

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**KARINA APARECIDA DE SOUZA**

**POR UM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO LIGADO À VIDA:  
CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA E UMA PROPOSTA  
FREIRIANA**

**CAMPINAS, 2013**

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação

Karina Aparecida de Souza

Por um Processo de Alfabetização Ligado à Vida: Considerações sobre a Escola  
e uma Proposta Freiriana

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade de Educação da UNICAMP, como  
exigência para a conclusão do curso de  
Pedagogia, sob orientação do Prof. Dr.  
Guilherme do Val Toledo Prado.

Campinas, 2013

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

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

So89p

Souza, Karina Aparecida, 1989-

Por um processo de alfabetização ligado à vida:  
considerações sobre a escola e uma proposta freiriana /  
Karina Aparecida Souza. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Alfabetização. 2. Cultura infantil. 3. Experiências. 4.  
Aprendizado. I. Prado, Guilherme do Val Toledo, 1965- II.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

13-130-BFE

Dedico este trabalho a meus pais e à minha primeira professora, Criscéria,  
carinhosamente Tia Cris, o princípio do amor pela escola.

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a Deus, que me fortaleceu e me capacitou durante toda a minha trajetória.

Agradeço ao meu orientador, Guilherme do Val Toledo Prado, que tanto me ajudou na elaboração desse trabalho e também nas disciplinas de estágio, mostrando-me uma outra face de olhar o fazer pedagógico e me “apresentou” a Paulo Freire.

Agradeço ao meu segundo leitor, Sérgio Antônio da Silva Leite, que tanto me auxiliou com suas ricas sugestões para o melhor desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço, também, a meus pais, Mauro e Isabel, que me educaram e sem os quais nunca teria chegado até aqui.

Agradeço ao meu noivo, Orlando, sempre paciente e atencioso, que tanto me apoiou durante a graduação.

Agradeço à minha amiga de infância, Maria Elisangela e a minhas amigas de graduação – que serão amigas para toda a vida - , Camila, Giovana, Karina, Mayara, Priscila e Ewelyn, que sempre me apoiaram com sua amizade, conselhos e conversas.

E, finalmente, agradeço aos meus professores, principalmente à Tia Cris e a todas as crianças que passaram por minha vida e deixaram, cada um, um pedacinho de si.

O meu muito obrigada!

*“As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade do mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola.” (Freire, 1995)*

## **Resumo**

O presente trabalho de conclusão de curso trata de questões relacionadas à escola e ao processo de alfabetização das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, no que diz respeito ao modo como essa relação de ensino – aprendizagem é construída. A reflexão toma como base experiências pessoais enquanto aluna e enquanto estagiária, relacionando-as a referências bibliográficas. Tendo como objetivo mostrar a importância de se trabalhar com os conteúdos da vida das crianças para desenvolver uma alfabetização e um processo de aprendizado significativos e de respeito à sua cultura infantil, autores como Paulo Freire, Maria Teresa Esteban, Carmem Sanches Sampaio e Maria Carmem Silveira Barbosa são utilizados para a fundamentação teórica e proposta de trabalho.

Palavras-Chave – Alfabetização, Cultura Infantil, Experiências, Aprendizado.

## **Sumário**

<b>Introdução.....</b>	<b>09</b>
<b>Capítulo 1 - Experiências e discussão teórica.....</b>	<b>11</b>
1.1 – A primeira experiência – Uma aluna no Jardim de Infância.....	11
1.2 – A segunda experiência – A estagiária no segundo ano do ensino fundamental..	15
1.3 – Aspectos da escola atual – Uma discussão teórica.....	19
<b>Capítulo 2 – Cultura Infantil – A Valorização e o Professor.....</b>	<b>26</b>
<b>Capítulo 3 – Uma escola e um processo de alfabetização ligados à vida.....</b>	<b>35</b>
<b>Capítulo 4– Uma proposta de alfabetização a partir de Paulo Freire.....</b>	<b>42</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>49</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>51</b>

## **Introdução**

Durante minha trajetória no curso de pedagogia, as questões referentes à alfabetização sempre me interessaram.

Como as crianças aprendem a escrever? Qual é o papel do professor nesse processo? Qual o melhor caminho para ensinar uma criança a ler e a escrever?

E com o decorrer do curso, essas perguntas foram amadurecendo e comecei a ver que o modo como a escola é organizada influencia diretamente no modo como as crianças se alfabetizam e comecei a me questionar:

Por que as crianças têm que aprender a ler e a escrever do mesmo jeito sempre, partindo do alfabeto e das famílias silábicas em ordem alfabética? Porque os conhecimentos que as crianças trazem de casa são desvalorizados? O que fazer para que isso mude?

Essas questões me acompanharam até este trabalho de conclusão de curso, no qual procuro respostas para algumas dessas perguntas.

No decorrer da minha primeira disciplina de estágio no ensino fundamental I, com o professor Guilherme, tive meu primeiro contato, de fato, com Paulo Freire, a partir da leitura do livro: “Professora Sim, Tia Não” e foi aí que eu comecei a ver uma forma de trabalhar com a alfabetização de um modo diferenciado e significativo para as crianças.

Minha primeira experiência como estagiária no ensino fundamental I foi impactante. Deparei-me com uma escola que impõe conteúdos e saberes em detrimento daqueles que os alunos trazem, não os valorizando e, conseqüentemente, causando um processo de alfabetização totalmente alheio à vida das crianças, crianças estas que, não se identificando com a escola, eram vistas como fracassadas, incapazes de aprender, de atingir o esperado, o

ideal de aluno. Experiência esta que contrasta com a minha experiência enquanto aluna em processo de alfabetização, que se deu a partir de cantigas, parlendas e era pautada no respeito entre os saberes trazidos por nós e pela professora.

Com isso, buscando entender a escola que nos mostra hoje e tendo como objetivo principal mostrar a importância de se desenvolver um processo de alfabetização e aprendizado que sejam significativos e estejam ligados à vida das crianças, respeitando os seus valores e a sua cultura infantil, estruturo este trabalho da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, escrevo sobre minhas duas experiências que servirão de base para a discussão: meu primeiro contato com a escola enquanto aluna alfabetizanda e minha primeira experiência enquanto estagiária do ensino fundamental I. Em seguida, apresento uma discussão teórica a respeito das questões que envolvem esta escola atual.

No segundo capítulo, trago um olhar para a valorização das culturas infantis e sobre o papel do professor no processo de ensino aprendizagem.

No terceiro capítulo, defendo a importância de uma escola e um processo de alfabetização ligados às vidas das crianças, que valorizem os seus saberes.

Por fim, no quarto capítulo, apresento a proposta de alfabetização de Paulo Freire, que parte do trabalho com palavras geradoras como um meio de promover essa alfabetização significativa.

## **Capítulo 1 – Experiências e discussão teórica**

### **1.1 – A primeira experiência – Uma aluna no Jardim de Infância**

Tive uma infância muito ativa e agradável. Moro na mesma rua desde quando nasci, em um bairro que hoje abriga muitos condomínios e comércios mas que, quando era criança, abrigava apenas chácaras. Brincava bastante na rua, como qualquer outra criança de 1995. A escola, de uma forma ou de outra, sempre esteve presente na minha vida.

Meus pais sempre me incentivaram a desenhar e a escrever e eu fui tomando gosto pela “escrita” e criando uma certa curiosidade em torno dela, perguntando sempre como se escreviam as coisas que eu via e gostava.

Com os livros, o contato também veio cedo. Tenho três primos mais velhos – duas meninas, na época com 12 e 13 anos e outro menino, na época com 10 anos – e lembro-me de ir à casa deles e ouvir as histórias que elas me contavam. Eram livros grandes, cheios de figuras... Ah, como eu me encantava! Minhas duas primas, hoje professoras, sentavam comigo no sofá da sala ou na varanda e ficávamos horas vendo as histórias e também os encartes dos discos infantis.

Quando completei cinco anos, sabia que tinha chegado a idade de ir para a escola, este lugar que tanto me encantava e me causava muita curiosidade! O que será que acontecia lá dentro? Quem seria minha professora?

Chegou o grande dia, finalmente estava colocando aquele uniforme lindo, branco e azul! Meus pais haviam comprado uma mochila azul e rosa, com dois macaquinhos na frente

e uma lancheira roxa da Mônica, na qual eu sempre levava um pão com requeijão embrulhado no papel toalha – Lembro-me do cheiro daquela lancheira até hoje...

Meus pais levaram-me de carro até a escola: chegando lá, tudo me encantava: A fachada do prédio, com uma área grande com vigas de madeira envoltas por primaveras cor-de-rosa, todas aquelas crianças vestidas iguaizinhas, com suas mochilas novas. Um clima de alegria por parte das crianças e de preocupação por parte dos pais, mas uma preocupação também recheada de expectativas. Lembro-me das recomendações de meus pais: obedeça à professora, seja educada, faça amigos! Cada minuto que passava era uma eternidade!

A porta de entrada era de vidro e estava fechada. Por conta da luz do sol, não conseguia ver com clareza como era por dentro da minha primeira escola, mas, quando menos esperava, a porta se abriu. Ali estava a diretora, Selma, sorridente e convidando-nos a entrar com um gesto nas mãos e um sorriso no rosto. Sentia-me muito feliz! Finalmente estava entrando na escola que tanto esperava!

Entrando pela porta de vidro, estávamos em um pátio grande do qual saíam dois corredores nas laterais e já dava para ver as portas das duas únicas salas: a da direita do Jardim e a da esquerda do Pré. Na grande parede ao lado da porta, o nome da escola em letras bastão: CEMEI Anexa ao Bairro Medeiros – O prédio era alugado e a escola ainda não tinha nome. No corredor da direita, ficavam o “banheiro dos adultos”, o refeitório, a cozinha e a dispensa e, no corredor esquerdo, ficavam os banheiros das crianças, a ampla sala de brinquedo, a sala de TV, a sala da diretora e, no fim do corredor, outra grande porta de vidro que dava para o “quintal” da escola. O quintal era grande, muito grande, com uma mangueira enorme, debaixo da qual muitas brincadeiras aconteceram.

Cheguei na porta da sala e a professora estava em pé nos esperando. Ela se abaixou, me beijou carinhosamente e pediu para que eu me despedisse dos meus pais, dizendo para eles que ficassem tranquilos.

Na sala o clima era de alegria e curiosidade, conversávamos, queríamos nos conhecer, perguntar os nomes, a idade, onde moravam.

Assim que todos nós tínhamos entrado, a professora delicadamente se apresentou: Tia Cris, uma mulher baixa, cabelos longos e escuros, com um amor no olhar que eu me lembro até hoje. A sala não era muito grande, com algumas mesinhas para quatro crianças, um varal que pegava toda a parede lateral, a mesa da Tia Cris, um armário, uma lousa e uma porta no fundo que era saída para o quintal.

O ano foi passando e a cada dia eu amava mais aquele lugar, aquelas pessoas. Era ali que eu convivía com meus amigos, que eu aprendia a decifrar as letras que tanto me encantavam, era ali que eu tinha voz, que minha opinião era ouvida, que eu exercia minha autonomia, aprendendo além de ler e escrever e, a cada atividade, aprendendo o respeito com o outro, com a natureza, a colaboração, o trabalho coletivo, etc.

Lembro-me com muita clareza dos momentos de atividade em sala, nas mesinhas. Não tínhamos livros, apostilas ou cartilhas e a professora trabalhava muito com parlendas, nas quais identificávamos palavras, fazíamos desenhos sobre elas, pinturas... Assim que terminávamos as atividades em folha, colocávamos no cantinho da sala para secar – a maioria das atividades era com tinta – e, assim que secava, colocávamos dentro do saquinho que estava no varal, cada um de nós tinha um saquinho com o nome, que ficava pendurado no varal e, no fim do bimestre, levávamos as atividades para casa.

Mas a maioria das atividades era do lado de fora da sala, muitas vezes no pátio, brincávamos de mercadinho, a partir do qual aprendi a somar, subtrair e “voltar troco”, como

a professora dizia. Na sala de brinquedos, trabalhávamos muito em roda. Minha professora usava muito da música para nos ensinar a ler e a escrever e sempre eram músicas que nós gostávamos e já conhecíamos. As atividades eram sempre prazerosas.

Na hora do lanche, comíamos todos juntos no refeitório, o jardim e o pré, e depois íamos brincar no quintal. Essa era uma hora muito rica, de interação e desenvolvimento principalmente da curiosidade. As professoras sempre nos acompanhavam e interagiam conosco nas brincadeiras.

Lembro-me muito das atividades com listas que a professora fazia. Primeiro, nós brincávamos e, depois, na sala, conversávamos sobre a brincadeira e fazíamos listas com palavras sobre os materiais usados, etc.

A relação da Tia Cris com os pais era bastante afetuosa, era realmente uma relação de confiança. Os pais participavam de passeios, festas e encontros oferecidos pela escola, nos quais eles também brincavam.

No fim do ano, como presente de Natal, cada um de nós ganhou um livro e tão grande foi a minha alegria quando, ao chegar em casa, consegui ler a história para os meus pais sem maiores dificuldades. Estava alfabetizada aos 5 anos de idade.

Mas além disso tudo, o que mais me marcou era a postura da nossa professora, a querida Tia Cris. Nunca se recusou a responder uma pergunta sequer, tudo o que tínhamos curiosidade de conhecer, saber como se escrevia, aprender, ela nos mostrava com carinho e dedicação. O respeito pelos nossos saberes era visível e a valorização de tudo o que produzíamos, por mais simples que fosse, tornava a escola um lugar cada dia mais encantador.

Encantador a ponto de, até hoje, acreditar na escola como um espaço coletivo de aprendizado, interação e troca de cultura.

## **1.2 – A segunda experiência – A estagiária no segundo ano do ensino fundamental.**

Quando cheguei ao terceiro ano de faculdade, no primeiro semestre de 2011, chegava a hora de ir ao estágio, o tão esperado estágio. Até então, sempre trabalhei como auxiliar de classe em uma escola privada de educação infantil, mas a experiência de ocupar o espaço de uma estagiária, em uma escola pública, me deixava ansiosa, primeiramente pela experiência de estágio que nunca tinha tido e, segundo, por voltar à escola pública, âmbito no qual cresci e tive todas as minhas experiências enquanto aluna.

Estudei na mesma escola, EE “Rafael de Oliveira”, da primeira à oitava série, mas com a municipalização, o ensino fundamental I mudou de prédio e de nome e as professoras que me deram aula no antigo Rafael de Oliveira foram para essa “nova” escola. Fui até lá para entregar a carta de estágio, pedindo autorização para realizar minhas atividades. Na secretaria, fui bem recebida; disseram-me que a diretora não estava mas que poderia deixar minha carta de apresentação e que logo me ligariam para começar a estagiar. Deixei minha carta, voltei para minha casa e esperei a ligação por três dias. Como ninguém retornou, eu liguei na escola, por diversas vezes: a diretora nunca estava ou então eu não era atendida. Entendi que não queriam que eu estagiasse lá e resolvi procurar outra escola.

Fui até a escola uma escola do bairro ao do lado de onde moro, e consegui conversar com a vice-diretora que me atendeu prontamente, autorizando-me a começar no outro dia.

A fachada da escola é diferente das demais: possui um trabalho artesanal aparentando madeira, feito pela mãe de um dos alunos, fruto de um projeto da escola que traz as famílias para dentro dela.

Na primeira conversa, a vice-diretora explicou-me que a organização da escola também é diferente das demais de ensino fundamental de Jundiaí. Ela se organiza por oficinas, assim, as turmas não têm uma sala e professor fixo, mas cada oficina tem sua sala e professor e são as turmas que passam por elas. Ela disse-me também que as atividades são diferenciadas: mostrou-me o Plano Pedagógico da escola e vi propostas muito interessantes de atividades envolvendo experiências, trabalhos manuais, trabalho com materiais concretos, etc.

Fiquei muito ansiosa para conhecer a escola, as turmas e o ensino por oficinas, que para mim era uma novidade.

Fiz o meu estágio em uma sala de segundo ano, com crianças entre sete e oito anos e fui muito bem recebida por eles, assim como por toda a comunidade escolar. Mas grande foi a minha decepção quando vi que o ensino acontecia através de apostilas. As oficinas não tinham muita coisa diferente das aulas normais, exceto a organização ambiente e o nome.

As atividades da apostila, muitas vezes, eram interessantes e com temas aparentemente conhecidos pelas crianças, mas não as motivavam o bastante para gostar delas.

A única atividade mais lúdica e ligada ao mundo exterior à escola, foi a caminhada no jardim botânico que fica ao lado da escola, motivada pelo Dia do Desafio. Foi uma atividade muito rica, os alunos sentiram-se importantes ao passar ao lado de suas casas e poder comentar com os colegas sobre seu dia-a-dia, porém essa atividade foi um caso isolado e não foi explorada depois que aconteceu, caindo no esquecimento.

A avaliação também estava muito presente no cotidiano e o temor por ela, conseqüentemente, também. A avaliação das matérias era feita em dias diferentes, uma por dia, constituindo uma semana de provas e nunca eram realizadas com o professor responsável pela disciplina, de modo que os alunos não recebessem nenhuma ajuda, caso tivessem alguma dúvida específica naquela disciplina.

Alguns professores propunham atividades diferentes, em duplas, grupos, que realmente davam certo, apresentavam ótimos resultados e as crianças gostavam de fazer, pois nelas tinham a oportunidade de colocar suas opiniões, desenvolver sua criatividade e mostrar o que já sabiam, porém essas atividades ocupavam muito tempo e tinham que ser interrompidas pois os professores precisavam “trabalhar a apostila que era mais completa”.

Durante o período de Hora de Estudo, os professores reuniam-se na sala dos professores, comentavam sobre os recados gerais, juntamente à coordenadora e ao diretor ou vice-diretora e passavam o restante do tempo preenchendo o diário de classe, corrigindo provas e atividades e preparando atividades para os próximos dias, sem uma colaboração coletiva entre eles ou troca de experiências. As conversas restringiam-se a assuntos pessoais da vida de cada um ou comentários a respeito dos erros dos alunos.

Durante as aulas, tive uma ligação muito próxima com as crianças que muitas vezes reclamavam que as atividades não eram legais e comentavam coisas do seu dia-a-dia que, realmente, não tinham nada a ver com o conteúdo arbitrário trabalhado a partir das apostilas.

Relacionando o que observava com as aulas da disciplina de Estágio, eu e minha colega decidimos desenvolver o projeto – era necessário desenvolver um projeto com a sala que havíamos participado dos estágios – sobre Gibis, visto que tínhamos observado o grande interesse das crianças por esse material e por entender o gibi como um objeto rico em estratégias de leitura: com balões, figuras e palavras.

Não tive dificuldades em conseguir autorização para desenvolver o projeto e a única condição que deram-me, que aliás não me surpreendeu, era que o fizesse depois da semana de provas pra evitar que as crianças se dispersassem dos conteúdos programados.

O projeto transcorreu tranquilamente e grande foi a participação das crianças, principalmente nas atividades que tinham um teor prático e permitiam expressar suas opiniões

e criatividade. Fizemos a pintura da capa do caderno – uma junção de todas as atividades em papel -, leitura de gibis compartilhada em duplas, identificação dos personagens e recursos gráficos utilizados, dramatização de um quadrinho – fizemos balões gigantes e as crianças, em duplas, dramatizaram uma cena utilizando o balão, como se fossem os personagens das histórias - , fizemos também um caça-palavras, no qual continha uma palavra misteriosa, que não estava na lista mas se encontrava escondida no diagrama e, por fim, as crianças desenharam uma história em quadrinhos, do tamanho que preferissem, usando o tema e os personagens que preferissem. O desenvolvimento do projeto levou três dias e a avaliação das crianças foi muito positiva, como elas mesmas disseram-me, “foi muito legal”.

No segundo semestre, em outra disciplina de estágio, ainda com o professor Guilherme, voltei à escola e continuei na mesma sala do começo do ano. Depois das férias de julho, nada mudou. As mesmas pessoas, as mesmas práticas, as mesmas opiniões, exceto as crianças que voltaram cheias de histórias para contar e só podiam fazer isso nos quinze minutos de intervalo que tinham para lanche, ir ao banheiro, beber água e ainda conversar com os colegas.

Planejei outro projeto para fazer com as crianças, mas, infelizmente, desta vez ele não foi aceito, pois as crianças teriam a prova Brasil e precisavam progredir nos conhecimentos para chegarem mais preparados na próxima série – em Jundiaí, cada criança tem uma planilha que os professores preenchem de acordo com os conhecimentos obtidos ou não pelas crianças, não existe uma nota final, uma média final.

No final do ano, todas as crianças “passaram de ano”, mas as que, no começo do ano, eram denominadas como problemas, continuaram sendo denominadas assim.

### **1.3 – Aspectos da escola atual – Uma discussão teórica**

Entendo educação de qualidade como uma educação que valorize os saberes dos educandos e traga conteúdos que os acompanharão por toda a vida; a escola que vivenciamos hoje caminha no sentido oposto do que pode ser entendido por qualidade.

Primeiramente, temos os conteúdos selecionados arbitrariamente, que não levam em consideração a realidade dos alunos, visto que, no início do ano, o planejamento já está pronto, pelo menos para um bimestre, antes mesmo de os professores conhecerem o rostinho dos seus alunos.

Um fator que colabora para o desenvolvimento desse currículo pré-determinado, é o grande enfoque que as escolas públicas colocam nas provas externas, como a Prova Brasil. Elaboradas para medir a qualidade da educação brasileira, essas provas são pautadas nos conteúdos de português e matemática. Assim, os professores elaboram seus planejamentos com foco nessas matérias, uma vez que, dependendo da nota obtida, a escola será “bem vista” no município, aumentando a chance de receber “melhorias”.

Com isso, além de colaborar para a seleção arbitrária dos conteúdos, as avaliações externas influenciam na classificação dos conteúdos “mais importantes” – Português e Matemática – e “menos importantes” – História, Geografia, Artes, Educação Física – e colaboram para uma escola desligada da vida.

Outro fator importante que leva à seleção arbitrária dos conteúdos é que estes, na maioria das vezes, estão contidos em livros didáticos e apostilas que são seguidos pelos professores como o principal material de trabalho, ocupando todo o tempo do seu planejamento e não abrindo espaço para a curiosidade e conhecimentos que as crianças trazem e que podem colaborar muito para o fazer pedagógico do professor.

O livro didático, para ser bem utilizado, deve servir apenas como material de consulta para o professor, mas infelizmente, o que vemos hoje no cenário nacional, é uma grande propagação do uso dos livros didáticos, desde a educação infantil até o ensino superior.

Smolka (2008) afirma que os livros didáticos passaram a ser imprescindíveis, um verdadeiro método e, *“Como método, adquiriu o ‘estatuto da cientificidade’, e, como ciência, sua utilização passou a ser inquestionável.”* (Smolka, 2008)

Segundo essa mesma autora, o fato do uso livro didático como método aconteceu diante da suposta incapacidade dos professores, diagnosticada a partir do aumento do número de crianças que não atingiam o esperado ao final do ano.

Os programas nacionais desenvolvidos para que os livros didáticos sejam garantidos nas escolas, a exemplo temos o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, realizam uma pré-seleção dos livros, enviando uma lista com os pré-selecionados às escolas. Essa pré-seleção, certamente, realiza uma espécie de “pente fino” nos livros recebidos, selecionando-os de acordo com determinados interesses, como, por exemplo, as avaliações externas que elevam o país nos rankings de desenvolvimento.

Vemos aqui que, muito além de concepções pedagógicas, a expansão das editoras e do uso dos livros didáticos nas escolas públicas e particulares, é uma questão político-ideológica, revelando manobras do sistema para que seus objetivos sejam alcançados.

Porém, há que se considerar que isso, infelizmente, interfere de modo negativo na aprendizagem dos pequenos educandos, colocados diante de conteúdos impostos e pautados em uma realidade que não condiz com as suas experiências.

Esses conteúdos seguem um padrão que não é questionado e colocam como objetivo um aluno ideal que saiba ler, escrever, interpretar, ser educado e obediente. Assim, as crianças

que não se encaixam nesse ideal, nesse padrão estabelecido, acabam sendo excluídas e não têm o seu conhecimento valorizado por não ser considerado importante sob a ótica escolar.

Vivemos em uma escola fragmentada, que, em busca desse aluno ideal, sustenta “(...) *um currículo fragmentado que indica uma sequência de conteúdos que devem ser aprendidos dentro de uma ordem pré-definida.*” (ESTEBAN, 2008). Segundo essa mesma autora, este currículo fragmentado gera uma distorção da realidade, uma vez que trata dela na escola de forma linear.

No livro “Cuidado, Escola!”, apresentado por Paulo Freire, os autores nos mostram uma perspectiva muito interessante a respeito da fragmentação do currículo, defendendo que os currículos são organizados em gavetinhas, uma para cada “matéria” e cada gaveta não tem relação com a outra. Além disso, os conteúdos de cada “gaveta” são “cortados em fatias”: por exemplo, o ensino de língua é cortado em vocabulário, conjugação, etc.

Essa escolha arbitrária do conteúdo faz com que as crianças não vejam sentido no que estão aprendendo nem mesmo vejam utilidade naquilo que lhes é imposto e acabem sendo consideradas como depósitos vazios no qual o professor, detentor do conhecimento científico, único valorizado, deposite nas crianças aquilo que lhes julga ser de necessidade.

Essa Educação Bancária, como nos diz Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, torna a relação educador-educando uma mera narração do primeiro ao segundo. É realmente uma “(...) *doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.*” (FREIRE, 1981)

No caso desta educação bancária, que ainda nos dias de hoje se faz presente, acontece a marginalização da criança, uma vez que não se procura saber o que, como, porque e para que o educando está na escola, mas apenas deposita neles os conhecimentos julgados importantes. (GARCIA, 2002)

Assim, a educação bancária traz uma visão mecânica do homem e, por consequência, do processo de ensino e aprendizagem, desumanizando o processo educativo. Nesta perspectiva *“O ensino, eixo articulador de todo trabalho, é entendido como mecanismo de transmissão, enquanto à aprendizagem se confere um papel passivo, tarefa de assimilação, desprovida de significado.”* (ESTEBAN, 2001), dentro do qual a aprendizagem está pautada em estratégias que facilitem a memorização do conteúdo, colaborando ainda mais para as atitudes mecânicas dentro da sala de aula.

Com isso, na relação entre professor e aluno pautada em uma concepção mecânica, acontece o que Paulo Freire denomina de *“acomodação”* (FREIRE, 2009), ou seja, uma prática própria dos animais que apenas estão *no* mundo e não *com* o mundo, uma prática que não discute, não opta e sacrifica a capacidade criadora uma vez que apenas segue o que é determinado previamente. Ao contrário, uma escola de qualidade deve trabalhar com a integração, própria do homem, que vive *com* o mundo, tendo capacidade para transformá-lo, pois, segundo Paulo Freire, a partir das relações do homem com o mundo, o homem se humaniza e humaniza a realidade.

A respeito da escolha arbitrária dos conhecimentos desligados da realidade dos alunos, Smolka, em seu artigo para a revista *Cadernos Cedes* (1989), defende que essa desconexão faz surgir os problemas de aprendizagem, uma vez que as crianças não encontram sentido naquilo que lhes é apresentado. Porém, a dificuldade de aprendizagem é vista como uma deficiência do aluno, incapaz de apresentar os resultados esperados no tempo determinado, transferindo a responsabilidade, da forma como os conteúdos são organizados, para a falta de capacidade do educando, *“(…)evitando que o debate incida sobre a dinâmica social, o projeto de escola, a prática pedagógica, a concepção de conhecimento.”* ( ESTEBAN, 2008)

A dificuldade de aprendizagem também está ligada ao já citado modelo ideal de aluno, assim, *“A criança que não aprende como a maioria e não ‘acompanha’ a turma; a que não*

*corresponde às expectativas da escola (e da professora) passa a ser considerada, muitas vezes, como incapaz para aprender.” (ESTEBAN, 2008).*

A tendência observada nas escolas é olhar para o produto final mostrado pela criança, este sendo errado, desconsidera-se todo o seu processo de aprendizagem e passa a classificá-lo como incapaz. Com isso, frequentemente, o fracasso é consequência de uma possibilidade de sucesso não percebida pelos professores, desconsideradas diante do erro.

Esse julgamento do aluno que aprende/não aprende é feito tendo como base modelos de aprendizagem idealizados, diante dos quais o professor não percebe que são poucas as crianças que se enquadram nesse modelo, realizando uma exclusão injusta – não que alguma exclusão seja justa.

A respeito dessa exclusão, Maria Teresa Esteban nos dá uma fala pertinente:

*“A criança que se apresenta como distinta do modelo usado, ao expor a diferença inaceitável pelo padrão proposto, vê sua aprendizagem e seu conhecimento negados e recebe a indicação do caminho da normalização: atividades cotidianas que buscam fazer dela a reprodução do outro. Quando não se alcança o enquadramento proposto, a criança vai sendo pouco a pouco encaminhada a lugares de exclusão na vida escolar cotidiana, e lhe são oferecidas cada vez menos oportunidades de viver um movimento produtivo de escolarização.” (ESTEBAN, 2008)*

No âmbito dessa exclusão, encontramos um instrumento utilizado na escola que colabora para o seu desenvolvimento: a avaliação na ótica do exame.

Cipriano Carlos Luckesi (1998) fala em uma “Pedagogia do exame”, ou seja, uma pedagogia na qual as práticas educativas são voltadas para a resolução de provas, para que os alunos alcancem um “bom aproveitamento” nas avaliações. Segundo a perspectiva dessa pedagogia, o objetivo maior de todo o trabalho pedagógico é a nota e não o efetivo aprendizado do aluno.

De acordo com esse autor, são muitas as consequências da pedagogia sob a ótica do exame. Consequências essas que envolvem o âmbito pedagógico, psicológico e social:

*“Pedagogicamente, ela centraliza a atenção nos exames; não auxilia a aprendizagem dos estudantes (...) Psicologicamente, é útil para desenvolver personalidades submissas. (...) Sociologicamente, é bastante útil para os processos de seletividade social.” (Luckesi, 1998)*

A respeito desse assunto, Esteban (2001) concorda com Luckesi (1998) quando afirma que a partir do exame é possível perceber se o aluno respondeu corretamente às perguntas feitas, o que não considera:

*“os saberes usados para respondê-la, nem os processos de aprendizagem desenvolvidos para adquirir o conhecimento demonstrado, tampouco o raciocínio que conduziu à resposta dada.” (ESTEBAN, 2001)*

Além disso, a avaliação organizada segundo a lógica do exame responde à necessidade de se classificar os alunos como os que sabem e os que não sabem, os que aprendem e os que não aprendem, servindo, conseqüentemente, como objeto de exclusão, uma vez que *“O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos.”* (Luckesi, 1998)

Nesse sentido, segundo Esteban, o mais importante deixa de ser o aprender, mas alcançar bons resultados nas avaliações, demonstrando o domínio do conhecimento solicitado pelo professor na avaliação, uma avaliação/exame que nega a complexidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem e tampouco serve para que se compreendam os conhecimentos que não resultam da lógica escolar, não permitindo que estes sejam incorporados nos estudos ocorridos na sala de aula.

Vemos aqui uma desvalorização daqueles conhecimentos que não são reconhecidos como escolares, os conhecimentos experienciados cotidianamente, no dia-a-dia, nas relações familiares e com os pares, ou seja, os conhecimentos que as crianças trazem na bagagem para

uma escola que desvaloriza essa cultura infantil tão importante e útil para o processo de aprendizagem dos educandos.

Desvalorizando os conteúdos prévios trazidos pelas crianças, acabamos também por “matar” a sua imaginação que vai além do que é proposto pelo professor. Freire já nos alertava sobre isso há anos atrás e a escola, infelizmente, parece continuar imutável nesse sentido:

*“Infelizmente, de modo geral, o que se vem fazendo nas escolas é levar os alunos a apassivar-se do texto. Os exercícios de interpretação da leitura tendem a ser quase sua cópia oral. A criança cedo percebe que sua imaginação não joga: e quase algo proibido, uma espécie de pecado.”*  
(Freire, 1995)

Essa desvalorização pode ser atribuída, segundo Esteban (2001), à concepção tecnicista que está sendo incorporada às escolas atuais, que visa proporcionar um conhecimento científico, considerado como mais sólido, em detrimento do senso comum, próprio de esferas “não-científicas” e, portanto, negado por essa concepção.

Essa visão de que o conhecimento científico é o único correto, acaba por desconectar a dinâmica social do desenvolvimento social,

*“assim, as relações interpessoais são analisadas como relações sujeito/objeto, dentro de um processo que não valoriza os elementos não observáveis imediatamente, dificilmente passíveis de quantificação.”* (ESTEBAN, 2001)

Diante de todos estes fatores presentes na escola atual, podemos ver uma escola que classifica, iguala, exclui os que não se enquadram nos modelos desejados e impostos e, não por menos, em nome de notas, metas, provas e bônus, acaba por desvalorizar aquilo que as crianças trazem de mais rico e importante para dentro de uma sala de aula: sua curiosidade e seus conhecimentos, sua cultura infantil.

## Capítulo 2 – Cultura Infantil – A Valorização e o Professor

Quando pensamos em criança, sempre nos lembramos de pureza, alegria, inocência. No âmbito escolar, lembramos também de imaturidade, dependência. Isso reflete uma visão estereotipada da criança, uma criança considerada única, todas com as mesmas ideias e pensamentos, porém devemos reconhecer que as crianças são seres individuais, cada uma com uma experiência diferente, vivendo sua experiência de infância em lugares e contextos diferentes, portanto, percebemos que a infância é uma experiência heterogênea. (BARBOSA, 2007).

Essa percepção estereotipada da criança é fruto de uma sociedade adultocêntrica, ou seja, centrada no adulto, nos saberes e fazeres dos adultos que desvaloriza e desconsidera os saberes que a criança tem e constrói diariamente.

Nas práticas pedagógicas e nos discursos dos professores, vemos com, certa frequência, frases como: “preparar para a vida”, “preparar para o vestibular”, “preparar para o próximo ano”, preparar, preparar, preparar. Têm-se uma visão da criança como um vir a ser, como nos diz Rosemberg, *“Na sociedade centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade mesmo deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa.”* (Rosemberg, 1976)

Segundo essa mesma autora, a escola é um meio de educar a criança para que ela se adeque a essa sociedade feita para o adulto, da qual ela fará parte apenas “quando crescer”, visto que suas ideias e opiniões não contam como conhecimento válido nessa organização social. Portanto, a educação torna-se necessária para que a centralidade no adulto permaneça, impedindo que a criança efetivamente faça parte dela.

Na escola, uma atitude que podemos presenciar e que é o retrato do adultocentrismo, da desvalorização das culturas e saberes infantis, é o impedimento das atividades livres das crianças, enquanto produção de saber entre elas. As práticas de desenho livre, de brincadeiras espontâneas, de interação entre os pares na hora do intervalo estão cada vez menos presentes. Por serem vistas como “perda de tempo”, essas atividades só são válidas quando pensadas pelo professor com uma intencionalidade pedagógica e inseridas em um contexto de aprendizagem, como se a atividade infantil, por si só, não produzisse conhecimento.

As crianças são parte da sociedade, vivem nela e com ela, portanto produzem cultura, cultura infantil.

Florestan Fernandes, no capítulo intitulado “As trocinhas do Bom Retiro” (Fernandes, 2004), nos conta sua experiência e pesquisa com os grupos – trocinhas – de crianças do Bairro do Bom Retiro e relata as experiências de cultura que as crianças criam e vivenciam. Para ele, Cultura Infantil, é a cultura constituída de elementos culturais próprios das crianças, caracterizada por sua natureza lúdica.

Vivemos práticas escolares e sociais que negam essa cultura, desvalorizando-a com o discurso de que as crianças nada sabem, uma vez que ainda não detém o conhecimento científico, dado como o único verdadeiro e válido. Barbosa nos diz que “as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas” (Barbosa, 2007)

Segundo Barbosa, as crianças se inserem no mundo através da observação e ressignificação das atitudes adultas cotidianas, de modo que habitam e são no mundo de um modo ativo e lúdico. A partir dessa ressignificação lúdica das atitudes adultas, as crianças produzem suas próprias expressões e opiniões, ou seja, seus saberes e culturas infantis.

É importante considerar que essas interações acontecem dentro e fora do âmbito escolar. Antes de a criança iniciar sua vida escolar, ela relaciona-se com o mundo, com

adultos e com outras crianças, produzindo culturas e percepções que vão além do que a escola acredita ser possível desenvolver. As culturas infantis vão além dos conteúdos lógicos aprendidos na escola, envolvem interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração de tudo aquilo que já foi visto. (Sarmiento, 2002)

Este desenvolvimento da cultura infantil não acontece individualmente, ele é construído nas relações ocorridas dentro dos grupos infantis, dos coletivos infantis. Dentro dos coletivos, *“um conjunto de falares e saberes”* (Freitas, 2007), o processo cultural acontece através das relações de brincadeira e faz-de-conta que as crianças desenvolvem, experienciando, através do lúdico, aspectos culturais que não estão dentro dos saberes adultos.

Segundo Florestan Fernandes, os grupos infantis são tão importantes para o desenvolvimento social das crianças, quanto um grupo de amigos, de trabalho, de igreja é importante para a convivência do homem adulto, uma vez que são nesses grupos que as crianças relacionam-se entre elas, realizando uma *“educação da criança, entre as crianças e pelas crianças.”* (Fernandes, 2004)

A importância do reconhecimento da cultura infantil e da valorização desta no âmbito educacional está na visão que o adulto passa a ter da criança, no caso, o educador do educando. Vendo a criança como um ser ativo, produtor de cultura, considerando suas relações com espaços, objetos, tempos e outros indivíduos dentro e fora da escola, sua prática pedagógica também é transformada, passando de uma prática *para* a criança, a uma prática *com* a criança.

Agora, então, entramos em um assunto discutido atualmente: o papel do professor na vida escolar das crianças, principalmente no período de alfabetização dos pequenos educandos.

Durante minha trajetória escolar, vi duas realidades diferentes entre si: a minha primeira experiência enquanto aluna e minha primeira experiência enquanto estagiária. Essas duas experiências mostraram-me duas professoras diferentes: a primeira, que tinha discurso e prática de valorização dos conhecimentos que trazíamos e outra, que não dava tanta abertura para que isso acontecesse.

Em uma sala de aula de primeiro ano do ensino fundamental, temos uma média de 25 a 30 alunos, e um professor que, na maioria das vezes, faz um planejamento único para todos, utilizando o mesmo material para todos os alunos; mesmo que tenha tempo para realizar atividades diferenciadas, acaba por utilizá-lo para “adiantar o conteúdo da próxima aula”. O que leva um professor a pensar que todos os 30 alunos pensam e aprendem do mesmo modo? O que leva um professor a pensar que todas as crianças têm os mesmos interesses e dificuldades, de modo que uma atividade homogênea possa atingir a todos?

Vimos, na discussão a respeito das culturas infantis, que cada criança tem sua experiência, suas relações e que, portanto, leva-nos a perceber que são diferentes em seus modos de agir e pensar. A sala de aula não é única mas, sim, um espaço formado por uma heterogeneidade de valores, saberes e curiosidades.

Um professor comprometido com essa aprendizagem para todos, precisa, primeiramente, repensar o sentido do planejamento e o modo como é feito.

É verdade que é preciso planejar, mas não se tornar escravo desse planejamento. Por serem muito cobrados pelos coordenadores e diretores das escolas, os professores se veem obrigados a entregar o planejamento, aula a aula, dois meses antes do dia previsto para que aquela aula aconteça. Com isso, acabam realizando um planejamento fechado, que dita as aulas e acaba sacrificando a curiosidade e saberes que as crianças trazem dia a dia para a escola, simplesmente porque não estavam no planejamento daquele dia ou não é um conteúdo

pré-estipulado para ser trabalho naquela série. Inúmeras foram as vezes, no meu estágio, que as crianças perguntavam coisas geniais aos professores, traziam ótimas ideias que enriqueceriam o planejamento e a prática do professor e a sua resposta era simplesmente: “Não estamos falando disso hoje, só daqui a duas semanas”, ou então, “Porque você quer saber isso agora? Você só vai aprender isso no ano que vem!”, ou ainda, “É muito difícil, você não vai entender!”.

O planejamento, portanto, deve ser aberto, ou seja, um planejamento que possibilite ao professor considerar o interesse das crianças naquele dia. Para isso, é impossível que se planeje apenas uma atividade para aquele dia e sim, é preciso elaborar o “plano B”, “plano C”, de modo que sempre se tenha um assunto que possa despertar o interesse das crianças.

É verdade que os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam os conteúdos a serem trabalhados a cada ano, em determinada matéria, mas nada impede o professor de fazer isso da melhor forma possível, ouvindo o que as crianças têm a dizer a respeito dos temas propostos.

Outro fator imprescindível para o professor, que tem como foco os seus alunos, é o registro. Um registro diário de tudo o que acontece na sala de aula, as atividades, as reações das crianças, as demonstrações de interesse/desinteresse dos alunos, seus avanços e ainda não-saberes. Esse registro precisa ter como foco a reflexão do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, pois uma vez refletido, o professor torna-se capaz de encontrar seus erros e falhas e corrigi-los, tendo sempre como principal objetivo o aprendizado através de atividades significativas para as crianças.

Esse registro serve de termômetro para que o professor analise o que faz, como faz e porque faz (Garcia, 2002), tornando-se, assim, professor-pesquisador da sua própria prática

educativa, favorecendo o aprendizado e as relações tanto das crianças, quanto da própria professora, como nos afirma Maria Teresa Esteban:

*“O/a professor/a como profissional reflexivo vai compreendendo que participa da aprendizagem dos alunos e alunas, mas não a determina, e procura adquirir ferramentas conceituais e práticas para atuar de modo favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças e ao seu próprio desenvolvimento.”*  
(Esteban, 2001)

Essa reflexão implica em uma avaliação do professor sobre sua prática, que é indispensável à formação da educadora.

Ao compreender que participa mas não determina a aprendizagem dos alunos, o professor deve tomar uma postura de valorização daquilo que seus alunos trazem, de suas curiosidades e dúvidas, dando mais voz para as crianças, ouvindo mais suas expectativas e compreendendo-as *“como sujeitos que possuem poder na relação pedagógica”* (Esteban, 2008), realizando uma educação dialógica, onde ambas as partes têm voz para colocar suas opiniões e preferências, resultando em um permanente diálogo educador-educandos,

*“marcada pela diferença que se articula em conexões horizontais, aproximando sujeitos, criando caminhos para a superação dos limites encontrados e para a produção de novos conhecimentos, necessariamente portadores de outros desconhecimentos.”* (Esteban, 2008)

O papel do professor, neste âmbito, é ser atencioso, carinhoso, respeitoso e amoroso com relação aos seus alunos, de modo que eles se sintam realmente parte dessa escola. Prova disso é minha primeira experiência enquanto aluna, pois experimentei o sentimento de ser respeitada e valorizada pela minha professora, que nos tratava com muito carinho e amor, sempre nos incentivando a falar, demonstrar nossa opinião e nossos sentimentos além de sempre estar disposta a responder todos os questionamentos e curiosidades que trazíamos para a escola.

Essa amorosidade está contida nos pensamentos de Paulo Freire (1995) que a define como uma qualidade indispensável ao professor, porém deve ser uma “amorosidade armada” que incentive o professor a lutar por uma escola mais democrática e com um processo de alfabetização digno para as crianças desenvolverem sua consciência crítica em torno da realidade.

Hoje, infelizmente, com o ensino fundamental de nove anos, as crianças de seis anos, que antes estariam no jardim de infância ou pré-primário, estão inseridas dentro de uma escola de ensino fundamental que desvaloriza e classifica as crianças por seus ainda não-saberes, realizando uma grande ruptura com o que há de mais importante na infância: a curiosidade e os saberes infantis.

Portanto, é dever do professor, fazer da escola um lugar mais atrativo, dinâmico e principalmente prazeroso e significativo para as crianças que ali estão inseridas, trazendo com elas anseios e expectativas.

O registro, que possibilita este diálogo e essa reflexão, é também o que irá trazer sentido para a avaliação que, fugindo da ótica do exame – como é utilizada na escola atual – colocará seu foco no processo de desenvolvimento das crianças, respeitando a individualidade de cada uma delas. Esta prática de registros, segundo Paulo Freire (1995), leva os professores a “*observar, comparar, selecionar e estabelecer relações entre fatos e coisas.*”, o que auxilia o professor a ter uma visão mais crítica das crianças e do trabalho pedagógico realizado com elas, de modo a fazer alterações visando sempre ao aprendizado e aos interesses dos educandos.

Por fim, é necessário desconstruir a visão de que o professor pode fazer tudo sozinho. Fazendo tudo sozinho, na “sua” sala de aula, com os “seus” alunos, o professor não terá o distanciamento necessário para uma real análise reflexiva, o que acarretará em conclusões

precipitadas e superficiais a respeito das situações observadas. Quando dizem que “duas cabeças pensam melhor do que uma só”, estão querendo dizer que o que você não pensou, o outro pode te ajudar trazendo outra perspectiva, colaborando para a reflexão crítica do real e na elaboração de respostas para questionamentos que venham a surgir.

Além disso, segundo Sampaio (2008), o processo de reflexão, quando feito coletivamente, encontra lugar para a construção de novos conhecimentos e para os dilemas, dúvidas e desconhecimentos do professor.

Paulo Freire (1995), em seu livro “Professora Sim, Tia Não”, coloca-nos algumas qualidades indispensáveis aos professores progressistas que estão preocupados com o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Uma delas é a humildade, através da qual o professor entende que não há alguém que saiba tudo e também não há alguém que nada saiba. Assim, a relação dialógica no processo de ensino e aprendizagem é essencial para o crescimento de ambas as partes.

Outra qualidade é a coragem que, antes de mais nada, é o reconhecimento do medo, uma vez que não existe coragem sem medo. A coragem mobiliza o professor a percorrer caminhos outros que favoreçam o aprendizado dos educandos e ajuda o professor a reconhecer que, como qualquer humano, possui medos e inseguranças que precisam ser superados.

Uma qualidade muito interessante colocada por Freire é a capacidade de o professor viver a tensão entre paciência e impaciência:

*“Nem a paciência sozinha nem a impaciência solitária. A paciência sozinha pode levar a educadora a posições de acomodação, de espontaneísmo, com que se nega seu sonho democrático. A paciência desacompanhada pode conduzir ao imobilismo, à inação. A impaciência, sozinha, por outro lado, pode levar a educadora ao ativismo cego, à ação por si mesma, à prática em que não se respeitam as necessárias relações entre tática e estratégia. (...) A virtude não está, pois, em*

*nenhuma delas sem a outras, mas em viver a permanente tensão entre elas. Viver e atuar impacientemente paciente, sem jamais se dar a uma ou a outra, isoladamente.”*  
(Freire, 1995)

Freire também nos mostra outra qualidade indispensável e talvez a mais importante: a coerência. As ações e as falas do professor devem ser coerentes, assumindo sua posição ideológica tanto no discurso quando nas ações, uma vez que os alunos percebem e aprendem com os gestos considerados mais imperceptíveis pelo professor.

Porém, para que essa mudança enquanto postura pedagógica aconteça, é necessário que haja a transformação do professor, primeiramente como pessoa, assumindo o ser social e humano que é, trazendo para as crianças, diariamente, o seu melhor, aquilo que tem de mais importante: o respeito e o amor.

Quero colocar algumas palavras de Paulo Freire que resumem o sentido de ser professor e a importância desse na vida dos alunos:

*“A prática educativa (...), é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.”* (Freire, 1995)

E com essas palavras, quero finalizar esse capítulo, enfatizando o grande papel e a grande importância de um professor na vida de uma criança. Os professores sempre serão inesquecíveis, seja pelos feitos bons ou pelos feitos ruins, sempre serão lembrados. É, portanto, importante para o professor ter em mente que sempre influencia os seus alunos, sempre lhes adiciona algo, assim como as crianças também o fazem e que essa troca de experiências deixará suas marcas, boas ou ruins, na vida dos dois sujeitos: educador e educando.

### **Capítulo 3 – Uma escola e um processo de alfabetização ligada à vida.**

Com tudo o que nos foi apresentado, vemos que a escola, hoje, não é um lugar atrativo para as crianças, uma vez que não considera os conhecimentos trazidos por elas na sua bagagem, usando de artifícios pedagógicos para alfabetizar e ensinar, considerando que os saberes que elas trazem, saberes de senso comum, não são válidos para o âmbito escolar, por considerar o saber científico como único válido.

A partir do relato a respeito do estágio, vemos que as crianças não ficam satisfeitas com as atividades mecânicas que presenciam na escola, o que faz surgir os problemas de aprendizagem, detectados como um problema somente da criança e não da escola e a forma como ela é colocada para esses pequenos seres.

Pretendo, agora, defender os aspectos que julgo necessário para uma escola de qualidade que realmente faça sentido para as crianças e lhes proporcione momentos de prazer e aprendizado, valorizando seus interesses e saberes, principalmente no processo de alfabetização, durante o qual se deparam com atividades totalmente desligadas da sua realidade, sendo que poderiam aprender a ler e a escrever a partir de coisas que trazem na sua bagagem e fazem sentido para elas.

Para iniciar a discussão, é importante ressaltar que, antes mesmo de entrar na escola, a criança já aprende muitas coisas, uma vez que está em contato com uma sociedade letrada no momento em que nasce e o aprendizado vai acontecendo na sua família, em casa, nas brincadeiras com irmãos e colegas, como nos aponta Vygotsky:

*“(...) o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” (Vygotsky, 2002)*

Além desse aspecto, a criança também desenvolve os conhecimentos sociais de amizade, integração, solidariedade, entre muitos outros que, na escola, acabam sendo deixados de lado em nome do desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Esse contato com o saber anterior ao da escola é o que Paulo Freire chama de Leitura do Mundo. Conta em seu livro “A importância do ato de ler” que, antes mesmo de chegar à escola, “lia” as cores, formas, tamanhos, cheiros e gostos do seu mundo, realizando assim uma leitura do mundo. Entendendo-o e estando com ele, iniciou a Leitura da Palavra ajudado por sua mãe, no chão de areia do quintal de sua casa. (Freire, 2009)

Uma vez feita a leitura do mundo, a leitura da palavra fez sentido pois escrevia coisas do seu mundo, não do mundo de seus pais. Quando, então, chegou à escola, a professora deu continuidade ao seu saber, não fazendo com que essa entrada na escola significasse uma ruptura com a leitura do mundo.

Hoje, nas escolas, a realidade infelizmente é contrastante à vivenciada por Paulo Freire, uma vez que não vemos essa valorização dos pré-conhecimentos das crianças, essas que já estão inseridas em um mundo, fazendo uma leitura dele, a qual é completamente desconsiderada no âmbito escolar.

Vemos aqui a importância de ouvir as crianças, suas experiências e desejos, e usar isso para o desenvolvimento dos saberes cobrados na escola, para desenvolver a alfabetização de modo que esta seja significativa para as crianças que terão uma ferramenta a mais para compreender e poder, assim, agir criticamente e ativamente no seu mundo.

Esta valorização pode ser desenvolvida quando

*“O sujeito que conhece é posto no centro do processo pedagógico, se sobrepondo ao objeto de conhecimento, e a ênfase da relação pedagógica é colocada no processo de aprendizagem.” (Esteban, 2001)*

Deslocando a visão do conhecimento para o sujeito, é possível realizar uma educação ligada à vida dos alunos, uma vez que considera como válidos e importantes os seus conhecimentos já trazidos de sua leitura do mundo.

Outro aspecto importante para uma escola e um processo de alfabetização ligados à vida das crianças é o deslocamento da ênfase do processo pedagógico para o processo de aprendizagem, não mais enfatizando os resultados obtidos mediante um exame.

Essa ênfase no processo pedagógico, primeiramente, prevê uma relação de diálogo entre educador e educandos, saberes do professor e saberes das crianças, saberes escolares e saberes do cotidiano, visto que *“A relação pedagógica está marcada pelos saberes cotidianos, de senso comum.”* (Esteban, 2001). Esses saberes, quando compartilhados, proporcionam um movimento de aprendizagem importantíssimo para educandos e educadores, uma vez que entrecruzam realidades e modos de compreensão diferentes.

Maria Teresa Esteban defende que *“A manutenção de uma prática favorável ao diálogo é essencial para a construção de uma escola de qualidade.”* (Esteban, 2001), visto que permite uma aproximação e uma comunicação com a sociedade, incorporando o cotidiano às práticas pedagógicas, adquirindo o vínculo e o compromisso com a sociedade na qual a escola está inserida.

Paulo Freire também alerta-nos sobre esse assunto, quando afirma que

*“(…) nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem.”* (Freire, 1995)

Assim, com a relação dialógica instituída, as relações tendem a deixar de ser autoritárias, passando a ser *“mais democráticas, mais solidárias, mais abertas aos diferentes modos de ser e de aprender vivenciados pelas crianças dentro e fora da escola.”* (Esteban, 2008) e isso prevê uma mudança na postura do professor em relação aos seus alunos. Como colocado no capítulo anterior, o professor precisa assumir um papel de professor-pesquisador da própria prática, realizando registros e reflexões acerca de sua prática de modo a atingir todos os seus alunos e isso demanda uma mudança na visão que o próprio professor tem de si.

Vivemos em uma escola pautada em relações mecânicas e bancárias, na qual o professor é visto como o “ser maior”, aquele que tudo sabe, tudo entende e precisa dar aos seus alunos todos os conhecimentos de que eles necessitam para sobreviver. Destituir essa visão é o primeiro passo para uma relação dialógica que respeite os saberes e curiosidades dos educandos.

Quando um professor considera-se o “dono do saber”, provavelmente verá os conhecimentos trazidos pelos alunos como menores e não-válidos, desvalorizando-os e deixando-os de lado.

É preciso que o professor reconheça seu papel de principal mediador do processo de aprendizagem e coloque-se no lugar daquele que ensina, mas também aprende com seus alunos, considerando a importância dos conhecimentos trazidos por eles, de modo a utilizá-los no processo de alfabetização, proporcionando um aprendizado significativo e respeitoso e permitindo também que as relações ocorram entre as crianças.

Vygotsky traz o conceito de mediação, postulando que a relação existente entre sujeito e objeto – aluno e conhecimento – é sempre mediada por agentes culturais que podem ser pessoas ou qualquer outro mediador cultural.

*“No caso da sala de aula, espaço por excelência de relação entre sujeito/aluno e objeto/conteúdos escolares, o professor sem dúvida é o principal mediador, responsável pela organização do trabalho pedagógico, embora se reconheça que há outros mediadores, como os demais colegas e o próprio material pedagógico.” (Leite, 2010)*

Com essa consideração de Vygotsky, percebemos que a forma como a mediação ocorre, interfere positiva ou negativamente na maneira como o aprendiz apropria-se do conhecimento, trazendo de volta, assim, a importância do professor no processo de aquisição do conhecimento, enquanto principal mediador.

Sobre esta relação de mediação e de reconhecimento do professor enquanto mediador cultural, Esteban nos coloca que:

*“Nesse processo, a professora percebe que não é (mais) a única interlocutora e mediadora nas aprendizagens que vão se concretizando nas atividades da sala de aula. Crianças e professora ensinam e aprendem.” (Esteban, 2008)*

Freire (1993) também compartilha dessa ideia de que não há ensinar sem aprender pois tanto alunos quanto professores, ensinam enquanto aprendem e aprendem enquanto ensinam. Existe, portanto uma relação de troca de experiências, saberes e valores.

Mais um ponto importante nessa relação professor-aluno, em busca de práticas que favoreçam o trabalho com os saberes infantis, diz respeito à interpretação que os professores fazem do aprendizado das crianças, a consideração dos erros e acertos.

Os professores têm uma tendência construída socialmente, principalmente no processo de alfabetização, de olhar para o erro das crianças, principalmente daqueles que por um motivo ou outro “não acompanham o desenvolvimento da turma” e assim, os classificam como os que não sabem, os que não aprendem.

Precisamos aqui, entender o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal trazido por Vygotsky.

Vygotsky coloca três Zonas de Desenvolvimento. A primeira, denominada de Zona de Desenvolvimento Real, constitui-se daqueles conhecimentos já amadurecidos, ou seja, aquilo que a criança já domina e consegue fazer sozinha. A terceira é a Zona de Desenvolvimento Potencial, ou seja, aquilo que espera-se que a criança alcance.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é, portanto, a segunda zona, situada entre a Real e a Potencial e caracteriza-se pelos conhecimentos que a criança ainda precisa construir para atingir a Zona de Desenvolvimento Potencial.

Por definição, Zona de Desenvolvimento Proximal:

*“É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (Vygotsky, 2002)*

Se considerarmos a perspectiva de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, vamos perceber que nosso papel é atuar como mediadores no saber que a criança ainda não conseguiu desenvolver, partindo daquilo que ela já sabe, ou seja, atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, sempre buscando o seu avanço nos conhecimentos trabalhados, uma vez que *“aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (Vygotsky, 2002).*

Para isso, a avaliação é uma ferramenta muito útil, porém é necessário entendê-la como um processo e não apenas como o fim dele, entendendo o avanço das crianças como válidos no processo escolar.

A avaliação, a serviço de uma escola democrática, precisa cumprir a sua função diagnóstica, ou seja, precisa ser um instrumento no qual se diagnostica o estágio de desenvolvimento do aluno com relação à perspectiva final de modo que, a partir disso, o professor possa criar possibilidades para que ele avance, ou seja:

*“(...) a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários.” (Luckesi, 1998)*

Deste modo, é necessário que o professor considere os erros dos seus alunos, segundo Esteban, como “ainda não-saberes”, “ *pois revela novos conhecimentos que se fazem não só necessários como também possíveis.*” (Esteban, 2001), investindo assim nos conhecimentos potenciais tomando como base os já consolidados, entendendo o erro como um ponto de partida para que a criança avance no conhecimento, uma vez que a compreensão do erro é fundamental para que ele seja superado. Assim, “*(...) não devemos fazer deles fontes de culpa e castigo, mas trampolins para o salto em direção a uma vida consciente, sadia e feliz.*” (Luckesi, 1998).

Este reconhecimento dos ainda não-saberes também é válido para os professores, deixando de viver os não-saberes como incompetência e entendendo que os seus saberes não são todos os do mundo, que as crianças sabem outras coisas que vão além dos conhecimentos do professor e que, desconsiderá-los no processo de aprendizagem e, principalmente, no processo de alfabetização, é um ato de falta de humildade e sentimento de onipotência do professor.

Portanto, mostra-se que, para uma aprendizagem e alfabetização que respeite e considere os conhecimentos das crianças, é necessário que o professor “desça do pedestal”, olhando para os ainda não-saberes das crianças como potencialidades a serem desenvolvidas e proporcionando vivências que permitam à criança realizar a leitura das palavras a partir daquilo que ela aprendeu e continua a aprender diariamente com a sua leitura do mundo.

## Capítulo 4– Uma proposta de alfabetização a partir de Paulo Freire

Paulo Freire, no segundo capítulo de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, discorre a respeito da educação bancária, já apresentada nos capítulos anteriores, caracterizada como uma educação antidialógica, na qual a relação educador-educando é de total transmissão do conhecimento, uma vez que o educador é aquele que detém o conhecimento, que “enche” os educandos com conteúdos; estes, por sua vez, são vistos como “sacos vazios”, educandos alienados de sua condição oprimida e que servem apenas como depósito para os conteúdos transmitidos pelo educando.

Esta educação bancária, antidialógica, não permite a superação da contradição educador-educando, portanto não permite que aconteça a educação libertadora.

Em resposta a essa educação bancária, Paulo Freire defende uma educação para a libertação, uma educação dialógica, a qual só é possível ser realizada pelos oprimidos e que, através dela, forma-se a consciência crítica que, a partir da inserção crítica desses sujeitos oprimidos na realidade social, libertará também seus opressores da posição opressora que ocupam.

Essa educação dialógica, tem como pressuposto:

*“(...) a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta”(Brandão, 1981)*

Para isso, Paulo Freire elabora um método de alfabetização de adultos que visa à conscientização crítica desses adultos enquanto oprimidos, que problematizam sua prática e fazem cultura com seus saberes.

A concepção de educação, que está presente em Freire, entende o sujeito, tanto o educador quanto o educando, como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, participante do seu desenvolvimento. Para tanto, a proposta de alfabetização de Freire tem os sujeitos intrinsecamente ligados através de suas experiências, através das quais o conhecimento se constrói numa troca de saberes.

Assim, a educação em Paulo Freire é contrária à concepção bancária discutida anteriormente e tão difundida nas escolas atuais.

Entendendo os sujeitos como ativos, entende-se que o alfabetizando elabora conhecimentos também a partir daquilo que vivencia no seu processo de alfabetização, que vai muito além do “ABC”, mas está ligado ao significado que ser alfabetizado implica, aos conhecimentos que são gerados a partir da leitura e escrita das palavras.

Tendo em vista a formação do cidadão crítico, Freire defende que:

*“ensinar não pode ser um processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto.” (Freire, 1995)*

Pautado nessa concepção de educação, Paulo Freire propõe uma alfabetização que esteja totalmente ligada à vida cotidiana do sujeito alfabetizando, de modo que este desenvolva criticamente sua visão sobre o mundo que participa, partindo de um distanciamento do real, distanciamento que é possibilitado através da “leitura do mundo” e da “leitura da palavra” que acontece durante o processo de alfabetização.

A partir daí, Paulo Freire propõe a alfabetização a partir de palavras geradoras, que são palavras retiradas diretamente do convívio dos educandos, que possuem um sentido real para eles e a partir das quais outras palavras serão geradas, ampliando o vocabulário e a

consciência crítica a respeito da sua realidade; no nosso caso, da realidade dos pequenos educandos.

O primeiro grupo de alfabetizados foi na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, no ano de 1963, onde ele alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 45 dias, partindo da palavra “Tijolo”, visto que a cidade passava por um processo de urbanização e eram muitas as construções civis.

Em sua obra “Educação como prática da liberdade”, Freire demonstra as fases de elaboração e execução de seu método. Vale ressaltar que em momento algum ele pensa em um método fechado, mas em uma proposta de trabalho que deve se adequar às necessidades de cada grupo de educandos.

O primeiro passo diz respeito ao levantamento do universo vocabular dos alfabetizados, no caso, as crianças. Conhecer o seu bairro, as brincadeiras preferidas, a alimentação, os lugares mais frequentados, os nomes mais comuns, ou seja, as palavras mais utilizadas pelo grupo e que tem um significado grande para as crianças.

Assim que este levantamento é feito, o professor escolhe as chamadas “palavras geradoras” que

*“(...) devem ser palavras de grande riqueza fonêmica e colocadas, necessariamente em ordem crescente das menores para as maiores dificuldades fonéticas, lidas dentro do contexto mais amplo da vida dos alfabetizados e da linguagem local.” (Gadotti, 1996)*

O mais importante dos critérios para a escolha das palavras geradoras é o teor pragmático das palavras, pois estas são totalmente retiradas das práticas pertencentes à comunidade e devem colaborar para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos.

O terceiro passo da elaboração, antes de chegarmos aos círculos de cultura, no caso, a sala de aula, é a criação de painéis com fotos, desenhos e representações que demonstrem as

situações-problema que serão problematizadas durante os encontros e que fomentarão o trabalho com as palavras geradoras.

Esses painéis colaborarão para a decodificação da situação existencial em que estão inseridos, antes da decodificação da palavra.

Nos encontros, primeiramente acontece a problematização das situações mostradas em cartazes. Feita a discussão, apresenta-se a primeira palavra com o seu desenho. Neste momento, faz-se a discussão da palavra que é posteriormente apresentada sem o desenho que a representa. O coordenador incentiva os educandos a fazerem a leitura da palavra e depois a decompõe em sílabas, atentando os participantes para as partes das palavras. Feito isso, partimos para a “ficha de descoberta”, na qual são apresentadas as famílias fonêmicas das sílabas presentes na palavra geradora utilizada, faz-se o reconhecimento das vogais e os educandos são incentivados, pelo coordenador, a formar diferentes vocábulos com as sílabas apresentadas.

Para facilitar o entendimento das fases demonstradas a seguir, apresento um exemplo de trabalho com palavra geradora que possa contribuir para a alfabetização das crianças.

Tomemos como palavra geradora a palavra “Bola”.

- 1) Apresentamos a palavra juntamente com uma imagem representando uma situação concreta na qual o objeto é utilizado, uma brincadeira ou um jogo de futebol e, a partir daí, seguirá uma discussão a respeito da prática demonstrada.
- 2) Apresenta-se apenas a palavra:

BOLA

- 3) Escrevemos a palavra geradora com as sílabas separadas:

BO – LA

- 4) Apresentamos as famílias fonêmicas de ambas as sílabas em momentos separados, em cartazes, lousa, fichas, etc.

1º momento: BA – BE – BI – BO – BU

2º momento: LA – LE – LI – LO – LU

Uma vez apresentadas as famílias silábicas, separadamente, partimos para o “passo” mais interessante do processo, aquele que desperta a curiosidade e leva o educando a gerar as palavras partindo da primeira trabalhada:

- 5) *Ficha de descoberta*: Apresentam-se todas as famílias fonêmicas juntas, de modo que o alfabetizando tenha a oportunidade de juntar os “pedaços” da palavra geradora, formando novas palavras da língua portuguesa.

Freire sugere que esse processo se repita com todas as palavras geradoras anteriormente estipuladas, podendo estas ser alteradas dependendo dos acontecimentos da vida dos educandos.

Vale lembrar que

*“A eficácia e a validade do “Método” consistem em partir da realidade do alfabetizando, do que ele já conhece, do valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais. Respeitando o senso comum e dele partindo, Freire propõe a sua superação.” (Gadotti, 1996)*

Este foi o modelo utilizado por Paulo Freire com os adultos.

Leite (2010) orientou um trabalho de conclusão de curso, no qual a autora do trabalho e professora realizou a alfabetização através de palavras geradoras com os seus alunos de uma escola pública da periferia de Campinas. Em seu texto, Leite apresenta o projeto e o modo

como foi desenvolvido, através do qual podemos perceber algumas pequenas modificações que ajudam a tornar a proposta de Freire mais atrativa para as crianças.

Primeiramente, as crianças participaram da escolha das palavras geradoras e, também, participaram do momento de discussão do tema trabalhado podendo utilizar de recursos diferenciados, como o desenho e objetos trazidos de casa. Neste momento, as crianças eram levadas a dizer o que já conheciam do assunto.

No momento da problematização, o professor tinha um papel de maior destaque, uma vez que colocava questões para que as crianças discutissem o tema e trazia novas informações.

O processo de avaliação foi contínuo, o que possibilitava o trabalho de revisão dos conteúdos a serem trabalhados.

Vemos aqui, um modo de trabalhar com as palavras geradoras que envolveu ainda mais as crianças, desde o planejamento das atividades até a sua execução e avaliação.

É importante também ressaltar o conceito de letramento e o seu desenvolvimento na proposta com as palavras geradoras.

Segundo Leite, “(...) *letramento refere-se aos usos sociais da escrita*” (Leite, 2010). Referindo-se ao seu uso social e, considerando que vivemos em uma sociedade letrada, podemos considerar que o conceito de letramento diz respeito à garantia de um ato de cidadania, de possibilidade da convivência em sociedade.

Letramento, portanto, vai além do ato de alfabetizar, de dominar o código.

Leite (2010) aponta quatro principais características do processo de alfabetização desenvolvido à luz do letramento: ter textos reais e coerentes com a realidade como ponto de partida e chegada no processo de alfabetização; centralização na relação dialógica entre

alunos e professores; estimulação da reflexão crítica sobre todas as atividades desenvolvidas em sala de aula e o desenvolvimento das práticas em um ambiente favorecido em termos de afetividade.

Olhando para essas quatro características, podemos perceber que a proposta de Paulo Freire pode possibilitar o desenvolvimento do letramento com os alfabetizandos, uma vez que todos os quatro pontos estão presentes em sua proposta.

Acredito que proporcionar momentos nos quais as crianças tenham oportunidade para se expressar e contar suas experiências fora do âmbito escolar, como conversas informais, é uma forma muito interessante de tomar ciência do universo vocabular das crianças.

Assim, é possível construir juntamente com eles um processo de alfabetização significativo, que valorize seus conhecimentos e contribua para a construção da consciência crítica dos pequenos educandos em relação à sua realidade, de onde possam surgir as palavras geradoras que darão início a uma alfabetização ligada à vida das crianças do ensino fundamental I.

## **Considerações finais**

Enquanto realizava esse trabalho de conclusão de curso, fui percebendo o quanto a escola em que vivi, enquanto estagiária, nega os saberes e os interesses dos nossos pequenos educandos, em nome da busca de um aluno ideal, com “bom desempenho” e “boas notas” ao final do ano. Uma criança que chega na escola com sonhos, expectativas e muitos saberes e, infelizmente, se vê diante de uma realidade que se impõe enquanto a única importante.

Assim, as crianças não têm oportunidade de fazer a ligação entre a leitura do mundo e a tão esperada leitura da palavra, tendo que aprender a fazê-la através de apostilas e atividades prontas, enquanto o “seu” mundo está cheio de curiosidades a serem exploradas.

Conseqüentemente, crianças são diariamente excluídas por apresentarem fracasso escolar, indisciplina, más notas e “desinteresse”, frutos de uma escola excludente, classificatória e, principalmente, desligada da vida.

Olhando para esse quadro da escola e, conseqüentemente, para o processo de alfabetização dos pequenos educandos, deparo-me com Paulo Freire, educador do povo, que alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 45 dias, em um processo que tem como princípio palavras geradoras que surgem do cotidiano dos educandos, palavras que fazem sentido para eles, que têm valor e são carregadas de significado, de modo que permite a estes educandos o alfabetizar olhando para o próprio cotidiano e desenvolvendo uma consciência crítica do mesmo.

Considero que uma escola de qualidade não é aquela que alcança altos níveis nas avaliações externas ou têm bons computadores e uma biblioteca repleta de livros didáticos, mas uma escola na qual todos são valorizados e respeitados, na qual o professor sai do grande pedestal em que se vê colocado e compreende, na criança, um professor de grandes lições de

alegria, amor e coragem e tem a consciência de que aprendem com seus alunos, assim como seus alunos aprendem com eles.

Além disso, uma escola de qualidade também é aquela que valoriza e respeita a realidade da comunidade e os saberes infantis. Uma escola na qual as curiosidades e experiências dos educandos são mais do que ouvidos e colocados à mesa, são verdadeiros objetos do trabalho pedagógico, usados para o desenvolvimento das próprias crianças enquanto sujeitos do seu processo de aprendizagem e isso implica no processo de alfabetização, pois é a partir dele que a criança tem mais ferramentas para agir criticamente no mundo.

Uma escola de qualidade, entendida como aquela “(...) *em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.*” (Freire, 1995)

Finalmente considero que a proposta de alfabetização de Paulo Freire é um meio de propiciar um processo de alfabetização mais humano para as crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, valorizando os interesses dos educandos e entendendo-os como principais sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Que além de aprender, ensinam.

## Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, cultura de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: **Educação e Sociedade**, vol.28, n.100. Campinas, 2007

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Método Paulo Freire?. São Paulo: Brasiliense, 1981

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferenças na sala de aula: desafios para a aprendizagem. In: GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização – reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo, 2004. Capítulo 2.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1995

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2009. 50ªed.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1981. 9ª ed.

FREIRE, Paulo (orgs.). **Cuidado, Escola!**. São Paulo: Brasiliense, 1980

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire – Uma Biobliografia. São Paulo: Cortez, 1996

GARCIA, Regina Leite. Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 3ªed.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva & COLELLO, Sílvia M. Gasparian.

**Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Summus Editorial, 2010

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 1998. 7º ed.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? In: **Ciência e Cultura.** V. 28, n.12, 1978

SAMPAIO, Carmen Sanches. A complexidade do processo ensinoaprendizagem: o desafio de uma prática alfabetizadora comprometida com a inclusão social. In: **Alfabetização – reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes.** São Paulo: Cortez, 2008

SAMPAIO, Carmem Sanches. **Alfabetização e Formação de Professores – Aprender a ler (...)** quando eu misturei todas aquelas letras ali. Rio de Janeiro: Wak, 2008

SARMENTO, M.J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. In: **Educação e Sociedade,** v.23, n.78, Campinas, 2002

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008. 12º ed.

\_\_\_\_\_. O trabalho pedagógico na adversidade (adversidade?) da sala de aula. In: **Caderno Cedes,** nº 23, 1989

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente – O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2002