

Revista Carioca

ISSN 2526-1886

DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Práticas Pedagógicas

PRÉ-ESCOLAS:
desenvolvimento infantil
ou preparação para o
Ensino Fundamental?

As práticas pedagógicas
no processo da
alfabetização e do
letramento nos
anos iniciais

Gêneros discursivos e
práticas de letramento
nos anos finais do Ensino
Fundamental

Entrevista com

Simone Souza

da Gerência
de Educação
Infantil da SME

A formação de
PROFESSORES
PESQUISADORES
REFLEXIVOS



MultiRio
a mídia educativa da cidade

Expediente

Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro

Marcelo Crivella

Secretário Municipal de Educação do Rio de Janeiro

César de Queiroz Benjamin

Subsecretária de Ensino do Rio de Janeiro

Professora Jurema Holperin

Diretor I da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire

Professora Ana Cristian Thomé Veneno

Gerente do Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro - Anísio Teixeira

Professora Malvina Fernandes da Silva Mendes

Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro - Anísio Teixeira, da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire

Editoras

Malvina Fernandes da Silva Mendes

Ana Cristian Thomé Veneno

Conselho Editorial

Cidalia Gomes da Cruz de Oliveira

Assistente do Crep-AT e

Professor PII

Claudio Marcio Ribeiro Maia

Bibliotecário

Elaine dos Santos Amaral

Professor PII

Márcia Elisa Lopes Silveira Rendeiro

Professor PI - História e doutora em

Memória Social

Margareth Nogueira do Rosário

Professor PII

Nancy Pimentel Queyroi D'Anna

Professor PII

Revisão

Márcia Elisa Lopes Silveira Rendeiro

Professor PI - História e doutora em

Memória Social

Damiana Maria de Carvalho

Professor PI - Língua Portuguesa

e mestre em Literatura Brasileira

Marinazia Cordeiro Pinto

Professor PI - Língua Portuguesa

e mestre em Língua Portuguesa

Mirian Maria da Silva Duarte

Professor PI - Língua Portuguesa

e mestre em Língua Portuguesa

Colaboradores

Carlos Fernando Gomes Galvão

de Queirós

Professor de Geografia e doutor

em Ciências Sociais

Robson Barbosa Cavalcanti

Professor de Língua Portuguesa

e Língua Inglesa e mestre em

Educação, Cultura e Comunicação

MultiRio

Presidente da Empresa Municipal de Mídias – MultiRio

Caique Botkay

Diretor de Mídia e Educação

Eduardo Chieza Guedes

Assessoria de Publicações e Impressos

Ivan Kasahara

Revisão

Gustavo Fonseca

Assessoria de Artes Gráficas e Animação

Marcelo Salerno

Gerência de Artes Gráficas

Ana Cristina Lemos

Projeto Gráfico

Aloysio Neves

Editores

Aloysio Neves

Tatiana Vidal

Foto de Capa

Alberto Jacob Filho



MultiRio
a mídia educativa da cidade

Revista Carioca

DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Revista do Centro de Referência da
Educação Pública da Cidade do Rio
de Janeiro - Anísio Teixeira

ISSN 2526-1886

R. Carioca Educ. Públ. Rio de Janeiro,
v. 2, n. 3, p. 1-47, junho/setembro 2017

Os artigos podem ser adaptados para fins didáticos, copiados e distribuídos, desde que o autor seja citado e que não se faça uso comercial da obra.

A Revista Carioca de Educação Pública, publicação eletrônica quadrimestral, editada pela Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire, pelo Centro de Referência da Educação Pública do Rio de Janeiro e pela MultiRio, define-se como um periódico que se dedica à Educação Pública em geral e, em particular, à Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro; a entrevistas com personalidades da Educação Pública; à publicação de artigos, resultantes de atividades de pesquisa do(a) professor(a) e do(a) gestor(a) público(a) da Educação Pública Carioca e também se propõe a disseminar boas práticas pedagógicas que tiveram êxito e enriqueceram a Educação Pública Carioca.

Revista Carioca de Educação Pública. v. 2- , n. 3- , jun./set./2017- .
– Rio de Janeiro: Centro de Referência da Educação Pública
da Cidade do Rio de Janeiro - Anísio Teixeira, 2017-.

Quadrimestral

ISSN 2526-1886

1. Escola Pública 2. Formação de Professores

CDD 371.01



Centro de Referência da Educação
Pública da Cidade do Rio de Janeiro -
Anísio Teixeira

Avenida Presidente Vargas, 1314, sala Maria Yeda Linhares
Centro - Rio de Janeiro - RJ - CEP 20210-031
Tel.: 2253-1050 - E-mail: recep.crepat@rioeduca.net

Sumário

6

APRESENTAÇÃO



7

EDITORIAL



8

VAMOS CONVERSAR?



Entrevista com Simone de Jesus Souza, da Gerência de Educação Infantil da SME

13

TROCANDO IDEIAS



A formação de professores pesquisadores reflexivos: efeitos possíveis sobre a práxis pedagógica | Sonia Regina Mendes dos Santos; Patrícia Maneschy Duarte da Costa; Diego Ferreira (autores convidados), **14**

Pré-escolas: desenvolvimento infantil ou preparação para o Ensino Fundamental? | Cleonice Albuquerque Batista, **30**

As práticas pedagógicas no processo da alfabetização e do letramento nos anos iniciais: uma reflexão | Luciana Ramos Januário, **38**

Gêneros discursivos e práticas de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental | Karina Costa Torres Machado, **46**

54

POESIA



Retrato do artista quando coisa | Manuel de Barros

55

PRÁTICAS DE ENSINO



As belezas do Rio aos olhos encantados de uma criança | Denise Barreto de Resende, **56**

60

CONTO



A nova Califórnia | Lima Barreto



APRESENTAÇÃO

A Revista Carioca de Educação Pública é um periódico eletrônico, quadrimestral, do Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira, da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire e da MultiRio.

O objetivo da publicação é fomentar o exercício reflexivo acerca dos processos de ensino-aprendizagem e dos contextos nos quais esses ocorrem, oportunizando indagações, a busca de respostas sobre a prática e a tomada de consciência sobre o próprio processo de transformação docente. Nessa perspectiva, a revista constitui espaço e veículo para publicação de artigos dos professores da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Estimula-se, dessa forma, a escrita autoral sobre os saberes docentes e sua divulgação por meio de artigos de inspiração acadêmica. O periódico em destaque representa, ainda, um valioso subsídio à formação continuada dos professores nos diferentes espaços/tempos formativos.

**Leia, informe-se, forme-se,
participe como autor!**



Ilustração | André Leão

Mensagem do Leitor

“

Gratidão! É esse sentimento que brota no meu ser pela Revista Carioca de Educação Pública e por todos que trabalham com dedicação nesse importante canal de comunicação que permite a divulgação do nosso trabalho. ”

Denise Elidia de Souza Reis

Prof II - E. M. 06.22.022 Rose Klabin

PEF – E. M. 06.22.027 Hildegardo de Noronha

A Revista Carioca de Educação Pública está de visual novo e conta com novas seções!



Malvina Fernandes
Gerente

Centro de Referência
da Educação Pública da
Cidade do Rio de Janeiro –
Anísio Teixeira

“Não me iludo, tudo permanecerá do jeito que tem sido, transcorrendo, transformando...”. Encontramos, na canção de Gilberto Gil, inspiração para ilustrar o movimento de constante mudança no qual estamos inseridos e o imprescindível entendimento dessa regra universal e, particularmente, vital para a educação.

Não mudamos a revista em sua essência; a transformamos. A ideia é continuarmos pensando e investindo no exercício do debate e da argumentação, tendo por base o grande mosaico que é a educação e, em especial, essa rede de ensino. A revista permanece em seu propósito de estreitar os laços com a Academia, através do autor convidado, e não abre mão de dar voz pública a nossos professores autores, seja em seus artigos dissertativos ou na apresentação generosa de suas vivências pedagógicas, reconhecendo essas instâncias como produtoras de saber.

As transformações sociais repercutem sobremaneira no contexto escolar e expõem a necessidade da busca de novas formas didáticas e metodológicas, imprimindo novos ritmos e novas maneiras de pensar o saber. Para além do trabalho reprodutivo de conteúdos, urge um agir pedagógico consciente e intervenções que favoreçam aprendizagens cada vez mais significativas.

O nosso desafio, nesta terceira edição? Pensar a **Prática Pedagógica!** O que fazemos no dia a dia de nossas escolas? Quais seriam os fios condutores da boa prática? Qual o alcance e a abrangência do fazer pedagógico?

Artigos em variadas dimensões acerca do tema estão aqui publicados. Nosso intuito é que esses textos possam chegar aonde o professor está e suscitar reflexões que contribuam para a pesquisa de sua própria prática pedagógica.

Não menos importante, em duas novas seções o conto e a poesia chegam à revista para somar. Afinal, doses de imaginação e transcendentalidade podem ser ferramentas importantes a nossa lapidação humana!

Desafios? Temos muitos! Construir esta edição foi um desses! Desafio colocado e aceito pelo grupo de trabalho, que cresceu. A Revista Carioca de Educação Pública tem, agora, a MultiRio como parceira. Um trabalho tecido, como gostamos de dizer, por muitas mãos!

Outras novidades virão!

Vem com a gente! E que esse instrumento cumpra o seu papel!



ENTREVISTA COM

Simone de Jesus Souza

da Gerência de Educação Infantil

da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.



Ilustrações | Aloysio Neves

Trabalhar com aprendizagem exige o contínuo exercício de reflexão e a **Revista Carioca de Educação Pública nº 3**, diante da oportunidade de pensar sobre as práticas pedagógicas e as questões pertinentes a esse fazer, convidou a professora **Simone de Jesus Souza** para compartilhar seus conhecimentos sobre o tema. Nossa equipe foi recebida para um bate-papo muito interessante no qual pudemos refletir sobre as relações que se estabelecem entre as práticas do professor e sua formação, e como tudo isso chega até o nosso aluno. Vamos conversar?

Professora Simone, como foi a sua trajetória profissional e seu percurso formativo na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro?

Em 2017, completo 25 anos a serviço da Educação dessa cidade. Durante esse percurso atuei como professora regente de adolescentes e de crianças pequenas, às vezes até simultaneamente. Fui diretora adjunta de uma unidade que reunia a Educação Infantil, o Fundamental I e o Fundamental II e desde 2003 integro a equipe da Educação Infantil do Nível Central, que já foi chamada de divisão, departamento e hoje é gerência. Como minha entrada na Rede aconteceu logo após a conclusão do Curso Normal, toda a minha trajetória de formação acadêmica aconteceu em diálogo com o meu fazer profissional. Cada aula assistida, cada trabalho produzido, cada apresentação se constituiu nesse espaço de diálogo. Teoria e prática são indissociáveis na minha trajetória.

Como é a relação entre o que você construiu nesses diferentes espaços e o seu processo formativo?

Não gosto muito da expressão “processo formativo”, parece que você está entrando numa fôrma e isso me causa estranhamento. Gosto mais de uma perspectiva de constituição, que se dá em diferentes espaços e nos diferentes papéis nesses espaços. Magda Soares define esse processo como “desenvolvimento profissional”, o que me agrada mais.

“**O momento no qual as crianças me questionam é na verdade o que me encanta. E quanto mais nova a criança, mais lindo é esse momento. Por isso, a Educação Infantil me fascina.**”

O diálogo com crianças de diferentes idades foi o que sempre me motivou. Quando ficamos exclusivamente em um grupamento ou série, acabamos assumindo algumas certezas. E eu acho que o legal é estarmos sempre nessa corda bamba, sendo desafiados. Já levei, por exemplo, a mesma proposta de atividade para uma turma de EI e para uma turma de 4ª série (atual 5º ano). Aí, você

pode perceber como trabalhar especificidades, como fazer a graduação de dificuldade, onde vai poder puxar um pouco mais, onde vai fazer com que elas se extrapolem mesmo. Essa tensão me instiga.

Hoje, estou à frente da Gerência de Educação Infantil (GEI) porque eu tenho uma trajetória grande como elemento desse grupo. Se você perceber, eu não tenho um gabinete. A minha mesa é ali no meio do pessoal porque, por acaso, é onde fica o computador que tenho usado. Não existe uma “mesa da gerente”. Estou no meio de todo mundo, eu sou equipe. Eu preciso ser parte dessa equipe para a gente poder caminhar junto.

Qual é a relação entre a formação docente e o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas?

O desenvolvimento de boas práticas pedagógicas está



intimamente ligado ao estudo e à reflexão crítica desse docente.

Vimos de uma história da educação na qual o próprio termo “professor”, “aquele que professa”, “aquele que fala”, está meio ultrapassado. Hoje não podemos mais nos ver nesse papel de ser quem enuncia, quem tem as verdades absolutas. O mundo hoje não tem verdades absolutas. Então, quando você se vê diante dos alunos, o diálogo, essa troca, precisa ser a marca do professor.

O momento no qual as crianças me questionam é na verdade o que me encanta. E quanto mais nova a criança, mais lindo é esse momento. Por isso, a Educação Infantil me fascina. Por exemplo, o professor prepara uma vivência achando que as crianças vão adorar e elas nem ligam. E aí, aquilo que o professor nem deu tanta importância desperta um interesse enorme. Elas curtem, vivem de forma rica, ressignificam. Você tem que estar aberto para isso. Tudo é disparador de conhecimento. Eu sempre digo: o melhor professor de Educação Infantil não é quem tem as melhores respostas, mas quem é capaz de fazer as melhores perguntas. É nesse processo, de você perguntar e a criança trazer tudo o que ela já tem de conhecimento de mundo e colocar isso em jogo para formular respostas e hipóteses, que se dá o aprendizado. É isso que eu acho que faz um grande professor, seja na Educação Infantil ou não. Então, quando falamos de formação reflexiva, vem tudo o que temos de aporte teórico, mas vem muito também do que nos constitui enquanto sujeito nessa relação.

“

Mas uma das principais tarefas, dentro dessa perspectiva, é possibilitar a reflexão crítica sobre a realidade vivenciada.”

Qual seria o caminho para essa formação reflexiva do professor? Que passos podem ser importantes nesse processo?

Acho que são diferentes caminhos, cada um vai ter o seu. Temos que falar de princípios. O princípio da indagação, o princípio do diálogo, o princípio da ausência de verdades absolutas. E aí cada um vai buscar seu caminho. Tem quem faz faculdade, pós-graduação, mestrado, doutorado e ainda não vai se ver nesse processo porque acredita que existe uma verdade a ser reafirmada. E tem quem faça outro processo, de busca pessoal, de formação e pesquisa pessoal mesmo, a partir das demandas que vão aparecendo. O importante mesmo é esse princípio do diálogo.

Podemos considerar, então, que a boa prática pedagógica não está ligada apenas à competência técnica. Que possíveis elementos constituem uma boa prática pedagógica?

A educação não é só uma questão de métodos e técnicas. Ela passa pelo estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento que nos é apresentado e com a sociedade. Mas uma das principais tarefas, dentro dessa perspectiva, é possibilitar a reflexão crítica sobre a realidade vivenciada. Proporcionar que as pessoas possam “ler” sua própria realidade, seu cotidiano, para que, ao discordarem, possam reagir, mobilizarem-se no sentido de mudança.

Preciso de tudo que eu tenho, de todos os meus teóricos, para que novas técnicas se constituam. A metodologia está sendo construída, pensada, agora. E não só pelo professor em sala de aula. Pesquisadores da área da Educação estão pensando sobre isso. O que há de certeza hoje não basta, o que tem de escrito, atualmente, não dá conta da nossa prática. E o que dá conta da minha prática agora, não vai dar no ano que vem, na semana que vem. Eu preciso me reinventar o tempo inteiro. Agora, essa reinvenção não é feita no achismo, na improvisação. Hoje eu tenho a psicologia, a pedagogia e a neurociência debruçadas sobre a criança pequena.

As diretrizes curriculares nacionais definem como eixos de trabalho da Educação Infantil as brincadeiras e as interações. Brincadeira enquanto uma linguagem, uma dimensão do humano, esse lúdico que me faz conhecer o mundo a partir de quem eu sou e das experiências que vivo. E há as interações,

que precisam abarcar todas as dimensões: a ética, a estética, a política, a cognitiva, a física. Interação com o meio, o espaço, o outro, o adulto, a comunidade. Todas as dimensões do humano precisam estar em diálogo para que se consiga pensar e atuar através desses dois eixos. Todas as minhas propostas, minha intencionalidade pedagógica e o meu compromisso com as culturas e com a construção dos conhecimentos desses indivíduos giram em torno desses eixos.

O que deve ser priorizado nos processos formativos do professor?

Pensar em desenvolvimento profissional, em estudo hoje em dia, é pensar em como transformar informação em conhecimento. Atualmente, há uma facilidade muito grande de acesso à informação. A questão é como, através do diálogo com a sua prática, com a sua cultura, fazer com que essa informação vire conhecimento. E como é que nós, da GEI, fazemos com que isso ocorra na

“

Atualmente há uma facilidade muito grande de acesso à informação. A questão é como, através do diálogo com a sua prática, com a sua cultura, fazer com que essa informação vire conhecimento.”

prática? Nosso maior momento de formação é a Jornada Pedagógica quando, a cada dia, reunimos 15 mil profissionais de toda a cidade para discutir determinados temas. Estruturamos esse momento convidando para o diálogo um professor acadêmico, que vai trazer contribuições importantes para uma roda de pelo menos 15 profissionais da Rede, que atuam na EI. E não estou falando só de professor, mas, também, de agente de EI, gestor, coordenador pedagógico, professor articulador, profissionais que atuam nas GEDs.

Neste ano, traremos, além dos profissionais que atuam nos serviços de saúde e assistência social, os pais e responsáveis. Precisamos que o conhecimento dialogue com a prática e com tudo aquilo que acreditamos necessário para construir essa prática. Portanto, as famílias também precisam estar envolvidas nesse processo.

E o grande desafio é desfazer verdades absolutas. Aí não estou só falando do professor de EI, mas de qualquer profissional. Se você chega a uma reunião, em qualquer lugar, com certezas, você está perdendo oportunidades de aprender



e de trocar. Se o professor sai do momento de formação duvidando do que ele tinha como verdade absoluta, para mim já é um ganho porque foi uma formação que o fez buscar respostas. E essas respostas vão estar na trajetória dele, a cada momento. O desafio é mostrar que precisamos aprender o tempo inteiro e, também, mostrar que existem caminhos e pessoas que já estão na nossa frente, pessoas que estudam isso. Essas informações e esse aporte teórico vão iluminar a minha prática. Esse é o grande papel da teoria: iluminar a prática. E o inverso também. É esse o percurso que vamos ter que fazer, estabelecer esse diálogo cada vez mais.

Que questões podemos considerar imprescindíveis para a construção do processo emancipatório dos alunos?

Tudo mudou na minha trajetória, e ainda bem que isso ocorreu bem cedo, quando percebi que o conteúdo não era somente o que estava no livro ou no meu planejamento. Eu também sou conteúdo. O que significa dizer

“**O professor também precisa ter esses olhos encantados, encantadores e inundados de encantamento por esse mundo e por essa criança.**”

que acredito que as relações que estabeleço com as crianças, com os meus pares, com as famílias e com a sociedade revelam as concepções de mundo que tenho. Não adianta pensar numa prática emancipatória, se eu não acolho, não respeito as minhas crianças e as suas famílias nas suas singularidades e nas suas culturas. Eu preciso ser o que quero ensinar, então eu sou conteúdo. Não adianta eu falar “não bate no coleguinha” e falar mal da minha colega para outra pessoa. Não adianta eu dizer

que uma criança não pode puxar o cabelo da outra se, na hora de trocar a fralda dela, eu não peço licença pra tocar no seu corpo, e levo-a de qualquer jeito para o fraldário. É isso que elas estão aprendendo. Então eu sou esse conteúdo emancipatório, de busca, de diálogo, de respeito ao outro. Só ensino a ser emancipatório quando eu sou e quando proporciono isso. E aí mora toda a beleza da docência: na capacidade de ser parte ativa e transformadora no projeto de sociedade democrática que sonhamos.

E como essa prática emancipatória afeta as crianças?

Acho que elas passam a perceber o mundo, o ser humano, como só potência, só possibilidade. Elas podem tudo. Se o professor também percebe isso e se dispõe a mudar um projeto e assumir esse compromisso de mudar a sociedade, ele está mostrando a cada criança que ela pode tudo. Tem um trecho do Rubem Alves, que nós adotamos como mantra, em que ele diz “quero ensinar às crianças. Elas ainda têm olhos encantados”. O professor também precisa ter esses olhos encantados, encantadores e inundados de encantamento por esse mundo e por essa criança. Eu vivo esse encantamento com as pessoas que dividem comigo a responsabilidade de estar nessa GEI. Eu divido essa responsabilidade com cada professor, cada agente, cada diretor. Precisamos nos encantar, deixar-nos encantar e encantar os outros também.



TROCANDO IDEIAS

Esta seção é para que você, professor(a), tenha a oportunidade de estudar um pouco mais, aprofundando seus conhecimentos teóricos sobre a área que escolheu atuar: a Educação. Se você também quiser participar deste debate, na condição de autor(a), mande seu texto para nós, enviando-o ao endereço eletrônico abaixo, postando, no assunto "Artigo para publicação". As regras para que você possa publicar podem ser encontradas ao final desta edição. Os(as) pareceristas serão, preferencialmente, professores(as) titulados(as) da Rede Municipal. A quantidade de artigos por número poderá variar por ato discricionário do conselho editorial da revista. É a primeira vez, nessa Rede, que professores(as) regentes são recrutados(as) para aumentar o cabedal de conhecimentos produzidos e postos em prática nas salas do Município do Rio de Janeiro.

Venha conosco! Participe! Escrevendo ou emitindo pareceres: você escolhe!

recep.crepat@rioeduca.net

“

Quem troca pães volta para casa com um pão; quem troca ideias, volta para casa com duas ideias”.

Machado de Assis

A formação de PROFESSORES PESQUISADORES REFLEXIVOS

Efeitos possíveis sobre
a práxis pedagógica



Ilustrações | Aloysio Neves



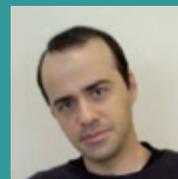
Sonia Regina Mendes dos Santos

Doutora em Educação (UFRJ). Professora associada da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/ FEBF-Uerj e professora adjunta do Programa de Mestrado Profissional Ensino das Ciências da Educação Básica (Unigranrio).



Patricia Maneschy Duarte da Costa

Doutora em Educação (Uerj). Docente e pesquisadora acadêmica e institucional da Universidade Veiga de Almeida (UVA/RJ). Professora convidada do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade do Porto/ Aacilus (Brasil/Portugal).



Diego Freitas

Pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

Resumo

O artigo relaciona conceitos fundamentais para a profissionalização docente, como o reconhecimento dos saberes advindos da prática e a concepção do trabalho docente ancorado em processos investigativos, bem como a questão da práxis pedagógica. Mostra-se que a perspectiva da investigação dos professores como profissionais reflexivos e investigadores enfrenta distorções e críticas. É possível que a prática reflexiva e a pesquisa componham o trabalho docente? Em que dimensão a prática compõe a práxis? Seria pela própria investigação-reflexão-ação? Com qual propósito? Propomos, ao final, alguns princípios ou argumentos que podem ser reunidos em prol de uma transformação efetiva dos sentidos que se possa dar às práticas pedagógicas, o que perpassa a mobilização coletiva de docentes e a formação de professores.

Palavras-chave: Professor pesquisador. Ensino reflexivo. Práxis-prática.

1. A pesquisa e a busca por uma identidade profissional do professor

Desde os anos 20 do século XX, a profissão docente vem sendo organizada em torno de duas dimensões; corpo específico de técnicas e conhecimentos e um conjunto de valores éticos (NÓVOA, 1987).

Esse retrato do profissional docente não ficou estático, e a partir dos anos 1960 encontramos um professor que é progressivamente afastado da concepção e mais ligado à execução, ou seja, ele não concebe o que ensina, nem os caminhos para passar o conhecimento, a didática. Nesse sentido, o professor é cada vez mais técnico, mais executor do que criador, o que impacta, negativamente, a atividade de ensino, o que iniciará um processo de precarização de suas carreiras nominado "desprofissionalização docente", que marca a desvalorização de seu trabalho.

Nóvoa (1992) considera que contribuíram para esse movimento as incertezas face às missões da escola e o papel que ela assumiu na reprodução cultural e na formação das elites. Na mesma linha, o desencontro com a práxis se observou numa profissionalização (formação) que afastou progressivamente o professor da possibilidade de pensar sua prática em relação ao movimento teórico que o envolve.

A racionalidade técnica predominante na formação detinha conhecimentos formalizados e interpretava a ação docente como limitada à escolha dos meios mais adequados à resolução eficaz dos problemas. Naquela visão, mais tecnicista, havia uma separação entre teoria e prática, a primeira existente na universidade e a segunda nas escolas. Esperava-se que



o professor aplicasse a teoria produzida na sua prática sem o necessário reconhecimento do saber advindo da prática do professor.

A partir dos anos 1980, ocorre um novo ímpeto na profissionalização docente. Nele, pesquisadores importantes mostraram que o ensino é uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos. Esses pesquisadores viram, na prática, um caminho para a valorização e a produção de saberes. Para tanto, os professores são vistos como práticos reflexivos (ZEICHNER, 1993, TARDIF, 2002). A percepção dos professores, vistos como uma categoria profissional de um fazer vocacionado e de formação pautada na razão técnica prescritiva, é superada pelo reconhecimento da riqueza de experiências que reside na prática dos bons professores.



A partir daí, estaremos diante da visão de que a reflexão é essencial à profissão docente (ZEICHNER, 1993, SCHÖN, 2000, TARDIF, 2002). Por consequência, as pesquisas desse campo de pesquisa educacional se voltam para a maneira como professores ensinam. Objetivarão, por meio delas, principalmente, oferecer ajuda para que futuros professores estejam preparados para a complexidade do ato de ensinar. Os estudos no campo educacional estimularão uma atitude investigativa dos professores.

A prática reflexiva é vista como espaço de experimentar, de investigar, de entender e de enfrentar situações complexas, momento de confrontação entre a realidade e o conjunto de esquemas teóricos e de convicções do profissional. Por essa perspectiva, a atuação do professor rompe com a dicotomia entre pensar e fazer, experimenta na situação a elaboração de uma nova compreensão para mudá-la. Como consequência, na área

de formação de professores, aparecerão as práticas de formação-ação e formação-investigação (PEREZ-GOMEZ, 1992).

Para Schön (2000), os processos de formação deveriam pautar-se na reflexão na ação e sobre a ação. O autor indaga-se sobre qual o conhecimento intuitivo que pode descrever e analisar a intervenção realizada. Argumenta, ainda, que a prática profissional não pode ser descrita segundo um sistema de normas de ação preconcebidas, e as regras técnicas não são capazes de dar repostas a situações diferenciadas, inéditas. A ideia do professor reflexivo busca superar a crítica à lógica da racionalidade técnica que marcou sobremaneira a formação docente. Nessa perspectiva, a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática como a aplicação da teoria e de técnicas científicas. O fundamento necessário para os processos de formação e profissionalização estão na base reflexiva da atuação do profissional.

O que poderia significar um novo balizamento para os processos de formação, entretanto, enfrenta críticas, principalmente pautadas na maneira como o conceito de professor reflexivo tem sido usado. A defesa da perspectiva dos professores como práticos reflexivos rejeita, por completo, as concepções de que os professores aplicam passivamente as reformas educacionais e proposições concebidas e ditadas por outros atores institucionais situados hierarquicamente acima. Um outro aspecto seria considerar que a reflexão por si só, tanto no ensino como na formação, resultaria num ensino melhor. Sob a bandeira da reflexão tem-se limitado o processo reflexivo unicamente às estratégias de ensino, excluindo qualquer consideração sobre as perspectivas e os valores representados no que é ensinado e, com menor frequência, sobre as condições sociais em que ele acontece. O importante é avaliar o tipo de reflexão que deve ser incentivado em programas de formação e nas escolas identificadas com um impulso democrático e emancipador.

“

Sob a bandeira da reflexão tem-se limitado o processo reflexivo unicamente às estratégias de ensino, excluindo qualquer consideração sobre as perspectivas e os valores representados no que é ensinado e, com menor frequência, sobre as condições sociais em que ele acontece.”

Cabe ainda registrar a insistência de que a reflexão dos professores se realiza num diálogo solitário consigo mesmo. Se adotado como verdade absoluta, tal enfoque impõe limites à reflexão como prática social, através da qual os grupos de docentes podem apoiar-se mutuamente; não se interrogaria o uso das práticas pedagógicas usadas pelos docentes que se revestem de movimentos não explícitos nos contextos escolares. Esse último possui uma dinâmica própria, estabelecendo parâmetros de utilização das práticas docentes como identidade, agregando objeto diferenciado entre as escolas e as próprias identidades da prática docente. Traz a intercessão da compreensão docente advinda da formação recebida como do uso das práticas de gestão favorecedoras ou não das práticas docentes investigativas. Nos processos formativos, tais equívocos criam a ilusão da aprendizagem docente (ZEICHNER, 1993, p. 59).

Nessa linha, Gatti (2013) esclarece a formação enviesada pela escola e a necessidade de a formação docente ser coerente com os projetos e práticas.

A preocupação com a educação escolar, com a escola, nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações

sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos (GATTI, 2013, p. 54).”

Contreras (2002) reconhece que a concepção da prática recupera a riqueza das experiências dos professores, pouco ou nada valorizada nos meios acadêmicos. Os professores têm teorias que podem contribuir para a melhoria do ensino. No entanto, o autor destaca que a prática reflexiva não se realiza abstraindo-se do contexto social em que ocorre, e, portanto, não deve se restringir ao trabalho do professor na sala de aula.

[...] apenas reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração do conhecimento profissional em relação ao conteúdo e de sua profissão, bem como os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula, os professores podem desenvolver sua competência profissional, entendida mais como competência intelectual que não é somente técnica (CONTRERAS, 2002, p. 84).

Em Zeichner (1993), a prática reflexiva tem como característica a tendência democrática e emancipatória e o enfretamento das situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula.

Reconhecendo o caráter fundamentalmente político de tudo o que os professores fazem, a reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social por um lado e acesso ao saber escolar e sucesso escolar por outro (ZEICHNER, 1993, p. 26).

A prática reflexiva pressupõe uma situação institucional que conduz a ações coletivas, desse modo, orientadas para alterar as interações na sala de aula, na escola e na comunidade. Mesmo diante do posicionamento crítico quanto à restrição da reflexão restrita às estratégias de ensino na aula desconsiderando a influência da realidade social sobre as ações e pensamentos que condicionam a prática profissional, tudo indica que estamos cercados do “praticismo”¹ (KEMMIS, 1993;



¹ Tendência que hoje se verifica de estabelecer o primado da ação sobre a reflexão, da prática sobre a teoria, da experiência sobre o pensamento.

GIROUX, 1990; CONTRERAS, 2002). As preocupações com a prática para a construção do saber docente têm levado a uma banalização do uso do termo reflexão.

Pimenta (2002) destaca que:

[...] a superação desses limites se dará a partir de teoria(s) que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico social ao ensino, de modo que se identifiquem o potencial transformador das práticas (PIMENTA, 2002, p. 25).

Complementando essa perspectiva, Moraes (2001, apud DUARTE, 2003, p. 606) destaca a importância da apropriação teórica para a formação docente. A autora considera que o movimento, que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente

de “prática reflexiva”, se faz acompanhar da promessa de uma utopia pragmatista, ou seja, basta o “saber fazer”. A teoria é considerada perda de tempo ou mesmo especulação metafísica.

Duarte (2003) acredita que:

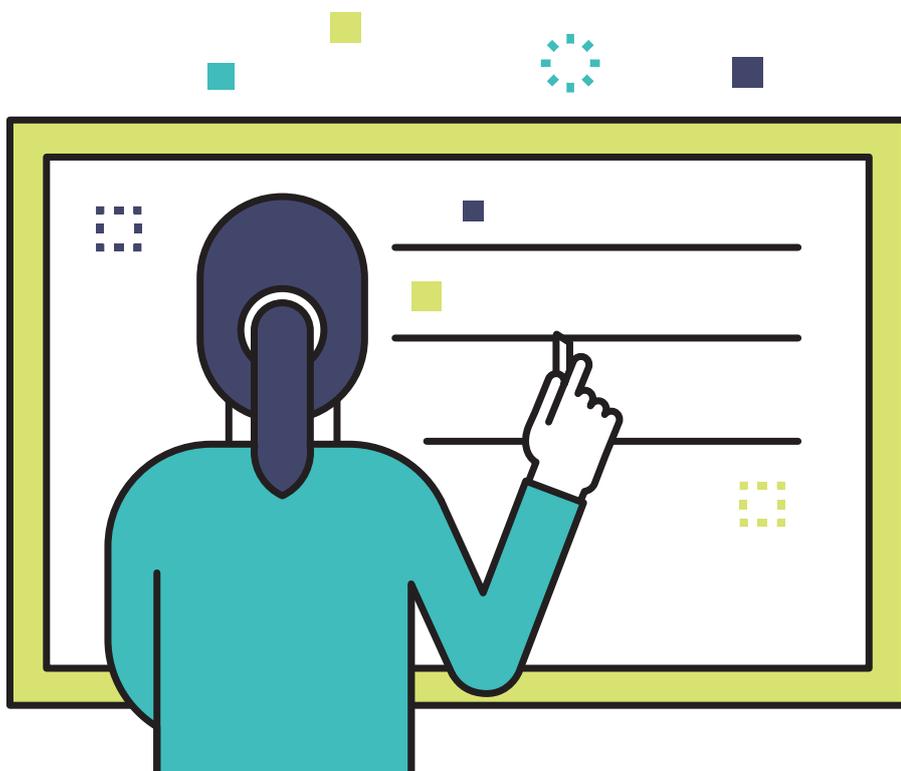
De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc. (DUARTE, 2003, p.620)

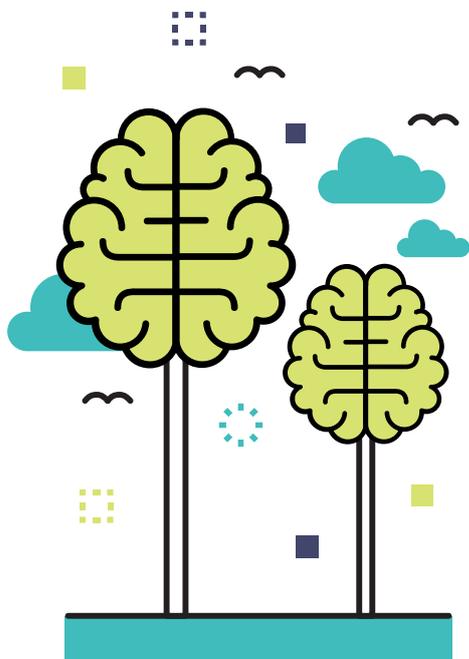
Para Miranda e Resende (2006), o ideal da formação está condicionado a uma sólida formação teórica cujo princípio deveria ser a fecundidade da prática social em sua estreita vinculação com a mesma teoria, sobretudo quando ela exerce seu vigor crítico.

Mas não há crítica possível sem a mediação da teoria. Como a teoria não é algo que possa ser buscado ou constituído para um fim dado (como instrumento), não há alternativa senão assegurar uma formação teórica aos professores. Isso, evidentemente, custa caro, requer uma mudança cultural de gigantescas proporções, contraria os interesses da indústria cultural e, sobretudo, tem o inconveniente de gerar um professorado crítico e reivindicativo, difícil de ser administrado (Idem, 2006, p. 517).

Ainda segundo as autoras, a eventual tendência ao “praticismo” tem como consequência o “aligeiramento da formação, a descaracterização da universidade como agência de formação de professores, a banalização da pesquisa, a redução das condições de autonomia e rigor para o exercício da crítica” (ibidem, p. 517). Contudo, pode-se refletir sobre até que ponto uma relação direta entre formação, crítica e reivindicação é possível.

Atrela-se a esse aspecto a constatação de que as instituições incumbidas da formação inicial de professores, muitas das vezes, organizam-se sob o predomínio de um currículo montado sob a lógica disciplinar, com conteúdos fragmentados seguidos de momentos de aplicação (MELLO, 2000, BREZEZINSKY, 2008). De modo análogo, os projetos de formação





continuada assumem o modelo escolar, limitados à oferta de cursos voltados à transmissão de um corpo de conhecimentos e técnicas definidos como importantes para o exercício profissional.

Mas, o que vem mudando na formação de um professor reflexivo?

Gatti (2013) e Charlot (2009) consideram alguns posicionamentos que vêm na contramão dessa perspectiva, que percebemos reducionista do perfil da formação e da prática docente constituidoras da práxis de valor agregado à repercussão do trabalho apreendido e da sabedoria associada. Os autores sinalizam que as pedagogias a partir de condicionantes de cunho ideológico fundam sentidos nas práticas pedagógicas.

Na superação dos reducionismos das práticas submissas às teorias, os professores, utilizando-se da investigação reflexiva, podem optar por apreendê-las de um

modo significativo. Como? Direcionando seu olhar para aquilo que conhecem melhor do que ninguém: a relação ensino-aprendizagem. O professor que observa mais anota mais, constrói mais pontes entre o conhecimento científico e o saber escolar. Ele deve ter “poder e desvelo na sala de aula” (NOBLIT, 1995), zelo pela turma, responsabilidade por conduzir os alunos ao melhor aprendizado possível. Isto se faz com mais registro e mais publicação do resultado de seu trabalho. Para tanto, em sua formação, o docente deve aprender técnicas básicas de pesquisa. Isto não pode faltar na sua formação. No chão da escola, a qualidade de sua prática terá, em certa medida, ligação com a sua capacidade de selecionar as melhores estratégias para os fins planejados para uma classe ou partes dela. O exercício da atividade investigativa traz elementos para a prática docente e vice-versa. Para que não se percam e que possam ser experimentadas, essas práticas podem e devem ser relatadas, publicadas, premiadas.

“
O professor que observa mais anota mais, constrói mais pontes entre o conhecimento científico e o saber escolar.”

Para Gatti (2013), as compreensões sobre as práticas educativas são fecundas e mobilizadoras da ação docente pautada na consciência, nos seus conhecimentos próprios; movimento em que os docentes devem, ao longo da ação pesquisadora, ir adquirindo os instrumentos necessários para realizar as práticas docentes contextualizadas.

Segundo Sacristan (2002) estamos diante da elaboração de uma metáfora reflexiva, que converte os professores em profissionais reflexivos, em pessoas que refletem sobre a prática; uma premissa que converte os professores em investigadores que buscam em seu próprio âmbito de trabalho, quando, na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática porque não tem tempo, não tem recursos.

O que está em jogo efetivamente é que todas essas metáforas coincidem em um princípio que caracteriza a situação atual:

[...] não há conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos. Quer dizer, a prática não pode ser inventada pela teoria; a prática é inventada pelos práticos. O problema é saber o papel que cumpre a teoria na invenção da prática (SACRISTÁN, 2002, p. 23).

Como alternativa, o autor afirma que a ciência pode ajudar o

A base reflexiva aparece na profissão, colocando em jogo o reconhecimento profissional da formação dos saberes profissionais para a prática docente. Porém, a capacidade de compreender os envasamentos das relações com os aspectos culturais, sociais, históricos e científicos da própria formação pedagógica, com ênfase na concepção intelectual, acaba por desfigurar o fazer da pesquisa e da própria capacidade investigativa, desvirtuando o foco para atividades do “aprender a fazer ciência” e restringindo o “aprender a ensinar” vinculado aos projetos políticos educacionais vigentes nos projetos de escolarização e da própria profissão docente. A prática fundada no reconhecimento da pesquisa e na capacidade de alcançar a práxis pela reflexão se confunde à realidade escolar.

Algumas considerações sobre a discussão são relevantes de se perceber nesse movimento descrito. Há um mal-estar referente à compreensão entre pesquisa científica intelectual e a prática docente. A compreensão sobre a pesquisa científica se refere à investigação realizada na prática docente, enquanto a prática docente deve realizar a pesquisa sobre a própria prática, o que para a ciência pedagógica seria a fundamentação da mesma, uma vez que o objeto científico da pedagogia é a própria prática pedagógica.

Nasce a divergência em torno da ação de investigação docente que necessita do objeto da reflexão sobre sua ação. Mas, como exercer



a pesquisa sobre a prática docente se a mesma é objeto da experiência? Não somente o objeto da reflexão traria o contexto da investigação como suporte científico, tendo em vista que necessita da teoria para compor o multirreferencial da prática docente e os objetos pedagógicos investigados. Ao mesmo tempo, a dinâmica da investigação “na” prática docente traria a capacidade de romper com a relação de dependência da teoria sobre a prática. A inversão também não seria objeto de investigação “pura”, pois a “prática pela prática” a ser pós-teorizada corre o risco de não compreender o ponto epistemológico e um método claro e específico de análise por conta da reflexão subjetiva. Esse movimento entre a teoria e a prática tem se caracterizado, da parte dos autores, por argumentações que as separam. A defesa de uma postura, quase sempre, nega a outra.

Apesar disso, a investigação científica sobre a prática é objeto de pesquisa viável.

Para tanto, englobando-se as discussões sobre teoria e prática deve reconhecer essa última como lócus de constante produção de conhecimento experienciado – elaborado. Por exemplo, Charlot (2010) acredita na capacidade de o professor -elaborar investigações sobre sua prática, de modo a modificá-la em favor da investigação sobre o seu trabalho docente.

“
Nasce a divergência em torno da ação de investigação docente que necessita do objeto da reflexão sobre sua ação. Mas, como exercer a pesquisa sobre a prática docente se a mesma é objeto da experiência?”

2. As relações entre prática reflexiva, pesquisa e práxis

A prática reflexiva permitiu que os professores fossem reconhecidos por suas competências e saberes – excluídos do processo de análise técnica. O resgate da prática reflexiva como componente do trabalho docente é visto como modo de investigar, de experimentar, de refletir sobre a ação, confrontando o conhecimento acumulado e o tácito diante de uma situação-problema, de modo a compreender e tomar decisões.

Para Lüdke, “pelos janelas da reflexão escancaradas por Schön, entram as ideias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador” (2001, p. 81). A pesquisa do professor revela-se repleta de dificuldades e tensões em que o consenso se limita à constatação de que a investigação deve ocupar lugar definitivo na formação docente, pelas inúmeras possibilidades que permite integrar o exercício profissional à produção de conhecimentos

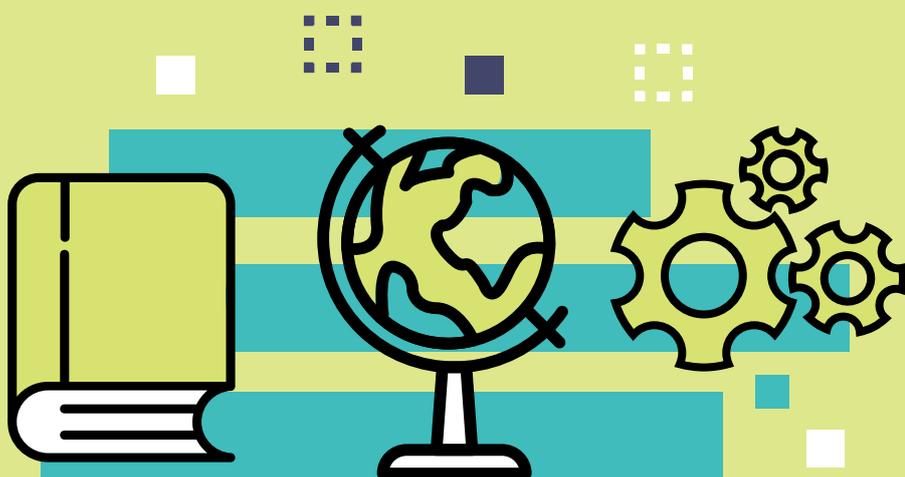
e saberes. A própria ausência de fundamentos pedagógicos investigativos sobre as práticas docentes pode produzir o distanciamento entre o fazer educativo e o pedagógico, produzindo novamente o engessamento do sentido original do pensamento sobre a produção e o produto da prática do próprio docente. Franco (2012, p. 164), ao analisar a prática docente no cotidiano de professores e os saberes produzidos por sua ação-reflexão, sustenta a frase “a insustentável leveza das práticas pedagógicas [...] permite a presença de processos que organizam comportamentos de adaptação/renovação decorrentes das transformações inexoráveis surgidas das múltiplas mediações entre mundo e vida”, no espaço escolar e no espaço do fazer profissional docente.

Gaitan e Maldonado (2008) identificam alguns aspectos sobre o papel da investigação na formação docente, o qual destacamos: na transcendência do enfoque rotineiro da cotidianidade, na ressignificação do trabalho docente, na reconstrução da

“ De modo geral, os autores que optam pela perspectiva da pesquisa-ação entendem que as intervenções ditadas pela reflexão contínua visam à resolução dos problemas vivenciados; o alvo são as intervenções contínuas no sistema pesquisado. ”

sua imagem e como estratégia de formação docente e eixo transversal do currículo. As autoras tratam a investigação como exercício formativo renovador da prática, sem que signifique perda de solidez teórico-metodológica própria do processo. Reconhecendo que não é suficiente fortalecer a investigação no currículo das universidades, elas apontam para outros cenários, os espaços educativos onde atuam professores. Para tal, consideram que é preciso desmistificar a investigação.

Ao mesmo tempo em que cresce o reconhecimento da pesquisa do professor, não há consenso sobre seus rumos, isso ocorre em boa parte porque está relacionada à forma como essas pesquisas



alcançam legitimidade no meio acadêmico, sem serem consideradas de segunda categoria diante da falta de rigor científico (LÜDKE, 2001). Como modo de contornar tal dificuldade, emergem no seio dos debates sobre professores pesquisadores duas perspectivas que se completam: a introdução da pesquisa-ação e as considerações em torno da pesquisa colaborativa entre universidade e professores.

De modo geral, os autores que optam pela perspectiva da pesquisa-ação entendem que as intervenções ditadas pela reflexão contínua visam à resolução dos problemas vivenciados; o alvo são as intervenções contínuas no sistema pesquisado. Como os projetos de ação são projetos investigativos que abarcam os grupos envolvidos, a pesquisa-ação emerge quase sempre das pesquisas colaborativas entre pesquisadores e professores.

Pimenta, Garrido e Moura (2001) destacam:

Uma tarefa muito importante dos pesquisadores foi a de ajudar os professores a desenvolver habilidades de investigar e de interpretar. Pesquisar, saber transformar uma dificuldade prática numa questão de pesquisa, tomar distanciamento em relação à ação para estudá-la, sistematizar e escrever foram aprendizados e conquistas. Montar os projetos exigia entendimento das questões a serem investigadas, exigia seleção dos sujeitos que

deveriam ser ouvidos para garantir a representação dos pontos de vista, exigia elaboração de instrumentos consequentes com os objetivos, critérios de análise e de interpretação dos dados. O trabalho de examinar as próprias ações exigia atitudes que os professores desconheciam: pesquisar, problematizando as situações práticas; analisando-as a partir de um olhar externo (um texto, uma teoria, o olhar dos pesquisadores); ampliando a compreensão com outras pesquisas; interpretando-as a partir da explicitação de seus significados mais amplos (educacionais, históricos, políticos, econômicos, culturais, ideológicos); desenvolvendo, enfim, habilidades e atitudes de pesquisa (p.14).

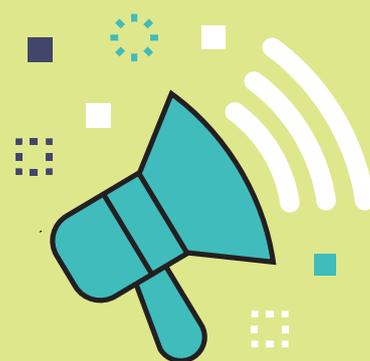
De outro modo, Miranda e Resende (2006) analisam que há risco de fazer com que a pesquisa-ação seja convertida em estratégia de políticas públicas, com a finalidade de imprimir reformas somente no campo da retórica e da ação do professor.

A instituição da pesquisa como prática comum e generalizada aos professores ou às escolas desconsidera que ela requer suporte institucional e acadêmico adequado, condições de trabalho compatíveis, além da disposição e do interesse dos docentes. Sem essas condições, pode-se alimentar uma retórica reformista que institui o imperativo

de que o professor assuma sozinho a decisão e o risco de se contrapor a uma realidade que não dá sinais de pretender se transformar (p.517).

Sempre preocupadas com a compreensão incorreta a respeito da pesquisa-ação, as autoras alertam para a falsa noção de que a atuação deva se orientar para a solução de problemas isolados na sala de aula ou na escola. As ações podem ficar condicionadas à solução de problemas imediatos enfrentados individual ou coletivamente pelos professores, mascarando o fato de que efetivas soluções requerem muito mais do que soluções emergenciais e estão atreladas a mediações históricas políticas, culturais e sociais construídas coletivamente.

A preocupação com a formação para pesquisa dos autores recai na interrogativa sobre a capacidade da formação docente dissociada da análise contextualizada da prática escolar. A própria formação específica à docência, observando somente o universo da sala de aula, restringe a aplicação dos estudos disciplinares em suas áreas específicas das metodologias, distanciando-se do universo da investigação



epistemológica reflexiva sobre a sociedade em seus diversos aspectos². Isso demandaria a aprendizagem conjunta dos três objetos – o fenômeno educativo e educacional como objeto epistemológico e social; a pesquisa como objeto investigativo do próprio trabalho, reconhecendo o objeto da ciência, em dado espaço-tempo; e a compreensão da circularidade do conhecimento como fenômeno socioeducativo nas práticas pedagógicas e educativas realizadas em sala de aula.

Essa dinâmica é complexa e demanda formação docente de natureza praxiológica³. Pimenta e Libâneo (1999) sinalizaram essa condição, nos cursos de formação de pedagogos,



chamando a nossa atenção ao questionar se esse profissional se distribui para orientar as matrizes de formação dos demais docentes das áreas afins. Nesse caso, trazemos a problematização que pode ser estendida às demais formações, ou seja, essa condição não se tem como medir sua extensão, necessitando de estudos aprofundados sobre a formação em áreas específicas e investigando os modos de superação destas demandas pedagógicas.

Quanto à descaracterização profissional do pedagogo, subsumido ao “professor”, sua formação passa a ser dominada pelos estudos disciplinares das áreas das metodologias. Estas, ao voltarem seus estudos diretamente à sala de aula, espaço fundamental da docência, ignoram os determinantes institucionais, históricos e sociais (objeto de estudo da pedagogia). Desse modo, a pedagogia, ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – no qual se inclui a docência, embora nele se incluam outras atividades de educar – não tem sido tematizada nos cursos de formação de pedagogos (PIMENTA, 1998, apud LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 245).

Nesse sentido, a despeito da valorização dos docentes

advindas do conceito de professor reflexivo e da relevância das investigações conduzida na escola para a produção de conhecimento, pode-se correr o risco de – limitando-se aos contextos escolares e da sala de aula – não aprofundar as contradições políticas mais amplas que determinam as relações entre escola e sociedade.

A sonhada profissionalização docente há de ser acompanhada por alterações significativas nos processos de gestão e organização da escola, no pleno engajamento do professor nos processos decisórios e na constituição de uma jornada de trabalho que inclua trabalho coletivo e docência. Por outro lado, é preciso reconhecer que a profissionalização docente está inserida num processo mais amplo de visão emancipatória da educação, o que requer reconhecer de imediato os conflitos entre os diferentes atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. A modificação da realidade pela reflexão, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática, implica no entendimento de que a prática pedagógica é uma práxis, e como tal não se pode reduzir a sua investigação ao estudo das técnicas pedagógicas.

Para Sacristan (2002) alude-se ao pós-positivismo, tendência

² Entendemos “diversos aspectos” como considerar a história, a cultura, os fenômenos socioeconômicos e tecnológicos.

³ Praxiológica entendemos como a relação direta das práxis com o objeto cognoscente docente, de modo a produzir um conhecimento ampliado sobre os objetos da formação específica para a docência e os objetos da formação específica para pesquisa, mediados pela dinâmica da compreensão e apreensão cognitiva do conhecimento.

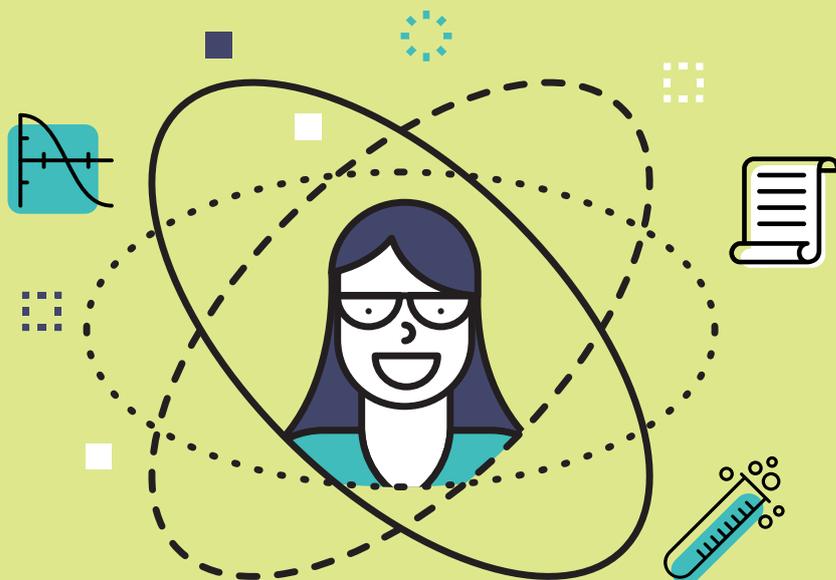
marcante na investigação sobre a formação de professores após o positivismo, alguns juízos bastante aceitos sobre a prática pedagógica. Um dos principais é o de que da “espaço-ciência” pedagógica não se pode deduzir a técnica da prática pedagógica.

O pós-positivismo nega a possibilidade de que da ciência se deduza a técnica educativa. Quer dizer, a prática educativa não pode ser técnica pedagógica, porque não está baseada no conhecimento científico e, serei muito mais agressivo, não pode estar baseada no conhecimento científico. A prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica. E investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas (p.22).

De forma a diferenciar prática pedagógica de práxis, implica em demarcar por um lado as características de um empreendimento pedagógico que se desenvolve em um tempo e num espaço que visa um efeito, mas que em nenhum momento é portador de uma perspectiva de autonomia e de outro a marca de um projeto emancipador (IMBERT, 2003, p.15).

“

Ao contrário da pedagogia especulativa, que lida com o objeto acabado, com a criança classificada, diagnosticada, o conceito de práxis pedagógica nos coloca diante do vir a ser não previsto. ”



Imbert (2003) afirma que as práticas provêm da técnica e do cálculo e buscam relações ótimas entre os meios e os fins e a práxis significa uma tensão, um projeto que não se deixa fixar por termos determinados, mas abre espaço para um processo indeterminado, não dedutível, que visa alcançar a autonomia. Ao contrário da pedagogia especulativa, que lida com o objeto acabado, com a criança classificada, diagnosticada, o conceito de práxis pedagógica nos coloca diante do vir a ser não previsto. Para o referido pesquisador, ela só existe em relação ao objeto inacabado, o que abre espaço para a compreensão da realidade como apreensão parcial, passível de revisão: “a perspectiva da

práxis é a de um fazer criador da realidade e de sentidos novos” (IMBERT, 2003, p.18).

A práxis caracteriza-se pela relação dialética teoria e prática. Ela se apoia no saber entendendo-o como provisório; o porquê da práxis (enquanto tal) faz surgir um novo saber. Quando compreendemos seu *modus operandi* percebemos a formação teórica como essencial à profissionalização e à prática de ensino. Não nos deixamos, por consequência, confundir pelo pragmatismo e seus eventuais prejuízos para a práxis pedagógica, quando do empobrecimento da relação do indivíduo com a realidade, consequência da busca por soluções alheias às possibilidades históricas constituídas ou em construção.

Nesse sentido, a práxis fundamenta a formação dos professores, fundamenta-a para que a teoria e prática se encontrem de modo crítico, desconstruindo-se e reconstruindo-se nos espaços e tempos escolares.

A questão da práxis na instituição escolar será a de um projeto de autonomia que visa revolucionar uma relação com a instituição, vivida e pensada por um conjunto de práticas, de representações e de imagens. O projeto de autonomia implica trabalhar com esse imaginário sobre o qual a instituição se apoia e que em troca a instituição naturaliza.

Trata-se em suma de re-historicizar a instituição, de desatualizá-la e ao fazer isso, se reapropriar tanto no nível coletivo quanto individual, das capacidades instituintes, ou seja, do desejo do poder de se liberar do peso das fatalidades de todos os gêneros (IMBERT, 2003, p.71).

O cenário histórico da formação de professores criou um profissional reduzido a uma educação para instrução, treinando habilidades e tornando professores ensinadores, diz Franco (2012). Ele desprestigia o fazer da análise sobre as ações educativas, retira o elemento reflexivo, a criação e o *modus* crítico inerente à prática

pedagógica. As representações acabam por alterar a identidade dos valores educativos diante da sociedade, e distancia a investigação político-transformadora do papel da racionalização e qualificação do ensino na perspectiva da vivência autônoma e intencional do professor.

Sacristan (2002) destaca que, por mais que pareça estranho, os professores são pessoas que pensam e querem, e não só pensam, sendo que a motivação dos professores tem estado ausente da investigação sobre a formação dos professores.

Para educar é preciso se ter um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência; isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal etc. (SACRISTAN, 2002, p. 26).

O autor avalia que se deve dar especial atenção aos motivos de ação dos professores, uma vez que temos educado suas mentes, mas não seus desejos. Porém, com relação à

“**Para educar é preciso se ter um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar.**”

investigação sobre a formação, ele insiste na necessidade de se considerar o *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. Ainda mais importante do que os motivos, “o *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social, e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes” (SACRISTAN, 2002, p.27).

Considerar que a prática não se alcança somente em cursos de capacitação ou irá mudar porque houve uma legislação com tal finalidade. A prática vincula-se a condições institucionais, concepções e compreensão e *modus* de compreender a realidade. Bourdieu (1983, p. 65) considera que o *habitus* pode ser mudado e referenciado por novas estratégias de sobrevivência aos estereótipos pré-estabelecidos na sociedade. Não obstante, a reflexão possibilita a criação de mecanismos de resistência e de enfrentamento do cotidiano e de sua realidade.



[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (BOURDIEU, 1983, p.65).

A condição de transformação da prática pode, assim, ser compreendida e trabalhada na formação, a partir da elaboração de saberes investigativos partilhados e organizados e processos desdobrados nas ações da práxis pedagógica.

Dessa maneira, a formação do professor reflexivo, professor pesquisador, passa pela sua própria crítica; pelo encantamento que confere

à valorização dos saberes advindos da experiência docente; pela suspeita do desvio que confere ao caráter complexo diante das relações de dominação e exclusão que caracterizam a sociedade capitalista mundializada e pelas inúmeras possibilidades de reconduzir as questões da práxis; uma práxis transformadora da instituição escola e dos homens.

3. Conclusão

Diante das múltiplas limitações que se impõe aos docentes no seu fazer cotidiano, a prática reflexiva, de onde emerge o professor pesquisador, pode ocultar uma nova forma de desviar a análise crítica sobre os fatores políticos e sociais que determinam as condições externas da prática docente. Ao mesmo tempo, não são abordados e modificados os fatores organizacionais que controlam tempo, espaço, interações e hierarquias na escola. Os professores, mesmo sob a égide da possibilidade de autonomia e da retomada da qualificação profissional, veem seu trabalho marcado pela individualização, têm uma formação aligeirada e sofrem a perda de status social.

Porém, em que medida a formação e a gestão do trabalho docente podem promover a práxis?

Para conduzir à práxis, Imbert (2003) compreende que é

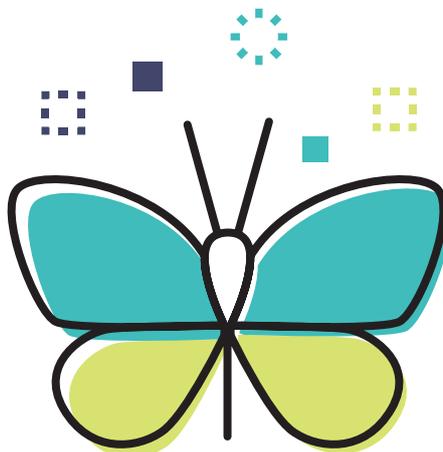
necessário comprometer-se com o trabalho de subversão do desconhecimento instituído nos campos pedagógico, ideológico e político no qual as pessoas e os coletivos perdem suas capacidades autônomas. A desocultação das articulações simbólicas e imaginárias da instituição de fato remete a mudanças no nível organizacional, ou seja, o autor explica que se trata de realizar novos arranjos dos seres, dos fazeres, novas combinações de elementos por vezes intocados: “de fato, uma verdadeira mudança nas articulações simbólicas da instituição,

somente pode acontecer sendo simultaneamente uma mudança efetiva no registro imaginário e vice-versa” (p.73).

O autor entende que, com muita frequência, as mudanças advindas das reformas e inovações não produzem ruptura nem no imaginário dos mestres, nem na trama do sentido dos valores e das regras. Isso dilui a capacidade de pensar sobre seu próprio trabalho e as tramas cotidianas dos projetos de escolarização lançados justamente sobre suas práticas docentes.

Um segundo aspecto preponderante diz respeito à compreensão de que a práxis como elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano, requer um coletivo articulado.

Nesse sentido, a práxis opera a ruptura com os laços arcaicos advindos das posições hierárquicas de mando, que prescindem da figura do líder. É no coletivo que os sentidos e



“

Para que se possa observar a superação da prática como algo que se encerraria em si mesma, os professores devem ter sólida formação teórica. Esta última deve estar em diálogo crítico com as práticas. ”

as imagens são falados, postos em circulação numa rede de trocas. Imbert acrescenta que, no entanto, esse campo coletivo somente se constrói através dos fazeres – materialmente articulados. Por assim dizer, é preciso colocar em ação instrumentos, dispositivos, elementos que traduzem em palavras a troca, a rede de trocas. As teorias não serão suficientes em seus sistemas de conhecimentos educacionais construídos, pois não são expressões totais da realidade do momento educativo. O sentido das práticas, por vezes, é aleatório à compreensão do saber e das práticas realizadas

pelos professores, fugindo da percepção complexa e multirreferencial da ação prática educativa. A troca provoca construção do sentido sobre a prática, colaborando para a circularidade do saber aí produzido e para que se torne reflexivo para ação pesquisadora.

O projeto praxista, em confronto com a perspectiva da formação de professores reflexivos, é um desafio. Vasculha os sentidos da prática cotidiana, remobiliza os sentidos e as imagens que lhe dão corpo; institui o grupo cujas imagens e os sentidos possam ser falados, postos em circulação numa rede de trocas; cria e elabora dispositivos que articulam os fazeres em função de novos sentidos, cuja essencialidade é a autonomia humana.

O estado atual da reflexão sobre a práxis pedagógica talvez tenha se concentrado mais sobre o gerenciamento dos fazeres docentes, dos tempos e dos diversos atores escolares, favorecendo a produção de um discurso de responsabilização do professor, por achar soluções “criativas” para as mazelas que circundam suas vidas profissionais, de seus alunos, de suas práticas de ensino e de

seus esforços, não apoiados, de qualificação da transposição didática. Por fim, é possível detectar no referido movimento a produção de um discurso que exime os governantes de responsabilidades e compromissos (PIMENTA, 2002, p. 47).

Para que se possa observar a superação da prática como algo que se encerraria em si mesma, os professores devem ter sólida formação teórica. Esta última deve estar em diálogo crítico com as práticas: “educar não só a razão, mas também o sentimento e a vontade” (SACRISTAN, 2002, p.27) é tanto desejável quanto possível. Em razão do exposto, cabe periodicamente que se pergunte: qual é o projeto de futuro que une e articula os professores como intelectuais? Como chegamos àquilo que somos agora? O que ainda pode ser feito no campo da escolarização para “abalar o sistema”? Maior investimento das pesquisas e políticas educacionais em profissionais docentes pesquisadores-reflexivos, por óbvio, superando-se os limites e aprimorando-se os avanços mencionados neste artigo, não nos parece ser uma linha de atuação que se possa negligenciar.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *O campo científico*. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
- BRZEZINSKI, Iria. *Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental*. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=en&nrm=i so>. Acesso em: 09 Abr. 2009.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CHARLOT, Bernard. *O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição*. Revista da Faeeba: Educação e

Contemporaneidade, Salvador, v.17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

_____. *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais do subúrbio*. Porto: FPCEUP: Livpic, 2009.

CONTRERAS, José. *A autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön Não Entendeu Luria)*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A pedagogia para além dos confrontos*. In: Fórum de Educação: pedagogo, que profissional é esse?, 2003, Belo Horizonte, Anais. Bero Horizonte: FAE/CBH/UEMG, 2003^a. v1, p. 39-68.

_____. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docên-cia em Formação: Saberes Pedagógicos).

GAITAN, C. S.; MALDONADO, N. B. *La investigación: una opción en la formación docente*. IN: GARCIA, M. M.; SOBREIRA, H. G. Formación de profesores: nuevos temas y nuevos cenários. Mexico: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2008.

GATTI, Bernadete. *Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GIROUX, H. *os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERT, Francis. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano Editora, 2003.

KEMMIS, S. *La formación del professor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores*. Investigación en la Escuela, 1993, v19: 1-15.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. Educação & Sociedade, ano XX, n° 68, Dezembro/99.

LÜDKE, Menga. *O professor, seu saber e sua pesquisa*. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Abr. 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. *Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 Abr. 2009.

_____. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: Pimenta, S. G.; GHEDIN, X. Y. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, M.C.M. *Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação*. In: INTELECTUAIS, conhecimento e espaço público; anais da 24ª Reunião Anual da anped. Caxambú, ANPED, 2001. CD-ROM.

NÓVOA, António. *Les temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, v. I-II.

_____. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-185.

NOBLIT, George W. *Poder e desvelo na sala de aula*. R. Fac. Educ., São Paulo, v. 21, n.2, p.119-137, jul./dez, 1995. Tradução de BUENO, B.O.

PEREZ GOMEZ, A. *O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivos*. In NOVÓIA, A. *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; Garrido, Elsa; Moura, M. O. (2001). *Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores*. In: 24ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2001, Caxambu. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED, v. 1.

_____. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Fernanda Keila Marinho da; COMPIANI, Maurício. *A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada*. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n°. 133, p. 1099-1115, out.-dez., 2015.

SACRISTÁN, J. G. *Tendências investigativas na formação dos professores*. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ., Goiânia, 27 (2), Jul./ Dez. 2002. p. 1-54

SCHÖN, Donald. A. *Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.13, Jan. /Abr. 2000. P. 5-24.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. *O trabalho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZEICHNER. K. M. *Formação reflexiva de professores*. Lisboa, Educa, 1993.

_____. *A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos*. In: PEREIRA, J. E. D. e ZEICHNER, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

PRÉ-ESCOLAS:

desenvolvimento infantil ou preparação para o ensino fundamental?



Cleonice Albuquerque Batista

(Escola Municipal Heitor Beltrão; Escola Municipal Joseph Bloch)

Formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/FEBF-Uerj. Graduada em Geografia pela FEBF-Uerj.

Regente de turma na Escola Municipal Heitor Beltrão, desde 2007, e na Escola Municipal Joseph Bloch no turno da tarde em 2017

Resumo

Este artigo busca contribuir para a reflexão sobre a importância do desenvolvimento integral da criança pré-escolar, em vez das práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização, entendidas como domínio do código linguístico. Discutem-se as tendências básicas da pré-escola, no que tange às práticas pedagógicas, ora voltadas para o desenvolvimento infantil, ora centradas na preparação para o Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Pré-escolas. Alfabetização. Desenvolvimento infantil.

Ao considerar as finalidades da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam para uma cisão entre o cuidar e o educar. É importante destacar que ambos devem ser prestigiados na Educação Infantil. Embora o cuidado esteja mais associado às creches, não quer dizer que não haja espaço para a educação e

“ [...] ficar dois ou três anos desempenhando as mesmas atividades, como desenhar, pintar, recortar, cantar, brincar, sem que haja articulação entre elas, desperta o tédio nas crianças. ”

vice-versa. E, no desdobramento da questão, pergunta-se: afinal, qual a função primordial dessa etapa da Educação Infantil?

A Educação Infantil deve ter como centro norteador o desenvolvimento integral da criança; logo deverá prestigiar, em suas propostas pedagógicas, aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e

sociais. As Diretrizes Curriculares Nacionais destacam que esse é um ponto polêmico devido ao fato de que as instituições assumem duas tendências em suas propostas pedagógicas.

A primeira, voltada para a “ênfase nos aspectos do desenvolvimento da criança, reduzindo suas oportunidades e experiências ao processo de ‘socialização’ e especialização de aptidões em ‘hábitos e habilidades psicomotoras’ principalmente”. Já a segunda que, aliás, serve de pano de fundo para a indagação a respeito das práticas pedagógicas nas pré-escolas, tem tido “ênfase numa visão de treinamento, mais ‘escolarizada’ de preparação para uma suposta e equivocada ‘prontidão para alfabetização e cálculo’, em especial” (BRASIL, 1998, p.12).

Para Garcia (2000), a ênfase nos aspectos do desenvolvimento leva ao desinteresse das crianças, pois, ao ficar dois ou três anos desempenhando as mesmas atividades, como desenhar, pintar, recortar, cantar, brincar, sem que haja articulação entre elas, desperta o tédio nas crianças: “são atividades soltas que, magicamente, levariam ao desenvolvimento integral. O princípio, falso, seria de que a soma das partes dá a totalidade” (p.19). Quanto à

ênfase mais “escolarizada”, a autora destaca que:

[...] a preocupação de todos é com a aprendizagem da leitura e da escrita¹, as crianças são preparadas, algumas vezes com exercícios psicomotores, outras com exercícios para passar da fase pré-silábica² até chegar à alfabética³. Quando adquirem a ‘prontidão’, seja por um caminho, seja por outro [...] começa, num caso, ou continua no outro [...] a alfabetização (GARCIA, 2000, p. 19).

No âmbito da Educação Infantil, uma das suas tendências está

pautada na problemática levantada aqui: a pré-escola como um adiantamento do Ensino Fundamental, ou seja, da prática pedagógica voltada para a aprendizagem da leitura e da escrita, em detrimento do desenvolvimento infantil como um todo.

O desenvolvimento é um processo ininterrupto que acompanha o ser humano desde o seu nascimento até a sua morte. É preciso destacar que desenvolvimento é diferente de crescimento. Crescimento é o que pode ser medido ou quantificado,



¹ Segundo Emília Ferreiro, a evolução da escrita passa, necessariamente, por quatro etapas ou níveis, a saber: nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético.

² Nessa fase, a criança busca estabelecer diferenciação entre as suas escritas, notadamente, o que dá para ser lido e o que não dá, devido a critérios, tais como: variedade interna de caracteres, quantidade mínima de letras, entre outros.

³ Nesse nível da evolução da escrita, a criança já é capaz de estabelecer correspondência entre a representação escrita das palavras e suas propriedades sonoras. Em outras palavras, já é capaz de escrever de acordo com as normas de sua língua materna, embora ainda haja erros ortográficos que serão revistos com a prática da leitura.

por exemplo, o peso e a altura de um indivíduo. Já desenvolvimento é algo mais abrangente, pois envolve o próprio crescimento, a maturação e a aprendizagem do indivíduo ao longo de sua vida.

Entre os adultos, é de certa maneira comum esperar das crianças comportamentos e respostas de acordo com seus anseios, ou seja, na visão adultocêntrica. Porém, é preciso que se atente para o fato de que existem padrões de comportamentos em cada fase do desenvolvimento infantil, não necessariamente iguais, mas diferentes dos comportamentos dos adultos.

Uma criança de 3 ou 4 anos pode falar “consego” em vez de consigo; expressão padrão dos adultos. Essa diferença entre a expressão da criança e a do adulto remete à questão de imaturidade. A imaturidade diz respeito à incapacidade

parcial do indivíduo de responder/entender um certo conhecimento. Já a maturidade, em termos psicológicos, é o nível de desenvolvimento em que a pessoa se encontra, em comparação com as outras da mesma idade, nos aspectos intelectual, social, emocional e físico, que devem estar intimamente relacionados e coordenados.

Acerca dos padrões de maturidade, Garcia (2000) nos diz que:

São indicadores de *maturidade* da criança: colorir dentro dos limites dados, realizar as tarefas conforme as instruções recebidas, prestar atenção às informações dadas pela professora, ser capaz de se deter por longo tempo nas atividades semelhantes ao que será feito na escola de 1º grau. Reclamar do que não satisfaz não faz parte dos comportamentos aceitos

e valorizados. Parece que *maturidade* é sinônimo de conformismo aos padrões e normas da escola (GARCIA, 2000, p.30).

Essa premissa é recorrente em alguns discursos, notadamente naqueles que entendem a pré-escola como um espaço que tem como objetivo primordial preparar a criança para ingressar no Ensino Fundamental, pois estes conhecimentos são imprescindíveis para a sua posterior inserção nesse nível de ensino.

Esse tipo de prática pedagógica, voltada para o ingresso da criança no Ensino Fundamental, tem causado prejuízos à criança pré-escolar devido à diminuição ou, até mesmo, à eliminação das atividades espontâneas, essenciais ao seu desenvolvimento.

Portanto, as crianças que ainda não se enquadram nesses moldes são selecionadas e classificadas como “imaturas”, e aquelas que já estão moldadas são rotuladas de “maduras”.

[...] neste processo se anuncia o futuro escolar da criança, pois, conforme se acredita, as crianças que adquiriram *prontidão* segundo o padrão utilizado pela escola, terão melhores condições de aprendizagem, na vida escolar, do que aquelas que se mostram ainda *imaturas*. Como se constata, a ideologia das aptidões começa cedo na escola (GARCIA, 2000, p.28).

Há pessoas que acreditam que o processo de aprendizagem ocorre da mesma maneira para todos.



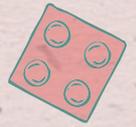
No entanto, objetivos, matérias e processos comuns desencadeiam resultados díspares entre os indivíduos que, portanto, são comparados e rotulados como “exitosos” e “não exitosos”.

No entanto, é preciso que se atente para o fato de que o desenvolvimento das crianças, apesar de serem de uma mesma faixa etária, não é totalmente igual. Portanto, o fato de não corresponder aos padrões utilizados pela (pré) escola hoje, não quer dizer que a criança rotulada de “imatura” não consiga ter êxito em suas aprendizagens posteriores.

A criança – antes vista como um adulto em miniatura – apresenta características próprias mediante a sua faixa etária. Por conta disso, estudar seu desenvolvimento significa conhecer suas limitações e, ao mesmo tempo, saber que o que hoje precisa ser entendido concretamente, *a posteriori* pode ser entendido no abstrato. “[...] é preciso que as crianças utilizem, em situações significativas, os conhecimentos que já possuem e sejam instigadas a buscar e se apropriar de novos conhecimentos” (GARCIA, 2000, p.75).

Sendo assim, é de suma importância que o professor parta dos conhecimentos que as crianças já possuem, para que os conteúdos tratados façam sentido para elas. Essa sondagem, além de proporcionar às crianças momentos de interação, quer com o professor, quer com os seus próprios colegas, possibilita o entendimento de opiniões e conhecimentos de mundo diferentes dos seus. O

“ O desenvolvimento é um processo ininterrupto que acompanha o ser humano desde o seu nascimento até a sua morte. É preciso destacar que desenvolvimento é diferente de crescimento. ”



corpo docente deve levar em consideração o egocentrismo presente nas crianças pré-escolares. No tocante à socialização, a criança irá aprender que a cooperação e o respeito ao outro são imprescindíveis à sua inserção ao mundo.

Segundo Piaget, o ser humano passa por quatro estágios de desenvolvimento cognitivo: sensorio-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. O estudo dos estágios de evolução intelectual constitui o cerne da contribuição de Piaget. No âmbito educacional, foi possível distribuir os conhecimentos de acordo com as possibilidades cognitivas de aprendizagem das crianças. O desenvolvimento cognitivo, dessa maneira, é um processo de transição gradativa que só termina por volta dos 12 anos, no estágio das operações formais. Desse modo, é necessário que o professor considere que a criança não sofre saltos bruscos em sua estrutura mental, mas paulatinos.

Quanto mais nova a criança, menor é a sua capacidade de atenção e concentração. O desenvolvimento mental da criança envolve a ampliação dos horizontes intelectuais,

temporais e espaciais para que ela possa lidar com abstrações e símbolos; tenha capacidade de concentração por períodos mais longos; desenvolva sua memória e sua capacidade de raciocínio, entre outras habilidades. À medida que a criança vai ganhando mais capacidade de adequação à escola, há o declínio da sua fantasia.

Segundo a obra *Textos Sobre Educação Pré-Escolar* (BRASIL, 1981), “a tarefa da educação pré-escolar é a de ajudar a criança a construir a sua personalidade e a sua inteligência, ou seja, ajudar a criança a se desenvolver” (p.29). Assim, percebemos que a função da educação pré-escolar é mais ampla do que simplesmente preparar a criança para o ingresso ao Ensino Fundamental, pois, “[...] se a pré-escola oferecer estímulos necessários para que a criança se desenvolva, conseqüentemente, suas possibilidades de enfrentar com êxito a escola de primeiro grau serão maiores” (BRASIL, 1981, p.29).

A prática pedagógica das pré-escolas deve, portanto, prestigiar o desenvolvimento da criança para que, de fato, ela possa ingressar na escola de Ensino Fundamental sem ter “pulado” etapas/fases, notadamente, a

de sua infância. Viver, aprender e brincar devem andar de mãos dadas, sobretudo quando somos crianças, principalmente, pré-escolares.

É importante frisar que o termo “desenvolvimento infantil” é enfatizado aqui em sentido global e não somente se referindo às questões cognitivas. O desenvolvimento integral das crianças envolve, portanto, as capacidades física, afetiva, cognitiva, ética, de relação interpessoal e inserção social, e ocorre na contramão do alerta vislumbrado por Ferreiro (1993, p. 40): “[...] temos uma visão empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons”.

A Educação Infantil deve proporcionar à criança o encontro com a natureza⁴, por conseguinte, o ambiente deve ser favorável⁵, pois a limitação do espaço inibe a atividade infantil e a troca de experiências no convívio com o professor e com os colegas.

Emília Ferreiro, na década de 1980, já esmiuçava a relevância de não forçar a criança para a aprendizagem das letras na pré-escola, mas sim de instaurar um processo de interação com o mundo letrado dos adultos. Sendo assim, “o fato de poder

comportar-se como leitor antes de lê-lo, faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita” (FERREIRO, 1993, p. 60).

“
À medida que a criança percebe a importância de saber ler e escrever, de seu valor social, a sua aprendizagem se torna mais significativa.”

Esse saber é de suma importância, já que a criança pode explorar a sua imaginação, criatividade, socialização, oralidade, expressão corporal, enfim, a criança que tem essa possibilidade na pré-escola perceberá que a leitura e a escrita são essenciais à sociedade (e a si própria) como parte desse todo.

Quanto ao fato de se ensinar ou não a ler na pré-escola, Emília Ferreiro nos aponta que:

Não se trata, nesse nível, nem de dotar as práticas ruins da escola primária⁶, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e a escrever, nem de manter

as crianças assepticamente afastadas de todo o contato com a língua escrita. Esta é uma falsa dicotomia que se expressa na famosa pergunta: deve-se ensinar a ler a escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém, deve-se permitir que a criança aprenda (FERREIRO, 1993, p.38, grifo nosso).

Em outras palavras, não se trata de ensinar as crianças a ler, nem muito menos deixar de mostrar a elas qualquer referencial de uso social da escrita, mas sim, de possibilitar momentos em que a escrita seja vista de forma a suscitar o interesse para a sua aprendizagem. Para isso, é necessário que a criança já tenha vivência, ou melhor, interações com esse meio que a possibilite entender o valor da leitura e da escrita em nossa sociedade. Daí a importância da pré-escola para a criança: favorecer o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, já que, segundo Ferreiro (1993, p.45), “desde aproximadamente os 4 anos, as crianças possuem sólidos critérios para admitir que uma marca gráfica possa ou não ser lida, antes de serem capazes de ler os textos apresentados”.

Ao possibilitar esse contato com a escrita, o fazer pedagógico estará voltado para o letramento⁷, o que, de certa maneira, agiliza

⁴ O termo natureza é entendido aqui não só como a relação indivíduo-ambiente, mas também como o relacionamento do indivíduo, notadamente a criança, com o seu meio social. Em outras palavras, trata-se de sua inserção ao mundo.

⁵ O número máximo de uma turma não poderá ultrapassar 20 a 25 crianças, pois turmas grandes limitam a vida social, além de prejudicar o fazer pedagógico.

⁶ Antiga denominação do 1º segmento do Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries).

⁷ O letramento refere-se à inserção do valor das práticas sociais da leitura e da escrita, notadamente, o seu uso em sociedade.

o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois a criança perceberá o valor social de dado conhecimento, notadamente, saber ler e escrever, além de, é claro, saber realizar cálculos matemáticos usuais em seu cotidiano. Dessa forma, “a criança que cresce em um ambiente ‘letrado’ está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, nesse contexto, queremos dizer interações” (idem, ibidem, p.59), isso porque ela terá a percepção de que, no mundo das pessoas adultas, a escrita e a leitura desempenham uma relevância socialmente construída.

[...] as crianças de 4 a 5 anos que participam de experiências educativas em que ninguém as obriga a alfabetizar-se, mas se oferece todo tipo de estímulos para entrar em contato e interessar-se pela língua escrita, avançam muito rapidamente e iniciam em excelentes condições a escola de 1º grau (FERREIRO, 1993, p.48).

À medida que a criança percebe a importância de saber ler e escrever, de seu valor social, a sua aprendizagem se torna mais significativa. Ao trabalhar dessa maneira, a prática docente estará voltada para o letramento. Sendo assim, o letramento é o carro-chefe da alfabetização.

Magda Soares (2002) define com precisão o que é letramento através de um poema, cujo centro norteador é a nossa realidade, ou melhor, as práticas sociais que requerem o uso da linguagem oral e escrita, sobretudo quando o indivíduo lê ou ouve alguém lendo “uma receita de biscoito, uma lista de compras, recados

colados na geladeira, um bilhete de amor, telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos”. Quanto à linguagem escrita, a sua inserção em nosso cotidiano nos possibilita “viajar para países desconhecidos [...], rir e chorar com personagens, heróis e grandes amigos” (SOARES, 2002, p.41).

Desse modo, a alfabetização está para além da decodificação de signos. Em outras palavras, não basta somente decifrar os diferentes códigos linguísticos inerentes à língua materna, mas também usá-los de forma adequada e que atenda as expectativas sociais referentes a esse domínio.

Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros; incentivar a brincadeira; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; e organizar

o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (BRASIL, 2006, p.16).

O contato com diferentes fontes de leitura é muito importante para a formação do aluno-leitor, pois é olhando, folheando diferentes literaturas, que ele vai descobrir a informação diversificada que cada uma transmite, como por exemplo: bula de remédio, livros infantis, parlendas, jornais, revistas em quadrinhos, entre outros. Sobre esse aspecto, Carvalho (2005, p.11) afirma que “o bom leitor não se faz por acaso. Muitos são formados na infância, em famílias que podem lhes oferecer contato com a literatura infantil e em escolas que proporcionem experiências positivas no início da alfabetização”.

Esse contato com o mundo literário, ora como leitor, ora como ouvinte, proporciona ao indivíduo uma interação informativa



e formativa, pois ao mesmo tempo em que a obra literária informa também forma cidadãos leitores. Sendo assim, “[...] a menor oportunidade de acesso e interação com a linguagem escrita é o que explica a dificuldade para aprender da forma como a escola ensina” (AZENHA, 2000, p. 97).

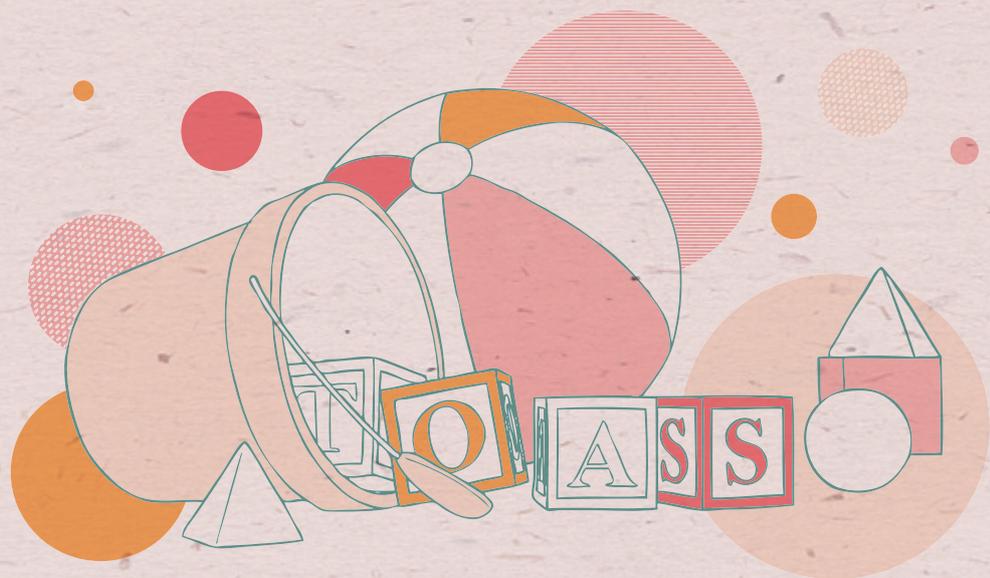
Nos tempos modernos, devido à escassez de tempo dos pais, coube à escola apresentar com mais afinco essas diferentes literaturas. Entretanto, há diferentes concepções dessa apresentação, pois muitas escolas veem nela uma forma de punição para os alunos.

Essa relação que os professores e as escolas, em geral, estabelecem com a literatura provém, entre outras razões, da formação pessoal e profissional do professor, pois, se esse não tem gosto pela leitura, se não tem o hábito de ler diferentes literaturas, como vai despertar no outro (criança) esse interesse para o mundo literário?

Acerca disso, Emília Ferreiro (1993) destaca que:

[...] não se permite à criança ‘escutar língua escrita’ (em seus diferentes registros) até que a mesma não possa ler; a língua escrita se apresenta fora de contexto, (o professor não lê para informar-se nem para informar a outros, mas para ‘ensinar a ler’) não escreve para comunicar ou para guardar informações, mas para ensinar a escrever (1993, p.29).

A escola tem tido o apoio das campanhas publicitárias, bienais do livro, entre outros, que promovem, através de atividades



diversas, o incentivo ao hábito de leitura não só entre as crianças, mas também entre os adultos.

Para despertar o interesse da criança/aluno para uma dada história, é preciso que o professor goste de narrá-la. O simples ler sem entonação adequada, sem dar vida aos personagens narrados, não vai despertar a atenção da criança. A literatura infantil é muito importante para o desenvolvimento global da criança, pois desperta seu potencial criativo.

Uma história, por mais simples que possa parecer quando bem narrada, é algo extraordinário para as crianças. A narração bem feita – mais alguns recursos pedagógicos, tais como fantoches, ilustrações, entre outros – ajuda na construção da imagem positiva e prazerosa da literatura, bem como na interação participativa entre a obra literária e o leitor/ouvinte. Além disso, possibilita ao professor trabalhar outras vertentes pedagógicas como, por exemplo, a interdisciplinaridade,

pois, a partir do texto que narrou para seus alunos, ele pode trabalhar outros conteúdos das diferentes áreas do saber, quando assim for possível, tornando a aprendizagem mais significativa para a criança.

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita (CARVALHO, 2005, p.11).

Nesse sentido, a literatura infantil estimula a leitura na pré-escola, favorecendo a alfabetização posterior nas classes de alfabetização que, agora (a partir de 2006), pertencem ao Ensino Fundamental. Segundo Ferreiro (1993, p.64), “estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura

e da escrita começa muito antes da escolarização". Assim, faz-se necessário vislumbrar o sentido que se dá à escolarização no contexto da Educação Infantil.

Em 1981, o MEC, ao lançar a obra *Textos sobre Educação Pré-escolar*, destaca que "à medida que a educação pré-escolar vai se institucionalizando, e que a escola procura absorvê-la, com intenção de beneficiar a criança, essa educação também começa a se intelectualizar" (p.45). No entanto, essa institucionalização da educação pré-escolar traz consigo elementos outrora pertencentes ao âmbito escolar: o currículo a ser cumprido; a ênfase nos trabalhos a serem feitos em casa; a necessidade de o professor estar sempre se atualizando.

Tendo a princípio surgido como uma alternativa visando recuperar ou suprir as 'privações' ou as 'carências' da criança culturalmente diferente, ou seja, daquela cujos padrões de comportamento não correspondem às expectativas culturais dominantes, a educação pré-escolar

passou a ter como objetivo primordial fornecer estímulos necessários e oportunidades de aprendizagens específicas a fim de que aquela criança pudesse se preparar para ingressar na escolarização de 1º grau. (BRASIL, 1981, p.38).

Enfim, apesar dos avanços, houve retrocesso no que diz respeito à criança que, desta maneira, passa a ser aluno. "A pré-escola que tenta fugir dessa tendência, sofre pressão para se 'escolarizar'", isto é, para propiciar a aquisição de conteúdos preparatórios para criança escolar. Nesse sentido, "a luta pela alfabetização de crianças de 4, 5 e 6 anos é um exemplo disso. Seria vantagem para elas uma educação pré-escolar que lhes roubasse a infância?" (BRASIL, 1981, p.38).

Segundo Garcia (2000),

Visando à preparação para a escolaridade, na pré-escola iniciam-se a fragmentação do processo de conhecimento e o esfacelamento da totalidade da criança. Trabalha-se com o pressuposto de

que o desenvolvimento da criança é resultado da soma do desenvolvimento de capacidades isoladas. Propõem-se atividades para o desenvolvimento da noção espacial; outras para a percepção auditiva; outras para o controle motor fino; outras para a percepção visual; outras para o raciocínio lógico-matemático; e outras para o desenvolvimento da linguagem etc. O desenvolvimento de cada um dos aspectos dessa totalidade fragmentada em que vai se tornando a criança é entendido como o caminho para atingir a maturidade (p.29).

Acerca dessa fragmentação, prática usual das escolas e também pré-escolas, Garcia (2001) destaca que a falácia em torno da formação integral e da autonomia advinda desta prática acaba por produzir uma fragmentação maior. Logo, as chamadas "atividades diversificadas", voltadas para esse fim, não são adequadas para o desenvolvimento integral da criança, já que não a veem como um ser total, mas, em partes.

Referências

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo de Piaget a Emília Ferreira*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. CNE/CEB parecer nº 22 de 17 de dezembro de 1998.

_____. *Lei de diretrizes e bases da Educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. *Textos sobre educação pré-escolar*. Brasília, 1981.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Vol. 1, 2006.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 2005. p. 9 – 25

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época, v.14).

_____. *Com Todas as Letras*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Regina Leite. *Revisitando a pré-escola*. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*



As práticas pedagógicas no processo da alfabetização e do letramento nos anos iniciais: **uma reflexão.**



**Prof.ª Luciana Ramos
Januário**

(Escola Municipal Erpídio Cabral de Souza (Índio da Maré))

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, estudante de pós-graduação em Administração Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes.

Resumo

Este artigo visa refletir sobre as diferentes práticas pedagógicas no processo da alfabetização e do letramento. Em um mundo contemporâneo, ler e escrever são importantes instrumentos de comunicação e de acesso à informação; o uso social da leitura e da escrita insere o indivíduo na sociedade letrada. E, sob essa perspectiva, o desenvolvimento da competência leitora pode ser visto como um dos objetivos centrais da educação, visto que o nível dessa competência entre alunos brasileiros ainda é considerado insatisfatório e preocupante. Refletir sobre a alfabetização e o letramento, assim como sobre o papel da escola, no âmbito de um Estado Democrático de Direito, no

qual Educação é direito de todos, assegurado por preceito constitucional, é dever de todo cidadão. Estudar autores e educadores, suas obras, seus conceitos, bem como buscar um conhecimento sobre o passado da educação, contribui para melhor compreender a dinâmica da educação no presente e oportunizar uma nova discussão, na perspectiva de promover uma realidade na qual o ensino/educação seja, de fato, prioridade e, como tal, implementá-lo com a qualidade necessária para consolidar uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Práticas pedagógicas.

1. Introdução

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade. (CAGLIARI, 1998).

A alfabetização tem sido entendida como a chave que abre as portas para uma sociedade letrada, que tem por base a leitura e a escrita como fontes primárias de comunicação e informação. Alfabetizar é uma necessidade social da humanidade, que encontrou nos códigos uma possível forma de permanecer eternamente.

E, embora hoje nos pareça impossível dissociar os termos alfabetização e letramento, podemos dizer que nem sempre foi assim no cenário da educação brasileira. O processo de codificação, decodificação e memorização das palavras encontrava-se arraigado aos métodos mecanicistas de reprodução da leitura e da escrita que valorizavam as formas e a ortografia das palavras, sobrepondo-as ao entendimento do significado das mesmas. Ensinar a leitura e a escrita era tido como um processo de aquisição de formas e códigos, incapaz de formar leitores críticos e reflexivos com domínio da

língua e capacidade de inserção em uma sociedade letrada.

Magda Soares (2000) separa o conceito de alfabetização do conceito de letramento, redefinindo alfabetização como sendo unicamente a ação da codificação e decodificação dos códigos de linguagens; e o letramento, como a preparação para inserção na sociedade por meio das práticas sociais.

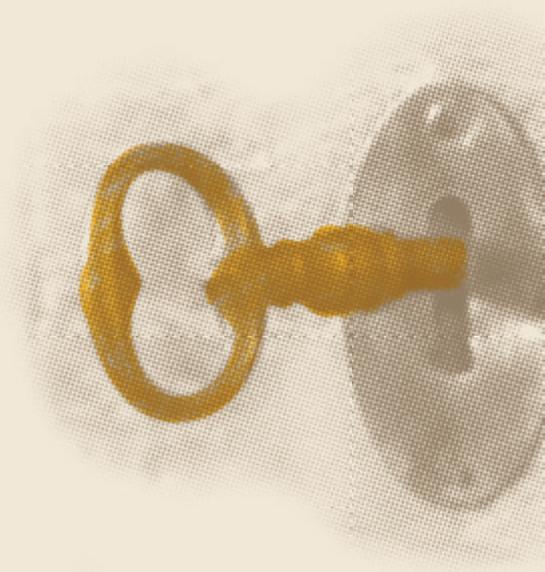
Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias [...] Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita. (JORNAL DO BRASIL, 2000).

“

Alfabetizar é uma necessidade social da humanidade, que encontrou nos códigos uma possível forma de permanecer eternamente.”

Para Magda Soares, o processo de alfabetização estava intimamente ligado às questões do letramento, pois de nada adiantava o indivíduo saber ler ou escrever, se esses conhecimentos não fossem usados como ferramentas para mudanças em suas práticas sociais ou mesmo na prática dos discursos.

O processo de alfabetização, baseado em um olhar mecanicista, colaborava para a formação de sujeitos incapazes de cumprir seu papel social em uma sociedade. Embora muitos indivíduos alcançassem a aquisição da leitura e da escrita,



os mesmos não se encontravam aptos para desenvolver os seus pensamentos; sendo reduzidos, por isso, a uma posição de analfabetos funcionais.

1. As práticas da leitura

A prática da leitura em ambientes de alfabetização se faz totalmente necessária para o desenvolvimento da linguagem escrita dos educandos. Um educador que se dedica a ler para seus alunos – mesmo que

em alguns poucos minutos por dia – colabora de forma significativa para aquisição da leitura dos indivíduos envolvidos no processo de alfabetização. A prática da leitura contínua permite o desenvolvimento da criatividade nas crianças e desperta nelas a curiosidade, oportunizando o desejo pelo conhecimento. Ao passo que a leitura fragmentada, que valoriza apenas os vocabulários, tende a não permitir aos alunos uma aprendizagem, proporcionando desinteresse e rejeição. Segundo Carvalho (2001), a aprendizagem da leitura se torna mais fácil e atraente partindo do conhecimento de mundo dos educandos; e a leitura de diferentes textos pode também intensificar o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de criação dos mesmos. A leitura como experiência agradável na infância pode produzir adultos leitores com um nível de excelência na escrita.

Aprender a ler, como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita. (CARVALHO, 2001, p. 11).

Para Cagliari (2003), professor universitário brasileiro que atua no campo da linguística, ler é decifrar e buscar informações, e o segredo da alfabetização é a leitura, ou seja, escrever é uma decorrência desse conhecimento, e não o inverso. Cagliari redefine o processo de alfabetização

e, nessa redefinição, há mais preocupação de que o educando compreenda o sentido da escrita. Segundo o autor, a leitura é fruto de uma necessidade de decifrar códigos previamente elaborados e essa seria a alavanca de motivação no processo de alfabetizar.

Em Freire, educador por excelência, o ato de ler abre as janelas para um novo mundo, o da sociedade letrada, sem sair do lugar. A leitura provoca modificações nos indivíduos e nos seus sonhos, transformando o impossível em grandes possibilidades.

“

A leitura provoca modificações nos indivíduos e nos seus sonhos, transformando o impossível em grandes possibilidades. ”

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante [...] Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido [...] ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. (FREIRE, 1999, p.20).

Ler é para toda a vida. A leitura, muitas vezes, se apresenta

como um desafio para o educador, que tem, em suas mãos, a responsabilidade de ensinar, conduzir e permitir a leitura na perspectiva de seus educandos. Estes, por sua vez, à medida que desenvolvem suas habilidades com a leitura e suas significações, passam para outras fases, considerando os seus objetivos. Segundo Martins (2006), podemos classificar a leitura em três níveis básicos: sensorial, emocional e racional. Esses níveis se relacionam e correspondem a um modo de aproximação com o objeto lido, de acordo com as experiências e preferências do leitor.

2. As práticas da escrita

Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem da escrita é um processo complexo e longo, pois exige do indivíduo uma percepção “muito antes da primeira vez que um professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras” (VYGOTSKY, 1989, p.143), situação que pode ser considerada como uma fase de construção, em que se intercalam as diferentes atividades simbólicas em uma realidade. A inserção na sociedade letrada acontece a partir do entendimento do que está escrito e da capacidade de escrever o que se pensa para o

amanhã. Se hoje podemos contar com inúmeros materiais escritos, que nos proporcionam continuar as pesquisas a partir do olhar do outro, é porque dominamos a escrita em uma cultura letrada. No mundo da alfabetização, um dos muitos desafios é ensinar o processo da escrita para os nossos educandos sem provocar um trabalho mecânico e cansativo que esteja limitado às cópias.

Emília Ferreiro, psicolinguística argentina, contribuiu de forma significativa com o processo de ensino da escrita em nossa sociedade. Com suas hipóteses sobre a escrita, ela nos oferece suplementos para conhecer os diferentes níveis dos alunos e preparar atividades de acordo com as suas necessidades. Para Emília, as crianças, antes de saberem ler e escrever, convencionalmente, já possuem suas hipóteses da leitura e da escrita e trazem consigo muitos "saberes" sobre ler e escrever, construídos a partir das suas vivências. As pesquisas realizadas por Emília Ferreiro mostram-nos que a criança aprende a ler e a escrever porque é desafiada a confrontar suas hipóteses sobre leitura e escrita com outras possibilidades que serão oferecidas pelo professor.

Para os educadores de classes de alfabetização, em suas práticas de ensino, faz-se de grande valia conhecer o trabalho da pesquisadora Emília Ferreiro sobre a divisão das hipóteses da escrita, pois o mesmo nos ajuda a compreender como acontece o processo de domínio da escrita, a partir do conhecimento dos alunos. Essa compreensão nos permite planejar atividades que



alcancem as necessidades e colaborem para evolução de nossos educandos. A pesquisa de Emília Ferreiro oferece uma nova concepção para a aprendizagem, mudando o centro de nossas preocupações de como ensinar, na perspectiva do professor, para como se aprender, na perspectiva do aluno; e, paulatinamente, os exercícios entediantes de repetições dão lugar à criação e à reflexão de aluno e professor, por meio de uma aprendizagem prazerosa e cheia de descobertas.

3. Prática do letramento

Quando o ensino das primeiras letras é muito dissociado dos usos da leitura na vida social, muitas vezes o aluno conclui que se aprende a ler e escrever para passar de ano e para copiar os exercícios dados pela professora. No entanto, se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função aqui e agora, e não apenas num futuro distante, é provável que o indivíduo se sinta mais motivado para o esforço que a aprendizagem exige. (CARVALHO, 2010)

Social e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada. Ela passa a ter outra condição social e cultural. Não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social e cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura. Sua relação com o outro, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2009).

“
... a alfabetização,
portanto, é toda
a pedagogia:
aprender a ler é
aprender a dizer a
sua palavra.”

Para Magda Soares (2009), o conceito de letramento surge da necessidade de abrangência do termo alfabetização, pois esse não era suficiente para determinar a aprendizagem do sistema alfabético e a aprendizagem dos usos sociais e culturais. Segundo ela, letramento pode ser definido como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2009, p.39).

Sendo assim, podemos compreender que o conceito de

letramento encontra-se ligado à prática do uso da alfabetização e à capacidade de desenvolver habilidades do uso social da língua, em uma sociedade em que a falta do acesso espontâneo ao mundo dos livros, jornais e revistas impedem o crescimento e desenvolvimento dos cidadãos. Como afirma Freire, “a alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (FREIRE, 1994, p.14).

Para Freire (1985), o processo de alfabetização e letramento encontra-se intimamente ligado a um projeto político, em que deve ser garantido a todo cidadão o direito de expressar sua opinião e seus pensamentos, e em que se devem considerar as experiências de mundo dos seus educandos. Um projeto que inclua a criação de situações problematizadoras e soluções para as tais, condição em que o acesso à leitura e à escrita sirva de instrumento de



inclusão, em uma sociedade onde o acesso ao conhecimento possa se apoiar em direitos iguais para todos.

O conceito de alfabetização e letramento proposto por Paulo Freire tem por base a libertação dos homens através do processo de letramento que permite aos educandos serem senhores de sua própria história, por meio de uma educação libertadora que visa contribuir para o crescimento de uma nação. Freire critica duramente a educação entendida como “bancária”, que impede o acesso à informação e ao pensamento, que lida com repetições, objetivando formar seres que apenas executem ordens, vivendo em um mundo como de passagem, sem deixar nenhuma contribuição ou legado.

[...] a concepção bancária [...] nega a realidade do devenir. Nega o homem como um ser de busca constante. Nega a sua vocação ontológica de ser mais. Nega as relações homem-mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega o seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta seu ato transformador. Nega o homem como um ser das práxis. Imobiliza o dinâmico, transforma o que está no que é, e assim mata a vida. Desse modo, não pode esconder a sua ostensiva marca necrófila. (FREIRE, 1997, p. 14)

Na concepção bancária criticada por Freire, o educador ocupa uma posição de poder sob o educando, ditando regras a

serem seguidas e reproduzidas, impedindo o direito de criação do outro e muitas vezes considerando-se superior, sem ao menos perceber que também é usado da mesma forma por outros considerados mais poderosos (FREIRE, 1997).

4. Prática da Intervenção

A escola pode contribuir de muitas maneiras para formar indivíduos não apenas alfabetizados, mas também letrados. Desde a alfabetização, apresentar uma ampla variedade de textos é favorecer um mergulho no mundo da escrita, com a exploração de mil e uma possibilidades. [...] Para formar indivíduos letrados, não apenas alfabetizados, o repertório e as situações de leitura, tanto das crianças quanto dos jovens e adultos, precisa ser ampliado para conter diversos tipos de textos que circulem intensamente na vida social. (CARVALHO, 2010).

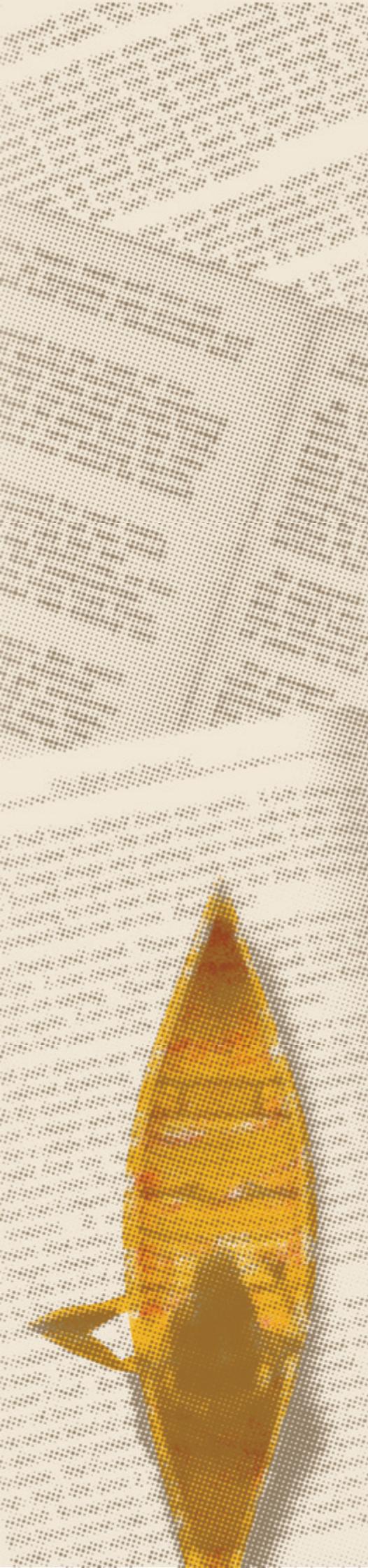
A prática do diagnóstico e da intervenção pedagógica pode ser considerada papel fundamental de um professor alfabetizador;

pois, somente por meio de um olhar comprometido com o desempenho dos educandos e um estudo teórico de autores que discutem o tema, torna-se possível o exercício da prática da intervenção. Cagliari nos adverte para a necessidade de intervenção na escrita, no processo de ensino e de aprendizagem, visando o desenvolvimento de leitores competentes, com o domínio da leitura e da escrita. Pois, quando a escrita não recebe a atenção necessária, a escola encontra novos desafios a serem ultrapassados: “A escola encontrará dificuldades mais sérias para lidar com a leitura, a leitura na sua função mais básica, nada mais é do que a realização do objetivo de que escreve” (CAGLIARI, 2007, p. 8).

O diagnóstico e a intervenção são ferramentas de que os professores devem fazer uso em suas práticas de ensino, pois as mesmas potencializam o saber dos seus educandos, oportunizando o desenvolvimento de suas habilidades, considerando as suas bagagens e significações.

“

O processo de alfabetização e letramento encontra-se intimamente ligado a um projeto político, em que deve ser garantido a todo cidadão o direito de expressar sua opinião e seus pensamentos... ”



A prática da educação pode ser vista como um tripé, no qual são necessárias três bases de igual valor para que o processo de ensino-aprendizagem se apresente de forma completa: a leitura, a escrita e o letramento. Embora este artigo possa aparentemente dissociar cada etapa, esse não é o objetivo. A intenção é compreender o processo da alfabetização e do letramento em suas diferentes fases e, assim, contribuir de forma eficaz para prática de ensino com os alunos. O desafio de ensinar a ler e a escrever vai além dos espaços escolares. Não raro, nos deparamos, no bairro ou rua onde moramos, com situações que refletem de forma flagrante um quadro de deficiência e de comprometimento no processo de aprendizagem de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com efeito, é comum conhecermos ou ouvirmos falar de algum aluno que não conseguiu dominar o aprendizado da leitura e escrita; e, por isso, encontra-se inapto às fases seguintes, ensaiando o que mais tarde pode ser caracterizado como um quadro de repetência. Guardadas as devidas proporções e considerando o contexto:

A maioria dos professores investigadores observa que é seu próprio comportamento como investigadores, estudiosos, indagadores e escritores o que realmente ensina o aluno como aprender (MOHR; MACHEAN, 1987, p. 52, apud DURAN, 2014, p.1).

Durante a graduação de Licenciatura em Pedagogia, estudamos diversos autores que lidam com estas falhas no

“

A prática da educação pode ser vista como um tripé, no qual são necessárias três bases de igual valor para que o processo de ensino-aprendizagem se apresente de forma completa: a leitura, a escrita e o letramento. ”

momento da alfabetização, oferecendo conceitos capazes de modificar a prática dos educadores e o resultado final dos alunos. Entretanto, apesar de tantas contribuições de educadores que desenvolvem pesquisas na área de alfabetização e letramento, ainda encontramos um déficit considerável no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de nossas crianças. São muitas as ferramentas disponíveis para a educação e ainda assim temos um resquício de práticas de anos passados, em que as crianças eram separadas de acordo com o que sabiam ou com o que não sabiam, ignorando totalmente suas histórias de vida e o meio no qual se encontravam inseridas.

Estudar estes autores e educadores, suas obras, seus conceitos, bem como buscar um

conhecimento sobre o passado da educação, contribui para melhor compreender a dinâmica da educação no presente. Além de oportunizar uma nova discussão, na perspectiva de promover uma realidade na qual o ensino/educação seja, de fato, prioridade e, como tal, implementado com a qualidade necessária para consolidar uma sociedade mais justa e igualitária.

5. Considerações finais

O processo da alfabetização e do letramento é indispensável, na formação de nossas crianças, para a inserção em uma sociedade de cultura letrada, que utiliza a leitura e a escrita também como meios

de ascensão social. Nesse caso, a sua ausência somente fortaleceria as divisões em classes sociais.

Desenvolver este artigo é uma proposta para que os educadores possam observar, de um novo foco, as causas e as consequências do analfabetismo brasileiro, desejando, assim, criar situações e condições para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Discursar sobre as práticas da educação na fase de alfabetização é oportunizar uma nova discussão sobre como pensamos ou como desejamos cumprir o nosso papel de educadores. Talvez seja a hora de repensar as nossas próprias práticas, para alcançar o nosso crescimento pessoal através de

uma visão crítica e reflexiva, algo que tanto aprendemos em nossa graduação. Ao considerar sempre que no ato de ensinar também aprendemos, esperamos que as nossas salas de aula sirvam sempre como laboratórios de aprendizagem, a fim de criar e recriar novas práticas pedagógicas. Ações que sejam capazes de cumprir o papel de formação de nossos alunos, em um movimento cíclico de aprendizagem que Paulo Freire nos ensinou sobre o ato de formar nossos alunos e de sermos, ao mesmo tempo, sempre reformados por eles. Freire (1996, p. 25) afirma: “Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Referências

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2001.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. 1.ed. São Paulo: Ática, 2010.

DURAN, Marília C. G. *Alfabetização: teoria e prática*. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf>

[alfabetizacao_p105-113.pdf](#)>
Acesso em: 20/09/2014.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1999. 102p

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, SP: Olho d'água, 1997

_____. *Pedagogia do oprimido*. 26 .ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca, (2000). *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped (Estado do Conhecimento).

_____. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil em 26/11/2000. Disponível: <<http://multiplos-olhares.blogspot.com.br/2007/06/letrar-mais-do-que-alfabetizar.html>> Acesso em: out. 2014.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

Gêneros discursivos e práticas de letramento NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Karina Costa Torres Machado

(Escola Municipal Barão da Taquara; Escola Municipal Pio X)

Graduada e Licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Língua Espanhola), Especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura pela Uerj e Mestranda em Letras pela UFRJ. Realizou diversos cursos de formação de professores de E/LE pelo Ministério de Educación, Cultura y Deporte de España; pelo Instituto Cervantes e pelo Instituto Caro y Cuervo, da Colômbia. Foi uma das finalistas do I Prêmio Novos Tradutores na categoria Língua Espanhola (2010).

Resumo

O presente artigo surgiu da necessidade de que se promovesse a formação de alunos-leitores nos anos finais do Ensino Fundamental, oferecendo aos discentes ferramentas para que pudessem atuar com criticidade e autonomia. Para tal, destacou-se a relevância da inserção dos gêneros do discurso nas aulas de línguas, inter-relacionando-se as disciplinas Língua Espanhola e Língua Portuguesa sob o mesmo propósito. Por essa razão, no desenvolver do projeto, o foco foi dado na apresentação, no reconhecimento e na recriação de mostras de gêneros de discurso advindas do contexto hispânico e brasileiro, em um movimento que pretendia fazer com que o alunado se apropriasse da escrita.



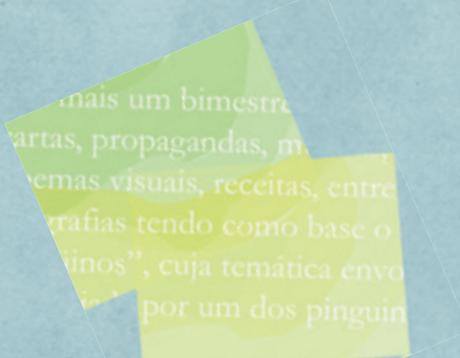
Ilustrações | Carlos Benigno

Finalmente, acredita-se que esse projeto de letramento possa contribuir para o desenvolvimento de diferentes práticas pedagógicas no âmbito das línguas, sejam elas estrangeiras ou não.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Ensino Fundamental. Língua Espanhola. Língua Portuguesa.

1. Atividades iniciais

Exercer o magistério não é das tarefas mais fáceis. Lecionar para um público distante da realidade quase utópica que nos foi apresentada na



universidade é desafiador e requer do docente habilidades de adaptação e persistência que determinam, em alguns casos, o êxito de certas atividades propostas em sala de aula. As angústias que permeiam o imaginário do professor de línguas no que tange à leitura e à escrita e que rondaram minha prática docente desde que ingressei como professora do Ensino Fundamental da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro puderam, por fim, ser externalizadas em encontros bimestrais promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2015. Como fazer com que meu aluno se interesse, de fato, pela leitura e pela escrita? Quais estratégias devo utilizar para transformar minhas aulas em um ambiente de aprendizagem integrador? Existe uma pedagogia que consiga dar conta da multiplicidade de realidades encontradas na escola?

Em um primeiro momento, compareci ao curso com a expectativa de que ao menos grande parte dessas indagações pudesse ser resolvida. Entretanto, hoje vejo que tão utópica quanto uma sala de aula perfeita é a busca por uma prática pedagógica perfeita. Por essa razão, foi-me necessário entender que uma disciplina por si só não conseguiria transformar a realidade escolar. Dar voz a outras áreas de conhecimento, inserindo-as de maneira concomitante e complementar à minha prática como docente de Língua Portuguesa, poderia ser um caminho a ser seguido a fim de atingir um objetivo geral: possibilitar que os estudantes

“
...ao longo dos encontros com a professora/orientadora do nosso grupo, pude observar que inúmeros dos casos de sucesso nas práticas docentes de meus colegas de classe envolviam o uso das mais diversas mostras de gêneros. ”

começassem a atuar de maneira autônoma, apropriando-se da leitura e da escrita. Assim, quiçá, poderia aflorar nos alunos um genuíno interesse pela proposta de letramento. Como sinaliza Freitas (1996, p. 173),

Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contrapalavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real.

Para que esse fim fosse atingido, fiz uso dos gêneros do discurso como uma saída, posto que, ao longo dos encontros com a professora/orientadora do nosso grupo, pude observar que inúmeros dos casos de sucesso nas práticas docentes de meus colegas de classe envolviam o uso das mais diversas mostras de gêneros. As provas bimestrais elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação, analisadas nos encontros, também são repletas de uma

variedade imensa de mostras de língua que contribuem para ampliar o universo de saber do estudante. Somando-se a esse instrumento de avaliação, existem os *Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa*, também ricos em gêneros como poesias, contos, entrevistas, crônicas, publicidades, propagandas, entre outros. Isso sem deixar de mencionar a plataforma Educopédia, que, dentro da realidade escolar à qual pertença, ainda é pouco explorada devido a variados problemas relacionados à



adequada infraestrutura da sala de informática.

Dando seguimento ao tema, outra razão que me motivou a empregar os gêneros discursivos em sala foi o fato de sua utilização ser defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), doravante PCN, e nas Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2016), doravante OC-RJ. De acordo com o primeiro documento, os gêneros devem ser entendidos em um sentido amplo, que sobrepassa o seu uso como uma ferramenta de ensino-aprendizagem gramatical e ortográfico de língua materna. Sob uma nova perspectiva, os gêneros adquirem um caráter que pretende adaptar os conhecimentos linguísticos à prática da cidadania. Como

bem explicam os PCNs, fazer com que o aluno tenha acesso a diferentes gêneros é essencial para que ele construa por si próprio os mais variados conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de textos.

Paralelamente aos PCNs encontram-se as OCs-RJ, que também defendem a diversidade de gêneros nas salas de aula e adotam uma postura que vai ao encontro das postuladas pelos PCNs. No discorrer sobre a prática de leitura, o documento da Secretaria Municipal de Educação esclarece que ler é um processo de atribuição de sentidos, uma vez que se evidencia a interação entre o gênero e seu interlocutor e dissocia-se o processo de leitura à mera decodificação. Ainda de acordo com as OCs-RJ (2016, p. 7), “destaca-se a necessidade de desenvolver em nossos alunos habilidades de leitura que retomam experiências, conhecimentos prévios, que lhes permitem fazer previsões sobre o texto, não atribuindo, ao mesmo, um único significado”.

Entretanto, ainda que considerássemos a infinidade de possibilidades advindas do uso dos gêneros em sala, certo é que, como mencionei em parágrafo anterior, não existe perfeição. Por mais que os gêneros estejam abundantemente presentes nas ferramentas oferecidas aos professores pela Prefeitura do Rio de Janeiro e tenham seu uso estimulado pelos documentos norteadores da educação no país, sempre existem lacunas a serem preenchidas e é nesse momento que o professor surge como mediador. Nesse sentido, o docente seria aquele incumbido da tarefa de “singularizar as situações de aprendizagem, considerando todas as suas capacidades e potencialidades (...) com base em necessidades e ritmos individuais e características próprias” (VARGAS; LOPES, 2006).

Por último, ainda sobre o que concerne os gêneros, vale salientar que este artigo optou pela nomenclatura gêneros discursivos e não gêneros textuais, porque este trabalho está em concordância com a terminologia utilizada por Bakhtin (2011), importante referência utilizada na elaboração dos PCNs.

2. Atividades textuais

Após haver decidido priorizar o uso de gêneros em sala de aula, o próximo passo a ser dado dizia respeito ao modo como empregar as mostras discursivas selecionadas no contexto escolar. Concomitantemente, outro questionamento referia-se

lvido o primeiro percalço, partiu-se
escolha dos gêneros em si. Levando-se
ncia do alunado e a necessidade de se
o a ser utiliza-do em classe, optou-se
gêneros
receita,

à dúvida quanto a que gêneros deveriam ser privilegiados em sala. A fim de solucionar essa problemática inicial e dar início à prática pedagógica de fato, o primeiro passo foi selecionar os gêneros que seriam trabalhados durante a prática de letramento proposta.

Dada a multiplicidade de opções de gêneros sugeridas pelos PCNs, que se subdividiam em literários, de imprensa e de divulgação científica, priorizei o trabalho com os dois primeiros grupos, porque, após breve conversa com os alunos, entendi que nesses conjuntos estão os gêneros discursivos que mais lhes satisfazem. Contudo, apesar da decisão tomada, estive certa de que alguns estudantes tiveram suas preferências textuais atendidas e outros não, o que acarretou divergências entre os discentes. Logo, tendo em vista a ausência de unanimidade no processo, meu papel naquele momento foi o de “ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das

“
Ainda que haja certa uniformidade na constituição de cada um dos gêneros discursivos, a diferença existente entre as versões faz com que cada texto seja único.”

dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (FREIRE, 2003, p. 52).

Sendo assim, tendo-se resolvido o primeiro percalço, partiu-se para a seguinte decisão: a escolha dos gêneros em si. Levando-se em consideração a preferência do alunado e a necessidade de se delimitar o objeto de estudo a ser utilizado em classe, optou-se pela seleção de mostras dos seguintes gêneros: poema, receita, biografia, notícia, história em quadrinhos, entrevista, carta, canção e enquete. Após esse primeiro momento, seguiram-se os seguintes passos: a apresentação, o reconhecimento e a recriação dos gêneros previamente escolhidos.

Por mais que o alunado esteja cercado de mostras dos gêneros selecionados anteriormente, tendo-os visto ao longo de sua trajetória escolar, acreditei ser necessário fazer com que os estudantes pudessem ser apresentados novamente às mostras selecionadas. O intuito era fazer com que eles pudessem ser capazes de reconhecer os gêneros e, em seguida, recriá-los.

Ainda que haja certa uniformidade na constituição de cada um dos gêneros discursivos, a diferença existente entre as versões faz com que cada texto seja único. Por exemplo, as histórias em quadrinhos são narrativas sequenciais graficamente divididas em pequenos quadros lidos da esquerda para a direita em um movimento de zigue-

zague. Contudo, na cultura oriental, a leitura é feita da direita para a esquerda, um fato que singulariza a construção desses gibis, também conhecidos como mangás.

Sendo assim, devido aos motivos expostos acima, ratifica-se a necessidade de reapresentar os gêneros previamente escolhidos. A maneira que acreditei ser pertinente foi fazer uma mescla de fontes: algumas advindas do próprio caderno pedagógico disponibilizado pela Rede e outras surgidas de pesquisas feitas por mim no momento de planejar a prática leitora, seja utilizando páginas da web ou



não, como é o caso de livros e revistas. Esta ação durou um bimestre inteiro, porque além de especificar as características de cada gênero, foram feitos alguns exercícios individuais ou em grupo, seguidos de um debate geral em classe, para averiguar se os discentes conseguiam reconhecer as especificidades dos gêneros estudados.

Entre outras, algumas das perguntas feitas aos alunos foram:

- I. Qual seria a finalidade de cada texto?
- II. Que tipo de linguagem de cada exemplo?
- III. A quem se dirige o interlocutor de cada mostra de gênero?

IV. Que características estruturais singularizam cada um dos gêneros?

O próximo passo que os alunos seguiram foi o de recriar as mostras estudadas, porém, antes disso, seria interessante explicitar de que maneira o elemento interdisciplinar se inseriu na proposta de letramento apresentada neste artigo. E é exatamente essa explicação que faremos a seguir.

3. Atividade prática

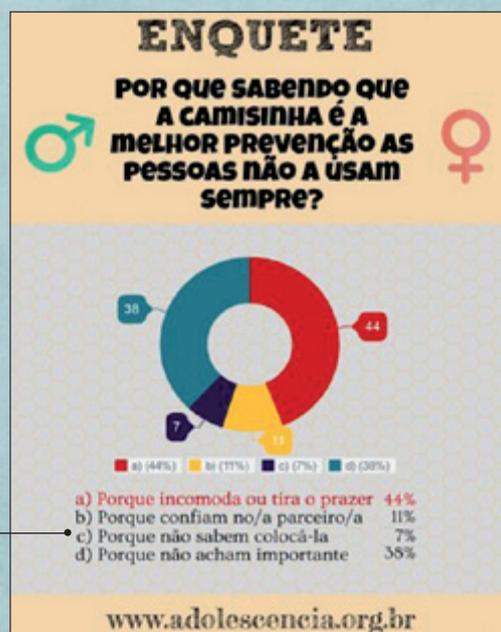
Tendo em vista que além de professora de Língua Portuguesa também atuo na Rede como docente de Língua Espanhola, sob meu ponto de vista, uma possibilidade seria introduzir o universo hispânico

no planejamento da prática de letramento em questão.

No momento em que os alunos se deram conta de que além de gêneros advindos da Língua Portuguesa haveria outros em Língua Espanhola, surgiu um interesse maior pela proposta. Aguçados pela curiosidade, os estudantes sentiram-se à vontade para interpretar a sua maneira os gêneros levados à sala, à época traduzidos por mim. Abaixo seguem alguns exemplos apresentados aos alunos: uma propaganda institucional do governo da Espanha, uma enquete promovida pelo governo brasileiro e um poema da escritora Gloria Fuertes, respectivamente.



Dentro de mim há um pouco de sua arte e sua cultura, um pouco de mar e de montanha, de seus saberes e de sua forma de viver. Viaje ao país que você conhece sem conhecer.



- a) Porque incomoda ou tira o prazer 44%
- b) Porque confiam no/a parceiro/a 11%
- c) Porque não sabem colocá-la 7%
- d) Porque não acham importante 38%

LOS TRES PINGÜINOS

Gloria Fuertes

Eran tres pingüinos,

Desde pequeñines,

Que se llamaban

PIN,

GÜI

Y NO.

Pin quería a Güi

Y Güi quería a No.

Por eso el pobre Pin

Estaba siempre solo.

Lo único que Pin

Conseguía de No,

Era que siempre No

Le hablara sobre Güi.

Se cansó el pobre Pin,

De tal desolación,

Y se marchó por fin,

Del Polo Sur al Polo Nor.

Y ya solo en el Polo,

El pingüino Pin,

Se pasaba los días

Escribiéndole a Güi.

Fonte: www.juntadeandalucia.es

Após expormos os gêneros escolhidos, cabe esclarecer que a temática de cada um dos textos seguiu os critérios expostos nos PCNs, que orientam o trabalho docente a partir de variados temas transversais, como: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e trabalho e consumo. Segundo o documento, “por tratarem de questões sociais

contemporâneas, que tocam profundamente o exercício de cidadania, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra” (PCN, 1998, p. 40).

Através do primeiro texto da mostra acima, cuja temática envolve a pluralidade cultural, pudemos, durante a discussão em grupo, perceber como a linguagem não verbal foi utilizada para instigar o turismo na Espanha. Juntos, os alunos perceberam que a imagem de vários barris de vinho ao fundo poderia sugerir que aquele é um país cujo vinho é uma bebida típica. Em um segundo

momento, pensamos em quais poderiam ser os meios, verbais ou não verbais, utilizados para promover o turismo no Brasil. Uma dinâmica semelhante foi seguida nos outros gêneros apresentados.

Por fim, para os PCNs, os temas transversais também servem para isso: focalizar, por meio de uma análise comparativa, como certos assuntos são tratados no Brasil e em países de língua estrangeira, sem se esquecer de que há a necessidade de adequação de certos textos a depender do conhecimento prévio e linguístico do aluno.

“

Através do primeiro texto da mostra acima, cuja temática envolve a pluralidade cultural, pudemos, durante a discussão em grupo, perceber como a linguagem não verbal foi utilizada para instigar o turismo na Espanha. ”

“
Ao escolherem de que forma adaptariam o poema-base, os alunos tiveram a oportunidade de atuar de maneira crítica, passando a ser sujeitos da ação; em suma, experimentando a escrita.”

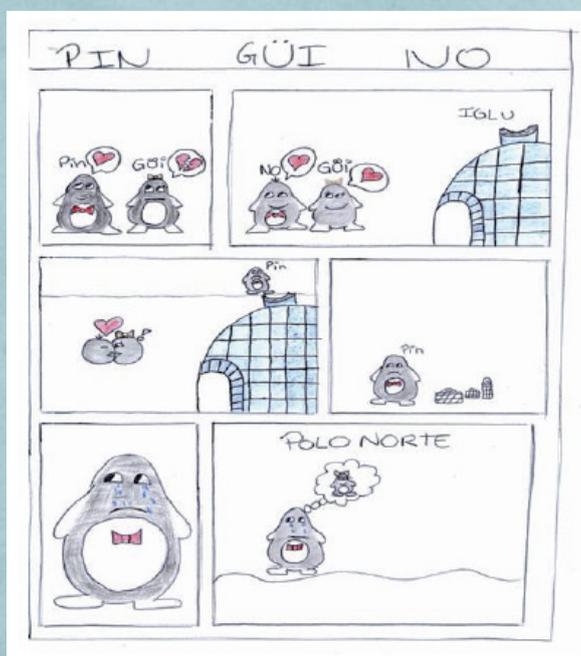
4. Atividades autorais

Tendo em vista a conclusão da primeira etapa do processo de letramento, de apresentação e reconhecimento, deu-se início à fase seguinte: a construção de conhecimento por parte dos estudantes. Para isso, após uma breve discussão em grupo, escolhemos um texto-base para que, a partir dele, construíssemos outros gêneros discursivos. Sendo assim, após analisarmos cada uma das mostras que havíamos visto durante as aulas, optamos por fazer uso do poema de Gloria Fuertes para servir de eixo principal para a construção de outros gêneros. Resumidamente, a ideia era que lêssemos novamente o poema e pensássemos como poderíamos adaptá-lo aos outros gêneros que havíamos estudado em

aulas anteriores. Esse seria um momento de apropriação da escrita.

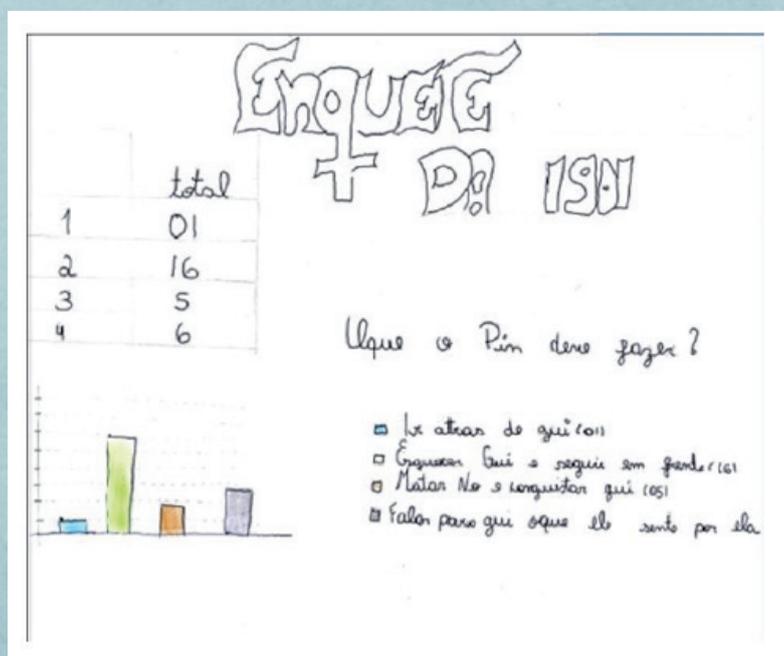
Em mais um bimestre letivo, em grupos, os alunos criaram cartas, propagandas, músicas, histórias em quadrinhos, poemas visuais, receitas, entrevistas, notícias, enquetes e biografias, tendo como base o enredo do poema *Los Tres Pingüinos*, cuja temática envolvia a decepção amorosa vivenciada por um dos pingüins. Cabe ressaltar que o poema foi primeiramente apresentado em espanhol e, em seguida, traduzido por mim para a turma.

Seguem alguns dos resultados obtidos, cujo critério para a exposição neste artigo considerou aspectos de visualização:



Gênero: História em quadrinhos.

Autores: Jenifer Coelho, Livia Nobres e Priscila Rangel.



Gênero: Enquete.

Autores: Ryan Alves e Adriano Barbosa.

Conclusão

Como pudemos perceber, apesar de alguns equívocos de ordem ortográfica, estrutural e/ou gramatical, que infelizmente não puderam ser corrigidos a tempo devido ao calendário final de provas, os estudantes puderam praticar uma escritura autônoma, que demandava certo grau de complexidade compatível com o nível de escolaridade em que se encontravam os discentes. Ao escolherem de que forma adaptariam o poema-base, os alunos tiveram a oportunidade de atuar de maneira crítica, passando a ser sujeitos da ação, em suma, experimentando a escrita. Como bem pontuam as OCs-RJ (2016, p. 5), existe a necessidade de que o aluno vivencie uma participação social verdadeira porque “o indivíduo se comunica, tem acesso à informação, se expressa,



torna-se autônomo, crítico, constrói novas visões de mundo e, principalmente, constrói conhecimento”.

Por fim, ainda que o trabalho final careça de certos ajustes, acreditamos que o objetivo geral pôde ser alcançado. Esperamos que, daqui em

diante, novas práticas possam surgir para auxiliar o trabalho do professor de línguas na laboriosa tarefa que é praticar o letramento em sala de aula.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Estrangeira – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

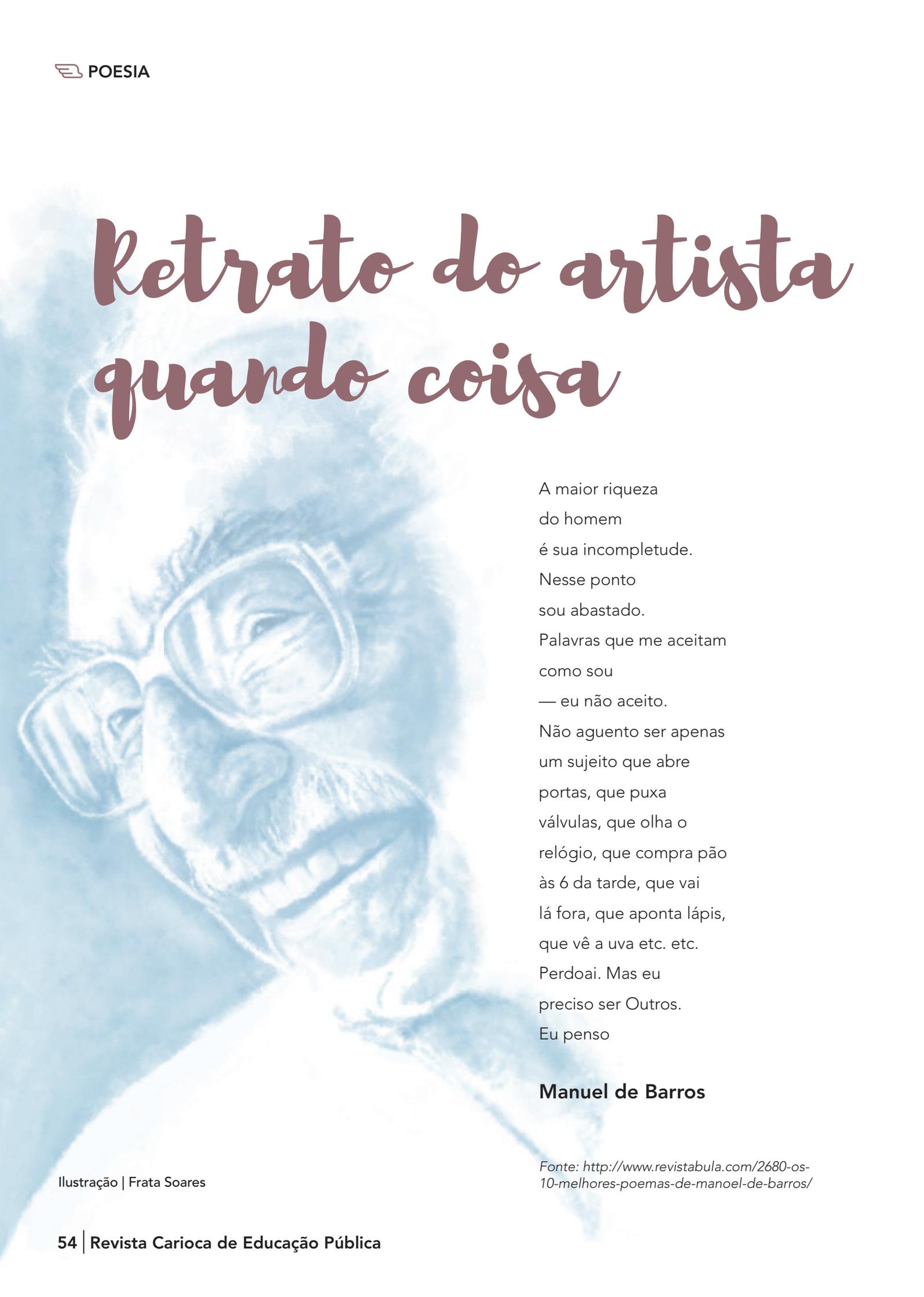
FREITAS, M.T. A. *Bakhtin e a Psicologia*. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p.165-187.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares para o ensino de Língua Espanhola*. Rio de Janeiro, 2016.

VARGAS, A; LOPES, A. O letramento e o papel do professor num processo interdisciplinar de construção de conhecimentos. Jornada de Educação. Rio Grande do Sul: Unifra, 2006.

Retrato do artista quando coisa



A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso

Manuel de Barros

Fonte: <http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>



PRÁTICAS DE ENSINO

COMO SE CONSTRÓI UMA BOA PRÁTICA?

As mudanças de nosso tempo têm repercutido no contexto escolar, tenhamos ou não consciência delas, impondo à prática pedagógica desafios de diferentes naturezas.

Essas questões já fazem parte das reflexões de muitos professores desta Rede que, ao perceberem o papel significativo das metodologias de ensino na formação dos(as) alunos(as), assumem uma nova postura frente ao conhecimento, incorporando novas maneiras de pensar sobre os saberes e sobre os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem.

Esta seção é dedicada a você, professor(a) regente, diretor(a), diretor(a) adjunto(a) e Coordenador(a) pedagógico(a) dessa Rede Municipal de Ensino que, comprometido(a) com o processo de mudança, vem ampliando os horizontes de seu fazer pedagógico e do conhecimento dos(as) alunos(as). Aqui, sua prática bem-sucedida pode inspirar outros professores(as)!

Envie para a redação da Revista um texto reflexivo relatando o seu trabalho!

Para ilustrar o seu relato, anexe até 06 (seis) imagens, com boa resolução, em formato JPG.

Participe! Esta Revista é para você, professor!

Através do link <https://goo.gl/IMJh6o> ou do QR Code você terá acesso ao formulário para o envio de seu trabalho.



AS BELEZAS DO RIO

aos olhos encantados

de uma criança



Ilustrações | Aloysio Neves



Prof.ª Denise Barreto de Resende

(Ciep Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda)

Formada em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera, SP. Atua como professora de Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro há oito anos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização. Participa de encontros de formação continuada para estudos de letramento, leitura e escrita – Epelle-UFRJ.

O projeto apresentado neste relato foi realizado, inicialmente, em 2015 numa turma de 3º ano, tendo um desdobramento com a mesma turma em 2016.

Ao longo da história, o homem utiliza a imagem como forma de representar o seu cotidiano através de diversas artes como desenhos e pinturas. Esta forma de representação, presente no mundo contemporâneo, está inserida nas práticas escolares. Contudo, muitas das vezes, restringe-se a atividades superficiais, isto é, atividades que não levam ao aluno uma

compreensão do mundo ao seu redor, de modo que ele não se reconheça apenas como espectador, mas como personagem inserido nesta história.

A partir do momento em que o professor compreende que é possível representar ideias, opiniões, pensamentos não somente pela escrita, mas também por diversas linguagens e expressões, o trabalho é enriquecido através do aprendizado não só do ler, mas do ver.



Com o propósito de aliar tudo isso e com o pensamento voltado para as habilidades, gostos e estímulos dos alunos nasceu o projeto As Belezas do Rio aos Olhos Encantados de uma Criança.

O projeto anual da escola, no ano de 2015, foi baseado nos 450 anos da cidade do Rio de Janeiro. Com isso, cada turma procurou desenvolver uma atividade com essa temática. Certo é que, por se tratar da cidade onde vivemos e pelo fato de que comemoramos anualmente o seu aniversário, os alunos já estavam bastante familiarizados com a temática, o que facilitou a compreensão da proposta a partir de uma roda de conversa.

Em homenagem aos 450 anos da cidade do Rio de Janeiro, cada aluno retrataria a cidade, em tela, com o olhar para as belezas do Rio. Os alunos receberam essa proposta com bastante entusiasmo! As belezas retratadas contemplariam não só os pontos turísticos, mas também lembranças e desejos representados pelos seus mais belos sonhos e visões de um Rio lindo e cheio de encantos!

Cumprimos, assim, a primeira parte do projeto, no ano de 2015, obedecendo a uma série de etapas: criação e produção dos desenhos a partir de modelos prontos de alguns pontos turísticos disponibilizados por mim ou criação própria. Na conversa inicial que tivemos, enfatizei que o maior objetivo não era simplesmente retratar os pontos turísticos, mas, principalmente, o que achavam belo, o que

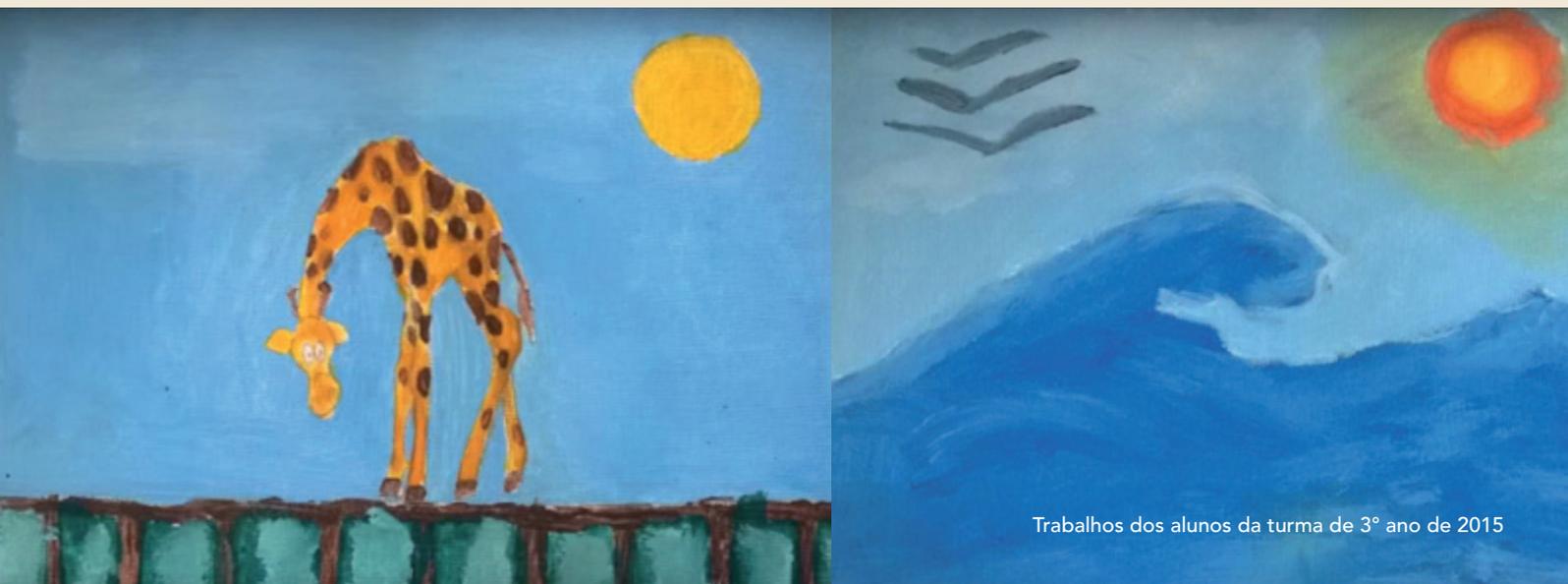
“
**Aprender com
sentido e prazer
está associado à
compreensão mais
clara daquilo que é
ensinado**”



era significativo para eles. Fato é que nem todos os alunos se sentiam à vontade para criar. Por isso, disponibilizei alguns desenhos para que servissem de modelo conforme o tema proposto. Alguns utilizaram os modelos, outros ampliaram os desenhos e alguns criaram a partir de suas lembranças, surgindo assim a pintura das telas, com a nomeação e a descrição das mesmas e a exposição dos quadros na Feira do Conhecimento¹. É importante ressaltar que a parceria com o professor de Artes, Marcos Mouren, foi essencial para que o trabalho tivesse um excelente resultado.

Em cada etapa de um projeto, é importante enfatizar que ouvir os alunos é essencial. Tive a oportunidade de conversar com eles, escutar suas ideias, provocar reflexões e, principalmente, respeitar suas escolhas. De acordo com os PCNs – Artes (1997, pp.47 e 48), “aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado”.

¹ A feira acontece todos os anos no Ciep Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda. Ela tem como objetivo a apresentação de trabalhos desenvolvidos pelas turmas durante o ano letivo. É aberta ao público.





Alunos do 3º ano de 2016 trabalhando em grupo

Dentro desse processo, a expectativa era de que os alunos fossem capazes de se enxergar como protagonistas do processo de aprendizagem, autores de suas obras e sensíveis a sua capacidade de criação.

O vídeo com as telas nomeadas está disponível em <https://goo.gl/TPRPFfe>.

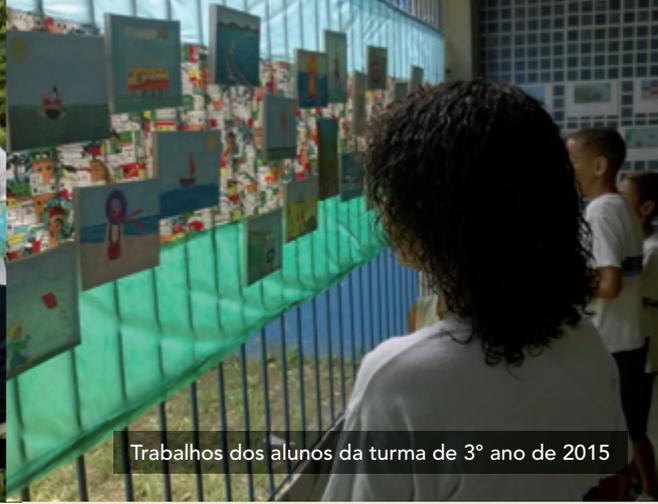
No ano de 2016, retomamos o projeto a partir de uma proposta de atividade da professora regente da Sala de Leitura, Cristiane Brandão, que evidenciou as questões referentes à poesia, isto é, a poesia como tudo aquilo que comove, que sensibiliza e desperta sentimentos. Ao retornar da Sala de Leitura

uma aluna afirmou que nossos quadros eram poesias! Com isso em mente, a proposta foi transformar as “poesias” em poemas, isto é, tendo como base os quadros pintados, os alunos criaram seus poemas. Mas criança pode escrever poesia? Carvalho (2012) nos responde: “Criança pode

escrever poesia, sim. Depois de ouvir e ler os poetas, muitas crianças arriscam seus primeiros versos. E se escreverem, a gente “publica”: põe no mural ou no varal de poesias.” Assim, dentro de seus grupos, as ideias foram surgindo, as rimas se completando e os poemas nascendo!

“

O que me deixa completamente realizada é ouvir meus alunos afirmarem que são artistas, que seus quadros são poesias, orgulhando-se e fazendo questão de mostrar o seu trabalho para todos, sempre!”



Trabalhos dos alunos da turma de 3º ano de 2015

A última etapa proposta foi a dramatização dos poemas. Eles ficaram livres para criar, recitando, usando música, gestos e ritmo. No mesmo dia em que ensaiamos, propus um desafio: que eles se apresentassem na Sala de Leitura para outros alunos. A apresentação contou com a presença da coordenadora pedagógica, Cláudia Teixeira, da professora Cristiane Brandão e de alguns alunos das demais turmas. Enfim, fechamos o projeto com chave de ouro!

O vídeo com a dramatização dos poemas está disponível em <https://goo.gl/z2B2uj>.

O que me deixa completamente realizada é ouvir meus alunos afirmarem que são artistas, que seus quadros são poesias, orgulhando-se e fazendo

questão de mostrar o seu trabalho para todos, sempre! Smolka (2008) afirma que dentro da escola a criança “precisa ocupar o espaço como protagonista, interlocutora, como alguém que fala e assume o seu dizer”; e que o espaço da sala de aula pode ser transformado “em lugar e momento de encontro e de articulação das histórias e dos sentidos de cada um, e de todos”. Tenho percebido ao longo dos anos que os alunos se reconhecem como protagonistas de sua aprendizagem. Reconhecem-se como autores de suas práticas, tornam-se autônomos, críticos, capazes de entender a sua importância no contexto escolar e na sua vida, como cidadão ativo, com poder de transformação.



“
Tenho percebido ao longo dos anos que os alunos se reconhecem como protagonistas de sua aprendizagem.
”

Referências

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília, 1997.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Ensino. *A avaliação na Educação Infantil*. Rio de Janeiro, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2008.



A nova Califórnia



Lima Barreto

Afonso Henriques de Lima Barreto (1881 - 1922), autor de *O Triste Fim de Policarpo Quaresma* e de inúmeros contos e crônicas que retratam o Rio de Janeiro do início do século XX.

CAPÍTULO I

Ninguém sabia donde viera aquele homem. O agente do Correio pudera apenas informar que acudia ao nome de Raimundo Flamel, pois assim era subscrita a correspondência que recebia. E era grande. Quase diariamente, o carteiro lá ia a um dos extremos da cidade, onde morava o desconhecido, sopesando um maço alentado de cartas vindas do mundo inteiro, grossas revistas em línguas arrevesadas, livros, pacotes...

Quando Fabrício, o pedreiro, voltou de um serviço em casa do novo habitante, todos na venda perguntaram-lhe que trabalho lhe tinha sido determinado.

— Vou fazer um forno, disse o preto, na sala de jantar.

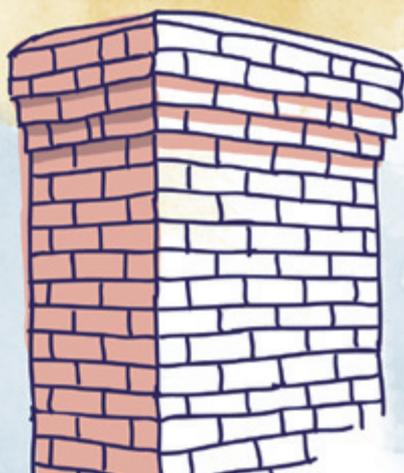
Imaginem o espanto da pequena cidade de Tubiacanga, ao saber de tão extravagante construção: um forno na sala de jantar! E, pelos dias seguintes, Fabrício pôde contar que vira balões de vidros, facas sem corte, copos como os da farmácia — um rol de coisas

esquisitas a se mostrarem pelas mesas e prateleiras como utensílios de uma bateria de cozinha em que o próprio diabo cozinhasse.

O alarme se fez na vila. Para uns, os mais adiantados, era um fabricante de moeda falsa; para outros, os crentes e simples, um tipo que tinha parte com o tihoso.

Chico da Tirana, o carreiro, quando passava em frente da casa do homem misterioso, ao lado do carro a chiar, e olhava a chaminé da sala de jantar a fumar, não deixava de persignar-se e rezar um “credo” em voz baixa; e, não fora a intervenção do farmacêutico, o subdelegado teria ido dar um cerco à casa daquele indivíduo suspeito, que inquietava a imaginação de toda uma população.

Tomando em consideração as informações de Fabrício, o boticário Bastos concluirá que o desconhecido devia ser um sábio, um grande químico, refugiado ali para mais sossegadamente levar avante os seus trabalhos científicos.



Homem formado e respeitado na cidade, vereador, médico também, porque o doutor Jerônimo não gostava de receitar e se fizera sócio da farmácia para mais em paz viver, a opinião de Bastos levou tranquilidade a todas as consciências e fez com que a população cercasse de uma silenciosa admiração a pessoa do grande químico, que viera habitar a cidade.



De tarde, se o viam a passear pela margem do Tubiacanga, sentando-se aqui e ali, olhando perdidamente as águas claras do riacho, cismando diante da penetrante melancolia do crepúsculo, todos se descobriam e não era raro que às “boas noites” acrescentassem “doutor”. E tocava muito o coração daquela gente a profunda simpatia com que ele tratava as crianças, a maneira pela qual as contemplava, parecendo apiedar-se de que elas tivessem nascido para sofrer e morrer.

Na verdade, era de ver-se, sob a doçura suave da tarde, a bondade de Messias com que ele afagava aquelas crianças

pretas, tão lisas de pele e tão tristes de modos, mergulhadas no seu cativo moral, e também as brancas, de pele baça, gretada e áspera, vivendo amparadas na necessária caquexia dos trópicos.

Por vezes, vinha-lhe vontade de pensar qual a razão de ter Bernardin de Saint-Pierre gasto toda a sua ternura com Paulo e Virgínia e esquecer-se dos escravos que os cercavam...

Em poucos dias a admiração pelo sábio era quase geral, e não o era unicamente porque havia alguém que não tinha em grande conta os méritos do novo habitante.

Capitão Pelino, mestre-escola e redator da *Gazeta de Tubiacanga*, órgão local e filiado ao partido situacionista, embirrava com o sábio. “Vocês hão de ver, dizia ele, quem é esse tipo... Um caloteiro, um aventureiro ou talvez um ladrão fugido do Rio.”

A sua opinião em nada se baseava, ou antes, baseava-se no seu oculto despeito vindo na terra um rival para a fama de sábio de que gozava. Não que Pelino fosse químico, longe disso; mas era sábio, era gramático. Ninguém escrevia em Tubiacanga que não levasse bordoadas do Capitão Pelino, e mesmo quando se falava em algum homem notável lá no Rio, ele não deixava de dizer: “Não há dúvida! O homem tem talento, mas escreve: ‘um outro’, ‘de resto’...” E contraía os lábios como se tivesse engolido alguma coisa amarga.

Toda a vila de Tubiacanga acostumou-se a respeitar o solene Pelino, que corrigia e emendava as maiores glórias nacionais. Um sábio...

Ao entardecer, depois de ler um pouco o Sotero, o Candido de Figueiredo ou o Castro

“

De tarde, se o viam a passear pela margem do Tubiacanga, sentando-se aqui e ali, olhando perdidamente as águas claras do riacho, cismando diante da penetrante melancolia do crepúsculo, todos se descobriam e não era raro que às “boas noites” acrescentassem “doutor”. ”

Lopes, e de ter passado mais uma vez a tintura nos cabelos, o velho mestre-escola saía vagarosamente de casa, muito abotoado no seu paletó de brim mineiro, e encaminhava-se para a botica do Bastos a dar dous dedos de prosa. Conversar é um modo de dizer, porque era Pelino avaro de palavras, limitando-se tão-somente a ouvir. Quando, porém, dos lábios de alguém escapava a menor incorreção de linguagem, intervinha e emendava. “Eu asseguro, dizia o agente do Correio, que...” Por aí, o mestre-escola intervinha com mansuetude evangélica: “Não diga ‘asseguro’, Senhor Bernardes; em português é garanto.”

E a conversa continuava depois da emenda, para ser de novo interrompida por uma outra. Por essas e outras, houve muitos palestradores que se afastaram, mas Pelino, indiferente, seguro dos seus deveres, continuava o seu apostolado de vernaculismo. A chegada do sábio veio distraí-lo um pouco da sua missão. Todo o seu esforço voltava-se agora para combater aquele rival, que surgia tão inopinadamente.

Foram vãs as suas palavras e a sua eloquência: não só Raimundo Flamel pagava em

dia as suas contas, como era generoso — pai da pobreza — e o farmacêutico vira numa revista de específicos seu nome citado como químico de valor.

CAPÍTULO II

Havia já anos que o químico vivia em Tubiacanga, quando, uma bela manhã, Bastos o viu entrar pela botica adentro. O prazer do farmacêutico foi imenso. O sábio não se dignara até aí visitar fosse quem fosse e, certo dia, quando o sacristão Orestes ousou penetrar em sua casa, pedindo-lhe uma esmola para a futura festa de Nossa Senhora da Conceição, foi com visível enfado que ele o recebeu e atendeu.

Vendo-o, Bastos saiu de detrás do balcão, correu a recebê-lo com a mais perfeita demonstração de quem sabia com quem tratava e foi quase em uma exclamação que disse:

— Doutor, seja bem-vindo.

O sábio pareceu não se surpreender nem com a demonstração de respeito do farmacêutico, nem com o tratamento universitário. Docemente, olhou um instante a armação cheia de medicamentos e respondeu:

— Desejava falar-lhe em particular, Senhor Bastos.

O espanto do farmacêutico foi grande. Em que poderia ele ser útil ao homem, cujo nome corria mundo e de quem os jornais falavam com tão acendrado respeito? Seria dinheiro? Talvez... Um atraso no pagamento das rendas,

quem sabe? E foi conduzindo o químico para o interior da casa, sob o olhar espantado do aprendiz que, por um momento, deixou a “mão” descansar no gral, onde macerava uma tisana qualquer.

Por fim, achou ao fundo, bem no fundo, o quatinho que lhe servia para exames médicos mais detidos ou para as pequenas operações, porque Bastos também operava. Sentaram-se e Flamel não tardou a expor:

— Como o senhor deve saber, dedico-me à química, tenho mesmo um nome respeitado no mundo sábio...

— Sei perfeitamente, doutor, mesmo tenho disso informado, aqui, aos meus amigos.

— Obrigado. Pois bem: fiz uma grande descoberta, extraordinária. . .

Envergonhado com o seu entusiasmo, o sábio fez uma pausa e depois continuou:

— Uma descoberta... Mas não me convém, por ora, comunicar ao mundo sábio, compreende?

— Perfeitamente.

— Por isso precisava de três pessoas conceituadas que fossem testemunhas de uma experiência dela e me dessem um atestado em forma, para resguardar a prioridade da minha invenção... O senhor sabe: há acontecimentos imprevistos e...

— Certamente! Não há dúvida!

— Imagine o senhor que se trata de fazer ouro...



— Como? O quê? fez Bastos, arregalando os olhos.

— Sim! Ouro! disse, com firmeza, Flamel.

— Como?

— O senhor saberá, disse o químico secamente. A questão do momento são as pessoas que devem assistir à experiência, não acha?

— Com certeza, é preciso que os seus direitos fiquem resguardados, porquanto...

— Uma delas, interrompeu o sábio, é o senhor; as outras duas, o Senhor Bastos fará o favor de indicar-me.

O boticário esteve um instante a pensar, passando em revista os seus conhecimentos e, ao fim de uns três minutos, perguntou:

— O Coronel Bentes lhe serve? Conhece?

“

O espanto do farmacêutico foi grande. Em que poderia ele ser útil ao homem, cujo nome corria mundo e de quem os jornais falavam com tão acendrado respeito? Seria dinheiro? Talvez... Um atraso no pagamento das rendas, quem sabe? ”

— Não. O senhor sabe que não me dou com ninguém aqui.

— Posso garantir-lhe que é homem sério, rico e muito discreto.

— E religioso? Faça-lhe esta pergunta, acrescentou Flamel logo, porque temos que lidar com ossos de defunto e só estes servem...

— Qual! E quase ateu...

— Bem! Aceito. E o outro?

Bastos voltou a pensar e dessa vez demorou-se um pouco mais consultando a sua memória... Por fim, falou:

— Será o Tenente Carvalhais, o coletor, conhece?

— Como já lhe disse...

— É verdade. É homem de confiança, sério, mas...

— Que é que tem?

— É maçom.

— Melhor.

— E quando é?

— Domingo. Domingo, os três irão lá em casa assistir à experiência e espero que não

me recusarão as suas firmas para autenticar a minha descoberta.

— Está tratado.

Domingo, conforme prometeram, as três pessoas respeitáveis de Tubiacanga foram à casa de Flamel, e, dias depois, misteriosamente, ele desaparecia sem deixar vestígios ou explicação para o seu desaparecimento.

CAPÍTULO III

Tubiacanga era uma pequena cidade de três ou quatro mil habitantes, muito pacífica, em cuja estação, de onde em onde, os expressos davam a honra de parar. Há cinco anos não se registrava nela um furto ou roubo. As portas e janelas só eram usadas... porque o Rio as usava.

O único crime notado em seu pobre cadastro fora um assassinato por ocasião das eleições municipais; mas, atendendo que o assassino era do partido do governo, e a vítima da oposição, o acontecimento em nada alterou os hábitos da cidade, continuando ela a exportar o



seu café e a mirar as suas casas baixas e acanhadas nas escassas águas do pequeno rio que a batizara.

Mas, qual não foi a surpresa dos seus habitantes quando se veio a verificar nela um dos repugnantes crimes de que se tem memória! Não se tratava de um esquiteamento ou parricídio; não era o assassinato de uma família inteira ou um assalto à coletoria; era cousa pior, sacrílega aos olhos de todas as religiões e consciências: violavam-se as sepulturas do "Sossego", do seu cemitério, do seu campo-santo.

Em começo, o coveiro julgou que fossem cães, mas, revistando bem o muro, não encontrou senão pequenos buracos. Fechou-os; foi inútil. No dia seguinte, um jazigo perpétuo arrombado e os ossos saqueados; no outro, um carneiro e uma sepultura rasa. Era gente ou demônio. O coveiro não quis mais continuar as pesquisas por sua conta, foi ao subdelegado e a notícia espalhou-se pela cidade.

A indignação na cidade tomou todas as feições e todas as vontades. A religião da morte precede todas e certamente será a última a morrer nas consciências. Contra a profanação, clamaram os seis presbiterianos do lugar — os bíblicos, como lhes chama o povo; clamava o Agrimensol Nicolau, antigo cadete, e positivista do rito Teixeira Mendes; clamava o Major Camanho, presidente da Loja Nova Esperança; clamavam o turco Miguel Abudala,

negociante de armarinho, e o céptico Belmiro, antigo estudante, que vivia ao Deus-dará, bebericando parati nas tavernas. A própria filha do engenheiro residente da estrada de ferro, que vivia desdenhando aquele lugarejo, sem notar sequer os suspiros dos apaixonados locais, sempre esperando que o expresso trouxesse um príncipe a desposá-la, a linda e desdenhosa Cora não pôde deixar de compartilhar da indignação e do horror que tal ato provocara em todos do lugarejo. Que tinha ela com o túmulo de antigos escravos e humildes roceiros? Em que podia interessar aos seus lindos olhos pardos o destino de tão humildes ossos? Porventura o furto deles perturbaria o seu sonho de fazer radiar a beleza de sua boca, dos seus olhos e do seu busto nas calçadas do Rio?

Decerto, não; mas era a Morte, a Morte implacável e onipotente, de que ela também se sentia escrava, e que não deixaria um dia de levar a sua linda caveirinha para a paz eterna do cemitério. Aí Cora queria os seus ossos sossegados, quietos e comodamente descansando

num caixão bem feito e num túmulo seguro, depois de ter sido a sua carne encanto e prazer dos vermes...

O mais indignado, porém, era Pelino. O professor deitara artigo de fundo, imprecando, bramindo, gritando: "Na estória do crime, dizia ele, já bastante rica de fatos repugnantes, como sejam: o esquiteamento de Maria de Macedo, o estrangulamento dos irmãos Fuoco, não se registra um que o seja tanto como o saque às sepulturas do 'Sossego'."

E a vila vivia em sobressalto. Nas faces não se lia mais paz; os negócios estavam paralisados; os namoros suspensos. Dias e dias por sobre as casas pairavam nuvens negras e, à noite, todos ouviam ruídos, gemidos, barulhos sobrenaturais... Parecia que os mortos pediam vingança...

O saque, porém, continuava. Toda noite eram duas, três sepulturas abertas e esvaziadas de seu fúnebre conteúdo. Toda a população resolveu ir em massa guardar os ossos dos seus maiores. Foram cedo, mas, em breve, cedendo à fadiga e ao sono, retirou-se um, depois

“
Correram e conseguiram apanhar dous dos vampiros. A raiva e a indignação, até aí sopitadas no animo deles, não se contiveram mais e deram tanta bordoadada nos macabros ladrões, que os deixaram estendidos como mortos.”

outro e, pela madrugada, já não havia nenhum vigilante. Ainda nesse dia o coveiro verificou que duas sepulturas tinham sido abertas e os ossos levados para destino misterioso.

Organizaram então uma guarda. Dez homens decididos juraram perante o subdelegado vigiar durante a noite a mansão dos mortos.

Nada houve de anormal na primeira noite, na segunda e na terceira; mas, na quarta, quando os vigias já se dispunham a cochilar, um deles julgou lobrigar um vulto esgueirando-se por entre a quadra dos carneiros. Correram e conseguiram apanhar dous dos vampiros. A raiva e a indignação, até aí sopitadas no animo deles, não se contiveram mais e deram tanta bordoadada nos macabros ladrões, que os deixaram estendidos como mortos.

A notícia correu logo de casa em casa e, quando, de manhã, se tratou de estabelecer a identidade dos dous malfeitores, foi diante da população inteira que foram neles reconhecidos o Coletor Carvalhais e o Coronel Bentes, rico fazendeiro e presidente da Câmara. Este último ainda vivia e, a perguntas repetidas que lhe fizeram, pôde dizer que juntava os ossos para fazer ouro e o companheiro que fugira era o farmacêutico.

Houve espanto e houve esperanças. Como fazer ouro com ossos? Seria possível? Mas aquele homem rico, respeitado, como desceria ao papel de ladrão de mortos se a cousa não fosse verdade!



Se fosse possível fazer, se daqueles míseros despojos fúnebres se pudesse fazer alguns contos de réis, como não seria bom para todos eles!

O carteiro, cujo velho sonho era a formatura do filho, viu logo ali meios de consegui-la. Castrioto, o escrivão do juiz de paz, que no ano passado conseguiu comprar uma casa, mas ainda não a pudera cercar, pensou no muro, que lhe devia proteger a horta e a criação. Pelos olhos do sitiante Marques, que andava desde anos atrapalhado para arranjar um pasto, pensou logo no prado verde do Costa, onde os seus bois engordariam e ganhariam forças...

Às necessidades de cada um, aqueles ossos que eram ouro viriam atender, satisfazer e felicitá-los; e aqueles dous ou três milhares de pessoas, homens, crianças, mulheres, moços e velhos, como se fossem uma só pessoa, correram à casa do farmacêutico.

A custo, o subdelegado pôde impedir que varejassem a botica e conseguir que

ficassem na praça, à espera do homem que tinha o segredo de todo um Potosi. Ele não tardou a aparecer. Trepado a uma cadeira, tendo na mão uma pequena barra de ouro que reluzia ao forte sol da manhã, Bastos pediu graça, prometendo que ensinaria o segredo, se lhe poupassem a vida. "Queremos já sabê-lo," gritaram. Ele então explicou que era preciso redigir a receita, indicar a marcha do processo, os reativos — trabalho longo que só poderia ser entregue impresso no dia seguinte. Houve um murmúrio, alguns chegaram a gritar, mas o subdelegado falou e responsabilizou-se pelo resultado.

Docilmente, com aquela doçura particular às multidões furiosas, cada qual se encaminhou para casa, tendo na cabeça um único pensamento: arranjar imediatamente a maior porção de ossos de defunto que pudesse.

O sucesso chegou à casa do engenheiro residente da estrada de ferro. Ao jantar, não se falou em outra cousa. O doutor



“

De manhã, o cemitério tinha mais mortos do que aqueles que recebera em trinta anos de existência. Uma única pessoa lá não estivera, não matara nem profanara sepulturas: fora o bêbedo Belmiro. ”

concatenou o que ainda sabia do seu curso, e afirmou que era impossível. Isto era alquimia, coisa morta: ouro é ouro, corpo simples, e osso é osso, um composto, fosfato de cal. Pensar que se podia fazer de uma coisa outra era “besteira”. Cora aproveitou o caso para rir-se petropolimente da crueldade daqueles botocudos; mas sua mãe, Dona Emitia, tinha fé que a coisa era possível.

À noite, porém, o doutor percebendo que a mulher dormia, saltou a janela e correu em direitura ao cemitério; Cora, de pés nus, com as chinelas nas mãos, procurou a criada para irem juntas à colheita de ossos.

Não a encontrou, foi sozinha; e Dona Emília, vendo-se só, adivinhou o passeio e lá foi também. E assim aconteceu na cidade inteira. O pai, sem dizer nada ao filho, saía; a mulher, julgando enganar o marido, saía; os filhos, as filhas, os criados — toda a população, sob a luz das estrelas assombradas, correu ao satânico *rendez-vous* no “Sossego”. E ninguém faltou. O mais rico e o mais pobre lá estavam. Era o turco Miguel, era o professor Pelino, o doutor Jerônimo, o Major Camanho, Cora, a linda e deslumbrante Cora, com os seus lindos dedos de alabastro, revolvendo as sepulturas, arrancava as

carnes, ainda podres agarradas tenazmente aos ossos e deles enchia o seu regaço até ali inútil. Era o dote que colhia e as suas narinas, que se abriam em asas rosadas e quase transparentes, não sentiam o fétido dos tecidos apodrecidos em lama fedorenta...

A desinteligência não tardou a surgir; os mortos eram poucos e não bastavam para satisfazer a fome dos vivos. Houve facadas, tiros, cachações. Pelino esfaqueou o turco por causa de um fêmur e mesmo entre as famílias questões surgiram. Unicamente, o carteiro e o filho não brigaram. Andaram juntos e de acordo e houve uma vez que o pequeno, uma esperta criança de onze anos, até aconselhou ao pai: “Papai vamos aonde está mamãe; ela era tão gorda...”

De manhã, o cemitério tinha mais mortos do que aqueles que recebera em trinta anos de existência. Uma única pessoa lá não estivera, não matara nem profanara sepulturas: fora o bêbedo Belmiro.

Entrando numa venda, meio aberta, e nela não encontrando ninguém, enchera uma garrafa de parati e se deixara ficar a beber sentado na margem do Tubiacanga, vendo escorrer mansamente as suas águas sobre o áspero leito de granito — ambos, ele e o rio, indiferentes ao que já viram, mesmo à fuga do farmacêutico, com o seu Potosi e o seu segredo, sob o dossel eterno das estrelas.

Fonte: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000151.pdf>

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ARTIGOS

O envio de originais à Revista Carioca de Educação Pública implica autorização para publicação, ficando acordado que não serão pagos direitos autorais de nenhuma espécie. Uma vez publicados os textos, a Revista passa a ter todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo sua posterior reprodução como transcrição, com devida citação de fonte. Os artigos podem ser adaptados para fins didáticos, copiados e distribuídos, desde que o autor seja citado e que não se faça uso comercial da obra.

Uma vez realizada a avaliação do Conselho Editorial, os artigos serão submetidos a pareceristas preferencialmente titulados e que pertencerão, em sua maior parte, aos quadros da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, os quais podem aceitar, rejeitar ou sugerir revisões.

Os conceitos e ideias emitidos nos textos publicados são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Os textos dos artigos a serem submetidos, com o objetivo de publicação, devem seguir as orientações abaixo:

- a) ser inédito;
- b) o artigo deve ter entre cinco e dez páginas, excluídas a

capa (com o título do artigo, o resumo e o pseudônimo do autor), a bibliografia e eventuais tabelas e ilustrações que componham o texto;

- c) para a elaboração do artigo, que deverá ser enviado em PDF e DOC (Word), o autor deve usar a fonte Times New Roman, tamanho 12 para o corpo do texto (incluindo citações de autores, até três linhas, desde que ressaltadas por aspas), dez para as citações diretas longas (acima de três linhas), que deverão ser ressaltadas na margem esquerda, usando a margem 3.0 cm;

- d) as citações e referências devem seguir as normas gerais da ABNT;

Exemplo de referência:
BOBBIO, Norberto. Teoria geral da política: filosofia política e as lições dos clássicos. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000;

- e) a diagramação deve ser feita com o espaçamento entre linhas de 1.5 cm no corpo do texto e simples nas citações diretas longas e nas notas de rodapé;

- f) os textos devem ser encaminhados no formato

PDF e DOC (Word), com título do trabalho em negrito e, em separado, uma ficha com os dados do autor (nome completo, formação acadêmica e titulação, se tiver, telefone, endereço completo e endereço eletrônico) e o título do artigo;

- g) o artigo deve conter resumo em português e em inglês (abstract), além das palavras-chave, entre três e cinco;
- h) os textos devem ser escritos em português, seguindo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, e a revisão será da responsabilidade exclusiva do(s) autor(es);
- i) as tabelas e gráficos, se houver, devem estar em formato editável (.doc ou .xls);
- j) através do link <https://goo.gl/gVKPLW> ou do QR Code, você terá acesso ao **Formulário para preenchimento de dados**.





Avaliação

Esse é o tema que a **Revista Carioca de Educação Pública** trará em sua 4ª edição.

- Quais concepções de Educação estão em jogo quando avaliamos?
- Ainda há o que discutir?
- Convidamos você a refletir conosco, professor! Esta Revista também é feita por você e para você!

