o trabalho escolar lhe pertencia e podia afirmar sua identidade através de suas escolhas e decisões sobre a construção de seu portfólio, como por exemplo, na seleção das produções, implicando em um processo de reflexão,

que a criança pode conquistar sua autonomia ao analisar as atividades realizadas e ao registrar suas percepções e sentimentos.

Portanto, o portfólio foi vivenciado como:

uma peça única no sentido de criação de autor e permite o acesso não apenas aos conhecimentos por si evidenciados, mas, sobretudo aos significados que o autor lhes atribui e às circunstâncias que, ecologicamente, configuram e permitem compreender o modo como esses mesmos significados se constroem e interferem na reconfiguração das suas próprias identidades. (SÁ-CHAVES, 2005, p.9)

A significação de sua própria identidade é notória nas imagens abaixo, onde vislumbramos a alegria, a concentração o compartilhar na escolha e justificativas de cada atividade na composição de seus portfólios.



Ao reconhecer suas potencialidades e fragilidades a criança exerceu e, assim, desenvolveu sua habilidade crítica sentindo-se participante do processo educativo. Mesmo não dominando a escrita alfabética, no início do ano, as crianças ditaram para a estagiária seus comentários sobre a atividade que acabaram de fazer e suas considerações sobre como estavam percebendo a realização das atividades do dia. É claro que o portfólio foi para este grupo

um processo que se tem como facilitador do auto reconhecimento, (...) podendo em simultâneo evidenciar, sob a forma de produto final, um certo balanço de aprendizagens (ou de competências) que, por sua vez, se pode constituir como condição de novos tipos de reconhecimento. (SÁ-CHAVES, 2004, p.30).

Além disto, serviu como instrumento autobiográfico, pois as crianças escreviam sobre suas ações, experiências na escola e ainda refletiam sobre elas, se sentido parte integrante da escola e do processo de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo sua capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, não esquecendo o espírito crítico na constituição de seu conhecimento e na autoria de seu portfólio. Segundo Simas: “Dessa forma, o aluno é seu próprio autor, sente-se então pertencente ao trabalho desenvolvido, assumindo maior responsabilidade por suas experiências e êxitos e tendo um maior envolvimento nas atividades desenvolvidas.” (2010, p.59).

Para mim, como professora, a utilização do portfólio proporcionou-me a possibilidade de compreender como as crianças estão aprendendo e de aprimorar o trabalho pedagógico, através de registro de ações, experiências e reflexões sobre as alterações ou não a serem realizadas em minha prática para proporcionarem avanço na aprendizagem dos alunos.

Segundo Alarcão (2004, p.56) o portfólio tem como finalidade “dar-se a conhecer, revelar-se, aspirando a um reconhecimento do mérito. São formas de demonstrar a evidência e possibilitar, pela demonstração de competência, a certificação da mesma.” Assim, o portfólio é um instrumento de avaliação e registro do processo de aprendizagem; demonstra como a criança está construindo o seu conhecimento e os momentos significativos que embasam a intervenção do professor através da mediação.

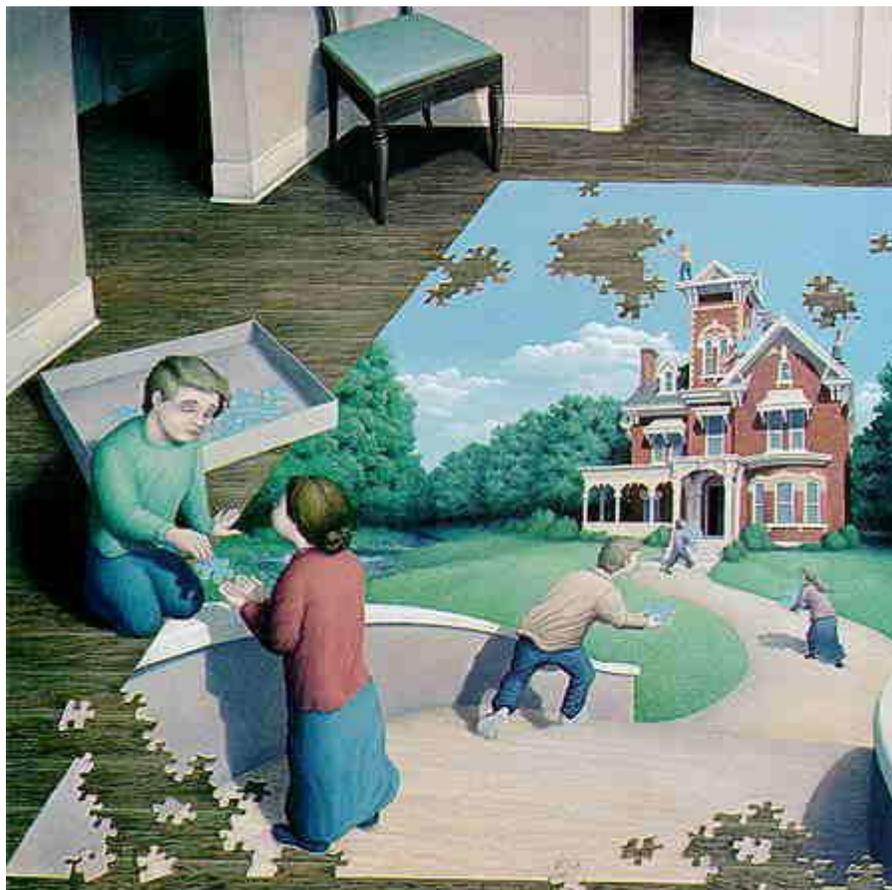
A prática com os portfólios constitui-se em mais uma ação deflagrada do meu processo reflexivo, provocando novas ações e experiências, tanto em minha constituição como professora como na dos alunos e de meus parceiros de trabalho. O outro de fato produz modificações em nosso ser:

O outro tem a possibilidade de me provocar por estar em um lugar privilegiado, por estar nesse lugar exterior do qual consegue enxergar coisas a meu respeito que eu mesma não consigo enxergar. A ideia de formação que desenvolvo neste trabalho passa, necessariamente, por pensarmos no outro como provocação como alguém que provoca (ação), provoca-ação. Provoca uma ação (CHALUH, 2008, p.192).

A parceria com a Vanessa trouxe à tona muitas provocações como: compreender e repensar meu próprio trabalho; que me fez me reencontrar comigo mesma e com todos os outros que estão presentes em mim levando-me a desconstruir e reconstruir o meu fazer, através da intervenção do olhar de quem ocupa outro lugar; foi através desse processo dialógico que também me constituí, estabelecendo significações em minhas ações, experiências e reflexões como professora-alfabetizadora-pesquisadora, vivenciando, assim, uma interação prazerosa e produtiva afirmando que: “podemos admitir que a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente” (JOBIM E SOUZA, 2003:92)³⁴.

34 - Fragmento extraído do texto eletrônico: www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212099_04_cap_02.pdf A escolha de um caminho- As regras do jogo discursivo na perspectiva bakhtiniana.

Fragmentos de ações, experiências e reflexões: o desafio da docência.



"Unfinished Puzzle", Rob Gonsalves³⁵

*A vida está cheia de desafios que, se aproveitados
de forma criativa, transformam-se em
oportunidades.
(Maxwell Maltz)*

35 - Imagem disponível em: http://www.discoverygalleries.com/ArtistGallery.asp?artist_id=23&category_id=2.

Apesar de estar exercendo a minha profissão há aproximadamente vinte anos, cada início de ano é como se eu começasse a minha docência. As crianças mudam, eu me transformo, o tempo passa e o mundo evolui. Portanto, é sempre um misto de novidade e de receio, de ser aceita, de ensinar e de aprender com a nova turma e, principalmente, de não falhar na alfabetização das crianças, pois, por este ser o seu primeiro ano no ensino fundamental, uma situação traumática não seria nada adequada, favorecendo o processo de exclusão ao ensino básico.

Ainda que o 1º ano do ciclo do ensino Fundamental estivesse inserido na Rede Municipal de Campinas desde 2006³⁶, foi apenas no início de 2008 que me deparei com o desafio de dar aula para uma turma do 1º ano, composta por 25 crianças de seis anos, número ideal para desenvolver um trabalho de qualidade e ao mesmo tempo atender a cada um individualmente.

Não obstante todas as aflições, havia na sala uma criança especial, cujo diagnóstico ainda não estava concluído, havendo uma hipótese inicial de autismo com deficiência intelectual, o que, para mim, pessoalmente não acarretou diferenças na minha postura, pois acredito que cada um deles é especial e que devam ser atendidos e ser respeitados em suas características pessoais. A presença do Matheus no grupo proporcionou, a mim e as crianças, a inserção e a parceria com a professora de educação especial, Rosana.

Ao término daquela primeira semana, eu tinha a sensação de incapacidade, pois as crianças apresentavam um ritmo bem diferente do que eu estava acostumada, pois tudo deveria ser devagar e muito bem esclarecido; além de ser necessário explicar várias vezes tudo o que seria feito, ou seja, havia uma dependência sufocante para mim e para a autonomia das crianças.

Além da minha insatisfação com a inadequação do espaço físico para receber as crianças de seis anos, de suas necessidades de tempo e espaço diferenciados para o trabalho, comecei a me desesperar, pois apesar da minha prática na educação infantil no município de São Paulo por doze anos, senti-me perdida naquele espaço da sala de aula, pois desde que ingressei na rede municipal de Campinas sempre atuei como professora alfabetizadora com crianças de sete a dez anos, onde o objetivo maior é transformá-los em leitores e escritores em apenas um ano.

Devo salientar uma das orientações para o trabalho com as turmas de seis anos no último documento publicado pelo MEC (2009, pag.121):

36 - Em 06 de fevereiro de 2006, a Lei nº11. 274 instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

A escolarização obrigatória não pode dar excessiva centralidade aos conteúdos pedagógicos em detrimento do sujeito e de suas formas de socialização. () A infância contemporânea encontra na escola um espaço importante para sua manifestação. Por outro lado, não podemos perder de vista o direito desse segmento da população ao conhecimento, em particular, o direito de acesso à linguagem escrita. () possa a ser compreendida como uma ferramenta que deve interagir com o universo infantil, com a maneira de a criança se apropriar do mundo e não como conteúdo escolar a ser aprendido para ser usado no futuro, nas próximas etapas escolares.

Compactuo com o documento na crença que o 1º ano deva ser uma experiência com ações e reflexões prazerosas a serem vividas pelas crianças. Entretanto, há, ainda, muitas falhas, pois não dispomos de materiais físicos como cadeira e carteira adequada à faixa etária de seis anos, não temos espaço físico preparado para recebê-los, não há parque nas escolas do ensino fundamental, não há tanque de areia, etc.

Com a inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, como deixar evidente aos pais, professores e alunos que os processos de desenvolvimento e aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos? Como incorporar em nossas práticas o brincar e o seu significado como experiência de cultura?

Segundo Borba (2006, p. 41) “O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor.” Possibilitando ainda vivência do coletivo e da importância do outro em sua constituição como pessoa.

A partir dessas reflexões, quero evidenciar aos pais e aos meus pares que o brincar é um espaço de apropriação e constituição, pelas crianças, de conhecimento, habilidades e valores sobre o mundo e que posso utilizá-lo para alfabetizar as crianças através de cantigas de roda, de brincadeiras de rua, de jogos de memória, de rima, trava-línguas e outros. Sempre tendo o foco de que todas essas estratégias os levarão a ter prazer em frequentar o ensino fundamental.

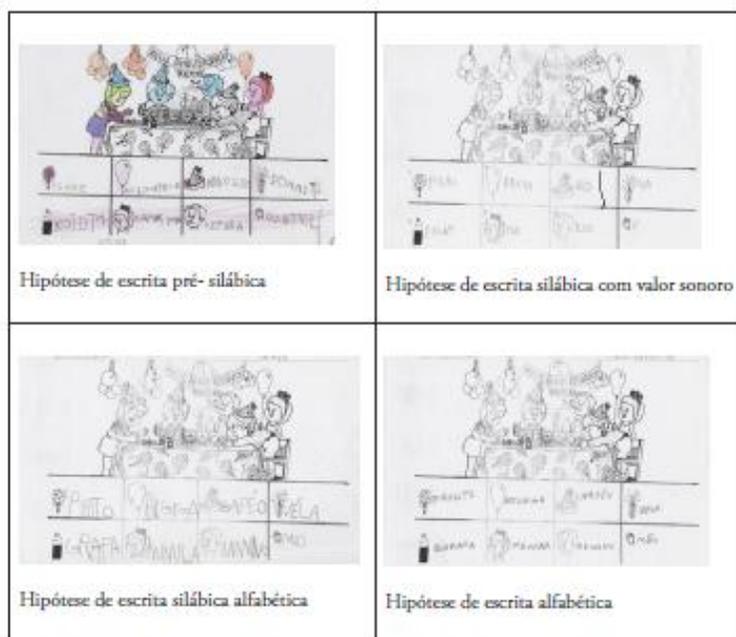
Para isto, organizei atividades que propiciassem a iniciativa, a autonomia e as interações entre as crianças e os adultos que em nosso meio entrassem, adaptando os espaços escolares para trazer às crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações e transgressões. Estabelecendo relações entre o que se aprende no brincar e em outras atividades, centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças, trocando saberes e experiências, trazendo a imaginação e a criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender, tendo como objetivo o

letramento e alfabetização.

Para conhecer os saberes das crianças em conjunto com meus pares, professoras do ciclo I, organizamos atividades de sondagem dos saberes já existentes e as realizamos de forma lúdica. Através de brincadeiras e músicas, fui descobrindo as características específicas dos alunos, principalmente descobrir o que cada aluno sabia sobre o sistema de escrita.

A sondagem é uma atividade que envolve, num primeiro momento, a produção dirigida de uma lista de palavras de um mesmo campo semântico, e pode ou não prever a escrita de algumas frases simples. Essa lista deve, necessariamente, ser lida pelo aluno assim que terminar de escrevê-la, pois através da leitura, é possível observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que ele lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita.

Foi através da sondagem inicial (ou diagnóstico da turma), sobre um assunto comum a todos, “Festa de Aniversário”, que foi possível identificar quais hipóteses sobre a língua escrita as crianças tinham e, com isso, adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem, proporcionando uma avaliação e um acompanhamento dos avanços na aquisição da base alfabética e a definição das parcerias de trabalho entre os alunos. Além disso, representa um momento no qual as crianças têm a oportunidade de refletir, com a ajuda do professor, sobre aquilo que escrevem.



Na sondagem ficou evidente a heterogeneidade da sala, pois apareceram as quatro hipóteses estabelecidas por Ferreiro e Teberosky (1985). Essas pesquisadoras observaram que, na tentativa de compreender o funcionamento da escrita, as crianças elaboram verdadeiras “teorias” explicativas que assim se desenvolvem: a pré-silábica, a silábica, a silábica-alfabética e a alfabética.

Durante todo o meu processo de constituição como professora-alfabetizadora fui incorporando conhecimentos e aprendendo com ideias elaboradas pelas crianças para escrever, que foram agregados por meio de leituras diversas sobre alfabetização, e pelo curso de formação de professores “Letra e Vida”³⁷. Portanto, as idéias apresentadas são a polifonia destes materiais, das ações vividas, refletivas, discutidas e incorporadas em minha docência.

Diagnosticar o que os alunos sabem, quais hipóteses têm sobre a língua escrita e qual o caminho que vão percorrer até compreender o sistema e estar alfabetizados permite a nós, professores, organizar intervenções adequadas à diversidade de saberes da turma. O desafio é propor atividades que não sejam tão fáceis a ponto de não darem nada a aprender, nem tão difíceis que se torne impossível para as crianças realizá-las.

É essencial conhecer quanto os alunos já sabem sobre o desafio que será proposto, já que a organização da turma não pode ser aleatória, pois se o objetivo é que eles decidam conjuntamente sobre a escrita de um texto, é importante juntar os que apresentam níveis diferentes, mas próximos entre si, para que haja uma verdadeira troca, quando se reúnem crianças de níveis muito diferentes, acaba-se reproduzindo a situação escolar de alguém que ‘sabe’ mais que os demais, obrigando os outros a uma atitude passiva de entendimento. Assim, numa situação de escrita, como expõe Emília Ferreiro, é possível organizar duplas com crianças de níveis diferentes, porém próximos, como mostradas a seguir:

- As de hipótese pré-silábica com as de hipótese silábica sem valor sonoro.
- As de hipótese silábica sem valor com as de hipótese silábica com valor.
- As de hipótese silábica com valor com as de hipótese silábico-alfabética.
- Os já alfabéticos trabalham entre si.

As aulas seguintes foram planejadas atuando nos agrupamentos produtivos visando tornar a

³⁷ É um programa de Formação de Professores Alfabetizadores destinado a professores que ensinam a ler e escrever no Ensino Fundamental, envolvendo crianças, jovens ou adultos.

aprendizagem significativa, com desafios possíveis de ser realizada, incluída na rotina estabelecida diariamente com os alunos, a busca de assuntos a serem trabalhados a partir da fala dos alunos, tornando, assim, a vivência no ensino fundamental prazerosa.

Para proporcionar avanços, instituí algumas atitudes. Em primeiro lugar, estabeleci alguns combinados de convivência e respeito a mim e aos outros, onde o fundamental era ouvir a pessoa que estivesse falando para depois ter a vez da palavra. Conjuntamente, fui criando com eles uma rotina que é escrita na lousa com todas as atividades planejadas para o dia, sendo possível alterá-la de acordo com a emergência de algum assunto ou fato significativo para o grupo.

Desta forma, organizar a rotina foi imprescindível. Houve uma distribuição de atividades estabelecidas com antecedência, contemplando trabalhos diários, sequências com prazos determinados e projetos que durem várias semanas ou meses.

Ao montar essa programação, precisei garantir espaço para quatro situações didáticas que são essenciais para o sucesso na alfabetização: ler para os alunos, fazer com que eles leiam mesmo antes de saber ler, assumir a função de escriba para textos que a turma produz oralmente e promover situações que permitam a cada um deles escrever até que todos dominem de fato o sistema de escrita, pois se sabe, como aprendemos com Ferreiro e Teberosky (1985) ou Weisz (2003), já há algum tempo, que as crianças começam a pensar na escrita muito antes de ingressar na escola. Por isso, precisam ter a oportunidade de colocar em prática esse saber, o que deve ser feito em atividades que estimulem a reflexão sobre o sistema alfabético.

Portanto, todas as minhas intervenções sempre foram realizadas com a intenção de estimular a leitura e a apropriação da escrita, desde a rotina estabelecida diariamente contendo todas as atividades que serão realizadas naquele dia, o que também ajuda a diminuir a ansiedade nos alunos, pois assim podem ter uma noção de tudo que irá ocorrer em seu dia e, principalmente, o cumprimento desta, trazendo para as crianças o sentimento de segurança e respeito pela professora.

Nosso cotidiano foi se constituindo de muitas atividades que as crianças nesta faixa etária precisavam e que era solicitada por elas, tais como: as músicas infantis, cantigas de roda e outras diferentes formas de expressão como o desenho, a pintura, a modelagem, a literatura sendo utilizadas para que as crianças conseguissem dizer coisas de si e sobre o mundo sem ficar presa apenas a linguagem escrita.

Em virtude da linguagem oral ser a forma de expressão central nas relações vivenciadas por crianças, onde estas participam de diferentes situações de interação social e aprendem sobre elas próprias e sobre o outro, estabeleci, junto com a turma, um momento onde contávamos aos outros como estávamos nos sentindo. No primeiro momento, eu fazia a questão perguntando a todos os presentes como se encontravam e registrava na lousa se estavam felizes, tristes, cansados, sonolentos e pedia para que justificassem as suas respostas. Com o passar do tempo delegamos esta função ao ajudante do dia, que questionava e ficava responsável pelo registro escrito.



As crianças adentram ao ensino fundamental com determinada autonomia na linguagem oral. Entretanto é na escola que aprendem a produzir textos orais mais complexos e ainda se deparam com outros que não são comuns no seu cotidiano. É na escola que irão ampliar sua capacidade de compreensão e produção de textos orais, favorecendo a convivência delas com uma variedade maior de contextos de interação e reflexão.

A mesma relação ocorre com a escrita, pois as crianças observam palavras escritas em diferentes suportes, como placas, panfletos, rótulos de embalagens, e é nessas experiências culturais com prática de leitura e escrita que as crianças vão se constituindo como sujeitos letrados. Entretanto, há várias crianças com as quais trabalho que não vivenciaram esta experiência, portanto, em sala de aula devo assegurar a realização de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados.

Nessa perspectiva, proporciono aos meus alunos diferentes textos em atividades de leitura e escrita realizadas dentro e fora da escola, porém isto não garante que as crianças venham a se apropriar do sistema de escrita alfabética, pois devo instrumentalizá-los, ressaltando a distinção realizada por Magda Soares (1998) entre alfabetização e letramento.

Alfabetização é a aquisição de uma tecnologia que engloba compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letras som e dominar seu traçado, usando instrumento como lápis e papel para ler e escrever.

Já, letramento relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, nas situações que precisamos ler e produzir textos reais de tornar-se um usuário da escrita por meio de práticas sociais. Ainda segundo Magda Soares (1998, p.47), “alfabetizar e letrar são duas coisas distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler escrever no contexto de práticas sociais da leitura e da escrita”.

Para atingir o objetivo de alfabetizar letrando é necessário democratizar a vivência de práticas do uso da leitura e da escrita elaborando a rotina semanal da classe, tendo clareza de que itens devem ser combinados e com que regularidade deve ser praticada para permitir às crianças entender em que situações se lê e se escreve, para quem se lê e se escreve e quem lê e escreve.

O exercício do trabalho coletivo em duplas ou em grupo de quatro crianças, foi se constituindo aos poucos e, percebíamos que o nosso grupo deveria ter um nome, uma identidade própria, assim como nós temos. Então, lá fomos nós dar sugestão para o nosso grupo. Esta é uma prática comum na educação infantil, portanto, prontamente houve vinte e quatro sugestões, sendo o Matheus o único a não fazer em decorrência de não estabelecer diálogo conosco.

Fomos fazendo votações até ficarmos com cinco nomes nos quais as crianças observaram que destes, quatro nomes eram oriundos dos personagens do Maurício de Souza, então, eles optaram por nomear o nosso grupo de TURMA DA MÔNICA, o que foi maravilhoso, pois

possibilitou uma série de estratégias, desde os mascotes, para integrar, estabelecer vínculos e desenvolver atividades diversas.

Apresentei todo o alfabeto, embasado no livro o “ABC Turma da Mônica³⁸”, desenvolvemos diversas atividades de histórias, pesquisa de como surgiram os personagens, acompanhamos a evolução da turma já adolescente. Foi facilitador na compreensão do desenvolvimento afetivo, cognitivo e biológico do ser humano.

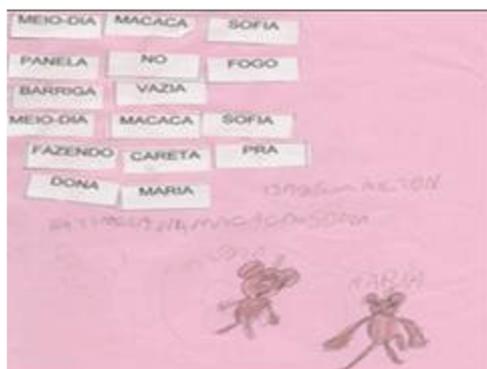
Para promover a apropriação do sistema alfabético da escrita de maneira lúdica e reflexiva explorei exaustivamente a oralidade, ampliando sua capacidade de compreensão e produção de textos orais, favorecendo a convivência das crianças com uma variedade maior de contextos de interação e a sua reflexão sobre as diferença entre situações e sobre os textos nelas produzidos.

Em classe, proporcionei vários momentos para estimular a alfabetização e o letramento. Por acreditar nas lições aprendidas no diálogo com Magda Soares, planejei situações em que através de atividades como a leitura diária de textos ou livros de diferentes gêneros literários e diversos autores, eu oportunizava que as crianças construíssem gradativamente ideias cada vez mais elaboradas sobre o que é ler e escrever.

Utilizei brincadeiras com a língua através da escrita diária de um enigma folclórico para que os alunos respondessem por escrito utilizando sua hipótese de escrita e, atividades com escritas de parlendas, músicas e anedotas conhecidas, nas quais é necessário ajustar o que é falado com o que está escrito, manipulando unidades sonoras/gráficas, comparando palavras ou parte delas e usando pistas para ler e escrever palavras, consolidando a correspondência entre as letras e os sons.

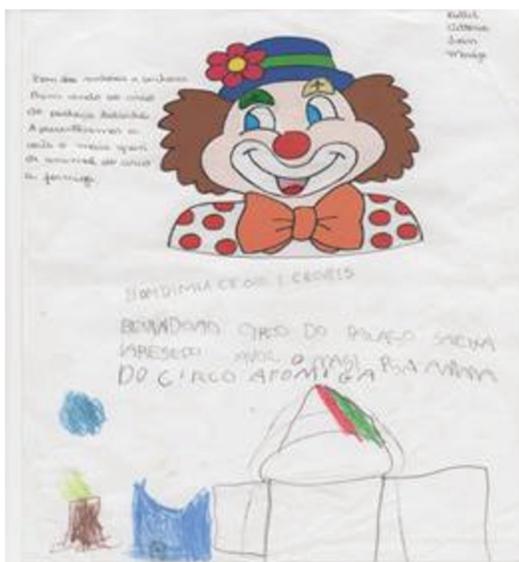
Houve, também, momentos da reescrita de textos conhecidos oralmente, para que, em dupla, os alunos discutam suas hipóteses estabelecessem conflito e avançassem em suas hipóteses de escrita. As duas atividades seguintes ilustram momentos de reflexão coletiva da escrita:

38 - Livro escrito por Mauricio de Sousa, publicado pela editora Melhoramentos.



Atividade I

Na atividade I ocorreu a ordenação de uma parlenda conhecida pelas crianças e para desenvolvê-la, foram dadas as duplas as palavras avulsas, e em duplas eles deveriam ler e ordená-la.



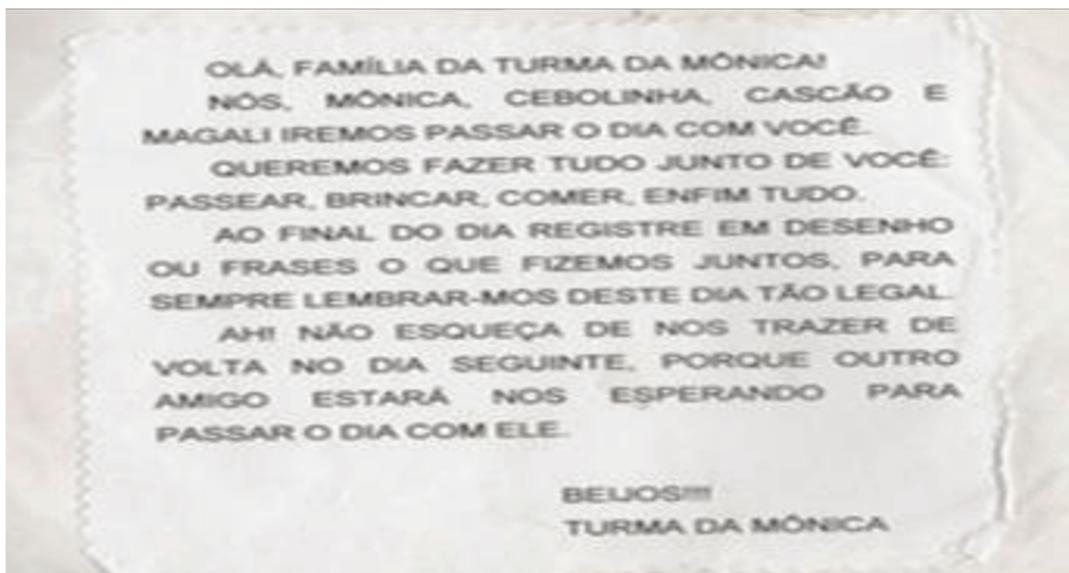
Atividade II

Já, na atividade II, foi solicitado ao grupo de quatro crianças que produzissem um texto oral sobre o Circo, projeto elaborado em parceria com a Vanessa. O texto elaborado, escrito e lido pelos membros do grupo ficou assim: “Bom dia senhoras e senhores. Bem vindo ao circo do palhaço Salsicha. Apresentaremos a vocês maior animal do circo a formiga”.

Apresentei várias atividades para esta turma, porém, de todas as atividades, a mais significativa foi o mascote, A Turma da Mônica, composta por quatro bonecos de borracha a Mônica, o Cebolinha, a Magali e o Cascão e para levá-los para casa, foi utilizada uma sacola

confeccionada com TNT³⁹.

Dentro da sacola sempre estavam os quatro bonecos e um caderno de desenho, para que, a cada dia um membro da nossa Turma, levasse para casa e registrasse o que havia feito de mais significativo em companhia das mascotes, através de desenho ou escrita.



Utilizamos três cadernos de desenhos, durante o ano de 2008, para que as crianças registrassem suas aventuras com a Turma da Mônica, lembrando que no início do ano letivo

39 - É a sigla para Tecido Não Tecido, é um tecido classificado como um não tecido. É produzido a partir de fibras desorientadas que são aglomeradas e fixadas, não passando pelos processos têxteis mais comuns que são fiação e tecelagem.

quase que a totalidade da sala encontrava-se na hipótese pré-silábico e, portanto, fizeram uso do desenho como forma inicial de registro para contar o que havia realizado na companhia dos bonecos, como o desenho a seguir onde a criança ilustra o jantar e as brincadeiras com a turma.



Ailton relatou no desenho o passeio e o jantar com a Turma da Mônica.

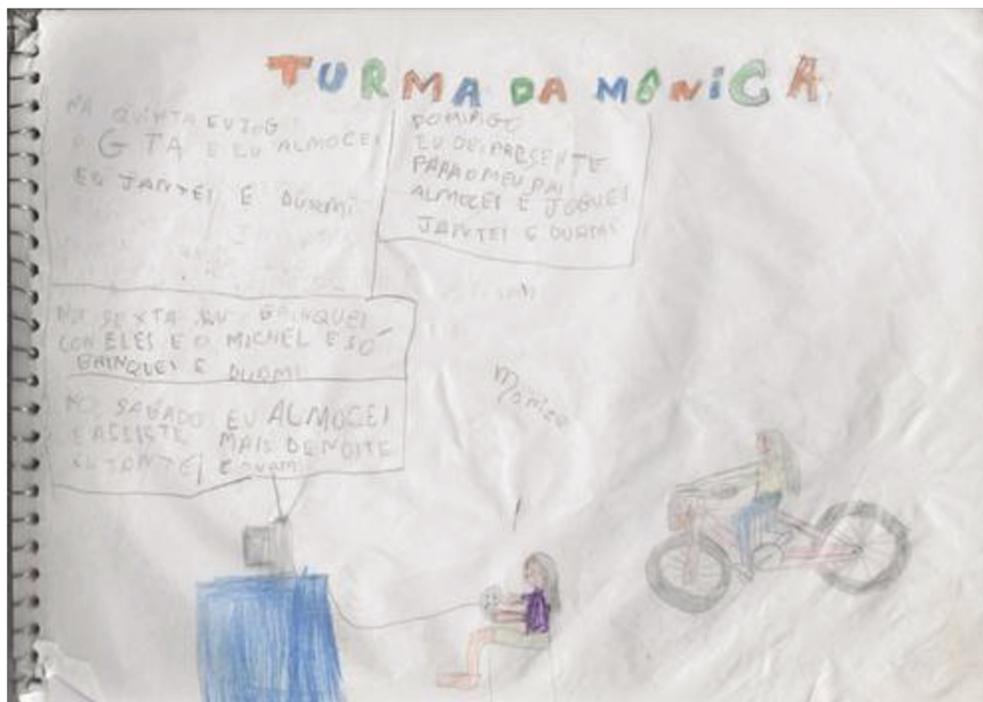
Portanto, o objetivo inicial era que eles consolidassem a responsabilidade de zelar pelo material coletivo, pela execução da tarefa, principalmente colocando para o grupo, oral e graficamente, o que haviam feito no dia anterior e, para o restante da turma, era aprender a ouvir o que o outro tem a dizer. Além de perceberem a necessidade do registro para poderem relatar ao grupo.

Essa alfabetização faria sentido até quando os desenhos dessem conta de transmitir tudo o que foi feito com a mascote, na fase inicial da alfabetização. A linguagem oral dá conta das necessidades de comunicação, portanto é necessário criar situações em que a comunicação ocorra, também, através da linguagem escrita.

A alfabetização é um processo complexo, pois envolve a apropriação de uma série de processos que precisam ser ensinados. Ao contrário da aprendizagem da linguagem oral, não basta nascer em um meio social onde vivem pessoas letradas para que se possa aprender a ler e escrever por si só. Para que uma criança passe a usar as letras do alfabeto para escrever, quer seja para expressar suas ideias ou de outros, é necessário vivenciar inúmeras situações em que pessoas lêem e escrevem para ela e a incentive a ler e a escrever.

Escrever e ler, devem ter significado mesmo para as crianças que estão iniciando a alfabetização, denota dialogar consigo mesmo e com os outros. “É fundamental que a escrita

esteja dirigida às pessoas, possibilitando o diálogo e a interação entre os indivíduos. Só assim será incorporada pelas crianças como atividade social, resultado da vida social das gerações passadas como produção humana”(Gontijo, 2002, p.149).



No início do segundo semestre, quase todas as crianças já estavam entre a fase silábica com valor sonoro até a alfabética, mas mesmo assim ainda havia crianças que registram os acontecimentos através do desenho, deixando a escrita para outros momentos.

Comecei a me questionar, como motivá-los a serem escritores e leitores. Ao avaliá-los, em agosto, constatei que havia poucos leitores e que quinze crianças escreviam alfabeticamente, enquanto dez oscilavam entre os silábicos com valor sonoros e silábicos alfabéticos, com exceção do Matheus, que ainda apresentava a hipótese pré-silábica.

Busquei, então, ações que favorecessem o desenvolvimento da leitura, além de ler diariamente para as crianças, comecei a elaborar atividades onde elas seriam leitoras e utilizassem de estratégias que as desafiasse a refletir sobre suas hipóteses. Então, preparei várias atividades ligadas ao folclore com palavras iniciadas com a mesma letra.

Ao chegar à escola e propor para os alunos, o Ailton comentou:

-“Prô”, essa atividade é muito boa para ensinar a ler.

-Por que você diz isso?

-Porque, agora, eu tenho que, além de olhar o começo o final que é igual prestar atenção no meio para ter certeza da palavra...

Aqui, ficou evidente, para mim, o acerto na escolha das atividades, pois além do Ailton todas as crianças fizeram uso das estratégias de leitura para poder estabelecer a relação entre a escrita e a fala. Fiquei extremamente feliz, pois agora, além da ordenação de frase de textos de memória, todos perceberam a necessidade de ajustar o falado ao escrito.

Trabalhando com o 1º ano do ciclo, adotei como estratégia o trabalho em grupo de fato. Permiti-me vivenciar a experiência acreditando ser possível investir na constituição da aprendizagem desta prática tanto para mim quanto para os alunos, pois de acordo com Vygotsky (1989) quanto mais aprendemos, mais nos desenvolvemos, intensificando assim o uso da zona de desenvolvimento proximal. A mediação pode ocorrer em suas diversas maneiras (falas, exemplos de atitudes, dicas, modelos, argumentações, justificativas, etc.), portanto as crianças realizam um único trabalho conjuntamente, as ações e reflexões coletivas, e caso achassem necessário podiam reproduzir copiando a atividade feita para cada membro do grupo.

Adotei uma postura profissional buscando ações que favorecessem a aprendizagem das crianças e que não excluíssem ninguém e, para isto, monitorei permanentemente o processo de aprendizagem dos alunos, estando sempre atenta aos percalços do dia a dia.

Mas, para conseguir realizar essas tarefas foi necessário promover um clima emocional na sala de aula, onde a manutenção da auto estima foi preocupação constante, não só para o bem-estar dos alunos, mas para o êxito da aprendizagem. Várias atitudes foram desenvolvidas, tais como, respeitar todos os alunos, destinando um tempo para ouvi-los tanto em grupo quanto individualmente, não deixando nenhuma criança “invisível”, dirigindo-se a cada uma, fazendo com que as aulas se tornassem situações onde os alunos pudessem experimentar; fixando limites e expectativas de atuação e de comportamento dos alunos e vivenciando que todos tiveram inúmeras aprendizagens e que se constituíram membros de uma sala de aula com direitos iguais, respeitando e valorizando as diferenças.

Chegamos ao final do ano com toda Turma da Mônica integrada e constituída como alunos do ensino fundamental sem traumas e com prazer de frequentar a escola, onde todos eram respeitados de acordo com os seus saberes e suas diferenças. Mais uma vez realizei a sondagem e encerramos o ano com vinte crianças leitoras e escritoras autônomas e cinco crianças silábicas

começando o processo de leitura. Comentar

Teve início do mais um momento de angústia, era chegado a o momento de atribuição de classes para ao no seguinte e apesar de eu ser a segunda classificada na escala não consegui acompanhar minha turma, em virtude da resolução de atribuição que define que esta seria realizada pela direção, a qual avaliaria o que fosse melhor para a comunidade escolar.

Conversamos e refletimos muito com o coletivo sobre a atribuição e sobre o fato de no ano seguinte abrirem duas turmas de 1º ano do ciclo e a primeira professora da escala não aceitar abrir mão de dar aula no 2ºano. Por temer o desconhecido, pois os primeiros anos ficariam vagos, o que poderia acarretar na vinda de profissionais que não acreditassem em nossos pressupostos de uma escola para todos, acabei cedendo a minha oportunidade de continuar com a turma na qual estava inserida para pegar novamente o 1º ano do ciclo.

Ao recordar os fatos ficou claro para mim que não houve tanta preocupação dos pares com a atribuição. Esta aflição era minha, pois eu pesquiso a minha própria prática e fiquei muito receosa de não conseguir seduzir outras professoras para o trabalho diferenciado e comprometido que vinha sendo realizado com as turmas de alfabetização. A princípio, esta afirmação para mim pareceria uma prepotência, hoje, porém considero como o diferencial que tenho para trazer a reflexão coletiva, ou seja, a minha angústia de como atender a todos e fazer com que todas as crianças que passem por mim se constituam leitores e escritores.

Confesso não ter sido fácil, passei as férias de janeiro digerindo este fato, pois com esta turma ressignifiquei o meu papel de professora, ocupei espaços diferenciados como o refeitório para práticas recreativas, quadra para atividades diferenciadas, enfim, fui feliz como professora e como aprendiz nesta turma.

Para constatar que o trabalho havia sido diferenciado solicitei a professora do ano seguinte desta turma, à permissão para conversar com as crianças e solicitei a eles a produção de uma frase ou texto da importância do ano anterior. Assim foi feito, as crianças produziram e quero relatar alguns depoimentos colhidos no início do ano seguinte, 2009, de algumas crianças que participaram dessa alegria de viver...

Gostei de ser da Turma da Mônica porque a gente brincava e fazia exercícios físicos todos os dias (Isabela);

Eu gostei muito mesmo porque aprendemos a ler e aprendemos a escrever e queria estar na Turma da Mônica porque gostei muito das brincadeiras (Kalllel);

Eu gostei das brincadeiras, do que é o que é (Nayara);

Eu gostei de brincar de detetive, de aprender a preservar o meio ambiente e das histórias (Ana);

Eu gostei do primeiro ano porque a gente brincava e eu aprendi muitas brincadeiras (Igor).

Em todos os relatos ficou evidente a importância das brincadeiras que, na verdade, eram alongamentos, corridas, mímicas e jogos de estafetas que eu apresentava com um contexto lúdico sempre criando uma história para fundamentar a prática das atividades físicas explorando ao máximo o corpo, para depois, iniciarmos nossa rotina de atividades diversas.

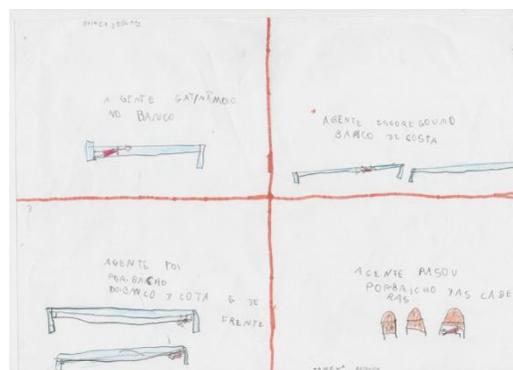
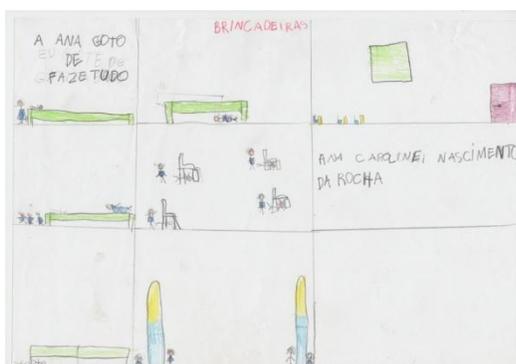
Os relatos das crianças evidenciaram algo que me incomodava, ou seja, com o avanço da escolaridade são reduzidos os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de serem crianças para tornarem-se indivíduos onde a escola não é o lugar de brincar, mas, sim, de aprender, é contraditório, pois os dois caminham juntos.

Dei muita ênfase a essas atividades e as desenvolvidas em todos os espaços da escola, como a pequena quadra, o refeitório e mesmo dentro da sala de aula. Veja as imagens seguintes:





A partir das atividades desenvolvidas como aqui ilustradas, realizávamos produções com desenhos e escrita para registramos o que havíamos feito e aprendido, além de tornar necessário a escrita como instrumento de explicitação do ocorrido, ou seja, a produção escrita tinha sentido para o grupo e ficava disponível para a leitura e ao olhar do outro.



Após nossos registros individuais, apresentávamos ao grupo, para depois organizarmos uma

produção coletiva do ocorrido para termos, cada um, cópia em nosso caderno com as correções ortográficas realizadas, para, então ser exposto aos pais e demais colegas de escola. Saliento que na execução desta atividade eu era a escriba deste texto, entretanto eram as crianças que faziam as intervenções e davam a cadência para a utilização da pontuação em meio a uma reflexão coletiva.

Percebemos que se aprende a brincar, desde cedo, no meio sócio cultural no qual se esta inserida, nas relações estabelecidas com outros, envolvendo múltiplas aprendizagens. Segundo Vygotsky (1987) é na brincadeira que “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (p.177). Logo, é brincando que aprendemos a brincar e a solucionar futuros conflitos.

No processo de alfabetização, os trava-línguas, jogos de rimas, jogos da memória, palavras cruzadas, adivinhações entre outras atividades, se constituíram como formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo. Brincar com o outro é uma experiência de cultura e um difícil processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimento e valores sobre o mundo.

E me preparando emocionalmente para começar com uma nova turma, expectativas, aflições, alegrias, tristezas, me tomavam, enfim, um emaranhado de emoções... Mas havia a certeza que seria mais um momento de usufruir das travessuras e gostosuras de alfabetizar.

...Começar de novo...

*Não, não tenho caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar.
(Thiago de Mello)*

2009, novo ano escolar. Crianças novas, crianças antigas que mexem com minha imagem de professora, companheiras de trabalho antigas e novas. Passo novamente por um carrossel de emoções. Receber e seduzir a nova parceira de trabalho com o 1º ano B do ciclo I, para que, juntas, pudéssemos planejar e realizar ações integradas, vencendo os obstáculos físicos, como as paredes, para, quem sabe, ao invés de uma professora por turma, termos duas em constante troca.

Iniciei o ano letivo conhecendo quinze crianças das vinte e cinco que compõem a turma do 1ºano A do ciclo I, e para minha surpresa, os alunos presentes são menores em estatura e muito infantis em relação à turma anterior, mas desta vez não fico assustada. Ao contrário, lanço mão de todo repertório de música apresentado a mim pelas crianças anteriores. Entretanto, a música não os cativou, mas ao pegar o livro para contar histórias todos paravam o que estavam fazendo e rapidamente se aproximaram.

Decidi, a partir do segundo dia, construir com as crianças a rotina diária, onde apareceram histórias contadas pela professora, higiene, brincadeira, atividades em folhas ou caderno, lanche, música e parque. E assim fomos conhecendo, outros amigos foram chegando e ao término da primeira semana já tínhamos certa intimidade.

Contei, novamente, com as parcerias da Rosana para me orientar com duas crianças com laudo e comprometimento cognitivo e com a Vanessa para, juntas, desenvolvermos o portfólio dos pequenos.

Realizei a avaliação diagnóstica de escrita elaborada coletivamente com meus pares para conhecer os diferentes saberes e, paralelamente, nos conhecendo afetivamente, conhecendo e expondo a identidade de cada um.

Algumas ações como o nome, a mascote da turma, o envio desta para casa de cada um para relatarmos em caderno específico o que fizemos através de diferentes linguagens foi recuperado da prática anterior e outras foram constituídas de acordo com o nosso caminhar.

Tudo começou com a identidade, pois devíamos construir a identidade do nosso grupo e para

tal é necessário nomeá-lo, fizemos então uma lista de sugestão de nomes e depois fomos votando na que mais nos agradava: o 1º ano A era a Turma do Pica-Pau.

Como estabelecer relação com o nome e a vida de cada um? Pensei em explorar como nós nascemos, entretanto, este pensamento ficou adormecido sem que eu conseguisse de fato realizar uma conexão entre os assuntos.

Porém, um dia na roda de leitura levei o livro Rolim⁴⁰ do Ziraldo e após contar a história questionei as crianças para que servia o umbigo. Rapidamente a Maria disse que era para colocar piercings, então, eu disse que depois de adulto sim, mas enquanto bebês ou crianças, qual a sua função? O Richard comentou com o grupo que o umbigo era o final do canudinho que leva a comida da mãe para o bebê enquanto este está dentro da barriga da mãe.

Percebi que este foi assunto de grande interesse para a turma, porém houve uma questão feita por uma das crianças que me levou a pesquisar, ou seja, todos os animais têm umbigo? Respondi que não sabia, que eu iria pesquisar para responder, pois eu acreditava que apenas os mamíferos têm umbigo. E o que é mamífero? Nossa conversa, citando Geraldi (2004, p.19) deu uma aula como acontecimento, pois:

É com as mãos cheias de perguntas que melhor nos orientamos no manuseio da herança cultural. A ela vamos em busca de percursos feitos para responder a outras perguntas. A elas vamos também em busca de respostas que já foram dadas às perguntas que formulamos: não se trata de reinventar a roda! O que importa aqui é que as perguntas dirigem a seleção, construção ou reconhecimento da inexistência de respostas.

E foi assim que procedi após uma avalanche de questionamento das crianças, esclareci o que era mamífero e passei a explorar mais esta divisão entre este e os ovíparos. Cheguei em casa e fui pesquisar em livros e na internet e elaborar uma apresentação que buscava esclarecer todas as nossas dúvidas.

Ao apresentar o material, foi nítido o prazer do conhecimento, da descoberta pelas crianças. Ficamos fascinados ao saber que:

Mamíferos, aves e répteis têm Umbigo. Os mamíferos se alimentam através do cordão umbilical quando estão no útero da mãe. Quando o filhote nasce, esse cordão se parte e no

40 - O livro conta a história de Rolim um umbigo bem redondo e enroscado, que vivia no meio de uma linda barriguinha e se julgava o centro do mundo. Adorava os banhos de mar e, quando lhe perguntaram o que queria ser quando seu corpo crescesse, ele sabia bem o que responder.

lugar onde ele estava fica uma cicatriz, que é o umbigo. Os filhotes de aves e de répteis nascem de ovos, mas ficam ligados à gema do ovo, de onde recebem nutrientes, por um cordão que sai de seu abdômen e que se rompe com o nascimento. Por isso, têm umbigo, embora ele não seja visível⁴¹.

Exploramos o assunto ao máximo, as crianças passaram a pesquisar em seus bichos de estimação os vestígios do umbigo, até nosso mascote o “Pica – Pau” de pelúcia ao ir para casa de uma das crianças recebeu um umbigo feito a lápis que com o tempo foi apagando, pois segundo as crianças proprietárias de aves, estas não têm o umbigo visível.

Passamos a estudar os animais e concomitantemente fui apresentando o alfabeto, elaboramos conjuntamente um alfabetário só com animais. Após a primeira sondagem e verificar que a maioria das crianças não sabia o alfabeto, elaborei e desenvolvi uma série de atividades para explorar o alfabeto, realizei com a minha turma um conjunto de atividades que considerei relevante, porém não tinha um referencial teórico para justificá-lo. Entretanto ao ler o livro de Sampaio (2008), deparei-me com a citação abaixo na página 164 e consegui estabelecer a relação teoria- prática da necessidade de apresentar sistematicamente o alfabeto, através da citação:

(...) apresentar o alfabeto é uma das coisas mais importantes pra alguém se alfabetizar (...). As letras têm nomes. É preciso nomear as letras (...). Quando os alunos se conscientizam que precisam escrever apenas com as letras do alfabeto, passam a ter muito mais facilidade pra aprender muitas coisas a respeito da nossa escrita. Afinal de contas, escrevemos com letras. (CAGLIARI, 1999 apud SAMPAIO, 2008, p.164)

Montei para as crianças um livro do alfabeto, onde fiz cada letra do alfabeto ilustrado com três figuras que iniciavam com a respectiva letra. Em sala, fomos trabalhando cada dia uma letra e fazendo a escrita dirigida e reflexiva de cada palavra, depois como lição de casa, solicitei à turma que trouxesse uma figura começada com a inicial da letra trabalhada e, então, eu desenhava todas as figuras e depois, juntamente com as crianças ia escrevendo o nome dos desenhos, e em seguida, em grupo, as crianças registravam o que haviam feito.

Pude perceber que estes conjuntos de atividades além de proporcionarem o reconhecimento do alfabeto, fizeram com que as crianças avançassem em suas hipóteses de escrita, o que, a princípio, até dificultou-me a determinar essa hipótese, porém ao investigar os indícios constatei que a maioria das crianças apresentava a hipótese silábica com valor sonoro e utilizam duas letras

41 - Sato, Paula- jornalista 18/12/2008- Disponível em http://planetasustentavel.abril.com.br/planetinha/bichos/conteudo_plane-tinha acesso em Março de 2009.

para grafar uma sílaba.

Terminamos estas atividades na semana de 13 de abril. Portanto, cada criança ficou com dois livros do alfabeto para consulta em casa, o confeccionado por mim e feito coletivamente pelo grupo, que é fixo e ainda possibilitou que todos aprendessem a reconhecer e escrever o nome dos seus colegas.

Foi interessante constatar que alguns alunos utilizavam o livro sistematizado por mim como fonte de consulta, ou seja, quando havia alguma atividade que demandava a escrita, eles recorriam ao livro para consultar que letra começa, pois ao me questionarem a escrita de algo, costumava dizer começa com a letra de determinado objeto, claro que a maioria rapidamente nomeavam a letra, entretanto haviam aqueles que necessitavam do recurso visual.

Além disto, todas as crianças avançaram em suas hipóteses de escrita, porém houve questionamento de mães sobre o porquê estar trabalhando intensamente o alfabeto. Para algumas mães o fato de seu filho já ter se apropriado do alfabeto, não havia mais a necessidade de enfatizá-lo, entretanto, foi uma excelente oportunidade de explicitar minha crença na importância do outro em nossa constituição e a mediação no avanço do desenvolvimento de cada um. Argumentei que havia crianças que ainda não dominavam o alfabeto e mostrei através de atividades escrita que os que já conheciam o alfabeto estavam avançando em suas hipóteses tanto de escrita quanto de leitura em decorrência da intervenção do outro.

Essas angústias das mães foi um aprendizado para todos os outros que compõem nossa turma, de acordo com Vygotsky (1989), o aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto com o outro e com o que seu grupo social produz.

Para proporcionar a leitura aos meus alunos e as suas respectivas famílias, com a parceria do meu orientador, disponibilizei uma mochila infantil composta por quarenta livros de diferentes gêneros literários.

Acreditamos que a mochila recheada de livros⁴² iria proporcionar um momento mágico, de conhecimento e de fantasia, pois como cita Ricardo Azevedo:

⁴² A relação dos mesmos encontrasse nos anexo denominado: Baú tesouro: achados e perdidos.

“O livro é um lugar de papel e dentro dele existe sempre uma paisagem. O leitor abre o livro, vai lendo, lendo e, quando vê, já está mergulhado na paisagem. Pensando bem, ler é como viajar para outro universo sem sair de casa. Caminhando dentro do livro, o leitor vai conhecer personagens e lugares, participar de aventuras, desvendar segredos, ficar encantado, entrar em contato com opiniões diferentes das suas, sentir medo, acreditar em sonhos, chorar, dar gargalhadas, querer fugir e, às vezes, até sentir vontade de dar um beijinho na princesa. Tudo é mentira. Ao mesmo tempo, tudo é verdade, tanto que após a viagem, que alguns chamam leitura, o leitor, se tiver sorte, pode ficar compreendendo um pouco melhor sua própria vida, as outras pessoas e as coisas do mundo.”(Ricardo Azevedo)

A mochila passou pela casa de todos os alunos da minha turma. Para isto, elencamos juntos, a escolha da sequência da ordem alfabética, onde cada aluno levou-a para casa e durante cinco dias podia juntamente com seus familiares ler o acervo, fazer empréstimo com o compromisso de devolvê-lo.

Havia dentro da mochila um caderno que explicava à família os procedimentos de leitura, e que se quisessem, podiam fazer algumas considerações.⁴³

Sônia, mãe da Carla, fez a seguinte anotação:

Hoje 22/04/2010 lemos: Vida de hipopótamo, Vida de zebra e A Polegarzinha, foi ótimo!

Em 23/04 lemos: O patinho feio e Rapunzel.

Em 24/04 lemos: O chapuzinho vermelho, Gato de botas, A roupa nova do rei, Animais e Bolas. Mamãe leu Mudanças acha ótimo.

Em 25/04 lemos: A turma e Mão quente, Coração frio, depois ficamos treinando a linguagem das mãos foi maravilhoso!

Em 26/04- Domingo, a mamãe leu Curiosidades Culturais enquanto os filhinhos brincavam no parque, foi maravilhoso receber em nossa casa esta mochila cheia de riquezas, Mamãe Sônia.

E assim em cada casa que a mochila ia, sempre voltava com algumas anotações de momentos de leitura compartilhada entre mães e filhas:

43 - Essas citações são retiradas do caderno que vai junto com a mochila e tem anuência dos pais para divulgação no âmbito da minha investigação.

Professora Ítala, consegui ler e explicar direitinho as histórias para o Gustavo.

Li O soldadinho de chumbo, A roupa nova do rei, As flores do lado de baixo, Mistério na biblioteca, Dumbo, A Polegarzinha, Vermelhinho o peixinho, Branca de Neve.

Espero que a mochila volte logo, obrigada Sueli.

Descobertas foram feitas nestes momentos de lazer:

Olá, Ítala, foi muito divertido esse tempo que passamos com os livros, eu fiquei muito feliz porque percebi que o John adora ler e já está lendo muitas palavras. Vamos ficar com dois livros e devolveremos logo. Obrigada Paula.

Cumplicidade familiar:

Olá professora Ítala...

Eu e meu irmão nos divertimos muito no período que os livros ficaram aqui em casa, eu incentivei-o a ler sozinho e alguns eu lia com ele. O João já está lendo direitinho e pra ele, ler já é diversão!!!

Nós vamos ficar com o livro Contos de animais fantásticos e brevemente estaremos devolvendo. Obrigada Giovanna (irmã de quatorze anos).

Constituição de novos hábitos:

Ítala, lemos vários livros, foi muito bom ter os livros aqui, além de estimular a imaginação ainda proporcionou ao Richard ficar mais tempo longe da TV, obrigada Laura.

Todas as crianças levaram para casa a mochila que teve seu acervo acrescido de outros títulos e com resposta quase que unânime:

Obrigada adoramos quando a mochila de leitura vem em casa é um ótimo incentivo.

Esta nossa experiência com a mochila de leitura, proporcionou às famílias, às crianças e a mim nos conhecermos melhor, possibilitando-nos uma cumplicidade e, ao mesmo tempo, um ato responsivo comprometido com o outro, apresentando uma responsabilidade, uma não indiferença dos envolvidos, possibilitando ao sujeito responder e se responsabilizar por seu ato-resposta, conforme nos ensina Ponzio (2010)

Entretanto, havia a necessidade de formatar o planejamento anual e levá-lo ao conhecimento dos pares, pais e até as crianças para compreenderem o que faremos no decorrer do ano e, para isto, foi proposto em TDC sob a orientação da OP⁴⁴ que elaborássemos uma carta de intenção. Mas o que vem a ser isto?

Em nossos encontros nos foi apresentada a carta como uma forma de tornar o nosso trabalho mais transparente uns aos outros, pois quando recebemos as professoras em formação estas nos pedem o nosso planejamento anual, como constatei no ano anterior em decorrência de uma conversa com a Vanessa, que este era insuficiente, pois me lembro de ela questionar e ainda dizer que não via ali o meu trabalho.

“As cartas de intenção é o que temos como referência de planejamento convencional: esses últimos ficam sisudos, apáticos, estanques e sem cor, se comparados aos relatos vivos, com movimento, que revelam a provisoriidade de tudo o que é vivo e que detêm diferentes tonalidades, como é a escrita de vocês; As cartas nos aproximam e nos vinculam umas às outras, nos tornam cúmplices e nos fortalecem enquanto grupo.”
(Marlene, e-mail, 18/05/2009)

Foi elencando alguns pilares para a tessitura da carta de intenção, deveria partir “de colocar-se em escuta (...): dar um tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu;” (Ponzio, 2010:p.25). Escutar no sentido de dar tempo ao outro se expor e a partir daí articular as minhas intenções na construção do conhecimento das crianças, enfatizando sempre o trabalho com tema de interesses das crianças, *priorizando as parcerias - crianças, famílias e pares - culminando em um produto final, no caso da Turma do “Pica-Pau”, o portfólio construído na tríade Vanessa, crianças e eu.*

Passei, então, a elaborar minhas intencionalidades, na expectativa de evidenciar um relato

44 - Marlene dos Anjos, orientadora pedagógica da EMF “Padre Francisco Silva” desde 2008.

vivo com muito movimento e inclusão de todos os membros do grupo com a qual estou trabalhando e no momento de efetuar o registro fui me surpreendendo, em decorrência da visualização de minha rotina, da quantidade de conteúdos e de atividades planejadas a serem dadas na semana, evidenciando, mais uma vez, que o meu foco era instrumentalizá-los para que eles pudessem vir a ser escritores e leitores autônomos, críticos e com prazer em realizar estes atos.

Carta de intenções

Meninas do Ciclo

É com muito prazer que venho através desta relatar o que almejo com a Turma do Pica-Pau, turma esta composta de 25 crianças especiais, mas duas com laudo, com idade de 6 anos.

Durante este ano pretendo que a turma conheça e nomeie as letras do alfabeto, que sejam capazes de utilizar a escrita para se comunicar com os outros, portanto sua escrita deverá, ao término do ano, ser alfabética, ou silábica alfabética (para conforto da professora, se é que me entendem?!?!) para ser compreendida e que os mesmos consigam ler o que os outros escrevem, não utilizarei a letra cursiva como referencial, apesar de algumas crianças relatarem que a escrita correta é com letra de mão, não a utilizarei como referência, o que não me impede de apresentá-la ao grupo, mas sem cobrança, pois tenho convicção que no processo de alfabetização a letra de forma maiúscula é de mais fácil traçado, além disto, fica mais fácil a segmentação das palavras.

Para o desenvolvimento deste trabalho irei trabalhar a partir do nome das crianças, letra inicial, final, quantidade de letras e sílabas; adivinhas, parlendas, músicas e pequenos textos de memória, contos de fadas, textos informativos, receitas e outros, e claro, outros temas que forem percorrendo o nosso caminho, como agora, que estamos trabalhando os animais ovíparos e os vivíparos. Todos esses gêneros serão trabalhados de diferentes formas desde a leitura, fazendo uso das estratégias de inferência e verificação, organização de versos, cruzadinhas, caça-palavras, jogo de memória e escrita espontânea e dirigida. E, ainda, atividades em que os alunos ‘leiam’ textos cujo

conteúdo sabem de cor, para que possam tentar ajustar o que sabem que está escrito com o texto de memória, pois através da ordenação de frases de textos de memória todos perceberão a necessidade de ajustar o falado ao escrito.

É interessante observar que mesmo querendo e já executando a pedagogia da escuta⁴⁵ a minha maior preocupação é instrumentalizar as crianças com a leitura e a escrita, dando ênfase ao empoderamento que estes dois dão a qualquer cidadão...

Mas voltando às minhas intenções, na matemática almejo que as crianças saibam atribuir quantidades, que compreendam o sistema decimal e suas trocas de unidades para dezena no mínimo, e identifiquem os números correspondentes, que consigam escrever até 50 no mínimo, para isto iremos utilizar o material dourado e o ábaco. Para isto, iremos trabalhar quantificação, classificação, seriação e sequência. É incrível que todas estas percepções citadas, também nos auxiliam na leitura e escrita e só agora, ao registrá-los, é que tomei consciência disto. Ainda quero que as crianças compreendam o conceito das quatro operações, mas, na prática, executaremos a adição e subtração, porém com o auxílio do Roberto em seu CHP⁴⁶, onde ele pretende desenvolver um trabalho de “letramento” matemático embasado em Sergio Lorenzato, autor que já li, mas tenho que reconhecer ter muita dificuldade em executar sua teoria, e espero que com o auxílio do Roberto eu também consiga consolidar meu letramento matemático.

Todos os demais conteúdos serão trabalhados por meio da pedagogia da escuta e da metodologia de projeto, aonde, em decorrência dos interesses das crianças, iremos construindo e ampliando o nosso conhecimento sobre os assuntos e ao mesmo tempo aprender a contar, ler, escrever, enfim, letrados para o mundo.

Quero também constituir sujeitos autônomos e responsáveis por suas ações, sinto a necessidade de elencarmos os princípios de nossa escola para poder trabalhar, pois ética e cidadania são ensinadas e é um trabalho árduo construído e enfatizado todos os dias, pois em nossas discussões há apontado por nós uma mudança de valores sociais

45 - “Pedagogia da Escuta”, foi elaborada pelo educador italiano Loris Malaguzzi na década de 1960, e consiste em anotar, fotografar e gravar constantemente tudo que os alunos produzem em sala, e a partir daí elaborar temas que eles devem trabalhar em profundidade.

46 - CHP - Carga Horária Pedagógica- instituída pela Lei 12987/07, artigo 57, possibilitando a participação de docentes em projetos de 4 (quatro) horas-aula semanais em suas Unidades Escolares.

e acredito que ao termos um princípio construído coletivamente algumas ações serão mudadas em nossa escola tornando o nosso cotidiano mais saudável.

Para a execução de todas as minhas intenções organizo minha rotina semanal pensando em todas as atividades que deverão ocorrer diariamente e naquelas que devo garantir pelo menos uma vez por semana. A escrita desta carta tem me mostrado como tenho tudo esquematizado em minha cabeça, porém no papel isto não ocorre e fiquei a refletir em uma ausência minha, que por enquanto tem sido rara, mas que pressinto que irá ocorrer mais sistematicamente, portanto vou utilizar a tabela abaixo para dar visibilidade ao trabalho desenvolvido na semana.

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Grupo História lida pela professora; Conversa; Calendário; Verificar os alunos presentes e ausentes; Advinha; Escrita dirigida; Jogos matemáticos; Atividade de leitura;	Grupo História lida pela professora; Conversa; Calendário; Verificar os alunos presentes e ausentes; Advinha Escrita dirigida; Atividade de leitura; Escrita coletiva.	Individual História lida pela professora; Conversa; Calendário; Verificar os alunos presentes e ausentes; Advinha; Escrita espontânea; Jogos matemáticos.	Grupo História lida pela professora; Conversa; Calendário; Verificar os alunos presentes e ausentes Advinha; Escrita dirigida; Filme ou informática; Atividade de leitura e escrita.	Grupo História lida pela professora; Conversa; Calendário; Verificar os alunos presentes e ausentes Advinha; Escrita dirigida; Atividade de leitura; Bingo.

Ufa, por meio do registro entendi quando a Rosana me aconselha a diminuir o ritmo, realmente é “pauleira”, por isso que as crianças ficam agitadíssimas, coitadas.

E todo este trabalho poderia ser articulado com, vocês companheiras do ciclo, e com as professoras Stela e Edmara, porém isto não ocorre em detrimento de nossa jornada de trabalho que não nos propicia um horário de reflexividade coletiva (Ana Aragão iria me dar estrelinhas) e isto tem feito muita falta para enriquecer o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula e mesmo do tão sonhado rodízio, entre nós professoras, pois este ano temos 1º anos que nos possibilitariam esta experiência

Em decorrência da Lauanda e do Leonardo conto com a parceria da Rosana, onde discutimos e interferimos uma no trabalho da outra, entretanto sinto a necessidade de compartilhar essa parceria com vocês até sugeri para que a Rosana fizesse um rodízio na sala de vocês levando a dupla para vocês compreenderem que neste primeiro semestre não há protecionismo, mas necessidade da figura física dela em sala, pois assim que a dupla for se constituindo alunos da escola regular acredito que a presença da Rosana vá diminuindo (snif, snif).

Além da parceria da Rosana ainda conto com a parceria da Vanessa Simas, estagiária que toda a segunda-feira entra em sala para organizar o portfólio de saberes das crianças e para isto utilizem de diferentes linguagens, desde fotos, escrita, desenhos, recorte e colagem, informática e outros para que as crianças digam o que de mais significativo ficou de aprendizagem na semana. E há ainda a entrada da Rose⁴⁷ às sextas feiras, a qual facilita e muito a execução de atividades diferenciadas por grupos.

Quanto aos filmes e eventos conforme o caminho a ser percorrido, vou adequando ao tema, porém quero oportunizar as crianças a conhecerem o cinema mudo, como Chaplin, Gordo e o Magro e até mesmo o Mazzaropi.

Pode ser pretensão minha tentar executar todas as minhas intenções, mas acredito que quando temos um objetivo explicitado fica mais “fácil” alcançá-lo, além do que de boas intenções o inferno está cheio, portanto deve fazer o possível para não

47 - Rose Sales Professora Ajunta do período da manhã na EMEF “Padre Francisco Silva”.

compartilhá-lo.

Bom, meninas é isso... Tomara Deus que toda vez que eu me reportar a esta carta eu consiga vislumbrar o caminho percorrido e a ser percorrido, sem perder de vista o meu objetivo inicial.

Ítala Rizzo

03/05/09

Ao terminar a carta e depois de compartilhá-la com o grupo fiquei feliz por explicitar a mim e a todos a dimensão do meu trabalho.

Sendo a carta de intenção um lugar a chegar - todos os alunos alfabetizados - fui vivendo as ações, experiências e reflexões desta professora alfabetizadora pesquisadora, aprendidas durante a docência e resignadas a cada turma.

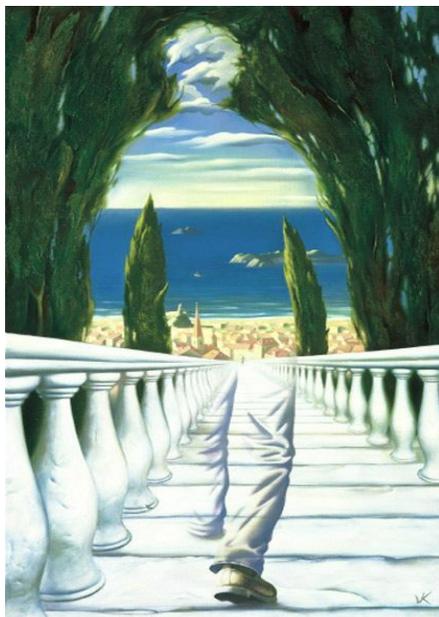
Além disto, a carta de intenções me proporcionou pensar, refletir e escrever tornar visíveis os desdobramentos de minhas intenções docentes a partir de outro movimento, o do distanciamento em um registro metareflexivo. Onde foi importante dar visibilidade do trabalho para mim mesma; Da questão da organização para apresentar aos meus pares e aos pais o meu trabalho; Vislumbrei que também trabalhava com outros componentes curriculares.

Ser o outro de mim mesma, um exercício de exotopia, necessária não só a reflexão profissional sobre o próprio trabalho, mas uma consciência individual e pessoal sobre o mesmo.

Talvez nossa dificuldade profissional e pessoal de compartilhar com nossos colegas e com os pais os princípios e efeitos de nosso trabalho pedagógico educativo advenha desta não consciência do que realizamos, bem como as bases teórico-profissionais do que fazemos.

Ao vislumbrar meu próprio trabalho, vislumbro as possibilidades de tratamento dos conteúdos escolares não somente de uma perspectiva didática, mas de trabalho inter e intra disciplinar, fundamentalmente conectado, articulado e complexamente constituído com os interesses e necessidades das crianças.

Fragmentos da pesquisa e da ação de pesquisar: As lições que aprendo ao ensinar.



Descent to the Mediterranean, Vladimir Kush⁴⁸

*De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre recomeçando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...
Portanto, devemos fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho uma ponte...
Da procura, um encontro.
(Fernando Sabino)*

48 - Imagem disponível em: [http://www.vladimirkush.com/editions.php?id=159&category=Editions/Available Limited Edition Prints](http://www.vladimirkush.com/editions.php?id=159&category=Editions/Available%20Limited%20Edition%20Prints).

A pesquisa, numa perspectiva narrativa como constituída por LIMA (2003), FARIAS (2006) e outros trabalhos do GEPEC, no sentido de melhor compreender as importâncias e conexões construídas nos percursos da constituição docente, em particular foi um espaço/tempo muito valioso, que me proporcionou encontros maravilhosos, que contribuíram significativamente em minha constituição como pessoa e professora.

Deu-me consciência de que é possível ocupar dois papéis na sala de aula, tanto de mestre como aprendiz e perceber que ser professora é uma arte que requer sapiência para enxergar cultura, valores e saberes, onde outros nada veem.

Ao pesquisar minha própria prática me envolvi em uma caminhada de compreensão e interpretação das ações, experiências e reflexões praticadas por mim, e, de como se deu o processo de aprendizagem de meus alunos e os vínculos necessários estabelecidos nesse processo. Para a sua realização foi necessário certo distanciamento para captar as **lições** aprendidas nestas relações. E a ação de pesquisar possibilitou esse distanciamento imprescindível e, ao mesmo tempo, uma aproximação para aprofundar a compreensão e a interpretação do que “nos” ocorreu.

A realização deste texto me permitiu identificar e evidenciar os saberes que fui construindo, bem como a contribuição de “outros” em minha constituição, durante o processo da pesquisa:

- A ênfase dada no sentido de as crianças assumirem o protagonismo da sua própria vida como estudantes, de construir, desconstruir, reconstruir e aprender a produzir sua autonomia através da leitura e escrita como instrumento necessário a vida atual;
- As parcerias diversas que se constituem em momentos de trocas efetivas e de real envolvimento em histórias que se entrelaçam, vozes que se cruzam, olhares que se mesclam, e, na constituição através e pelo outro, sempre necessitando dele para aprimorar a docência e a nós mesmos. Parcerias impossíveis de trabalhar sem elas;
- As reflexões de minhas ações e experiências para tornar minha prática mais efetiva na construção de uma escola aberta à diversidade cultural, social e individualmente, culminando em condições propícias para a aprendizagem de todos;
- A possibilidade de diferentes olhares sobre o processo de cada aluno. Todo este trabalho fez com que nós, professoras e participantes, dividíssemos a responsabilidade pela formação destes alunos coletivamente, pois a aprendizagem é consequência das nossas ações.

- A fluidez de ressignificação de minha prática no decorrer da docência, alterando as ações, na realização de diferentes agrupamentos de acordo com o contexto vivido, acreditando que é na mediação com o outro que aprendemos. De acordo com a Cristina⁴⁹ “Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só. Sonho que se sonha junto é realidade!!! E no nosso sonho tem muita gente junto”;
- O comprometimento com nossos princípios e a importância de explicitá-los e justificá-los, quando necessário, para realizar nossas ações com o objetivo de referendar uma escola pública de qualidade;
- Aprender a escutar o outro, a se colocar diante do outro, perceber que todos possuem saberes diferentes e que ora eu auxílio, ora eu sou auxiliado, quebrando preconceitos relativos a quem sabe mais ou menos, pois todos temos conhecimentos a partilhar;
- Compreender que só aprendemos a escrever quando temos bons modelos de escrita e oferecemos bons textos infanto-juvenis para as crianças conhecerem, explorem, aprofundarem-se. Como consequência desta ênfase, essas crianças passaram a ser criteriosas e detalhistas na escolha dos livros, dando preferência a autores que escrevessem textos longos e com muitas aventuras em seus contos. Além disto, estas mesmas crianças passaram a escrever de forma intensa suas próprias aventuras.
- Compreender o processo de alfabetização como uma ação que considera a criança como sujeito que pensa e reflete sobre aquilo que aprende, que lhe é ensinado elabora hipóteses, reflete sobre as mesmas, construindo com seus pares e a professora novos conhecimentos.
- Democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita elaborando a rotina semanal da classe, tendo clareza de que itens devem ser combinados e com que regularidade deve ser praticada para permitir às crianças entendam em que situações se lêem e se escrevem, para que se lê e se escreve e quem lê e escreve.
- Evidenciar a importância das brincadeiras, como: alongamentos, corridas, mímicas e jogos realizados entre duas equipes, distribuindo tarefas no cotidiano escolar.
- No processo de alfabetização, os trava-línguas, jogos de rimas, jogos da memória, palavras cruzadas, adivinhações entre outras atividades, constituíram se como formas

⁴⁹ Cristina Campos, do GEPEC, postou em seu Facebook, no dia 03/02/2011, trecho da música “Prelúdio” de Raul Seixas.

interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo. Brincar com o outro é uma experiência de cultura e um difícil processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimento e valores sobre o mundo.

- A utilização de diferentes linguagens: oral, musical, corporal e plástica para que as crianças conseguissem dizer coisas de si e sobre o mundo sem ficar presa apenas a linguagem escrita.
- Dar empoderamento na sociedade às crianças através da leitura e escrita.
- A construção coletiva da identidade da turma a ser trabalhada, a utilização do mascote e do caderno de desenho para dar ênfase na função social da escrita.
- A prática da mochila de leitura para propiciar a criança e o seu núcleo familiar um momento de integração através de diferentes gêneros literários. Além de ampliar seus conhecimentos e tornar o ato de ler uma ação comum e prazerosa.
- O trabalho coletivo nos induz a compartilhar e a constituir novos saberes, nos leva a buscar fundamentação teórica para sustentar nossas ações perante o outro, através do exercício da prática docente, da teoria compreendida e significada do próprio processo de teorizar sobre a prática no decorrer, da vida profissional, nas relações sociais com os alunos, com os colegas de trabalho, com as experiências vividas dentro e fora da escola, nas leituras e cursos realizados, em que nos tornamos capazes de encontrar e constituir novas compreensões e soluções para os problemas que aparecem no cotidiano;
- A realização de atividades recreativas para depois virem a serem textos escritos para compartilhar com outro as alegrias, gostosuras e travessuras de ensinar e aprender.

Além disto, ter expandido meus conhecimentos tanto através de livros, como artigos, pesquisas e, enfim, inúmeros materiais, foi um grande crescimento. Mas o maior crescimento a mim proporcionado foi o das pessoas que partilharam seus conhecimentos, e a possibilidade de com elas compartilhar minhas dúvidas, temores e prazeres. Com os mais diversos grupos, amigas (os) de pesquisa, de disciplinas, companheiras/os de trabalho.

Amigos estes que dialogaram e dialogam comigo no decorrer do texto, que interferiram em sua construção e que continuarão fazendo-o ao longo de minha jornada, pois em todas as ações, experiências e reflexões realizadas irão estar presentes em mim, vivendo assim:

“a unidade do mundo está nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida e na história. Assim como não há nem a primeira nem a última palavra, também não existe nem a primeira nem a última verdade, mas verdades que se constituem na linguagem e por meio dela, continuamente ao longo da história. A unidade do mundo é polifônica.” (Jobim e Souza, 1995, p136)

Como não há primeira ou última verdade, quero ressaltar, apenas uma verdade que desfrutei com as turmas de 2008 e 2009: vivenciei uma extrema paixão pela e da docência. Foram estas crianças que me constituíram uma professora ambiciosa por ser a melhor, por querer e conseguir que meus alunos aprendam. Constatei que o meu ponto de vista de professora-alfabetizadora-pesquisadora foi se transformando durante a pesquisa, da mesma forma que os sujeitos envolvidos na pesquisa também se transformaram pelo contato comigo. Afinal como afirma Prado & Soligo (2005, p.9): “(...) Sou Muitos, na relação com outros e na relação comigo mesmo”.

“Valeu a pena Êh! Êh! Sou pescador de ilusões...” (O Rappa)

*‘Entrou por uma porta, saiu pela outra...
quem quiser que conte outra’⁵⁰*

50 - Poesia de domínio público utilizada para finalizar uma história.

Fragmentos do Baú de tesouro: achados e perdidos...



“What the Fish was Silent” de Vladimir Kush⁵¹

51 - Imagem disponível em: [http://www.vladimirkush.com/editions.php?id=159&category=Editions/Available Limited Edition Prints](http://www.vladimirkush.com/editions.php?id=159&category=Editions/Available%20Limited%20Edition%20Prints).

Minha pesquisa foi composta por muitas ações, experiências e reflexões de toda uma docência, mas devo salientar que além da memória, também houve registros que evidenciaram essas ações. Alguns deste que, foram ou não, evidenciados no texto estão sob os meus cuidados guardados em uma caixa de papelão enorme, como um baú de tesouros, o qual ao explorá-lo me resplandeceu como é descrito na composição de Antonio Castro e João Luís Mendonça, Uma manhã em flor:

Levanta a bandeira do sonho
Dá asas ao teu ideal
Para o mundo ser risonho
Interagir é crucial!

Constrói o mel do futuro
Sê pessoa... e amigo:
Um ambiente mais puro
É feito também contigo!

Traz vida ao ambiente
Feito em marés de porvir
Ser cidadão, realmente
É pôr o amanhã a florir!

Guarda o azul do céu
Para as gerações vindouras
O arco-íris é teu:
Torna as cores duradouras!

Faz da esperança, baú
Com um tesouro guardado
Estou lá eu e também tu
Em ondas de mar perfumado!

Meu baú tem muitos tesouros a serem desvendados, vou iniciar estas riquezas com a apresentação dos interlocutores que dialogaram comigo nesta prazerosa jornada investigativa.

Referências bibliográficas

Alguns Interlocutores:

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2004.

AMORIM, Marília. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas**, Cad. Pesquisa. Nº116 São Paulo July 2002

ARAGÃO, A.M.F., **Reflexividade coletiva**: indícios de desenvolvimento profissional docente. Tese de Livre-docência. Universidade Estadual de Campinas. 2010.

BAKTHIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. [tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155p.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**- -in Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade/ organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL, **Secretaria da Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, **Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática**. V. 3, 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SADALLA, Ana & SÁ-CHAVES, Idália. **Constituição da reflexividade docente**: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. Disponível em © ETD – Educação Temática Digital, v.9, n.2, p. 189-203, jun. 2008 – ISSN: 1676-2592.

Carta de intenções. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por italarizzo@hotmail.com em 18/05/2009

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo, SP: Cia. das Letras, 1995. ed.9 p. 138

CHALUL, Laura Noemi. **Formação e alteridade**: pesquisa na e com a escola. 2008. Tese

de (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, SP, 2008.

FARIAS, Maria Natalina de Oliveira. **Travessia da prática docente: paisagens que constituíram a formação e trabalho numa escola de ensino fundamental.** 2006. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, SP, 2006.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Trad. Bruno Chagas Magne; Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** Aveiro: Theoria poiésis práxis, 2004.

GONTIJO, Cláudia M.M. & LEITE, Antônio S. **A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: Uma análise histórico-cultural.** Revista

_____ **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

HERNANDEZ F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre, Artmed, 2000.

KLEIN, L. R. & SCHAFASCHECK, R. **Uma Proposta de Alfabetização.** (mimeo), 1995

_____. **Alfabetização e Letramento: Considerações sobre a prática pedagógica do ensino da língua.** In: Conhecimento Local e conhecimento universal: a aula e os campos do conhecimento. (Orgs) ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P.L. O.; JUNQUEIRA, S.R. A; Curitiba: Champagnat, , 2004

LARROSA, Jorge- **Pedagogia, Profana: danças, piruetas e mascaradas/4.ed./texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga- Neto, -4.ed.3ªimp.** Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos De Formação – Uma Reorganização No Tempo Escolar -**, Coleção - Fundamentos Para A Educação – 1998 – Editora Sobradinho.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química.** 2003. Tese de (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003.

LOPRETTI, Tamara Abrão Pina. **A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar:** imagens de limites e possibilidades da ação educativa. 2007. Dissertação de mestrado em Educação-Faculdade de Educação Universidade de Campinas, SP, 2007.

MACIEL, Francisca I. P. & Baptista, Mônica C. & Monteiro, Sara Mourão (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade- Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2009.

MALTZ, Maxwell. **Como vencer os sentimentos negativos.** 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Artenova, 1973.

NETO, A. M. A.(Cazuza); BRANDÃO, A. **O tempo não pára. O tempo não pára.** Rio de Janeiro: Polygram. 1988. Faixa: 6

OLIVEIRA, Marta K. de O. **Vygotsky:** Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio Histórico. São Paulo: editora Scipione, 1995. 111 p. (Série Pensamento e Ação no Magistério)

PRADO, Guilherme do Val Toledo & CUNHA, Renata Barrichello. **Percursos de Autoria -** exercícios de pesquisa. Editora Alínea, Campinas, 2007-10-15.

PRADO, Guilherme do Val Toledo .& SOLIGO, Rosaura “**Memorial de formação:** quando as memórias narram a história da formação....” In: PRADO, G.& SOLIGO, R. (org.) (2005) Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf.

SANTOS, B. S. (1987) **Um discurso sobre a ciência.** Porto: Afrontamento.

SABINO, Fernando. **Encontro Marcado.** 32ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1981 p.154

SAMPAIO, Carmen Sanches- **Alfabetização e formação de professores:** aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali.../Carmem Sanches Sampaio. –Rio de Janeiro: WaK Ed., 2008

SATO, Paula- jornalista 18/12/2008- Disponível em http://planetasustentavel.abril.com.br/planetinha/bichos/conteudo_planetinha.

SIMAS, Vanessa França. **Portfólios e aprendizagens:** reflexões discentes e docente em um primeiro ano do ensino fundamental. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

SOUZA, Solange Jobim e - **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica:** questões éticas e metodológicas. - in Ciências humanas e pesquisa:

leituras de Mikhail Bakhtin – São Paulo, Cortez, 2003. -(Coleção questões da nossa época; v.107).

_____. **Infância e Linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin – Campinas, SP: Papirus, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISZ, Telma & SANCHES, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** Coleção Palavra de Professor, São Paulo: Ática, 2003.

YUKA, M. ; FARIAS, L. ; FALCÃO, M. ; LOBATO, M. **Pescador de Ilusões.** Acústico MTV- O Rappa. São Paulo: WEA music. 2005. Faixa 10

PMSP, SME/DOT Educação Infantil e Alfabetização, p.34).**Documento:** Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil 1989-1992.

Imagens: Capa e Sumário: www.sxc.hu - banco de imagens.

Tesouro instigante

A mochila de leitura foi uma ideia que nos proporcionou trilhar um caminho cheio de aventuras, romances, dramas, comédias, fábulas, curiosidades, enfim, uma poção mágica que nos transportou a mundos inimagináveis, mas muito prazerosos.

Nessa transposição acabei vendo o mundo como Oswaldo Montenegro vê na letra da música:

Sem mandamentos

*Hoje eu quero a rua cheia de sorrisos francos
De rostos serenos, de palavras soltas
Eu quero a rua toda parecendo louca
Com gente gritando e se abraçando ao sol
Hoje eu quero ver a bola da criança livre
Quero ver os sonhos todos nas janelas
Quero ver vocês andando por aí
Hoje eu vou pedir desculpas pelo que eu não disse
Eu até desculpo o que você falou
Eu quero ver meu coração no seu sorriso
E no olho da tarde a primeira luz
Hoje eu quero que os boêmios gritem bem mais alto
Eu quero um carnaval no engarrafamento
E que dez mil estrelas vão riscando o céu
Buscando a sua casa no amanhecer
Hoje eu vou fazer barulho pela madrugada
Rasgar a noite escura como um lampião
Eu vou fazer seresta na sua calçada
Eu vou fazer misérias no seu coração
Hoje eu quero que os poetas dancem pela rua
Pra escrever a música sem pretensão
Eu quero que as buzinas toquem flauta-doce
E que triunfe a força da imaginação*

Assim como a felicidade contida na letra da música da página anterior acredito que o mesmo sentimento foi proferido pela utilização da mochila de leitura pelos alunos do 1º ano A “Turma do Pica-Pau” em 2009, com o destino a escolher contidos nos livros dentro desta:



Spelvin, Justin- **Backyardgans: no oeste selvagem/** Justin Spelvin [versão brasileira: Editora Fundamento]-1ªed.- São Paulo, SP: Editora Fundamento Educacional, 2008.

Bargen, Lara- - **Backyardgans: o mistério dos ovos preciosos/Lara Bargen** [versão brasileira: Editora Fundamento]-1ªed.- São Paulo, SP: Editora Fundamento Educacional, 2008.

Mani a origem da mandioca: lenda guarani/ ilustrações Claudia Scatamacchia.- São Paulo: Paulus,2007

Os três porquinhos- Clássicos Disney- Editores Abril Jovem Ltda.1990.

A Bela Adormecida- Clássicos Disney- Editora Abril. Jovem Ltda.1990.

Ziraldo- **O menino maluquinho-** Melhoramentos de São Paulo, 1980.

Cole, Babette. **Minha mãe é um problema/** Babette Cole: ilustrações da autora; tradução de Heloísa Pietro e Lilia Moritz Schwarcz- São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.

Knister- **Lili a Bruxa vira a escola de pernas para o ar/** Knister; ilustrações de Birgit

Rieger ; tradução Sérgio Tellaroli –São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

Rocha, Ruth- **Macacote e porco pança**/ilustrações Margarita Menéndez- Editora Ática.1992.

Rapunzel- Clássicos Ilustrados- Mauricio de Sousa. Editora Mauricio de Sousa.2008.

A Polegarzinha- Clássicos Ilustrados- Mauricio de Sousa. Editora Mauricio de Sousa.2008

Chapeuzinho Vermelho- Clássicos Ilustrados- Mauricio de Sousa. Editora Mauricio de Sousa.2008.

O Soldadinho de Chumbo- Clássicos Ilustrados- Mauricio de Sousa. Editora Mauricio de Sousa.2008.

O Gato de Botas- Clássicos Ilustrados- Mauricio de Sousa. Editora Mauricio de Sousa. 2008.

Branca de Neve- Clássicos Ilustrados- Mauricio de Sousa. Editora Mauricio de Sousa. 2008.

A Roupas Nova do Imperador- Clássicos Ilustrados- Mauricio de Sousa. Editora Mauricio de Sousa. 2008.

O Patinho Feio- Clássicos Ilustrados- Mauricio de Sousa. Editora Mauricio de Sousa.2008.

Benton, Jim - **Querido Diário Otário: É melhor fingir que isso nunca aconteceu**/ Jim Benton;[versão brasileira da editora]- 1ª Ed. São Paulo, SP: Editora Fundamento Educacional, 2008.

Marvel, Douglas- **Curiosidades culturais chocantes**/ Douglas Marvel. -Porto Alegre, Editora Sagra Luzzato, 2004.

Albissú, Nelson. **Coisas do folclore**/ Nelson Albissú; ilustrações Andréa Vilela e Mirella Spinelli- 2ª Ed.-São Paulo: Cortez, 2006.

A tartaruginha- Coleção Toque e sinta- Edições todo livro, 2007.

O Cachorrinho- Coleção Toque e sinta- Edições todo livro, 2007.

O Coelho - Coleção Toque e sinta- Edições todo livro, 2007.

O Patinho- Coleção Toque e sinta- Edições todo livro, 2007.

O Arco-íris- Coleção Figuras Mágicas-CMS Editora Ltda. 2006.

Vida de Hipopótamo – Editora ABCPress Ltda.2007.

Vida de Zebra- – Editora ABCPress Ltda.2007.

Kerouac, Jack, 1922-1969- **Os subterrâneos**/Jack Kerouac; tradução de Paulo Henrique Britto. – Porto Alegre, RS.2007.

Bolas! - O mundo de Elmo - Editora ST2 books. 2008.

Animais - O mundo de Elmo - Editores ST2 books. 2008.

Nunca deixe de sonhar: você é do tamanho do seu sonho/[coordenação editorial Gabriela Nascimento Spada Souza].- São Paulo Editora Original, 2002.

Franca, Mary; Franca, Eliardo. - **A Boca do Sapo**- Histórias da Coleção Gato e Rato - Editora Ática. 2007

Franca, Mary; Franca, Eliardo. - **O rabo do gato**- Histórias da Coleção Gato e Rato - Editora Ática. 2007

Franca, Mary; Franca, Eliardo. - **Fogo no Céu!**- Histórias da Coleção Gato e Rato - Editora Ática.2007

Franca, Mary; Franca, Eliardo. - **A bota do bode**- Histórias da Coleção Gato e Rato - Editora Ática.2007.

Franca, Mary; Franca, Eliardo. - **O barco** - Histórias da Coleção Gato e Rato - Editora Ática.2007.

Azevedo, Ricardo. - **Contos de enganar a morte**- Editora Ática. 2003

Azevedo, Ricardo. - **Contos de bichos do mato**- Editora Ática. 2005.

Ribeiro, Jonas. –**Gente que mora dentro da gente** – Editora Dimensão. 1997.

Barro, João de. – **A formiguinha e a neve**- Moderna Editora. 2001

Caderno brochura pequeno de 48 folhas para as anotações e pareceres dos familiares.

Tesouros achados e... perdidos...

No fundo do baú é que está guardado todo o material produzido pelas crianças, pelos meus pares e por mim, enfim, aqui estão presentes as mais preciosas jóias, que possibilitaram a realização desta pesquisa,

- Fragmentos do sujeito - pesquisador⁵²

FRAGMENTO	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Caderno de registro da Pesquisadora--1	Caderno Universitário, 120 folhas contendo os registros da pesquisadora acerca das ações, experiências e reflexões ocorridas nas reuniões de TDC, Grupo de Alfabetização e sala de aula, no ano de 2004.	CRP-I(caderno de registro da pesquisadora)
Caderno de registro da Pesquisadora--2	Caderno Universitário, 96 folhas, contendo os registros da pesquisadora do Grupo de Estudo “Letramento e Alfabetização” oferecido pela Secretária Municipal de Educação de Campinas no ano de 2004.	CRP-II(caderno de registro da pesquisadora)

56 - Todos os fragmentos para designar o inventário dos dados foram utilizados por Lopretti em sua dissertação e parafraseado por mim.

Caderno de registro da Pesquisadora--3	Caderno Universitário, 96 folhas, contendo os registros da pesquisadora sobre o Grupo de Trabalho do Projeto “Escola singular: ações plurais”, no ano de 2004.	CRP-III(caderno de registro da pesquisadora)
Caderno de registro da Pesquisadora--4	Caderno Universitário, 200 folhas, contendo os registros da pesquisadora obre as reuniões de TDC, grupo de alfabetização, grupo de apoio, sala de aula e o Grupo de Trabalho do Projeto “Escola singular: ações plurais”, no ano de 2005.	CRP-IV(caderno de registro da pesquisadora)
Caderno de registro da Pesquisadora--5	Caderno Universitário, 200 folhas, contendo os registros da pesquisadora sobre as reuniões de TDC, grupo de alfabetização, sala de aula e o Grupo de Trabalho do Projeto “Escola singular: ações plurais”, no ano de 2006.	CRP-V(caderno de registro da pesquisadora)
Caderno de registro da	Caderno Universitário, 200 folhas, contendo os registros	CRP-VI (caderno de

Pesquisadora--6	da pesquisadora sobre as reuniões de TDC, sala de aula e o Grupo de Trabalho do Projeto “Escola singular: ações plurais”, no ano de 2007.	registro da pesquisadora)
Caderno de registro da Pesquisadora--7	Caderno, 200 folhas, contendo os registros da pesquisadora sobre as reuniões de TDC, grupo de alfabetização, sala de aula e o Grupo de Trabalho do Projeto “Escola singular: ações plurais”, no ano de 2008.	CRP-VII(caderno de registro da pesquisadora)
Caderno de registro da Pesquisadora--8	Caderno Universitário, 96 folhas, contendo os registros da pesquisadora sobre as reuniões de TDC, no ano de 2009.	CRP-VIII(caderno de registro da pesquisadora)

- Fragmentos produzidos pelo coletivo de professores de 1ª à 4ª série da EMEF “Padre Francisco Silva”.

FRAGMENTO	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Caderno de registro das reuniões de Trabalho	Caderno brochura, 96 folhas, contendo o registro	CRTDC I (Caderno de Registro TDC)

Docente Coletivo	das reuniões semanais de TDC composto por professoras de 1ª a 4ª série, no ano de 2004.	
Caderno de registro das reuniões de Trabalho Docente Coletivo	Caderno brochura, 96 folhas, contendo o registro das reuniões semanais de TDC do grupo I, composto por professoras 1ª a 2ª série, no ano de 2005	CRTDC II (Caderno de Registro TDC)
Caderno de registro das reuniões do Grupo de Alfabetização.	Caderno brochura, 96 folhas, contendo o registro das reuniões semanais com as professoras da 1ª e 2ª séries, Mabel, Adriana e Laura, no ano de 2004.	CRGA I (Caderno de Registro do GA)
Caderno de registro das reuniões do Grupo de Alfabetização.	Caderno brochura, 96 folhas, contendo o registro das reuniões semanais com as professoras da 1ª e 2ª séries, Mabel, Adriana e Laura, no ano de 2005.	CRGA II (Caderno de Registro do GA)
Caderno de registro das reuniões de Trabalho Docente Coletivo	Caderno Universitário, 96 folhas, contendo os registros das reuniões semanais de TDC do grupo I, composto por professoras 1ª a 2ª série, no	CRTDC III (Caderno de Registro TDC)

	ano de 2006.	
Caderno de registro das reuniões de Trabalho Docente Coletivo	Caderno Universitário, 96 folhas, contendo os registros das reuniões semanais de TDC do Ciclo I, composto por professoras 1º, 2º e 3º anos, em 2007.	CRTDC IV (Caderno de Registro TDC)
Caderno de registro das reuniões de Trabalho Docente Coletivo	Caderno Universitário, 96 folhas, contendo os registros das reuniões semanais de TDC do Ciclo I, composto por professoras 1º, 2º e 3º anos, em 2008.	CRTDC V (Caderno de Registro TDC)
Caderno de registro das reuniões de Trabalho Docente Coletivo	Caderno Universitário, 96 folhas, contendo os registros das reuniões semanais de TDC do Ciclo I, composto por professoras 1º, 2º e 3º anos, em 2009.	CRTDC VI (Caderno de Registro TDC)

- Fragmentos de produção dos alunos das Turmas: da Mônica, 2008, e Pica-Pau em 2009.

FRAGMENTO	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
Portfólio confeccionado em pasta com 30 sacos plásticos.	Portfólio dos alunos da Turma da Mônica 2008, com atividades de escrita, leitura, quantificação, adição e subtração, sendo uma de cada por trimestre, aplicando as mesmas atividades para que as crianças eu vejamos os avanços.	Portfólio 2008
Portfólio confeccionado em pasta com 30 sacos plásticos.	Portfólio dos alunos da Turma do Pica- Pau, 2009, com atividades de escrita, leitura, quantificação, adição e subtração, sendo uma de cada por trimestre, aplicando as mesmas atividades para que as crianças eu vejamos os avanços.	Portfólio 2009
Caderno Espiral Desenho Grande – 48 Folhas	Caderno de desenho contendo registro através de desenhos e escritas da aventura de levar a turma da Mônica para casa, no 1º semestre 2008.	CDTM I 2008.

Caderno Espiral Desenho Grande – 48 Folhas	Caderno de desenho contendo registro através de desenhos e escritas da aventura de levar a turma da Mônica para casa, no 2º semestre 2008.	CDTM II 2008.
Caderno Espiral Desenho Grande – 48 Folhas	Caderno de desenho contendo registro através de desenhos e escritas da aventura de levar o Pica-Pau para casa.	CDTPP 2009
Caixa 500x500x400	Caixa com atividades diversificadas: leitura , cruzadinha, resolução de problemas, ordenação de imagens e criação, em duplas, de um texto, bilhetinho e desenhos, produzidos pela Turma da Mônica.	Caixa 2008
Caixa 500x500x400	Caixa com atividades diversificadas: leitura, cruzadinha, resolução de problemas, em duplas, de um texto, bilhetinho e desenhos, produzidos pela Turma do Pica-Pau 2009.	Caixa 2009
Pasta c/aba elástica azul	Contendo os bilhetes produzidos pelo grupo da	PM 2008

	Turma da Mônica em 2009 relatando a experiência do ano anterior.	
Caderno Brochura Pequeno 48 folhas Tilibra	Caderno Brochura pequeno de 48 folhas para registro das anotações e pareceres dos familiares.	CL 2009
DVD-R	DVD contendo a gravação de filme com todas aproximadamente 500 fotos tiradas com a Turma da Mônica 2008	DVD 2008
DVD-R	DVD contendo a gravação de filme com todas aproximadamente 300 fotos tiradas com a Turma do Pica-Pau 2009.	DVD 2009