UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SOFIA FARIAS ZACURA

O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE E DE COLABORAÇÃO COM O COTIDIANO ESCOLAR

CAMPINAS, 2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sofia Farias Zacura

O Estágio como espaço de formação docente e de colaboração com o cotidiano escolar

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado como exigência parcial para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – Unicamp, sob a orientação da Dra Norma Sandra de Almeida Ferreira.

Campinas, 2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
GILDENIR CAROLINO SANTOS – CRB-8ª/5447

Z12e

Zacura, Sofia Farias, 1984-
O estágio como espaço de formação docente e de colaboração com o cotidiano escolar / Sofia Farias Zacura. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Norma Sandra de Almeida Ferreira.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Estágios. 2. Formação docente. 3. Cotidiano escolar. 4. Ensino. 5. Alfabetização. I. Ferreira, Norma Sandra de Almeida. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-063/BFE

Dedico este trabalho à minha avó Helena

Agradecimentos

Sou grata:

Aos docentes da Faculdade de Educação da Unicamp que me ajudaram a ver o processo de educação escolar através de diferentes pontos de vista, o que me possibilita agora construir meu próprio olhar sobre este espaço de atuação;

Às crianças com quem convivi na escola pública, durante um ano de estágio, as quais me ensinaram porque estudamos o que estudamos e porque nos aventuramos em trabalhos nas redes públicas e particulares de ensino, apesar de todas as dificuldades e desafios que envolvem hoje em dia a carreira docente;

À diretora e à professora que me cederam um grande espaço de atuação no cotidiano da escola;

À Carolina Dacaro, estudante da minha turma na faculdade, que compartilhou comigo do projeto de correspondência entre nossas turmas de estágio;

À professora Dra. Helena Altmann[1] que me ofereceu uma excelente orientação no meu primeiro projeto de escrita da monografia intitulado: *Projeto Sementinha: a experiência da não-formalidade na Educação Infantil;*

À professora Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira[2] que, através da sua dedicada orientação, me ajudou a chegar à forma e ao conteúdo que agora apresento, neste meu último projeto de escrita.

Agradeço, em especial,

Aos meus familiares que sempre me garantiram o direito de estudar;

Ao meu companheiro e amigo Guilherme, grande incentivador da minha formação acadêmica, que hoje se aventura comigo pelos caminhos da educação.

[1] Professora e pesquisadora do grupo de pesquisa *Corpo e Educação*, da Faculdade de Educação Física, Unicamp.

[2] Professora e pesquisadora do grupo de pesquisa ALLE - *Alfabetização, Leitura e Escrita*, da Faculdade de Educação, Unicamp.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

(Paulo Freire)

Resumo

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para a graduação em Pedagogia, foi elaborado sobre uma importante atividade pertencente aos currículos para a formação docente: o estágio em escola do ensino básico. Através da experiência de estágio no Ensino Fundamental e do que pude analisar dessa vivência, passei a considerar que essa prática propicia importantes elementos à formação docente e à pesquisa científica, como também possibilita um trabalho colaborativo com o processo educativo escolar. Por essas razões considero que seu valor social, sua teoria e prática devem ser constantemente revistos nos dois ambientes educacionais que compreendem o estágio: o ambiente acadêmico e escolar.

Para tanto, será importante que os sujeitos que se relacionam com essa atividade estejam dispostos ao diálogo e à troca de saberes. Suas falas se tornam dados imprescindíveis à avaliação contínua do estágio como campo de pesquisa, como disciplina curricular da formação docente e também como prática comum ao cotidiano escolar.

Essa monografia visa o registro das experiências de estágio sob o olhar de quem estagiou, para socializar com outros interlocutores na academia, o que foi observado, analisado e realizado durante um ano letivo em campo. O estágio é visto aqui como um espaço de encontros e de acontecimentos capazes de enriquecer tanto a formação para a docência como também o cotidiano da escola, através da parceria que se pode estabelecer entre universidade e escola.

Palavras-chave:

Estágios, Formação docente, Cotidiano escolar, Ensino, Alfabetização

Sumário

APRESENTAÇÃO 10

CAPÍTULO I: O estágio como espaço de conflito 16

1.1 O primeiro contato com a realidade escolar 18

1.2 O segundo contato com a realidade escolar 24

1.3 O primeiro dia de estágio na carteira do fundo 31

CAPÍTULO II: O estágio como espaço de formação e colaboração 39

2.1 A orientação acadêmica 40

2.2 Projeto de interação com a escola 45

CAPÍTULO III: A imersão no cotidiano escolar 56

3.1 Observação de ensino na sala de Alfabetização 56

3.2 O estágio ganhou espaço na frente da sala 62

3.2.1 Leitura e escrita **das** crianças: empréstimo e produção de livros 71

3.2.2 Leitura e escrita **com** as crianças: ouvir e registrar a percepção de estórias 75

3.2.3 Leitura e escrita **entre** as crianças: a correspondência por cartas entre turmas . 77

3.2.4 Leitura e escrita **para** crianças: produção de livro coletivo 79

CONSIDERAÇÕES FINAIS 82

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 88

ANEXOS 93

ANEXOS

I. Trecho da carta às professoras 93

II. Planejamento Pedagógico da disciplina EP 159C 94

III. Planejamento Pedagógico da disciplina EP 200C 98

IV. Planejamento Pedagógico da disciplina EP 151B 102

V. Planejamento Pedagógico da disciplina EP 154B 104

VI. Bilhete aos familiares sobre o empréstimo de livros 105

VII. Registro das crianças: “O que eu mais gostei da história” 106

VIII: Carta coletiva da primeira série B 110

IX. Correspondências da primeira série G 111

X. Algumas páginas do “Livro de ideias” 118

APRESENTAÇÃO

> "pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece."
>
> (Jorge Larrosa)

Durante a minha graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), realizei estágios em escolas públicas de Ensino Infantil e Fundamental, e também em instituição filantrópica de Ensino não-formal. O que venho apresentar nesta monografia é a minha experiência de estágio na primeira série do Ensino Fundamental, por considerar importante o seu registro para a avaliação contínua desta atividade que pertence tanto ao ambiente acadêmico quanto escolar. Através dessa experiência, passei a considerar o estágio, para a formação docente, uma oportunidade valiosa para se estabelecer uma comunicação entre estes dois ambientes de ensino, o superior e o básico, sendo bastante significativo o desempenho de quem estagia para o desenvolvimento de uma boa relação.

Minha intenção com este trabalho é narrar essa experiência, a partir de anotações em diário de campo, sobre o observado, o realizado, o vivido e o possível de ser analisado durante um ano letivo. Procurei narrar, de forma mais descritiva, algumas cenas do cotidiano escolar, ações educativas, espaço de escuta e de conversas, momentos de aprendizagem para todos aqueles que se envolvem nesta situação de estágio. A narrativa é um desenvolvimento do pensar que busca sentido na experiência vivida, através da compreensão dos significados que envolvem a prática de estágio, em escolas públicas. E ainda, é uma maneira de socialização dessa experiência constituída de inquietações, desejos, frustrações e possibilidades.

A escrita toma como fontes: minhas anotações no diário de campo, material produzido pelos alunos e alunas com os quais estagiei, documentos e leis que orientam e regulam o estágio na formação dos estudantes das licenciaturas, projetos elaborados por mim e que foram desenvolvidos na sala de aula. Todos esses registros acumulados, aproximados, reunidos, confrontados por mim são fontes para indagações e reflexões sobre o que é possível ser feito e imaginado no momento de nossa formação inicial como educadores e educadoras.

Compreendo, agora, com o meu percurso de formação em Pedagogia, que o estágio na forma de **pesquisa-ação**, como é amplamente divulgado em nossa faculdade, é um caminho inicial para o *fazer-se docente*, identidade que continua a se desenvolver através do trabalho futuro nas escolas. No entanto, questiono-me se a prática somente da **observação** do trabalho pedagógico escolar promoveria o início deste mesmo sentimento identitário aos estagiários e estagiárias que seguem tal concepção. A minha vivência na escola, apresentada aqui, vai além da observação do que estava sendo produzido e reproduzido nesse ambiente educativo. Minha imersão em campo possibilitou o envolvimento direto com as crianças, com as suas formas de se apropriarem e de produzirem conhecimentos, e ainda, possibilitou minha *vivência docente*, repleta de sentimentos, atitudes e questionamentos diante das emergências do cotidiano escolar.

Nessa monografia, entende-se que toda a estrutura da escola está organizada para proporcionar ao educando o contato com certos conhecimentos que pertencem ao campo das ciências e das relações interpessoais, e que estes conhecimentos são valorizados socialmente como sendo fundamentais para a sua formação educacional e participação na sociedade. Essa ideia não abrange totalmente o significado da escola na sociedade, mas é essa parcela de sua identidade que gostaria de destacar.

O contato com o conhecimento na escola é proporcionado, prioritariamente, pela relação entre duas vias, o ensino e a aprendizagem. Os sujeitos principais desta relação são os

docentes e discentes que, através do estabelecimento de metas de trabalho e de relacionamento, trocam saberes no ambiente e tempo escolares. Considera-se aqui que todas as pessoas da comunidade escolar são sujeitos que produzem, comunicam e adquirem conhecimentos e os eventos do cotidiano escolar são considerados como possibilidades de aquisição de conhecimento.

Nesse sentido, o estagiário pode ser visto como sujeito da comunidade escolar, mesmo que por um período curto de tempo, podendo colaborar com o processo de ensino-aprendizagem e com o oferecimento de novos modos de relacionamento interpessoais. Sua atuação pode colaborar também com o estabelecimento da comunicação entre universidade e escola, enriquecendo cada ambiente com os saberes do outro. É, por fim, o estágio visto neste trabalho como um espaço complexo, que pode contemplar a formação docente, a colaboração com o cotidiano escolar e o enriquecimento científico do ambiente acadêmico e escolar.

É bastante comum que nas práticas educativas escolares, os saberes e fazeres estejam imbuídos de uma busca incessante por resultados. Isso se deve ao fato dos conhecimentos escolares serem de caráter científico e técnico e que, portanto, são objetivos e exteriores, passíveis de serem mensurados. O educando se apropria destes conhecimentos, como dito anteriormente, através do processo de ensino-aprendizagem e do relacionamento com os valores sociais atribuídos a eles.

Mas acredito que exista na escola uma outra forma de conhecimento que é produzido pelo próprio educando, um conhecimento subjetivo e interior, impossível de ser mensurado ou vivenciado por um outro alguém, um conhecimento essencial à sua própria vida. Este conhecimento de caráter subjetivo é o *saber da experiência* (Larrosa, 2002), que origina da sua busca por sentido ao que lhe acontece, ao que lhe toca. O saber da experiência é "*o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida*

e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. "[3] (Larrosa, 2002, p.27).

As práticas que foram realizadas por mim junto às crianças da primeira série, ao contrário do que é comumente visto nesse ambiente, estavam desprendidas de qualquer avaliação sobre o desempenho das crianças, pois se destinavam a este segundo tipo de conhecimento. Cada atividade era importante pela sua realização em si, por proporcionar a integração entre adultos e crianças, crianças e livros, crianças e escritos, crianças e crianças, além de proporcionar novos saberes e fazeres na escola, os quais forneciam caminhos à produção de conhecimentos subjetivos. Vivenciamos experiências mediadoras do saber da experiência. Tratarei neste trabalho da relação que desenvolvi com as crianças e das atividades que desempenhamos.

A monografia está organizada em três capítulos interligados pela prática de estágio na série inicial do Ensino Fundamental. O primeiro capítulo se reporta ao início da vivência escolar, através da análise dos diálogos com os profissionais da escola sobre a minha possível participação em suas instituições de ensino. Este foi um momento decisivo para o trabalho que vim a desempenhar posteriormente no cotidiano da escola, por revelar o estágio como *espaço de conflito* e de necessária transformação. Abordo também como foi o primeiro dia de estágio, dentro desta perspectiva conflituosa.

No segundo capítulo, volto minha atenção para o estágio como *espaço de formação*, apresentando as disciplinas cursadas na Faculdade de Educação da Unicamp, que propuseram tanto o estudo teórico quanto a prática de estágio. Foram as disciplinas de estágio e as demais disciplinas que compuseram a grade curricular do meu terceiro ano de graduação que ofereceram subsídios para observar, analisar e intervir na escola, em especial na sala de Alfabetização. Neste mesmo capítulo, retomo a imersão em campo, descrevendo uma

[3] LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* In: **Revista brasileira de educação.** nº19, jan/fev/mar/abr, 2002.

proposta, criada por mim, para a interação com o processo educativo escolar e como esta foi recebida pelos profissionais da escola. A proposta visava à realização de atividades com as crianças, que envolviam desde a leitura até a produção de estórias, para proporcionar-lhes o saber que vem da experiência.

No terceiro e último capítulo, apresento o que pude observar do trabalho da professora da turma acompanhada, com a intenção de compreender como acontece o ensino da língua materna na série inicial da Alfabetização, confrontando o observado com o estudado na literatura. Neste capítulo, escrevo e analiso a minha vivência direta com as crianças na sala de aula. Nas considerações finais me dedico a pensar e apresentar o que ficou dessa experiência vivida com os espaços múltiplos do estágio e os pensamentos que inspiram o meu *fazer-se docente*.

Como a ideia de escrever esta monografia foi posterior ao término do estágio, meus leitores poderão achá-la sucinta diante das imensas possibilidades de análise de uma vivência como essa. De fato este trabalho merecia um acúmulo maior de dados e uma compreensão maior sobre pesquisa científica para analisá-los e chegar a uma finalização mais consistente. Sabendo das minhas limitações, pois *"todos nós ignoramos alguma coisa"*[4]*,* (Freire, 1989, p.39) me propus a fazer o meu melhor, buscando apresentar com clareza os fatos e as conclusões que fui construindo no caminho. Sei que com o tempo novas conclusões vão emergir e algumas já existentes serão abandonadas. Meu processo de aprendizagem é inconcluso, é evidente, por isso é importante continuar caminhando e construindo novos saberes.

Espero que meu trabalho contribua para uma compreensão da vivência de estágio, sob o olhar de quem estagiou, como espaço de descoberta de si e do outro, como espaço de conhecimento e de ampliação do mundo escolar. Espero também que este trabalho se

[4] FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

fortaleça unindo-se a outros trabalhos que venham tratar da vivência de estágio e que nossos leitores se inspirem nas ideias apresentadas e criem novas ideias e caminhos para uma prática de estágio que seja fundamental não só para a formação docente, mas também para a pesquisa científica e para o cotidiano escolar, concomitantemente.

CAPÍTULO I: O estágio como espaço de conflito

Neste capítulo, pretendo apresentar detalhadamente como foram as visitas iniciais às escolas e o que revelaram as conversas com os seus profissionais. No momento inicial do estágio, na procura por uma escola pública para estagiar, observei tanto o despreparo político-pedagógico da escola para receber e acompanhar uma prática de estágio, como também, o despreparo conceitual dos estagiários e estagiárias para compreender a realidade do cotidiano escolar, e me incluo nesta segunda observação. O estágio se evidenciou como um **espaço de conflito.**

Considero o início do meu estágio as visitas às escolas do distrito onde residia em 2008 e se localiza a Unicamp. Tinha em mãos apenas uma carta de recomendação fornecida pela universidade e o conhecimento que ia se construindo sobre o que significa realizar um estágio escolar. Dessa experiência e, ao longo da minha permanência de um ano em campo, pude constatar que a prática de estágio não possui seu espaço legitimado na escola, embora seja componente curricular obrigatório nos cursos de formação docente e regido por lei desde a década de 70. Atualmente o estágio é regido pela lei nº 11.788, de 25/09/2008. Essa lei apresenta uma série de critérios que devem ser acordados entre o estudante estagiário, a instituição de ensino que propõe o estágio e a instituição de ensino concedente.

A lei tem como critério que *"O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente,* (...) e ainda, que a instituição concedente deve admitir um número máximo de estagiários, segundo seu quadro de funcionários, seguindo as proporções

estabelecidas por essa lei como, por exemplo, o quadro de funcionários "de *1 (um) a 5 (cinco) empregados, 1 (um) estagiário"* deverá ser admitido[5]. (BRASIL. Ministério da Educação).

Quanto ao primeiro critério destacado, apenas em duas escolas um funcionário foi apresentado como supervisor da prática de estágio em sua instituição. Sobre o segundo critério destacado, referente ao número de estagiários por instituição, em nenhuma das escolas visitadas foi justificado a impossibilidade da minha admissão devido ao número máximo de estagiários já admitidos. Os critérios para admissão ou recusa do estágio nas escolas visitadas pareciam originar da vontade dos seus profissionais, não de uma política consistente de estágio da instituição. Vale ressaltar que a lei foi publicada no semestre seguinte a estas visitas, o que mostra uma necessidade nacional de regulação deste componente curricular obrigatório das licenciaturas.

Por outro lado, a escola, com a sua complexidade burocrática, política e social, tem dificuldades para receber os estagiários das licenciaturas, os quais são, normalmente, jovens de formações diferentes, com expectativas, necessidades e interesses distintos entre eles e, na maioria dos casos, são incônscios de toda a problemática com que essa instituição lida cotidianamente.

Para iniciar o meu estágio, tive que 'entrar' por uma brecha encontrada no discurso de seus profissionais e descobrir por mim mesma, o que era possível e impossível de ser feito naquele ambiente, uma vez que não havia uma porta aberta e um espaço garantido aos estudantes que anualmente precisam realizar sua prática de estágio dentro do ambiente educativo oportuno, a escola real. Essa minha 'entrada' na escola será apresentada a seguir.

[5] BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.788, 25 de setembro de 2008. Site: www.planalto.gov.br, acesso em Setembro de 2011.

1.1 O primeiro contato com a realidade escolar

Foram quatro escolas públicas visitadas no mesmo distrito onde se localizam duas universidades: a Unicamp e a Puccamp. Na Faculdade de Educação (FE-Unicamp), éramos orientados a procurar escolas mais distantes devido ao índice de procura nas escolas do distrito. No entanto, decidi apostar nestas escolas pela facilidade de locomoção, o que me ajudaria a cumprir com a minha responsabilidade perante as disciplinas da faculdade e com o trabalho de educadora infantil que realizava na época.

Na primeira escola visitada nem se admitia estagiários. A secretária em silêncio negou meu pedido apontando o cartaz sobre sua janela que dizia: "Não aceitaremos estagiários nesse ano de 2008". Fiquei surpresa pela forma como meu pedido foi recusado, sem qualquer diálogo que justificasse aquela decisão do grupo escolar, mas, embora quisesse questionar sobre os motivos que os levaram a decidirem pela não admissão de estagiários naquele ano, achei por bem procurar uma segunda escola.

Nesta segunda escola foram-me apresentados dois critérios para que meu estágio fosse aceito: era necessário ter um projeto com os mínimos detalhes do que seria feito na escola e somente a diretora, de licença naquele período, poderia me admitir. Mas não existia projeto escrito, somente a proposta de observação da disciplina em curso na faculdade. E mesmo havendo tempo hábil para elaborar um projeto nos moldes solicitados, não poderia esperar o retorno da diretora, devido à carga-horária mínima de estágio a ser cumprida naquele semestre. De qualquer modo, essa visita foi importante pela conversa que tive com as duas professoras responsáveis pela escola naquele momento. Elas me contaram sérios episódios de descaso dos estagiários anteriores, o que justificava em parte as exigências feitas para minha admissão na escola.

Numa terceira escola, a secretária já orientava outros cinco estudantes a conversarem diretamente com os professores e professoras sobre a intenção de estágio, os quais poderiam aceitar ou não o acompanhamento em sala. Nesse caso, nós estudantes deveríamos abordá-los em algum momento fora de aula, sem qualquer agendamento ou intervenção da secretaria da escola, para conversar sobre a possibilidade de nos inserirmos em seus espaços de atuação.

Procurei uma quarta escola e sua diretora demonstrou que aceitaria o meu estágio, mas ponderou que a forma como essa prática tem chegado à escola, ou seja, como observação e registro dos acontecimentos escolares, parece ser pouco produtiva para quem o realiza e também para a própria escola.

Sobre as três primeiras escolas visitadas não poderei apresentar em detalhes suas instalações e trabalho pedagógico adotado porque fiz apenas uma única visita a cada uma delas com a intenção de dar início ao meu estágio. O que posso informar sobre elas são apenas algumas ideias expressas nos diálogos com seus profissionais. No entanto, mesmo que breves, estas experiências colaboraram para a minha aprendizagem sobre a realidade escolar. Decidi investir na realização do estágio na quarta escola, pelo posicionamento coerente da diretora diante dessa prática.

Os comentários (e silêncios) destes profissionais constituem uma representação simbólica de como o estágio para formação docente é compreendido pelos sujeitos da escola. Suas experiências com estagiários anteriores, na maioria negativas, criaram uma memória de que essa prática não é bem vinda em suas instituições de ensino.

Sendo o estágio um importante componente curricular para a formação docente, passei a me questionar sobre o que temos feito enquanto estagiários e estagiárias para romper ou fortalecer essa visão errônea sobre o significado do estágio para a escola. Podemos pensar no estágio como uma experiência que envolve muitos lugares, muitas pessoas, muitos tempos movidos por diferentes expectativas, necessidades, interesses e urgências?

Devido à recorrência de críticas ao comportamento destes estagiários que por ali passaram, faço agora um registro resumido do que me foi comunicado e anotado no meu caderno de campo. Para os sujeitos da escola, os universitários:

1) entusiasmados com as teorias críticas do ensino escolar conhecidas na faculdade, chegam à escola para apontar o que esta tem de problemas. 2) constroem e divulgam concepções errôneas sobre o trabalho realizado na escola, devido a pequena carga-horária de estágio. 3) não se comprometem com as atividades e pessoas da escola, às vezes chegando a dormir no fundo da sala. 4) não são responsáveis com os materiais emprestados pelos professores, pois ocorreram até casos de furto de livros e cadernos de registro emprestados. 5) são visitantes que não participam dos eventos escolares, porque estão mais interessados em registrar os pontos falhos da escola e cumprir as horas mínimas pré-estabelecidas de estágio. 6) não freqüentam a escola o suficiente para compreender sua dinâmica.

Por essas falas podemos inferir que a "rejeição" a novos estagiários tem uma história construída por várias situações repetidamente produzidas de forma negativa, desestimulante, decepcionante para as pessoas envolvidas cotidianamente na escola. As críticas, aqui colocadas, apontam para uma visão do estagiário como alguém mal preparado, irresponsável, esporádico, pouco envolvido e presunçoso teoricamente. É o estagiário um "estrangeiro", pensando no sentido etimológico da palavra, "o que é de fora", ou seja, um universitário que vem observar e registrar (superficialmente) os acontecimentos do cotidiano escolar, sem envolvimento com essa realidade ou comprometimento com a sua dinâmica[6]. E mais, as falas apontam também para uma visão do estágio como um espaço apenas burocrático, marcado pelo cumprimento de uma quantidade insuficiente de horas.

Além das experiências negativas já comentadas, pude inferir pelas conversas que tive e que foram anotadas por mim, que os profissionais da escola veem o espaço escolar ser

[6] Cf. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.

aberto à realização de uma prática externa, pertencente à universidade, mas não à própria escola. As pessoas da escola não se sentem participantes do estágio porque, na maioria das vezes, não são convidadas a pensar junto, a planejar em parceria e muito menos a expressar suas opiniões e ideias.

São muitas e diversas as visões sobre estágio construídas pelos profissionais da escola, assim como são diversas as concepções produzidas nos diferentes cursos de licenciatura, que orientam o modo como os estagiários e estagiárias devem se apresentar e se comportar quando estão nas escolas. Dentre estas concepções, dos profissionais da escola ou dos cursos de licenciatura, algumas se distanciam de uma visão do estágio como prática pertencente ao cotidiano escolar e fundamental para a formação profissional da carreira pedagógica, como é considerado neste trabalho. Estas concepções limitadas e limitadoras acabam por criar uma barreira instransponível entre *o saber produzido pelas escolas*, o qual é movido por uma dinâmica distinta e *o saber produzido pela universidade*, o qual é, muitas vezes, orientado por um conhecimento "crítico" da realidade, mas que não contempla a diferença do outro, não se aproxima de suas dificuldades, urgências e necessidades.

Ao mesmo tempo em que os estagiários e estagiárias foram tratados como estrangeiros nas vivências dos profissionais com quem tive oportunidade de conversar, suas escolas podem ter sido tratadas por esses estudantes como um país desconhecido a ser explorado, sem qualquer estabelecimento de diálogo com seus "habitantes".

O estágio ressignificado como um processo de aprendizagem e de troca entre aquele que já é um profissional da educação e aquele que o será no futuro deveria ser gratificante e produtivo e não um obstáculo. No entanto, as visões formadas ao longo do tempo – dentro e fora da escola, como profissional, como estagiário – criam tensões que tornam o estágio um espaço de conflito e não um espaço regido pelo sentimento de cumplicidade, de parceria, de colaboração. É interessante pensar que todas as pessoas com quem conversei também fizeram

estágio no período de suas formações para o cargo que agora exercem e foi justamente essa brecha no discurso de seus profissionais que permitiu a minha aceitação como estagiária: a cumplicidade que tinham por também terem "passado por isso", (modo como referiam-se à própria vivência de estágio).

Ao pensar nos modos como fui 'barrada' e depois aceita como estagiária, questiono: Como nós, estagiários e estagiárias, podemos transformar essa prática numa experiência produtiva para todos os sujeitos envolvidos? Como poderemos colaborar para uma escola em que acreditamos? No meu caso, as respostas foram aparecendo como sinais no caminho...

Os pronunciamentos e os sentimentos expressos pelos profissionais da escola, sobre as experiências vividas anteriormente fizeram-me compreender a insegurança destes profissionais para me aceitarem como estagiária. Percebia também que a relação com os profissionais da escola seria bastante complicada. Historicamente, haviam sido construídos preconceitos, desconfianças sobre a prática de estágio que os universitários vêm realizando na escola, o que não colabora em nada para a nossa própria formação.

Em algumas conversas nas disciplinas de estágio na Faculdade de Educação, outros estudantes comentavam dificuldades semelhantes para iniciarem seus estágios, pois os profissionais das escolas que visitavam também tiveram más experiências com estagiários anteriores. Tudo indicava que o que acontecera comigo não era tão singular, inusitado, casual e recente. Antes mesmo de nossa procura pelas escolas, concepções negativas sobre este **espaço de formação** haviam sido, repetidamente, construídas. Nossas experiências enquanto estudantes em busca de um primeiro contato com o trabalho pedagógico escolar, registradas em trabalhos como esse, vão compondo um conjunto de expressões sobre o significado do estágio sob o olhar daquele que o pratica.

As dificuldades e os impasses vividos entre estudantes de Pedagogia e os pedagogos em exercício, sugerem que as práticas de estágio são diversas, complexas e tensas. Através da

coleta de informações obtidas nas conversas com os profissionais da escola, chego a algumas conclusões sobre a admissão do estágio na escola:

- A escolha da escola fica a critério do graduando, mas é admitido por seus profissionais segundo critérios nem sempre explícitos.
- O mau comportamento de um estagiário na escola pode ser resultado de: 1) uma orientação escassa da instituição por ele responsável; 2) sua incompreensão da proposta de estágio do seu curso superior, ou ainda, 3) sua própria depreciação da prática de estágio como forma qualificada de produção de conhecimento e de formação.
- A impressão negativa demonstrada pelos profissionais da escola sobre a prática de estágio, em alguns casos, pode originar de uma incompreensão destes profissionais sobre a concepção de estágio assumida pelo curso superior, a qual é transmitida pelo estagiário.

Nesta interação em torno da prática de estágio, reconheço alguns interlocutores importantes: os docentes das disciplinas de estágio, os estagiários e os profissionais que admitem e interagem com os estagiários na escola. As percepções de cada interlocutor partem de pontos de vistas distintos e, por isso, fornecem subsídios importantes para as instituições competentes articularem propostas de estágio que contemplem as necessidades dos dois ambientes de ensino que interagem com essa prática: o ambiente acadêmico e escolar.

Afinal, para quem existe o estágio? Será que apenas para o estagiário ou estagiária? Será que os docentes universitários se beneficiam dessa prática realizada pelos seus alunos e alunas? Será que todas as pessoas que compõem a comunidade escolar também se beneficiam? Através da minha vivência em campo compreendi que todos estes sujeitos podem

se beneficiar dessa prática para a troca de saberes, desde que estejam abertos ao diálogo e ao trabalho em parceria, garantindo assim o estágio como espaço de formação e de colaboração.

As dificuldades para conseguir realizar o meu estágio e os relatos das experiências negativas com estagiários anteriores me fizeram refletir sobre a minha própria concepção de estágio e sobre como eu poderia participar da construção de uma nova prática, ressiginificada. Com esse propósito fui transformando minha intenção de entrar na escola para observar sem intervir, numa tentativa de tornar-me membro integrante e colaborador da vivência escolar. Para isso, era necessário encontrar outras brechas no discurso daqueles profissionais, para sugerir ideias novas que pudessem tornar minha prática interessante também para aquele cotidiano escolar.

1.2 O segundo contato com a realidade escolar

O primeiro contato com a realidade escolar foi a visita às escolas para conseguir realizar o meu estágio. A prática de estágio revelou-se tanto como um espaço de conflito como de formação, de colaboração, dependendo das relações estabelecidas entre os seus diferentes interlocutores. Já o segundo contato com a realidade escolar foi o "encontro" com as professoras com quem eu poderia estagiar, o que mostrou inicialmente que poderia ser também uma relação conflituosa, mas com o tempo evidenciou-se como uma oportunidade de formação, de colaboração.

Para conseguir o estágio na quarta escola visitada, fui a escola quatro vezes a fim de conseguir iniciar o meu estágio, de preferência na primeira série da Alfabetização, motivada pelo que estava estudando na faculdade. Nessas visitas era sempre recebida pela diretora que mostrou-se responsável pelo processo de admissão de estágio na escola. Em uma destas

visitas reforcei o meu pedido deixando uma carta às professoras, a qual foi lida pela diretora em reunião, (Carta, anexo I).

Na carta me comprometia a colaborar com o processo instigante pelo qual as crianças, da primeira série, passavam com o aprendizado da leitura e da escrita, oferecendo a elas propostas complementares ao trabalho da professora. Nessa carta sugeri que as crianças iriam praticar a leitura e a escrita. Segundo a diretora, **as professoras gostaram da minha proposta de colaboração, mas ponderaram serem as atividades mais apropriadas às séries seguintes, uma vez que as crianças da primeira série não sabiam ler e nem escrever.**

Como não participei da reunião, não pude questioná-las sobre este comentário e nem pretendia fazer qualquer movimento de crítica em relação à posição delas. No entanto, este comentário propiciou-me uma série de reflexões sobre *o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças*, no início do período escolar; sobre *o conhecimento que as crianças trazem consigo*, provindas de suas experiências fora da escola; e sobre *a maneira como a escola formal e publica se relaciona com os conhecimentos*, os quais se propõe a ensinar.

Para realizar a proposta que eu pretendia desenvolver na escola, recorri às lembranças dos meus estudos sobre o modo como a criança aprende e interage com o conhecimento da leitura e da escrita, conceitos sobre a aprendizagem e desenvolvimento que parecem ser diferentes dos conceitos adotados por estas educadoras, numa primeira análise. No conceito psicológico da relação entre aprendizado e desenvolvimento que a posição das professoras ressalta, o desenvolvimento é visto como pré-requisito ao aprendizado e, por essa razão, a leitura e a escrita são vistas por elas como atividades que dependem de pré-requisitos que as crianças na primeira série não possuem.

Diferentemente das professoras, eu me baseava numa concepção menos tradicional de Alfabetização em que as crianças podem aprender de forma não gradual, nem seqüencial, do

mais simples para o mais complexo. Nesta concepção psicológica menos tradicional, da relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro deve adiantar-se ao segundo para despertar processos interiores que levem ao desenvolvimento mental da criança. O aprendizado se converte em desenvolvimento. (Vygotsky, 2008).

O comentário das professoras é, no entanto, um recorte ilustrativo de concepções que encontramos nas escolas e que merecem a nossa atenção e questionamento, enquanto estagiários ou professores, para que possamos no mínimo sugerir uma reavaliação. Sua observações revelam um olhar tradicional que bem conhecemos nas escolas de ensino básico, no que se refere à organização seriada do ensino na escola, ao conhecimento prévio dos discentes e ao aprendizado dos diferentes recursos da Língua Portuguesa. O comentário revela, ainda, a forma pela qual a escola tem se relacionado com o conhecimento:

> *O conhecimento escolar se reduz a um conjunto de informações já construídas, cabendo ao professor transmiti-Ias e, aos alunos, memorizá-Ias. São descontextualizadas, sem uma intencionalidade explícita e, muito menos, uma articulação com a realidade dos alunos.* (DAYRELL, 2001, p. 155).

Havia da minha parte interesse e disposição para realizar práticas com as crianças que trouxessem a leitura e a escrita real para dentro da escola, sabendo ser este espaço educativo comumente dedicado a práticas preparatórias ou de aperfeiçoamento da leitura e da escrita, desprendidas de uma vivência sincera e livre com livros e escritos.

A linguagem é vista aqui em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, não sendo "*propriamente um conteúdo escolar",* mas sobretudo é "*um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos em sua história".*[7] (Ferreira, 2001, p.4)

[7] FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.** Site: http://www.fe.unicamp.br/alle/pub_textos.htm, acesso em Janeiro de 2012.

Muitos são os estudiosos que analisaram o processo de aprendizagem da leitura e da escrita entre as crianças, evidenciando que este processo não tem como marca zero a entrada na sala de Alfabetização, nem tão pouco precisa ser ensinado mecanicamente. Goodman, por exemplo, investigou a leitura de embalagens de produtos industriais por crianças *iletradas* (Soares, 2009), buscando compreender a interpretação das crianças[8]. Ferreiro e Teberosky fizeram um trabalho de investigação sobre como se dá o processo de aquisição da escrita em crianças da pré-escola, trabalho que teve grande aceitação no Brasil.[9] Vygotsky via nos simbolismos das brincadeiras infantis indícios da aquisição da escrita.[10] Cagliari afirma que as crianças são capazes de ler e de escrever textos no início da Alfabetização, mesmo sem o domínio da ortografia correta das palavras. [11] Estes são apenas alguns exemplos de trabalhos sérios que sugerem aos adultos sua colaboração com o processo complexo vivido por cada criança no aprendizado dos diferentes aspectos da língua materna.

São variadas as pesquisas realizadas por diferentes áreas do conhecimento, como também os meios de veiculação de seus resultados, oferecendo ao professor que pesquisa subsídios para o seu trabalho em sala de aula. No que se refere ao ensino da língua, cito as palavras da professora Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira, sobre os resultados de diferentes pesquisas na área interdisciplinar e no campo da linguagem que podem enriquecer o trabalho docente:

"*Pesquisas na área interdisciplinar, como psicologia, sociologia, lingüística, psicolingüística e sociolingüística, desencadeiam um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a re-significação das noções de erro construtivo, de conflito cognitivo, de conhecimento prévio que o aluno traz para a escola, de construção do conhecimento de natureza conceitual através da interação com o objeto etc.*

[8] SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. A Alfabetização como processo discursivo.** Campinas-SP: Ed. Cortez, 1999.
[9] Ibidem, p.18.
[10] VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** (7ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
[11] CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Ed. Scipione, 1998.

Por outro lado, o campo das ciências da linguagem (em substituição ao estruturalismo e teoria da comunicação) aponta para a concepção da linguagem como forma de interação mediadora e constitutiva das relações sociais, para a percepção das diferenças dialetais, para a necessidade de se ensinar a partir da diversidade textual, para adoção das práticas de leitura e produção e de análise lingüística em suas condições de uso e de reflexão como conteúdo da disciplina."[12] (Ferreira, 2001, p.2-3)

Sobre os meios de veiculação destas pesquisas, indico a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, pois:

> *"Os PCN, baseados no imaginário social que promove a escola como instituição autorizada pela cultura a ensinar a ler e a escrever e como detentora do saber legítimo, oferecem-se como referência para as discussões curriculares da área – em curso há vários anos em muitos estados e municípios – e como contribuição a técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas, conforme pode-se ler na Apresentação do documento."*[13] (Ferreira, 2001, p.1)

As diferentes pesquisas nos mostram a complexidade do processo de ensino-aprendizagem da linguagem oral e escrita e a necessidade da formação continuada dos professores e professoras em exercício, para oferecerem às suas turmas práticas educativas fundamentadas em pesquisas atuais e consistentes sobre as especificidades da língua.

O aprendizado por meio da experiência é um modelo bastante estudado pelos pensadores da educação e é, inclusive, orientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, no que confere ao desenvolvido do aprendizado *da fala*, *da leitura* e *da escrita*:

[12] FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.** Site: http://www.fe.unicamp.br/alle/pub_textos.htm, acesso em Janeiro de 2012.
[13] Ibidem.

"Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas." (p.38)

"*Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente."* (p.41).

"(...) é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente."[14] (PCN, 1997, p. 48-49).

É notório também no ambiente escolar que as experiências vividas pelas crianças fora da escola, como participantes de uma sociedade grafocêntrica, ou ainda, a falta de experiências, não são levadas em consideração nas situações de ensino desde o planejamento escolar. Este acontece, geralmente, antes do início das aulas, ou seja, antes de se conhecerem os alunos e alunas e suas realidades. Sobre esse ponto da falta de conhecimento da escola sobre as competências já conquistadas pelos alunos e alunas, recordo-me de uma situação citada pela professora Dra. Ana Luiza B. Smolka[15], a qual reproduzo aqui a título de exemplo:

"uma criança de sete anos, na 1ª série primária, ano escolar da alfabetização, conversando com um adulto, fora da escola:

[14] BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

[15] Professora e pesquisadora do grupo de pesquisa GPPL - Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, da Faculdade de Educação, Unicamp.

— Então, L., como vai a escola? – pergunta o adulto.

— Médio.

— Por quê? Não está gostando?

— Estou. Só que já sei tudo o que a tia ensina. Então eu finjo que não sei para ela pensar que foi ela que me ensinou, e ficar contente."[16] (SMOLKA, 1999, p.30)

Mas felizmente, *"Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio. Mas, as de famílias mais favorecidas tinham maiores oportunidades de participação em atividades sociais mediadas pela escrita, possuíam muito mais experiências significativas com a escrita do que as crianças das classes menos favorecidas, e essa diferença, que se expressava no desempenho, marcou a vida escolar dessas crianças desde o seu início."*[17] (PCN, 1997, P.20)

É a escola, sim, a principal instituição responsável pelo desenvolvimento dos saberes da língua junto aos discentes, e o realiza através de metodologias pedagógicas distintas. Dentre elas destacou-se aqui a própria ação do estudante em falar, ler e escrever na escola, fazendo assim uso de diferentes competências discursivas. Os professores e professoras, nesse caso, podem agir como mediadores que, tanto oferecem práticas variadas de uso da língua como observam e ajudam os estudantes a aprimorarem seus próprios conhecimentos sobre ela.

Retomemos, então, a referência feita ao comentário das professoras sobre minha proposta de estágio. Minha carta não teve uma resposta positiva de que eu poderia iniciar meu

[16] SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. A Alfabetização como processo discursivo.** Campinas-SP: Ed. Cortez, 1999.
[17] BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

estágio na série inicial, como havia solicitado. A resposta que obtive das professoras de que eu deveria realizá-lo nas séries finais da Alfabetização, revela ainda que, para elas, eu encontraria nestas séries discentes 'leitores e escritores', capazes de realizar as atividades por mim sugeridas. Mas será que no final da Alfabetização os discentes são mesmo leitores e escritores fluentes? Muitas são as pesquisas que evidenciam que a escola forma leitores que não leem e escritores que não escrevem.

Devido ao contato com certas concepções sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, diferentes das encontradas na escola e, devido à minha própria passagem pela escola marcada pelo pouco incentivo para me tornar uma leitora e escritora, insisti que o estágio acontecesse na sala de Alfabetização.

1.3 O primeiro dia de estágio na carteira do fundo

Foi na quarta escola visitada que o estágio aconteceu. (Como não tenho autorização formal para usar os registros que trago neste trabalho, optei por não nomear a escola.) Freqüentei a sala da primeira série uma vez por semana ao longo do ano letivo de 2008, com uma carga-horária maior no segundo semestre. O caderno de campo foi utilizado como registro no final dos encontros e fora da escola, na intenção de participar dos eventos escolares ao invés de só registrá-los.

Até o primeiro dia não recebi qualquer confirmação da professora da sala da primeira série B sobre a possibilidade de acompanhar e colaborar com o seu trabalho. Na esperança de conversar diretamente com a professora, fui à escola uma quarta vez. Mas a diretora me levou direto a sala de aula e me orientou a sentar na carteira do fundo, deixando a professora e a turma surpresas com a minha presença. A diretora pareceu decidir sozinha que o estágio seria realizado na turma por mim solicitada: turma de primeira série do período vespertino.

Com isso, eu e a professora não tivemos um início de relacionamento agradável, com a possibilidade de discutirmos como ela realiza seu trabalho com as crianças e se a minha proposta de realizar atividades de leitura e escrita caberia dentro do seu projeto de ensino para aquela turma. Tenho certeza de que foi um início constrangedor tanto pra mim quanto pra ela e me recordei das vezes que recebi algum estagiário nas minhas turmas na pré-escola, algo que era decidido pela diretora sem qualquer aviso prévio e que causava grande agitação nas crianças e dificuldades para realizar as atividades planejadas. Esse início revelou que existe muitos conflitos interpessoais dentro do ambiente escolar e pouca aceitação do estágio como prática pertencente também à escola.

As crianças de olhares curiosos se comunicavam o tempo todo comigo através de gestos, sorrisos e mostravam seus cadernos à distância, mas a fala estava proibida. Percebendo a agitação, a professora propôs uma roda de música na frente da sala e me explicou perante a turma que esses momentos eram necessários porque estavam chegando da pré-escola. Na roda de música, fazia parte da canção mencionar o nome de cada componente da roda. A professora pulou o meu nome e foi advertida fervorosamente pelas crianças por essa "distração".

Com esse incidente, que parecia insignificante sob um olhar superficial, compreendi que as crianças tiveram mais facilidade para me aceitar como membro daquela roda, mesmo sem saber quem eu era ou o que eu fazia na sala delas, do que a professora, que era a única pessoa presente que sabia dos reais motivos da minha presença em sua sala. Aproveitei essa abertura das crianças para me apresentar e dizer porque eu estava ali.

No final da aula fiquei surpresa pela professora demonstrar-se bastante solícita à minha necessidade de estagiar e à minha proposta de ministrar atividades diretamente com a turma. Ela sugeriu que as atividades fossem realizadas no final das aulas dela, por isso tive oportunidade de acompanhar um pouco do seu trabalho. Durante a minha intervenção em sala,

a professora mantinha-se presente, intervinha somente quando surgia algum comportamento nas crianças que ela não aprovasse ou quando eu solicitava alguma ajuda, e ainda, fazia outras atividades do seu trabalho como organizações, correções e registros.

A maneira como nos conhecemos, ou seja, dentro da sala de aula, trouxe-nos dificuldades para criarmos um trabalho juntas, uma vez que não tivemos oportunidade de construir essa relação. Por isso ficou implícito que cada uma realizaria sua proposta de trabalho com as crianças em separado, e não conseguimos realizar pontes entre o trabalho uma da outra.

Mesmo assim, procurei ao longo do estágio estabelecer algum vínculo com os sujeitos da escola, buscando a opinião da professora e da diretora em algumas atividades pensadas para realizar com a turma, ou mesmo pedindo permissão para realizá-las ou para usar outros espaços além da sala de aula. No entanto, essa minha atitude parecia insuficiente para construir um trabalho em conjunto com elas e reforçava ainda mais a ideia de que eu não pertencia àquele ambiente. Sentia-me solitária naquele contexto educacional.

Diante dessa dificuldade acabei por desenvolver uma afinidade maior na relação direta com as crianças. Afinal, foram elas que me aceitaram desde o início como membro integrante da escola, naquela roda de música, numa prova concreta da facilidade que possuem para aceitar o outro, o diferente. Em nenhum momento fui tratada pelas crianças como uma estrangeira, embora tenha sentido esse tratamento por parte dos adultos. Alguns temiam fazer comentários 'inadequados' perante uma universitária que estuda na Unicamp. Nestes momentos de conflito com os adultos me esforçava para quebrar estas barreiras, mas percebia que eram formadas por paredes espessas.

Destas primeiras colocações pode-se pensar que o graduando, em situação de estágio, permanece num *não-lugar* dentro dessa organização institucional, devido à transitoriedade de

sua prática e porque não dizer de sua 'irrelevância' para esse ambiente estruturado. (Guedes-Pinto e Fontana, 2001).[18]

Apesar desse não-lugar na relação com outros adultos, eu e as crianças criamos um espaço de interação em que nos entendíamos bem e festejávamos sempre a chegada de um novo encontro. Nesse espaço de convivência realizamos um trabalho muito interessante em que trocamos tanto saberes quanto afetos. As crianças até me agradeciam pelas atividades propostas e eu, da mesma forma, era grata pela participação delas nas atividades e pela oportunidade de aprender o sentido da profissão docente. Algumas mães comentavam comigo o grande envolvimento das crianças no projeto que estávamos realizando. De maneira bem singular, as crianças me receberam em suas vidas, pedindo-me até para ser professora ou mesmo a mãe delas.

No intervalo eu era para as crianças uma amiga de brincadeiras e sentiam minha presença verdadeira naquele faz de conta, imersão que as crianças sabem realizar com muita desenvoltura. Na hora da sala de aula, sabiam deixar de lado aquele relacionamento horizontal que tínhamos nos intervalos e me colocavam no papel de professora, e ali vivíamos um relacionamento vertical. Parecia difícil tanto para mim quanto para elas 'inclinarmos' aquela verticalidade imposta pela estrutura escolar que já incorporamos, onde o docente é o destaque na sala de aula. Mas conseguíamos, apesar disso, agir de maneira democrática, pois, as crianças também tinham liberdade para falar, criar e propor ideias tanto quanto eu.

Posso afirmar agora, depois de alguns anos dessa experiência, que consegui desenvolver um trabalho de colaboração com a escola, através do relacionamento direto com as crianças, mesmo sem tê-lo construído coletivamente com os seus profissionais. O estágio se evidenciou tanto como **espaço de formação docente** como **espaço de colaboração com o cotidiano escolar**.

[18] O conceito de *não-lugar*, Guedes-Pinto e Fontana, 2001, nos apresentam em artigo para a revista Pro-posições, como sendo o lugar social ocupado pelo estagiário nas relações sociais dentro da escola, caracterizado pela ausência de vínculos e efemeridade.

Sobre o envolvimento que consegui estabelecer com a turma, me identifico com o que diz o professor Dr. Carlos Eduardo de Oliveira Klebis[19]:

> *"Ao aproximar-se do aluno, ouvindo o que ele tem a dizer; penetrando pouco a pouco em seu universo subjetivo; descobrindo seu "lugar" de aluno em seu contexto social, cultural, histórico, o professor abre a possibilidade de que seu aluno, a sua maneira, faça gesto semelhante, descobrindo o professor em seu "lugar" de professor ao percebê-lo "aberto", criando-se assim uma zona de partilha entre ambos. Colocando-se no lugar do aluno e abrindo a possibilidade de que o aluno se coloque no lugar do professor, o convívio entre ambos agora pode dar-se no sentido de uma progressiva aproximação; isto é, de um "envolvimento" que permita que a relação entre professor e aluno se "desenvolva" num ambiente de troca e interação."*[20] (Klebis, p.21-22)

As crianças hoje são adolescentes e não estão mais na escola, assim como eu não estou mais em Campinas/SP. Mas tenho certeza de que recordaremos de vez em quando os nossos encontros. Cada um de nós ficou com alguma recordação registrada em papel. E acredito que estes papéis não são olhados por estes adolescentes, com os mesmos sentimentos com os quais olhamos um caderno velho de lições escolares, cheios de atividades de cópias, pois a nossa escrita foi 'encantada' através da atribuição de sentido. Sua leitura, hoje em dia, deve fazê-los rememorar como eram tempos atrás.

Fico pensando quais foram os elementos que existiram nos encontros com a turma que possibilitaram esse nosso envolvimento e a dedicação às atividades realizadas. Talvez a ausência de obrigatoriedade, de nota, de competição, de austeridade e a presença da

[19] Em 2008, o professor era doutorando da Faculdade de Educação da Unicamp, participante do programa *PED - Programa de Estágio Docente*.

[20] KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. **Leitura e envolvimento: a escola, a biblioteca e o professor na construção das relações entre leitores e livros.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: [s.n], 2006. Site: www.unicamp.br/bc. Acesso em Fevereiro de 2012.

afetividade e da criatividade sejam alguns dos elementos importantes, mas não os únicos a explicarem aquele fenômeno. Sobre a afetividade:

> *"Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois é possível afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo."*[21] (Leite, 2002, p.3)

Não me preocupei em avaliar o que de fato as crianças estavam aprendendo com aquelas atividades que fazíamos, porque tinha certeza de que estavam aprendendo algo importante para suas próprias vidas. O que procurei realizar com a turma da primeira série B no ano de 2008 foi um desprendimento de uma prática de ensino que mede os saberes obtidos pelos discentes, controlando o acesso ao conhecimento e o que deve ou não ser conhecido em cada momento.

Provavelmente a forma como lidamos com a leitura e com a escrita em sala de aula, seria reprovada por professores e professoras que valorizam uma prática de ensino que visa resultados, pois, por exemplo, *"Uma aula de leitura que não tenha outro propósito senão o de proporcionar um contato, de aproximar livros e leitores para que aqueles sejam "sentidos" por estes, não é considerada, na opinião de muitos professores, uma "aula-de-fato"."*[22](Klebis, 2006, p.58)

Aqui me recordo de Larrosa e me identifico com a sua visão sobre a lição escolar:

---

[21] LEITE, Sergio Antônio da Silva. TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula. As condições de ensino e a mediação do professor.** Site: http://www.fe.unicamp.br/alle/pub_textos.htm, acesso em Fevereiro de 2012.

[22] KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. **Leitura e envolvimento: a escola, a biblioteca e o professor na construção das relações entre leitores e livros.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: [s.n], 2006. Site: www.unicamp.br/bc. Acesso em Fevereiro de 2012.

"O objetivo da lição não é nos deixar terminados pela assimilação do dito, nem nos deixar determinados pela aprendizagem dogmática do que deve ser dito, mas in-de-terminar aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer. In-de-terminar é não terminar e não de-terminar. Por isso, ler é recolher-se na indeterminação do dizer: que não haja um final nem uma lei para o dizer, que o dizer não se acabe nem se determine."[23] (Larrosa, 2001, p.142)

Estas são algumas observações preliminares da imersão em campo que achei interessante destacar para introduzir a vivência em sala de aula. Com elas quis apresentar um pouco do relacionamento que estabeleci com os profissionais da escola e em especial com as crianças.

Neste capítulo procurei apresentar o estágio como espaço de conflito, pois a procura por uma escola para estagiar revelou que existem tensões no momento da admissão ou recusa do estágio, provenientes das diferentes concepções e olhares sobre essa prática dentro e fora da escola. Durante a permanência em campo, essa tensão revelou-se constante no relacionamento com os profissionais ali presentes.

Para permitirem a minha entrada naquele contexto educacional, tive que encontrar uma brecha no discurso de seus profissionais que possibilitasse construirmos juntos uma nova visão do estágio para a escola. Com esse propósito, procurei me inserir no cotidiano escolar oferecendo um trabalho de colaboração com a professora da turma de primeira série, na tentativa de transformar coletivamente a concepção de estágio cristalizada naquele ambiente.

Esse objetivo não foi atingido, dentre outras razões, porque dependia de um projeto coletivo entre universidade e escola que legitimasse o espaço real do estágio na escola. Acabei por assumir o não-lugar concedido a mim no cotidiano escolar e usei da liberdade deste

[23] LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

espaço invisível para realizar práticas com as crianças que as estimulassem a desenvolver seus saberes sobre as linguagens oral e escrita.

Apresentei ainda neste capítulo como as professoras da quarta escola receberam minha proposta de intervenção na sala de Alfabetização. Destaquei o comentário delas que revelou um olhar tradicional sobre a organização e o ensino escolares e sobre o conhecimento prévio dos discentes, confrontando este posicionamento comumente encontrado nas escolas do ensino básico com a literatura mais recente sobre a aquisição e desenvolvimento dos saberes referentes à língua materna. No próximo capítulo pretendo destacar as contribuições da Faculdade de Educação para minha formação e participação no ambiente escolar.

CAPÍTULO II: O estágio como espaço de formação e colaboração

Uma Sub-Comissão Permanente de Formação de Professores realiza na Unicamp um acompanhamento das políticas que regem a prática de estágio, dentre outras questões que conferem a formação docente. Ao reunir as faculdades que oferecem Licenciatura, a sub-comissão procura criar *"parcerias e responsabilizações compartilhadas com as diferentes instâncias educativas, garantindo a inserção dos estudantes de forma intensa nos campos de estágio."*[24]

Organizações como essa mostram o empenho da academia para legitimar o estágio como disciplina curricular fundamental do magistério e garantir que ele se desenvolva no âmbito escolar. Para a Faculdade de Educação da Unicamp, por exemplo, segundo documento oficial veiculado no site da faculdade[25], o estágio é considerado uma atividade de formação profissional que deve acontecer de maneira integrada a uma sólida formação acadêmica. Esta concepção está de acordo com a lei nº 11.788, 25 de setembro de 2008.

Ou seja, não basta ir à escola algumas vezes e dizer que o estágio foi cumprido. É preciso penetrar neste ambiente com um arsenal de conhecimentos para saber observar, analisar, interpretar os dados obtidos e ainda se envolver com esse cotidiano. Através do estudo teórico e da prática de estágio propiciada pelas disciplinas da faculdade, observei que esse importante componente curricular possibilita a comunicação entre os pesquisadores da escolarização, os *professores em formação* (Guedes-Pinto e Fontana, 2001) e os profissionais da escola.

Devido à complexidade de um e de outro ambiente educacional, essa comunicação se limita à imersão do estagiário na escola, o qual se torna responsável por essa comunicação. Acredito que os dois espaços e os sujeitos envolvidos com o estágio podem se beneficiar conjuntamente. De um lado, o estagiário pode ampliar seus conhecimentos com os desafios que a escola "real" oferece, e ainda, seus professores pesquisadores do cotidiano escolar

[24] Faculdade de Educação, Unicamp. **Para uma política de estágios da Faculdade de Educação.** Site: www.fe.unicamp.br. Em 22 de Novembro de 2011.
[25] Ibidem.

podem trabalhar os dados coletados pelos graduandos em situação de estágio como fontes para enriquecimento de suas aulas e teses.

Do outro lado, a instituição escolar pode também ampliar sua reflexão de caráter mais teórico com a possibilidade de comunicação com a academia. Ambos ambientes, acadêmico e escolar, dão ao estagiário uma formação inicial que contempla conhecimentos distintos, mas igualmente importantes e necessários para sua futura atuação profissional.

Porém, este sujeito em processo de formação muitas vezes não compreende as múltiplas faces do estágio sob o viés acadêmico e falha na comunicação universidade → escola, frustrando as expectativas dos sujeitos da escola, limitando o seu processo de aprendizagem na profissão. Ademais, pela inexperiência do estagiário com a pesquisa científica, nem sempre suas observações sobre os diferentes dados do universo escolar são devidamente registradas, para funcionarem como objetos de reflexão e de socialização junto aos colegas e professores na universidade, falhando, portanto, na comunicação escola → universidade.

Mas acredito ser possível ao estagiário enriquecer os saberes científicos da academia pelo conhecimento dos saberes da escola, como também enriquecer os saberes científicos da escola, pelo conhecimento dos saberes da academia. Sua vivência nos dois ambientes possibilita-lhe uma rica formação para o trabalho docente que virá a desenvolver nas escolas.

2.1 A orientação acadêmica

O estágio escolar teve início no primeiro semestre de 2008, como exigência parcial da disciplina EP159C - Prática do Ensino Fundamental, ministrada pela professora Dra. Maria Marcia Malavazi[26], (Planejamento, anexo I). No segundo semestre continuei o estágio através

[26] Professora e pesquisadora do grupo de pesquisa *LOED - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos,* da Faculdade de Educação, Unicamp.

da disciplina EP200C – Estágio Supervisionado I, ministrada pela professora Dra. Ana Lucia Guedes Pinto[27], (Planejamento, anexo II).

A proposta da disciplina EP 159C, era de observar e analisar os processos de ensino e aprendizagem na escola e as diferentes relações interpessoais neste ambiente através da prática de estágio. Nós, estagiários e estagiárias, deveríamos identificar as concepções que fundamentam o trabalho pedagógico no cotidiano da escola, da gestão ao ensino em sala de aula e registrar em diário. O trabalho de avaliação do curso consistia na escrita de um projeto de gestão escolar e outro de ensino, devidamente orientados pela professora da disciplina. A elaboração dos dois projetos revelou a complexidade do processo educativo e sua importância como ação coletiva. A proposta da disciplina foi atendida com a imersão numa escola pública, uma tarde por semana, ao longo do primeiro semestre de 2008, para observar o trabalho em desenvolvimento na escola. Estive presente nos intervalos e na sala da primeira série.

Além do proposto pela disciplina, voltei minha atenção para a prática direta com as crianças em sala de aula, buscando aproximá-las de diferentes atividades com a leitura e a escrita. Também me atentei ao trabalho da merendeira, função especial da educação básica, à alimentação oferecida na escola e ao espaço físico do pátio.

Sobre o trabalho desempenhado com as crianças, dedicarei o próximo capítulo aos detalhes dessa experiência. Quanto ao trabalho da merendeira, verifiquei que havia sobrecarga de atividades atribuídas a uma única pessoa, uma mulher de aproximadamente 50 anos, contratada por empresa terceirizada, o que lhe garantia menos direitos trabalhistas do que se fosse contratada como servidora pública.

Sobre a alimentação, considerei que o cardápio não oferecia muita variedade nutricional, e ainda, por conta do seu preparo estar sob a responsabilidade de uma única pessoa, parecia bastante complicado oferecer uma dieta balanceada todos os dias. Por

[27] Professora e pesquisadora do grupo de pesquisa *AULA - Trabalho Docente na Formação Inicial,* da Faculdade de Educação, Unicamp.

exemplo, uma vez por semana as crianças se alimentavam de leite com achocolatado e bolachas, ao invés de uma refeição completa, para a merendeira ter tempo de fazer a limpeza da cozinha nesse dia. E por último, com relação ao espaço físico do pátio, notei que não havia brinquedos como é comum encontrarmos nas pré-escolas, uma vez que nessa escola havia apenas as séries iniciais do ensino Fundamental. Mas as crianças que compõem essa escola inventavam suas próprias brincadeiras e brinquedos neste espaço predominantemente cimentado.

Os objetivos da EP 200 C, disciplina de estágio do segundo semestre de 2008, permitia a continuidade do meu trabalho iniciado na escola: o projeto de leitura e escrita. A proposta da disciplina era de aproximação à prática docente através da observação em sala de aula e do auxílio ao responsável pela turma, sempre que permitido por este. A avaliação desta disciplina foi feita através da escrita de dois ensaios onde deveríamos analisar e problematizar a própria prática de estágio, articulando-a com a teoria estudada. A escrita dos ensaios foi acompanhada pela professora da disciplina. Em 2011 foi publicado um artigo da professora Dra. Ana Lucia Guedes Pinto sobre a escrita de seus estudantes nas disciplinas de estágio. Destaco aqui um trecho de sua análise referente aos ensaios, sobre os principais elementos que aparecem nos textos:

> *"Nas disciplinas que leciono na FE,* (Faculdade de Educação)*, o esforço dos estudantes se concentra, primeiramente, em aprender a olhar para o outro e para si mesmos, aprender a registrar e a descrever o que conseguem captar com esse olhar, buscando compreender o cotidiano da instituição e as práticas compartilhadas entre os muitos sujeitos — professores, alunos, pais de alunos, funcionários, equipe técnica — que ali se encontram. Esse é um dos requisitos para que possam problematizar*

suas experiências iniciais junto aos sujeitos da escola básica.[28] (Guedes-Pinto, 2011, p.23)

As rodas de conversa em sala, nas duas disciplinas, colaboraram muito para a troca de experiências e ideias entre os estudantes de Pedagogia, principalmente no que concerne à nossa imersão em campo.

As duas disciplinas, de um modo geral, contemplaram as expectativas da concepção de estágio que está sendo apresentada neste trabalho: o estágio enquanto processo formador do docente e como proposta de parceria entre universidade e escola.

Outras duas disciplinas cursadas no ano de 2008 contribuíram com a prática realizada na escola: a disciplina EP 151B - Leitura e Produção de Textos, ministrada pelo professor Dr. Carlos Eduardo de Oliveira Klebis, (Planejamento, anexo IV) e a EP 154 B - Fundamentos da Alfabetização, ministrada pelo professor Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite[29], (Planejamento, anexo V).

Na EP 151B conhecemos autores que ofereceram contribuições importantes para as discussões da Pedagogia, tais como Jorge Larrosa, Michel de Certeau, Norbert Elias e Roger Chartier. Através da leitura de capítulos de suas obras e de outros autores que o professor nos apresentava nas aulas, além da filmografia assistida e discutida, analisamos o ser humano enquanto ser social e subjetivo e suas relações com a linguagem. Chegamos a algumas conclusões sobre a importância da leitura e da escrita para a constituição complexa da personalidade do ser humano, e analisamos nossa própria história de vida e o nosso envolvimento com essas linguagens. O professor nos mostrou a importância do nosso próprio envolvimento com a leitura e a escrita na influência positiva ou negativa que passaremos a

[28] GUEDES-PINTO, Ana Lucia. *Formação inicial de professores: a escrita como aliada da prática formativa e como indicadora dos sentidos do trabalho docente.* In: **Poíesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011.
[29] Professor e pesquisador do grupo de pesquisa *ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita,* da Faculdade de Educação, Unicamp.

exercer em nosso futuro trabalho nas escolas, enquanto professores e professoras responsáveis pelo ensino dessas habilidades.

Para exemplificar a problemática em torno dessa questão, citarei uma passagem de sua própria dissertação de mestrado sobre a pesquisa que realizou com professores e professoras do nível básico de ensino, referente ao relacionamento que tinham com o ato de ler e com o trabalho com a leitura e a escrita em suas turmas:

> *"Paradoxalmente, dos 73 professores que atribuíram as origens de seu 'desencanto' pela leitura a certas práticas escolares, consideradas por eles como inadequadas ou infelizes, 12 alegaram que essas mesmas práticas que os afugentaram dos livros e da leitura ao longo de sua escolarização eram ainda aplicadas, corriqueiramente, por eles próprios em suas aulas (...), uma vez que afirmavam desconhecer outras práticas possíveis em torno da leitura e da escrita, mesmo cientes das conseqüências que tais práticas produziram neles mesmos quando alunos."*[30] (Klebis, 2006, p.33)

Já na disciplina EP 154 B - Fundamentos da Alfabetização conhecemos autores importantes da Lingüística, Psicologia e Pedagogia, com olhar especial para a Alfabetização e Letramento. Para destacar alguns autores, lemos: Magda Soares, Miriam Lemle, Vygotsky e Ana Luiza B. Smolka. As teorias desses autores serão discutidas ao longo da monografia, uma vez que provocaram grande influência no meu olhar sobre a escola e sobre o ensino escolar.

Os trabalhos para as disciplinas e as conversas em sala foram os meios encontrados de comunicar à faculdade o que ouvia e vivenciava na escola. As experiências dos graduandos em imersão na escola tem sido fonte de pesquisa para docentes pesquisadores da Faculdade de Educação da Unicamp, como é o caso das professoras doutoras Ana Lucia Goulart de Faria[31],

[30] KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. **Leitura e envolvimento: a escola, a biblioteca e o professor na construção das relações entre leitores e livros.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: [s.n], 2006. Site: www.unicamp.br/bc. Acesso em Fevereiro de 2012.

[31] Professora e pesquisadora do grupo de pesquisa *GEPEDISC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural,* da Faculdade de Educação, Unicamp.

Roseli Aparecida Cação Fontana[32] e o caso que torno a citar da professora Dra. Ana Lucia Guedes Pinto:

> *"Acredito, assim, que a produção escrita dos estudantes nos fornece indícios em relação ao processo de elaboração dos sentidos que atribuem ao trabalho docente. Seus textos conferem significados que vão sendo construídos sobre o que vem a ser a profissão docente, assim como tornam visível sua inserção cada vez mais adensada junto aos sujeitos da escola, dividindo com eles as práticas escolares."*[33] (Guedes-Pinto, 2011, p.32)

Apresentadas as disciplinas que propiciaram o estágio ou fundamentaram as atividades realizadas na escola, retomo a descrição do estágio relatando qual foi, propriamente, a ideia de intervenção.

2.2 Projeto de interação com a escola

A oportunidade de intervir no cotidiano escolar surgiu após uma conversa com a diretora, quando esta me contou sobre sua intenção de desenvolver o hábito da leitura entre as crianças e adolescentes, o que a fez distribuir caixas com livros de literatura em cada sala. **No entanto, a diretora estava descontente com o fato dos livros ficarem guardados nos armários das salas, pois as professoras alegavam 'falta de tempo' para trabalhá-los ou 'falta de cuidado' dos leitores iniciantes.** Isso nos faz pensar sobre o real espaço da leitura na escola e sobre a relação que essa instituição estabelece com o conhecimento.

[32] Professora e pesquisadora do grupo de pesquisa *AULA - Trabalho Docente na Formação Inicial,* da Faculdade de Educação, Unicamp.
[33] GUEDES-PINTO, Ana Lucia. *Formação inicial de professores: a escrita como aliada da prática formativa e como indicadora dos sentidos do trabalho docente.* In: **Poíesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011.

Se a proposta de ensino para os primeiros anos do Fundamental prioriza o ensino da leitura, como esta é vivenciada nas escolas? Por que é comum nas escolas os livros permanecerem guardados em armários ou em bibliotecas fechadas? A formação de leitores deve ser pensada como "hábito" a ser desenvolvido, como "gosto" ou como "prática" de leitura?

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, podemos verificar algumas críticas a certos modos de se relacionar com a leitura na escola:

> *"(...) não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes."*[34] (PCN, 1997, p.42)

A proposta de ensino da escola regular é desenvolvida, de um modo geral, de maneira sistêmica e controlada pelo docente, o qual tem posição de destaque na sala de aula. No exemplo mencionado acima, as professoras não tinham tempo para trabalhar com os livros, por isso mantinham-nos guardados, longe do alcance dos alunos e alunas.

A leitura aparecia como preenchimento de um tempo vazio e ocioso e não como forma de ensino-aprendizagem de um modo particular de se ler um determinado gênero (literatura), ou uma forma de acessar os bens culturais e de ampliar o repertório de textos. Por outro lado, tais atitudes mostravam também uma peculiaridade do contexto escolar: a preocupação das professoras com a questão do tempo como exigência "externa" de um conteúdo que deve ser cumprido. Que conteúdo é este que não pressupõe a prática da leitura?

[34] BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

O PCN sugere uma resposta: "*É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão conseqüência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler."*[35] (PCN, 1997, p.42).

O documento sugere um outro tipo de trabalho com a leitura e a escrita: *"Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam."*[36] (PCN, 1997, p.29).

Ou seja, existe espaço no tempo escolar para a prática da leitura, mas sua concepção compreende apenas o exercício de decodificação dos sinais gráficos, desprendida da compreensão textual.

Outras perguntas surgem a partir deste caso real. As crianças e os adolescentes são sempre descuidados no manuseio de objetos que não lhes pertencem? Será que todos os alunos e alunas dessas turmas são mesmo leitores iniciantes? E se o forem, será que desconhecem o manuseio de um livro? Existe momento certo para manusear livros durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura? Não seria possível para as crianças das séries iniciais lerem, mesmo sem o domínio dos recursos da linguagem escrita, através da

[35] Ibidem.
[36] Ibidem.

interpretação livre das gravuras ou do arranjo das palavras? Deve-se ao menos considerar a possibilidade de que a escola esteja negligenciando seriamente essas perguntas sobre seus alunos, apenas esperando ou oferecendo respostas sobre eles.

Lembro-me de Cagliari[37], quando diz que:

> *"A escola moderna se envolveu num emaranhado de teorias e métodos, mas se afastou, de fato, da realidade de seus alunos. O que fez a escola? Creio que nem ela própria sabe explicar. É preciso recuperar o fio da meada e começar a tecer de novo, não ao acaso, nem de maneira mais complicada que o próprio mundo, mas na justa medida das coisas."* (Cagliari, 1989, p.22)

Existe na escola uma desconfiança sobre os leitores iniciantes, de que estes não terão o devido cuidado com a preservação dos livros. Através dessas atitudes a escola se afirma como única instituição "transmissora do saber" e detentora de conhecimentos, desvalorizando ou ignorando as demais vivências pelas quais as crianças também aprendem. Que saber é esse? Que papel a escola pode assumir na relação com os saberes?

Geralmente, o contato com os livros, seja didático ou literário, fica restrito à proposta de leitura da escola, com regras pré-estabelecidas que controlam até mesmo o que o aluno ou aluna deverá entender da leitura. Sobre esse aspecto do trabalho com a literatura na sala de aula, a professora Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira diz que:

> *"Um trabalho de leitura na sala de aula com a imaginação, o onírico, com o modo de composição da linguagem (a problematização da temática pelo humor, o jogo de palavras e imagens, a construção dos personagens etc.) é reduzido a uma leitura a serviço de ensinar apenas do ponto de vista lingüístico e de transmitir conhecimentos escolares, ou então, despertar o gosto pela leitura, com a finalidade de tornar o aluno*

[37] CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

leitor em uma sociedade na qual se valoriza tal comportamento."[38] (Ferreira, 2012, p.6-7)

São práticas de leitura no contexto escolar que desconsideram, por exemplo, que *os leitores não mantêm uma mesma relação com o escrito, não atribuem nem a mesma significação nem o mesmo valor a um gesto aparentemente idêntico: ler um texto.*[39] (Chartier, 1996, in: Ferreira, 2012, p.7).

É comum lermos depoimentos que relatam uma aula de literatura em que o professor pede à toda a turma para ler um mesmo livro, durante um período determinado, o qual foi previamente selecionado por um grupo de professores e/ou gestores, em reunião fechada aos alunos. Geralmente, isso acontece no planejamento escolar, no início do ano, antes de se conhecerem os alunos de cada turma.

Numa data e hora agendada, a turma terá de responder a uma avaliação referente ao livro escolhido, por exemplo. Cada questão possui uma única resposta e um valor máximo. O aluno, numa situação como essa, lê sem buscar um entendimento para si, mas busca na leitura absorver o maior número de informações possíveis para estar "preparado" para responder o que o professor espera. *"O "ler na escola" investe-se de um propósito que tende mais a um fim – a avaliação – do que a um processo de construção das relações entre leitores e livros.*[40] (Klebis, 2006, p.47)

Sobre o planejamento escolar que antecede o conhecimento de quais alunos irão compor as salas de aula e para os quais serão voltadas práticas de incentivo à leitura, citarei novamente o professor Dr. Carlos Eduardo de Oliveira Klebis:

---

[38] FERREIRA, Norma Sandra. **A prática de "ler literatura" como distinta de muitas outras práticas de leitura.** Site: http://www.fe.unicamp.br/alle/pub_textos.htm,acesso em Janeiro de 2012.
[39] Ibidem.
[40] KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. **Leitura e envolvimento: a escola, a biblioteca e o professor na construção das relações entre leitores e livros.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: [s.n], 2006. Site: www.unicamp.br/bc. Acesso em Fevereiro de 2012.

"Em relação à construção das relações entre livros e leitores, é de fato inconcebível que, no planejamento tal como é feito ainda hoje nas escolas, escolhamos as obras a serem lidas antes de sabermos a quem se destinam, antes de conhecermos quem são esses "leitores iniciantes", o que sonham, o que desejam, o que lhes move a curiosidade, o que já leram, quais os temas que lhes interessam, quais as práticas de leitura a que já foram submetidos, como preferem ler, qual o seu universo social, cultural, etc."[41](Klebis, 2006, p.45-46)

Na sua dissertação de mestrado, o professor relata sua própria experiência numa reunião de planejamento pedagógico como professor de português do ensino básico, onde teve de se reunir com os professores da área para decidir os livros que seriam lidos naquele ano: *"Parecia incoerente escolhermos os livros que deveriam ler os alunos antes de ao menos conhecê-los (...)."*(p.43)

Os padrões definidos dessa escola, no que se refere ao ensino, deveriam priorizar a "igualdade" e isso seria atingido através do trabalho homogêneo com as turmas de cada série: "*as turmas de sétimas séries de todos os períodos deveriam trabalhar as mesmas atividades, os mesmos projetos, na mesma ordem e com as mesmas obras, sob a justificativa de que os conteúdos e procedimentos deveriam ser iguais e desenvolvidos da mesma forma para padronizar o processo de ensino-aprendizagem nas diferentes turmas da série e, com isso, evitar reclamações dos pais e possíveis comparações dos alunos em relação ao trabalho dos professores nas várias turmas de uma mesma série."* (p.43)

Nessa reunião decidiu-se que as turmas de uma mesma série leriam um livro em comum e uma professora sugere a leitura de "A Moreninha" para as sétimas séries e justifica a escolha do livro: "*'Se escolhermos 'A Moreninha' eu já tenho tudo feitinho. Já trabalhei*

[41] Ibidem.

com esse romance no ano passado com as sétimas e tenho todas as atividades e propostas preparadas. É só a gente xerocar pra todo mundo e pronto! Vamos economizar um trabalhão'." (p.44)

A proposta dessa professora parece estar de acordo com o projeto de ensino homogeneizante dessa escola. No primeiro dia de aula, o professor Edu, como o conhecemos na faculdade, entrou na sala da sétima série e observou que a turma era composta majoritariamente por meninos, os quais brincavam com cartolinas como se fossem espadas e refletiu: "*Se soubéssemos disso antes, talvez tivéssemos escolhido, ao invés de 'A Moreninha', uma obra sobre o Rei Arthur e os cavaleiros da távola redonda, ou algo sobre cavaleiros, princesas, heróis, dragões e espadas... muitas espadas...'."* (p.45)

O livro já havia sido escolhido em comum acordo entre os professores, "A Monerinha", mas como mostrou seu relato, não era o melhor livro a se trabalhar com os adolescentes, e resume como foi trabalhar com o livro: *"(...)'A Moreninha' foi um verdadeiro fiasco naquela sétima série, e foi muito difícil, depois disso, conquistar a confiança dos alunos em relação às leituras extra-classe que eu lhes indicava."* (.45)

Ao ser questionado pelos alunos sobre a escolha de um livro tão chato para eles lerem, o professor estabelece um diálogo sincero com a turma, mostrando sua própria opinião sobre o livro. No decorrer do convívio com a turma, através da busca por conhecer melhor seus alunos, suas curiosidades e gostos, o professor passou a trabalhar com eles a desconstrução da ideia de que ler é chato, reconquistando a confiança da turma. "*Curioso é que a conquista dessa confiança deveu-se, em parte, ao fato de ter assumido ante os alunos que eu mesmo considerava 'A Moreninha' um livro 'sem sal'".* (p.45)[42] (Klebis, 2006).

[42] Ibidem.

A citação deste relato nos mostra um projeto político-pedagógico voltado ao ensino, não à aprendizagem, e ainda ao controle sobre o acesso a conhecimentos. O conceito de ensino no qual o professor é responsável pela transmissão do conhecimento (científico) e o aluno responsável pela sua reprodução, dificulta, na verdade, o processo de aprendizagem e de formação de leitores porque suas práticas não fazem sentido para a vida do indivíduo. (Como no exemplo da aula de literatura, o aluno lê para obter gratificações, como a aprovação na disciplina.) E ainda, esse modelo de educação exclui a responsabilidade da instituição sobre o aprendizado, transferindo-o totalmente para o aprendiz. (Ainda neste exemplo: a escola realizou o planejamento previamente, escolheu o livro, avisou com antecedência o dia da avaliação, preparou a avaliação sobre o livro, corrigiu a avaliação de todos, ou seja, coloca-se como se já tivesse 'cumprido a sua parte').

Por esses e outros mecanismos de controle, o conhecimento fica retido com o professor, como representante da escola, e é transmitido gradualmente aos alunos, os quais terão total responsabilidade pelo aprendizado ou não-aprendizado destes saberes. A professora Dra. Ana Luiza B. Smolka diz que:

> *"(...) da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor."*[43] (Smolka, 1999, p.31)

Nessa monografia e no trabalho que foi desenvolvido na sala de aula, o livro de qualquer gênero, mas em especial do gênero literário, é visto como fonte de conhecimento e

[43] SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. A Alfabetização como processo discursivo.** Campinas-SP: Ed. Cortez, 1999.

fruição, desde que o leitor possa se relacionar com liberdade na situação de leitura. Mas como visto até aqui, essa liberdade de relacionamento entre leitor e livro é ainda uma meta a ser conquistada nas escolas.

Da conversa com a diretora da quarta escola visitada sobre sua proposta de incentivo à leitura, surgiu minha ideia de trabalhar a leitura e a produção de estórias na série inicial da Alfabetização. Naquele momento, minha intenção de intervir no cotidiano da escola foi influenciada por razões bem mais subjetivas do que por um conhecimento objetivo de como deve ser a prática de estágio. Sabia apenas que as professoras estavam com dificuldades para trabalhar com os livros e que alguma coisa deveria ser feita para propiciar o acesso aos livros.

A ideia original, portanto, era de propiciar aos alunos e alunas recém chegados à escola, o contato com diferentes livros e com os recursos da linguagem que os compõem. Para muitos era a primeira vez que esse contato era estabelecido. Já outros demonstravam familiaridade. E todos demonstravam bastante interesse pelas sugestões de atividades.

A partir dessa ideia original, fui criando meios de promover essa experiência para as crianças da primeira série, de acordo com o tempo e recursos de que dispúnhamos. Havia a possibilidade de ler para as crianças na sala, de permitir que lessem livremente livros emprestados da biblioteca, (a primeira série B não havia recebido caixa de livros na sala). Era também possível que manuseassem livros ou qualquer outro material escrito para análise e apresentação de suas características à turma. Poderiam também escrever seu próprio livro, cartas ou inventar estórias coletivas, e muito mais. Uma série de atividades poderiam ser desenvolvidas com a turma.

Estas são atividades que propiciam a escrita e a leitura dotadas de sentido, estimulando os alunos e alunas a aprenderem e aprimorarem seus saberes sobre a língua, sobre a cultura e sobre a arte literária através da experiência do ato de ler e do ato de escrever. No entanto, atividades como essas são recusadas às turmas da série inicial do ensino básico quando a

escola ou o professor acreditam ser necessário uma linearidade fixa no desenvolvimento dos saberes convencionais e tradicionalmente curriculares da língua.

Ainda ocorreram outras quatro visitas a essa mesma escola, como dito anteriormente, na intenção de deixar as professoras cientes da minha proposta de colaboração com o trabalho que já desenvolviam nas salas de aula. (Ou como mostrou a fala da diretora, com o trabalho que não conseguiam desenvolver).

Essa proposta de colaboração, que chamei de *projeto de leitura e escrita*, foi motivada por algumas disciplinas realizadas naquele ano de 2008, as quais foram apresentadas anteriormente: a EP 151B – Leitura e Produção de Textos e a EP 154 B – Fundamentos da Alfabetização, além das duas disciplinas de estágio, EP159C - Prática do Ensino Fundamental e EP200C – Estágio Supervisionado I.

Procurei referenciais teóricos conhecidos através das disciplinas aqui apresentadas para sustentar uma postura diferenciada na sala de aula, em relação ao complexo processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Foi observado que os sujeitos da escola possuíam uma visão tradicional da Alfabetização, ou do ensino escolar de um modo geral, o que possivelmente inibia as crianças e adolescentes de práticas diversificadas de interação com a leitura e a escrita.

Neste segundo capítulo apresentei a orientação acadêmica e a ideia inicial de intervenção na escola, ressaltando algumas concepções de ensino que foram observadas durante a proposição do projeto de leitura e escrita na escola, pensando em enriquecer o trabalho pedagógico já existente.

Mais uma vez notou-se os limites que a escola impõe para o contato dos discentes com as fontes de conhecimento presentes neste ambiente. No próximo capítulo procuro descrever e analisar como se desenvolveu o estágio escolar, através da observação do trabalho da professora e da descrição das atividades desenvolvidas em sala.

CAPÍTULO III: A imersão no cotidiano escolar

O espaço vivenciado do cotidiano da escola foi a sala de Alfabetização. Nesse ambiente, encontra-se muitos sinais do processo educativo que se inicia, como o controle sobre os corpos e sobre o conhecimento. Este controle é feito pela escola sobre os alunos e alunas através de muitos mecanismos que compõem o currículo visível e oculto nas instituições. A organização da sala de aula é um exemplo de mecanismo de controle. O método de ensino é outro. Mas o que a escola quer garantir com tanto controle? Garantir que o projeto pedagógico seja concretizado, independente de quem compõe a sala de aula. Afinal, todo ano são as mesmas regras para novos sujeitos.

Minha intervenção na sala de Alfabetização buscou na *emergência do cotidiano* (Sílvio Gallo, 2007) sugerir à turma acompanhada rupturas dos mecanismos de controle para que a subjetividade do educador e do educando criassem uma atmosfera descontraída com o propósito de aprenderem e criarem juntos novos saberes.

3.1 Observação de ensino na sala de Alfabetização

A aula da professora de primeira série foi observada uma vez por semana durante os dois semestres letivos de 2008. Pretendo apresentar um panorama geral das aulas, reconhecendo que a carga-horária de observação foi pequena para compreender de maneira integral o método de ensino da professora. Reconheço também que a minha presença em sala alterava o ritmo e desenvolvimento do seu trabalho com as crianças. Por isso o que registro aqui são apenas impressões sobre o seu trabalho.

Minha intenção de analisar as práticas de ensino da professora serve-me como exercício de compreensão de como o ensino dos saberes da língua acontece na série inicial da

escolarização e se distancia de qualquer julgamento pessoal sobre o seu trabalho. Muito do que foi observado empiricamente foi também estudado na literatura apresentada pelos cursos da faculdade e, por isso, faço relação entre o observado e o estudado.

Para não tirar a concentração das crianças com a minha chegada durante a aula, procurava chegar no início do intervalo. Assim eu e as crianças tínhamos tempo suficiente para brincar e falar um pouco sobre as atividades que realizaríamos no final da aula. Também achava importante observar esse momento de grande interação na escola. Observei o trabalho da merendeira, a dieta nutricional oferecida às crianças, os limites para a descontração de crianças e adolescentes, os conflitos entre aluno ↔ aluno ou entre aluno ↔ profissional, etc.

Quando entrávamos na sala, meu lugar era a carteira do fundo, onde observava o andamento da aula da professora e o comportamento das crianças. No primeiro semestre, minha presença em sala era de uma hora e meia. A professora era quem determinava meu tempo para trabalhar com as crianças. Já no segundo semestre, eu entrava e saía da escola no mesmo horário que as crianças, permanecendo na escola cerca de quatro horas.

A sala de aula era organizada da maneira tradicional: carteiras individuais enfileiradas e uma lousa verde na frente. A mesa da professora ficava de frente para a turma, do lado da sala onde tinha a janela. Esta era do mesmo comprimento que a parede, de vitrôs compridos, permitindo a entrada de bastante luz, mas a cortina clara impedia a visão do pátio. No alto da lousa, o alfabeto em letra de forma e cursiva, maiúscula e minúscula, apresentado em cartelas. Do lado da lousa um calendário. Na parede do lado da porta, em oposição à janela, havia um outro alfabeto em que cada letra acompanhava uma figura (por exemplo, a figura de um avião com a letra ‘A’). Esse é um recurso comum de memorização do alfabeto que se desenvolveu nos livros didáticos para Alfabetização. (Cagliari, 1998)

No fundo da sala havia dois armários: um para uso da professora da manhã e outro para uso da professora que eu acompanhava à tarde. O acesso era restrito à professora e ele

continha os materiais de apoio: os livros didáticos usados pelos alunos, CD´s, revistas, papéis, giz, etc. Havia também no fundo uma mesa com um aparelho de som. As mochilas eram penduradas num lugar próprio, embaixo das janelas e somente o material a ser usado nas lições poderia ficar nas carteiras com as crianças. (Por exemplo, caderno de caligrafia e estojo). A sala era bem arejada, iluminada e limpa. Havia nas laterais peças longilíneas de madeira, do mesmo comprimento que a sala, para evitar que os trabalhos das duas turmas fossem colados diretamente sobre as paredes.

A turma da primeira série B era formada tanto por crianças que haviam como por outras que não haviam participado da Educação Infantil formal e informal. Eram 21 crianças no início do ano. A mais nova tinha seis anos e a mais velha, oito.

No primeiro semestre, as atividades em sala sugeridas pela professora pareciam focar no desenvolvimento da coordenação motora, como a brincadeira de modelar massinhas e desenhar diferentes formas. Essa prática, comum nas salas de Alfabetização, é considerada por muitos professores como requisito para o aprendizado da escrita pelas crianças. Sobre este ponto, citarei um material veiculado pelo Ministério da Educação que visa a formação continuada de professores(as) em exercício:

> *"Para escrever rapidamente e de modo legível, há técnicas específicas para isso, que envolvem um modo adequado de segurar no lápis ou na caneta e movimentos específicos para grafar letras e estabelecer ligações entre elas. Para desenvolver essas técnicas, não precisamos de um período especialmente destinado ao trabalho com a psicomotricidade, pois essa dimensão ligada à escrita pode ser desenvolvida quando se desenha, quando se organizam objetos na exploração de conhecimentos matemáticos e, mais importante, quando se escreve e se lê. Assim, não faz sentido adiar o trabalho com a leitura e a escrita para, antes, "preparar" o aluno ou desenvolver sua "prontidão". Pode ser, porém, interessante, em diferentes momentos,*

fazer exercícios que auxiliem o aluno no desenvolvimento de sua caligrafia, "treinos" por meio dos quais exercite a capacidade de escrever por mais tempo, de progressivamente abandonar o uso de linhas e pautas, de segurar o lápis durante muito tempo, e escrever adequada e repetitivamente letras e palavras de acordo com os movimentos que constroem uma caligrafia legível e eficiente."[44] (BRASIL, Ministério da Educação, 2008, p.23).

No intervalo das atividades, na maioria das vezes realizadas individualmente, as crianças podiam brincar acompanhadas da professora. Essa era uma das coisas que admirava em seu trabalho, a diversidade de brincadeiras que oferecia para as crianças, o que considero um bom exemplo de respeito à cultura infantil.

No segundo semestre tive mais oportunidade de acompanhar suas aulas e notei uma mudança nas escolhas das atividades. Haviam se intensificado os exercícios de gramática e de contagem numérica e as brincadeiras eram mais rápidas. Ela também lia estórias para as crianças, atividade muito apreciada por elas.

A professora dizia não gostar do livro didático de português e preferia alfabetizá-las utilizando letras de música e trava-línguas que ela selecionava de outras fontes, tais como CD's e revistas. Para a lição de casa eram propostas cópias do alfabeto num caderno de caligrafia, preenchimento das folinhas mimeografadas, além de pesquisas com rótulos de produtos industriais, estimulando as crianças a terem experiências com a leitura. No ensino da matemática, era usado o livro didático e também jogos como o bingo.

As lições eram feitas em silêncio e, às vezes, realizadas ao som de músicas infantis. Algo comum as suas aulas era a prioridade do silêncio. Professores e professoras em qualquer

[44] BRASIL, Ministério da Educação. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.* Ed. revisada e ampliada, incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Site: www.mec.gov.br. Acesso em Setembro de 2011.

série utilizam muito a imposição do silêncio como se fosse a única maneira dos seus trabalhos renderem bons resultados. Mas o que de fato está acontecendo com a exigência do silêncio na sala de aula é uma inibição do uso competente da linguagem oral pelos alunos e alunas, o qual deve fazer parte dos propósitos de observação e intervenção dos professores. Acontece também uma inibição da fala como recurso do aprendizado da leitura e da escrita, linguagens que estes professores se comprometeram a ensinar no trabalho com as séries iniciais. *"Normalmente o uso da oralidade em público não é ensinado. É como se todas as pessoas por já saberem falar a língua, o façam naturalmente (sem inibição ou medo) em qualquer situação. Não é verdade."*[45] (Ferreira, 2001, p.9)

Nas aulas de português havia exercícios de correspondência entre sons e letras, de memorização de letras, sílabas e palavras, o que me parecia estar sendo apresentado de acordo com 'o grau de dificuldade' sugerido pelos livros didáticos. Segundo minha concepção de Alfabetização, parece-me discutível que as crianças que estão vendo a linguagem escrita pela primeira vez achem mais fácil aprender o uso da letra 'A' do que o uso da letra 'X', por exemplo. (Cagliari, 1998).

Para finalizar os comentários sobre o trabalho desta professora, particularmente no que se refere ao seu modo de ensinar, vale dizer que alguns elementos se assemelham ao modelo tradicional de ensino, embora houvessem também elementos diferenciados, talvez por influência de sua recente formação acadêmica. É comum aos jovens professores utilizarem formas tradicionais de ensino que oferecem segurança no início do trabalho como, por exemplo, estabelecer em sala a regra do silêncio, o ensino das formas e sons das letras de maneira esquemática, gradual e repetitiva.

Com o tempo tais práticas podem ser trocadas, gradativamente, por outras mais significativas para os alunos e professores, visando de maneira mais ampla a educação do

[45] FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.** Site: http://www.fe.unicamp.br/alle/pub_textos.htm, acesso em Janeiro de 2012.

sujeito e não a obtenção das gratificações escolares. O estágio para formação docente, por exemplo, quando é proposto visando o desenvolvimento profissional do futuro professor e encontra meios para se efetivar na escola, traz maior segurança à prática futura nas escolas.

Como foi dito no início desta seção, o tempo de observação da aula da professora mostrou-se insuficiente para compreender de maneira integral sua dinâmica de trabalho. Pode ser que a freqüência de atividades tradicionais de Alfabetização observadas esteja relacionada ao fato da minha ida à escola ter sido sempre nos mesmos dias da semana. Devido a essa experiência considero lacunar a concepção de estágio para formação docente voltada somente à observação do trabalho pedagógico escolar.

A concepção de estágio divulgada pela Faculdade de Educação da Unicamp, a *pesquisa-ação*, parece oferecer mais subsídios para o desenvolvimento da identidade docente do que a concepção de *observação*, além de contribuir para uma maior compreensão do papel social do estágio na formação, na pesquisa e no cotidiano escolar.

A concepção de estágio de observação foi, por longo tempo, orientada nas instituições de ensino superior, mas podemos ainda encontrar atualmente resquícios dessa linha nas escolas.[46] A meu ver, a observação destaca o papel do estágio para a formação docente, valorizando a ida a campo como oportunidade de coleta de informações úteis à futura profissão. O estagiário se apresenta e é tratado como um visitante na escola que não interfere nos acontecimentos escolares. Estes chegavam à escola com o único critério de observar o trabalho pedagógico para aprender o que deve ou não repetir em sua prática futura. Olham o trabalho pedagógico da escola como um modelo a ser seguido ou descartado, não como um processo em movimento que requer, em alguns momentos, sua própria participação.

Os profissionais da escola, principalmente professores e professoras acompanhados, recebem com desconforto a visita de graduandos interessados em só observar o espaço e o

[46] PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** (5ª Ed.). São Paulo: Cortez, 2002.

trabalho escolares. Estes profissionais se sentem inibidos diante de um desconhecido que está ali registrando seu modo de lecionar e se relacionar com as crianças e adolescentes da escola.

Já a pesquisa-ação considera a participação do estagiário no cotidiano escolar e por isso ele não é apenas um visitante, mas um membro participante do cotidiano da escola. Seu modo de atuar e de se relacionar na escola também passa a ser observado pelos sujeitos da escola e por ele mesmo, como visto nas citações da professora Guedes Pinto sobre a escrita de seus alunos e alunas em situação de estágio, no capítulo II.

Como visto neste trabalho, o espaço de atuação do estagiário será determinado pelas relações interpessoais estabelecidas na escola. É claro que a prática da observação é válida também para a pesquisa-ação, mas torna-se problemática, como mencionado acima, quando deixa de ser um recurso a mais para se tornar o único significado do estágio.

3.2 O estágio ganha espaço na frente da sala

Denomino *participativo* o estágio que foi realizado ao longo do ano letivo de 2008, devido às intervenções que foram realizadas em sala. Os estudos na faculdade, nas áreas da Psicologia, Pedagogia e Lingüística, principalmente os estudos relacionados à língua materna e o seu processo de ensino-aprendizagem, despertaram meu interesse por esse campo, influenciando na criação de atividades diversificadas e na postura perante a turma.

A partir de um problema apresentado pela escola, *a falta de acesso dos discentes aos livros de literatura distribuídos pela diretora nas salas*, surgiu a ideia de um trabalho colaborativo com o cotidiano escolar. Como não poderia estagiar em todas as turmas dessa escola, a qual oferecia todas as séries do primeiro ciclo, optei por realizar o estágio na primeira série, influenciada pelos estudos que realizava na faculdade naquele ano. Eu almejava construir com as crianças da série inicial um envolvimento com a leitura e a escrita

que fosse diferente da proposta dos livros didáticos de Português que, como bem salienta Ana Luiza B. Smolka, viraram método de ensino no Brasil.[47]

Com relação ao problema da aquisição de conhecimento, de um ponto de vista psicológico, pautei-me em duas teorias: a *Construtivista*, através do trabalho de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky[48]; e a *Sócio-Histórica*, através do trabalho de Vygotsky[49].

Os estudos das pesquisadoras Ferreiro & Teberosky, realizado nos anos 80, sobre a gênese da leitura e da escrita, possibilitaram novas concepções sobre a aprendizagem destas linguagens. Os *níveis estruturais da linguagem escrita*, elaborados pelas autoras a partir do estudo de casos, servem como sugestões para compreender como a criança constrói seu aprendizado. Nessa perspectiva psicogenética da construção do conhecimento, a interação do sujeito (o alfabetizando) com o objeto (a escrita) baseia-se numa relação adaptativa. Observa-se no trabalho destas pesquisadoras que o relacionamento social com a escrita é fundamental para a aquisição (ou apropriação) desse conhecimento humano.

No que concerne o trabalho de Vygotsky, segundo a perspectiva Sócio-Histórica, a criança se apropria da escrita através de estímulos externos que desempenham o papel de mediadores, e então a reproduz. A escrita é vista nessa teoria como um sistema simbólico complexo que desenvolve na criança funções comportamentais complexas. Não é um aprendizado unilateral, nem apenas motor, mas o desenvolvimento organizado de uma linguagem, de modo semelhante à fala.

O autor considera que os gestos da criança já possuem algo da futura escrita, pois nas suas brincadeiras infantis ela utiliza objetos para representar outros, desde que os gestos representativos sejam possibilitados pelo objeto substituto, como, por exemplo, o ato de ninar um pano enrolado como se fosse um bebê. Os desenhos infantis passam a representar objetos

[47] SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. A Alfabetização como processo discursivo.** Campinas-SP: Ed. Cortez, 1999.
[48] FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1991.
[49] VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

por meio de elementos figurativos dos mesmos. Por exemplo, para desenhar o Saci-Pererê, a criança pode fazer uma bola com um risco, este representando sua única perna.

Essa intenção representativa de atribuir significado a grafismos evolui paralelamente ao pensamento da criança até o ponto em que ela compreende que a fala também pode ser "desenhada", grafada. Logo a escrita se tornará para ela um recurso mnemônico como, por exemplo, registrando através de grafismos uma estória ouvida, como no caso, descrito mais adiante, dos trabalhos feitos pelas crianças durante minha prática de estágio.

Para o meu trabalho com as crianças, interessei-me particularmente por dois pontos convergentes dessas duas teorias psicológicas: **a compreensão da criança como agente ativo na apropriação das linguagens oral e escrita e também a compreensão de que o sistema lingüístico é complexo**, e ultrapassa o processo mecânico de codificação e decodificação.

Sobre **a criança como agente ativo do seu processo de aprendizagem**, busquei auxílio na Pedagogia e cheguei à conclusão de que torna-se necessário considerar no processo de ensino da escola que a criança é falante da língua portuguesa e se relaciona com diversas linguagens na sociedade a que pertence. Ou seja, a criança é possuidora de diversos saberes da língua, entre outros saberes, que podem colaborar com o seu percurso escolar.

Nesse envolvimento com os estudos pedagógicos, notei que as questões referentes à infância perpassam sempre o discurso dos adultos, pois somos nós que falamos pelas crianças sobre as crianças. Antes disso, o adulto define o que é a infância e como são seus sujeitos, através de variadas metodologias. A crença em certas concepções de infância e criança orienta como os nascidos serão recebidos, cuidados e educados no mundo organizado pelos adultos.

Existe entre os adultos um *olhar disciplinador* sobre a criança que busca uma definição do que ela é e de como ela pensa e age, por uma necessidade de se estabelecer metodologias para controlá-la. No pensamento desses adultos a criança é vista como ela *deve*

ser. O sistema educativo produzido sob este olhar parte de concepções fixas de infância e criança, aplicando assim as mesmas práticas pedagógicas a toda e qualquer criança, variando apenas quanto à faixa etária e à classe social. Para aquelas que fogem às expectativas, usa-se técnicas pedagógicas de disciplinarização para trazê-las de volta à 'homogeneidade' do grupo escolar.

Sob este olhar, muitos profissionais da educação deixam de se encantar com o inusitado e de valorizar as contribuições da própria criança. Estes pensam: se já conhecemos quem é a criança que irá compor as turmas das nossas salas de aula, poderemos ter em mãos, previamente, os métodos e ferramentas a serem empregados no ensino dos saberes que já determinamos que ela deverá aprender. A respeito deste pensamento determinista sobre a infância e a educação da criança, diz Larrosa:

> *"Todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que nelas ainda existe de selvagem. Então, onde estão a inquietação, o questionamento e o vazio, se a infância já foi explicada pelos nossos saberes, submetida por nossas práticas e capturadas por nossas instituições, e se aquilo que ainda não foi explicado ou submetido já está medido e assinalado segundo os critérios metódicos de nossa vontade de saber e de nossa vontade de poder?"* [50] (Larrosa, 2001, p. 185).

Algo bastante freqüente nas salas de primeira série é que, para cumprir a meta de alfabetizar todas as crianças da turma até o final do ano letivo, as professoras da primeira série utilizam uma série de atividades mecânicas, desprovidas de sentido e, neste caso, o livro didático torna-se a ferramenta que dá ritmo e limites ao seu trabalho. Nessas salas de aula a concepção de criança já está dada e não existe espaço para a criança real se expressar.

[50] LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

A criatividade e a imaginação são características marcantes das atividades infantis e são habilidades pelas quais as crianças (re)inventam o mundo. Digo que reinventam, pois o mundo já está dado pelos adultos que o construíram, mas a criança com seu olhar recém chegado se apropria do mundo de uma maneira inusitada, escapando às expectativas dos adultos. Pois, *"(...) a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento."*[51] (Larrosa, 2001,p. 184).

Acredito que a exploração da criatividade e da imaginação infantil em sala de aula possa ser uma porta para que os profissionais da educação conheçam a criança através do olhar da *alteridade.* Este olhar vê e escuta o que a criança quer mostrar e dizer, permitindo que esta exista enquanto *outro*, sem obrigá-la a se tornar o *mesmo*.

Certos recursos poderão ser usados como aliados para romper a visão determinista sobre a infância e sobre o processo educativo. As atividades de leitura e escrita fruição podem ser desenvolvidas como mediadoras para as crianças expressarem sua subjetividade e para os professores conhecerem seus alunos e alunas como realmente são. Penso serem também estas atividades uma boa oportunidade de resgate dos saberes da língua que as crianças trazem consigo.

A leitura e a escrita fruição podem ser recursos aliados ao trabalho dos docentes nas séries iniciais e subseqüentes, por possibilitarem aos alunos e alunas vivências com a leitura e a escrita dotadas de sentido, favorecendo o processo de aprendizagem. Mas para que sejam de fato fruitivas devem estas práticas estar desprendidas das regras comuns às demais atividades escolares, como a atribuição de notas.

[51] Ibidem.

A ideia da leitura e escrita fruição é inspirada no trabalho do professor Gianni Rodari[52]. Seu livro, *Gramática da Fantasia*, é uma coletânea de boas experiências com as crianças e, como exemplo do seu trabalho, destacarei algumas delas:

As hipóteses e combinações 'fantásticas' de palavras e frases, feitas com toda a turma, possibilitavam em sua sala de aula novos caminhos para a criação de estórias, aprimorando o conhecimento léxico das crianças. Por exemplo, a sugestão de iniciar uma estória que combinasse dois substantivos, tais como *sapato/armário*, ou um sujeito e um predicado, como *Milão/cercada pelo mar*. A pergunta, *o que aconteceria se...,* ampliava os acontecimentos narrativos: *O que aconteceria se de repente a cidade de Milão fosse cercada pelo mar?* O autor é sensível também aos erros ortográficos comuns no aprendizado de qualquer língua. Estes também podem servir para a criação de estórias, assim como a combinação de prefixos e substantivos inusitados: como *altomóvel*, um carro tão alto que não cabe em qualquer garagem ou o *micro-hipopótamo* que se adapta a pequenos aquários. Outra combinação interessante é a mistura de notícias de jornal.

Suas experiências nos mostram a sensibilidade deste professor do ensino primário para motivar experiências lúdicas, pelas quais as crianças expressam sua maneira de ver o mundo. Seu trabalho me remete à 'estória fantástica' de Ruth Rocha, *Marcelo, Marmelo, Martelo*...

O que parece uma brincadeira ingênua é, na verdade, um exercício da liberdade por permitir que as crianças aprendam a ler e a escrever com naturalidade, como já costumam fazer 'fora do alcance da escola'.

Os adeptos do olhar disciplinador sobre a infância, provavelmente considerariam as experiências do professor Rodari como inapropriadas ao leitor e escritor iniciante, com a justificativa de que estimulariam o erro gramatical e anteciparam conhecimentos dentro de um processo que 'deve ser' gradual. Por outro lado, a escolha do método de ensino

[52] RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia.** Tradução de Antonio Negrini. São Paulo, Summus, 1982.

mecanicista da língua, na sala de Alfabetização, ou melhor, a escolha de um único método, restringe o trabalho docente devido às inúmeras regras que implicam no 'sucesso' do método, o que pode comprometer o processo de aprendizagem.

Sobre a **complexidade do sistema lingüístico**, busquei uma aproximação com a Lingüística, investigando elementos que favorecessem o ensino das linguagens oral e escrita, que fossem desprovidos da mecanicidade comum aos livros didáticos de Alfabetização. Cagliari comenta sobre o aprendizado da fala, de modo geral já bem desenvolvido por crianças na faixa de sete anos:

> *"Qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança. Ninguém disse que ela devia fazer exercícios de discriminação auditiva para aprender a reconhecer a fala ou para falar. Ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu."*[53] (Cagliari, 1989, p.17)

O aprendizado da leitura e da escrita possui semelhanças com o aprendizado da fala. Depende não só de um treinamento esquemático, mas, sobretudo, do envolvimento significativo com estas práticas e do convívio com leitores e escritores.

Com relação aos estudos lingüísticos atuais, estes têm possibilitado aos profissionais da escola construir novas concepções sobre as linguagens oral e escrita, oferecendo novas possibilidades de trabalho para o ensino da língua materna, em especial nas séries iniciais. Por exemplo, estes estudos reconheceram alguns aspectos típicos das duas linguagens: definem as variações lingüísticas como diferenças provocadas pela diversidade sócio-cultural; concebem

[53] CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo. Ed. Scipione, 1989.

o texto como unidade de sentido na relação autor-leitor; interpretam a leitura como compreensão textual.

Vale a pena para o professor que pesquisa, estudar e refletir sobre a constituição de uma língua, para conseguir desconstruir visões rígidas que possam conduzir o seu modo de ensinar, aceitando as inovações científicas como ferramentas de análise do seu próprio trabalho. A língua é concebida historicamente e é mutável, tem variações e também normas convencionadas. Para repensarmos a influência da oralidade na escrita, basta pensar que a Língua Portuguesa originou-se a partir de variações dialetais do idioma latino padrão, tidas como vulgares pelos falantes do Latim clássico de então. Ou ainda, que novos fatos surgem constantemente na sociedade, exigindo, portanto, a criação de neologismos que sejam capazes de expressá-los. Se a própria língua não é estável, seu ensino também não deveria ser. A aprendizagem de uma língua, por sua vez, é contínua e perdura por toda a vida.

Assim, os saberes da língua sofrem influências diretas da sociedade, pois "*a linguagem é um fato social e sobrevive graças às convenções sociais que são admitidas para ela.*"[54] (Cagliari, 1989, p.18). Não há dúvida de que existe um esforço válido de se manter regras gramaticais básicas que facilitem a comunicação entre todas as comunidades de uma mesma língua, em especial no que concerne a linguagem escrita. O importante, nesse caso, é evitar o julgamento de que o português ensinado na escola é o 'português correto' enquanto que aquele pronunciado pelas crianças é o 'português errado'.

Tudo isso nos mostra o caráter social e político do ensino aplicado nas escolas. De acordo com seu projeto político-pedagógico, e suas concepções acerca do significado de seu trabalho para a sociedade, a escola estará colaborando para a manutenção ou transformação das condições sócio-culturais estabelecidas.

[54] Ibidem.

Apresentei até o momento, um recorte das teorias que influenciaram no projeto de leitura e escrita desenvolvidas no estágio. Nessa experiência em sala de aula, procurei olhar cada criança de duas maneiras: como *sujeito subjetivo*, por ter sentimentos e conhecimentos que devem ser valorizados no processo educativo escolar, e também como *sujeito social*, por ter o direito de aprender os conhecimentos humanos veiculados pelo sistema escolar e ser participante de uma sociedade que interage constantemente com diferentes conhecimentos.

No projeto de leitura e escrita uma das ideias era privilegiar os saberes da criança enquanto falante da língua e participante da vida social, possuindo, portanto, experiências diversas com as linguagens oral e escrita. Isso se refletiu em nossos momentos descontraídos de aprendizado em que as crianças falavam livremente. As crianças faziam reflexões sobre o conteúdo das atividades e as compartilhavam com as demais. A fala ajudava a desenvolver os saberes sobre os sistemas lingüísticos e fortalecia a auto-estima, através do exercício da liberdade de se expressarem diante da turma ou em particular diante de cada amigo(a). Os saberes que já possuem como sujeitos de uma sociedade grafocêntrica apareceram no projeto através de seus trabalhos, e alguns foram anexados a esta monografia.

No primeiro semestre, concebi algumas atividades para serem contínuas, como o empréstimo de livros e as leituras que eu conduzia em sala. Ao longo da convivência com as crianças, tive oportunidade de criar outras atividades, a partir de ideias que surgiam do contato com a turma ou com as disciplinas da faculdade. Nossas brincadeiras nos intervalos possibilitaram o desenvolvimento de uma relação afetuosa entre nós, que refletia positivamente na participação de toda a turma nas atividades. Quando estávamos reunidos em sala, as crianças tinham autonomia para decidir como queriam realizar as atividades, podiam andar pela sala para trocar saberes e até fazer um trabalho diferente do proposto. A seguir serão registradas e analisadas as atividades mais significativas de todo o ano letivo de 2008.

3.2.1 Leitura e escrita das crianças: empréstimo e produção de livros

A primeira proposta do projeto de leitura e escrita desenvolvido na turma de primeira série foi conceder às crianças a oportunidade de emprestarem livros da biblioteca. Essa prática comum na escola não era concedida à turma por um preconceito dos adultos em relação às crianças da série inicial. Estes diziam que as crianças não estavam aptas a manusear e cuidar de um livro. Por isso, a segunda proposta foi decorar uma pasta de leitura para levar o livro para casa protegido.

A ida à biblioteca era orientada e controlada pela professora e pela bibliotecária. Parecia que esse ambiente e seus objetos corriam riscos diante daquelas crianças curiosas e falantes, que se comportavam incorretamente nesse espaço culturalmente compreendido como pertencente ao público erudito, calmo e silencioso. Mas a biblioteca é um espaço fundamental para o fomento à leitura ou ao seu aprendizado e, em minha opinião, deve estar à disposição dos leitores iniciantes e se adaptar aos tipos de leitores que possui, e não o contrário.

> "*Enquanto um dos espaços em que se determinam as relações entre leitores e livros, a biblioteca precisa atrair os novos leitores e abrir-se a esses "buscadores" iniciantes, no sentido de recebê-los e encorajá-los à descoberta dos leitores que são eles próprios, bem como das práticas de leitura com as quais mais se identifiquem."*[55] (Klebis, 2006, p.61)

Sugeri às crianças o registro da história lida em casa com os símbolos que conhecessem de escrita e desenho, numa folha em branco que acompanhava o livro na pasta. As folhas foram reunidas por mim ao longo do primeiro semestre para compor os livros individuais intitulados, *Minhas leituras*. Cada criança leu em média oito livros de sua própria

[55] KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. **Leitura e envolvimento: a escola, a biblioteca e o professor na construção das relações entre leitores e livros.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: [s.n], 2006. Site: www.unicamp.br/bc. Acesso em Fevereiro de 2012.

escolha, ao longo do primeiro semestre, sendo tratadas *"(...) enquanto sujeito que age sobre o objeto de seu conhecimento, aquele que tem escolhas, preferências, ritmos e histórias diferentes,* (e que) *deve ser respeitado no direito de optar por aquilo que deseja ler.*[56] (Ferreira, 2002, p.1)

Informei às crianças sobre como poderiam cuidar do livro, recorrer a um adulto para auxiliar na leitura e nas dúvidas da escrita de palavras. Elaborei um bilhete aos familiares explicando a atividade de leitura e registro e quais os critérios para a retirada e devolução dos livros, (Anexo, VI). No anexo está o modelo de bilhete que levei à escola, mas não obtive retorno sobre se o mesmo foi transmitido na íntegra ou se foi modificado, seguindo os critérios escolares de comunicação aos pais.

A atividade de leitura e registro ocorreu do seguinte modo: íamos até a biblioteca, que ficava no mesmo corredor da sala, e cinco crianças entravam para escolher seus livros, enquanto os outros aguardavam comigo no corredor. A bibliotecária deixava os livros infantis em exposição sobre uma mesa para facilitar a visualização e também para manter a ordem nas prateleiras. Ela registrava o nome do livro e da criança no caderno da biblioteca, além da data de retirada e a data prevista de devolução.

De volta à sala, o livro era guardado nas pastas com uma folha e sua leitura era livre, feita em casa. Algumas crianças davam retorno sobre a leitura, dizendo que tinham lido sozinhas ou que algum familiar tinha lido para elas. Aconteceu de uma criança ficar muito triste por ninguém ter lido o livro para ela. Nesse caso, a leitura foi feita por mim na hora do intervalo.

A professora me dizia que algumas crianças traziam o livro no dia combinado, mas com a folha de registro em branco. Quando isso acontecia, ela esperava a criança terminar a lição de sala e lhe permitia realizar o registro da leitura. Havia controle sobre a devolução dos

[56] FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Dos amores difíceis: uma leitura compartilhada na aula de Língua Portuguesa.** Site: http://www.fe.unicamp.br/alle/pub_textos.htm, acesso em Janeiro de 2012.

livros para que a proposta não fosse cancelada pelos profissionais da escola. No entanto, analisávamos cada caso em particular e às vezes cedíamos o livro mesmo que a criança não houvesse entregue o anterior.

Houve apenas um episódio problemático quanto ao empréstimo de livros. Na primeira semana de empréstimo, uma criança chegou chorando dizendo que sua irmã pequena havia rasgado o livro. Pedimos, no entanto, que o livro fosse devolvido para restauração. No entanto, a família enviou outros dois livros para substituir o que foi danificado, mas a escola não aceitou. O caso foi resolvido pela diretora, mas não fui informada do seu desfecho.

Na proposta inicial do projeto de leitura e escrita sugeri às crianças que formássemos uma roda na biblioteca na semana seguinte à leitura feita em casa, para que contassem a todos a história lida. Faríamos isso no momento de retirar o próximo livro. No entanto, essa roda foi realizada uma única vez porque demandava mais tempo do que dispúnhamos e a biblioteca tinha hora para fechar. Nessa roda pude observar a timidez de algumas crianças e a desenvoltura de outras para falar em público. Foi interessante notar como as diferenças entre elas e a interação afetiva que se estabelece no convívio diário promove o aprendizado de umas com as outras. No final do ano, a maioria das crianças já estava bem à vontade para se expressar em grupo.

As crianças trabalharam bem nessa atividade de registro e suas folhas continham sempre palavrinhas escritas com dedicação. Fiquei surpresa com alguns registros feitos no estilo comum ao gibi: com as cenas da estória representadas em quadrinhos, com desenho e escrita. Isso revelou que algumas crianças já possuíam algum contato com a leitura de gibis e souberam trazer esse estilo literário para a atividade de registro proposta. Apareciam também registros que eram cópias de toda a história. Estes são dois exemplos de como as crianças compreendem as lições de maneiras diferentes. Meu objetivo era apenas oferecer a elas uma

proposta de trabalho, a leitura e o registro, e cada uma a realizou da maneira como a compreendeu ou preferiu.

Essa primeira atividade possibilitou a leitura feita pelas próprias crianças, o manuseio livre dos livros, a participação efetiva dos familiares na educação escolar e o exercício de recontar a história através do registro de palavras e imagens e também da fala. Essa prática de letramento, ou seja, de interação com a linguagem oral e escrita, promove a apropriação destes recursos lingüísticos e está de acordo com as teorias Construtivista e Sócio-histórica, apresentadas anteriormente. É através da interação com os saberes e objetos do mundo que a criança desenvolve sua cognição e linguagem, sendo capaz, posteriormente, de produzir saberes e objetos para o mundo.

Mas, em grande parte, o processo de aprendizagem da escrita apresenta-se nas escolas como meramente mecânico, desprovido de significado para a criança. Ensina-se apenas a escrita de letras e palavras, ao invés de se trabalhar e desenvolver propriamente a linguagem escrita. Para que se torne uma nova linguagem complexa para a criança, a escrita deverá tornar-se necessária e relevante e, para tanto, ensinada com naturalidade. (Vygotsky, 2008.)

A intenção da atividade de produção de livros individuais foi de propiciar às crianças uma relação afetiva com os livros infantis, fomentando assim a curiosidade sobre os mecanismos da linguagem escrita, além de estimulá-las enquanto leitoras e escritoras. No final do primeiro semestre, fizemos uma festa na sala para a entrega do livro produzido por cada criança.

Fiquei muito contente quando a festa foi permitida pela professora e pela diretora. Elas até ajudaram na preparação do que iríamos servir. Mas o controle escolar não deixou de estar presente. As carteiras foram arrumadas uma do lado da outra deixando livre o centro da sala. As crianças deveriam ficar no seu lugar e eu e a professora é que servíamos a bebida e os alimentos. Depois, uma a uma foi sendo chamada para receber seu livro, acompanhada de

murmurinhos sem aplausos. Tanto a sala de aula como a biblioteca são ambientes onde se valoriza a quietude de vozes e corpos. Isso tem a ver, inclusive, com a estrutura física do prédio: não podemos nos exceder para não atrapalhar as aulas vizinhas. Mas as crianças são bem flexíveis aos mandos e desmandos dos adultos e conseguiram se divertir, apesar de todo o controle...

3.2.2 Leitura e escrita <u>com</u> as crianças: ouvir e registrar a percepção de estórias

As leituras em sala, feitas por mim, e o registro das estórias, feito pelas crianças, foram outras atividades recorrentes. Líamos um livro infantil por encontro e também um livro maior, em capítulos: *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry[57]. Também as crianças ouviram uma história contada e narrada em um CD infantil: *Cantar o mundo: músicas e poesias para o ano inteiro*.

A primeira leitura foi a de Florence Breton, *"O cipó branco, uma aventura na Floresta Amazônica"*[58], que li no mês de março, início do estágio. Na estória, um tamanduá ficou curioso com a aparição de um cipó diferente na floresta, branco, e resolveu segui-lo. Mesmo desencorajado pelos outros bichos, o tamanduá não desistiu da aventura. Ele estava determinado a saber o que tinha na outra ponta do cipó misterioso. O resultado de sua persistência foi subir até a copa das árvores e encontrar uma pipa com a qual sobrevoou a floresta exuberante.

As crianças ouviram a estória com bastante atenção e participavam fazendo perguntas sobre os personagens. Ao voltar para as mesas de trabalho, receberam uma folha para registrar o que gostariam de encontrar na ponta do cipó branco. Isso poderia ser feito com escrita e ou

[57] SAINT-EXUPERY, Antoine. **O pequeno príncipe.** Com aquarelas do autor. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro/RJ. Agir, 2006.
[58] BRETON, Florence. **O cipó branco: uma aventura na floresta Amazônica.** São Paulo/SP. Companhia das letrinhas, 2006.

desenho. Na folha havia um pedaço de barbante colado, simbolizando o cipó. A maioria das crianças optou pelo desenho e solicitavam a mim e a professora que escrevêssemos para elas o que estavam desenhando. Algumas pediam que isso fosse feito na própria folha, junto com o desenho. Outras preferiam que escrevêssemos na lousa, para copiarem. "Na ponta do cipó" as crianças desenharam seus desejos de presentes e em outras partes da folha, os personagens da história, fazendo assim a ligação entre a proposta da atividade e a leitura apreciada.

No segundo semestre, a ideia de recontar a estória do cipó branco partiu das crianças e confirmou o prazer que estavam sentindo por essa prática de leitura fruição. A estória foi recontada de maneira inusitada. Em suas carteiras as crianças ouviam minha leitura enquanto eu passeava pela sala encenando algumas passagens do livro. Recordávamos algumas canções da cultura infantil a cada bicho que aparecia na estória, e assim a leitura foi sendo interrompida pelas canções conhecidas. Em seguida, expliquei a atividade de registro para essa releitura e escrevi a frase na lousa: "O que eu mais gostei da história". A frase apareceu em quase todos os registros das crianças, provavelmente pelo exercício de cópia freqüente na escola, e em alguns casos, a frase aparece espelhada e com junção de palavras, embora na lousa estivessem devidamente separadas. (Anexo VII).

A cena mais representada foi o desfecho da história, quando o tamanduá chega ao final do cipó e descobre que era a linha de uma pipa. O que era possível de ser encontrado, isto é, apenas a outra ponta de um cipó numa floresta, foi substituído na estória pelo encontro com o impossível: um fio de uma pipa que possibilitou a um bicho que não voa, voar. Talvez o final surpreendente da história tenha provocado nas crianças a vontade de imaginar, de criar, por isso foi o momento da estória favorito de todas elas. A experiência nos mostra o papel importante da literatura no desenvolvimento da criatividade e, para as crianças, mostrou que um bom livro sempre merece ao menos uma segunda visita, uma nova leitura.

Leitura e escrita entre crianças: a correspondência por cartas entre turmas

No primeiro semestre, as crianças tiveram acesso a livros e a outros objetos que se relacionam com a escrita, foram incentivadas a ler e a registrar as estórias a partir dos recursos gráficos que conheciam, ganharam o direito de escolher e emprestar obras de sua preferência na biblioteca da escola, relacionaram-se com outros leitores que leram para elas e leram com elas, falaram sobre suas leituras, expressaram opiniões sobre o que gostaram ou não, construíram significados sobre o que lemos e porque lemos. A proposta agora era de apresentar a elas outra função social da escrita: a correspondência.

No segundo semestre, propus às crianças o estabelecimento da comunicação por cartas com outra turma de primeira série de uma cidade vizinha. Isso foi possível com a colaboração de outra estudante do curso de Pedagogia, Carolina Dacaro, que realizou seu estágio na primeira série G numa escola de Paulínia/SP.

Na retomada do estágio no segundo semestre, contei para as crianças que uma amiga da faculdade estava fazendo seu estágio na cidade vizinha de Paulínia. Algumas crianças começaram a contar suas experiências em Paulínia e perguntaram se iríamos até lá. Aproveitei a pergunta e respondi com uma outra: "Como podemos conhecer as crianças dessa turma de Paulínia sem irmos até lá?" As crianças então sugeriam: através de telefonemas ou emails.

Fiquei surpresa com as respostas dessas crianças, antenadas com as formas de comunicação entre as pessoas: o email e o telefone. Ficou claro que sabiam mais do que eu supunha, conhecendo vários suportes de textos (não só o papel) e o modo como podemos usar a tecnologia como meio de comunicação. Mas a proposta de correspondência pensada era através do "tradicional" correio que leva e traz correspondências há mais de um século. Então mostrei um envelope e responderam animadas: "Uma carta!"

Nessa proposta, considerei algumas características desse gênero discursivo:

"A carta particular, pessoal, é um enunciado, individual, que reflete condições específicas, de uma dada esfera da atividade humana, neste caso, a esfera da vida cotidiana." (p.89)

"A carta demanda um distanciamento entre os interlocutores que é espacial e temporal e demanda um distanciamento entre o autor e os acontecimentos a que a carta remete. Como escrita, sempre é um 'sucesso', um acontecimento que remete a outros acontecimentos sobre os quais reflete."[59] (Camargo, 2000, p. 87).

Com essa proposta eu pretendia estimular as crianças a escreverem sobre o que despontasse de sua própria realidade cotidiana, propiciando-lhes uma oportunidade para a reflexão. Afinal, seria necessário que selecionassem o que gostariam de dizer e o que deveria ou poderia ser dito ao destinatário. De um modo geral, a atividade oferecia também uma nova experiência com a escrita.

Para falar às crianças do papel social da correspondência por cartas, usei minhas próprias cartas pessoais como exemplo. Mostrei para elas cartas que recebi quando ainda nem sabia ler, mas já sabia o significado especial que tinham aqueles envelopes que traziam saudades de meu pai. Algumas crianças também contaram sobre as cartas que já haviam recebido e sobre cartas que já haviam escrito.

Depois dessa introdução, escrevemos uma carta coletiva em que fui a 'escriba' da turma. Quando decidiram que a carta estava pronta, cada criança colocou seu nome no verso da carta e colocamos no envelope, (Anexo VIII). Entreguei a carta a Carolina que, por sua vez, leu-a na sua sala de estágio e escreveu em resposta uma carta coletiva com a sua turma, (Anexo IX).

[59] CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. **Cartas e escrita.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: [s.n], 2000. Site: www.unicamp.br/bc. Acesso em Fevereiro de 2012.

Num outro encontro, li a carta coletiva da primeira série G de Paulínia e fizemos uma atividade com o nome das crianças dessa turma, previamente escritos em cartões. Com isso descobrimos que existiam sete crianças a mais do que em nossa turma. Distribuí folhas pautadas para as crianças escreverem cartas individuais a cada criança da turma de Paulínia. Quem terminasse seu texto poderia ainda escolher outra criança daquelas sete que sobrariam, de modo a garantir que cada criança recebesse uma carta. A professora e eu auxiliamos na escrita, lembrando a grafia correta de algumas palavras, ou mesmo escrevendo o texto numa folha à parte para que a criança copiasse.

Carolina levou as cartas individuais para sua sala e foi recebida com muita alegria. Em seguida, enviou-nos um envelope contendo cartas individuais produzidas por cada criança da turma da primeira série G em resposta às cartas que receberam de cada criança da primeira série B. Algumas foram registradas neste trabalho no anexo IX.

Foram muitas as cartas em que as crianças se colocaram como sujeitos de suas escritas: contaram sobre o que aprendiam na escola, sobre seus passeios escolares, sobre o interesse de conhecer o destinatário pessoalmente, etc. Observa-se uma escrita sensível, carinhosa, combinada com lindos e caprichosos desenhos, numa busca de estabelecer laços afetivos com amigos distantes e nunca vistos.

> *"Carta. Objeto cuja materialidade se traduz nas cores, no apalpar, nas formas, nas letras, e nas múltiplas combinações desses elementos (...)"*[60] (Camargo, 2000, p.47)

3.2.4 Leitura e escrita <u>para</u> crianças: produção de livro coletivo

Em setembro li para as crianças um livro interessante de Ruth Rocha, com ilustração de Walter Ono: *Nicolau tinha uma ideia*[61]. Conheci o livro através da professora Dra. Ana

[60] Ibidem.
[61] ROCHA, Ruth. **Nicolau tinha uma ideia...** Ilustrações de Walter Ono. São Paulo/SP. Abril Cultural, 1982.

Lucia Guedes Pinto, na disciplina EP 200C, pois ela iniciava prazerosamente suas aulas com a leitura de um livro da cultura infantil. Na história, Nicolau tinha uma ideia e resolvia contá-la para os amigos e, a partir de sua iniciativa, cada pessoa passava a contar suas ideias e assim toda a cidade passou a ter alguma ideia na cabeça. A leitura cativou muito as crianças porque as ideias dos personagens eram representadas no livro por nuvenzinhas repletas de símbolos cujos significados elas gostavam de imaginar.

Como as crianças estavam sentadas em duplas, aproveitei a organização da turma e pedi que cada criança contasse para o amigo do lado uma ideia. Este deveria fazer o mesmo. Virou um burburinho muito bom. Depois, cada criança registrou numa folha com desenho e escrita suas ideias para compor um livro coletivo. Quando perguntei a elas como chamaria o livro, uma menina respondeu: ─ *Livro de ideias, ué!*

Enquanto registravam suas ideias, passei em cada carteira e anotei numa folha à parte a ideia de cada criança para acrescentá-las ao livro, digitadas em letra de forma. O livro tem 21 páginas e revelam diversos traços da subjetividade das crianças. Algumas páginas do livro foram anexadas a este trabalho, (Anexo, X).

Nos anexos o leitor ou leitora poderá observar as diferentes concepções formuladas pelas crianças sobre o que é uma ideia. Emylle registrou uma *ideia-fantasiosa*. Ela e seu amigo Marcelo tiveram a ideia de inventar um carro voador com poder de transformar a escola deles numa escola de chocolate. Mas havia um problema, a escola poderia derreter na presença do sol e por isso uma árvore frondosa do lado serviria para protegê-la desse fim trágico. Gabriel registrou uma *ideia-possível*. Com marcas de oralidade, registrou o que sua amiga Isabela lhe falou. Ela sugeriu que eles se encontrassem numa praça conhecida pelos dois, a praça do coco, para fazerem piquenique e exercícios. Klaiver registrou uma *ideia-desejo*. Ele escreveu que gostaria de ver um arco-íris com sol. Talvez tenha sido uma experiência marcante na sua vida, a qual gostaria de reviver. Lauane registrou uma *ideia-*

problema. Ela estava com filhotinhos de cachorro em casa e precisava doá-los, por isso ofereceu ao seu amigo.

Levei o livro para a sala depois de encadernado e li para elas, como fazia com os livros de literatura. Elas ficaram muito animadas ao conhecer o que os outros amigos da sala tinham registrado ou por reconhecer sua própria página de registro no livro. Apresentei o "Livro de ideias" na aula da EP 200C e narrei como foi a realização dessa atividade. Depois algumas estudantes do curso de Pedagogia disseram que levaram esse livro de Ruth Rocha para as salas de estágio e desenvolveram atividades semelhantes. Carolina Dacaro também leu a história de Ruth Rocha para a primeira série G de Paulínia e apresentou o *Livro de ideias* para as crianças. Sua turma fez um cartaz de ideias que apresentei à primeira série B de Campinas.

Por fim, contei à turma da primeira série B sobre como as crianças de Paulínia receberam a leitura do *Livro de ideias*, feita por Carolina, e pude observar como ficaram encantadas por terem produzido um livro para ser lido por outras crianças. A leitura dessa história foi mesmo uma ideia contagiante.

Acredito que essa atividade tenha produzido nas crianças um novo olhar sobre o objeto livro e também uma nova percepção sobre suas produções escritas. O sentido da escrita que conheciam, associado às cópias de lições da lousa, foi superado e atingiu-se a escrita comunicativa, destinada a leitores conhecidos ou não.

Ao longo do ano, pude observar o desenvolvimento de alguma autonomia nessas crianças em sua interação com o conhecimento e com a produção de conhecimento, bem como em sua interação com as pessoas e com os objetos da sala. Chegado o final do ano, acredito que todas as crianças haviam compreendido que a fala pode ser grafada e haviam atribuído novos sentidos às suas atividades escolares, para além da cópia e da memorização. É certo que construíram conhecimentos importantes e se apropriaram com liberdade de novos conhecimentos. As crianças não foram avaliadas por mim nas competências que adquiriram

com as atividades que realizamos. Considero-as importantes em si mesmas devido à interação que possibilitaram entre as pessoas, e entre estas e os recursos lingüísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentei neste trabalho de conclusão do curso de Pedagogia minha prática de estágio no ensino Fundamental, começando pela experiência de procurar uma escola para estagiar. Nesta primeira experiência, os profissionais da escola revelaram que havia um histórico de impressões negativas sobre o estágio, o que repercutiu num desinteresse destes profissionais em relação a essa prática. O estágio passou a ser visto como pertencente apenas ao estagiário e às instituições superiores de ensino, e não mais pertencente também à escola.

Através da minha vivência passei a considerar o estágio importante *para a escola* em dois momentos: 1) no momento em que é realizado, pela possibilidade de colaboração do estagiário com o trabalho pedagógico em andamento nas escolas; e 2) num momento futuro, por ser o estágio um processo que contribui para a formação de seus futuros profissionais.

O estágio evidenciou-se como uma prática educacional que tem um papel social abrangente, uma vez que pode colaborar com a pesquisa científica, com a formação docente e também com o trabalho pedagógico acadêmico e escolar. Para tanto, torna-se necessário pensar coletivamente o estágio como disciplina fundamental do currículo acadêmico e também como atividade fundamental do cotidiano escolar, garantindo assim seu espaço de desenvolvimento nesses dois ambientes de ensino.

Através do diálogo e da busca por metas conjuntas, acredito que seus diferentes interlocutores poderão se beneficiar dessa vivência que anualmente movimenta ações e discussões nas universidades e escolas. Nesse sentido, tem o estagiário papel importante na comunicação entre estas instituições.

A segunda experiência importante proporcionada pelo estágio foi o contato com as professoras da escola e com as concepções que assumiam naquele momento sobre a organização escolar, os conhecimentos dos discentes e o trabalho com a Língua Portuguesa. Elas consideravam minha proposta de intervenção, apresentada nesta monografia, mais apropriada às séries finais da Alfabetização, porque, conforme pensavam, as crianças da primeira série 'não sabiam ler e nem escrever'. No entanto, o estágio aconteceu na sala por mim solicitada e as crianças de 6-8 anos com quem tive o prazer de conviver durante um ano letivo mostraram-se leitoras e escritoras dedicadas.

No contato com as crianças e com os estudos acadêmicos observei que as primeiras chegam ao ensino Fundamental com muitos saberes sobre a língua, dentre outros saberes que podem ser valorizados no processo educativo. Além disso, elas também chegam com grandes expectativas de aprender coisas novas e de aperfeiçoar os saberes que já possuem, mas os mecanismos de controle que a escola utiliza sobre elas acabam frustrando suas expectativas e muitos conflitos surgem nesse ambiente.

Outra observação importante a fazer sobre as crianças do estágio é que elas mostraram mais facilidade que os adultos para receber e aceitar um estranho em seu cotidiano. Foram elas que possibilitaram o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, o qual ultrapassou qualquer expectativa inicial. A experiência de interação com a escola visava a construção de um novo olhar sobre a prática de estágio na escola, destacando o papel do estagiário como um colaborador ao processo de ensino-aprendizagem e incentivador de novas formas de relação interpessoal. No meu caso, foquei no ensino e desenvolvimento dos recursos lingüísticos da fala, leitura e escrita na série inicial da escolarização e sugeri a participação direta dos adultos nas brincadeiras infantis.

Foi visto que a escola é o ambiente principal, mas não o único, em que cada discente tem contato com os conhecimentos científicos elaborados no decorrer da historia humana,

como os conhecimentos da linguagem oral e escrita, que foram o foco do trabalho realizado na escola. Considero que, para um bom trabalho de mediação do professor ou professora na sala de aula, os limites criados pelos materiais didáticos e métodos de ensino tradicionais devem ser superados. A reflexão e a participação, a pesquisa e a criatividade podem ser meios possíveis para a troca de saberes e para a construção de novos saberes entre todos os sujeitos que compõem a sala de aula.

Para finalizar esta monografia, bem como a graduação em Pedagogia, gostaria de citar uma passagem muito apreciada da obra de Guimarães Rosa, que considero representativa do papel docente na vida de cada estudante: o encontro do menino Miguilim, que era míope sem o saber, com um homem a cavalo, de passagem pelo vilarejo do Mutum, que lhe empresta seus óculos:

> *"Miguilim olhou. Nem não podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. Via os grãozinhos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando no chão de uma distância. E tonteava. Aqui, ali, meu Deus, tanta coisa, tudo... O senhor tinha retirado dele os óculos, e Miguilim ainda apontava, falava, contava tudo como era, como tinha visto".*[62] (Rosa, 1984. p. 139-140).

Miguilim, pela primeira vez, enxerga os detalhes do lugar onde vive e o rosto de seus familiares. O homem possibilitou ao menino uma nova percepção sobre o que ele acreditava conhecer e isso transformou o menino. Talvez seja esse o papel mais significativo do trabalho docente: possibilitar que os educandos transformem seu olhar sobre o conhecido, caminhando assim da consciência ingênua, baseada no senso comum, em direção à consciência crítica,

[62] ROSA, João Guimarães. *Poema Campo Geral*. In: **Manuelzão e Miguilim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

baseada no questionamento e reflexão, para assim transformarem a si mesmos e a realidade em que vivem.

Os meios de promover essa transformação, enquanto educadores e educadoras, terão de ser encontrados na convivência direta com os nossos educandos, buscando conhecer a realidade em que vivem, os saberes que trazem consigo e o que podemos lhes ensinar de novo ou aprofundar em um curto espaço de tempo. O saber que vem da experiência pode ser a chave para um bom trabalho na sala de aula, mas exigirá para alguns de nós uma ruptura com padrões de pensamento e ação que muitas vezes nos conduzem à reprodução de modelos fixados de ensino. Sobre a experiência, diz Larrosa:

> *"A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço."*[63] (Larrosa, 2002, p. 24-25).

Se podemos sonhar com a escola em que acreditamos, uma escola que possibilita experiências que sejam importantes para a vida, penso que o processo educativo escolar deve possibilitar o desenvolvimento da consciência ingênua em direção à consciência crítica. Isto será possibilitado, a meu ver, através do questionamento e da reflexão crítica acerca da realidade, trabalhada conjuntamente por educandos e educadores, numa relação dialógica de

[63] LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: Revista Brasileira de Educação nº 19, ano 2002.

trocas de saberes.[64] Penso ainda, que nas escolas deve-se ensinar a aprender e possibilitar que os discentes se relacionem diretamente com os conhecimentos científicos ali veiculados e com a produção de novos conhecimentos para assim poderem *atuar* enquanto estudantes. O que vemos, no entanto, é a prática dialógica acontecer com mais freqüência no ambiente de ensino superior presencial, mas pouco ouvimos falar dessa prática dialógica entre educandos e educadores no ambiente de ensino básico das escolas regulares.

Será que essa ausência de diálogo, ou ausência de trocas de saberes sobre a vida, origina-se da maneira sistêmica, gradual, unilateral e estática em que se dá o ensino nas escolas do Ensino Fundamental e Médio? Será que esse modelo origina-se do preconceito de que as crianças e adolescentes não têm nada a nos dizer, nada a nos ensinar? Em que medida o ensino superior representa uma ruptura ou uma continuidade deste modelo de ensino hierarquizado? O diálogo na academia acerca da realidade do coletivo, quando acontece, é por uma conquista das classes estudantis ou por uma mudança na visão que se tem do estudante na universidade? Somos vistos na universidade como adultos e por isso somos ouvidos? Somos de fato ouvidos?

Penso que, em qualquer nível de ensino, o docente deve refletir constantemente sobre sua prática em sala de aula para permitir que esta se transforme cada vez mais em algo positivo para si e para seus alunos e alunas. Muitos serão aqueles que vão notar o silêncio dos discentes e possibilitarão meios para que o diálogo aconteça. A partir desse espaço cedido à comunicação, o trabalho em sala de aula poderá se tornar mais construtivo. Quando esse grupo refletir sobre seu pertencimento a uma sociedade, estará em melhores condições para pensar em que sentido suas ações podem promover rupturas ou continuidades, e quais os meios disponíveis para fazê-lo. Para uma prática pedagógica voltada para a cidadania, talvez o passo mais fundamental seja a desconstrução do modelo vertical de ensino e o

[64] FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

estabelecimento de relações mais horizontais entre docentes e discentes, em busca de uma comunicação e uma troca de saberes mais efetiva e autêntica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 11.788, 25 de setembro de 2008.** Site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm, acesso em Setembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** Ed. revisada e ampliada, incluindo SAEB/ Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Site: www.mec.gov.br. Acesso em Setembro de 2011.

BRETON, Florence. **O cipó branco: uma aventura na floresta Amazônica.** São Paulo/SP. Companhia das letrinhas, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Ed. Scipione, 1998.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. **Cartas e escrita.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: [s.n], 2000. Site: www.unicamp.br/bc. Acesso em Fevereiro de 2012.

DAYRELL, Juarez. (org). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

Faculdade de Educação, Unicamp. **Para uma política de estágios da Faculdade de Educação.** Site: www.fe.unicamp.br. Acesso em Novembro de 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.** Publicado em 2001.
Site: http://www.fe.unicamp.br/alle/pub_textos.htm, acesso em Janeiro de 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **A prática de "ler literatura" como distinta de muitas outras práticas de leitura.** Publicado em 2012.
Site: http://www.fe.unicamp.br/alle/pub_textos.htm, acesso em Janeiro de 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Dos amores difíceis: uma leitura compartilhada na aula de Língua Portuguesa.** Publicado em 2002.
Site: http://www.fe.unicamp.br/alle/pub_textos.htm, acesso em Janeiro de 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**, São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GALLO, Sílvio. *Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola*. In: **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. CAMARGO, Ana Maria Faccioli de & MARIGUELA, Marcio (orgs). Piracicaba: Jacintha, 2007.

GUEDES-PINTO, Ana Lucia. *Formação inicial de professores: a escrita como aliada da prática formativa e como indicadora dos sentidos do trabalho docente.* In: **Poíesis Pedagógica** - V.9, N.1, jan/jun.2011.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Professoras e estagiários - sujeitos de uma complexa e "velada" relação de ensinar e aprender.* In: **Revista Pro-posiçoes**, V. 12, jul/nov. 2001.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. **Leitura e envolvimento: a escola, a biblioteca e o professor na construção das relações entre leitores e livros.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: [s.n], 2006. Site: www.unicamp.br/bc. Acesso em Fevereiro de 2012.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* In: **Revista brasileira de educação.** nº19, jan/fev/mar/abr, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula. As condições de ensino e a mediação do professor.** Publicado em 2002. Site: http://www.fe.unicamp.br/alle/pub_textos.htm, acesso em Fevereiro de 2012.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.** Campinas: Komedi, 2001.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** (17ª Ed.). São Paulo: Ática, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** (5ª Ed.). São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Ruth. **Nicolau tinha uma ideia...** Ilustrações de Walter Ono. São Paulo/SP. Abril Cultural, 1982.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia.** Tradução de Antonio Negrini. São Paulo, Summus, 1982.

ROSA, João Guimarães. *Poema Campo Geral*. In: **Manuelzão e Miguilim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SAINT-EXUPERY, Antoine. **O pequeno príncipe.** Com aquarelas do autor. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro/RJ. Agir, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. A Alfabetização como processo discursivo.** Campinas-SP: Ed. Cortez, 1999.

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

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** (7ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXOS

Anexo I. Trecho da carta às professoras

"A partir dos meus princípios éticos e da minha visão sobre o processo educacional, minha permanência na escola pretende colaborar com o trabalho que nela já é realizado. (...) Meu interesse é de despertar nas crianças o interesse pela leitura e pela escrita, baseando-me nos estudos de Alfabetização e Letramento vistos na faculdade. A Alfabetização entendo como sendo o ensino dos recursos lingüísticos, como a leitura e a escrita, enquanto que o Letramento seria o desenvolvimento da interação com estes recursos. Minha prática consistiria na leitura de estórias lúdicas ou estórias que expressem a realidade. A criança, por sua vez, participará produzindo textos a partir dos símbolos que já conhece.

Se for permitido pelos profissionais da escola, gostaria também que as crianças levassem para casa um livro por semana de sua escolha, para lerem com os familiares. Acredito que estes terão um novo olhar sobre esse momento gracioso das crianças, onde passam a se envolver mais com os saberes da língua materna. Espero que meu estágio, sendo aceito, possa ser de grande valia para as crianças e para a escola. (...)

Grata pela atenção,

Sofia Farias"

Anexo II. Planejamento Pedagógico da disciplina EP 159C

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

EP –159 PRÁTICA DE ENSINO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1º SEMESTRE DE 2008

Profa. Maria Marcia Sigrist Malavasi

Marli

Francisco Cláudio de Souza Silva

PROGRAMA DA DISCIPLINA

I - EMENTA:

Planejamento, desenvolvimento e avaliação dos projetos de ensino envolvidos nas práticas educativas de primeiro grau (primeira a quarta séries). Essa disciplina articula-se com as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica e Metodologia do Ensino Fundamental, dadas nos semestres anteriores. Constitui espaço para tratamento interdisciplinar dos fundamentos oferecidos simultaneamente a ela.

II – OBJETIVOS:

2.1 - Geral: Analisar o processo ensino e aprendizagem presente no cotidiano escolar, elegendo como categorias as relações: professor e alunos; gestores e professores; professor e professor; aluno-aluno; escola-comunidade e ainda, os processos de construção de saberes em espaços escolares.

2.2 – Específicos:

- Identificar quais concepções fundamentam o trabalho pedagógico no interior da escola, assim como os procedimentos adotados pelos professores, gestores: supervisores, orientadores.
- Apontar os impactos das políticas educativas no contexto escolar;
- Interpretar as relações de poder estabelecidas no interior da escola ou fora desta a partir da sala de aula.
- Descrever a organização do trabalho pedagógico na escola;
- Descrever o cotidiano da sala de aula a partir das ações dos educadores;
- Contactar os profissionais de ensino que participam do processo e da construção dos saberes escolares;
- Analisar a natureza do trabalho da sala de aula e dos procedimentos adotados pelos educadores em sua relação com os estudantes;
- Realizar um Trabalho de Campo, coletando e sistematizando os dados obtidos;
- Socializar e analisar os cenários observados nas escolas

III – CONTEÚDO PROGRAMÀTICO

UNIDADE I – ANALISANDO O CONTEXTO ESCOLAR E OS SIGNIFICADOS POR ELE PRODUZIDOS;

UNIDADE II – A REDEFINIÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E DOS SABERES, A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.

IV – METODOLOGIA:

Normalmente, as aulas tem início com uma rápida exposição, objetivando a apresentação de alguns referenciais teóricos importantes e esclarecimento de dúvidas. Em seguida, os alunos relatam suas impressões acerca de seu trabalho de campo relacionando-o às leituras indicadas. A partir da socialização dos casos observados, tem início o debate com todo o grupo procurando articular a realidade da escola e da sala de aula (prática) com os textos estudados (teoria).

Entendendo que este curso, não poderia deixar de incorporar a prática fundamental da discussão coletiva, os comentários e as contribuições dos estudantes, são extremamente importantes.

AVALIAÇÃO:

Contempla, prioritariamente, o objetivo geral do curso. Sendo assim, será avaliado:

- ✓ O crescimento, as modificações e inovações nos relatórios e projetos (progresso e modificações nos trabalhos individuais);
- ✓ A apresentação individual (oral e escrita) das visitas;
- ✓ Os comentários individuais e do grupo acerca do trabalho apresentado na sala pelos colegas;
- ✓ A participação em sala.

Instrumentos de avaliação:

1) Seminário
2) Projeto de Gestão
3) Projeto de Ensino
4) Prova
5) Relatório Final e Diário de Campo

Critérios para atribuição das notas:

a) Entendimento demonstrado pelos estudantes sobre as leituras;
b) Clareza nas idéias e trabalhos apresentados;
c) Capacidade de observação e reflexão do fenômeno educativo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1) FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

2) FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.;FREITAS, H.C.L.;MALAVAZI, M.M.S. Dialética da Inclusão e da Exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C.M.; RIOLFI, C.R.; GARCIA, M.F. (orgs). *ESCOLA VIVA: elementos para a construção de uma educação de qualidade social.* Campinas,SP: Mercado das Letras, 2004 (texto 1)

3) MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. IN: ALVES, Nilda (org.) *Formação de professores: pensar e fazer.* 6. ed., São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época). (texto 2)

4) LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (Organizadora). ***Escola básica na virada do século:*** *cultura, política e educação.* 2. ed., São Paulo: Cortez, 2000. (texto 3)

CRONOGRAMA: 2ª feira Noturno

MARÇO:

03- Início do curso, apresentação, indicação de leituras. Divisão por grupos para apresentação.

10 – PPP+ qualidade (professora)/"O que é escola?"

17 - Escola - apresentar-se e organizar a observação (por escrito)

24 – Aula Formação de Professores (Luana).

31 - Apresentação grupo 1+casos observados.

ABRIL

07 - Apresentação grupo 2 + casos observados. Pedir Projeto de Gestão.

14 - Escola

21- Feriado

28 - Apresentação grupo 3 + casos observados. Receber Projeto de Gestão.

MAIO:

05 – Apresentação grupo 4 + casos observados.

12 – Atendimento individual turma A Receber Projeto de Ensino. Devolver Projeto de Gestão

19 – Atendimento individual turma B Receber Projeto de Ensino. Devolver Projeto de Gestão

26 – Escola

JUNHO:

02 – Prova. Lembrar Relatório Final e Diários de Campo

09– Receber Relatório Final e Diários de Campo + Devolver Projeto de Ensino.

16 - Entrega de Notas. Análise dos Resultados e Conteúdos Estudados. Devolução do Relatório Final e Diário de Campo

Anexo III. Planejamento Pedagógico da disciplina EP 200C

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação – DEPRAC - Depto. de Ensino e Práticas Culturais
EP 200- C – Estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Profª. Drª. Ana Lúcia Guedes Pinto
PED: Danieli Oliveira
2º semestre de 2008.

Questão norteadora – *Como planejar, organizar e desenvolver o processo de ensino?*

Eixos temáticos propostos para estudo e discussão:

Tema 1 – **O planejamento e a organização do ensino.**
Tema 2 – **As práticas de leitura na escola.**
Tema 3 – **As práticas de escrita na escola.**
Tema norteador – **Compartilhando experiências vividas nas escolas.**

Organização das aulas

- discussão conjunta dos textos básicos selecionados (teóricos e teórico-práticos)
- planejamento, desenvolvimento, análise e registro de atividades a serem desenvolvidas na escola pelos estagiários.
- intercâmbio do planejamento, das experiências vividas nas escolas pelos alunos e de seus registros.
- relatos de experiências desenvolvidas junto aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- mostra dos trabalhos desenvolvidos nas escolas

Atividades a serem desenvolvidas pelo aluno tendo em vista sua atuação na escola

- presença semanal na escola
- registro sistemático, em um caderno de relatos, do processo de planejamento, desenvolvimento e análise do próprio trabalho desenvolvido na escola.
- elaboração de **dois ensaios breves** sobre o processo de trabalho desenvolvido na escola.

Avaliação

A avaliação estará centrada no processo de elaboração do aluno, tomando-se como indicadores:

- dois ensaios apresentados por escrito

• apresentação do trabalho produzido na escola

• preparação e apresentação das leituras indicadas e dos planejamentos das atividades a serem desenvolvidas na escola.

• freqüência de no mínimo 75% das aulas dadas e de no mínimo 60% das idas semanais à escola.

Cronograma das atividades:

1ª aula (11/08/08) – Apresentação da proposta de curso. Atividade com os textos do livro "O professor escreve sua história" da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 1997.

Tarefa: Escolher um material – livro, filme, imagem, personagem, objeto, etc. - para re-iniciar o trabalho na escola. A partir disso, *planejar* o 1° encontro com os alunos, levando em conta o que já conhecem sobre eles e sobre a escola.

Ler três ensaios do livro **Gramática da Fantasia** de Giani Rodari (São Paulo: Summus, 1982).

Leitura das unidades I e II do texto **A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino.** (Guedes-Pinto, Silva, Tempesta, Fontana e Shiohara, Pró-Letramento, fascículo 03, Brasília: SEB/MEC, 2007)

TEMA 1 – O Planejamento e a organização do ensino.

2ª aula (18/08)- Discussão do texto sobre a organização do tempo pedagógico.

- Socialização das leituras de Rodari e do planejamento do 1°. encontro.

Tarefa: Ler a unidade III do texto **A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino.**

Ler três ensaios do livro **Gramática da Fantasia** de Giani Rodari.

3ª aula (25/08)– Discussão da unidade III – Planejamento.

Tarefa: ler o texto **Hora do conto: momento de prazer, trocas, aprendizagem e cumplicidade.** De Ana Lúcia Guedes-Pinto. In Revista da Educação, n. 03, do Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Municipal de Campinas, Campinas, 1996.

Ler 3 ensaios do livro **Gramática da Fantasia** de Giani Rodari.

TEMA 2 – As práticas de leitura na escola.

4ª aula – (01/09)-Discussão do texto "Hora do conto".

- Socialização das leituras de Rodari e das idas nas escolas.

Tarefa – Preparar leitura do texto: **Fragmentos de histórias de leitura e escrita de professoras-alfabetizadoras na cidade de Campinas na contemporaneidade do século XX** de Ana Lúcia Guedes-Pinto (In OLIVEIRA, M. S. e KLEIMAN, A. (orgs.) **Letramentos múltiplos:** agentes, práticas, representações. Natal: EDUFRN, 2008.)
Leitura dos 3 ensaios de Rodari.

5ª aula (08/09) – Discussão dos ensaios e do texto de Guedes-Pinto.

Tarefa: Preparar a leitura do texto: **Organização e uso da Biblioteca escolar e das salas de leitura** (Vieira, Fernandes, Silva e Martins, Coleção Pró-Letramento, fascículo 04, Brasília, SEB/MEC2007). Preparação 4° encontro.

6ª aula (15/09) – Discussão do texto: **Organização e uso da Biblioteca escolar e das salas de leitura.**

Tarefa: Leitura do livro de Leila Cristina Borges da Silva (até pág. 62) – **Práticas de leitura na infância:** imagens e representações. Campinas: Autores Associados, 2008.

7ª aula (22/09) – Discussão da primeira parte da leitura do livro de Leila.
Tarefa: Leitura da pág. 63 até o final do livro **Práticas de leitura na infância.**

8ª aula – (29/09)- Discussão da segunda parte do livro.

Tarefa – escrever um pequeno ensaio ao estilo de Rodari narrando os encontros com as crianças.

9ª aula (06/10)– **Relato de experiência** – Professora Ana Francisca Machado.
Entrega dos Ensaios.

Tarefa: Preparar a leitura do texto: KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento?** Campinas: CEFIEL/IEL/MEC, 2005.

TEMA 3 – As práticas de escrita na escola.

10ª aula (13/10) – Discussão do texto: **Preciso ensinar o letramento?**
Socialização da escrita dos ensaios.

Tarefa: Preparar a leitura do texto: POSSENTI, S. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. Campinas: CEFIEL/IEL/MEC, 2005.

Examinar a produção escrita dos alunos e registrar as perguntas que têm para discussão.
– foco: o que fazer com a produção dos alunos?

11ª aula (20/10) – Discussão do texto: **Aprender a escrever (re) escrevendo.**
Tarefa: Preparar leitura e a apresentação de dos capítulos 3, 4 e 5 da dissertação: **O texto do professor no texto do aluno: intenções e significados**. (Maria Eugênia D'elia).

12ª aula (03/11) – Palestra de Maria Eugênia D'elia.Leitura.
Tarefa: Ler mais 3 ensaios de Rodari.

13ª aula (10/11) – **Relato de experiência.** Professora Vera Lúcia Batista.
Tarefa – Escrever o segundo ensaio sobre como foi o processo de trabalho com leitura e escrita na escola. Preparar apresentação da socialização do estágio

14ª aula (17/11) – **Entrega do segundo ensaio. Mostra final dos trabalhos (apresentações).**
Tarefa – Analisar o trabalho desenvolvido pelos alunos e por você como professor/a e planejar a organização e devolução dessa produção para as crianças e para a escola. (último ensaio).

15ª aula (24/11) – **Mostra final dos trabalhos.**
PS – Esse planejamento pode ser modificado durante o desenvolvimento da disciplina, caso seja avaliado em conjunto por todos nós a necessidade de alterações.

Anexo IV. Planejamento Pedagógico da disciplina EP 151B

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Disciplina: EP151 - Turma: B – Leitura e Produção de Textos - 2º | 2008
Prof. Carlos Eduardo de Oliveira Klebis (PED-A)

OBJETIVOS

Problematizar o papel do professor na construção das relações entre sujeitos e produtos culturais em função dos determinantes do trabalho com a leitura e a escrita na escola. Analisar práticas escolares e materiais didáticos voltados à leitura e produção de textos, buscando perceber e discutir as relações entre as práticas escolares e outras práticas culturais em torno da leitura e da escrita na contemporaneidade. Analisar diferentes produções culturais por meio das quais se possam discutir as práticas de leitura e escrita através da música, do cinema e da pintura. Discutir os processos de concepção e implementação das políticas públicas de fomento ao livro, à leitura e à biblioteca escolar no Brasil, buscando compreender as formas como a escola pública se beneficia (ou não) de tais políticas. Planejar, elaborar e trocar idéias sobre projetos, propostas, planos de aula e atividades didáticas capazes de produzir significados para as práticas de leitura e escrita na escola.

CONTEÚDO

- A leitura e a escrita enquanto práticas culturais (perspectiva histórica);
- O professor como agente na construção das relações entre sujeitos e produtos culturais;
- Os determinantes do trabalho com a leitura e a escrita na escola;
- As práticas escolares em torno da leitura e da escrita;
- O ler e o escrever sob a ótica das produções culturais da modernidade;
- As políticas pública de fomento ao livro e à leitura no Brasil.

METODOLOGIA

Leitura e discussão de textos; aulas expositivas; exibição e discussão de filmes, imagens plásticas e fonogramas; produção de projetos de leitura e escrita; produção de ensaios individuais e seminários em grupos.

AVALIAÇÃO

O processo de avaliação será contínuo, levando-se em conta a participação dos estudantes no conjunto das atividades propostas (leituras, discussões, projetos de leitura e escrita, seminários, etc), bem como a elaboração de um ensaio individual a propósito dos textos e temas discutidos ao longo do curso.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução. Michel Lahud e Yra Frateschi Vieira. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução. Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BATTLES, Mathew. *A conturbada história das bibliotecas*. Tradução. João Vergílio Gallerani Cuter. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. Tradução. Cristiane Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução. Enid Abreu Dobránszky. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. *A invenção do cotidiano*:1. Artes de fazer.Tradução. Ephraim Ferreira Alves. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Tradução. Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KRAMER. Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita*: formação de professores em curso. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. Tradução. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução. Cynthia Farina. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução. Carlos Irineu da Costa. 1ª ed. Rio de Janeiro, editora 34, 1998.

LINDOSO, Felipe. *O Brasil pode ser um país de leitores?* Política para a cultura – política para o livro. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

MILANESI, Luiz. *Ordenar para desordenar* – centro de cultura e bibliotecas públicas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

FILMOGRAFIA

O Livro de Cabeceira (Dir: Peter Greenway – França/Inglaterra - longa / ficção)

Balzac a Costureirinha Chinesa (Dir: Dai Sijie – China – longa / ficção)

Narradores de Javé (Dir: Eliane Caffé – Brasil – longa / ficção)

Osama (Dir: Siddiq Barmak – Afeganistão - longa / ficção)

Anexo V. Planejamento Pedagógico da disciplina EP 154B

EP – 154 B FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO 1o. semestre de 2008.
Prof. Sérgio Leite

Objetivos:

- analisar os conceitos de Alfabetização Escolar e Letramento;
- analisar as contribuições da Lingüística e da Psicologia para o processo de Alfabetização Escolar;
- analisar aspectos das práticas de leitura e produção de textos;

Datas previstas:

Fevereiro-	27	Maio-	07 – 14 – 21 – (28)
Março-	05 – 12 – 19 – 26	Junho-	04 – 11 – 18 – 25
Abril-	02 – 09 – 16 – 23 - 30		

Cronograma:

S1 -_____ - Apresentação do curso. Organização dos mini-seminários. Instruções.

S2-_____- Do modelo tradicional a uma perspectiva interacionista.
Vídeo - A pata nada.
Texto - Notas sobre o processo de Alfabetização escolar. Sérgio Leite. Em Leite, 2001.

S3-_____- Letramento e Alfabetização
Texto - Letramento em texto didático: o que é letramento e Alfabetização. Em Soares, 1998.
Texto – Letramento e Alfabetização – as muitas facetas. Magda Soares.
Vídeo – Palavra Viva

S4-_____- Letramento e Alfabetização
Texto – Alfabetizar letrando: um desafio para o professor. Eliane Nucci. Em Leite, 2001.
Mini-seminário 1 – Texto – Letramento e Escolarização. M. Soares. Em Ribeiro, 2003.
(Letramento no Brasil)

S5-_____- Contribuições da Lingüística.
Texto – Linguagem, língua e lingüística. Margarida Petter. Em Fiorin (Org), 2003.
Texto - Cap 1 A Linguística e o ensino de Português. L.C.Cagliari. Em Cagliari, 1989.
Mini-seminário 2 - Texto – Guia Teórico do Alfabetizador. Miriam Lemle. Ed Ática
Vídeos - A história da escrita. Variação lingüística.

S6-_____- Contribuições da Psicologia- a teoria construtivista.
Vídeo - A construção da escrita.
Texto - Cap.6. Evolução da escrita. Em Ferrero e Teberosky, 1986.
Mini-seminário 3- Texto - Alfabetização: quem tem medo de ensinar?- Lígia Klein, 1996.

S7-_____- Contribuições da Psicologia- a teoria histórico-cultural.
Texto – A pré-história da linguagem escrita. Vygotsky. Em A formação social da mente.
Texto – A criança na fase inicial da escrita. Ana L. B. Smolka, 1988.
Mini-seminário 4 - Texto - O desenvolvimento da escrita na criança. Luria. Em Vygotsky. 1988.

S8-_____- Concepções de Linguagem.
Mini-seminário 5 – Texto – Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da Linguagem.
Mini-seminário 6 – Texto – L. S. Vygotssky: Linguagem e construção social da consciência.
Em Jobim e Souza, 1997.

Entrega do 1° trabalho escrito: Concepções atuais sobre o processo de Alfabetização escolar.
Valor- 4,0. Trabalho individual .
Instruções para o trabalho final.

Anexo VI. Bilhete aos familiares sobre o empréstimo de livros

"Caros familiares,

Como devem ter observado, o aluno(a) emprestou da escola um livro infantil. Isso ocorrerá todas as sextas-feiras deste 1º semestre de 2008, e faz parte das práticas de leitura e escrita ministradas pela estagiária Sofia Farias, aluna do curso de Pedagogia da UNICAMP.

O livro deverá ser devolvido na biblioteca, na semana seguinte. A não-devolução do livro inibirá a próxima retirada. Pedimos a colaboração dos familiares para que possibilitem às crianças o contato com essas leituras, entre outras, contribuindo assim para o processo de alfabetização das mesmas.

Gostaríamos que o livro fosse devolvido nas mesmas condições em que foi emprestado. O livro segue acompanhado de uma folha em branco para que o aluno(a) registre a estória, a partir dos símbolos já adquiridos, como desenho e/ou escrita, para recontá-la aos amigos na "roda da estória", toda sexta-feira com a Sofia. Os registros serão reunidos para a elaboração de um livro chamado: Minhas leituras. Uma pasta de leitura será confeccionada para que o livro seja transportado.

Boa leitura!

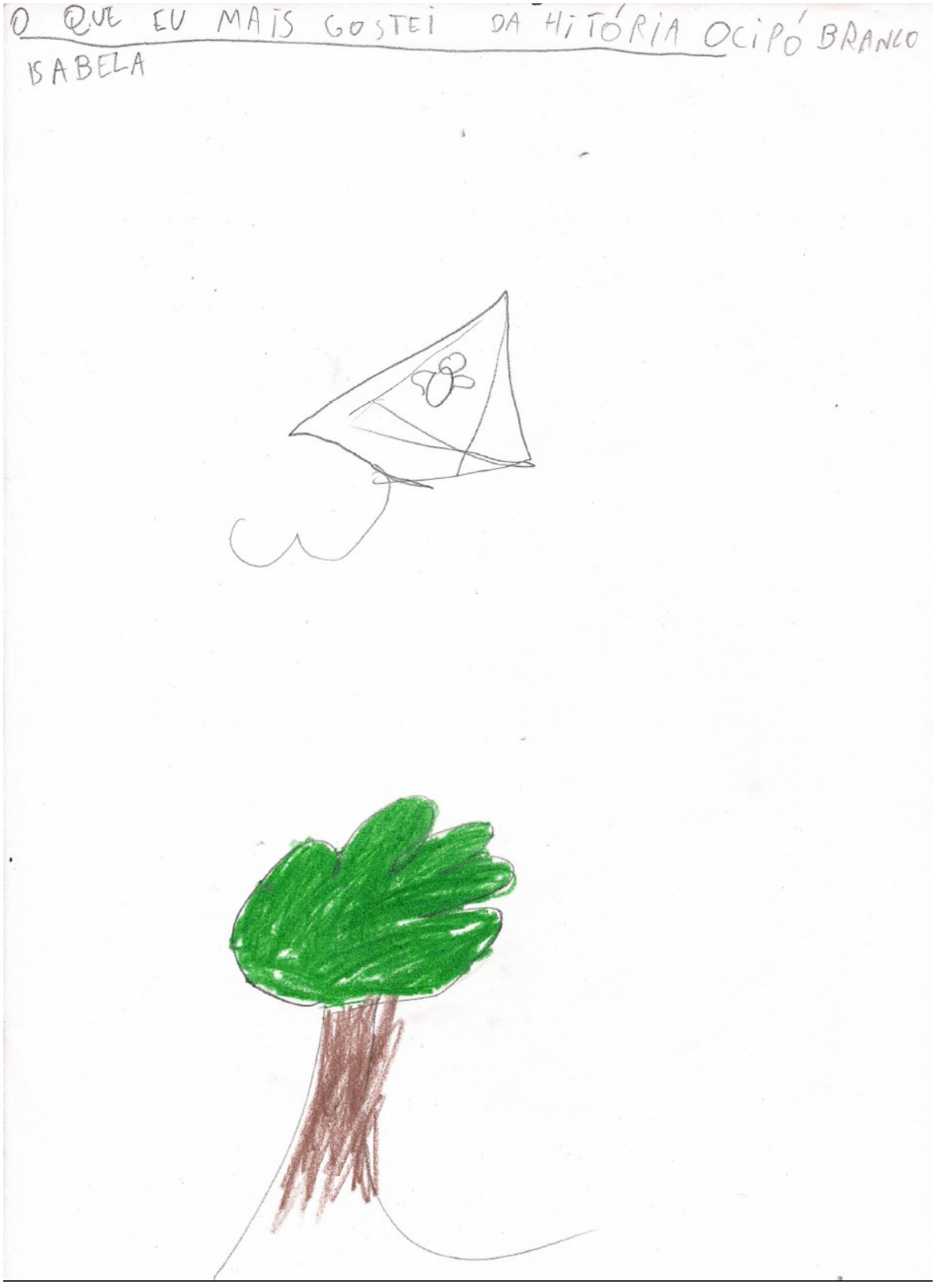
Obs: o livro retirado dia 28/03, deverá ser devolvido dia 03/04 (quinta-feira).

Abraços,

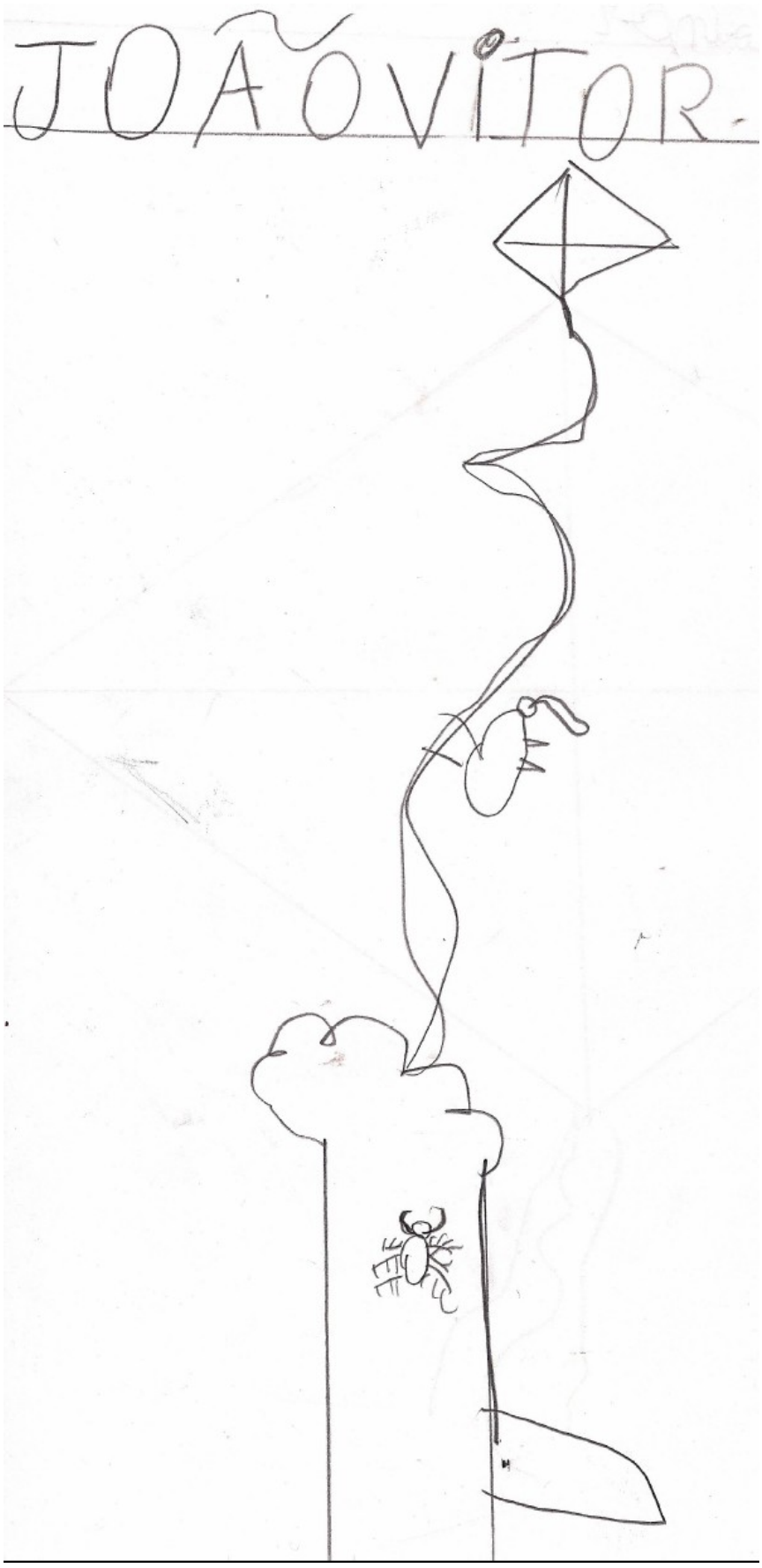
Sofia Farias

Anexo VII. Registro das crianças: "O que eu mais gostei da história"

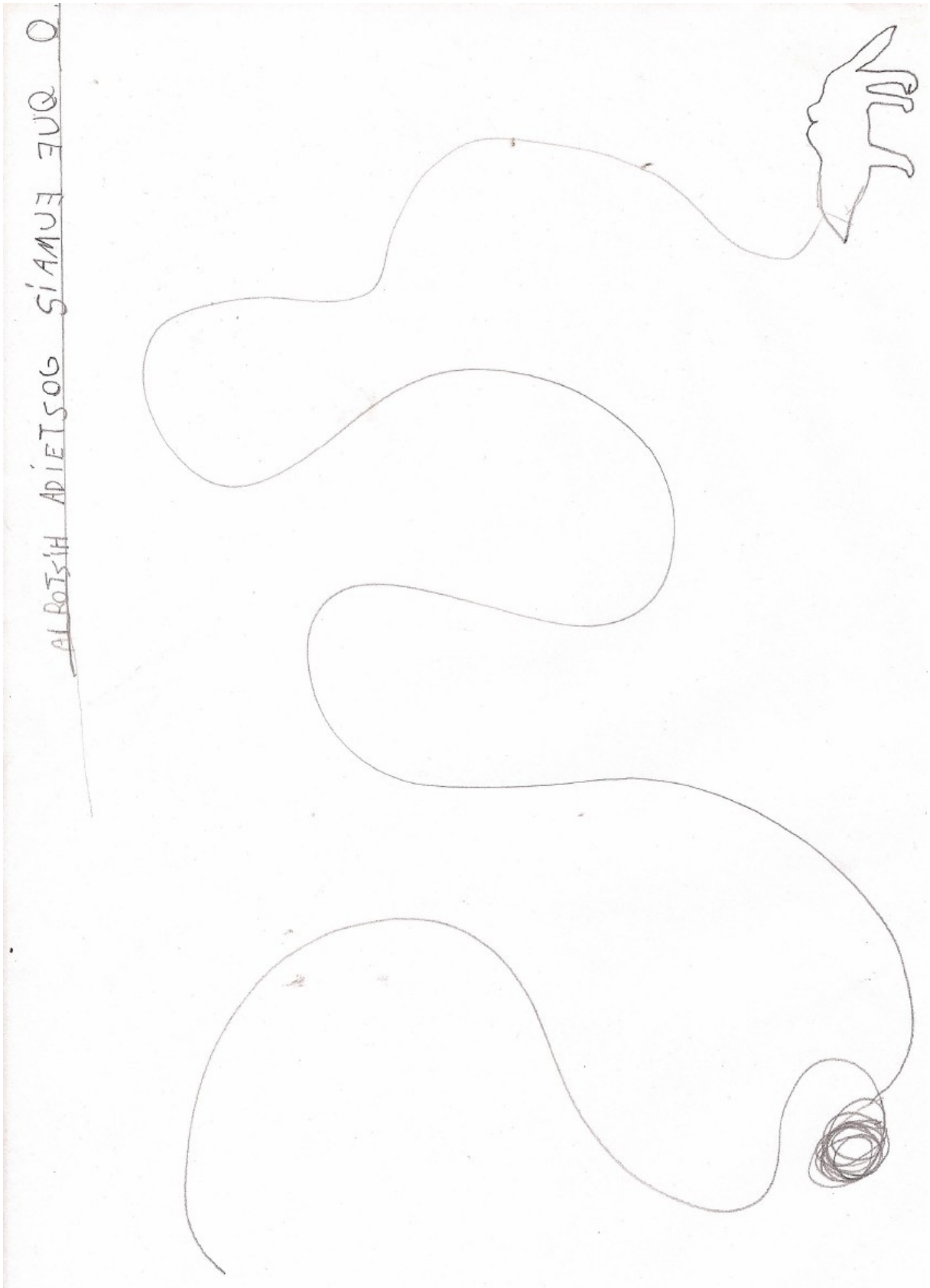
Desenho 1: Isabela registrou o vôo do Tamanduá.



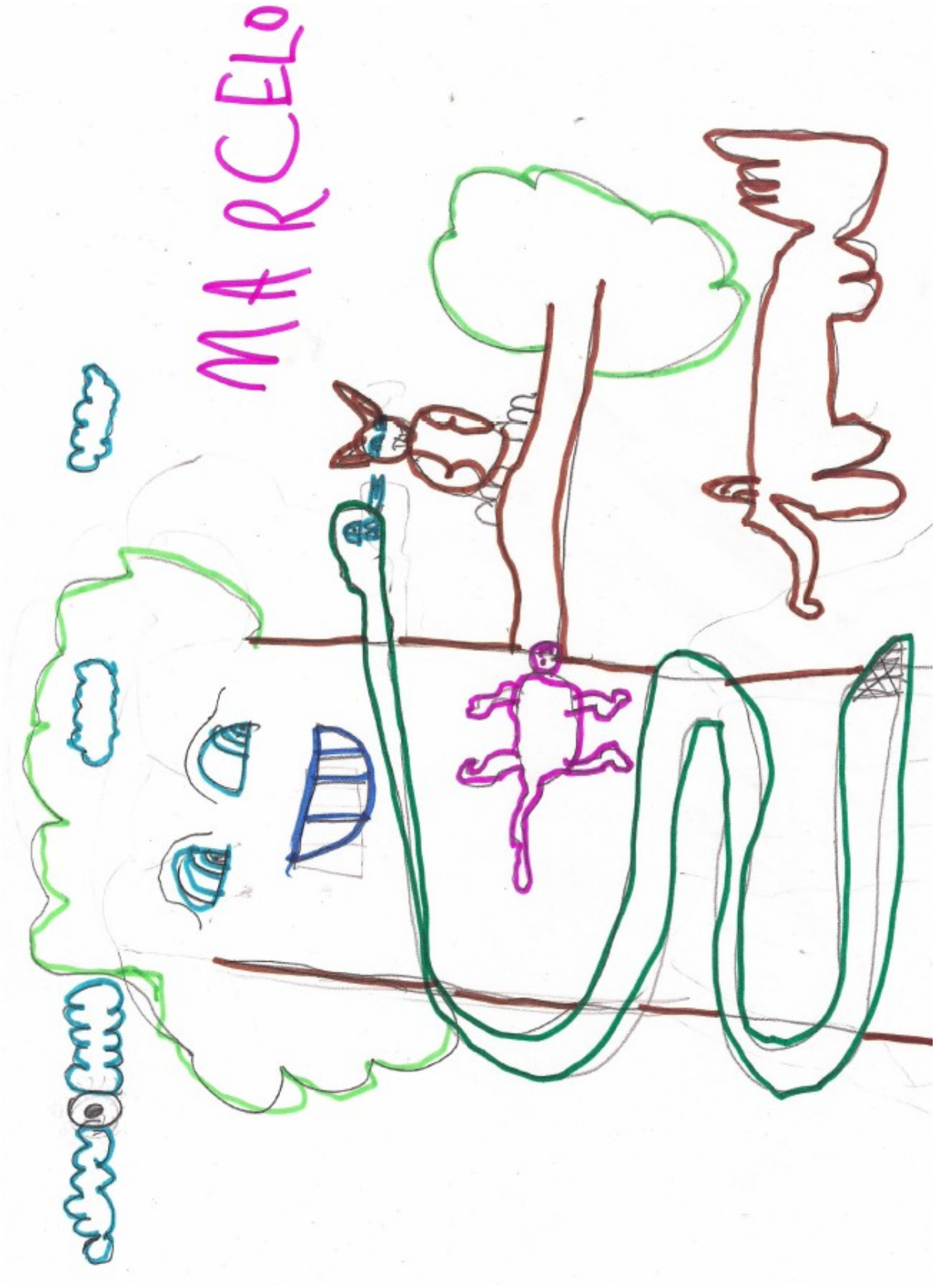
Desenho 2: João Vitor registrou a subida do tamanduá pelo cipó.



Desenho 3: Liandra registrou o longo percurso do tamanduá até chegar ao final do cipó.



Desenho 4: Marcelo registrou o encontro do tamanduá com outros bichos.



Anexo VIII: Carta coletiva da primeira série B

Essa é a carta coletiva da turma de Campinas/SP, a primeira série B, ditada pelas crianças e escrita por mim, à turma de Paulínia/SP, a primeira série G.

"26 de agosto de 2008

Queridos amigos,

Como vocês se chamam?

A nossa professora chama-se Carla. Ela é uma boa professora, ela conta histórias e*

ensina a ler e a escrever.

Vocês gostariam de se corresponder com a gente?

Estudamos numa escola em Barão Geraldo, Campinas/SP.

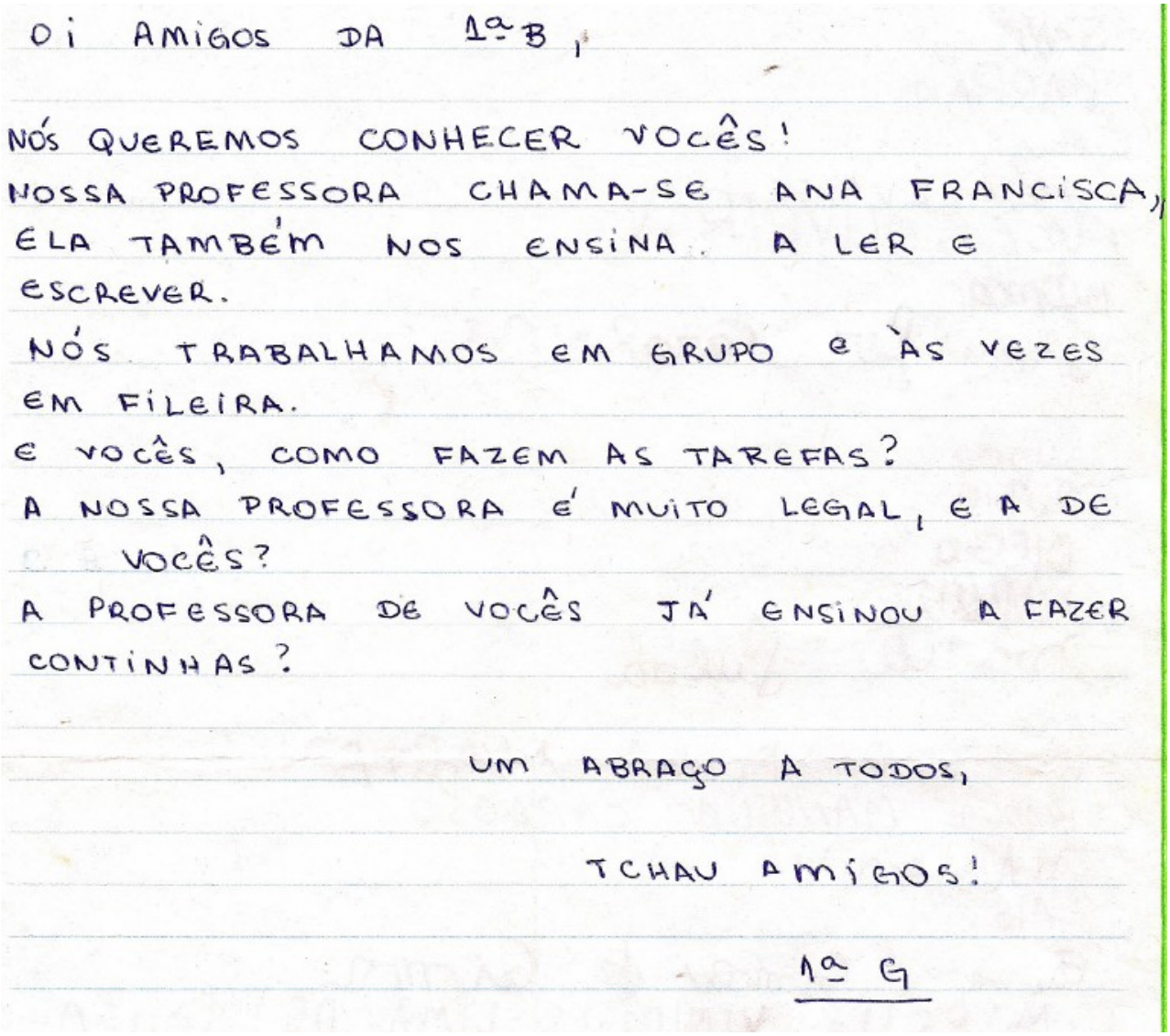
Um abraço e um beijo,

1ª série B."

** Nome fictício.*

Anexo IX: Correspondências da primeira série G

Carta 1: Carta coletiva da turma de Paulínia/SP, a primeira série G, ditada pelas crianças e escrita pela estagiária Carolina, em resposta à carta coletiva da turma de Campinas/ SP, a primeira série B.



Oi AMIGOS DA 1ª B,

NÓS QUEREMOS CONHECER VOCÊS!
NOSSA PROFESSORA CHAMA-SE ANA FRANCISCA,
ELA TAMBÉM NOS ENSINA A LER E ESCREVER.
NÓS TRABALHAMOS EM GRUPO E ÀS VEZES EM FILEIRA.
E VOCÊS, COMO FAZEM AS TAREFAS?
A NOSSA PROFESSORA É MUITO LEGAL, E A DE VOCÊS?
A PROFESSORA DE VOCÊS JÁ ENSINOU A FAZER CONTINHAS?

UM ABRAÇO A TODOS,

TCHAU AMIGOS!

1ª G

Carta 2: Melissa, da primeira série G, escreveu uma carta à nossa turma.

Carta 3: Carta de João Vitor para Gabriel:

"Paulínia, 5 de setembro,

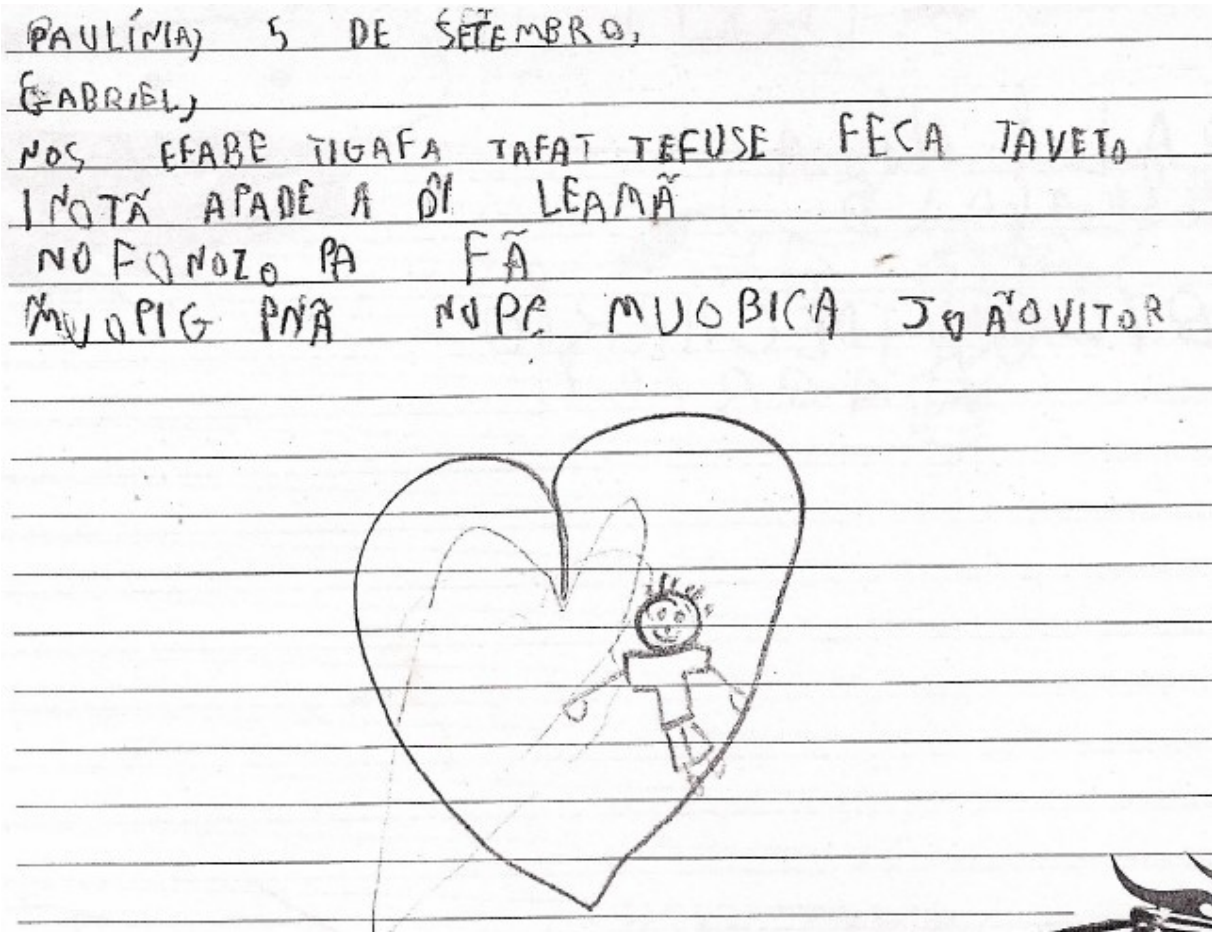
Gabriel,

Nós estamos fazendo brinquedos de garrafa.

Nós também fizemos telefone sem fio, cata-vento.

Nós também aprendemos letra de mão.

Fui no zoológico. Um dia vamos nos ver. João Vitor"



Carta 4: Carta de Lucas(1) para Gisele:

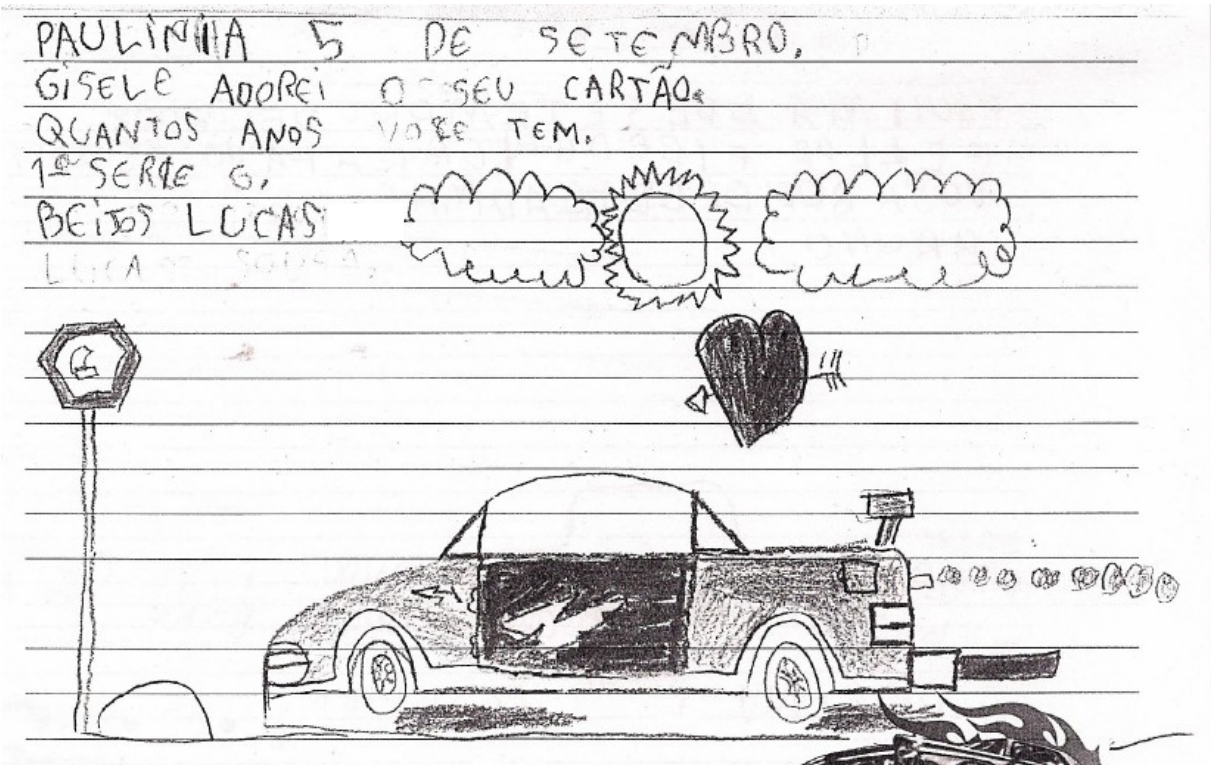
"Paulínia, 5 de setembro,

Gisele adorei o seu cartão.

Quantos anos você tem?

1ª série G

Beijos, Lucas"

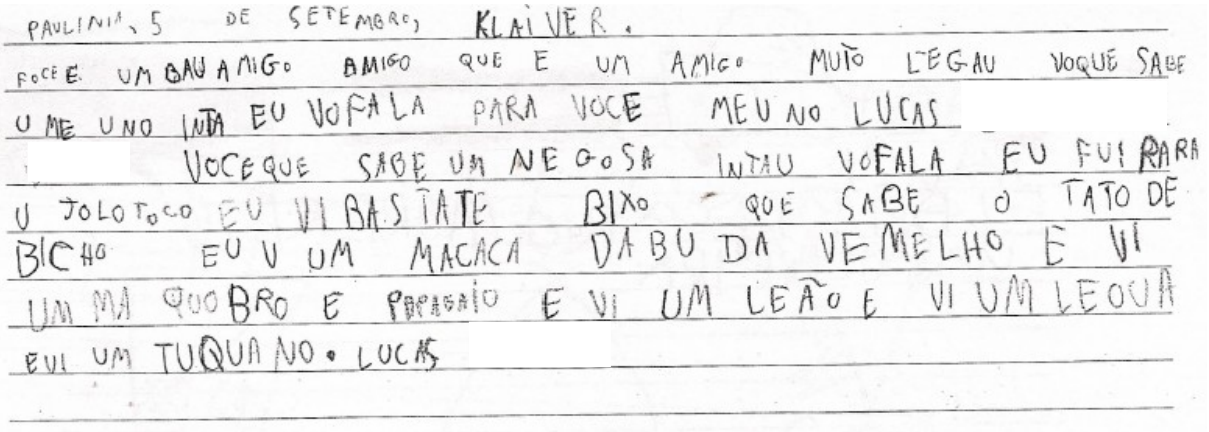


Carta 5: Carta de Lucas(2) para Klaiver:

"Paulínia, 5 de setembro, Klaiver.

Você é um bom amigo e um amigo muito legal.

Você sabe então vou falar para você. Meu nome é Lucas, você quer saber um negócio, então vou falar. Eu fui para o zoológico, eu vi bastante bicho. Quer saber o tanto de bichos? Eu vi um macaco da bunda vermelha e uma cobra, e papagaio, e vi um leão e uma leoa, e um tucano. Lucas"



Carta 6: Carta de Marcus para Gustavo

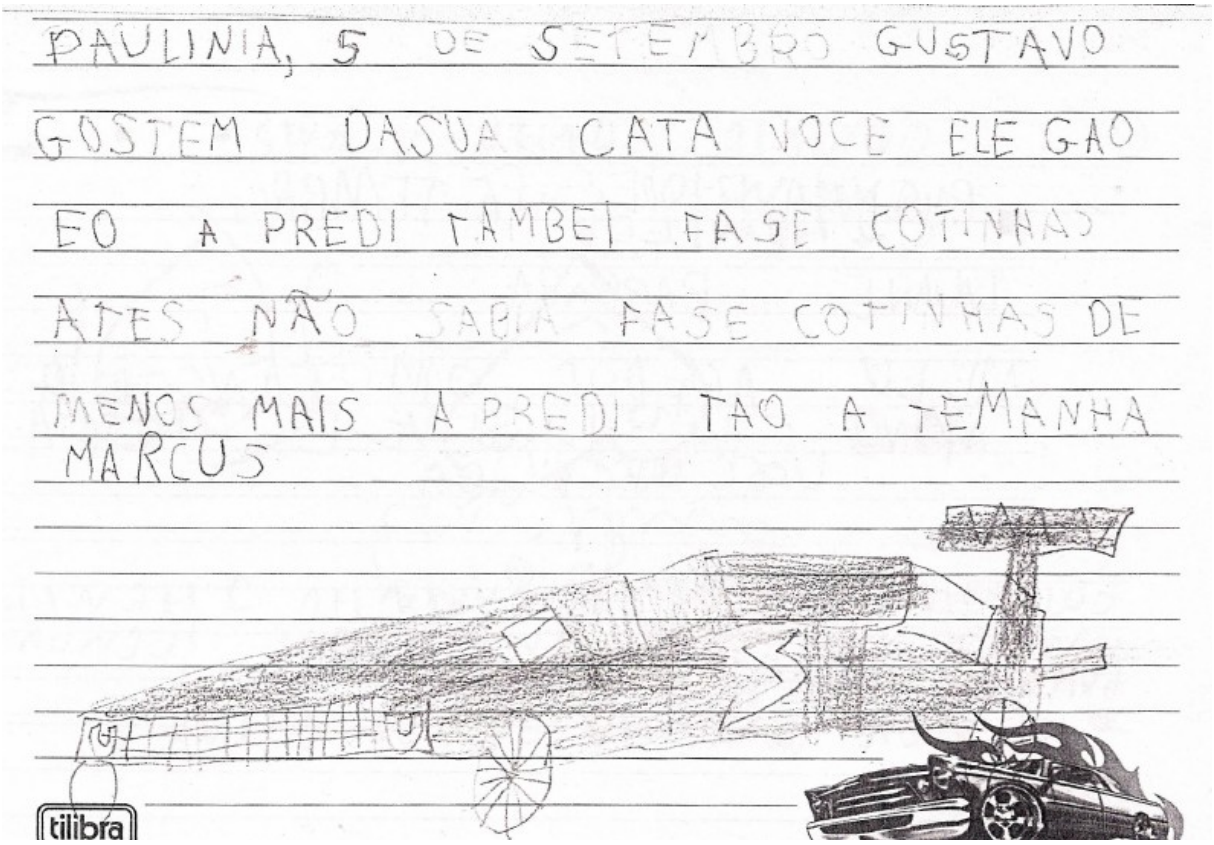
"Paulínia, 5 de setembro, Gustavo

Gostei da sua carta. Você é legal.

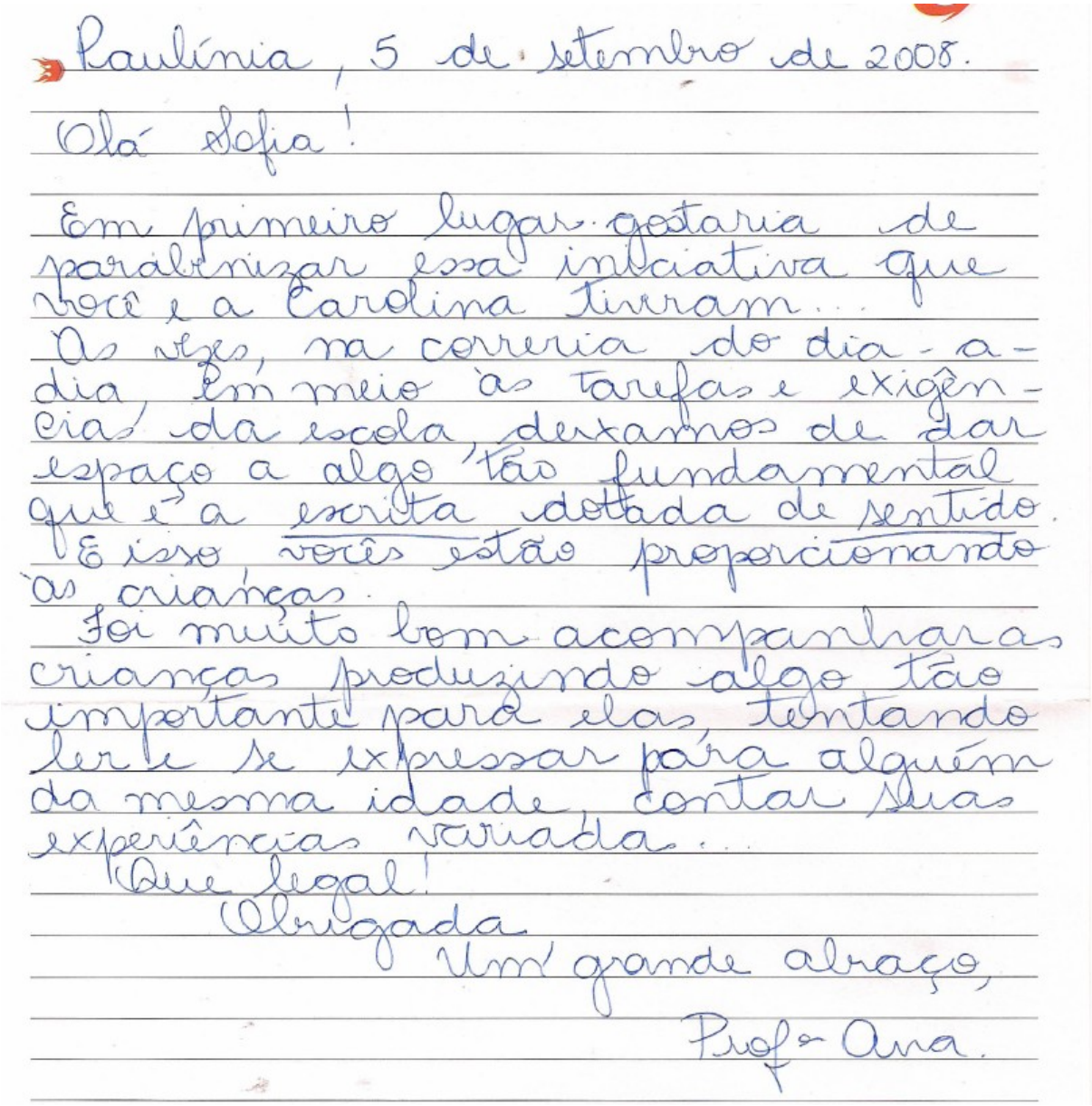
Eu aprendi também a fazer continhas.

Antes eu não sabia fazer continhas de menos, mas aprendi. Então até amanhã.

Marcus"



Carta 7: A professora da primeira série G também participou da comunicação por cartas.



Paulínia, 5 de setembro de 2008.

Olá Sofia!

Em primeiro lugar gostaria de parabenizar essa iniciativa que você e a Carolina tiveram...

As vezes, na correria do dia-a-dia, em meio às tarefas e exigências da escola, deixamos de dar espaço a algo tão fundamental que é a escrita dotada de sentido. E isso vocês estão proporcionando às crianças.

Foi muito bom acompanhar as crianças produzindo algo tão importante para elas, tentando ler e se expressar para alguém da mesma idade, contar suas experiências variadas...

Que legal!

Obrigada

Um grande abraço,

Profª Ana.

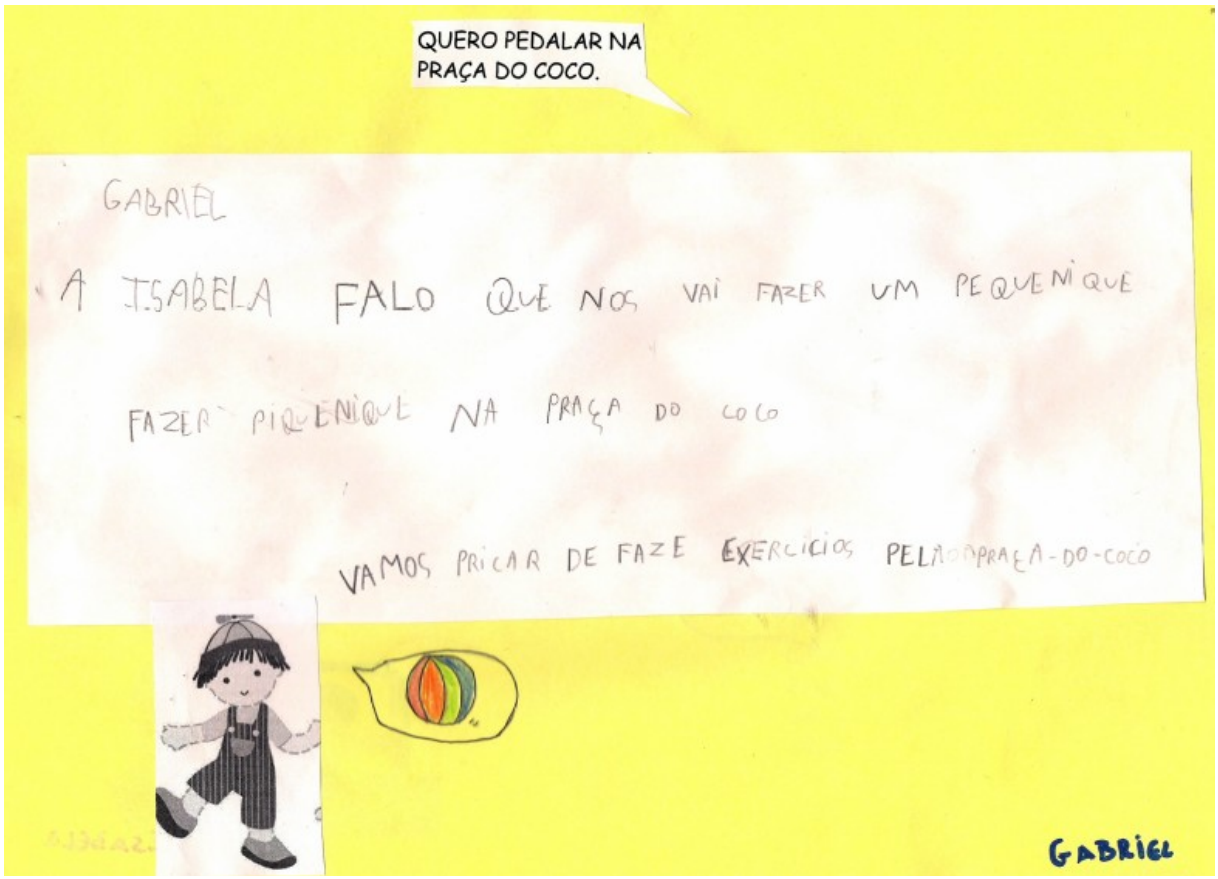
Anexo X. Algumas páginas do "Livro de ideias"

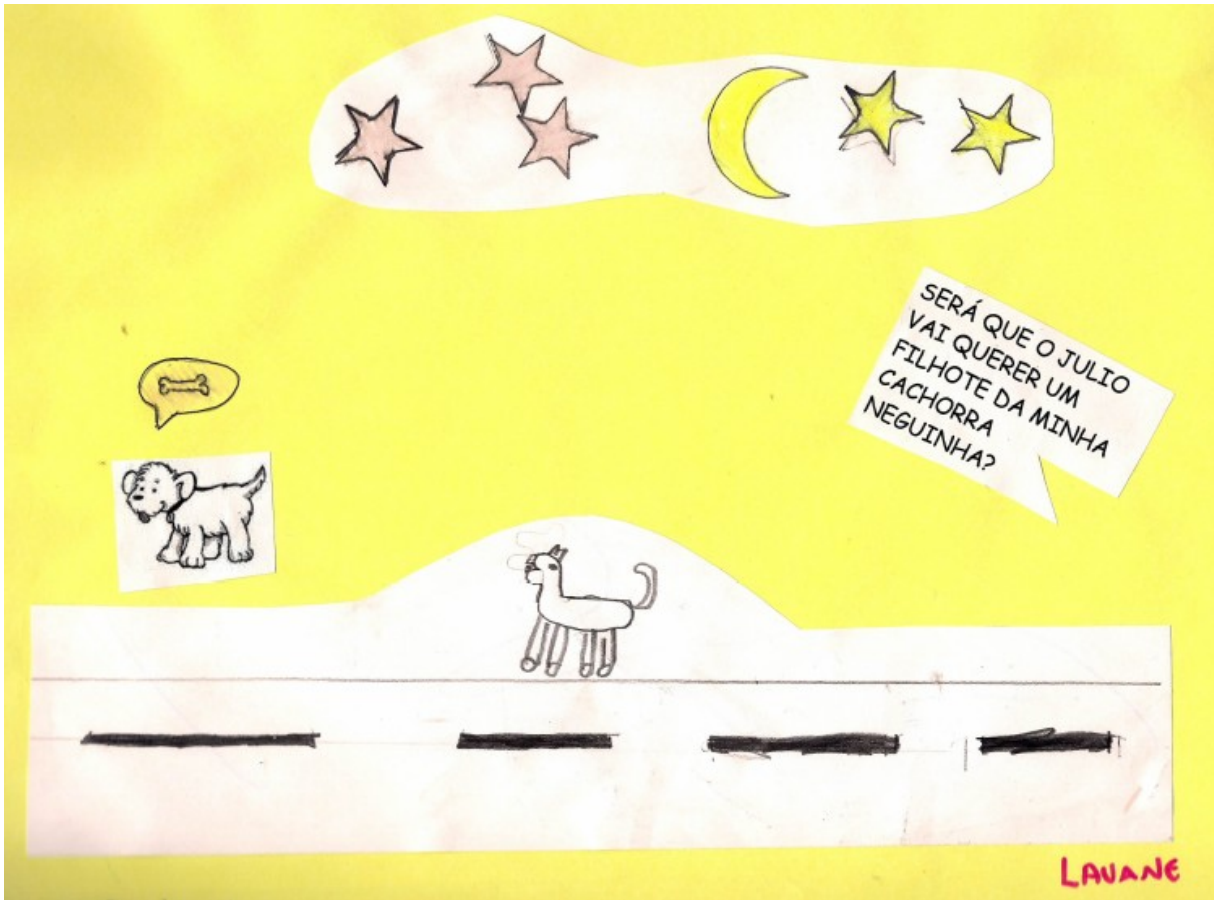
Página 1: Emylle inventou junto com o Marcelo um carro capaz de sobrevoar a escola e transformá-la numa escola de chocolate. Do lado da escola existe uma árvore frondosa para evitar que o chocolate derreta.

Página 2: Gabriel e Isabela combinaram de se encontrar na praça do coco para fazer exercícios e um delicioso piquenique. (Essa praça fica no mesmo distrito da escola e é bem conhecida pelas crianças porque tem um parquinho bem planejado embaixo das árvores.)

"A Isabela falou que nós vai fazer um piquenique na praça do coco.

Vamos brincar de fazer exercícios pela praça do coco".



Página 3: Klaiver registrou um desejo poético.

Página 4: Lauane ofereceu para o seu amigo Julio um filhote de sua cachorrinha. Será que ele gostou da ideia?