

## UMA EXPERIÊNCIA DE REESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

Giselle Amorim

gizaamorim@hotmail.com

Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Formada em Pedagogia pela UNIRIO (2001), com Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia, UCAM (2002), Pós-Graduação *Lato Sensu* em Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares, UFRJ (2012) e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Alfabetização Leitura e Escrita, UFRJ (2014). Orientadora de Estudos do PNAIC 2013 a 2015. Atualmente, é professora da SME/RJ e atua como professora de Acompanhamento Estratégico do projeto Escolas em Foco da SME/EFPF/RJ.

*O homem, qualquer que seja seu estado, é um ser aberto (...) Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de respostas, as sugestões e as questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com outro homem, mas com seu mundo (...). Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que a simples esfera vital(...). É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico.*  
(FREIRE, 1978, p.60)

Este texto é um relato, em que apresento reflexões vindas da minha prática como professora alfabetizadora, atuando há 13 anos no Complexo da Maré no Rio de Janeiro, com crianças de 6 a 8 anos de idade, na escola Municipal Nova Holanda, que se situa dentro da comunidade Nova Holanda e, atualmente, na escola Municipal Escritor Ledo Ivo, que fica na comunidade do Timbau. Também subsidiam meu relato as discussões do grupo EPELLE (Encontros de Professores para Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita), que desenvolve a pesquisa *As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe popular pela visão dos Docentes das Escolas Públicas*, coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ/PPGE/LEDUC/EPELLE).

Os encontros do EPELLE ocorreram neste ano de 2013, semanalmente, às quartas-feiras à noite, na Faculdade de Educação da UFRJ, orientados pela professora Ludmila Thomé de Andrade. O grupo é composto por professoras alfabetizadoras da Rede Municipal e Estadual do Rio de Janeiro, alunas do mestrado e doutorado envolvidas na pesquisa e por profissionais ligados à Educação.

O grupo se torna um diferencial de formação, na possibilidade de aprofundamento de estudos sobre letramento, leitura e escrita para os professores

participantes pois, na sua grande maioria, as professoras envolvidas no grupo desempenham uma carga horária de 40 horas semanais, ou seja, estão comprometidas pelas manhãs e tardes com o ensino, em sala de aula. Com uma carga horária tão extensa, fica restrito a essas professoras o engajamento em grupos de pesquisas que estão pensando, refletindo e analisando a prática docente e os processos de letramento. O EPELLE, em contrapartida, traz essa possibilidade aos docentes que, imersos em suas práticas, a partir de suas próprias experiências de sala de aula, levam as reflexões da prática à teoria ou vice-versa.

Valorizo as ações de Formação Continuada por parte das Universidades Públicas para os professores da Educação Básica, numa linha de pesquisa que embase os saberes docentes nas *práxis* diárias desses docentes, encontrando espaço para que sua experiência se converta em fonte de autoria, o que vai além de relatórios, planejamentos estéreis, que ficam engavetados e são queimados na fogueira educacional no final do ano. Estas ações são imediatas e servem para apagar aquele incêndio momentâneo, ou apenas funcionam como fórmulas salvadoras para combater o alto índice de alunos que não se alfabetizaram na idade certa e as elevadas taxas de analfabetismo funcional que aterrorizam, expressando o nível de desenvolvimento do país. Exercem fundamental importância na Formação do Professor da Educação Básica, pois sabemos que fórmulas homogêneas não existem para dar conta igualmente em todos os lugares do processo de alfabetização das crianças das escolas públicas brasileiras.

A Universidade como lócus do saber teórico e sistematizado, ao mediar uma relação direta com os docentes, se torna um sujeito, que dialoga e toca os professores que estão espalhados, atuando em cada escola desses municípios. As teorias servem para orientar e reconhecer a nossa prática e para saber identificar e dar nomes às diferentes situações que vivenciamos no chão da sala de aula, esvaziando e afastando os olhares, encontrando espaços para as indagações e dúvidas, buscando alternativas, caminhos, para as situações de aprendizagem surgidas no confronto diário com a aquisição da alfabetização, leitura e escrita dos nossos alunos e fazendo-nos questionar as práticas fechadas e homogeneizadoras.

Minha experiência com o EPELLE começou quando percebo a necessidade de aprofundar meus conhecimentos e refletir sobre a minha prática, para além do meu ambiente escolar, para além dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria. Eu via a necessidade de trocar com outros pares, saber ter outro olhar, dialogar com outros espaços de formação. Foi quando comecei a fazer um curso

de Pós-graduação em *Políticas Públicas em ambientes escolares* na UFRJ. Naquele momento, eu atuava na coordenação do projeto *Mais Educação* na escola em que trabalhava. O Programa *Mais Educação* atende, prioritariamente, a escolas de baixo IDEB. Foi instituído como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. O Programa promove a ampliação do tempo escolar, envolvendo os diferentes atores sociais, no espaço da escola que está conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças em conjunto com ações da comunidade local. A escola, em consonância com seu projeto político pedagógico, escolhe seis atividades, a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas pelo MEC, num movimento de abrir suas portas para um trabalho de fortalecimento da comunidade, com o desafio de vincular o diálogo com a família, tomando-os como atores no processo de desenvolvimento da aprendizagem desse aluno.

Em uma das aulas da pós-graduação ministradas pela professora Ludmila Thomé, ela fez o convite para os encontros do EPELLE, que estava aberto aos professores que tivessem interesse em estudar a sua prática docente. Assim, passei a frequentar o grupo. No início, um pouco tímida em expor minhas ideias, ou em mostrar o trabalho, pois ao longo de nossa formação continuada somos desautorizados a falar sobre a nossa vivência, sobre aquilo que fazemos todos os dias junto com os alunos, e somos acostumados a falar de uma teoria (im)posta, sem relação com o que fazemos no espaço escolar. Repetimos o discurso do outro que, de alguma forma, foi autorizado a estar nos espaços de formação, para transmitir aquele conhecimento que reproduz uma voz oficial. Assim, a voz do docente, imersa no espaço da aprendizagem, se emudece. Esses discursos que estamos acostumados a ouvir e reproduzir são manifestados através de Ideologias que se materializam e se tornam concretas nas determinações e ações que são postas nas escolas, sem nenhuma interferência do profissional chamado professor, que deveria ter voz nesse espaço.

A partir do momento em que eu ressignifico minha ação, percebo que meus discursos são atividades exercidas no diálogo, porque a todo o momento a prática pedagógica está imbuída de várias vozes que circulam na sala de aula e nos espaços da escola, e que minha atuação não é neutra, mas ela se cruza, se aproxima se distancia e se complementa com outros discursos, num efeito polifônico, modificando o meu fazer e autorizando-me a falar da minha atividade

pedagógica. A cada dia imersa no meu trabalho com as crianças da Maré, percebo que a escola deve ir além de um espaço físico onde iremos aprender conteúdos que futuramente serão cobrados em algum lugar específico. A escola é um espaço de Formação de indivíduos que são autores de sua própria história, lugar que deve ter práticas dialógicas e reflexivas para se estabelecerem novas relações com as informações e com o saber culturalmente sistematizado, dando autonomia a estes sujeitos. Neste espaço, o professor atua como colaborador e mediador, sabendo do seu papel político e da função social da escola em um contexto sócio político. Paulo Freire, no seu livro *A importância do ato de ler*, destaca que o ato de leitura possibilita ao homem a leitura crítica do mundo, contribuindo para o processo de humanização no qual esse sujeito está inserido. Corsino (2008) deixa claro que o professor que trabalha diariamente com crianças, percebendo-as além dos estigmas de pobre e de necessitada, precisa reaprender o que aprendeu para construir um novo olhar sobre ela e recriar o seu trabalho. Assim, leva em consideração a criança como sujeito de direito, dando voz e ampliando suas leituras e conhecimentos de mundo, propiciando uma inserção cultural.

Trabalhar com crianças, principalmente de áreas carentes, exige conhecimentos referentes ao desenvolvimento infantil, às concepções de infância, ao processo de aprendizagem, à relação entre escola, cultura, família e comunidade, além de uma postura política frente à função social e cultural da escola. Requer também um professor comprometido com a educação básica, capaz de fazer mediações significativas entre as crianças e os meios natural, cultural e social. Um professor que tenha um olhar que se entrelaça com vários outros olhares, para privilegiar um ambiente acolhedor que perceba a criança como um sujeito sócio-histórico na construção de um ambiente que possibilite interações, explorações e aprendizagens significativas para o desenvolvimento de um ser humano consciente e crítico de suas atitudes. Para Nóvoa (2007), o campo de formação de professores está exposto a um discurso repetitivo com os mesmos conceitos e as mesmas ideias, dificultando propostas que possam ser construídas dentro da profissão, não dando autoridade e voz aos docentes para refletirem a sua prática.

Percebo que romper com esse discurso repetitivo que Nóvoa menciona é o desafio que temos, enquanto professores atuantes em escolas, que têm uma postura muito hierárquica e muito tradicional da educação. Nos espaços desta escola, os alunos têm sempre que ficar calados, com suas vozes e corpos. O espaço

de sala de aula ainda é o único lugar em que, por enquanto, o professor pode ter alguma autonomia do seu fazer. Hoje, o professor não tem tempo de planejamento e acaba por não se importar com o método, focando somente sobre resultados, puramente, que seu aluno saia lendo os fonemas simples e escrevendo algumas frases sem contexto.

Percebo que muitos quesitos, em relação à aprendizagem dos alunos, estão pautados em querelas de macro políticas públicas, como é o caso, por exemplo, das escolhas da Secretaria de Educação, as avaliações internas da rede ou a implementação de projetos para dar conta da defasagem dos alunos. Outros estão situados num nível micro, no qual caberia somente à equipe da escola ter uma visão mais apurada para os conflitos que envolvam ensino e aprendizagem, tal e qual um pesquisador, que traz um olhar menos hierarquizante, capaz então de buscar um diálogo que humanize as relações. Este olhar é construído nas tessituras do saber docente, que vão além do limite estrutural, daquilo que está posto como certo, que coloque como prioridade a educação pública de qualidade, para que o aluno, que está naquele espaço de formação, se forme com as mesmas condições de conhecimentos de uma criança que passou por outra instituição de ensino.

Ao priorizar o trabalho com textos, considero-os como unidades de sentido. Penso a partir de minha experiência de professora que falar e escrever se reverberam no espaço da sala de aula, produzindo sentidos e permitindo ao aluno fazer *links* com os conhecimentos que já possui, dialogando com as novas informações e processando tantas outras novas referências para o seu entendimento. Especialmente, em contato com os livros infantis, o aluno tem a oportunidade de conhecer, ouvir, ler, contar, inventar e compartilhar, nos mais diferentes espaços, as possíveis descobertas da vida real (tais como a raiva, o medo, a saudade a perda, a partilha, a dúvida), enxergando a realidade para além do seu limitado meio social. Nesse sentido, Abramovich explica que

Como a literatura infantil prescinde do imaginário das crianças, sua importância se dá a partir do momento em que elas tomam contato oralmente com as histórias, e não somente quando se tornam leitores. Desde muito cedo, então, a literatura torna-se uma ponte entre histórias e imaginação, já que é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo". (ABRAMOVICH, 1995, p.17).

Quando considero a realidade sociocultural de nossos alunos, onde a grande maioria não tem acesso a suportes de leituras infantis (livros, gibis, revistas, jornais, almanaques, mídias, tais como computadores ou *tablets*), vejo como imprescindível pensar caminhos para que o aluno tenha contato mais próximo com leituras dos mais variados gêneros discursivos. Muitas crianças têm o primeiro contato com a literatura apenas quando inseridas na escola e, a partir desse momento, dependendo de como o professor conduza esse primeiro contato, ela poderá ser fonte de prazer e curiosidade ou meramente obrigação escolar.

Nesse sentido, desenvolvi neste ano de 2013 um pequeno projeto na minha turma de 1º ano, intitulado *Eu leio na escola e na minha casa*, com o objetivo de despertar o interesse pela leitura, estimular as famílias no envolvimento da vida escolar do aluno e possibilitar o acesso aos diversos tipos de leituras e produções orais e escritas entre outras linguagens. O projeto começou logo no início do ano letivo de 2013. Diariamente, fazíamos leituras na sala. Algumas eram escolhidas pelos próprios alunos e outras eu mesma escolhia. Neste ano, eu iniciei o trabalho com as leituras das histórias clássicas infantis. Nesse movimento, anexava em cartaz na sala de aula as capas xerocadas das histórias que líamos e que fizemos alguma atividade.

De quinze em quinze dias, os alunos levavam um livro para casa para ser lido com a família e registrado no caderno de produção de texto que elaboramos na sala. Sempre que necessário, coloco uma nova roupagem para os materiais distribuídos pela secretaria aos alunos, pois estes muitas vezes não são aquilo que gostaríamos de usar, porém “é o que temos para hoje”. Assim, fazemos coletivamente os nossos materiais que usamos na sala, transformando o caderno de desenho em caderno de produção de textos, onde cabem histórias com imagem e com letras, modificando o diário do aluno em caderno de recados para que sirva como suporte de leitura de vários gêneros discursivos como bilhete, cartas, avisos, convites, escritas espontâneas e dirigidas. Assim, vamos dando vida ao uso real do nosso material que produzimos e utilizamos na sala de aula para o processo de leitura e escrita.

Esse trabalho tem sido muito valioso, pois a cada retorno do livro lido com seus pais, eles trazem muitas histórias de como foi a leitura nas suas casas. Trazem relatos espontâneos dos mais variados que expressam a vivência dos alunos no contato com a leitura:

“Tia eu bem vi o filme na televisão dessa história”.

“Tia minha mãe não leu ela disse que não tinha tempo”.

“Tia quem leu foi meu pai”.

“Tia eu já tinha lido com a minha mãe, lá em casa tem livrinhos”.

Aparentemente, simples respostas, elas se transformam em diálogo, numa relação de responsividade no espaço da sala de aula. Nesse momento, tenho uma atitude responsiva ativa na interação com meu aluno, num movimento dialógico que se constrói na sala de aula. Bakhtin afirma que “[...] A significação (linguística) de um discurso adota, simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda.” Quando reelaboro os materiais que utilizo em sala, propondo atividades em grupo, dupla, leituras compartilhadas com outro colega e construção de materiais de apoio coletivo que vamos usar na sala, estou imbuída pela teoria de Vygotsky que afirma que o papel do outro é fundamental na teoria do desenvolvimento humano.

Fico atenta para o nível de desenvolvimento real (o que a criança realiza sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ela faz com ajuda). Na teoria de Vygotsky a distância entre o nível real e o potencial configura a zona de desenvolvimento proximal (onde ocorrem as aprendizagens). As crianças estão envolvidas no universo simbólico e na linguagem, a partir do seu nascimento e através das várias interações que realizam com outras crianças, com adultos, nas conversas da roda de leituras, nas conversas na hora do recreio, nas brincadeiras e nos mais variados espaços de interação. A criança é um ser social e ao longo do seu desenvolvimento vai negociando os significados dos objetos e das palavras no seu contexto social.

### **Do oral ao escrito, uma estrada a percorrer**

“Para quem sabe ler um pinga nunca foi letra”

Bartolomeu Campos de Queiros

Para a organização da proposta deste trabalho, adotei como base as discussões teóricas do texto de Andrade (2011), intitulado “Novos espaços discursivos na escola”, que traz para a arena de debates uma abordagem

discursiva de formação em conjunto com os estudos de Bakhtin sobre linguagem, tomando-os norteadores para novas propostas de ensino da língua materna no contexto escolar. A partir de um Projeto *Eu leio na escola e na minha casa*, foram desenvolvidas atividades de reescrita com as crianças do 1º ano, com a história infantil *João e o pé de feijão*. Toda a atividade foi gravada e através da oralidade capturada nas interações das crianças levei em consideração os cinco Espaços Discursivos que a autora aborda, para a escrita desse trabalho.

### O primeiro espaço: A VOZ DO ALUNO (espaço coletivo)

Discutimos a história contada, alinhavando a conversa com as vivências das crianças. Foi um momento de dar voz e vez aos alunos. Propus a reescrita coletiva da história, eu mesmo servindo de escriba. Explicamos o que significaríamos por reescrita, isto é, “escrever com nossas palavras uma história conhecida.” Nesse sentido, exemplifico com a transcrição das falas das crianças na aula:

**Professora:** Muito bem!...Agora, nós vamos recontar essa história. O que é recontar? Nós vamos falar com as nossas palavras... Essa história a gente já conhece. Essa história *tá* onde?

**Crianças:** Na cabeça...

**Professora:** *Tá* na nossa cabeça, é isso? Então agora vocês vão contar e eu vou reescrever aqui a nossa história do João e o pé de feijão, recontado por nós. Como a gente vai começar a história do João e o pé de feijão?

**Crianças:** Ele *tava* sem dinheiro,... E a vaca dele adoeceu.... Parou de dar leite

**Professora:** Mas eu vou colocar assim... Estava muito pobre, a mamãe mandou vender a vaca... É assim essa história? E assim que eu vou começar...

**Crianças:** (Barulho de crianças conversando)

### O segundo espaço: A ESCRITA ESPONTÂNEA (espaço individual)

O aluno é neste momento colocado na condição de escritor, ancorado pela postura do professor como mediador de sentidos nesse processo. Esta foi a hora em que se estimulou o desenho individual, juntamente com a escrita livre, daquilo que cada um tinha vivenciado da história. Os alunos foram colocados dentro do desafio de se colocar, através do desenho, expressando aquilo que haviam ouvido e experimentado na contação de história.



**Professora:** Gostaram da história?

**Crianças:** Hehehe.... (Batem palmas)

**Professora:** Agora cada um vai deixar registrado através de desenho ou palavras no nosso caderno de textos essa história.

**Criança:** Pode só desenhar?

### O terceiro espaço: A NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS (espaço coletivo)

A continuação deste segundo momento foi concentrar-nos na importância da escuta atenta pelo professor da voz do aluno, se reverberando no espaço de sala de aula, produzindo uma compreensão ativa e responsiva. Foi o momento da reescrita coletiva com a turma, como apresento com a transcrição da aula:

**Crianças:** barulho de crianças conversando.

**Professora:** Vamos pensar assim: Eu vou contar essa história *pra* alguém, uma história que eu já conheço. Se vocês fossem contar *pra* mãe de vocês em casa:

- Olha, mãe, a professora contou hoje a história do João e o Pé de Feijão.

Ai ela vai falar assim: "Ih, é, Giovane que legal"! Como foi a história? Conta *pra* mim!

**Criança:** O menino João...

**Professora:** Então vamos lá... "O menino João.."

**Criança:** Morava com a mãe na fazenda...

**Professora:** Vou ler... O menino João morava com a mãe na fazenda.

**Professora:** Que mais eu posso escrever?

**Crianças:** Tia, tia,..

**Professora:** Fala...

**Criança:** Na casa. Na casa muito distante

**Professora:** Muito distante, mas era em que lugar que ele morava?

**Criança:** Na fazenda...

**Professora:** Na fazenda distante... O que é distante?

**Criança:** Muito longe.

### O quarto espaço: A REFACÇÃO (espaço individual):

Este foi um momento de liberdade de criação, mediada pelo professor, que contribuiu na produção escrita do aluno. A atividade da reescrita foi investida como alteração a se fazer sobre o texto já criado. Segue o momento da aula transcrito:

**Professora:** Agora prestem atenção, quando João chegou lá no castelo, quem ele encontrou?

**Crianças:** O gigante...o monstro... a mulher do gigante...

**Professora:** Isso,,, Agora vamos imaginar que o João quando chegou lá, encontrou um outro monstro. Cada um vai imaginar o seu próprio monstro e inventar um nome *pra* ele e dizer o que ele fez com o João...

### O quinto espaço: A PUBLICAÇÃO (espaço coletivo)

Na releitura do texto e sua publicação, o texto é publicado nos espaços sociais da escola, tais como murais, corredores, salas de exposição, feira literária, podendo ultrapassar os muros da escola, sendo publicadas em outras esferas enunciativas como as mídias digitais, publicações, entre outras.

**Professora:** ...Então já conhecíamos aquela história do João e o pé de feijão que eu tinha lido na outra aula...reli hoje... e hoje contamos com nossas

**Crianças:** palavras...

**Professora:** Muito bem, vamos ler...

**Professora:** Então, depois eu vou escrever essa história e colocar para todo mundo ler aqui na escola.

Antes mesmo de a criança reconhecer e reproduzir verbalmente os sons representados pelas letras e os sinais gráficos que os representam, ela já lê. Ouve histórias contadas por seus familiares, vizinhas e amigos e conta na escola aquilo que viu que vivenciou e que experimentou. Ou seja, ela está imersa em um mundo letrado que, diariamente, coloca-a em situação de interação com a palavra, com o escrito, com o dito, através das letras, das imagens, da música, do corpo, da dor, do combate, do abandono, da flor.

Ao ensinar a ler, mais do que alfabetizar, o professor ensina dentre outras coisas a estabelecer relações entre texto e contexto, entre palavra e mundo, relações nem sempre evidentes no texto, mas importantes para sua compreensão. (FREIRE, 1997)

Cabe a mim, professora que represento a instituição escola, promover o acesso à cultura escrita. Pois a escola é um dos espaços de letramento mais importantes socialmente, onde as crianças têm acesso, principalmente as da classe

trabalhadora. Quando estou numa turma de alfabetização, mais do que ensinar as letras e os fonemas, tenho o desafio de inserir o aluno no mundo da escrita, sabendo que cada um em sua particularidade terá ao longo da vida experiência de leituras diferentes. Mas a escrita será o elixir indispensável para a compreensão do mundo em que vivemos e para sua efetiva participação, dando-lhe voz e autoria fazendo desse aluno um sujeito de direito.

Quando estou na turma, me coloco em uma situação enunciadora ou de escriba diante do grupo, proporcionando aos alunos que possam ler com os seus ouvidos e escrever com suas próprias bocas. Ao fazer esse exercício, a criança experimenta e começa a compreender o discurso escrito organizado, entender a sintaxe, a morfologia, a coerência, a coesão. Ela aprende as diferentes vozes que uso no texto que, ao longo do percurso, aprenderá a dizer sozinha e escrever com suas mãos o que antes dizia somente com a boca, com o olhar, com o corpo.

Se eu digo que meu aluno tem dificuldades com a leitura e com a interpretação de textos, ou que não consegue escrever uma redação, eu também devo me perguntar: Enquanto professora, estou trabalhando leituras das mais variadas em sala de aula? Proporciono atividades de escrita e reescrita em sala de aula? Trabalho com a oralidade, ouvindo, respondendo e articulando com a turma os assuntos abordados que surgem no espaço da sala de aula? Ofereço atividades variadas onde ele possa se expressar? Ou simplesmente sigo um manual que já está posto no imaginário da escola, que é seguido, como uma rotina mecânica de atividades que faço, sem me inserir nesse espaço, como uma professora pesquisadora que sabe a sua função social e política no espaço da escola? Tenho feito nos vários momentos que estou no efetivo exercício da docência com os meus alunos da sala de aula ou em qualquer outro espaço de aprendizagem essas reflexões, que me ajudam a desenvolver o meu trabalho com autonomia. Trago essa citação de Freire cujas palavras, apesar dos anos de sua morte ainda estão vivas e reais para pensarmos na escola que temos.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões, punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber da pura experiência feita, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um

centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, ideias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nesta escola os meios de autoemancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 1982, p.16).

## Considerações finais

“Brasil, mostra a sua cara, quero ver quem paga, pra gente ficar assim...”

Cazuza

O pequeno início da letra dessa música me faz refletir sobre qual é a “cara” que a nossa educação brasileira tem, qual é a “cara” que a alfabetização tem nas escolas municipais, qual é a “cara” que dou quando trabalho com reescrita e escrita nas minhas turmas de alfabetização e qual é a “cara” que os professores estão dando ao trabalho de leitura e escrita no percurso da aquisição da alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. Será que estamos mostrando as nossas caras ou estamos nos escondendo atrás de métodos acartilhados, sem significação real para o ensino da língua escrita? Ao descrever um assunto tão discutido, que é a escrita nas séries iniciais da alfabetização, procurei salientar a minha prática que foi, e continua sendo, construída ao longo do meu percurso de formação continuada.

Apesar de toda a tecnologia que o século XXI nos coloca e que exige cada vez mais conhecimentos para o acesso a uma gama de informações, facilitando a vida na busca de desenvolvimento e conhecimento, ela não é suficiente para suprir a carência de sucessivos fracassos dos alunos que não conseguem se alfabetizar dentro dos três anos do ensino fundamental. O processo de educação escolar no Brasil tem sido marcado pela exclusão das camadas populares da sociedade, desde o início do processo de colonização, quando o acesso ao saber era mantido como privilégio de grupos economicamente hegemônicos, com um sistema educacional inadequado para a formação de educadores que, com o passar do tempo, vem sofrendo uma descaracterização do profissional do magistério. A valorização do profissional da educação é, sem dúvida, um dos caminhos para a qualidade e

melhoria do ensino e isso inclui infraestrutura, melhores salários, formação continuada, políticas públicas de incentivo à docência, plano de cargos e salários, entre outros.

Entendo que a formação de um bom leitor não depende exclusivamente da memorização das correspondências entre letras e sons, mas também do conhecimento das funções, estruturas e estilos próprios dos diferentes gêneros discursivos presentes na nossa cultura.

No meu trabalho cotidiano, nas situações que enfrento no dia a dia, nos conteúdos que trabalho em sala de aula e na forma que me relaciono com meus alunos é que encontro a maior fonte para a compreensão do meu papel e para repensar minha atuação, não podendo ficar presa a currículos que estão tão distantes da realidade do aluno. Os homens, através de suas ações transformadoras, se transformam. E é nesse processo que os indivíduos produzem conhecimentos, sejam os mais singelos, sejam os mais sofisticados, sejam aqueles que resolvem um problema imediato do cotidiano, sejam os que criam teorias explicativas sobre a origem do universo. Ao nos descobirmos como produtores da cultura nos vemos como sujeitos e não como objetos da aprendizagem. É através dessa leitura do mundo, das trocas dialógicas que se constroem novos conhecimentos sobre leitura, escrita e cálculos.

Criar novas formas de promover aprendizagens, fora dos muros da organização escolar, tradicional não é uma tarefa fácil e se torna um grande desafio para nós, professores. Romper com o modelo de instituição tradicional implica em um alto grau de estudo pedagógico, pois, para isso, o professor precisará decidir cada situação, formas de agrupamento, sequenciação, meios didáticos e que interações propiciarão o maior progresso possível dos alunos, considerando a diversidade que inevitavelmente caracteriza o público da educação.

Ser professor não nasce conosco, nem depende de um simples passe de mágica, ser dotado de um dom ou sacerdócio. Somente no decorrer da existência da profissão, no incessante processo de formação continuada e no fluxo permanente das interações entre teoria e prática, vamos nos fazendo professor.

## Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.
- ANDRADE, L. T. de. A linguagem da formação docente. **Revista Língua Escrita**, v. 1, p. 124-135. CEALE, UFMG, 2007.

\_\_\_\_\_. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública.** Projeto de Pesquisa CAPES/OBEDUC 2010.

\_\_\_\_\_. Novos espaços discursivos na escola. **Revista Pátio**, n.59, p.14-17, Porto/RS, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/ Secretária de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** 8ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora: Ed. Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **O regresso dos Professores.** Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007.

SAMPAIO, C. S. **Alfabetização e formação de** professores - Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo 11.ed. São Paulo:Cortez; Campinas, SP, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.