



1290000086



FE

TCC/UNICAMP Am13p

CÍNTIA WOLF DO AMARAL

# A PROPOSTA CRÍTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR

Campinas, SP.  
1997

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

CÍNTIA WOLF DO AMARAL

A PROPOSTA CRÍTICA NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como exigência parcial  
para o curso de Pedagogia com  
habilitação em Administração Escolar  
da Faculdade de Educação,  
UNICAMP, sob a orientação do  
Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite.

O presente trabalho foi realizado  
com o apoio da FAPESP.

Campinas, SP  
1997

|               |                  |
|---------------|------------------|
| UNIDADE.....  | FE               |
| Nº CHAMADA:   |                  |
| TEC / UNICAMP |                  |
| Am 13p        |                  |
| V.....EX..... |                  |
| TOMBO:        | 86               |
| PROC.....     | 124/03           |
| C.....D: X    |                  |
| PREÇO:        | 11,00            |
| DATA:         | 31/10/03         |
| Nº CPD:       | Bib. ad. 3 30376 |

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Am13p

Amaral, Cintia Wolf do.

A proposta crítica no processo de alfabetização escolar /  
Cintia Wolf do Amaral. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador :Sérgio Antônio da Silva Leite.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual  
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Alfabetização. 3.  
Consciência crítica\*. 4. Conscientização. I. Leite, Sérgio  
Antônio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

*Agradeço a meu marido e filhos o carinho e a  
compreensão pelo meu trabalho.*

*"Não queremos uma escola para ser um dia. Queremos  
uma escola onde na infância a cidadania seja uma realidade."*

*Miguel Arroyo*

## RESUMO

A morte de Paulo Freire foi uma grande perda para o Brasil, pois era um educador preocupado com a formação crítica do cidadão. Porém, as idéias nunca morrem, cabendo a nós, professores e futuros professores, aproveitar o legado que ele nos deixou. Suas reflexões e suas citações devem servir de inspiração para a criação de novas propostas educacionais. Vale lembrar, que Paulo Freire nunca pretendeu escrever um "manual" de suas idéias. Coerente com sua teoria de que cada um constrói seu conhecimento a partir da reelaboração do que é ouvido e vivido, deixou registrado que pretendia desafiar os educadores a tomarem sua prática como objeto de reflexão pessoal e a analisarem seu próprio contexto de modo a poder reinventá-la .

Com base neste pensamento, o presente trabalho tem por objetivo, através da reflexão sobre a fala de educadores envolvidos no processo de alfabetização escolar, *identificar, descrever e analisar aspectos teóricos-metodológicos que possam ser considerados integrantes de um processo de alfabetização escolar, desenvolvido numa perspectiva crítica.* A idéia básica subjacente a esta "perspectiva crítica" é o processo de conscientização de que fala Paulo Freire. Conscientização como "*o primeiro objetivo da educação*" (Freire, 1980: pg. 40) que pretende proporcionar o amadurecimento da consciência, permitindo que o aluno passe do nível de consciência ingênua à consciência crítica e possa, então, reconhecer-se como um ser no mundo, como atuante na construção de sua própria história. Porém, só um professor crítico será capaz de mediar este processo, pois precisará ter, como condição fundamental para seu papel, não só o respeito e a valorização pelas diferenças sociais e culturais de seus alunos, como também deverá ter feito uma opção política sobre que tipo de cidadão pretende formar.

A alfabetização, nesta perspectiva, torna-se um aspecto importante como parte do processo de conscientização pois, desenvolvida através da problematização dos conflitos, das contradições e das relações sociais, poderá servir como instrumento de compreensão e transformação do real, ampliando o campo de ação e reflexão dos indivíduos.

# SUMÁRIO

## CAPÍTULO 1

|                  |   |
|------------------|---|
| Introdução ..... | 3 |
|------------------|---|

## CAPÍTULO 2

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| Método                                                                    |    |
| Descrição dos sujeitos participantes e do procedimento de<br>escolha..... | 11 |
| Procedimento de coleta e análise preliminar dos<br>dados.....             | 13 |
| Análise e interpretação final dos dados.....                              | 17 |

## CAPÍTULO 3

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| Resultados                    |    |
| Quadro dos resultados.....    | 19 |
| Descrição dos resultados..... | 20 |
| Síntese dos resultados.....   | 43 |

## CAPÍTULO 4

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| Discussão dos resultados..... | 45 |
|-------------------------------|----|

## ANEXO I

|                 |    |
|-----------------|----|
| Relatos S1..... | 55 |
| Relatos S2..... | 58 |
| Relatos S3..... | 62 |
| Relatos S4..... | 66 |

## ANEXO II

|                      |    |
|----------------------|----|
| Matriz final S1..... | 73 |
| Matriz final S2..... | 75 |
| Matriz final S3..... | 78 |
| Matriz final S4..... | 80 |

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 83 |
|---------------------------------|----|

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

Quando se pensa em alfabetização, a primeira idéia é tentar defini-la. Porém, sua definição é algo muito complicado, pois ela é um processo inseparável de seu carácter sócio-histórico. Para Cook-Gumperz, *"(...) a alfabetização não pode ser julgada separadamente de alguma compreensão das circunstâncias sociais e tradições históricas específicas que afetam o modo como esta capacidade enraiza-se numa sociedade"* (Cook-Gumperz, 1991: pg. 29). Portanto, deve-se considerar a alfabetização tanto determinada como determinante do contexto a que se refere. O conceito, então, só pode ser analisado como um processo dependente das diferentes realidades sociais em que se está inserido.

Com a redefinição do contexto escolar e com a escolarização em massa, a alfabetização tornou-se um sistema descontextualizado pois passa a ser vista como *"(...) uma disciplina formal de raciocínio letrado que toma a forma de um conjunto de habilidades técnicas"* (Cook-Gumperz, 1991: pg. 56) que deveriam ser ensinadas à população. Essa visão retrata os

fundamentos de um modelo tradicional de educação que se baseia no papel dominante do professor como um transmissor de conhecimento e informações, acreditando-se que a aprendizagem se dá através da memorização de modelos dados.

Nesta concepção de educação, a alfabetização é vista apenas como um processo que se desenvolve a nível individual, desvinculada de seus usos sociais: um processo no qual a linguagem escrita é considerada o espelho da linguagem oral, onde o aluno deve aprender a representar fonemas em grafemas (escrever) e grafemas em fonemas(ler). Nesta perspectiva, a decifração e a dominação do código (processo mecânico) são entendidas como os aspectos centrais do processo, acarretando como consequência a ênfase na preocupação com o erro ortográfico e a descontextualização da própria atividade de leitura e escrita.

Um dos efeitos da escolarização, segundo Graff, foi a super valorização da alfabetização, desvinculando-a da análise da ideologia, da cultura e da consciência. Definida apenas como domínio do código e de técnicas, a alfabetização era considerada “neutra”, o que Graff critica chamando de “mito das técnicas objetivas”. Além disso, a norma padrão de escrita, muito mais próxima do dialeto das classes dominantes, considerada por esse modelo o único correto, acirrou a discriminação sobre as classes mais baixas. A desvalorização e a grande dificuldade encontrada por essas classes neste processo acabam sendo fatores que acarretam o chamado fracasso escolar, caracterizado pelos altos índices de repetência e abandono escolar.

A mudança ocorrida, nos últimos anos, em relação à definição do que seria um indivíduo alfabetizado é outro fator, além do fracasso escolar, que interfere na análise do processo de alfabetização.

Soares escreve sobre um novo conceito de alfabetização que vem se delimitando, pois pela atual realidade social “(...) dos indivíduos já se

*requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu 'estado' ou 'condição', como consequência do domínio desta tecnologia"* (Soares, 1995: pg. 7). Surge, segundo a autora, um novo termo - *"o 'alfabetismo', designando o 'estado' ou 'condição' que assume aquele que aprende a ler e escrever"* (idem, pg.6) - um conceito complexo que engloba, além de um conjunto de comportamentos individuais como as habilidades técnicas de leitura e escrita, um conjunto de comportamentos sociais. Cook-Gumperz aponta que ao usarmos estas habilidades, *"(...) estaremos exercitando talentos socialmente aprovados e aprováveis"* (Cook-Gumperz, 1991: pg. 11). Portanto, as habilidades técnicas estão inteiramente relacionadas às necessidades, aos valores e às práticas sociais.

Soares alerta também para o carácter contínuo deste fenómeno composto de vários níveis: *"o alfabetismo é uma variável contínua, não uma variável discreta, dicotômica"* (Soares, 1995: pg. 9), portanto torna-se difícil considerar quem é alfabetizado e quem é analfabeto, exatamente porque, hoje, considera-se também a dimensão social do *alfabetismo*.

A escola tradicional levava em conta apenas a dimensão individual do processo. Atualmente, baseando-se também nesta dimensão social e considerando a alfabetização como um fenómeno cultural e socialmente construído, Soares indica duas novas concepções sobre alfabetização:

- a "progressista-liberal", que se define como um conjunto de habilidades e conhecimentos que instrumentalizam o indivíduo a fim de que possa participar das atividades de leitura e escrita, capacitando-o, assim, para o progresso social e individual, bem como para a promoção da cidadania.

Soares, porém, questiona essa visão da dimensão social do

*alfabetismo*, considerando-a inadequada, pois "(...) este é caracterizado em função das habilidades e dos conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo 'funcione' adequadamente em um determinado contexto social (...) seu pressuposto é a crença de que o alfabetismo tem, necessariamente, consequências positivas, e apenas positivas" (Soares, 1995: pg. 10 e 11). O *alfabetismo funcional*, como é conhecido, por não levar em conta as contradições, o questionamento dos valores, das tradições e dos padrões de poder existentes numa sociedade, funciona apenas como um instrumento de adaptação do sujeito à sociedade. Tal concepção não visa à transformação das relações sociais, mas apenas ao aperfeiçoamento dos indivíduos para que possam corresponder às demandas do social, principalmente do sistema de produção.

- a "radical-revolucionária" vai mais além, pois dá ao *alfabetismo* um significado político-ideológico, não o interpretando como fenômeno autônomo e neutro, mas relacionando-o dialeticamente a um processo social amplo "(...) o alfabetismo é, nessa perspectiva, um conjunto de práticas governadas pela concepção de 'o que', 'como', 'quando' e 'porque' ensinar ler e escrever" (Soares, 1995: pg. 11). O conceito de *alfabetismo* é, então, determinado não universalmente, mas de acordo com os usos que cada sociedade faz das práticas de leitura e escrita.

Sua força está em possibilitar, pela conscientização, a transformação das *"relações e práticas sociais consideradas indesejáveis ou injustas"* (Soares, 1995: pg. 12). Neste sentido, Freire (1990) afirma que a alfabetização é um ato político e portanto não pode ser reduzida ao puro aprendizado mecânico de leitura e escrita. Ele acredita que a alfabetização deve ser parte do processo através do qual os homens, além de aprender a ler e a escrever, deveriam se responsabilizar pela transformação social. *"Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro"* (Giroux, apud Freire, 1990: pg. 11).

Assim, a conscientização passa a ser o conceito central tanto da teoria quanto do processo pedagógico daí derivado. Segundo Freire, ela deveria ser *"o primeiro objetivo da educação"* (Freire, 1980: pg. 40). Freire a define *"como ação cultural para a liberdade, (...) processo mediante o qual se adquire, na relação sujeito-objeto, a capacidade de captar a unidade dialética entre o eu e o objeto"* (Freire, apud Torres, 1979: pg. 80), sendo este objeto a realidade vivida. É a auto- inserção crítica na realidade, através da desmitologização desta, que só será conseguida se for desenvolvida nos indivíduos a capacidade de se afastarem da realidade para poderem nela pensar e sobre ela refletir.

Freire salienta que a conscientização como processo passa por etapas a partir da *consciência ingênua*, que se julga superior aos fatos e livre da própria realidade, em direção à *consciência crítica*, a qual se integra à realidade considerando-se parte dela. Tal passagem, segundo o autor, *"somente se dá com um processo educativo de conscientização"* (Freire, 1979: pg. 39), não acontecendo aleatoriamente.

A consciência ingênua é caracterizada por Freire por sua simplicidade na interpretação dos problemas, acarretando conclusões superficiais e explicações mágicas. Subestima o homem simples e considera o passado sempre melhor. Interpreta a realidade como estática e imutável recusando, portanto, a possibilidade de qualquer mudança. É dirigida pela emoção e acredita conhecer tudo. É incapaz para o diálogo, fundamenta-se apenas na polêmica. Por sua vez, a *"consciência crítica"* caracteriza-se pela profunda análise dos problemas, reconhecendo sua limitação quanto aos meios para resolvê-los. Reconhece a realidade como mutável, é receptiva ao novo e ao velho na medida em que os considera válidos. Explica os problemas através dos princípios causais e não por explicações míticas. Faz o possível para livrar-se dos preconceitos. É inquieta, indagadora, ama o diálogo e nutre-se dele. É racional, verifica e testa as descobertas disposta a revisá-las.

Assim, se a educação crítica pretende proporcionar o amadurecimento da consciência, não pode perder de vista o conflito, as diferenças, as contradições e o questionamento sobre a realidade. É esta reflexão crítica, feita com base no diálogo e nas trocas, que levará os educandos a superarem as ideologias, a perceberem o carácter histórico e mutável das relações sociais e, portanto, reconhecerem-se como sujeito na construção de si mesmo e da realidade que, por não ser estática, está sempre em evolução.

O diálogo e o questionamento têm importante papel no que Freire definiu como *Pedagogia da Pergunta* que deve antes de tudo ser uma educação problematizadora sobre a dialetização homem-mundo. A proposta que defende “*estimular a certeza de nunca estar certo o bastante*” (Freire, 1990: pg. 39), e de não aceitar o que foi dito sem antes questionar, tem por objetivo levar o aluno “*a compreender que a dimensão mais profunda de sua liberdade encontra-se precisamente no reconhecimento das coerções que podem ser superadas. Então, descobrem, no processo de se tornarem cada vez mais críticos, que é impossível negar o poder constitutivo de sua consciência na prática social de que participam*” (idem: pg. 31). É a idéia da não dicotomia homem-mundo, através do reconhecimento da relação dialética entre a objetividade e a subjetividade, importante para a constituição de uma postura crítica.

O papel da alfabetização neste processo, que tem por base a teoria de uma pedagogia emancipadora que através do desenvolvimento da consciência pretende possibilitar a formação do cidadão crítico, é o que será discutido nos capítulos a seguir. Porém, vale lembrar, como cita Macedo, que “*para que a alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significados*” (Macedo apud Freire, 1990: pg. 38). Como também, que ela se caracteriza no interior de um projeto político que deve afirmar o direito a cada educando

de dizer sua própria voz. Pois não se pode esquecer que, como alertam os autores, *"(...) a alfabetização pode e tem sido empregada para o controle social e para a repressão política também"* (Graff, 1991: pg. 91); *"(...) o alfabetismo pode ser um instrumento tanto para libertação quanto para a domesticação do homem, dependendo do contexto ideológico em que ocorre"* (Soares, 1995: pg 12); *"(...) nem a escrita, nem a imprensa sozinhas são um 'agente de mudança'; seus efeitos são determinados pela maneira pela qual a agência humana as explora num contexto específico"* (Graff, 1991: pg. 33).

Paulo Freire desenvolveu seu projeto pedagógico visando à emancipação do homem, sendo a conscientização através do diálogo o caminho escolhido, tendo a alfabetização um importante papel neste processo. Seu projeto, porém, foi dirigido à educação de adultos mas, com certeza, é um ponto de partida para reflexões. Não seria possível alfabetizar crianças segundo o mesmo referencial teórico? Ajudá-las a desenvolver a consciência crítica e assim a se reconhecerem como sujeitos?

Crianças não são iguais aos adultos. Têm várias diferenças e a organização da estrutura cognitiva é uma delas. Porém, assumindo-se, como Freire, a conscientização como primeiro objetivo de uma educação crítica, pode-se também pensar em educação infantil nesta perspectiva. Conscientizar é um processo relacionado diretamente à realidade que independe da idade. Na verdade, é um processo cuja gênese pode estar situada no início da escolarização e ser desenvolvida durante todo este período. A especificidade, neste caso, está no fato de que esta é uma realidade vivida por crianças e será pensada também por elas. Porém, qualquer que seja o aspecto da realidade a ser tratado, não se pode perder de vista a idéia da ação-reflexão, mesmo em se tratando de crianças, como um dos eixos centrais norteadores do processo.

Vale também lembrar que Paulo Freire nunca pretendeu escrever um "manual" de suas idéias. Coerente com sua teoria de que cada

um constrói seu conhecimento a partir da reelaboração do que é ouvido e vivido, deixou registrado que pretendia desafiar os educadores a tomarem sua prática como objeto de reflexão pessoal e a analisarem seu próprio contexto de modo a poder reinventá-la (Freire, 1990: pg. 83). Foi baseada nesta idéia que se desenvolveu a presente pesquisa.

## **CAPÍTULO 2**

### **MÉTODO**

#### **DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES E DO PROCEDIMENTO DE ESCOLHA**

Partindo-se do pressuposto de que as fontes mais apropriadas para a indicação das características de um processo de alfabetização crítica seriam profissionais que, de uma maneira ou outra, tivessem reconhecido envolvimento com o assunto, optou-se pela escolha intencional de uma amostra selecionada dos sujeitos. Os critérios definidos para esta seleção foram os seguintes:

a) sujeitos que tivessem assumido uma concepção de alfabetização escolar considerada moderna, tendo superado a visão tradicional, mecanicista, centrada na cartilha, em que a escrita é assumida apenas como representação da linguagem oral;

b) que tivessem demonstrado uma postura teórica positiva em relação às propostas de Paulo Freire, mesmo que ainda não as tivessem

considerado em relação à alfabetização de crianças.

Quatro sujeitos foram selecionados a partir de indicações feitas por professores da Faculdade de Educação da Unicamp, baseadas no primeiro critério definido. Um contato telefônico com os indicados garantiu a verificação do primeiro critério; posteriormente, em conversa informal, o pesquisador apresentou em detalhes o objetivo da pesquisa e confirmou a posição do sujeito em relação às idéias de Paulo Freire; marcando-se então a primeira entrevista.

Os participantes tinham idades variando entre 30 e 50 anos. Três eram do sexo feminino e um do masculino. Todos tinham ou tiveram envolvimento direto com salas de alfabetização e mantinham uma postura de educação continuada, ou seja, acompanham através de diferentes maneiras as novidades da área.

Um dos entrevistados -S1- era professor formado pela Faculdade de Educação da Unicamp. Atuou durante quatro anos como professor das séries iniciais. Deu assessoria a professores de primeira a quarta séries na área de ensino de língua portuguesa. Fez mestrado e estava concluindo doutorado na área de Lingüística Aplicada. Atuava, também, como professor de “Prática de Ensino” para alunos de Pedagogia. Outro participante -S2- era professor formado pelo Curso de Formação para o Magistério. Trabalhou nove anos com salas de primeira a quarta série. Mais tarde formou-se em Letras na Universidade de Minas Gerais. Foi supervisor de uma escola em Belo Horizonte. Fez mestrado na área da Lingüística. Kursou o doutorado nos Estados Unidos, trabalhando com a questão da linguagem oral. Na época, trabalhava no Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, onde pesquisava a questão da Língua Materna, especificamente com a fase inicial do processo de aquisição da escrita. O terceiro entrevistado -S3- trabalhou durante quinze anos num processo de educação tradicional. Sentindo-se perturbado por suas reflexões sobre as falhas do processo sentidas através

do fracasso de alguns alunos, procurou novas concepções de educação que ajudassem a responder suas angústias. Trabalhou, então, por treze anos com o contrutivismo “pós-piagetiano”, como faz questão de enfatizar. Um novo desafio o mantinha em constante pesquisas, pois na época dava aulas para crianças com Síndrome de Down. O último participante -S4- deu aulas durante os três primeiros anos de formado, em classes do ciclo básico, usando a cartilha por imposição da coordenação da instituição onde trabalhava. Após este período, conseguindo superar os obstáculos, desenvolveu um trabalho bem diferenciado, o qual serviu como base para sua dissertação de mestrado. Na época da coleta de dados dava aulas no curso de Habilitação para o Magistério.

Deve-se acrescentar que o número previsto de participantes era cinco, mas foi reduzido por se considerarem suficientes os dados coletados com os quatro sujeitos selecionados.

### **PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS**

O procedimento de coleta de dados usado nesta pesquisa foi o de entrevistas recorrentes, escolhido com base nos trabalhos desenvolvidos por Zanelli (1992), Guanais (1995) e Estevam (1995).

Este procedimento caracteriza-se por uma série de entrevistas individuais com o objetivo de esgotar as opiniões do sujeito com relação ao tema introduzido na primeira entrevista, através de uma questão aberta. Após esta primeira entrevista, os dados são analisados e reapresentados ao sujeito, que tem a oportunidade de ampliá-los, alterá-los, suprimi-los, etc. O mesmo ocorre com relação aos relatos verbais coletados nessa segunda entrevista. O procedimento de coleta termina quando o sujeito e o pesquisador concordam que não há mais dados a coletar ou dúvidas a

sanar. Segue-se uma descrição mais detalhada do processo.

A primeira entrevista foi marcada através de contato telefônico com cada sujeito selecionado. Neste encontro, após novos esclarecimentos sobre o objetivo da pesquisa e sobre o procedimento de coleta de dados adotado, foi apresentada a seguinte pergunta:

*É comum, entre os educadores, a posição de que a escola poderia ter como objetivo ou, pelo menos, colaborar com o desenvolvimento de cidadãos críticos. Na sua opinião: a) o que caracterizaria o cidadão crítico; b) como o processo de alfabetização escolar poderia colaborar com a formação do cidadão crítico?*

A pergunta foi apresentada por escrito para que o entrevistado pudesse recorrer a ela sempre que preciso. Em seguida, solicitou-se ao participante que falasse livremente sobre o tema. Não havia intervenção por parte do pesquisador.

Esta primeira entrevista durou em média uma hora. Cabe colocar que, antes de entregar a pergunta, foi pedido que cada participante falasse de sua formação profissional. Todas as verbalizações foram inteiramente gravadas e posteriormente transcritas.

Depois da primeira entrevista, foi feita uma análise para selecionar os relatos verbais que mais diretamente se relacionavam com o objetivo da pesquisa. Esses relatos, após numerados, compuseram um quadro, que deu origem ao que se chamou *matriz*. Segundo Zanelli, essa matriz tem a função de *“facilitar visualmente ao participante a percepção dos conteúdos que ele próprio fornece, na tentativa de responder a questão inicial, conforme interpretadas pelo pesquisador”* (Zanelli, 1992: pg 58).

Assim, cada matriz era composta por colunas onde aparecia, na parte superior, um título indicando o tema tratado em cada uma delas.

Estes temas se sub-dividiam em classes e sub-classes, formadas pelos conteúdos verbais devidamente transcritos e nomeadas, contendo também as interpretações feitas pelo pesquisador das verbalizações do participante. Nas diversas classes foram transcritas, na íntegra, trechos da fala do entrevistado para exemplificar a análise feita pelo pesquisador. Todo relato descrito na matriz traz, no final, entre parênteses, a indicação do trecho de onde foi tirado, como por exemplo: *“Qualquer variedade lingüística segue regras e gramática própria (S2,23)”*, indicando que este conteúdo se refere às verbalizações do participante S2 e que foi resultado da análise do trecho 23 da transcrição de sua entrevista. O Anexo I apresenta todos os relatos de cada sujeito em cada sessão, devidamente numerados. O Anexo II apresenta a matriz final de cada sujeito, separadamente. Além disso, havia também na matriz uma coluna denominada “dúvidas”, onde eram escritas as questões que o pesquisador solicitava que fossem aprofundadas pelo entrevistado na próxima entrevista.

Nas matrizes dos quatro sujeitos, os temas centrais não variaram. Foram eles: a) a definição do cidadão crítico; b) a posição da escola na formação deste cidadão; c) as críticas às práticas tradicionais. Ou seja, as matrizes foram formadas por três classes; cada uma delas, por sua vez, apresentaram sub-classes.

Num segundo encontro, o participante recebia o quadro contendo todos os relatos devidamente numerados e a primeira versão da matriz para que examinasse a classificação dos relatos transcritos, acrescentando, completando ou alterando a análise feita pelo pesquisador. Esta nova sessão também foi gravada e transcrita. As novas verbalizações selecionadas foram numeradas e colocadas em sequência às anteriores no quadro. Estas últimas serviram como base para a reestruturação da matriz. Assim, num terceiro encontro, a segunda versão da matriz e o quadro ampliado eram entregues ao entrevistado para que este procedesse da mesma forma que na sessão anterior.

Em síntese, percorreram -se, durante a coleta de dados (para cada participante) os seguintes passos:

Primeira entrevista:

1. Apresentação da questão por escrito
2. Gravação das verbalizações e transcrição das fitas
3. Análise e seleção dos relatos transcritos
4. Organização do quadro das verbalizações
5. Interpretação dos conteúdos verbais e organização destas em torno de um tema
6. Composição da primeira versão da matriz, contendo as classes, sub-classes e as dúvidas.

Segunda entrevista:

1. Apresentação da matriz e do quadro
2. Semelhante ao passo (2) da entrevista anterior
3. Semelhante ao passo (3) da entrevista anterior
4. Ampliação do quadro de verbalizações
5. Análise e reformulação da primeira versão da matriz
6. Composição da nova matriz

Procedimento a partir da terceira entrevista:

1. Apresentação da matriz e do quadro ampliados. Os demais

passos eram semelhantes aos da entrevista anterior.

O procedimento era repetido até que entrevistado e pesquisador estivessem satisfeitos com as respostas dadas. Na presente pesquisa, foram realizadas três entrevistas com cada sujeito. Apenas dois deles sugeriram a substituição de um ou outro termo da matriz final, o que foi feito ainda na presença do entrevistado não havendo necessidade de marcar um novo encontro.

Vale ressaltar que a fase de coleta de dados neste procedimento foi permeada por uma constante análise tanto do pesquisador como do entrevistado, o que possibilita que *“o conhecimento e a ação, portanto, apresentem-se dialéticamente associados”* (Zanelli, 1992: pg 58).

### **ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO FINAL DOS DADOS**

Esta fase do método caracteriza-se, segundo Zanelli, por um *“procedimento de sistematização de conteúdos verbais em conjuntos temáticos”* (Zanelli, 1992: pg 69) realizado agora somente pelo pesquisador.

Tendo em mãos os relatos analisados e organizados nos quadros e nas matrizes, o pesquisador comparou-os, identificando os grandes temas abordados pelos sujeitos. Esses temas, chamados conjuntos temáticos, poderiam coincidir total ou parcialmente com as categorias identificadas nas matrizes. Da mesma forma, cada conjunto temático poderia ser formado por categorias e sub-categorias identificadas pela análise do pesquisador.

Essa análise final deu origem a quatro conjuntos temáticos: a) definição de cidadão crítico; b) a escola e sua relação com o processo de

formação do cidadão crítico; c) crítica às práticas tradicionais; d) o processo de alfabetização numa perspectiva crítica.

Cada conjunto temático contém categorias e sub-categorias de análise que englobam as diferentes relatos de todos os participantes. Vale lembrar que, como a presente pesquisa pretende identificar, descrever e analisar aspectos teóricos-metodológicos considerados integrantes de um processo de alfabetização crítica, não só as idéias comuns aos participantes mas também as diferentes visões destes se copietam num objetivo tão amplo quanto o deste trabalho.

Segue abaixo a síntese dos passos referentes a esta fase de análise dos dados:

1. Comparação das versões finais das matrizes dos quatro sujeitos
2. Identificação dos grandes temas, formando os conjuntos temáticos
3. Caracterização destes conjuntos temáticos
4. Identificação das categorias e sub-categorias referentes aos conjuntos temáticos
5. Descrição destas categorias e sub-categorias

A descrição dos conjuntos temáticos, com suas categorias e sub-categorias acima mencionados, será apresentada no capítulo que se segue.

## **CAPÍTULO 3**

### **RESULTADOS**

No quadro 1, a seguir, podem ser visualizados os conjuntos temáticos, categorias e sub-categorias resultantes da análise final.

#### **DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS**

O processo descritivo que se segue foi baseado nos dados extraídos dos relatos verbais de todos os participantes. As citações dos entrevistados quando transcritas trarão entre parêntesis a indicação do sujeito e do trecho de relato do qual foi tirada. Como por exemplo **(S1,32)**, o que indica que a citação poderá ser encontrada no quadro das verbalizações do sujeito 1, no trecho 32. Os quadros das verbalizações de cada um dos quatro participantes poderão ser encontrados no Anexo I.

## QUADRO 1

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. O CIDADÃO CRÍTICO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 1.1. O cidadão crítico como um sujeito historicamente situado<br>1.1.1. A reflexão e o questionamento como fundamentos para a consciência crítica<br>1.1.2. A relação ação-reflexão constituindo o cidadão crítico                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>2. A ESCOLA E O CIDADÃO CRÍTICO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 2.1. A escola como um recorte da realidade<br>2.2. O papel da escola no desenvolvimento da consciência crítica<br>2.3. O professor e sua participação na formação do cidadão crítico                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>3. A CRÍTICA ÀS PRÁTICAS TRADICIONAIS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 3.1. Os mitos criados pela prática tradicional e suas consequências<br>3.1.1. A norma culta como a única correta<br>3.1.2. O uso do pseudo-texto na sala de aula<br>3.1.3. O professor visto como “babá”<br>3.1.4. Escrever é um castigo<br>3.2. As relações autoritárias e a escola tradicional                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>4. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 4.1. Os princípios teóricos da alfabetização crítica<br>4.1.1. A alfabetização como parte do processo de formação do cidadão crítico<br>4.1.2. O professor crítico como mediador no processo de alfabetização<br>4.1.3. O aluno como sujeito no seu processo de conhecimento<br>4.1.4. A concepção de leitura e escrita norteadora deste processo<br>4.1.5. A variedade linguística e suas implicações<br>4.2. Os princípios pedagógicos e as práticas deles derivadas<br>4.2.1. O uso da linguagem escrita em sala de aula<br>4.2.1.1. A leitura e a escrita como possibilitadoras de comunicação<br>4.2.1.2. A informação veiculada pela escrita<br>4.2.1.3. O registro de fatos como auxiliar na compreensão destes e como suporte de memória<br>4.2.1.4. A escrita como forma de se fazer conhecer<br>4.2.2. A produção e a leitura de textos numa perspectiva crítica<br>4.2.2.1. A importância dos temas para as atividades de escrita<br>4.2.2.2. A leitura e releitura, práticas que precisam ser desenvolvidas<br>4.2.2.3. A correção coletiva e o respeito à autoria<br>4.2.3. O trabalho em grupo como possibilitador da formação crítica<br>4.3 As dificuldades encontradas num enfoque inovador de alfabetização |

## **1. O CIDADÃO CRÍTICO**

Este conjunto temático é composto por uma única categoria, onde se encontram as verbalizações dos participantes que se referem à tentativa de definição do cidadão crítico, indispensável na caracterização de um processo de alfabetização que visa justamente colaborar com sua formação.

### **1.1. O CIDADÃO CRÍTICO COMO UM SUJEITO HISTORICAMENTE SITUADO**

Nesta categoria incluem-se os relatos que caracterizam o cidadão crítico a partir da inter-relação do sujeito e da realidade a que pertence.

#### **1.1.1. A reflexão e o questionamento como fundamentos para a consciência crítica**

Esta sub-categoria apresenta os conteúdos verbais que se referem ao cidadão crítico como um sujeito que tenha desenvolvido a consciência crítica.

A reflexão sobre a realidade vivida na tentativa de conseguir transpor os obstáculos que dificultam o seu reconhecimento foi um dos principais pontos discutidos pelos participantes. Assim, o cidadão crítico foi apontado como sendo um sujeito que:

a. tenha desenvolvido a capacidade de perceber a realidade como ela é, reconhecendo seus conflitos e suas contradições baseadas nas relações de poder que nela se instalam. A seguir um trecho da fala de um dos entrevistados que completa esta idéia:

*"... (cidadão crítico) é aquele que reflete sobre aquilo que está*

*vivendo, que está experimentando, não é simplesmente aquele que repete o que lhe foi dito” (S2,1);*

b. reconheça a realidade como mutável, percebendo a totalidade e a temporalidade dos fatos para que, assim, seja capaz de *“construir, ainda que utopicamente, a possibilidade de novas relações” (S1,16);*

c. seja questionador, não aceite o que lhe é dito sem antes refletir sobre, pois , como concluiu outro participante, o *“ (cidadão crítico) é aquele que pensa, que é capaz de minimamente ter sua opinião ...” (S3,8);*

d. perceba que sua consciência é *“formada no social, nas relações sociais, nas limitações e nas possibilidades” (S4,41)* e que, portanto, deve estar sempre questionando até suas próprias convicções;

e. seja capaz de se compreender dentro da realidade, reconhecendo inclusive os *“limites de sua atuação” (S4,26);*

#### 1.1.2. A relação ação-reflexão constituindo o cidadão crítico

As verbalizações dos participantes sobre o cidadão crítico como um sujeito atuante estão relacionadas diretamente às que dizem respeito ao sujeito reflexivo, pois, para uma ação efetiva, torna-se necessário o reconhecimento da realidade através do questionamento das relações que a compõem. A divisão feita aqui serve apenas para uma análise mais aprofundada destas características que dialogam na composição do cidadão crítico.

Um sujeito atuante caracteriza-se, então, como alguém que seja capaz de se colocar, que *“não corra se alguém bater o pé na frente dele e que saiba fazer valer seus direitos” (S3,29);* para isso *“é fundamental que ele seja o autor de suas escolhas” (S4,1),* que questione as situações com

que não concorda, reivindicando mudanças como na situação descrita por um dos participantes: *“Os meus alunos (...) eram tidos como muito políticos demais (...) Políticos no sentido de se queixar das coisas”* (S4,39).

Neste mesmo sentido, outro entrevistado exemplifica: *“ (o cidadão crítico) não é aquele, por exemplo, que simplesmente pertence a um partido político de esquerda, é aquele que questiona o próprio partido político a que pertence”* (S2,2).

O mesmo participante conclui que o cidadão crítico forma-se na reelaboração do real, *“... não é o acúmulo de coisas que vai dar o cidadão crítico, é o questionamento e a reelaboração que vai formar este cidadão crítico”* (S2,10).

## **2. A ESCOLA E O CIDADÃO CRÍTICO**

Fazem parte deste conjunto temático as verbalizações que discutem a influência da escola na formação do cidadão crítico. Considera-se a escola como um ambiente onde o processo de ensino-aprendizagem é conduzido intencionalmente.

Este conjunto temático foi dividido em três categorias.

### **2.1. A ESCOLA COMO UM RECORTE DA REALIDADE**

Incluem-se aqui as verbalizações que caracterizam a escola como um espaço que, por fazer parte da sociedade, traz em si as relações que constituem a própria sociedade. A citação de um dos participantes esclarece esta idéia: *“eu acho que a escola tem condições, porque é um espaço muito cheio de conflitos, de formar cidadãos que são capazes de compreender o porque deste conflito”* (S1,11). E, continua, *“(...) uma escola inserida numa sociedade de classes, cheia de conflitos, com contradições cotidianas, que acabam permeando a própria continuidade da escola”*

(S1,14).

Esse conflito é gerado pelas contradições entre as relações de poder, as diferentes manifestações culturais e sociais, as variedades linguísticas, que são amplamente encontradas neste ambiente rico em relações que é a escola.

## 2.2. O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Esta categoria refere-se aos conteúdos verbais que discutem a função da escola no processo de conscientização dos alunos através da sua ação para a desmistificação da realidade.

*“A escola só poderá formar o cidadão crítico se respeitar as diferenças que se encontram dentro dela (...) não é desfazendo das diferenças ou marcando as crianças como melhores ou piores, mais corretas, mais erradas que vai conseguir formar o cidadão crítico” (S2,11).*

Assim, a escola deve, através do questionamento e da reflexão, levar seus alunos a desfazerem preconceitos linguísticos, sociais e culturais.

Um dos participantes coloca, ainda, que a escola deve ensinar seus alunos *“que eles vão viver na sociedade e não na escola onde eles estão protegidos ...”* (S3,16). Defende, assim, que a escola não deve ter uma função paternalista, necessitando assumir o objetivo de desenvolver a autonomia de seus alunos.

Neste sentido, um outro entrevistado declara que: *“... é preciso trabalhar com a questão da argumentação (...) Isso a escola nunca trabalha, ela coloca a criança num mundo infantilizado. Talvez, o máximo que passa são máximas de moral (...) e não leva a criança em nenhum momento a exercitar este uso da linguagem, que é um uso importante para a vida dela fora da escola como um cidadão atuante na sociedade em que ela viva”*

(S2,40,41). A argumentação envolve conhecimentos de linguagem como: organizar, hierarquizar e contrapor argumentos e, portanto, precisa ser desenvolvida na escola.

### 2.3. O PROFESSOR E SUA PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO

Nesta categoria encontram-se os conteúdos verbais que valorizam a figura do professor num processo educativo diferenciado. Todos os participantes colocaram que só um professor que atue como um cidadão crítico poderá possibilitar o desenvolvimento da postura crítica de seus alunos, pois como lembra um dos entrevistados: *“Eu vejo a conscientização meio que uma consequência mesmo do tipo de trabalho que a gente faz. Não acredito muito que você tem que conscientizar para depois desenvolver um trabalho”* (S4,25).

Este processo dependerá, então, de *“um cidadão crítico professor”* (S1,13) que esteja constantemente avaliando e refletindo sobre suas ações tanto como profissional como cidadão, sendo necessário para isso que seja um pesquisador dos conhecimentos elaborados pelo homem; um professor que atue como mediador entre a criança e esses conhecimentos; que baseie sua atuação em sala no respeito às diferenças intelectuais, linguísticas, culturais e sociais de seus alunos; que valorize o questionamento e o diálogo na intenção de esclarecer a realidade vivida e a interação e a troca como base para a construção de novos conhecimentos.

A citação de um dos entrevistado reforça a importância de que o professor seja reflexivo, pois *“a reflexão do próprio trabalho, buscando referenciais teóricos para pensar seu próprio trabalho, com isso ele estaria repensando não só ele enquanto professor crítico mas, também, como um professor cidadão crítico e consequentemente atuando na sociedade não mais como um professor mas como um cidadão crítico”* (S1,26).

O professor tem um papel fundamental na formação do cidadão crítico em função do espaço de escolha que delega para seus alunos. Mas é importante também que os leve a refletirem sobre os limites que existem para a condição de escolha; limites criados nas relações sociais: *"Eu escolho dentro de um certo limite. Numa sala de aula, o que é que dá para escolher de fato? Tem limites. Começa do horário, começa das pessoas que se juntam. Quem escolhe isso?"* (S4,40).

Um dos entrevistados lembra que um professor crítico deve preocupar-se principalmente com os que estão tendo dificuldades de aprendizagem, trabalhando de maneira diferenciada com essas crianças até que aprendam. O professor deve saber, como declara o mesmo participante, qual *"o parâmetro mínimo, onde eu quero chegar minimamente com todos (os alunos) (...) os que passarem é lucro (...) os que estão para baixo (...) estes que eu tenho que me preocupar"* (S3,21).

Dois dos participantes abordam a questão da autoridade que o professor deve ter sem, contudo, ser autoritário: *"... por isso que eu falo que não dá para falar tanto em parceria porque o professor ainda é a autoridade. E a hora que é para escrever, por mais que se discuta como, quando, porque mas acaba tendo esta determinação"* (S4,43). *"Sempre o professor é a autoridade na sala de aula. Não precisa ser autoritário mas tem que ser autoridade ..."* (S3,12). Assim, além de organizar os diálogos, os conteúdos, o professor deve estar sempre recuperando com os alunos as regras e os objetivos combinados.

O professor deve estar consciente de seu papel na sala de aula para poder ser competente no que faz. *"Ser professor não é missão, é uma profissão como outra qualquer"* (S3,30).

### **3. A CRÍTICA ÀS PROPOSTAS TRADICIONAIS**

Este conjunto temático foi composto pelas verbalizações dos

participantes que apresentam críticas às práticas fundadas em uma concepção tradicional de alfabetização e da própria relação professor-aluno.

### 3.1. OS MITOS CRIADOS PELA PRÁTICA EDUCATIVA TRADICIONAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Nesta categoria estão situadas as falas dos entrevistados referentes à super valorização da norma culta, do saber pronto e acabado e do papel do professor tradicional. Referem-se, ainda, às ações que acabam impossibilitando a formação de um sujeito com as características descritas no primeiro conjunto temático: cidadão crítico.

#### 3.1.1. A norma culta como a única correta

A super valorização da norma culta acarreta, na linguagem oral, a discriminação dos alunos devido às suas diferentes manifestações linguísticas. Na escrita, afasta o texto das situações de interlocução e acaba passando a idéia da linguagem escrita *“como um conhecimento construído, que está na gramática, que está no dicionário e fazendo a criança decorar aquilo”* (S2,42).

Esta maneira acrítica de tratar o ensino da linguagem escrita *“vai acabar produzindo, no final, pessoas que saem da escola falando que ‘eu não sei português’ e ‘eu não gosto de português’ como se não fossem já falantes de português desde pequeninhos, muito antes de entrarem na escola”* (S2,16).

#### 3.1.2. O uso do pseudo-texto em sala de aula

Pseudo-textos são definidos por um dos participantes como *“estes textos fabricados (...), com uma finalidade (escolar) (...), construídos artificialmente, quer dizer, uma série de frases com um único objetivo de chamar a atenção da criança para um determinado emprego de uma determinada letra (...) não está dizendo nada à ninguém, (...) não tem*

*textualidade*” (S2,36). A cartilha, tão usada no ensino convencional, é um exemplo disto.

O seu uso acaba servindo de modelo para a escrita da criança acarretando situações como aquelas com que o S1 se deparou: “(...) os textos tinham uma qualidade muito escolar, (...) não era uma qualidade de texto, (...) os textos eram desprovidos do autor” (S1,2); além da constatada diminuição na quantidade e na intenção de escrita das crianças no decorrer das séries iniciais.

No depoimento de um dos entrevistados, descrito a seguir, pode-se identificar um outro problema acarretado pela utilização da cartilha como base para o processo de ensino: “(...) nos primeiros quinze anos eu trabalhei num processo bem convencional, usando cartilha (...) muitos destes quinze anos eu usei a mesma cartilha. E, quando o aluno não conseguia aprender, a grande chance que eu lhe dava era repetir tudo igual” (S3, 1).

Deve-se registrar a citação de um dos participantes de que quando um texto verdadeiro é trazido para sala de aula, ele “só serve para recortar” (S4,49). O que, segundo ele, deturpa o conceito da escrita em materiais como: jornal, revistas, etc. Não se valoriza a função social destes textos que é a de veicular informações.

### 3.1.3. O professor visto como “babá”

Outro ponto é que existe na escola tradicional a falta de clareza na definição dos papel do professor. Ele é visto pelos pais, muitas vezes, como um missionário e não como um profissional. Um dos entrevistados declara sua frustração: “Eu era uma babá mesmo. Eu não conseguia passar uma postura profissional nem para o pai do meu aluno” (S3,31).

### 3.1.4. Escrever é um castigo!

Um dos participantes refere-se à postura de um professor

tradicional que, quando alguma criança faz algo de errado, muitas vezes lhe é pedido que faça uma cópia. E acrescenta: *“O pior disto é a conotação de castigo que se dá para escrita! E depois dizem que os alunos não gostam de escrever”* (S3,25).

### 3.2. AS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS E A ESCOLA TRADICIONAL

Um dos entrevistados citou que *“o que é mais forte na crítica (...) que aponta um ponto central, seria as relações entre os sujeitos, uma relação muito hierarquizada, (...) muito forte que não dá ao sujeito possibilidade de produção, produção de leitura e escrita”* (S1,36). Ele referia-se tanto às relações autoritárias entre a direção e os professores como à relação entre o professor e seus alunos, onde aquele é visto como o único que sabe e deve passar os conhecimentos.

## 4. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Deste conjunto temático fazem parte as verbalizações dos participantes referentes aos aspectos teórico-metodológicos do processo de alfabetização escolar considerados decorrentes de uma proposta crítica.

Três categorias foram compostas.

### 4.1. OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA

Incluem-se nesta categoria os conteúdos verbais que versam sobre as concepções de alfabetização visando à formação do aluno como sujeito deste processo e da leitura e escrita como formas de expressão da linguagem.

#### 4.1.1. A alfabetização como parte do processo de formação do

## cidadão crítico

O processo de alfabetização poderá, dependendo da concepção do professor, levar à conscientização dos alunos ou poderá *“direcioná-los para um assujeitamento”* (S4,28), categorizando-se assim como *“um processo extremamente, profundamente político”* (S4,42), pois o professor deverá ter claro para si o tipo de cidadão que pretende formar.

A alfabetização deve ser vista como um *“espaço de interação e de troca”* (S1,27). Um processo a ser construído pela criança e não algo pronto que deve ser apenas transmitido, como confirma a citação: *“A alfabetização que formaria este cidadão crítico (...) seria levar esta criança a construir a sua representação da linguagem escrita”* (S2,3).

As crianças *“se percebem sujeitos pela prática da escrita”* (S4,28). Uma prática fundamentada na escolha do que escrever, no respeito à autoria de quem escreve e no conhecimento do porque e para que escrever. Assim, como conclui este entrevistado: *“eu vejo a conscientização meio que uma consequência mesmo do tipo de trabalho que a gente faz”* (S4,25).

É importante reconhecer também que *“esse processo de alfabetização não vai começar só na escola. Para alguns ele começa muito antes, para outros, que não têm contato com a escrita, pelo menos algum conhecimento trazem, nem que seja sobre o poder que a escrita tem”* (S2,4). ( Obs: a questão do poder da escrita será discutido no item 4.1.3.)

Um dos entrevistados demonstrou, ainda, uma preocupação que deve ser ressaltada: *“eu acho que em alfabetização, a única estatística que vale é aquela que não exclui ninguém. Porque todos têm o direito de aprender (...)”* (S3,3).

### 4.1.2. O professor crítico como mediador no processo de alfabetização

Retomando a idéia da necessidade de um professor crítico para um processo de ensino-aprendizagem diferenciado, os entrevistados discutem a função deste professor em relação a um processo de alfabetização crítica.

*“O papel do professor seria levar a criança a refletir sobre a escrita, sobre o uso da escrita, sobre o poder da escrita, quer dizer suscitar coisas para ela e com ela. Não é chegar com idéias prontas e transmitir para a criança (...) teria que questionar isso em conjunto com as crianças” (S2,7).*

É preciso, também, respeitar o que as crianças já trazem para a escola: sua cultura, como um ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem; portanto, para um processo de alfabetização, o professor deverá começar seu trabalho a partir de, como cita um dos entrevistados, *“uma avaliação (...) não para classificar a criança mas para saber de onde eu vou partir com o trabalho (...) eu tenho que avaliar o que a criança pensa a respeito da escrita, até onde ela já sabe” (S3,10).*

Este professor tem que estar atento para interpretar os erros da criança como a representação momentânea do conhecimento que está tentando elaborar. Assim, como relata um dos entrevistados, *“(um professor crítico) tentaria se perguntar: mas porque isso está acontecendo? O que isso me mostra a respeito de como esta criança está representando, elaborando a escrita” (S2,14).*

A escrita como forma de expressão da linguagem tem que ser trabalhada em situações reais de interlocução; assim, um dos participantes cita qual deve ser a postura de um professor crítico frente a seu aluno: *“eu tenho que considerar o meu interlocutor como inteligente, como sabendo das coisas que eu não sei” (S2,15).* E continua: *“Se o professor não considera o aluno como seu interlocutor, se ele fica fazendo só perguntas que ele já sabe a resposta, e o aluno só pode dar as respostas que o professor considera*

*certas, isso aí não é uma situação real de uso de linguagem (...)" (S2,43).*

#### 4.1.3. O aluno como sujeito no seu processo de conhecimento

Num processo de alfabetização crítica é necessário que se estabeleça uma relação de confiança, onde o respeito pelo que a criança sabe e é é indispensável para que ela perceba a escrita como mais um instrumento de participação social e desenvolvimento pessoal.

O professor deve reconhecer seu aluno *"como capaz, com inteligência e que é capaz de refletir e não simplesmente como alguém vazio"* (S2,15). Deve conhecer e respeitar as diferentes características sócio-culturais das crianças. A variedade linguística foi apontada como uma destas características e será analisada numa categoria especial por ser muito complexa.

Os alunos precisam ter espaço para mostrarem-se sujeitos, *"espaço para trazer alguma coisa (conhecimento) para trocar, para que eles pudessem ensinar alguma coisa para o grupo"* (S4,5). Espaço para contarem suas histórias, compartilharem com os outros suas vivências; isto é uma forma de valorização da criança como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Uma outra citação ilustra esta idéia: *"nossa aula é assim; resolvendo problemas, se interagindo com os outros (...) para resolver problemas, (os alunos) tem que usar a criatividade (...) ao usar a criatividade eles vão se sentir como construtor de seu conhecimento"* (S3,22).

O exercício de escolha pelo aluno deve ser um processo cotidiano que pode ser feito a partir do planejamento das atividades a serem desenvolvidas no dia, na semana, etc. *"Desde a primeira semana de aula a gente começava combinando a atividade do dia. (...) Eu tinha atividades preparadas, mas eu sempre conversava, mesmo que não se decidisse o que propriamente: 'Mas, então! A que horas a gente pode fazer isso? Qual a gente pode fazer primeiro?'"* (S4,8). Da mesma forma, tal exercício pode ser

efetivado através da escolha sobre “quando” e o “quê” escrever. Toda esta discussão sobre a necessidade do exercício da escolha pelo aluno não pode deixar de lado a idéia do limite, que foi abordada no item 2.3.

Vale citar as verbalizações de dois dos entrevistados referentes à importância deste espaço de escolha, que o professor deve permitir para a formação do cidadão crítico: *“Quando têm espaço, eles se dão soluções e respostas (...)”* (S3,27); *“Eles resolvem muito fácil estas coisas quando lhes é permitido opinar”* (S4,30).

#### 4.1.4. A concepção de leitura e escrita norteadora do processo de alfabetização crítica

A escrita é uma construção sócio-histórica, é uma construção humana e, portanto, é viva, mantém-se em constante mudança, acompanhando a evolução do homem.

Num trabalho apoiado nesta concepção de escrita, *“a criança vai compreendendo que as coisas não se dão prontas, elas se constituem”* (S1,22) e é a partir desta reflexão que se desenvolverão práticas através das quais o aluno se sentirá participante do processo de construção da língua escrita.

O processo de alfabetização não pode estar desvinculado da discussão do que seja ler e escrever no seu sentido mais amplo, como formas de relação inter e intra-pessoal. E é baseado na idéia da leitura e escrita como formas de relação social que um dos entrevistados se refere ao “poder da escrita”: *“O poder da escrita é percebido pela criança desde muito cedo, pois ela está vendo que quem escreve é mais aceito socialmente, mais valorizado”* (S2,29)

Ressalta, então, a necessidade de se refletir com esta criança que o poder da escrita não é intrínseco a ela, é algo construído historicamente. *“Revendo toda a história da linguagem e da escrita, você vai*

*ver como é que esse poder vai se constituindo (...) Começam as diferenciações também, junto à construção deste poder, de que você está certo, você está errado, você pode escrever, você não pode escrever, você não está autorizado ...” (S2,27).*

A história da evolução deste poder bem como a da evolução da escrita devem ser conhecida pelas crianças.

#### 4.1.5. A variedade linguística e suas implicações

Quando se fala no respeito aos alunos fica claro para os entrevistados que *“ninguém fala errado, as pessoas falam diferente” (S2,19)*. E esta variedade linguística reflete as características culturais do grupo social ao qual o seu falante pertence. O preconceito linguístico que diz que a fala de um determinado grupo é a certa ou errada, discrimina a criança e o grupo com o qual ela se identifica.

Portanto, a questão do certo e do errado precisa ser repensada junto com a criança para que ela se conscientize e questione a segregação pela linguagem. Pois, *“nenhuma linguagem é intrinsecamente certa ou errada” (S2,38)*; qualquer variedade segue regras e tem uma gramática própria.

Além disso, é importante ressaltar a colocação de um dos entrevistados que diz que *“ninguém é falante de uma só variedade linguística” (S2,21)*, elas existem tanto em situações de relação pessoal como em grupos sociais distintos. A variedade linguística é tanto interna ao indivíduo (as diferentes maneiras de falar dependendo das diferentes situações e dos diferentes interlocutores) como externa a ele (dependendo da faixa etária, do grupo social, da região, ...).

A valorização de uma variedade linguística, considerada padrão tem relação com a apropriação do poder (econômico ou social) pelo grupo que a usa. E, *“é em termos desta visão de padrão que as pessoas*

*dizem que quem fala uma outra variedade que é diferente desta padrão está errada” (S2,39).*

## 4.2. OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E AS PRÁTICAS DELES DERIVADAS

Nesta categoria incluem-se os conteúdos verbais relativos às atividades de leitura e escrita consideradas integrantes de uma concepção crítica do processo de alfabetização escolar: atividades que se desenvolvem em situações reais de uso de linguagem, onde a interlocução é a principal condição para que o processo ocorra.

### 4.2.1. O uso da linguagem escrita em sala de aula

Situam-se nesta sub-categoria os relatos verbais dos participantes que dizem respeito às atividades que dão à criança a possibilidade de conhecer as funções sociais da escrita, ou seja, atividades que levem o aluno a compreender o porquê e quando se usa a língua escrita. Atividades que permitam a criança usar e refletir a leitura e escrita como estas se apresentam na vida real, que lhe permitam apropriar-se da escrita como forma de expressão pessoal.

Os usos que foram indicados pelos entrevistados, através dos exemplos de atividades que deram, serão discutidos nos quatro itens elencados abaixo:

#### 4.2.1.1. A leitura e a escrita como possibilitadora de comunicação

*“Eu queria trabalhar com a coisa da vida, trazer a vida para dentro da sala de aula para que a escola fique mais interessante” (S3,24).* Foi o que este entrevistado fez quando, no dia dos namorados, surgiu entre as crianças a conversa sobre quem tinha namorado ou não. O professor, então questionou os alunos sobre o que estaria contido num bilhete para o

namorado. Sugeriu depois que quem tivesse um namorado e quisesse, poderia escrever um bilhete para ele. Como várias crianças não tinham, chegou-se à conclusão que deveriam escrever um bilhete para qualquer ente querido. E assim foi feito com total envolvimento das crianças.

O entrevistado alerta que os bilhetes foram entregues ao seu destinatário, porque se não fossem, se o professor os recolhesse, teria tirado o significado e esta função da escrita não seria vivenciada, passaria a ser uma atividade puramente escolar com um objetivo bem diferente.

*“ (...) bilhetes, cartas para mim, eu escrevia cartas para elas, nós escrevíamos cartas para outras classes (...)” (S1,3).* Um dos conteúdos dessas cartas se referia ao interesse da classe em pedir autorização para usar uma quadra para fazer um piquenique. O professor então discutiu com seus alunos que um pedido deste teor e dirigido à direção não poderia ser escrito como um carta comum, deveria ter o formato de um ofício, documento oficial destinado a estes fins. Sugeriu que as crianças pesquisassem o que era e como era um ofício para que pudessem escrevê-lo. Foi também argumentado que o ofício, por ser um documento oficial, deveria usar uma forma de linguagem escrita específica, devendo-se cuidar da ortografia, e assim por diante. O documento foi entregue e a quadra cedida.

A produção de textos espontâneos é algo que deve ser incentivado pois estes, por partirem da intenção de quem escreve, terão sempre significado. Como o exemplo que cita o S1: *“(...) pai que foi viajar e a criança quer escrever uma carta (...) ela faz uma, duas, três (...) quantas vezes, porque é significativo para ela” (S1,30).*

#### 4.2.1.2. A informação veiculada pela escrita

*“Uma revista, por exemplo, um jornal (...) eu levava de casa, (...) um livro diferente, ou alguma coisa que a criança trouxesse de casa (...)” (S4,20).* Este professor teve sempre o cuidado de mostrar e discutir com a

classe o conteúdo de qualquer material escrito trazido de fora pelos alunos, bem como sempre que lia um artigo ou uma notícia em seu cotidiano que achasse que poderia ser de interesse de seus alunos, levava para a sala. Com esta postura pretendia mostrar a seus alunos que *“a escrita está fora da sala de aula”* (S4,48) e que ela traz informações.

4.2.1.3. O registro de fatos como auxiliar na compreensão destes e como suporte de memória

*“(...) então estava sendo discutida a escrita com uma função imediata ali, que era entender como é que se brinca (...)”* (S4,34). As crianças estavam tendo dificuldades de brincar na hora do recreio. Brigavam e discutiam umas com as outras sem conseguir desenvolver alguma brincadeira. O professor interveio e pediu que entrassem na sala para conversar sobre o que estava acontecendo. Chegou-se à conclusão que quem soubesse uma brincadeira iria ensinar. Partiu das crianças também a idéia de escrever na lousa e no caderno uma lista de brincadeiras e de regras para que não as esquecessem.

*“(...) registrávamos acontecimentos pessoais em diários pessoais (...)”* (S1,4). A proposta era que as crianças registrassem algo importante que aconteceu no dia anterior. O professor ou outro colega só leria esse registro se fosse convidado a ler pois, o objetivo era que as crianças escrevessem o que quisessem guardar.

As atividades desenvolvidas durante as aulas eram também registradas tanto pelo professor como pelos alunos, individualmente, para que no dia seguinte as anotações fossem retomadas e servissem de apoio para garantir a sequência do trabalho.

4.2.1.4. A escrita como forma de se fazer conhecer

*“Com o passar do tempo chegamos a discutir a escrita como uma maneira de falar consigo mesmo, quer dizer em outras palavras, a*

primeiro que foi levantado pelos próprios alunos: aprender a ler e escrever.

*“(...) eu tenho que variar as situações de interlocução, eu tenho que aumentar o leque de interlocutores do meu aluno. Ele não pode estar falando só para mim professor. Ele vai ter que estar falando para outros interlocutores, outros até que ele não conhece, ele vai ter que imaginar”* (S2,46). Com este procedimento o professor poderá proporcionar a seus alunos a possibilidade de elaboração de temas diferenciados e consequentemente produzir diferentes tipos de textos com diferentes funções.

4.2.2.2. A leitura e a releitura, práticas que precisam ser desenvolvidas

*“Desde a primeira semana, por uma hora, uma hora e meia, eu punha uma quantidade de livros, livrinhos variados em duas carteiras para que eles pudessem escolher, pegar, devolver, folhear (...) não tinha nada combinado além de uma hora e meia com o livro, manuseio mesmo”. (S4,9).* O professor constatou que esta atividade que começou com uma hora, no decorrer do tempo foi necessitando mais horas. A leitura não era vista como um produto a ser avaliado mas como um processo em que a criança se desenvolvia das mais diferentes formas: *“passando a mão na folha do livro, na textura, na cor (...) lendo um trechinho de cada página, ou só folheando, vendo os desenhos”* (S4,45). A interação e o diálogo entre os colegas também fazia parte desta atividade.

*“Como sempre acontecia ou quase sempre acontecia, a criança vinha entregar o texto, lia para mim o que estava escrito ali na mesa”* (S4,16). Essa releitura é uma atividade que deve ser desenvolvida pela criança pois permite que ela mesma faça a reelaboração do que escreveu, incluindo algumas correções de ortografia ou de estrutura do texto. O professor nesta atividade é o ouvinte que poderá, eventualmente, problematizar o

desempenho do aluno.

*“(...) eu pedia: entregue para algum colega ler e ver se ele tem algum comentário para fazer (...)” (S1,5).* Nesta atividade, a leitura pelo outro e seu questionamento provocam a reelaboração da própria escrita e garantem à criança a percepção de que um texto destina-se realmente a um interlocutor e que portanto deve obedecer a algumas características, pois *“(...) um texto é coeso, é coerente, tem um certo grau de informatividade” (S2,37).*

#### 4.2.2.3. A correção coletiva e o respeito à autoria

*“(...) quando eu expunha um texto, eu copiava do jeitinho que estava na folha e, é claro que as primeiras vezes o que eles viam eram os erros (...) Aí, eu fui falando que (...) a escrita não é só o erro ortográfico, da palavrinha, como eles falavam, mas é a idéia que você tranpõe para o papel de alguma maneira” (S4,31).* De acordo com S4, é importante que a correção coletiva de um texto só seja feita quando autorizada pelo autor e desde que fique claro, para ele, que só será identificado se assim o desejar. Deve-se respeitar a vontade do aluno se ele não quiser que seu texto seja corrigido coletivamente.

Uma correção coletiva, como mostra a verbalização acima, deve promover em primeiro lugar a reorganização das idéias para depois se discutirem os erros formais. A repontuação geralmente acontece em decorrência desta reorganização.

A questão da autoria precisa ser pensada com os alunos. A discussão das idéias contidas no texto deve visar apenas a uma melhor compreensão do que está sendo dito mas as idéias do autor não podem ser mudadas. Pode-se concordar ou não com o que ele diz. Assim, ao final da correção o autor pode aceitar ou não a nova versão de seu texto.

#### 4.2.3. O trabalho em grupo como possibilitador da formação

## crítica

Nesta sub-categoria encontram-se os conteúdos verbais de um dos participantes que, por fundamentar seu trabalho na idéia de que o conhecimento se produz na interação através do diálogo e da troca de outros conhecimentos, valoriza o trabalho de grupo como a melhor dinâmica para que a construção do conhecimento ocorra: *“Eu aprendo também com as diferenças. Por isso, e só por isso justifica-se na minha sala o trabalho em grupo (...) eu não acredito nestas classes tipo cemitério, com um tumba atrás da outra. Ninguém aprende sozinho”* (S3,4).

A escolha do grupo tem que ser feita pelas crianças porque a afetividade é um importante componente para se garantir a interação, caso contrário as crianças apenas se suportariam. O professor deve determinar o número de participantes para que se garanta a possibilidade de um trabalho em grupo e a disciplina. Primeiramente são eleitos os chefes de grupo a partir da discussão das funções que este deverá assumir, como por exemplo, distribuir o material em seu grupo (folhas, jogos, etc); é o responsável pelo cuidado com este material; deve fazer chegar as informações e as atividades aos componentes de seu grupo que faltarem.

Eleito o chefe, este, conhecendo as obrigações que o cargo lhe impõe, poderá ou não aceitar a posição. Se aceitar, ele escolhe apenas o primeiro componente do grupo e a partir daí não é mais apenas o chefe que escolhe, são todos os integrantes deste grupo, em conjunto, que vão escolhendo os demais. Cada criança escolhida pode ou não aceitar fazer parte do grupo, garantido assim o compromisso com o grupo.

Os grupos devem ter no mínimo dois meses de duração para que se forme o *“vínculo de grupo”* (S3,19). Durante este tempo o professor poderá fazer as mudanças que julgar necessárias desde que estas sejam discutidas com os integrantes do grupo.

O entrevistado acredita que esta dinâmica permite a discussão e a reflexão sobre as relações encontradas no social como, por exemplo, a responsabilidade vivenciada na escolha do chefe de grupo: *"Pode ser o que sempre falta? (...) Daí eu trabalho a questão da falta"* (S3,13); o respeito, ainda na eleição: *"Pode ser aquele autoritário que belisca os outros? Que está sempre batendo? Que não ouve a opinião do outro?"* (S3,13); o saber ouvir: *"(...) eu posso saber mas o outro também tem a verdade dele e que às vezes é melhor que a minha"* (S3,13); a autonomia desenvolvida nas situações de escolha como quando se formam os grupos e quando o grupo resolve *"em que lugar da classe vai sentar"* (S3,17).

#### 4.3. AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NUM PROCESSO INOVADOR DE ALFABETIZAÇÃO

São colocadas nesta categoria as verbalizações referentes às dificuldades encontradas para a efetivação deste processo, bem como às vivenciadas durante o processo.

*"Em condições escolares você não só obedece à exigência do processo mas você obedece a uma exigência (...) a de relações de poder (...)"* (S1,28). Assim, a maior dificuldade está em romper com as relações de poder que existem na escola e que, de uma forma ou outra, controlam o processo de alfabetização. O mesmo participante indica uma possível solução para esta dificuldade: *"Agora para que isso se estenda (um trabalho diferenciado) é preciso ter um acordo entre todos (os professores), e esse acordo pode se chamar projeto pedagógico da escola, e não é necessariamente aquele que vem imposto"* (S1,34).

Um entrevistado alerta que o professor que assume uma proposta como esta tem que estar consciente dela e preparado para não cair em contradição, pois no decorrer deste processo as crianças *"ficam com uma crítica muito mais apurada. Então, você como professor é colocado contra a parede por eles. Com certeza! Mas aí? Eu continuo com a minha*

*proposta? Ou não?” (S4,14).*

O tempo é outro aspecto importante para um dos participantes, pois o desenvolvimento da consciência crítica não acontece de um momento para o outro; é um longo processo que tem que ser vivenciado para ser aprendido. *“Quando a gente está comentando parece que perde esta dimensão temporal da coisa” (S4,15).*

### **SÍNTESE DA DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS**

Retomando a pergunta inicialmente apresentada, descrita no procedimento, segue abaixo uma síntese das principais idéias discutidas pelos entrevistados.

A primeira parte da questão está relacionada com a definição de cidadão crítico, que os entrevistados descrevem como sendo o sujeito que tenha desenvolvido a consciência crítica através da relação entre a reflexão e a ação; um sujeito reflexivo, no sentido de pensar sobre a realidade vivida para compreender as relações sociais que a compõe e para reconhecer-se como parte desta realidade; um sujeito capaz de, através da ação, interferir nesta realidade, questionando o que não concorda, modificando relações e reelaborando a própria realidade.

Em relação à segunda parte da pergunta, que se refere a como o processo de alfabetização pode colaborar na formação do cidadão crítico, os entrevistados partem da discussão da idéia da escola como um todo, já que o processo de alfabetização se desenvolve dentro dela. Assim, definem a escola como um espaço que, fazendo parte da sociedade, reproduz os conflitos desta, possibilitando aos alunos o exercício do questionamento e da reflexão sobre a realidade. Esta possibilidade, porém, só se concretizará se

nesta escola houver professores que vivenciem esta prática com os alunos; professores que atuem como cidadãos críticos e que tenham claro para si o tipo de cidadão que pretendem formar.

É, portanto, dentro desta escola, com estes professores, que a alfabetização pode ser, segundo os participantes, caracterizada como parte importante do processo de conscientização dos alunos.

A importância do papel do professor, envolvido neste processo diferenciado, suscita uma série de noções que este deve ter como: a concepção do aluno como sujeito ativo no seu processo de aquisição da escrita, com todas as implicações desta idéia (respeito à cultura e a variedade linguística, ao que o aluno já conhece, às suas tentativas de elaboração de conhecimento); o reconhecimento da escrita como uma construção humana, social e histórica passível, por isso mesmo, de mudanças; e, principalmente, a valorização da leitura e da escrita como instrumentos que ampliam a possibilidade do conhecimento e da ação do homem sobre o mundo em que vive.

Para isso, os entrevistados referem-se à necessidade de práticas que, desenvolvidas através de atividades que carreguem em si o carácter do uso social da língua escrita, permitam à criança apropriar-se desta como mais uma forma de expressão pessoal.

Algumas dificuldades para que o processo de alfabetização crítica se efetive também foram apresentadas, bem como críticas feitas às práticas de um processo de alfabetização tradicional que impossibilitam a formação do cidadão crítico.

## **CAPÍTULO 4**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

É importante, neste início, ressaltar que todos os sujeitos entrevistados concordaram com a hipótese formulada pela questão apresentada, a qual sugeria que a escola teria por objetivo colaborar na formação do cidadão crítico. A caracterização do cidadão crítico passou, então, a ser central nas entrevistas. Os participantes referiram-se a este como sendo um sujeito que se constitui numa relação dialética com a realidade vivida, desenvolvendo, a partir daí, o que Paulo Freire chamou de consciência crítica.

Neste processo de conscientização, o cidadão crítico, em síntese, é aquele que é capaz de reconhecer a realidade como um processo mutante e histórico do qual faz parte e, principalmente, no qual sua consciência é formada. Lembrando Freire, *“na medida (...) em que a consciência dos homens está condicionada pela realidade, a conscientização é antes de tudo, um esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de ter clara percepção da realidade”* (Freire: 1980, pg 94). Assim, segundo os entrevistados, a reflexão é uma característica fundamental a ser

desenvolvida para a constituição do cidadão crítico e deverá ter como base os conflitos e as contradições da realidade vivida.

É a reflexão que, possibilitando ao sujeito o reconhecimento do carácter temporal dos fatos, bem como a compreensão da totalidade complexa entre eles, dá ao cidadão crítico a possibilidade de ação sobre a realidade. É através do questionamento que, segundo os participantes, o cidadão crítico reelabora o real, construindo a possibilidade de novas relações. A conscientização da idéia da realidade como mutável torna-se, então, imprescindível a qualquer pedagogia crítica pois é ela que viabiliza o papel da ação humana.

O cidadão crítico poderia ser, então, definido como alguém que, tendo desenvolvido a consciência crítica, seja capaz de, através da relação dialética entre a reflexão e a ação, participar ativamente da realidade em que vive. Porém, é importante lembrar que o cidadão crítico além de agir a partir da reflexão, também reflete sobre sua própria ação, reconhecendo os limites desta.

*“... mas o passo para a consciência crítica não é (natural). Somente se dá com um processo educativo de conscientização”* (Freire: 1979, pg 39). Se acreditarmos que a conscientização é um processo a ser ensinado/desenvolvido/incentivado, a escola passa a ter, então, um importante papel na formação do cidadão crítico. Como parte da sociedade, a escola é um espaço marcado por conflitos e contradições ocasionados pelas diferentes manifestações culturais e sociais que nela se encontram. Isto possibilita um ambiente propício ao exercício da reflexão no sentido do desvelamento da realidade, através do questionamento dos conflitos gerados pelos preconceitos linguísticos, sociais e culturais, pelas relações de poder, etc.

A escola, segundo os participantes, tem a função de instrumentalizar seus alunos para a vida em sociedade. Assim, a reflexão, a

autonomia, o diálogo e a argumentação, características de um cidadão atuante, precisam ser ensinadas/desenvolvidas/incentivadas e, principalmente, exercitadas dentro da escola. Segundo os entrevistados, somente um professor que seja um cidadão crítico será capaz de exercer este papel. Pois, como cita o professor Paulo Freire, *“quanto mais vivemos criticamente (...) mais internalizamos uma prática educativa radical e crítica e mais descobrimos ser impossível separar o ensinar do aprender. A prática mesma de ensinar implica aprendizagem por parte daqueles a quem se ensina, bem como aprendizagem, ou re-aprendizagem, por parte dos que ensinam”* (Freire: 1990, pg 112). Este professor deverá ser um sujeito reflexivo que esteja constantemente avaliando suas ações e que acredite que o conhecimento e o desenvolvimento se dê no embate dialógico das diferenças; portanto, um professor que valorize o diálogo concebendo-o necessariamente como uma relação horizontal; para isso, é preciso que reconheça seu aluno como capaz e inteligente. Com esta postura, o professor criará um ambiente de confiança entre educador e educandos, possibilitando que seus alunos ajam como sujeitos no próprio processo de construção do conhecimento, provocando, conseqüentemente, as condições para o desenvolvimento da consciência crítica.

O trabalho em grupo, como declara um dos entrevistados, deve ser uma estratégia usada por este professor pois promove o aprofundamento das relações inter-pessoais e contribui para a reciprocidade. Como aponta Vygotsky, é na característica heterogênea dos grupos que os conhecimentos de um contribuem para o desenvolvimento do outro; *“o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”* (Vygotsky: 1994, pg. 115). Portanto, é através da interação entre as crianças que ocorrem as trocas, o questionamento, o diálogo e a contraposição das diferentes idéias, condições que fundamentam um processo de alfabetização crítica; além de proporcionar a reflexão sobre as atitudes desenvolvidas nas relações com o outro, nas relações sociais, como por exemplo, a

responsabilidade, a autonomia, o respeito, a compreensão, a cooperação, etc. A importância do papel do outro na mediação entre a cultura e o indivíduo poderá ser melhor estudada na obra de Vygotsky (1994).

Em síntese, nesta perspectiva, o professor crítico será aquele que reconhece a educação como um processo político e que, portanto, deve estar continuamente refletindo sobre o tipo de sujeitos que pretende formar: se homens livres ou dominados.

Se a ação do professor crítico é dirigida para a libertação do homem, o processo de alfabetização desenvolvido por este sujeito será, segundo Giroux, um projeto de possibilidades que permite aos alfabetizados participarem da compreensão e da transformação da sociedade. A alfabetização, nesta concepção, amplia a capacidade dos homens de se relacionarem com o mundo social e faz parte do processo de conscientização.

Uma alfabetização será tanto mais crítica quanto mais seus temas trabalharem com as situações conflitantes do cotidiano vivido. O professor crítico deverá atuar, neste sentido, junto a seus alunos incentivando-os a questionar a realidade, possibilitando espaço para que contem suas histórias, façam suas escolhas, compartilhem com os outros suas vivências. Deve estimulá-los a discorrerem sobre o mundo pois, como cita Freire, *"os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo"* (Freire, 1990: pg 32). Se para refletir sobre a realidade é preciso contrapor diferentes idéias, o professor precisa estar preparado para atuar como mediador, sendo um constante pesquisador, como indicam os entrevistados, dos conhecimentos construídos pelo homem, tanto em relação aos conteúdos sistematizados como em relação às teorias pedagógicas que fundamentem sua prática.

Ainda citando os entrevistados, num processo de alfabetização crítica torna-se necessário que as crianças reflitam sobre *o que é ler e*

escrever e para que serve ler e escrever, a fim de que percebam a alfabetização como mais uma forma de expressão e ação pessoal. Vale novamente citar Giroux ao afirmar que *“ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na reivindicação da própria voz”* (apud Freire: 1990, pg 11). Para isso, é preciso que o professor conheça e respeite as diferentes manifestações culturais de seus alunos, entre elas a variação linguística, e leve-os a refletirem sobre a discriminação social acarretada pelo preconceito linguístico.

Na linguagem escrita, a discussão sobre a sua construção sócio-histórica deve ser um dos pontos principais a ser abordado pelo professor. Partindo de um levantamento de quais as concepções de escrita que os alunos já trazem, o professor deve levá-los a refletirem sobre as funções e os usos sociais da escrita, como algo que se constituiu nas diferentes relações entre os homens. O reconhecimento da escrita como um sistema de convenções construído e utilizado pelos sujeitos a partir de suas necessidades sociais é importante para se refletir sobre a valorização da norma culta. O poder da norma padrão, segundo um dos sujeitos entrevistados, tem relação direta com o poder econômico do grupo social que a utiliza. Os alfabetizandos precisam ter consciência destes fatos para que possam utilizar o dialeto padrão como um instrumento de ação e interação dentro do sistema econômico-social dominante. *“Neste sentido, a alfabetização se alicerça numa reflexão crítica sobre o capital cultural dos oprimidos. Ela se torna um veículo pelo qual os oprimidos são equipados com os instrumentos necessários para reapropriar-se de sua história, de sua cultura e de suas práticas linguísticas”* (Macedo apud Freire, 1990: pg 105).

Retomando o pensamento de Freire de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática, torna-se importante a idéia defendida pelos participantes de que toda atividade proposta em sala deve necessariamente estar relacionada à realidade. Em relação ao processo de alfabetização, estas atividades devem ser desenvolvidas em situações reais

de uso da linguagem, tendo a interlocução como condição para que ocorra. Como cita Klein, *"É preciso que haja homens utilizando de forma real esta linguagem, para que ela se configure enquanto tal"* (Klein, 1996: pg 100).

A mesma autora confirma a opinião dos entrevistados, de que é necessário que as atividades escolhidas sejam aquelas que levem a criança a conhecer e usar a escrita com as funções sociais que a compõem, quando afirma que *"(...) o primeiro conteúdo do processo de alfabetização são, justamente, as funções sociais da escrita, ou seja, é necessário, primeiro, que a criança compreenda por que e quando se usa a língua escrita"* (Klein, 1996: pg 101). Assim, os alunos deverão conhecer ativamente a utilidade social da escrita como, por exemplo, comunicação com um interlocutor ausente, registro dos conhecimentos adquiridos como suporte da memória e como busca de informações, forma de recreação, forma de auto-conhecimento, forma de dizer sua palavra, etc. Todos estes usos e funções da língua escrita só serão conhecidos através do exercício destas diversas formas de escrita.

Portanto, a produção de textos com função social é o eixo do processo de alfabetização, isto é, de textos que sejam produtos de uma prática discursiva que pressupõe interlocutores que poderão ou não estar ausentes mas que precisam ser reconhecidos pelos alunos como tal. É a variação destes interlocutores que, segundo os participantes, permite à criança produzir diferentes tipos de textos com diferentes funções. Deve ser o professor como mediador que possibilitará questionamentos para que esta variação ocorra.

Outro aspecto importante de um processo crítico de alfabetização está relacionado aos temas desta produção. Estes devem fazer parte do universo das crianças, podendo ser sugeridos por elas ou pelo professor, através de sua observação do cotidiano da sala de aula e da realidade que as cerca. Aqui o professor tem um papel importante de provocar o conflito, através dos conhecimentos que também traz, no sentido

de ampliar as relações dos alunos com uma sociedade mais ampla. O que Freire completa quando diz que *"(...) a investigação (temática) se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto (...) se fixe na compreensão da totalidade. Assim é que, no processo de busca de temática significativa, já deve estar presente a preocupação pelo problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com os outros. Por seu envolvimento histórico-cultural"* (Freire, 1985: pg 118).

A troca dos textos entre os alunos é uma interessante atividade sugerida pelos participantes, pois provoca reflexão e reelaboração da escrita através do questionamento do outro. Esta reelaboração acontecerá tanto ao nível ortográfico como ao nível de coerência de idéias pois, numa atividade como esta, a criança irá perceber que um texto verdadeiro exige uma estrutura adequada que permita a compreensão, primeira condição para uma real interlocução. Neste contexto, a correção passa a ser uma atividade que visa à reflexão sobre *"(...) os aspectos convencionais deste intercâmbio e a consciência da atividade regrada que é a linguagem"* (Franchi, 1988: pg 172) possibilitando, assim, o domínio consciente da convenção.

A questão da autoria deve ser aqui também discutida, pois num processo que reconhece o texto como uma forma de expressão pessoal, a palavra do autor deve ser valorizada. Isto não significa que não deva haver a interferência do professor. Esta é importante, mas o professor deve ter o cuidado de considerar aquele texto com a função de interação autor/leitor e não, como alerta Soares, como uma forma interlocução artificial, como *"(...) 'prestação de contas' do autor a um leitor que nada mais espera senão reconhecer, no texto, esse modelo (modelo escolar); que, em vez de possibilidade de intersubjetividade, é, ao contrário, negação da subjetividade de autor e leitor (...) nega (ao aluno) o direito de usar a escrita para dizer sua própria voz"* (Soares, 1988: pgs 10 e 11).

Ao se refletir sobre a interferência do professor num processo de ensino/aprendizagem, é fundamental discutir a avaliação. Porém, este

aspecto não foi muito aprofundado pelos participantes. Apenas um deles se referiu à avaliação descrevendo-a como um instrumento de coleta de dados que permite ao professor um maior conhecimento de seus alunos. Luckesi complementa esta idéia quando caracteriza o ato de avaliar como uma função diagnóstica que objetiva o avanço e o crescimento do aluno. *“Como diagnóstica, ela será um momento dialético de ‘senso’ de estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente”* (Luckesi: 1984, pg. 9). Assim, num processo de alfabetização crítica a avaliação não poderá ter *“a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado”* (idem). A avaliação, neste sentido, é um conceito ampliado pois torna-se um momento de reflexão sobre a prática, tanto do professor como do aluno que, necessariamente, implica num retorno a própria prática. A avaliação é um meio e não um fim em si mesma.

Sendo assim, um processo de alfabetização crítica se caracteriza *“como prática de um projeto político e de uma prática que ofereça uma linguagem de esperança e de transformação dos que lutam por um futuro melhor”* (Berttoff apud Freire, 1990: pg 5), desde que seja desenvolvido num espaço que retrata a realidade e por um professor que seja um cidadão crítico, que reflita sobre o conflito pois, como alerta Freire, *“o papel mais importante da pedagogia crítica não é terminar com as tensões (...) é levar os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a lidar com elas eficientemente. Tentar negar essas tensões acaba por negar o próprio papel da subjetividade. A negação da tensão significa a ilusão de ter superado essas tensões quando, na verdade, elas estão apenas ocultas”* (Freire, 1990: pg 31). O processo de conscientização que a alfabetização crítica possibilita visa justamente ao desvelamento desta realidade a fim de que o aluno sinta-se capaz de, através da reflexão e da ação, participar na mudança das relações que julgue necessária. Vale lembrar que o processo de alfabetização crítica faz parte de uma concepção de pedagogia que vê a

educação como um mecanismo de transformação social.

## **ANEXO I**

Quadros contendo todos os relatos de cada um dos quatro sujeitos, em cada entrevista, devidamente numerados.

## RELATOS S1

ENTREVISTA  
16/12/96

### Quanto a escrita no ciclo básico:

1. "Engraçado as crianças escrevem muito mais no infantil, ... a quantidade de intenção que essas crianças tinham era muito maior antes, do que quando na primeira série."

2. "... tinham uma qualidade muito escolar, ... não era uma qualidade de texto ... os textos eram desprovidos do autor (na quinta série)."

### Quanto à prática:

3. "bilhetes, cartas para mim, eu escrevia cartas para elas, nós escrevíamos cartas para outras classes, ... propagandas de livros"

4. "... registrávamos acontecimentos pessoais em diários pessoais."

5. "... alguns colegas que eram convidados a ler (os escritos dos outros) falavam: mas porque você falou duas vezes a mesma coisa? ... Era simplesmente uma pergunta."

6. "Eu obrigava,... o termo certo é esse, obrigava os alunos

a registrarem todos os acontecimentos da aula ... As redações, eu sempre pedia 3 ou 4 versões. ... era sempre uma exigência: pelo menos uma página. Conte o que você quer contar ou o que eu estou pedindo em pelo menos uma página."

7. "... com a língua, ..., quanto mais voce faz, melhor voce faz."

8. "Se queriam pedir quadra para tomar lanche, um picnic, tinha que ser via ofício ... Ofício porque é um documento oficial, não pode ter erros ortográficos."

### O papel do professor:

9. "e mais importante também é que o professor não era o leitor, o professor era um dos leitores, e o professor não era o escritor era um dos escritores ... brincadeira de caracol"

### O papel da escola:

10. "... formar um cidadão crítico nesta sociedade para construir outra sociedade."

11. "eu acho que a escola tem condições, porque é

um espaço muito cheio de conflitos, de formar cidadãos que são capazes de compreender o porque deste conflito."

12. "... eu penso muito pequeno na escola, eu penso professor, aluno e conhecimento. Eu não penso a escola como um todo."

13. "o cidadão crítico formado pela escola teria como pressuposto de formação, não só o cidadão crítico professor, o cidadão crítico aluno, assim como o conhecimento sobre o cidadão crítico."

14. "... uma escola enserida numa sociedade de classes, cheia de conflitos, com contradições cotidianas, que acabam permeando a própria continuidade desta escola."

### Quanto ao cidadão crítico:

15. "Um sujeito que compreenderia historicamente onde ele está situado, um sujeito que compreenderia como as relações dentro da escola, especificamente na escola, se dão: relações hierarquizadas, relações de poder."

16. "... o cidadão poderia construir, ainda que utopicamente, a possibilidades de novas relações."

17. "... um sujeito que teria condições de se compreender historicamente na escola e ao mesmo tempo assim compreender a inserção desta escola na sociedade em que ele está."

18. "Um sujeito histórico, situado"

### Quanto ao processo de alfabetização:

19. "Acho que o primeiro passo é comparar com os diversos materiais que a criança julga como escrita."

20. "Ao se deparar com essa diferença (na escrita), o professor também se depara com as diferenças que cada criança vai trazendo para essa escola, para seu espaço de sala de aula e consequentemente ele tem que entender essas diferenças. Entender essas diferenças é buscar as raízes de formação de cada criança ... , ou seja, ele tem que compreender a cultura, o caldo cultural de onde

essa criança saiu, porque é dali que ele vai poder compreender em que base a criança está pensando aquela escrita."

21. "... o professor tem que não só ir compreendendo, mas ao mesmo tempo mostrando as referências de escrita que a própria sociedade construiu como sendo escrita."

22. "Então neste trabalho (alfabetização), a criança vai compreendendo que as coisas não se dão prontas elas se constituem. O professor é um profissional capaz de, tendo um conhecimento, saber orientar a própria criança a ler, compreender, a constituir esse conhecimento em si mesmo. Ela entende que isso é ensino e consequentemente ela também pode ensinar."

23. "... é um processo dinâmico, a criança aprende, o professor aprende, a criança ensina, o professor ensina,... tudo isso é mediado pelo conhecimento, não só da linguagem ... como da própria criança."

24. "Um salto para o futuro ... nesta perspectiva de

trabalho (desenvolvida na alfabetização), possivelmente ela (criança) será um cidadão crítico ... Ainda que lá, esse cidadão formado não seja o cidadão crítico que eu imagino, ele vai ser muito diferente daquilo que eu imagino, porque neste processo ambos professor/aluno, inclusive o próprio conhecimento será reconstruído e será modificado reconstruindo, então, um novo significado para cidadão crítico."

25. "Ainda que seja um espaço como a escola, um espaço que faz parte da sociedade."

ENTREVISTA  
21/02/97

**O professor enquanto cidadão:**

26. "A reflexão do próprio trabalho, buscando referenciais teóricos para pensar seu próprio trabalho, com isso ele estaria repensando não só ele enquanto professor crítico mas, também, como um professor cidadão crítico e consequentemente atuando na sociedade não mais como um professor mas como um cidadão crítico."

**Quanto à alfabetização:**

27. "(a alfabetização) não é um veículo, ... é um espaço de interação, ... é uma coisa que se constitui, ... um espaço de interação e de troca."

**Reflexão sobre uma prática anterior:**

28. "Eu acho que aquilo (obrigação de uma página e de três a quatro versões) foi um momento ... se for refletir sobre aquilo, eu não acho correto o que fiz ... mas acho possível. Em condições escolares você não só obedece a exigência do processo, mas você obedece uma exigência ... de relações de poder, e a criança na escola está submetida a essas relações ... e consequentemente a um processo de avaliação que estabiliza essas relações: ela enquanto aluno, eu enquanto professor, aquele enquanto diretor, aquele enquanto delegado; ela faz parte desta rede de poder."

29. "... refletindo sobre ela (as exigências) não indicaria e procuraria buscar novas formas onde, aí eu concordo com

o que está embaixo: 'quanto mais você faz melhor você faz' (7), ... porque você pensa sobre o que você faz, que é o espaço que a escola tem que criar."

**Quanto ao uso social da escrita:**

30. "... na medida que eu tenho crianças que se envolvem (espontaneamente) no processo de construção de algum texto, isso estrapola o ambiente da escola mas é perpassado na escola, por exemplo: pai que foi viajar e a criança quer escrever uma carta ... e aí faz uma duas, três, sei lá quantas vezes porque era significativo para ela."

**Reflexão sobre uma prática antiga:**

31. "... o registro obrigatório, a exigência de três a quatro versões, isso me dava condições de mostrar que os alunos estavam progredindo. ... ainda que se perceba como uma coisa autoritária, era uma das saídas, já que se constituiu um processo diferente dentro da escola (em relação às provas)."

**As dificuldades de um processo inovador:**

32. "... a construção do processo de alfabetização na escola não tem ainda espaço."

33. "... mas não dá para o professor fazer um projeto para escola toda, ... o projeto todo da escola tem que ser constituído pelos sujeitos que fazem parte da escola."

34. "Agora para que isso se estenda (um trabalho diferenciado) é preciso ter um acordo entre todos, e esse acordo pode se chamar projeto pedagógico na escola, e não necessariamente aquele que vem imposto. E aí sim você pode começar a atuar na escola como um todo (12). Mas não sem antes estar refletindo sobre seu objeto de conhecimento que é a sala de aula, a relação com seus alunos e a relação com outros professores."

**Quanto ao cidadão crítico:**

35. "A partir do momento que esse cidadão crítico, eu acho que a brincadeira é : pode ser que por ele estar historicamente situado, ele não se

julgue mais um cidadão crítico, 'não, eu sou um cidadão *splaff*'. Como sendo *splaff* um conceito, que criado a partir deste grupo que foi fazendo uso da leitura e da escrita, não mais se excluindo dos meios de produção cultural, possa ser considerado uma coisa muito melhor que cidadão crítico."

**Crítica às práticas tradicionais:**

36. "O que é mais forte na crítica (às práticas tradicionais), ... que aponta um ponto central, seria a relação entre sujeitos, uma relação muito hierarquizada, ... muito forte que não dá ao sujeito possibilidade de produção, produção de leitura e escrita."

ENTREVISTA  
05/03/97

Nada foi dito e a segunda versão da matriz foi aceita como final

ENTREVISTA  
18/04/97

**Sobre o cidadão crítico:**

1. "... é aquele que reflete sobre aquilo que está vivendo, que está experimentando, não é simplesmente aquele que repete o que lhe foi dito."

2. "... não é aquele, por exemplo, que simplesmente pertence a um partido político de esquerda, é aquele que questiona o próprio partido político a que pertence."

**Sobre o processo de alfabetização:**

3. "a alfabetização que formaria este cidadão crítico ... seria levar esta criança a construir a sua representação da linguagem escrita. Não seria algo dado pelo professor, mas uma coisa construída em sala de aula."

4. "... esse processo de alfabetização não vai começar só na escola, para alguns ele começa muito antes, para outros que não tem contato com a escrita pelo menos algum conhecimento trazem, nem que

seja sobre o poder que a escrita tem."

**Sobre o poder da escrita**

5. "a questão do poder da escrita é uma coisa que a criança acaba construindo muito cedo, vendo o embaraço dos pais que não sabem ler, o vexame que passam tendo que perguntar 'o que está escrito ali?' ou 'que ônibus é aquele que vem lá?'"

6. "ela aprende pelo menos o que a escrita significa em termos de quem detém a escrita detém poder."

**Sobre o professor:**

7. "o papel do professor seria levar a criança a refletir sobre a escrita, sobre o uso da escrita, sobre o poder da escrita, quer dizer suscitar coisas para ela e com ela, não é chegar com idéias prontas e transmitir para criança, ... teria que questionar isso em conjunto com as crianças."

8. "ele tem que ser também um professor questionador, ele não pode ser simplesmente alguém que

aprendeu alguma coisa há muitos anos atrás e está repetindo isso aí, esse não seria um professor que formaria um cidadão crítico na escola. O professor tem que ser um constante pesquisador do conhecimento sobre a escrita, sobre a linguagem, do processo pelo qual a criança passa para chegar à escrita, ..., sobre suas próprias crenças."

9. "o professor que pretenda realmente alfabetizar suas crianças como cidadãos críticos ... levaria muitas outras coisa para dentro da sala de aula, levaria outros textos - textos verdadeiros - ... e não pseudo textos que são frases justapostas."

**Sobre a formação do cidadão crítico:**

10. "não é o acúmulo de coisas que vai dar um cidadão crítico, é o questionamento e a reelaboração é que vai formar esse cidadão crítico aí."

11. "A escola só poderá formar o cidadão crítico se respeitar as diferenças que se encontram dentro dela. ... não é

disfazendo das diferenças ou marcando as crianças como melhores ou piores, mais corretas, mais erradas que vai conseguir formar o cidadão crítico."

**A questão do respeito às diferenças:**

12. "o professor às vezes diz assim: 'Eu respeito as diferenças, trato meus alunos todos igual, para mim não tem branco, nem preto, pobre, rico ...', mas vai estar marcando a criança porque está falando errado."

13. "Um professor crítico estaria consciente que a diferença (entre a sua fala e a da criança) não é assim tão grande, existem mais semelhanças que diferenças."

14. "... o professor poderia olhar esta escrita (a patinhas) e dizer que a criança está errada e que ela não sabe falar. Esse professor não estaria nem ao menos consciente das variedades linguísticas que se falam por aí. (Um professor crítico saberia que) em nenhuma variedade voce tem essa regra de

concordância ...  
tentaria se  
perguntar 'Mas  
porque isso está  
acontecendo. O que  
que isso me mostra  
a respeito de como  
essa criança está  
representando,  
elaborando a  
escrita'."

#### **Sobre o professor:**

15. "o professor crítico seria aquele que trata a criança como capaz, com inteligência e que é capaz de refletir e não simplesmente como alguém vazio."

16. "Um professor que trate o ensino da linguagem de uma forma não crítica, vai acabar produzindo, no final, pessoas que saem da escola falando que 'eu não sei português', 'eu não gosto de português' como se não fossem já falantes de português desde pequeninhos, muito antes de entrarem

na escola."

17. Um professor crítico que vai formar um cidadão crítico levaria esta criança a refletir sobre a linguagem que ela usa, sobre a linguagem que o professor usa, sobre a linguagem que ela ouve ao seu redor. Ele tentaria levá-la a refletir sobre a

questão de 'porque alguns usos são respeitados mais do que outros usos? Porque alguns são marcados como certos e outros como errados? Se isso na verdade tem a ver com certo ou errado ou se tem a ver com valor social de fora."

#### **Sobre a discriminação e a variedade linguística:**

18. "Agora as minorias estão gritando aí por um lugar ao sol, então 'não me discrimine porque eu sou negro, não me discrimine porque eu sou pobre, não me discrimine porque eu sou sem terra', mas ninguém está dizendo 'não me discrimine porque eu falo nós vai'."

19. "... a escola acaba aceitando uma estigmatização em cima da linguagem, quando na verdade deveria começar por aí a não estigmatização das pessoas. Ninguém fala errado, as pessoas falam diferente. A escola tinha que estar aberta para as diferenças."

20. "O que a escola deveria estar norteando é que há diferenças e que há situações em que falar de uma determinada

maneira ou de outra estabelece também aí algumas diferenças."

21. "O papel da escola no que diz respeito a linguagem, nessa tentativa de formar um cidadão crítico, ... seria no sentido de mostrar às pessoas que ninguém é falante de só uma variedade, que há diferenças de variedade de um grupo social para outro, de uma região do país para outra, ou de um grupo etário para outro."

22. "Se eu estou discriminando a criança pela linguagem que ela usa como certa, como errada, etc, eu estou de uma certa forma discriminando o grupo social a que ela pertence, com o qual ela se identifica."

23. "A fala do grupo social dela tem regras que nesse sentido não é melhor nem pior do que qualquer outra variedade de linguagem, que também segue regras, também tem sua gramática ..."

#### **Sobre o processo de alfabetização:**

24. "A criança não vai aprender a linguagem quando

ela chega na escola, ela vai, vamos dizer assim, aprender mais, aprender outros usos, aprender o uso da modalidade escrita."

#### **ENTREVISTA**

09/05/97

#### **Quanto ao poder da escrita:**

25. "é algo construído historicamente - o fato de alguns grupos linguísticos se apropriarem de situações de poder por alguma razão faz com que a variedade linguística que este grupo fale seja considerada dominante, melhor, certo, etc."

#### **A etno-história da escrita pesquisada na sociedade americana:**

26. "As pessoas eram muito mais usuários da escrita naquela época do que em épocas posteriores, uma pessoa que não estivesse satisfeita com alguma coisa podia escrever uma carta para o jornalzinho reclamando ou comentando algum fato que tinha observado ... a escrita tinha outro uso era usada por muito mais gente ... Os textos podiam ser anônimos, a

pessoa não tinha que assinar, podia usar um pseudônimo, a escrita era muito mais utilizada, era muito mais pública. Com o passar do tempo começam a se estabelecer conceitos de autoria, de norma linguística, conceitos inclusive de conteúdo que eram aceitáveis ou não."

27. "Revendo toda a história da linguagem e da escrita, você vai ver como é que esse poder vai se constituindo aí, e uma vez constituído, ele está lá e aí é que começam estas diferenciações também junto a construção deste poder de que você está certo, você está errado, você pode escrever, você não pode escrever, você não está autorizado..."

28. "Um professor crítico vai estar levando a criança a refletir sobre essa história aí do poder da escrita e, inclusive entender porque ele acontece, porque quem escreve é visto como mais capaz, mais isso ou aquilo."

29. "O poder da escrita é percebido pela criança desde muito cedo porque ela está vendo que

quem escreve é mais aceito socialmente, mais valorizado."

**Exemplo de como é feita a significação do cheque pela criança:**

30. "Uma criança de classe desfavorecida diante de um cheque, se você perguntar para ela, 'Para que serve este objeto aqui?' Ela diz assim: 'Serve para receber dinheiro'. E você pergunta para uma criança de classe média para que serve o cheque, ela responde 'Serve para pagar!' São os dois lados do balcão. Na verdade o cheque serve para as duas coisas, e nem uma das duas tem essa visão completa. O que a escola deverá construir com a criança é que o cheque serve para as duas coisas."

31. "Esse poder aí não é intrínseco, ele é construído."

**Quanto a variedade linguística:**

32. "A variedade linguística é tanto interna ao indivíduo, como ela é característica de grupos sociais de faixa etárias diferentes, de

regiões diferentes. Você tem uma variedade linguística individual: a

maneira com que estou falando com você não vai ser a mesma maneira como eu vou estar falando com uma alta autoridade, ou que eu vou estar falando com uma criancinha ..., quer dizer, eu como indivíduo vario a minha fala em diferentes situações em relação a diferentes interlocutores, etc. E ao mesmo tempo você tem

variedades linguísticas regionais, e dentro da própria região você tem a variação social, etária, individual. A variedade linguística existe e ela é determinada por múltiplos fatores."

33. "... são preconceitos linguísticos que eu acho que a escola deveria discutir, desfazer, quer dizer, não tem nada de intrínseco, errado ou certo na fala de qualquer grupo social, faixa etária ..."

34. "... a discriminação com base na linguagem é tão sutil que as pessoas nem a reconhecem como discriminação ... e isso aí tem que ser

clareado na escola."

**Sobre textos verdadeiros:**

35. "Textos verdadeiros são textos que estão aí, que tem autores, que são publicados, por exemplo: jornais, ofícios, ... são produtos de práticas discursivas, de atividade discursiva. Então textos verdadeiros tem interlocutores, eu estou escrevendo para alguém, ou para um interlocutor virtual."

36. "... e a isso eu estou opondo ao que estou chamando de pseudo-textos que são estes textos fabricados ..., com uma finalidade ..., construídos artificialmente, quer dizer, uma série de frases com um único objetivo de chamar a atenção da criança para um determinado emprego de uma determinada letra... não está dizendo nada a ninguém, ... não tem textualidade."

37. "... um texto é coeso, é coerente, informa alguma coisa, tem um certo grau de informatividade."

**Quanto ao valor da linguagem:**

38. "Nenhuma linguagem é

intrinsecamente certa ou errada, é determinada e chamada de certa ou errada de fora dela, tem a ver com relações sociais, com relações de poder, com hierarquias, etc..."

39. "... minha linguagem por razões sócio-históricas- culturais foi considerada padrão, e é em termos desta visão de padrão que as pessoas dizem que quem fala uma outra variedade que é diferente desta padrão está errada."

#### **Quanto aos outros usos da linguagem:**

40. "... seriam os usos públicos da linguagem ... que também precisam ser trabalhados. Além da tolerância com as diferentes linguagens, é preciso trabalhar com a questão da argumentação"

41. "As situações mais públicas de utilização da linguagem também exigem alguns conhecimentos de linguagem da própria organização dos argumentos, de hierarquizá-los, de tomar o argumento do outro para contrapor um outro argumento. ... Isso a escola nunca trabalha, ela coloca a criança num

mundo infantilizado talvez, o máximo que passa são máximas de moral ... e não leva a criança a nenhum momento a exercitar este uso da linguagem, que é um uso importante para vida dela fora da escola como um cidadão atuante na sociedade em que ela viva.

42. "A escola fica trabalhando muito regras de gramática: ... conjugação verbal, etc, isso não é uso de linguagem. Tanto é que a criança aprende aquilo, é capaz de conjugar o verbo para passar na prova mas na hora de escrever um texto ela vai usar talvez a forma que é mais usual na fala dela. A escola aí não está trabalhando a linguagem quanto interlocução, ela está trabalhando com a linguagem como um conhecimento construído, que está na gramática, que está no dicionário e fazendo a criança decorar aquilo."

43. "A escola tem que trabalhar com a linguagem dentro de situações mesmo de interlocução. Se o professor não considera o aluno como seu

interlocutor, se ele fica fazendo só perguntas que ele já sabe a resposta, e o aluno só pode dar as respostas que o professor considera certas, isso aí não é uma situação real de uso de linguagem..."

44. "Na vida real das pessoas, elas são interlocutores, elas concordam, elas discordam, elas questionam, elas respondem, elas estabelecem compromissos umas com as outras na linguagem."

45. "Para ser uma situação de interlocução eu tenho que estar considerando o meu interlocutor como inteligente, como sabendo coisas que eu não sei."

46. "A situação de interlocução tem que acontecer na sala de aula, ao mesmo tempo eu tenho que variar esta situação de interlocução, eu tenho que aumentar o leque de interlocutores do meu aluno, ele não pode estar falando só para mim professor, ele vai ter que estar falando para outros interlocutores, outros até que ele não conhece, ele vai ter que imaginar."

47. "A escola

costuma selecionar um ou outro uso de escrita só, então tem aquela idéia de que o professor acha que nas primeiras séries o aluno só pode contar historinhas, ..., e ele é capaz de escrever uma série de outros textos se for dada oportunidade a ele, a escola pelo menos deveria trabalhar isso."

ENTREVISTA  
28/05/97

Aceita a  
segunda versão da  
matriz como final

## RELATOS DE S3

ENTREVISTA  
10/06/97

**Em relação ao método tradicional:**

1. ... nos primeiros 15 anos eu trabalhei num processo bem convencional, usando cartilha ... muitos destes 15 anos eu usei a mesma cartilha. E, quando o aluno não conseguia, a grande chance que eu lhe dava, era repetir tudo igual.

**Quanto ao processo de alfabetização:**

2. ... alfabetizar é função da escola ... Se você leva seu filho ao médico e o médico diz: 'É seu filho está doente mesmo. Mas o que você acha que eu dou, antibiótico ou sulfá?' 'Espera um pouco, o médico não é você?' É a mesma coisa, o pai quando põe o filho na escola espera que a professora entenda do que faz.

3. Quando eu comecei a me flagrar que eu alfabetizava, mas não alfabetizava todos. E aí é que é! Eu acho que em alfabetização a única estatística que vale é a que não exclui ninguém. Porque todos tem o direito de aprender

... E, hoje a gente sabe que todos podem aprender.

**Quanto ao trabalho em grupos:**

4. Wallon nos fala que somos seres geneticamente sociais ... E aí vem esse polo da socialização na aprendizagem, da importância do trabalho com o outro. Porque aquilo que eu não sei quem me ensina é o outro. Eu aprendo também com as diferenças. Por isso, e só por isso justifica na minha sala de aula o trabalho em grupo. ... eu não acredito nestas classes tipo cemitério, com uma tumba atrás da outra. Ninguém aprende sozinho.

**A função do professor:**

5. Entra também o aspecto do desejo ... o que é que meu aluno deseja? O que é que falta para o meu aluno, é uma outra questão. Para os 30 que eu tenho falta a mesma coisa? Então eu vou dizer, então a aula tem que ser individual? Não, quase! Mas o professor tem que aprender a fazer a leitura do que falta.

6. ... e entra ainda

um outro aspecto, que veio com Paulo Freire, essa coisa da cultura. De trabalhar aquilo que a criança vive, aquilo que ela já traz para sala de aula, valorizar este saber. Porque também o desejo não cai do céu de paraquedas, ela deseja ... alguma coisa que ela já tenha vivência sobre ...

7. O professor é aquele que ensina a pensar. O professor não é aquele que ensina a fazer lição de casa, que ensina a fazer conta ... trabalhar neste processo é trabalhar na lógica do processo do aluno e não na lógica do conteúdo ... Eu tenho que ir na lógica do processo, e é aí que o professor tem que conhecer muito bem a teoria, saber mediar o aprendizado para que ele possa conhecer qual é o esquema de pensamento do aluno ... A mediação é feita aí, entre o saber real e o saber potencial é que o professor age.

**O sujeito crítico:**

8. ... é aquele que pensa, que é capaz de minimamente ter sua opinião pessoal, deixar de

ser aquele 'Maria vai com as outras', ou simplesmente aquele que ouve e para ele tudo é bom. Por um pouco do que ele pensa. Agora do jeito que se ensina, do jeito que se alfabetiza por aí essas crianças nunca vão se tornar cidadãos críticos.

**Quanto ao método de alfabetização:**

9. ... se você trabalha coisas da vida deles saem textos lindíssimos. ... tem que trazer a vida para dentro da escola.

10. ... no começo do ano ... primeira coisa: uma avaliação. ... não para classificar a criança, é para saber de onde eu vou partir com o trabalho. ... eu tenho que avaliar o que a criança pensa a respeito da escrita, até onde ela já sabe. E aí eu vou ter claro para mim que eu não tenho uma classe homogênea. Bom, então não dá para trabalhar? Tem que dar! Então o que eu vou fazer? Eu vou fazer o trabalho em grupo.

**O trabalho em grupos:**

11. Como é que eu vou botar essas crianças em grupo? Com eleição. Como

é que funciona essa eleição do grupo? Não pode ser critério do professor ... porque então nesse grupos eles apenas se suportariam, e não trabalhariam juntos. Trabalhar em grupo não pode ser agrupado, né? Tem que ter a filosofia, a vivência de grupo, né?

#### **A função do professor:**

12. Sempre o professor é a autoridade na sala de aula. Não precisa ser autoritário, mas tem que ser autoridade. Porque as crianças não sabem o que é bom para elas, e quem deve pelo menos saber isso é o professor. Se ele não sabe é porque não procurou saber. (por exemplo: o número de alunos por grupo para que se garanta a disciplina).

#### **O trabalho em grupos:**

13. ... a primeira coisa que eu vou fazer é a eleição para os chefes de grupo, e aí eu já começo a interdisciplinariedade com estudos sociais. ... Pode ser o que sempre falta? ... daí trabalho a questão da falta. Pode ser aquele autoritário que belisca os outros, que está sempre

batendo, que não ouve a opinião do outro? ... daí já começamos a trabalhar esta coisa de ouvir o outro, de que eu posso saber mas o outro também tem a verdade dele e que às vezes é melhor que a minha e saber reconhecer isso, valorizar a pessoa do outro.

14. Neste dia é combinado, ninguém pode faltar, quem faltar vai ter que aceitar o grupo que cair. Todos são candidatos. O professor fora, fora mesmo. O professor tem que ser neutro não pode torcer por ninguém porque se os outros perceberem, você perde a autoridade ...

15. Vocês não acham que quem recebeu o maior número de votos tem o direito de escolher primeiro quem é que vai sentar com ele? ... Quem daqui você escolhe para pertencer ao seu grupo? E ele escolhe alguém. Escolheu? Espera lá, isso é feito casamento. Você foi escolhido, você aceita ser do grupo dele? ... Tem que ter esta aceitação, senão a coisa descamba ... Está bom, eu aceito! ... na volta não é o chefe de grupo que

escolhe, é ele e aquele que ele já escolheu. Eles combinam.

#### **O papel da escola:**

16. Daí a gente escuta: Aí, aquele tem piolho! Aí, coitadinho! Coitadinho? Por acaso é bom ficar perto de quem tem piolho? ... Ninguém quer ficar perto de quem tem piolho. Quem limita, quem dita as regras é a sociedade que está aí. E eles tem que aprender na escola isso: que eles vão viver na sociedade e não na escola, onde eles estão bem protegidinhos ... Ele não toma banho, é questão de ensinar ele tomar. Tem que acabar com esta função materna e eterna, né? O professor ... precisa exercer duas funções na sala de aula: ele tem que acolher mas também dar o corte na hora certa. Senão esta criança não vai crescer muito.

#### **O trabalho em grupos:**

17. Feita a escolha do grupo, o grupo que teve o chefe mais votado vai escolher em que lugar da classe quer sentar ... eles combinam e escolhem. Vão sentar e escolher o nome do grupo.

18. O chefe do grupo geralmente tem funções, por exemplo, às vezes ... eu entrego o jogo para o chefe ... e eles determinam para que lado vai correr o jogo ... no fim do jogo o chefe tem que guardar as peças do jogo, ele é responsável por isso, por que se faltar peças eu vou cobrar dele e não vou cobrar dos outros.

19. Esses grupos duram minimamente uns dois meses porque um grupo para ter vínculo de grupo precisa ter um certo tempo junto ... isso não quer dizer que a professora não possa mudar alguém se tiver um motivo. Mas esse motivo não pode ser escondido do grupo, tem que ser discutido no grupo.

20. Eu vou dar um trabalho, uma folha para eles fazerem. Eu entrego as 5 folhas na mão do chefe do grupo. A folha do aluno que faltou vai junto e o grupo tem que fazer esta folha chegar na mão dele de modo que quando ele venha, venha com tudo pronto ... Essas são as funções dos chefes de grupo.

#### **O papel do professor:**

21. Quando você começa a planejar ... Qual é a proposta que eu estou trabalhando, qual é a teoria que embasa esta proposta e qual é o parâmetro mínimo? Onde eu quero chegar minimamente com todos. Quer dizer os que passam é lucro ... Os que estão para baixo ... são esses que eu tenho que (me preocupar). Não aprendeu assim ... eu tenho que trabalhar de maneira diferente até que ele aprenda. Eu tenho que ler o que é que esta faltando para ele, eu tenho que ver qual é o esquema de pensamento que ele está tendo.

**Algumas atividades desenvolvidas:**

22. A nossa aula é assim: resolvendo problemas, se interagindo com os outros. Eu lanço um problema. Para resolver o problema eles tem que usar criatividade ... ao usar criatividade eles vão se sentir como construtor de seu conhecimento. (ex.: trabalho com o livro do Milton Machado, "Contando de 1 a 9. O número 5: as rodas de um carro) Daí eles: Nunca vi um carro de cinco rodas! Daí

descobriram o estepe. E qual a importância do estepe? Deu um trabalho de pesquisa muito bonito. Por que fura o pneu? Por que o prego estava ali? Se ali era lugar do prego? E a coisa do lixo fora do lugar! Levantou-se uma campanha de limpeza na escola. Quer dizer foi um projeto que foi crescendo.

**A escola tradicional:**

23. Na aprendizagem puramente escolar a impressão que dá é que as crianças estão aprendendo para fazer vestibular e não para viver na vida. Muito porque as atividades que fazem na escola são puramente escolares. O ditado é uma delas. Aonde você vê que na vida você fala senta aí que eu vou ditar umas coisas para você escrever. É muito raro que isso aconteça. A própria redação. Aonde na vida você faz redação? A não ser no vestibular para ser reprovado? Não existe lugar em que falam: Agora você vai ter que fazer uma redação. Não! Você vai ter que redigir. Tudo bem, uma carta, um bilhete, ... Se isso é que se usa na vida, porque a escola

tem que dar uma coisa que se chama redação, com temas mirabolantes, ... como tema: "O que a flor leva da primavera"...

**Quanto às atividades:**

24. Eu queria trabalhar com a coisa da vida, trazer a vida para dentro da escola para que a escola fique interessante (ex.: bulhete do dia dos namorados).

**ENTREVISTA 20/06/97**

**A escola tradicional:**

25. ... e a professora mandou fazer três cópias de castigo ... o pior disto é a conotação de castigo que se dá para escrita. E depois dizem que os alunos não gostam de escrever.

**O trabalho em grupos:**

26. ... nestes grupos de vez em quando eles se avaliam ... e eles vão se dar uma nota. Por exemplo: "de 0 a 5, que nota vocês vão dar para o trabalho de vocês no grupo?"

27. Quando tem espaço, eles se dão soluções e respostas

...

**A escrita como expressão própria:**

28. ... tudo que elas escrevem eu faço elas assinarem. Não é botar o nome na folha. É assinar em baixo. Eu também sou responsável por aquilo que eu escrevo e pelo que falo ...

**Quanto ao objetivo a ser alcançado:**

29. ... eu espero que estas crianças sejam cidadãos mais conscientes, e não corram se alguém bater o pé na frente deles, e que saibam fazer valer seus direitos ... "Eu vejo coisas que eu não concordo, eu quero revindicar, eu quero mudar, mas eu não sei como fazer isso porque eu aprendi a aceitar".

**Quanto ao professor:**

30. ... é a postura do professor na sala, enquanto pessoa e enquanto cidadão. Enquanto profissional mesmo. Ser professor não é missão ... é uma profissão como outra qualquer ... o professor tem que ser competente.

31. Quando tinha greve, os pais

diziam: "Eu quero muito que a greve acabe porque eu vou trabalhar e eu não tenho onde deixar o meu filho" ... Eles não cobravam, e eu gostaria muito que eles fizessem: "Eu quero que acabe a greve porque meu filho não está aprendendo". Eu era uma baba mesmo. Eu não conseguia passar uma postura profissional nem para o pai do meu aluno.

ENTREVISTA  
12/08/97

Aceita a segunda versão da matriz como final.

**Quanto ao uso social da escrita:**

32. A cópia só tem sentido quando tem significado. Fazer cópia por fazer , além de que eu acho que estraga o gosto da crianças pela escrita.

33. Tem que trabalhar com coisa úteis e significativas para elas ...

34. No dia dos namorados, eles escreveram um bilhete para o namorado. Mas foram entregar porque se escrever o bilhete e eu recolher, acabou! Tirei o significado.

35. Deixar claro para elas: "Nós estamos escrevendo para que?" Porque alguém vai ler. E aí passa a ter significado.

## RELATOS DE S4

ENTREVISTA  
19/05/97

**Quanto ao cidadão crítico:**

1. Pela aquisição e construção da escrita e do sujeito da escrita, eu vejo, um caminho ou uma caracterização até do cidadão crítico ... Ele tem que se fazer presente e para mim ... é fundamental ele ser o autor de suas escolhas.

2. Um autor que venho estudando ... analisa a escrita na sociedade moderna como disciplinadora e como colonizadora. Então, ele fala da página em branco e do texto ... aquela página em branco te direciona mas é nela que você cria ...

**O papel do professor:**

3. Eu acho que o papel o professor é fundamental, então penso que isso (o desenvolvimento da crítica), digamos assim, se concretiza no espaço que o professor delega numa sala de aula, espaço para o outro.

**Quanto a coerência da ação do professor:**

4. Toda semana tinha uma determinada atividade: "Hoje, vamos escrever o que sabemos, cada criança vai escrever o que sabe, o que aprendeu ...". E valia qualquer coisa. Aí uma criança, um menino ... Eu passava perto dele e ele escondia a folha ... eu voltava ele apagava, até que eu perguntei: "O que você está escondendo? Se pode escrever qualquer coisa que quiser não precisa esconder!" "Mas pode escrever nome feio?" "Também!" "É um nome que eu vi num muro perto da minha casa". Parece uma bobagem, não é? Mas este simples episódio, assim tão corriqueiro, fez com que ele adquirisse uma certa confiança e inclusive em mim como um sujeito, não é? Não só como professora, porque como professora mesmo, dificilmente ele poderia ter este espaço. Então é uma relação de confiança que vai se desenvolvendo. E a partir daí por duas outras semanas o nome feio continuou aparecendo na folhinha ... e depois de umas três ou

quatro semanas o nome feio não mais aparecia e apareciam outras palavras.

5. Um outro exemplo que eu acho que vem bem de encontro com essa autonomia, até eu diria, desta liberdade para se mostrar sujeito: eles tinham espaço para trazer alguma coisa (conhecimento) para trocar. Para que eles pudessem ensinar alguma coisa para o grupo. E esse menino ficou fora uma semana com pai que estava trabalhando no sul de Minas, e quando voltou ... trouxe um termo do sul de Minas para classe. E foi muito interessante a maneira como ele conduziu a coisa. Contou que ele pediu para o pai parar o carro (porque era uma palavra que ele tinha visto na estrada). Ele disse que contou ... quantas letrinhas estavam escritas para não perder nenhuma e então trouxe a palavrinha. Que eu também não conhecia. Era, assim um termo regional. E ele, quer dizer foi o astro, assim, no dia. Ele se sentiu assim porque ele não só aprendeu, como trouxe uma

novidade, como ele mostrou o que ele sabia, o que ele dominou com todos os cuidados que ele teve para permitir que a palavra chegasse até a gente.

**Quanto ao cidadão crítico:**

6. A questão da escolha, porque para mim o crítico é aquele que é capaz de escolher. É claro que nem sempre o que eu escolho eu vou fazer. ... eu acho que dá para falar em consciência, mas esta consciência que é social, consciência social até dos limites.

**Quanto à autoridade do professor e a escolha dos alunos:**

7. A minha intenção era não decidir sozinha o que era para fazer. Eu era a professora e o meu lugar de professora assegurado, não abria mão dele. Não dava para ser uma relação só de parceria porque era fazer de conta ...

8. Desde as primeiras semanas de aula a gente começava combinando a atividade do dia. "Olha, hoje, nós podemos fazer isso. Que tal fazer isso?"

Muitas vezes a classe ficava em silêncio ... Aí eu tinha sugestões, lógico. Eu tinha atividades preparadas. Mas eu sempre conversava, mesmo que não se decidisse o quê propriamente, "mas então a que horas a gente pode fazer isso? Qual a gente pode fazer primeiro?" Então, era um exercício assim cotidiano e, bem, quase elementar ... Depois com o passar do tempo, um mês, dois meses, já começávamos a planejar algumas atividades semanais ... Então a gente anotava num painel, numa cartolina que estava na sala.

#### **Atividade livre de leitura:**

9. Desde a primeira semana por uma hora, uma hora e meia eu punha uma quantidade de livros, livrinhos variados em duas carteiras na classe para que eles pudessem escolher, pegar, devolver, folhear, só. E de começo era combinado que não era para fazer nada com aquele livro, desenho, nada ... de começo não porque eu queria que eles conhecessem o livro. E aí depois de algum tempo eles

estavam com paixão por esse período de leitura. Sem cobrança. Algumas vezes eu sentava perto de alguém e ele perguntava o que estava escrito ou pedia para ler, mas não tinha nada combinado além de uma hora e meia com o livro, manuseio mesmo. E aí eu tenho alguns relatos muito interessantes deles nesta atividade.

10. Essa atividade de leitura foi aparecer no quadro, se não me engano só em agosto ... Porque mesmo fazendo, gostando de fazer eles não a tinham assim como uma atividade escolar. Mas daí foi combinado que seria duas vezes por semana ... Agora tinha lá um dia que: "Olha, hoje, nós vamos pegar livrinhos para procurar palavrinhas diferentes", mas esta atividade não era leitura.

#### **A questão da escolha:**

11. Esse caminho para crítica ... foi bem por aí mesmo ... a escolha das atividades começando por "viemos para escola para ler, escrever e fazer continha". "Ah, é? Então vamos fazer isso?" "Vamos! Mas antes

não podemos sair para brincar primeiro?"

#### **Uma função da escrita:**

12. Muitas vezes saíam para brincar e a brincadeira não acontecia.

... Voltávamos para sala para ver porque não acontecia. "Olha não sai porque tem gente que não sabe brincar" "Ah! Não sabe brincar? Então como é que a gente vai ensinar?" Quem sabia a brincadeira ia ensinar mas não dava conta. Até que chegamos num ponto que foi sugestão de um aluno: "porque a gente então não faz aqui na lousa, faz no papel as regras?" "Como é a brincadeira?" Cada grupo então dizia do que a gente podia brincar. Então, saiu uma lista na lousa. Tudo isso era registrado no caderno, quer dizer, eu escrevia na lousa um tipo de relatório.

#### **Atividade de escrita:**

13. Mas no segundo ano eles tinham pelo menos duas vezes por semana, fazer um texto em casa de tema combinado e quase sempre era alguma coisa sugerida ali no decorrer do dia, sabe? tipo: dia chuvoso na escola

é um problema porque a escola não tinha pátio coberto ... era um problema de verdade. Eles não podiam brincar, tinham que comer lanche na classe, para ir ao banheiro tinha que pegar sombrinha emprestada de alguém. Era um caos ... Eles já tinham vivenciado.

#### **Consequência de um trabalho diferenciado:**

14. Tudo era discutido. Tinha que assumir um monte de coisa porque claro que eles ficam, assim, com uma crítica muito mais apurada. Então, muitas vezes, você como professor é colocada contra a parede por eles, com certeza. Mas aí ou eu continuo na minha proposta ou não, né?

15. As escritas eram quase um depoimento. Mas isso foi um ano inteiro de trabalho para a gente chegar no segundo ano a desenvolver isso. Quando a gente esta comentando parece que perde esta dimensão temporal da coisa.

#### **A leitura do próprio texto:**

16. Como sempre acontecia ou quase sempre acontecia,

a criança vinha entregar o texto, lia para mim o que tinha escrito ali na mesa. Nesta leitura ela própria já ia corrigindo algumas coisas e algumas coisas eu sugeria.

#### **A correção coletiva:**

17. Tivemos uma fase de correção coletiva. Então a primeira vez eu escolhi o texto de um aluno. Escolhi pela pessoa, alguém que eu sabia que era um pouco mais confiante, expliquei muito bem o que eu ia fazer, e a gente ficou meio cúmplice. Eu não contaria para ninguém que o texto era dele. Só falaria que era de uma criança. Foi uma longa conversa e ele aceitou. ... Na verdade ele quiz porque além de tudo o texto ficou mais bonitinho, né? ... Aí eu falei que uma vez por semana eu queria fazer a mesma coisa, mas só que eu não mais escolheria. Quem quisesse se ofereceria ... E a partir daí nunca faltou, sabe?

18. Às vezes, eu combinava: "Olha, hoje, eu queria que alguém lesse, para mim, o texto que escreveu".

19. Alguns, três alunos, nunca quiseram seus textos na lousa. Eles chegavam e falavam: "Eu leio para você mas não quero que você escreva na lousa" "Tudo bem" ... É uma relação mesmo, que a gente tem que construir, de confiança ...

#### **Quanto a um material diversificado:**

20. Uma revista, por exemplo, um jornal ... levava de casa. A leitura especial era assim: o que não fosse livro, ou um livro diferente, ou alguma coisa que a criança trouxesse de casa ... Eu levei um livro que tinha encontrado no sebo ... "Então este livro pode ser de alguém que já morreu?" Eu falei pode. Eu nem tinha me tocado para isso... As coisas eram planejadas mas não assim, eram coisas que saíam ali na hora.

#### **Quanto ao cidadão crítico:**

21. O cidadão crítico não tem um fórmula, sabe? Ele tem algumas maneiras de ser, de atuar. Eu acho que a gente, enquanto cidadão mesmo, tem um papel nesta crítica toda, não é? Se eu não sou

crítica, não exerço isso pra mim? Como eu posso atuar, não é verdade?

#### **ENTREVISTA 23/06/97**

#### **Quanto a questão da escolha:**

22. ... a gente como professora na sala de aula ... cria condições, dá espaço para que a escolha ocorra. Então não é só a questão "é capaz de escolher ..."

#### **Quanto a um material diversificado:**

23. ... um livro de cartas publicadas, como um material diferente de leitura ... fazia parte de uma diversidade de material. Eu sempre fiz isto, quando tenho um material na mão, alguma coisa que eu esteja lendo na época eu levo para classe ...

#### **Consequência de um trabalho diferenciado:**

24. ... para assumir a proposta de ensino que ele tem, ele deve estar preparado para o que possa acontecer ... preparado em termos de conteúdo mesmo, porque se o aluno faz uma pergunta ou

qualquer coisa assim que esteja fora da aula que ele preparou. Como é que ele fica, não é? Então eu acho que é preparado nos dois sentidos: do espaço - como o caso do menino que escrevia nome feio. Se eu dou espaço mas depois falo "olha, isso não pode mais", é uma incoerência total.

25. ... eu vejo a conscientização meio que uma consequência, mesmo, do tipo de trabalho que a gente faz. Não acredito muito que você tenha que conscientizar primeiro para desenvolver um trabalho depois.

#### **Quanto ao cidadão crítico:**

26. Então se ele age como um cidadão crítico, se ele é uma pessoa crítica deve reconhecer inclusive os limites de sua atuação.

#### **Característica de um trabalho diferenciado:**

27. Nessa relação de confiança é que vai se construindo o "porquê" da escrita. Então essa relação de confiança ... é para escrever, é para aprender a escrever, é para decidir o que vai escrever e até quando não vai

escrever.

28. ... na verdade elas são sujeitos, neste espaço ... eu acho que elas se percebem sujeitos pela prática da escrita. Da maneira que eu desenvolvo o meu trabalho, agrosso modo, eu posso ir por dois caminhos: um - a criança é um tipo de sujeito que eu vou direcionar para um asujeitamento, dizendo o que ela tem que fazer, repetir, copiar; ou aquele em que a criança vai se percebendo sujeito quando ela escolhe até o que "vamos escrever" ou, como falei, até se "não vamos escrever" aquela hora.

#### **Quanto às atividades de escrita:**

29. Os temas das redações devem ser sugeridos pelas próprias crianças e eles vão ser aceitos ou não a partir da discussão. Então, por exemplo, a Kely ganhou um cachorrinho. Esta é a história dela, será que 30 alunos querem escrever sobre isso? ... Mas a Kely contou como era o cachorrinho, então de alguma maneira o assunto envolveu a turma. Às vezes, depois da discussão, um ou dois ficam de fora, daí eles podem escrever sobre o

que quiserem.

30. Nem sempre todo mundo escreve sobre o mesmo tema. Inclusive muitas vezes é colocado: "olha, então, bom, a metade da classe quer escrever sobre tal coisa e a outra metade sobre tal coisa. Então como fica?" Eles resolvem muito fácil estas coisas quando lhes é permitido opinar.

#### **Quanto a correção coletiva:**

31. ... é uma opção, faz parte de uma relação de confiança e de respeito ... porque é uma exposição que a gente faz da criança ... Quando eu espunha o texto, eu copiava do jeitinho que estava na folha, e é claro que as primeiras vezes o que eles viam mesmo eram os erros ... Aí, eu fui falando que ... a escrita não é só o erro ortográfico, da palavrinha, como eles falavam, mas é a idéia que você transpõe para o papel de alguma maneira.

32. ... a idéia, a opinião. Foi muito enfatizado nesta época a questão da autoria do texto. "Então eu posso não concordar com o quê o Marco falou, mas é a opinião dele, a

gente não vai mudar, lógico, se foi ele quem escreveu, o texto é dele ... Foi posta em evidência esta autoria: quem escreve assume as suas idéias ... A discussão girava em torno de que maneira podemos explicar melhor esta idéia do Marco? E aí sugestões iam aparecendo ... depois quando a frase estava revista, a gente se dirigia ao Marco: "Você concorda com esta modificação que a gente fez? Ficou melhor assim?" E ele concordava ou não. Então com isso duas horas eram pouco.

33. Revistas as idéias, reorganizadas, então "agora nós vamos ver algumas palavrinhas. Vamos corrigir sim, não dá para ficar assim." A pontuação ia acontecendo na hora da organização: "Flávio é isso mesmo que você está querendo dizer aqui? Você está afirmando que é assim ou você está fazendo uma pergunta para alguém"

#### **Uma função da escrita:**

34. ... então estava sendo discutida a escrita com uma

função imediata ali que era entender como é que se brinca, porque não estava fácil por em prática só no grupo.

#### **A definição do objetivo primeiro na escola:**

35. ... a gente como professor por mais condições de escolha que permita ... o objetivo mesmo: aprender a ler e a escrever, não pode ser perdido de vista. E as crianças tem isso muito claro.

36. A base de tudo isso, o que fundamenta o trabalho ... é o aprender a ler e a escrever, discutindo o que é ler e escrever, porque senão fica aquela coisa de aprender e daí faz o que com aquilo?

#### **Quanto à concepção de leitura e escrita**

37. ... de comunicação mesmo ... já pensou se o autor de um livro fosse contar para cada pessoa a história dele? Não daria! Ah, então ele tem que escrever, né? Tem que escrever, não tem outro jeito. Não dá para desconhecer também que o analfabeto ainda é posto à margem da sociedade ... Com o

passar do tempo, chegamos a discutir a escrita como uma maneira de falar consigo mesmo, quer dizer, em outras palavras, a busca do auto conhecimento, da reflexão. Mas não vou falar que isso tenha saído de imediato, não, isso foi um longo trabalho, uma construção mesmo.

#### **O questionamento para a conscientização:**

38. Eu também não deixava de fora o ano seguinte, quando eles iam estar com outra professora e que daí cobraria outras coisas. Porque a escola não era só o que a gente vivenciava ali na sala de aula nossa. Eles sabiam muito bem disso ...

39. Os meus alunos, essas crianças eram todos como muito políticos demais. Não foi uma nem duas vezes que a diretora ou a assistente falava: "Eh! Lá vem um aluno da M.R." ... Político no sentido de se queixar das coisas, ... Uma vez veram me falar: "Olha a classe que mais veio reclamar foi a sua"

#### **Quanto a questão da escolha:**

40. Eu escolho

dentro de um certo limite. Numa sala de aula, o que é que dá para escolher de fato? Tem limites. Começa do horário, começa das pessoas que se juntam. Quem é que escolhe isso? No máximo a professora escolhe a turma A ou B.

41. Mais que consciência social é a consciência formada no social, nas relações sociais, nas limitações e nas possibilidades.

#### **Quanto a questão da autoridade do professor:**

42. Eu não sou amiguinha deles ou coleguinha. Eu sou a professora deles. Inclusive um trabalho deste tipo é possível por uma opção minha, né? É neste ponto que eu acho a alfabetização, ela ... não sei por onde vai a sua análise, mas para mim a alfabetização é um processo extremamente, profundamente político.

43. ... por isso que eu falo que não dá para falar tanto em parceria porque o professor ainda é a autoridade, e a hora que é para escrever, por mais que se discuta como, quando, porque, mas acaba

tendo esta determinação. Eu não vou fazer de conta que não tem não.

#### **Quanto às atividades de leitura:**

44. ... a interação social, a troca entre as crianças. Porque sempre alguém lia para alguém. Então, ao mesmo tempo que não era obrigado, que não tinha a necessidade de se ver um produto, a leitura em si, o ato de leitura estava muito presente.

45. Nestas atividades de leitura, as maneiras de ler apareciam das formas mais diversas: passando a mão na folha do livro, na textura, na cor, ..., lendo um trechinho de cada página, ou só folheando, vendo os desenhos.

#### **Quanto a releitura dos textos escritos pelas crianças:**

46. Penso que a construção da escrita passa pela reelaboração. E a reelaboração quando feita pela criança, quando ela relê tem um outro sentido do que quando você como professora aponta ... Claro que não dá para fazer isso (a leitura pela criança de seu texto na

hora de entregá-lo) com todos os alunos, nem toda aula, mais enquanto um procedimento que você vai criando mesmo na turma, funciona.

47. (na releitura) se ele lê uma frase que não é aquilo que ele está querendo falar, ali na hora ele próprio arruma. Então o meu papel é de ouvinte ali.

#### **Quanto a um material escrito diversificado:**

48. ... mostrar a revista ... no que de mais amplo ela tem, que ela aparece. A escrita está fora da sala de aula, passa por vários veículos, o jornal é um deles.

49. E revistas ... sabe aquela coisa, no início do ano: você pede revistas e a revista só serve para recortar. Então ... vai formando um conceito de revista que ... A revista tem uma série de informações também ...

#### **O professor como um cidadão crítico:**

50. Por isso que eu acho que a alfabetização é política porque dependendo de como você direciona o trabalho, cria

condições e tudo  
mais. Depende da  
maneira de como  
você vê tudo isso.

ENTREVISTA  
25/08/97

Aceita a segunda  
versão da matriz  
como final

## **ANEXO II**

**Matrizes finais de cada um dos quatro participantes.**

## MATRIZ FINAL- S1

### 1. CIDADÃO CRÍTICO

#### 1.1. UM SUJEITO HISTÓRICO

Um sujeito que tenha a percepção da realidade (relações hierarquisadas, relações de poder) e que seja capaz de se compreender dentro dela (15), "um sujeito histórico, situado" (18). Que reconheça a realidade como mutável, aceitando assim a possibilidade da construção de novas relações (16/10).

Deve-se levar em conta que o conceito "cidadão crítico" também poderá sofrer mudanças no decorrer da própria evolução histórica (24/35).

### 2. A ESCOLA E O CIDADÃO CRÍTICO

#### 2.1. UM RECORTE DA REALIDADE

A escola como um espaço onde aparecem as relações que constituem a sociedade: o conflito, as contradições, as diferenças, o poder, o diálogo, etc (11/14/25) e, portanto, permite a reflexão sobre a realidade.

Um espaço para o questionamento das ações (29).

#### 2.2. O PROFESSOR

É importante para o processo de conscientização, a mediação de "um cidadão crítico professor", que tendo o conhecimento sobre o que seria a condição de cidadão crítico (13) e reconhecendo-se como tal, faça uma constante reflexão sobre seu trabalho como professor e sobre sua atuação como cidadão (26).

#### 2.3. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

##### 2.3.1. PRINCÍPIOS

A alfabetização como um processo

dinâmico, "um espaço de interação" (27), onde deverão acontecer as relações de troca sobre os conhecimentos de um modo geral, além do de linguagem, tanto entre alunos como com os professores (23).

##### 2.3.1.1. Os indivíduos

Durante o processo de alfabetização o professor poderá conhecer seus alunos. Através de suas manifestações de escrita, terá condições de "buscar as raízes de formação de cada criança" (20). O conhecimento e o respeito pelas diferenças culturais e sociais é uma característica importante do processo.

##### 2.3.1.2. A escrita

A reflexão e a discussão sobre os "diversos materiais que a criança julga como escrita" (19) relacionados ao processo de construção da escrita pelo homem (21), leva a criança a compreender "que as coisas não se dão prontas, elas se constituem" (22).

Essa desmistificação permite que a criança se veja como atuante na

construção da própria escrita.

#### 2.3.2. PRÁTICAS

Atividades que carregem em si o carácter do uso social da língua.

##### 2.3.2.1.

##### Comunicação

Bilhetes, cartas para o professor e outras classes (3).

A formulação de ofícios para a reivindicação de algo desejado (8).

A importância dos textos espontâneos que por serem representativos da intenção da criança têm significado para ela (30).

##### 2.3.2.2. Memória

Diário com registros de acontecimentos pessoais (4). Registro sobre os acontecimentos da aula (6).

##### 2.3.2.3. Diálogo

Troca dos escritos entre alunos para provocar o questionamento sobre a própria escrita (5).

##### 2.3.2.4. A "desmistificação"

Brincadeiras de caracol onde o professor faz parte, como um dos escritores ou

leitores em igual condição a seus alunos (9).

### 2.3.3. AS DIFICULDADES DE UM ENFOQUE INOVADOR

A maior dificuldade está em romper com as relações de poder que existem na escola, e que de uma forma ou outra controlam o processo de alfabetização (28/32).

Uma solução seria um projeto pedagógico elaborado pelos professores em conjunto ao invés do imposto pela escola (33/34).

## **3. CRÍTICA ÀS PRÁTICAS TRADICIONAIS**

Constatou-se que ocorre uma diminuição na escrita das crianças no decorrer das séries escolares (1). Os textos "tinham uma qualidade muito escolar ... não era uma qualidade de texto". Eram textos "desprovidos do autor" (2).

As exigências (6) em relação a escrita não têm significado para a criança, muitas vezes funcionam apenas como forma autoritária de avaliação (28/31).

As relações entre alunos e professores são fortemente hierarquisadas o que dificulta as possibilidades de produção de leitura e escrita (36).

## 1. CIDADÃO CRÍTICO

### 1.1. UM SUJEITO REFLEXIVO E QUESTIONADOR

Um sujeito que reflita sobre a realidade a que pertence. Que esteja sempre questionando suas próprias convicções. Não aceite o que lhe é dito sem antes refletir sobre (1,2).

Um cidadão crítico forma-se na sua reelaboração do real (10).

## 2. A ESCOLA E O CIDADÃO CRÍTICO

### 2.1. O PAPEL DA ESCOLA

"A escola só poderá formar o cidadão crítico se respeitar as diferenças que se encontram dentro dela" (11), a começar pela valorização das diversas variedades linguísticas constitutivas da realidade brasileira (19,21).

A escola tem o dever de através do questionamento desmistificar o poder da escrita como algo intrínseco, desfazer os preconceitos linguísticos de que a fala de um determinado grupo é certa ou errada (33).

"... a discriminação com base na linguagem é tão sutil que as pessoas nem a reconhecem como discriminação ... e é isso que tem que ser clareado na escola" (34).

### 2.2. O PROFESSOR E SEU PAPEL

"O professor tem que ser um constante pesquisador do

conhecimento sobre a escrita, sobre a linguagem e sobre o processo pelo qual a criança passa para chegar à escrita ..." (8). Para assim poder garantir sua postura crítica perante suas ações e reflexões.

Um professor crítico deveria levar a criança a questionar e refletir sobre a variedade linguística, sobre seus diferentes usos e sobre o poder da escrita, partindo das experiências vividas por ela (7,17).

Deve esclarecer junto a criança a evolução histórica do poder da escrita (28).

Tem que estar aberto para tentar buscar nos "erros" da criança a sua representação e elaboração sobre a escrita (14).

### 2.3. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

#### 2.3.1. PRINCÍPIOS

A alfabetização deve ser vista como um processo a ser construído pela criança e não como algo pronto que deve apenas ser transmitido (3).

Deve-se, também, ter a consciência de que este processo começa muito antes da escola. Começa quando a criança passa a relacionar-se com a escrita, uns com maior intensidade, outros com menor dependendo do ambiente em que vivem (4).

#### 2.3.1.1. Os indivíduos

As crianças precisam ser reconhecidas como inteligentes e capazes de raciocinar e refletir (15).

A individualidade e identidade destas crianças, manifestadas pelas características culturais e linguísticas do grupo social a que pertencem, precisam ser preservadas através da valorização dessas características (22).

#### 2.3.1.2. O poder da escrita

"O poder da escrita é percebido pela criança desde muito cedo, pois ela está vendo que quem escreve é mais aceito socialmente, mais valorizado" (5,6,29).

O poder da escrita não é intrínscico a ela, é algo construído historicamente e para entendê-lo é necessário conhecer a história da evolução deste poder (ex: a etno-história da escrita) (26,27).

A apropriação do poder (econômico ou social) por um determinado grupo social trouxe a valorização da variedade linguística usada por este, que passa, então, a ser considerada "padrão" (25,39).

#### 2.3.1.3. A variedade linguística

Esse é um ponto crucial num processo de alfabetização dentro de uma perspectiva crítica. "Ninguém é falante de só uma variedade linguística" (21), elas existem tanto nas situações de relação pessoal como em grupos sociais distintos.

A variedade linguística é tanto interna ao indivíduo (as diferentes maneiras de falar dependendo das diferentes situações e dos diferentes interlocutores envolvidos), como externa (dependendo da faixa etária, do grupo social, da

região, ...). "A variedade linguística existe e é determinada por múltiplos fatores" (32).

Qualquer variedade de linguagem segue regras e gramática própria (23).

"Nenhuma linguagem é intrinsecamente certa ou errada, é determinada e chamada de certa ou errada de fora dela, tem a ver com relações sociais, com relações de poder, com hierarquias, etc" (38).

Portanto a questão do certo e do errado precisa ser repensada junto com a criança para que essa se conscientize e questione a segregação pela linguagem (18).

#### 2.3.2. PRÁTICAS

A escola tem que trabalhar a linguagem dentro de situações de interlocução, situações reais de uso de linguagem (43). "Na vida real das pessoas, elas são interlocutores, elas concordam, elas discordam, elas questionam, elas repondem, elas estabelecem compromissos umas com as outras na linguagem" (44).

#### 2.3.3.1. Textos verdadeiros

A escola tem que trabalhar com textos sejam produtos de práticas discursivas, ou seja, nos textos verdadeiros existe a necessidade de interlocutores, você diz algo à alguém (35).

"... um texto é coeso, é coerente, tem um certo grau de informatividade" (37).

#### 2.3.3.2. Usos públicos da linguagem

A argumentação envolve conhecimentos de linguagem como: organizar, hierarquizar e contrapor argumentos, e portanto deve ser ensinada na escola (41).

A escola deve levar a criança "a exercitar este uso da linguagem, que é um uso importante para vida dela fora da escola como um cidadão atuante na sociedade em que ela viva" (41).

#### 2.3.3.3. Diferentes situações de interlocução

Deve-se em sala de aula "aumentar o leque de interlocutores"

dos alunos, eles devem ter apenas o professor como interlocutor, precisam falar para outros que eles não conheçam, que terão que imaginar (46).

A escola deveria trabalhar outros usos da escrita com os alunos, não só historinhas, "ele é capaz de escrever uma série de outros textos se for dada oportunidade a ele, a escola pelo menos deveria trabalhar isso" (47).

### 3. CRÍTICA ÀS PRÁTICAS TRADICIONAIS

Quando um professor lida com o ensino de linguagem de uma maneira acrítica, acaba acarretando em seus alunos a idéia de que não gostam ou não sabem uma língua que usam diariamente desde muito pequenos (16).

A estigmatização através da discriminação da linguagem é algo que frequentemente ocorre quando não há reflexão sobre sua construção que é social -histórica -cultural (19).

A escola muitas vezes usa textos sem textualidade, sem autor, que são escritos apenas para chamar a atenção sobre alguma questão gramatical, são chamados pseudo-textos pois são disvinculados de atividade discursiva (38).

A escola ao trabalhar com a linguagem fora de situações de interlocução acaba passando a idéia de linguagem como conhecimento construído e acabado que está na gramática ou no dicionário (42).

## MATRIZ FINAL - S3

### 1. CIDADÃO CRÍTICO

É aquele que pensa por si só e que é capaz de colocar o que pensa para os outros. É alguém que não se deixa influenciar pelos outros (8).

É o cidadão consciente que sabe fazer valer seus direitos e não se acanha frente aos outros (29).

### 2. A ESCOLA E O CIDADÃO CRÍTICO

#### 2.1. O PAPEL DA ESCOLA

A escola tem como função alfabetizar (2).

*"Todos tem o direito de aprender"* (3), a escola não pode se contentar com qualquer que seja o percentual de reprovação.

A escola deve ensinar as crianças para viverem na sociedade, para isso precisa deixar de ser exclusivamente protetora (16).

#### 2.2 O PAPEL DO PROFESSOR

*"O professor é aquele que ensina a pensar"*, precisa ser mediador entre a criança e o conhecimento, atuando *"entre o saber real e o saber potencial"* (7).

O professor tem que ser a autoridade em sala de aula, pois *"as crianças não sabem o que é bom para elas, e quem deve, pelo menos, saber disso é o professor"*. Porém ele não deve ser autoritário (12).

O professor

deve com sua proposta de trabalho ter um parâmetro mínimo, ou seja, onde pretende chegar com todos. Sua preocupação deve estar dirigida aos que não estão

conseguindo alcançar este parâmetro. Deve, então, trabalhar de maneira diferenciada com essas crianças até que aprendam (21).

*"Ser professor não é missão, é uma profissão como outra qualquer"*. O professor deve estar consciente de seu papel na sala de aula para poder ser competente no que faz (30).

#### 2.3. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

##### 2.3.1. PRINCÍPIOS

A base do trabalho é o grupo, onde as crianças através da socialização constroem seu conhecimento na troca com o outro (4).

O questionamento que surge da interação, tanto de aluno/aluno como de professor/aluno, na tentativa de resolver problemas é importante na construção do conhecimento (ex.: do estepe) (22).

do estepe) (22).

É importante se conhecer, num processo de alfabetização, *"o que a criança pensa a respeito da escrita"*, o que ela já conhece e qual sua relação com a escrita (10).

É preciso respeitar o que as crianças já trazem para escola (cultura), como um ponto de partida para o processo

de ensino-aprendizagem (6).

##### 2.3.1.1. Os sujeitos

As crianças tem diferenças que tem que ser respeitadas, elas tem desejos diferentes é importante ao professor conhecer o que desejam (5).

##### 2.3.2. PRÁTICAS

##### 2.3.2.1. Trabalho em grupos

O trabalho em grupo como base para o processo de ensino-aprendizagem (4).

A escolha do grupo tem que ser feita pelas crianças porque a afetividade é um importante componente para se garantir a interação, caso contrário as

crianças apenas se suportariam (11).

O número de componentes é escolhido pelo professor para que se garanta a possibilidade de um trabalho conjunto e a disciplina (12).

Durante a eleição dos grupos o professor, porém, tem que estar de fora, a escolha deve ser feita sem sua interferência (14).

Primeiramente são eleitos os chefes de grupo. Depois estes escolhem o primeiro componente e a partir daí são os componentes do grupo que resolvem a próxima escolha. Cada criança escolhida pode aceitar ou não fazer parte do grupo, garantindo assim o compromisso com o grupo (15).

O grupo que tiver o chefe mais votado será o primeiro a escolher o lugar que deverão sentar, além do nome do grupo (17).

O chefe do grupo tem funções: distribuir o material em seu grupo (folhas, jogos, etc), é responsável pelo cuidado com esse material, deve fazer chegar as informações e

atividades aos componentes de seu grupo que faltarem (18,20).

Os grupos devem ter a duração de no mínimo dois meses para que se forme o "vínculo de grupo". Durante esse tempo o professor poderá fazer mudanças se achar necessário desde que isto seja discutido com o grupo (19).

Existe nos grupos a avaliação dos componentes feita pelos próprios integrantes (26).

Com estes trabalhos em grupo desenvolve-se a responsabilidade, a cooperação e a autonomia dos alunos (27).

#### 2.3.2.2. *Uso social*

As atividades de escrita que devem ser propostas são as que tem relação com a vida real. Deve-se "trazer a vida para dentro da escola para que a escola fique interessante" (ex: bilhetes, cartas, etc) (9,23,24).

Os alunos, ao assinarem o que escrevem, estão usando a escrita como expressão das próprias idéias (ex: a assinatura posta nas folhas escritas) (28).

As cartas e

os bilhetes escritos pelos alunos devem ser entregues ao destinatário caso contrário deixam de exercer a função social a que foram destinadas (34).

É importante que as atividades de leitura e escrita tenham significado para as crianças. Deve-se deixar claro para elas a função destas atividades (33,35).

### 3. CRÍTICA ÀS PRÁTICAS TRADICIONAIS

Quando um professor baseia todo seu trabalho no uso da cartilha ao se deparar com a dificuldade de algum aluno, o que faz é simplesmente repetir tudo de novo (1).

"Na aprendizagem puramente escolar a impressão que se tem é que as crianças estão aprendendo para fazer vestibular e não para viver na vida" (ex: ditados, redações com temas "mirabolantes") (23).

Atividades descontextualizadas, como a cópia pela cópia acabam por levar as crianças a não gostar de escrever (25,32).

Existe na escola tradicional a falta de clareza na definição do papel do professor. Ele é visto pelos pais, muitas vezes, como babá e não professor (31).

## MATRIZ FINAL - S4

### 1. CIDADÃO CRÍTICO

*"O cidadão crítico não tem fórmula, sabe? Ele tem algumas maneiras de ser, de atuar" (21)*

Na constituição do cidadão crítico está a necessidade de que o indivíduo seja capaz de fazer suas próprias escolhas sobre as opções que lhe são apresentadas (1,22).

A escolha do que fazer deve ter como base o questionamento dos desejos e objetivos próprios em conforto aos criados nas relações sociais (11).

*"... uma pessoa crítica deve reconhecer inclusive os limites de sua atuação" (26).*

Deve ser alguém que questione as situações que não concorda (13,39).

É importante que considere a totalidade, a realidade e a temporalidade dos fatos (38).

Ser um cidadão crítico é ser

um cidadão consciente, até, de que sua consciência é "formada no social, nas relações sociais, nas limitações e nas possibilidades" (6,41).

### 2. A ESCOLA E O CIDADÃO CRÍTICO

#### 2.1 O PROFESSOR E SEU PAPEL

O professor tem um papel fundamental na formação do cidadão crítico na medida do espaço de escolha que delega para seu aluno (3).

O professor precisa se preparar tanto em relação aos conteúdos propriamente ditos como em relação a sua proposta de trabalho para não cair em contradição através de sua atuação, pois num processo baseado no dialogo ele certamente será constantemente questionado em relação a esses aspectos (14,24).

Só um professor que aja como um cidadão crítico poderá possibilitar a postura crítica de seus alunos (21).

É importante, também, que o professor leve seus alunos a perceber que existem limites para a condição da escolha (35,40).

O professor é a autoridade na sala de aula, além de organizar os

diálogos, deve estar sempre recuperando com os alunos as regras e os objetivos combinados (7,43).

#### 2.2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização poderá, dependendo da concepção do professor, levar a conscientização dos alunos ou ao "assujeitamento" destes (28).

*"Eu vejo a conscientização meio que uma consequência, mesmo, do tipo de trabalho que a gente faz. Não acredito muito que você tem que conscientizar para depois desenvolver um trabalho" (25).*

##### 2.2.1. PRINCÍPIOS

Num processo de alfabetização é necessário que se estabeleça uma relação de confiança, onde o respeito pelo que a criança sabe é muito importante para que ela use a escrita como uma forma de se colocar (ex: a escrita do nome feio) (4).

*"... nessa relação de confiança é que vai se construindo o porque da escrita".*

É neste ambiente que as crianças aprenderão a escrever, decidirão o que escrever e até quando não escrever (27).

"A alfabetização é um processo extremamente, profundamente político" (42) pois dependendo de como é direcionado o trabalho se criará ou não condições para a formação do cidadão crítico (50).

O tempo é outro importante aspecto deste processo: *"Mas não vou falar que isso tenha saído de imediato não, isso foi um longo trabalho, uma construção mesmo"* (37), *"Quando a gente está comentando parece que perde esta dimensão temporal da coisa"* (15).

#### 2.2.1.1. A leitura e a escrita

O processo de aprender a ler e a escrever não pode estar disvinculado da discussão e da conscientização do que seja ler e escrever no seu sentido mais amplo (36).

Como formas de comunicação, de aceitação social, de reflexão, de conhecimento e de

auto-conhecimento (37).

#### 2.2.1.2. Os sujeitos

As crianças precisam ter espaço para se mostrarem sujeitos, trazerem suas histórias para sala de aula, compartilharem com os outros suas vivências. Espaço para as trocas, para que possam ensinar algo para o grupo (5).

As crianças *"se percebem sujeitos pela prática da escrita"*. Uma prática fundamentada na escolha do que escrever, no respeito a autoria de quem escreve e no conhecimento do porque e para que se escreve (27,28).

#### 2.2.2. PRÁTICAS

O exercício da escolha pelo aluno é um processo cotidiano que pode ser feito a partir do planejamento das atividades a serem desenvolvidas no dia, na semana, etc. São práticas que levam o aluno a perceber-se como sujeito no seu processo de aprendizagem (8).

#### 2.2.2.1. Produção de textos

Os temas dos textos devem ser sugeridos pelas próprias crianças e podendo ou não serem aceitos pelo

grupo depois de postos em discussão. Isso garante que sejam temas com os quais as crianças tenham envolvimento e, portanto temas contextualizados (29).

Os temas por serem vivenciados (ex: a falta de pátio coberto para lanche nos dias de chuva) tornam os textos *"quase um depoimento"* (13,15).

*"Nem sempre todo mundo escreve sobre o mesmo tema"* (30).

#### 2.2.2.2. Correção coletiva

*"... é uma opção, faz parte de uma relação de confiança e respeito"* (31).

A correção coletiva de um texto deve ser feita só quando autorizada pelo autor e desde que fique claro para ele que só será identificado se assim o desejar (17).

É importante se respeitar a vontade do aluno se ele não quiser que seu texto seja corrigido coletivamente (19).

Numa correção coletiva deve ser discutido com as crianças a

questão da importância das idéias colocadas no papel. Assim só após a reorganização das idéias é que se discutirão os erros ortográficos. A repontuação acontece durante a organização das idéias (31,33).

A discussão das idéias tem como fim, apenas, a melhor organização destas, pois a questão da autoria deve ficar clara: Não se pode mudar a opinião do autor, pode-se apenas concordar ou discordar. Assim, ao final da reestruturação o autor deve manifestar-se aceitando ou não a nova versão do seu texto (32).

#### 2.2.2.3. Registro

A discussão e o registro sobre *"do que brincar"* e *"como brincar"* (regras) são atividades que, por partirem das necessidades das crianças, permitem o uso da escrita vinculado a sua função social (12), *"uma função imediata ... que era entender como se brinca"* (34).

#### 2.2.2.4. Uso social

É importante que a criança conheça e use as diferentes formas de leitura e escrita. Quando o

professor traz para sala um material qualquer que tenha lido e achou interessante (ex: livro, revista, jornal, etc) está trazendo a escrita e a leitura na forma como se apresentam na vida. "A escrita está fora da sala de aula" (20,23,48).

Atividades livres de leitura visando a interação e a diversão das crianças, onde elas terão um contato com materiais escritos das mais diferentes formas: "passando a mão na folha do livro, na textura, na cor, ..., lendo um trequinho de cada página, ou só folheando, vendo os desenhos"(9,44,45).

#### 2.2.2.5. Releitura

Um procedimento que deve ser desenvolvido na criança, pois "a construção da escrita passa por sua reelaboração" e quando ela a faz sozinha tem outro significado, ela própria fará algumas correções (16,18,46,47).

### 3. CRÍTICA A PRÁTICAS TRADICIONAIS

O aspecto de diversão da leitura e escrita precisa fazer parte da sala de aula (10).

É preciso que o material escrito trazido de fora da escola seja visto de forma diferente do que apenas papel para recortar (49).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. Marques. "A propósito de leitores e escribas" in Série Idéias, 3 Fundação para o desenvolvimento da educação. São Paulo: 1992.

BRASLAVSKY, Berta. Escola e alfabetização. S.Paulo: UNESP, 1993.

COOK-GUMPERZ, Jeny. Construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ESTEVAM, Pricila Larroca. Um estudo sobre as contribuições da psicologia educacional para a formação dos professores das séries iniciais. Projeto de pesquisa ao programa de Pós-graduação/Mestrado da Faculdade de Educação. Campinas: Unicamp, 1995.

FRANCHI, Êgle Pontes. Pedagogia da alfabetização da oralidade à escrita. S. Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. E as crianças eram difíceis. A redação na escola. S. Paulo: Martins Fontes, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979

\_\_\_\_\_. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. S. Paulo: Ed. Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. S. Paulo: Paz e terra, 1990.

FREITAS, Lia. "A sala de aula" in Produção da ignorância na escola: uma análise crítica do ensino de língua escrita na sala de aula. São Paulo: Cortez, 1989.

GRAFF, Harvey J. Os labirintos da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GUANAIS, Maria Adelina Biondi. O trabalho e a Qualidade Total: Contribuições do psicólogo organizacional. Tese de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1995.

KLEIN, L. Regina. Alfabetização: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. "Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo" in Tecnologia educacional n. 61. Porto Alegre. 1984

MAYIRINK-SABINSON, Maria Laura T. "Para que serve a escrita, quando você ainda não sabe ler/escrever?" in Leitura teoria e prática. Ano 9, n. 16. Associação de Leitura do Brasil. FE. Campins: UNICAMP, 1990.

MIRANDA, Marildes Marinho. "Os usos da escrita no cotidiano" in Leitura teoria e prática. Ano 11, n. 20. Associação de Leitura do Brasil. FE. Campinas: UNICAMP, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. "O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação" in Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural Cadernos Cedes n. 35. Campinas: Papirus, 1995.

PAIVA, Vanilda Pereira. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

SILVA, Ezequiel T. "Professor de 1º grau: contornos mais definidos da sua identidade" in Professor de 1º grau identidade em jogo. Campinas(SP), Papirus: 1995.

SOARES, Magda Becker. "Lingua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas" in Revista Brasileira de Educação. N. 0, 1995.

\_\_\_\_\_. "Alfabetização: A (des)aprendizagem das funções da escrita" in Educação em Revista. n. 8. Revista da Faculdade de Educação UFMG, dez/1988.

SMOLKA, A. Luiza. "Salas de aula, relações de ensino" in A criança na fase inicial da escrita. São Paulo, Cortez: 1993.

TORRES, Carlos Alberto. Diálogo com Paulo Freire. S. Paulo: Loyola, 1979.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. S. Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZANELLI, José Carlos. Formação profissional e atividades de trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1992.