

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

EDILENE DE OLIVEIRA FRANCISCO SOUZA

LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA
PROPOSTA POR PAULO FREIRE: ESTUDO DE CASO NO
MUNICÍPIO DE EMBU DAS ARTES

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO
2013

EDILENE DE OLIVEIRA FRANCISCO SOUZA

**LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA
PROPOSTA POR PAULO FREIRE: ESTUDO DE CASO NO
MUNICÍPIO DE EMBU DAS ARTES**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob orientação da Prof^a Dra. Ana Maria Saul.

SÃO PAULO

2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra Ana Maria Saul (orientadora)

Prof. Dra Maria Anita Viviani Martins

Prof. Dra Denise Regina Costa Aguiar

Ao meu marido, Junior, parceiro em todos os momentos na produção dessa dissertação, pelo apoio, compreensão, paciência e amor.

Ao meu filho amado Gabriel, que me inspira todos os dias.

Ao meu sobrinho Felipe, que tanto amo.

A minha mãe Heleda, pelo incentivo.

Aos meus irmãos Adilson, Anderson, Elaine e Junior, pelo apoio.

A minha sobrinha Laura, que mesmo tão pequenina nos ensinou a ler a vida.

Ao meu amigo Jayson Magno da Silva, de quem aprendo todos os dias um pouco mais.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Professora Doutora Ana Maria Saul, por acreditar nessa pesquisa.

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação: Currículo, pela rigorosidade e competência na condução dos trabalhos.

Aos colegas do programa de pós-graduação em Educação: Currículo, pelas conversas epistemológicas.

A minha cunhada Milena, pela cooperação.

A CAPES, pela bolsa que possibilitou a realização dessa dissertação.

A Deus, por permitir a concretização deste estudo.

(...) eles me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não das palavras deles.

Paulo Freire

RESUMO

SOUZA, Edilene de O. Francisco. Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire: um estudo de caso, no município de Embu das Artes.

A alfabetização é um tema que está constantemente presente em pauta de programas de formação de educadores, em campanhas eleitorais, em discursos políticos e acadêmicos. Muitas são as publicações que tratam sobre o tema e, em cada nova publicação, novos questionamentos, novas hipóteses e novas metodologias surgem na tentativa de se buscar soluções para resolver as dificuldades enfrentadas pelas escolas em ensinar a ler e a escrever. Objetivando apontar caminhos para melhoria no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, essa pesquisa, fundamentada nos pressupostos políticos e epistemológicos propostos por Paulo Freire, indica possíveis caminhos para a concretização de práticas de alfabetização crítica e significativa. Esse estudo integra uma pesquisa mais ampla desenvolvida na Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coordenada pela professora Dra. Ana Maria Saul, que investiga a presença dos referenciais freireanos na educação brasileira. O município de Embu das Artes foi escolhido nessa pesquisa para investigar como os pressupostos freireanos sobre alfabetização crítica se concretizam na política e na prática curricular dessa rede de ensino. Os resultados demonstram a possibilidade de reinvenção do pensamento de Paulo Freire, no chão da escola, no contexto da alfabetização crítica.

Palavras-chave: Alfabetização. Currículo. Pedagogia Freireana.

ABSTRACT

SOUZA, Edilene de O. Francisco. Reading and writing in the context of critical literacy proposed by Paulo Freire: a case study in the municipality of Embu das Artes.

Literacy is a topic that is constantly present on the agenda of teacher training programs, in election campaigns, in political speeches and academics. There are many publications that deal with the theme, and each new publication, new questions, new methodologies and new hypotheses arise in trying to find solutions to address the difficulties faced by schools in teaching reading and writing. Aiming point out ways to improve the process of teaching and learning of reading and writing, this research, based on the political and epistemological assumptions proposed by Paulo Freire, indicates possible paths to achieving literacy practices critical and significant. This study is part of a broader research developed in Paulo Freire Chair of the Pontifical Catholic University of São Paulo, coordinated by Professor Dr. Ana Maria Saul, who investigates the presence of referential freireanos in Brazilian education. The town of Embu das Artes was chosen in this research to investigate how assumptions about critical literacy freireanos materialize in policy and practice curriculum this school system. The results demonstrate the possibility of reinventing the thought of Paulo Freire, the floor of the school, in the context of critical literacy

Keywords: Literacy Curriculum and Pedagogy Freirean.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trama conceitual: conceitos freireanos: referencial para o desenvolvimento da pesquisa.....	28
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos conceitos que direcionam a ação pedagógica no município.....	78
Quadro 2 - Eixos que direcionam a prática pedagógica nas escolas do município.....	80
Quadro 3 - Sala de aula do 3º ano do ensino fundamental I.....	87

LISTA DE SIGLAS

CEB	Conselho de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
HTPC	Horário Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PT	Partido dos trabalhadores
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de dados
SME	Secretaria Municipal de Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	13
	INTRODUÇÃO.....	18
1	Proposta curricular para a alfabetização numa Perspectiva freireana.....	27
1.1	Concepção crítica de alfabetização.....	29
1.2	A alfabetização crítica possibilita a leitura do mundo e leitura da palavra.....	34
1.3	A alfabetização crítica é condição para a práxis dialógica.....	38
1.4	A alfabetização crítica respeita o saber e a cultura do educando.....	42
1.5	A alfabetização crítica requer considerar as dimensões política e pedagógica.....	46
1.6	A alfabetização crítica se dá na relação indissociável entre teoria e prática.....	50
2	A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	55
2.1	A opção metodológica.....	55
2.2	A Escola Municipal Mauro Ferreira.....	59
2.3	O cenário e objeto da pesquisa.....	61
2.4	Os sujeitos pesquisados.....	61
2.5	Os procedimentos para a coleta de dados: observação, análise de documentos e entrevista semiestruturada.....	62
2.6	Roteiro das entrevistas semiestruturadas.....	64
2.7	Procedimentos de observação e registro de situações de ensino-aprendizagem de alfabetização.....	65
3	O CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE EMBU DAS ARTES.....	67
3.1	O município de Embu das Artes.....	67
3.2	O sistema de ensino municipal.....	69
3.3	Especificidades do currículo no município de Embu das Artes.....	76
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	82
4.1	A leitura do mundo e a leitura da palavra na práxis alfabetizadora no	

	município de Embu das Artes.....	82
4.2	O diálogo no contexto da alfabetização crítica no município de Embu das Artes.....	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
	APÊNDICES.....	120

APRESENTAÇÃO

Meu interesse por essa pesquisa nasce das minhas experiências como docente em diferentes escolas públicas estaduais e municipais da grande São Paulo.¹

Iniciei minha carreira profissional, no município de Embu das Artes, em 2002, por meio de concurso público. O desempenho da função de professora alfabetizadora provocou em mim o prazer de ensinar as crianças a ler e a escrever e um imenso desejo de combater as dificuldades apresentadas pelos educandos, no tocante à aprendizagem da leitura e da escrita.

Levada por esta motivação, participei de grupos de formação de professores que tinham como foco das discussões articular os conhecimentos teóricos às práticas com os alunos.

Por ser minha primeira experiência como professora, sentia-me, de certa forma, frustrada com o programa de formação, pois este não me trazia uma “receita” pronta, como acreditava que precisaria para alfabetizar. Apesar de acontecerem, nos momentos de formação, análises de situações de aprendizagens para ser discutido com a equipe de professores e formadores, o programa não me indicava um método específico para ensinar a ler e a escrever.

Muitas dúvidas e angústias passaram a fazer parte dos meus dias de educadora e, após dois anos, trabalhando nessa rede de ensino, fui nomeada para ao cargo de Professor de Educação Infantil no município de São Paulo. Ocasão em que me

¹ Em 2002 iniciei minha carreira como docente no município de Embu das Artes, em 2004, passei a lecionar na prefeitura do município de São Paulo como professora de Educação infantil e Ensino Fundamental I e, em 2012 fui nomeada ao cargo de Assistente de Diretor de Escola, também nessa rede de ensino

exonerei do cargo de Embu das Artes e inaugurei uma nova experiência na Secretaria Municipal de Educação daquele município.

No município de São Paulo, iniciei minha carreira como professora de Educação Infantil e, embora tivesse a preocupação de colocar os pequenos em contato com a leitura e a escrita, acabei me distanciando das discussões que tratavam sobre o tema.

Em três anos, comecei a lecionar também no Ensino Fundamental I do município de São Paulo, novamente por concurso público. Na ocasião, foi-me atribuída uma turma de 1ª série. À medida que desenvolvia as atividades em sala de aula, chegava à conclusão de que muitas práticas, por mais diversificadas que fossem, nem sempre faziam com que todos os alunos aprendessem. Descobri, então, que o domínio de métodos não era suficiente para ensinar os alunos a ler e escrever.

Minhas indagações, naquele momento, já apontavam a necessidade de mudanças no currículo, pois, muitas vezes, as atividades programadas não tinham conexão com a realidade dos alunos, nem com os objetivos propostos no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Aquelas experiências foram me instigando a tentar resolver as dificuldades que eu apresentava em alfabetizar, desta vez, não como um processo mecânico, mas como um processo de construção mais abrangente, que estivesse permeado pela história, pela cultura e sociedade. Assim, resolvi buscar subsídios para direcionar minha prática alfabetizadora em ações de formação permanente.

No curso de especialização em *Fundamentos de uma Educação para o Pensar*, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), fui me aproximando cada vez mais do pensamento de Paulo Freire. No decorrer do curso, novos questionamentos iam fazendo parte dos meus dias de estudo, como exemplo: Como Paulo Freire pensa o processo de aprendizagem da leitura e da escrita? Que

fazer pedagógico, à luz do pensamento de Freire, contribui para uma alfabetização de qualidade?

Essas indagações surgiram, logo quando entrei nesse curso, nas aulas de Filosofia, quando estudávamos o pensamento dos educadores progressistas e os relacionávamos às práticas em sala de aula. Os estudos realizados nesse curso provocaram em mim algumas inquietações sobre limites e possibilidades das práticas escolares no Ensino Fundamental I, especialmente, em relação à alfabetização.

A partir dessas indagações, resolvi então, realizar um estudo sobre teorias que fundamentam a prática do professor, à luz dos referenciais freireanos, para apresentar como monografia de final de curso², o que resultou numa compreensão mais profunda sobre o papel do professor na formação dos sujeitos, que para mim se desenhava enquanto o de provocador, orientador, facilitador e que respeita, sobretudo, as experiências, as falas, os saberes e a voz dos alunos e alunas.

Por identificar-me com a compreensão freireana de educação, surge em mim o desejo de cursar o mestrado no Programa Educação: Currículo, com o intuito de aprofundar e ampliar meus conhecimentos acerca do pensamento de Paulo Freire sobre alfabetização.

Assim, a escolha pelo tema desta dissertação justifica-se pela minha prática já mencionada, por minha trajetória acadêmica, mas, principalmente, por acreditar na alfabetização como um caminho para a libertação.

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, minha pesquisa passou a integrar um projeto maior, coordenado pela professora Dra. Ana Maria Saul, na Cátedra Paulo

² Título da monografia apresentada: *A Teoria e a prática de um currículo crítico que fundamenta o fazer do professor.*

Freire, que investiga a presença de Paulo Freire na educação brasileira, com intencionalidade de:

- a) Subsidiar o fazer político-pedagógico das redes públicas compromissadas com a democratização da educação;
- b) Identificar a influência de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino;
- c) Construir um banco de dados sobre as diferentes gestões das redes públicas de ensino do Brasil que tenham a influência do pensamento de Paulo Freire;
- d) Documentar e publicar os resultados da pesquisa e divulgá-las no *site* da cátedra para que todos os educadores que se interessem por esta abordagem de educação tenham acesso;
- e) Integrar os pesquisadores e pós-graduandos das diferentes regiões brasileiras e do exterior que investigam a influência de Paulo Freire na educação, em especial nos sistemas públicos de ensino;
- f) Divulgar os resultados da pesquisa.

A escolha da pesquisa no município de Embu das Artes justifica-se, sobretudo, porque este município apresenta uma proposta freireana de educação, evidenciado em documentos da Secretaria Municipal de Educação, nos últimos dez anos, entre 2002 e 2012. Essa é uma das condições para selecionar o campo empírico da pesquisa da Cátedra Paulo Freire, com a intenção de verificar como o pensamento e a prática desse educador estão sendo recriadas na escola pública brasileira, a partir de 1990³.

³ A cátedra Paulo Freire é entendida como um espaço especial para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre/e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando as suas repercussões teóricas e práticas para a educação e a sua potencialidade de fecundar novos pensamentos. Em outras palavras, homenageamos Paulo Freire, estudando com rigorosidade o seu pensamento, para compreendê-lo e recriá-lo. (SAUL, 2006), artigo publicado em revista E-currículo. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 14/12/2012

Passados dez anos da minha primeira experiência como docente em Embu das Artes, volto a este município para realizar um estudo sobre a proposta freireana nesta rede de ensino e de como esta proposta se concretiza na prática da sala de aula.

Com o intuito de desenvolver uma pesquisa que contribua para a busca da qualidade da alfabetização, não poderia me apropriar de outras lentes, se não as que visualizam a educação como um espaço de possibilidades, em que a emancipação da atividade docente possa contribuir para a construção de uma prática alfabetizadora que busque, fundamentalmente, a formação de leitores e escritores críticos e reflexivos.

INTRODUÇÃO

O alfabetizador tem muita possibilidade de trabalhar em favor da produção da cidadania, que tem sido negada as grandes massas populares. Para isso, é preciso que o alfabetizador esteja consciente de que esta também deveria ser uma tarefa dele, além da própria alfabetização. Ao ensinar a leitura e escrita da palavra, o alfabetizador tem o dever político de trabalhar no sentido da cidadania com os que estão faltosos dos direitos e deveres do cidadão (FREIRE, 2004, p.127-128).

A sociedade brasileira é permeada por uma profunda desigualdade social, que se reflete no processo histórico educacional. A história da educação em nosso país mostra um ensino dual, uma escola para ricos e outra para pobres, com um currículo que esteve, por muito tempo, amparado pelo modelo assistencialista de ensino. Nessa perspectiva assistencialista de educação, a alfabetização para os alunos das camadas populares não era vista como responsabilidade do Estado frente a um direito constitucional.

Desde o início do século XX, a alfabetização é contemplada nos discursos educacionais, no entanto, só a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, a alfabetização se apresenta com significativa importância nas pautas das discussões das políticas públicas brasileiras.

O Ministério da Educação e da Cultura (MEC), a partir da Constituição Federal de 1988, chamou para si a responsabilidade política e constitucional de induzir e coordenar um esforço nacional de alfabetização, adotando uma concepção de políticas públicas que reconhecesse e reafirmasse o dever do Estado em garantir a alfabetização como direito de todos, conforme versa o artigo 32 da Seção III da LDB:

O ensino fundamental com duração de 8 anos gratuito na escola pública tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (LDBEN n°. 9394/96 *cf.* BRASIL, 1996).

Mesmo com amparo legal, o direito à alfabetização não tem sido garantido e até os dias de hoje, as questões voltadas à leitura e escrita estão constantemente presentes no centro das reflexões, debates, nos discursos pedagógicos e nas promessas políticas dos governantes.

As preocupações com as questões da alfabetização foram se ampliando e com o passar do tempo, os governos nos níveis municipal, estadual e federal, procuraram e ainda procuram implementar alternativas práticas de ações, com intuito de oportunizar a alfabetização a todos os educandos de escolas públicas, com isso, produzem e divulgam diversos documentos e diretrizes que serviam e servem como modelos a serem seguidos pelas escolas.

Apesar desses esforços, a escola continua apresentando dificuldades em trabalhar com os alunos das classes populares, o que se traduz pelos elevados índices de alunos matriculados no Ensino Fundamental que ainda não leem e escrevem.

Essa é uma questão que preocupa ou ao menos deveria preocupar todos nós educadores, já que ler e escrever são direitos humanos a ser garantido a todos, mas o cenário da educação pública tem apontado exatamente para o contrário. Ainda hoje, a alfabetização permanece como um problema ainda não superado na educação brasileira, alunos e alunas que frequentam a escola pública, apesar de garantida sua permanência, continuam excluídos da possibilidade de aprender.

Pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas em Educação (INEP), por exemplo, indicam que os índices de alfabetização alcançados pela maioria dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I não ultrapassam os níveis

crítico e muito crítico; ou seja, mesmo em relação às crianças que têm acesso à escola, não há garantias de acesso autônomo às práticas sociais de leitura e escrita.

Esse dado representa a negação do direito à educação, que, por consequência, leva à exclusão do exercício pleno da cidadania. Um aluno não alfabetizado não tem seus direitos fundamentais garantidos e com isso o cenário de desigualdade social, no país, vai se ampliando.

Em outras palavras, estas questões esbarram na falta de cumprimento de um direito humano básico, como a alfabetização, que, mesmo amparado pela legislação, parece pertencer a apenas uma parcela da população.

Apesar da garantia explícita na legislação acerca da alfabetização como um direito de todos, evidencia-se um paradoxo na realidade educacional brasileira, uma vez que, na prática, a escola e as formas como as relações sociais se constituem, nem sempre contribuem para que todos se apropriem desse direito.

A alfabetização, quando não é oportunizada, representa uma das facetas da desigualdade social. Assim, se requer urgente um grande esforço das políticas públicas em universalizar o direito de todas as pessoas a ler e a escrever, buscando uma melhor qualificação do processo de alfabetização.

Em decorrência disso, não se pode deixar de mencionar as contribuições de Paulo Freire, ao defender a alfabetização como um projeto político, no qual:

Homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla (FREIRE & MACEDO, 2006, p. 07 *apud* GIROUX, 2006, p. 07).

Por meio dessa visão, entende-se que o domínio da leitura e da escrita é condição humana e essencial para a constituição da humanização, por isso ela deve ser vista como um direito humano fundamental.

Ao entrar nesse debate acerca do currículo e da alfabetização, percebe-se que os procedimentos de alfabetização pouco são discutidos com professores, alunos e familiares sobre sua relevância para a prática pedagógica. Normalmente, o que se presencia nas escolas públicas são prescrições de soluções prontas e acabadas que, pouca relação têm com a realidade das escolas, de seus alunos, familiares e comunidade.

Freire & Macedo (2006, p. 4) ao entrar em discussão sobre o assunto em tela afirmam que:

As escolas, ao invés de considerar a realidade concreta dos educandos, acabam distribuindo desigualmente determinadas habilidades e formas de conhecimento que beneficiam apenas os alunos de classe média, enquanto que os educandos da classe trabalhadora são sempre prejudicados.

Corroborando com essa análise Gadotti (2007, p. 38) enfatiza que:

As teorias clássicas do currículo separam os conteúdos do seu processo de construção, transformando a educação num processo de acumulação de conhecimentos já pensados. (...) Existem necessidades, interesses, que são anteriores a todos os currículos, à própria alfabetização, que é o acesso à condição humana, em que aprender qualquer coisa é um prolongamento dessa necessidade de ser gente (GADOTTI, 2007, p.38).

A tarefa do professor nessa forma nutricionista de conceber a educação, segundo Freire (2008) é “encher” os educandos de conteúdo alheio a sua realidade.

Nesta concepção de educação, o professor é quem diz a última palavra e os alunos só podem receber e aceitar passivamente o que o professor diz e pensa.

Assim:

A educação passa a ser o ato de depositar, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem passivamente, aprendem e repetem. É a concepção cumulativa da educação (FREIRE, 2008, p.92).

Dessas reflexões emergem o alerta sobre a necessidade de superação da compreensão cumulativa da educação para caminhar na direção de uma educação que se posicione criticamente e esteja fundamentalmente a favor da libertação.

Sobre o conceito de libertação Freire argumenta que:

A libertação é o processo permanente de busca de liberdade que não é ponto de chegada, mas sempre de partida. (...) A luta pela liberdade implica um mínimo de sentimento e de percepção da falta da liberdade. Esta luta vem dando sentido a prática como educador. (...) Lutar pela libertação, como busca permanente, é a forma que encontro neste século para ser autenticamente gente (FREIRE, 2004, p.161-162).

Para Freire & Shor (2011), a educação será libertadora se incentivar a reflexão e a ação consciente e criativa dos oprimidos em relação ao próprio processo de libertação.

A perspectiva de educação libertadora contribui para a construção de uma escola pública democrática e solidária que encontra como fruto do seu trabalho uma causa mais nobre, que passa, necessariamente, pelo processo de humanização⁴ do sujeito.

A finalidade da educação por meio da alfabetização é libertar-se da opressão e da injustiça social; a educação para a libertação visa, portanto, a transformação da realidade para torná-la mais humana permitindo que os alunos e alunas sejam reconhecidos como sujeito de suas próprias histórias e não como meros objetos.

Por isso mesmo, o educador humanista, segundo Freire (2008, p. 94), “deve junto com os alunos comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização. Seus esforços devem caminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador”.

Com base nesta compreensão humanista de educação é preciso pensar numa teoria crítica de alfabetização que, segundo Freire:

Busca desenvolver práticas pedagógicas, nas quais lutam para compreender a vida de cada um, reafirma e a profunda necessidade de os professores e os alunos recuperarem suas próprias vozes (FREIRE & MACEDO, 2006, p. 15 *apud* GIROUX, 2006, p.15).

Tal argumento reforça o entendimento de que o trabalho pedagógico, quando voltado para uma alfabetização crítica está a serviço da humanização mediada por uma

⁴ De acordo com Freire, a vocação para a humanização é uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do ser mais, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas (ZITKOSKI, 2008, p.214).

prática transformadora e por isso mesmo é vista por Freire (2001b) pelo “ângulo da educação política, por entendê-la como um ato profundamente político”.

Essa forma humanista de conceber a alfabetização conduz à necessidade de ampliar a discussão sobre o papel que pode desempenhar o professor na construção e reconstrução da alfabetização como um investigador, que, segundo Freire (2010, p.160), “assume uma posição crítica e sabe muito bem que o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo”.

Nesse sentido Freire (2010) define o professor, como trabalhador social que faz uma opção pela mudança, se empenha em desvelar a realidade, trabalha *com* e jamais *sobre* os indivíduos, a quem considera sujeitos e não objetos.

Esse trabalhador social a que Freire (2010, p. 47) se refere “opta pela mudança, não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, mas, rejeitando a prescrição e a manipulação, rejeita o espontaneísmo”.

Os argumentos trazidos até aqui conduzem à reflexão de que o processo de alfabetização apresenta uma intencionalidade política de resistência a toda e qualquer situação de dominação, procura contribuir com os movimentos comprometidos com a mudança da realidade social e econômica injusta, optando política e pedagogicamente pelos excluídos.

Nas palavras de Freire e Macedo (2006, p. IX):

O analfabetismo não só representa uma ameaça à ordem econômica de uma sociedade, como também constitui profunda injustiça. Essa injustiça tem graves consequências, como a incapacidade dos analfabetos de tomarem decisões por si mesmos ou de participarem do processo político.

Segundo Paulo Freire (2010, p.22) “ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas, em que se encontra. Em certas circunstâncias, “o analfabeto é o homem que não necessita ler”, ou, em outras palavras, é aquele a quem foi negado o direito de ler.”

A discussão trazida pelo autor aponta para a necessidade de fundamentar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, em propostas comprometidas com a construção de uma escola democrática, baseada no princípio da equidade. Na práxis alfabetizadora freireana, a efetivação de um exercício democrático de educação será pautada, necessariamente, pela voz dos sujeitos da aprendizagem.

Defende-se, portanto, com base nos fundamentos trazidos até aqui, a superação de uma injustiça social enfrentada por muitos alunos e alunas de escolas públicas que, embora estejam “incluídos” em nossas escolas, estão submissos a uma ordem de controle e, conseqüentemente, excluídos do seu direito fundamental alfabetizar-se para ler criticamente o mundo e transformá-lo.

A partir dos apontamentos apresentados nessa introdução, a questão central dessa pesquisa foi assim anunciada:

Como os pressupostos e práticas do referencial freireano, no tocante à alfabetização crítica, estão sendo concretizados e/ou reinventados na política e na prática curricular da Secretaria Municipal de Educação de Embu das Artes?

A investigação empírica desse problema tomará os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Embu das Artes, que registram e explicitam a política educacional e o trabalho de uma professora de uma sala de aula do 3º ano do Ensino fundamental I.

A partir desta questão central, procura-se responder a dois objetivos específicos:

- ✓ Explicitar os pressupostos epistemológicos, que fundamentam a proposta para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire, na proposta de Embu das Artes;
- ✓ Identificar e analisar práticas que concretizam e/ou recriam a proposta de alfabetização crítica, em uma sala de aula do Município de Embu das Artes.

Na busca de se conseguir atingir esses objetivos, essa dissertação apresenta quatro capítulos e considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado *A prática curricular para a alfabetização numa perspectiva freireana*, foi delineada a concepção do educador Paulo Freire sobre alfabetização crítica, destacando os conceitos que explicitam essa concepção: a leitura do mundo e a leitura da palavra, o diálogo, o respeito ao saber e a cultura do educando, as dimensões políticas e pedagógicas da alfabetização e a relação teórico/prática na práxis alfabetizadora.

No segundo capítulo, apresenta-se a *metodologia da pesquisa* (estudo de caso), como opção para o estudo empírico do problema dessa investigação.

O terceiro capítulo apresenta o *contexto da pesquisa* e tem como objetivo situar o leitor no cenário da pesquisa.

No quarto capítulo, se faz a *apresentação e discussão dos resultados* construídos no campo da pesquisa.

Por fim, as *considerações finais* apresentam a síntese das conclusões da pesquisa no sistema de ensino do município de Embu das Artes, no tocante ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da alfabetização crítica.

1 A PROPOSTA CURRICULAR PARA A ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA FREIREANA

Como um ato de conhecimento, o processo de alfabetização implica a existência de dois contextos dialeticamente relacionados. Um é o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos de conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão – a realidade social em que se encontram os alfabetizandos. (FREIRE, 2010, p. 61).

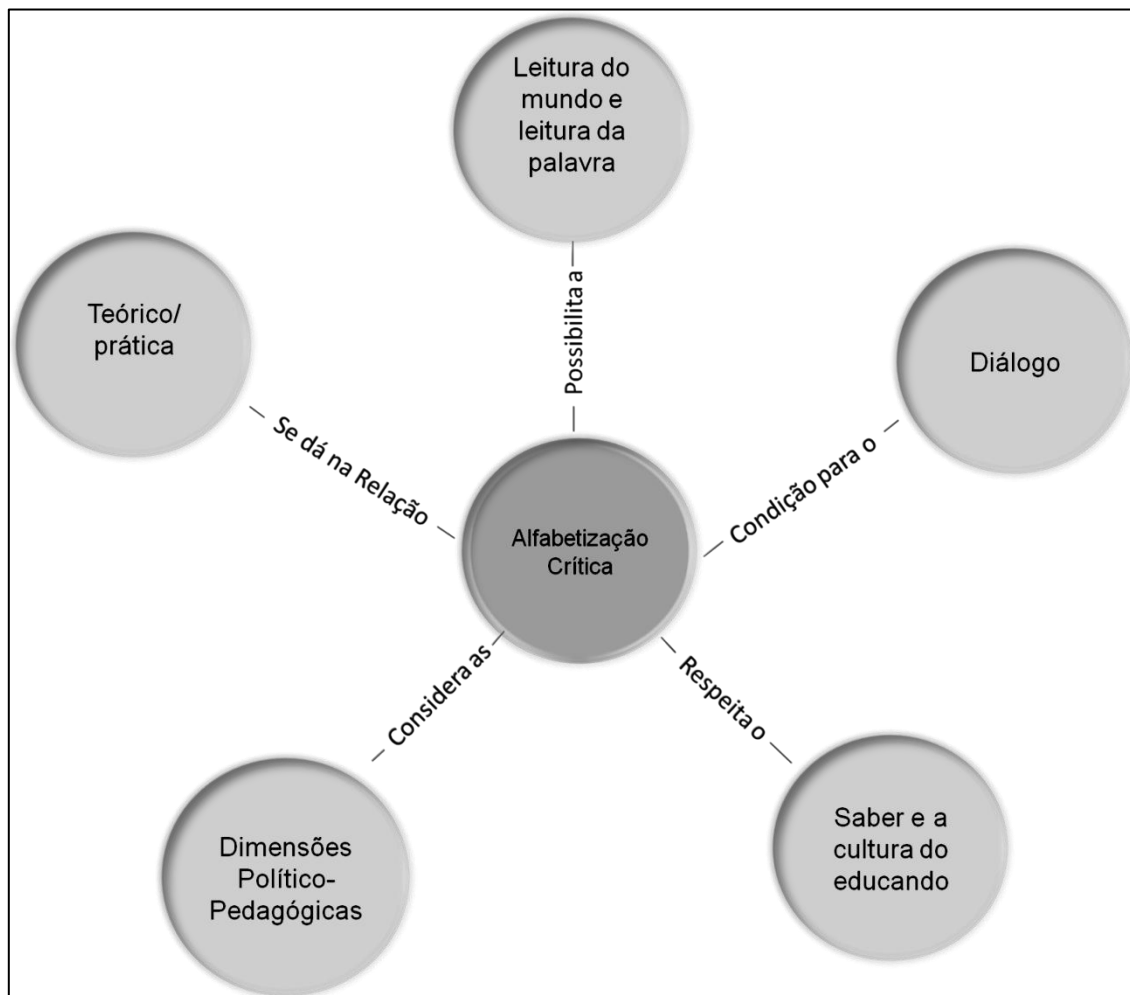
Pretende-se neste capítulo discorrer sobre os fundamentos para a proposta curricular de alfabetização numa perspectiva freireana.

Esse capítulo tem o objetivo de apresentar fundamentos sobre a alfabetização numa perspectiva crítica como um caminho para a inclusão e justiça social. Esse processo de formação se pauta nos valores de liberdade e de solidariedade, adensando uma compreensão política de alfabetização que esteja a serviço da humanização.

Considerando que a alfabetização crítica é o tema central desta pesquisa, torna-se oportuno apresentar uma trama conceitual construída a partir de conceitos inspirados em diferentes obras de Paulo Freire e que se constituíram em referenciais para a construção desta pesquisa.

Figura 1
Trama conceitual⁵: conceitos freireanos: referencial para o desenvolvimento da pesquisa

TRAMA CONCEITUAL⁶



⁵ As tramas consistem em uma explicitação esquemática das articulações possíveis entre um conceito central (escolhido pelo pesquisador ou grupo-classe) como ponto de partida para a reflexão, relacionando outros conceitos a esse central. Todos esses conceitos são selecionados com base nos interesses e necessidades do autor da trama, devendo ser rigorosamente compreendidos no contexto da proposição da obra de Paulo Freire. (SAUL, 2012) artigo publicado no site Rede Freireana de Pesquisadores. Disponível em: <http://www.redefreireana.com.br/portal/tramas>. Acesso em 26/02/2013

⁶ A prática de construção de tramas conceituais vem acontecendo desde 2001 na Cátedra Paulo Freire na PUC/SP, como forma de trabalhar com conceitos apresentados na obra de Paulo Freire.

1.1 Concepção crítica de alfabetização

As práticas escolares geralmente apresentam a escrita como um objeto de contemplação, as crianças podem olhar e reproduzir, mas estão proibidas de experimentá-la ou transformá-la, o que acaba colocando-as fora da área do saber, por definirem a criança como espectador passivo ou um receptor mecânico.

As produções infantis que fogem à lógica da norma padrão da língua escrita não são valorizadas, à medida que a própria professora não consegue compreendê-las como parte do processo de construção de conhecimentos, chegando, muitas vezes, a criança a ser penalizada por seus “erros”. Assim, enquanto a criança não domina ou, ao menos, não se aproxima da lógica docente, não é autorizada a expor sua própria escrita.

Ainda nos dias de hoje, o professor possui uma visão modelada pela cultura escolar, que fragmenta o conhecimento, numa ação descontextualizada, que privilegia a forma e tem como referência, no caso da alfabetização, a norma-padrão da língua escrita.

Esse processo faz com que a criança se sinta incapaz de explorar suas possibilidades de leitura e escrita, limitando o processo de ensino e aprendizagem à cópia e à decifração. Assim compreendida, a alfabetização tem na reprodução, o eixo central do processo de ensino e de aprendizagem que acaba inibindo as crianças de criar e de intervir, enquanto ser que age.

Em geral, os alfabetizandos são vistos:

Como puros objetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e não como seus sujeitos. Enquanto objetos, sua tarefa é “estudar”, quer dizer, memorizar as assim chamadas lições de leitura, de caráter alienante, com pouquíssimo a ver, quando ocorre, com a sua realidade sociocultural. (FREIRE, 2010, p. 54).

Nessa lógica de educação bancária, o ensino da leitura e da escrita é linear e mecânico, uma aprendizagem para poucos. Ensinar e aprender a ler e a escrever nessa perspectiva bancária de educação não combina com um ensino prazeroso, crítico e significativo.

Nas palavras de Freire (2010, p.10), a tônica da educação bancária reside fundamentalmente em “matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua ‘disciplina’ é a disciplina para a ingenuidade, não para a indispensável criticidade”.

Freire (2010, p. 54) também define a educação bancária como:

[...] uma visão “nutricionista” do conhecimento, pois os que pensam assim consideram que os alfabetizandos estão “famintos de letras”, “sedentos de palavras”, e por isso mesmo, a palavra deve ser levada para matar sua “fome” e sua “sede”. Palavra que, de acordo com a concepção “especializada” e mecânica da consciência, implícita nas cartilhas, deve ser “depositada” e não nascida do esforço criador dos alfabetizandos.

Na contramão da concepção bancária de educação, Freire apresenta a importância de romper com este paradigma cristalizado de alfabetização e contribui para reflexão acerca de um fazer educativo que se fundamenta no princípio da alfabetização crítica, significativa e contextualizada.

Na acepção freireana ler é reescrever e não memorizar o conteúdo da leitura, para o autor “devemos superar a ingênua compreensão do ato de ler e de estudar como um ato de comer (FREIRE, 2010, p. 102)”.

Por meio dessa visão, busca-se na epistemologia de Paulo Freire uma compreensão crítica sobre práticas pedagógicas que respeitem, sobretudo, a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Em sua obra, Freire argumenta a respeito da necessidade de ressignificar o cenário escolar, transformando-o em ambientes de alfabetização, que privilegiem a reflexão crítica, no sentido de investigar os tipos de ações pelas quais as crianças são introduzidas no mundo da leitura e da escrita, bem como a maneira como a linguagem escrita é apresentada por essas práticas.

A proposta de alfabetização que se direciona para essa compreensão crítica de educação reconhece que é preciso:

[...] desde o início e durante todo o processo de ensino e aprendizagem, estimular o alfabetizando a uma busca contínua de significação, na qual o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo esteja sempre presente. (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 20).

Na acepção freireana, a alfabetização não pode ser ensinada como se fosse uma técnica, descontextualizada e sem significado; ao contrário, não há como desenvolver uma prática de alfabetização crítica se não forem oportunizadas às crianças experiências com a leitura e a escrita que tenham relevância e significado para sua vida.

Desse ponto de vista:

A alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica, mas é preciso ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática

transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos (FREIRE; MACEDO, 2006, p. X).

Por isso mesmo, a alfabetização, segundo Freire (2004, p. 242), “é um ato de conhecimento, um ato criador, que deve ter no alfabetizando um dos sujeitos do processo e não a incidência da ação do educador”.

Ou seja, “a alfabetização, é parte de um processo, pelo qual o educando se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência (FREIRE; MACEDO, 2006, p. 32)”.

Nessa perspectiva, trabalhar com propósito da alfabetização crítica, portanto, significa desafiar as crianças a participarem de situações diversificadas e significativas, levando-as a refletirem sobre seu próprio processo de conhecimento e apropriando-se da linguagem escrita como um instrumento de compreensão e intervenção na realidade.

Essa perspectiva de alfabetização é explicitada por Freire (2010, p. 18):

A alfabetização, que não pode ser a das classes dominantes, se instaura como um processo de busca, de criação, em que os alfabetizandos são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. Palavra que na situação concreta em que se encontram lhes está sendo negada. No fundo, negar a palavra implica algo mais, implica negar o direito de “pronunciar o mundo”, os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo.

Assim, entende-se que a ação pedagógica, quando permeada por essa compreensão de alfabetização, não se concretiza, se o professor se “fechar” nos programas curriculares; ao contrário, o educador, que pretende tornar seu trabalho mais crítico e significativo, precisa defender, necessariamente, uma posição crítica em

relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o que significa questionar os programas curriculares já estabelecidos de cima para baixo.

A ação do educador, portanto, é fundamental nesse processo, pois é ele quem organiza a atividade pedagógica e direciona a criança para superar suas dificuldades, construir conhecimentos e, ao mesmo tempo, se transformar a partir da aquisição de novos saberes.

Esses posicionamentos levam a pensar na intencionalidade da prática educativa e do necessário valor que se deve dispensar a ela. Sem intenção, é impossível definir finalidades que orientem o educador a investigar os saberes relevantes dos quais as crianças almejam se apropriar.

Nessa perspectiva, não se pode pensar a alfabetização sem permitir que os educandos assumam, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores.

Aprender a ler e escrever não significa, portanto, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler, escrever e significar o mundo.

O desafio da escola, portanto, é conseguir construir uma proposta de alfabetização crítica, que busque novas possibilidades, que desafie os limites impostos, que articule saberes e que pense em novas formas de ensinar e aprender.

1.2 A alfabetização crítica possibilita a leitura do mundo e leitura da palavra

As escolas, da forma como estão organizadas, muitas vezes acabam silenciando a fala dos alfabetizandos, quando fazem, por exemplo, com que as crianças repitam em coro, letras, sílabas, palavras e frases descontextualizadas e sem sentido, impossibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico.

Em oposição a isso, esta pesquisa, orientada pela educação libertadora freireana, defende que a relação entre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita se dá a partir da valorização da criança em diversas situações de aprendizagem e quando cria condições para que a criança participe, se expresse, se comunique e pronuncie suas ideias.

A participação, segundo Freire (2007), enquanto exercício de voz, de ter voz, de intervir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania, se acha em relação direta, necessária, com a prática educativa progressista.

É impossível uma alfabetização que leve à construção de conhecimentos, se não for oportunizada voz aos educandos. Quando não é garantido às crianças o direito de se expressar, elas aprendem que suas perguntas são irrelevantes, aprendem a responder sem pensar, aprendem a aceitar sem resistir e aprendem ainda que até as perguntas ingênuas estão fora de lugar. Em síntese, ficam excluídas até de perguntar.

Oportunizar voz aos educandos implica prever, desde muito cedo, a participação dos alunos em práticas de linguagens diversas, tendo contato com textos que circulam, efetivamente, nas diversas esferas sociais de comunicação. É preciso, portanto, valorizar o modo como as crianças fazem a representação da realidade.

A esse respeito, Freire (2010, p. 19) destaca que:

Mais que escrever que a “asa é da ave”, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de outro aprendizado; o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a por ela, serem feitos e refeitos.

Conforme os ensinamentos de Freire é preciso valorizar o conhecimento do mundo que os educandos trazem para a escola, o saber de experiência feito; é preciso tomá-lo como ponto de partida e aprofundar mais a problemática da leitura, buscando novas possibilidades de intervenção e inserção no mundo da leitura e na leitura do mundo.

Segundo os princípios da educação libertadora:

[...] o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. Aquele aprendizado, por isto mesmo, demanda a compreensão da significação profunda da palavra. (FREIRE, 2010, p. 18).

Nesta perspectiva, alfabetizar passa a ser parte de um processo mais amplo, pois, a partir dessas proposições, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita não mais é concebido de modo isolado e estático. Esse processo deve relacionar o ato de transformar o mundo com o ato de pronunciá-lo.

Nas palavras de Freire (2010, p.60), “a leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo”.

Definir alfabetização como leitura do mundo e da palavra significa elencar os fundamentos teóricos para uma análise mais completa sobre como se produz e como

se constroem conhecimentos. Nessa perspectiva de alfabetização, professores e alunos são como autores ativos de seus próprios mundos.

Por isso, Freire e Macedo (2006, p. 31) explica que:

Não é possível separar completamente a leitura da palavra da leitura do mundo [...] ler a palavra e aprender a escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo.

Essa forma de perceber a alfabetização provoca o desafio de repensar a educação, sobretudo na alfabetização, que não pode se limitar a ler e a escrever palavras, mas deve levar a ler e reescrever o mundo, pois, nas palavras de Freire, a leitura “é algo mais que criador, do que simplesmente ou ingenuamente passear sobre as palavras”.

Por meio dessa visão, a estratégia metodológica para a prática alfabetizadora será a leitura do mundo, ligada à realidade do educando; essa é uma ação privilegiada em que é dado ao educando o direito, a vez e a voz para pronunciar a sua leitura de mundo.

Nessa linha de pensamento, o professor pode elaborar e promover ações de alfabetização que partam do conhecimento e experiências de mundo de seus alunos e alunas, que favoreçam a capacidade de refletir, possibilitando a criação de espaços de interação social em sala de aula.

Frente a isso, Freire (2000, p. 88) torna mais evidente a necessidade de pensar nestas questões, esclarecendo que:

A “leitura do mundo” tem que ver com a “re-escrita” do mundo, quer dizer, com sua transformação. Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação em geral e da alfabetização em particular.

A leitura significativa põe, quem está lendo, em movimento, pois provoca mudanças de atitude individual e coletiva. “Reescrever o mundo significa transformá-lo, é por isso que desafiar os alunos a ler criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam o seu poder na inocência dos explorados (FREIRE, 2009, p.118)”.

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma leitura crítica da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Não queremos nem o ensino dos conteúdos em si, como se o contexto escolar em que são trabalhados pudesse ser reduzido a um espaço neutro, em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem queremos o exercício do pensar certo desligado do ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2004, p.166).

Afirmar que a leitura e a escrita devam levar a reescrever o mundo significa levar a agir e a ter uma atitude política, a ser sujeito. “Esta é uma tarefa a que os educadores devem se dedicar e não à mera tarefa de ensinar, no sentido errôneo de transmitir o saber aos educandos (FREIRE, 2009, p.122)”.

Para ilustrar essa ideia, Freire (2004, p. 241-242) afirma que:

A leitura do mundo sob permanente processo de intervenção, leitura expressa na linguagem falada, cedo ou tarde exigiria sua complementação pela escrita a ser lida. Por isso é que não há leitura de texto sem leitura de mundo, leitura de contexto. E a leitura de mundo a que falte a do texto implica a ruptura do ciclo regular do pensamento, ação, linguagem, mundo. É esta uma das violências que o analfabetismo

realiza – a de castrar o corpo consciente falante de mulheres e homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-lo, repensar a própria leitura.

Com base nas contribuições de Freire trazidas até aqui, é possível perceber, portanto, que o que está em jogo no processo de alfabetização não é apenas o que os professores ensinam, mas também os significados produtivos que os alunos, com todas as suas diferenças culturais e sociais, trazem para as salas de aula.

1.3 A alfabetização crítica é condição para a práxis dialógica

Construir uma práxis dialógica, no contexto da educação escolar, configura-se um grande desafio para as instituições de ensino. Isso porque, de acordo com os estudos que vêm sendo realizados, percebe-se que nossas escolas ainda apresentam grandes dificuldades em oportunizar um espaço e tempo escolar que cultivem nas crianças o desejo de expor-se, de confrontar-se e compartilhar seus conhecimentos.

Assim, em conformidade com os fundamentos da alfabetização, sob um olhar freireano, pretende-se, neste tópico, focar a argumentação sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita que envolva uma ação dialógica, oportunizando voz aos sujeitos da aprendizagem, o professor e o aluno.

Na pedagogia freireana, o diálogo (a comunicação) entre os sujeitos não é extensão de conteúdos e comunicados, mas a comunicação democrática crítico-libertadora entre sujeitos que buscam conhecer mais, descobrir, indagar e indagar-se, investigar, exercitar a curiosidade, que, *a priori*, ingênua, vai se tornando cada vez mais curiosidade epistemológica.

Assim, a prática dialógica está fundamentada em uma concepção de educação que permita ao educador um encontro com os educandos nas ações pedagógicas, trazendo um entendimento sobre questionamentos em torno do objeto a ser discutido, dissecado, para ser mais bem conhecido.

Nesse sentido, a dialogicidade, para Freire (2008, p. 96):

É o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também uma discussão hostil, polêmica entre homens que não estão comprometidos nem em chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade.

Em decorrência disso, o diálogo, para Freire não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens.

Nessa perspectiva dialógica de educação:

[...] o educador humanista deve junto com os alunos comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização. Seus esforços devem caminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. (FREIRE, 2008, p. 94).

Nas palavras de Freire (2008, p. 100):

[...] o único instrumento válido para a educação é uma pedagogia humanizante, na qual ocorra o diálogo com os oprimidos. Numa pedagogia humanizante, o método deixa de ser instrumento, com o qual os professores podem manipular os alunos (os oprimidos), por julgarem que são a consciência dos mesmos.

Dessa forma, a educação dialógica promove não apenas a humanização, mas o pensar crítico do sujeito. Isso implica pensar na escola, como a condutora do diálogo, tecido pela diferença e semelhança das múltiplas práticas desenvolvidas na sala de aula, pois as crianças trazem para a escola suas visões próprias da realidade, que são construídas a partir de suas vivências cotidianas. Seus conhecimentos estão referenciados, portanto, no contexto concreto do qual fazem parte.

Nessa compreensão epistemológica, alunos e professores trabalham juntos para construir conhecimentos, o que não acontece de modo espontâneo, muito menos aleatório. Ao contrário, constroem-se conhecimentos na forma de diálogo, quando o foco do trabalho tem como base o pensamento sobre o que fazer, como fazer e em quais intervenções podem mobilizar e potencializar a aprendizagem dos educandos.

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais seres criticamente comunicativos. (...) Na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que saber. (...) Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 2011, p. 167-168).

Por isso, o diálogo freireano é entendido como um processo dialético-problematizador. “Por meio do diálogo, podemos olhar o mundo e a nossa existência

em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação (ZITKOSKI, 2008, P. 130)”.

Fomentar o diálogo, portanto, constitui uma tarefa educativa fundamental, pois permite que as diversas vozes sejam ouvidas, proporcionando reflexão, confronto e recriação, não de palavras vazias, mas da vida que, por meio delas, se expressa.

O diálogo passa a ser, então, o caminho norteador da práxis alfabetizadora, porque dá ao desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita um novo sentido, em que a espontaneidade, a imaginação, a expressividade de si e de seu mundo e a capacidade de criar e recriar sejam sempre valorizadas.

Nesse entendimento, a função do educador não é impor aos educandos a sua visão de mundo, mas dialogar com eles, a sua visão de mundo e a visão de mundo dos educandos, objetivando, refletir juntos, criticamente, sobre a realidade para transformá-la, e na possibilidade de constituir um coletivo para lutar por uma causa comum.

Desse ponto de vista, o professor deve exercer a escuta sensível e tomar, como ponto de partida para alfabetizar, a experiência dos educandos, lançando mão do diálogo para levar o alfabetizando à conscientização crítica, que dará subsídios aos educandos para transformar sua realidade.

Vale ressaltar que na perspectiva dialógica da pedagogia freireana não basta as vozes serem ouvidas, mas elas precisam ter vez, isso significa também lançar a voz no e sobre o mundo, escrevendo sua própria história.

Nessa perspectiva, não se pode pensar a alfabetização sem legitimar a palavra do outro. Legitimar a palavra do outro significa legitimar sua cultura, seus valores, seu conhecimento, sua forma de interpretar a vida e de se inserir no mundo.

1.4 A alfabetização crítica respeita o saber e a cultura do educando

Freire (2008, p. 43) esclarece que “cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho para transformar e estabelecer relação de diálogo com outros homens”.

Na acepção freireana:

[...] todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam [...] cultura é também a maneira que o povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalham [...] cultura são instrumentos que o povo usa para produzir, cultura é a forma como o povo entende e expressa o seu mundo e como o povo se compreende nas suas relações com seu mundo (FREIRE, 2001a, p. 75-76).

Para Freire (1979, p. 30), “os homens se distinguem dos animais pelo fato de estarem no mundo e com o mundo, por ser gente de relação, históricos e inacabados, por isso, debruçam-se a conhecer a realidade, produzindo cultura”.

Ainda a esse respeito, Freire (2001b, p. 117) argumenta que:

Com as condições de cultura, o analfabeto descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de um cancionero popular. Cultura é toda criação humana.

O autor defende a existência de um espaço concreto de luta política que se realiza no domínio da cultura. Uma luta popular que, agindo por meio da própria cultura, participa da criação de sua própria liberdade.

Por isso:

Como educador não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 2000, p. 83).

Partir da experiência para problematizar é mais do que fazer perguntas. A própria problematização implica buscar ações possíveis, sendo fundamental reconhecer o saber de experiência dos educandos, não para estagnar neles, mas para avançar em busca da superação.

A prática educativa que respeita o saber do aluno requer organização de experiências pedagógicas que desenvolvam modos de aprendizagem e de luta mais críticos, dialógicos, questionadores e coletivos.

Partindo dessa compreensão, há que se pensar a alfabetização num contexto cultural, em que os sujeitos estão inseridos, visto que a alfabetização e a educação são expressões da cultura e, de acordo com Freire, a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura.

Sendo assim, a alfabetização deve possibilitar vivências com a leitura e escrita que tenha relevância e sentido para a criança, alguma coisa que se torne importante para ela e que lhe oportuniza refletir sobre sua realidade para compreendê-la.

Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a 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, 2009, p.31-32).

Segundo Freire (2010, p.167), “não é possível, para o educador progressista coerente, minimizar, desprezar o “saber de experiência feito” que os educandos trazem para a escola”.

Em virtude disso, Freire e Macedo (2006, p. 39) argumentam que, em vez de reforçar as repetições puramente mecânicas de frases e listas de fatos ou acontecimentos, os educadores deveriam estimular os alunos a duvidar:

O processo de alfabetização precede a técnica mecânica de ler e escrever e instrumentaliza a criança para o desempenho social, oportunizando a ela o poder da reivindicação, por uma ação pedagógica, que contribua para o desenvolvimento de habilidades de discutir, tomar as palavras, expor suas ideias e superar formas ingênuas de perceber o mundo.

Desenvolver uma prática alfabetizadora, nessa perspectiva, significa pensar no professor como um trabalhador social que, de acordo com Freire (2010, p.48), deve, “a partir de uma concepção crítica de educação, conhecer a realidade em que atua, bem como o sistema de forças que enfrenta”.

Isto significa lidar com as experiências que os educandos trazem para a escola e para outros espaços de aprendizagem. Significa tornar essas experiências, em suas formas públicas e privadas, objeto de confirmação e debate. Também significa legitimar tais experiências, a fim de investigar como se tornam constitutivas da realidade social.

A práxis alfabetizadora proposta nessa pesquisa preocupa-se com as necessidades, expectativas e curiosidades de cada grupo de alunos com seu professor. O conteúdo da alfabetização, portanto, é selecionado, estudado, compartilhado, ou seja, permeado pela realidade do aluno.

Assim, para dar passos largos em direção à alfabetização, com foco nas experiências dos alunos, é preciso pensar, como Freire aponta, na identidade cultural dos educandos e no necessário respeito que devemos a ela em nossa prática educativa. Entender que as questões de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita só adquirem sentido se ocorrerem numa relação em que a organização da prática escolar crie espaços, em que o aluno possa criar cultura, arriscar-se, perguntar-se e assumir-se, enquanto sujeito histórico.

Em virtude disso, as escolas, na visão de Freire e Macedo (2006, p. 39):

Jamais deveriam impor certezas absolutas aos alunos. Deveriam, sim, estimular a certeza de nunca estar certo o bastante, método essencial para a pedagogia crítica. Os educadores deveriam também estimular as possibilidades de expressão, a capacidade de correr riscos. Deveriam desafiar os alunos a discorrer sobre o mundo.

A partir do levantamento das questões elencadas neste tópico, entende-se que não há como realizar um trabalho voltado para a alfabetização crítica no interior da escola se a cultura dos alunos for ignorada; ao contrário, trabalhar na perspectiva crítica de alfabetização significa proporcionar condições, no interior da escola e da sala de aula, para que os alunos e alunas entendam e compreendam o que somos e o que são os outros.

1.5 A alfabetização crítica requer considerar as dimensões política e pedagógica

Ao entrar em debate sobre o processo de alfabetização, Freire (2010, p. 15) argumenta que:

[...] o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha”, que precisa ser erradicado, nem tampouco uma doença, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico, nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político.

Freire (2007) propõe uma educação que compreenda o ser humano como um ser inconcluso e consciente da possibilidade de ser mais. Para o autor, é por meio da educação que acontece o permanente desenvolvimento humano.

O conceito de *ser mais*, para Freire (2007), tem a ver com concepção política de educação, pois como ele mesmo afirma, a educação é essencialmente política, porque decide entre algo fundamental, que é direcionar os educandos para o ser mais ou para o ser menos, para a liberdade e a autonomia ou para a adaptação e a submissão.

Na acepção de Paulo Freire (2011, p.20), “autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de inúmeras decisões que vamos tomando ao longo da vida”. Ao contrário, a adaptação, para Freire, implica o esforço do ser humano em mudar-se para viver no mundo como ele é. Essa compreensão conduz a pensar a escola e o espaço da sala de aula como instrumentos que podem levar, ou não, o aluno a alcançar o ser mais.

Isso implica reconhecer que não existe neutralidade na prática educativa, pois, de acordo com Freire (2004), não há prática educativa que não se direcione para certo

objetivo, que não envolva certo sonho, certa utopia. A diretividade da prática educativa explica a sua “politicidade”.

[...] a prática educativa é também uma prática política. Fazendo-se educação, necessariamente se faz política. Faz da natureza do ser, da prática educativa e docente, a natureza política da educação. É isso que eu chamo de “politicidade” da educação a qualidade de ser política que a escola tem. De tal maneira que não é por uma pura teimosia do educador que se faz política, fazendo-se educação. A prática educativa é tão necessariamente política quanto é gnosiológica.(FREIRE, 2004, p.183).

Freire (2004) propõe uma educação que se realiza como situação gnosiológica, ou seja, uma situação que, ao recuperar o caráter histórico-cultural do homem e do mundo, percebendo-os inacabados e em construção possibilita que a educação se expresse como prática da liberdade e como ação transformadora.

Nesse entender, os modos como os professores atuam estão “cheios” de intenções e seja qual for a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva.

Corroborando com essa análise, Gutierrez (1988, p. 22) afirma que:

A escola faz política não só pelo que diz, mas também pelo que cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz. Calar o que deve ser proclamado aos quatro ventos é uma das formas políticas mais frequentes entre os que têm “a faca e o queijo na mão”. É fazer uma política hipócrita, por exemplo, insistir teimosamente no caráter técnico da educação, ou manter – ainda que inconscientemente – um estilo aristocrático e barroco, reminiscência de épocas passadas, quando a escola estava a serviço exclusivo das classes abastadas.

O educador progressista que fundamenta suas ações com base numa visão crítica de educação precisa, necessariamente, se perguntar: a favor de que, de quem, contra o que, contra quem seu fazer educativo está a serviço?

[...] é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de que e do que, portanto contra quem e contra o que, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. (FREIRE, 2001a, p.23-24).

Essa posição deixa evidente que ter clareza da natureza política da educação passa a ser considerado fator fundamental para o educador, pois é exatamente essa clareza política que justifica o próprio que-fazer educativo.

Em virtude disso, Freire (2010, p.45) destaca o educador como:

Trabalhador social, que não pode ser um técnico friamente neutro. Também o educador não pode silenciar sua opção e escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade, o que não significa, na verdade, ser neutro, mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do “status quo”. É necessário que o professor clarifique sua opção política, por meio de sua prática, também, política. Sua opção determina seu papel, como seus métodos de ação.

Diante do exposto, percebe-se que não é possível educar sem ter posição, o que implica lutar pela justiça e pelos direitos humanos fundamentais. Neste sentido, esclarece Freire (2010) que a educação deve contribuir para a realização de uma política democrática mais justa, daí a impossibilidade da neutralidade da prática e da teoria a que ela corresponde.

Não é possível, por outro lado, educar para a democracia ou experimentá-la sem o exercício crítico de reconhecer o sentido real das ações, das propostas, dos projetos sem a indagação em torno da possibilidade comprovável de realização das promessas feitas sem se perguntar sobre a real importância que tem a obra anunciada ou prometida para a população como uma totalidade bem como para cortes sociais da população (...). A questão fundamental na prática política não é puro fazer coisas, mas em favor de que e de quem fazer coisas, que implica, em certo sentido, contra quem fazer coisas (FREIRE, 2000, p.127).

Frente a essa posição é importante que os professores incentivem nos educandos um despertar político, para que descubram o gosto pela liberdade e a desejo de querer resolver os problemas do cotidiano; os educadores devem levar os educandos a se sentirem transformadores do mundo.

Em virtude disso, os professores não podem reduzir o processo de ensino-aprendizagem ao treinamento, ao contrário, devem educar para a capacidade e a atitude política de reescreverem o mundo.

Seguindo os princípios da diretividade da prática educativa, a perspectiva política da educação passa a ser, então, uma questão central da alfabetização, que implica em conscientização sobre a necessária atitude em ressignificar a prática de ensino da leitura e da escrita, tornando-a mais justa e humana.

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente, em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. (FREIRE, 2000, p. 43).

Guiada por essa concepção:

[...] o alfabetizador tem de estar lúcido politicamente, saber em favor de quem e de que ele alfabetiza, precisa conhecer um mínimo de princípios de natureza científica da linguagem. O alfabetizador precisa de competência científica e de clareza política. (FREIRE, 2004, p.128).

Reconhecer a dimensão política da alfabetização, numa perspectiva freireana, significa reconhecer a necessidade de direcionar a prática educativa no sentido de levar os educandos a participarem efetivamente do processo de aprendizagem. Essa participação implica oportunizar voz aos alunos, de modo que tenham liberdade de se expressar e de se comunicar.

Freire defende que é no processo de conhecer, no ato de construir e produzir conhecimentos, a partir dos saberes trazidos pelos alunos, tornando-os mais “rigorizados”, que ocorre a transformação, o que significa reconhecer a politicidade da educação e que, portanto, é política e também modela os processos de ensinar e aprender.

1.6 A alfabetização crítica se dá na relação indissociável entre teoria e prática

A compreensão da perspectiva política da teoria e da prática educativa ocorre num processo de construção da postura do educador, nutrindo de certa forma sua concepção de mundo, de educação, de sociedade e, é exatamente, a maneira como este educador percebe o mundo que pode contribuir para emancipar ou alienar a formação dos alunos.

Freire (2010, p. 51-51) contribui para a discussão acerca da relação teoria e prática, ao afirmar que:

Toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e o mundo. [...] Daí que na ação humana ou crítica, envolvam finalidades, sem o que não será práxis, ainda que fosse orientação no mundo. E não sendo práxis seria ação que ignoraria seu próprio processo e seus objetivos.

Nesse entendimento, teoria e prática, ação e reflexão são, portanto, conceitos indissociáveis nas relações entre ensinar e aprender como uma relação diretamente ligada entre o ensino na escola e o conteúdo da vida concreta das crianças.

[...] o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação a reflexão sobre ela e dessa para uma nova ação, ou seja, se constitui num movimento dialético de constante ir e vir. É a mesma dialética que se estende entre o fazer e o saber, entre a linguagem e a ação, a palavra e o trabalho, o que significa não poder haver a pronúncia do mundo, sem a consciente ação transformadora sobre ele (FREIRE, 2010, p. 60).

Segundo ele:

Somente assim, na unidade dialética da prática e da teoria, da ação e da reflexão, é que podemos superar o caráter alienador da cotidianidade, como expressão de nossa maneira espontânea de nos mover no mudo ou como resultado de uma ação que se mecaniza ou se burocratiza (FREIRE, 2010, p. 159).

A reflexão na ação só tem sentido se ocorrer numa recíproca relação entre a teoria e a prática; do contrário, se ambas estiverem separadas, a possibilidade da reflexão estará comprometida.

Conforme Freire (2008), a partir do momento em que alguém compreende e toma consciência do seu papel no mundo, sua transformação se torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir tal fim. Há um vínculo estreito entre o pensar-dizer a palavra e o agir.

Na acepção freireana (FREIRE, 1979), a consciência se plenifica na palavra e na ação. A ação é, portanto, uma libertação da consciência, mas, posteriormente, é uma libertação social, gerada por um pensamento dinâmico numa sociedade assumida como em mudança e devenir permanente.

O ato da conscientização permite ao homem comprometer-se com a realidade, uma vez que ele está relacionado à práxis humana. É pela conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo e, conseqüentemente, refazendo também a si mesmos.

Portanto, não há conscientização fora da práxis; ao contrário, é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimentos que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos, segundo Freire (2009, p. 109):

É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinar conteúdos, sem saber como pensam os alunos em seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem, independentemente da escola, para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado, e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem.

Por meio dessa compreensão, esta pesquisa considera que, se não houver na ação alfabetizadora uma reflexão crítica a respeito de sua função social, há enormes chances dessa prática converter-se em estratégia de adaptação, distanciando-se a alfabetização da premissa da emancipação e contribuindo para a alienação.

Freire (2010, p. 19) torna mais evidente a importância de conciliar a teoria e a prática quando diz:

Daí que, nesta perspectiva crítica, se faça tão importante desenvolver, nos educandos como no educador, um pensar certo sobre a realidade. E isto não se faz por meio de blábláblá, mas do respeito à unidade entre prática e teoria. [...] O que se deve opor à prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blábláblá ou o falso pensar [...]. Assim como não é possível identificar teoria com verbalismo, tampouco o é identificar prática com ativismo. Ao verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação.

O professor alfabetizador crítico não deve reduzir seu conhecimento a um saber fazer, mas um saber que no processo de reflexão na ação concilia teoria e prática como indissociáveis na função docente.

Para a construção de um processo de alfabetização comprometido com o diálogo constante entre teoria e ação, torna-se inevitável a busca pela superação de uma práxis alfabetizadora fechada, com conteúdos inertes, que coloca a escola, professores e alunos cada vez mais numa condição de submissão, para uma concepção de alfabetização aberta e dinâmica, cada vez mais criticizada.

Nessa direção, Freire (apud BRAGIO, 1980 P.91) argumenta que, “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emergente, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”.

É preciso, portanto, abandonar as práticas mecânicas e desprovidas de sentido, que afastam as crianças da leitura e da escrita; é necessário que a mera decifração das palavras e frases deixe de ser o principal objetivo do educador.

2 A METODOLOGIA DA PESQUISA

(...) fazer ciência é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas que repousam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e homens. A ciência, que-fazer humano que se dá na História que homens e mulheres fazem com sua prática não é, por isso mesmo, um *a priori* da História.

Este capítulo apresenta a metodologia adotada para a realização dessa investigação.

Justifica-se a escolha pela abordagem qualitativa, com base nos aportes sobre estudo de caso, cuja fundamentação teórica se apoia nos seguintes autores: André & Lucke (2005), Bogdan & Biken (1994) Lavill & Dione (1999), Severino (2007) e Chizzotti (2005) que dão suporte para essa forma de fazer pesquisa.

Finalmente, apresentam-se os critérios estabelecidos para o estudo de caso, os procedimentos utilizados, os instrumentos para a coleta de dados, bem como a elaboração dos instrumentos para a realização do estudo de caso.

2.1 Opção metodológica

De acordo com Severino (2007), para produzir conhecimento em ciências humanas, são necessários métodos e técnicas apropriados, que sejam capazes de descrever as peculiaridades da sociedade.

Partindo dessa compreensão, um dos aspectos considerados importantes para essa pesquisa foi a escolha de uma metodologia que permitisse averiguar possibilidades concretas de práticas pedagógicas que estivessem diretamente voltadas para uma perspectiva crítica de educação.

Assim, considerou-se a abordagem qualitativa mais adequada, por alinhar-se com as intencionalidades dessa investigação.

Sobre a abordagem qualitativa, Chizzotti (2005, p.80) traz a seguinte contribuição:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Para elucidar as características da pesquisa qualitativa, Bogdan & Biklen (1994) apresentam cinco questões importantes a serem consideradas:

- a) O ambiente natural torna-se fonte direta dos dados e o investigador passa a ser o instrumento principal, pois supõe que o pesquisador tenha contato direto com a realidade e a situação que está sendo investigada;
- b) A investigação qualitativa é descritiva; assim, tanto o material quanto seus resultados são expressos de forma rica, respeitando a essência das pessoas, situações, acontecimentos, acompanhando documentos, entrevistas, transcrições, para dar o fundamento concreto;

- c) O investigador interessa-se muito mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos. Assim, ao estudar o problema, o pesquisador busca penetrar em sua estrutura íntima, inclusive não visível e observável, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento;
- d) O pesquisador analisa seus dados indutivamente; dessa forma, os significados e a interpretação surgem da percepção da situação, sem evidenciar suas hipóteses;
- e) O significado é extremamente importante na abordagem qualitativa.

De acordo com os autores, na abordagem qualitativa, a investigação caracteriza-se pela descrição e a análise dos dados coletados de forma indutiva e não dedutiva. Assim, cabe ao pesquisador ter sensibilidade e suporte teórico para realizar e interpretar os dados coletados.

Nessa linha de pensamento, Laville & Dione (1999) afirmam que o pesquisador não é somente um observador, mas constitui-se também como um ator que se envolve efetivamente na pesquisa.

Portanto, com o intuito de mergulhar no cotidiano da escola, observando as práticas, e dialogando com as pessoas que nela atuam, foi feita uma descrição detalhada de aspectos considerados significativos, relacionados ao objeto da pesquisa.

Esta intencionalidade vem reforçada nas concepções de André & Lucke (2005, p.42), ao afirmar que:

O estudo da prática escolar deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente.

Dentre as modalidades da pesquisa qualitativa, elegeu-se o estudo de caso como mais adequado para os fins do presente trabalho, por permitir uma aproximação significativa com o cotidiano da escola.

Para Pescuma & Castilho (2006), o estudo de caso objetiva reunir dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores.

No estudo de caso, o pesquisador respaldado no referencial teórico procura conhecer o contexto estudado, observa com sensibilidade os sujeitos pesquisados, estabelece critérios para a coleta de dados e interpreta tudo o que conseguir captar na investigação.

Na concepção de Vianna (2007, p.83-84):

Tanto a observação de caráter mais amplo, observação de todas as ocorrências num determinado tempo, com coleta de impressões gerais, como a seletiva focalizará melhor os instrumentos imprescindíveis para a pesquisa dos próprios professores sob certas condições e de suas atuações docente, como também para outros profissionais da escola. Os relatos, as análises, as interpretações e a discussão dessas observações podem ser um bom auxílio para a melhoria das condições educacionais em sala de aula e na escola como um todo.

2.2. A Escola Municipal Mauro Ferreira⁷

Com autorização da equipe de orientação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Embu das Artes, a pesquisadora dirigiu-se à Escola Municipal Mauro Ferreira com o objetivo de conhecer o cenário que seria estudado, obter as primeiras impressões e encaminhar o estudo de caso.

A Escola Municipal Mauro Ferreira está localizada na Estrada Professor Candido Mota Filho, 1071 – Jardim Silvia, bem próxima ao centro turístico da cidade de Embu das Artes, estado de São Paulo.

Apesar de situada próximo ao centro da cidade, 90% dos alunos matriculados nesta escola são moradores de bairros vizinhos; por isso, a prefeitura de Embu disponibiliza transporte escolar gratuito para o deslocamento destes alunos até a escola.

Aproximadamente um mil cento e trinta e cinco alunos estão matriculados nessa escola; destes, duzentos e dez alunos estão matriculados na educação infantil, oitocentos e noventa alunos frequentam o Ensino Fundamental I e trinta e cinco estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Lecionam nesta escola cinquenta e dois professores e fazem parte da equipe diretiva dois coordenadores pedagógicos, um professor orientador e o diretor de escola, que conta com o apoio de um assistente de direção.

O prédio da escola tem três andares que comportam dezesseis salas em cada período; dentre elas, encontram-se salas de leitura, sala de informática, sala de vídeo e

⁷ A pesquisadora teve autorização da Secretaria Municipal de Educação de Embu e da direção da escola para divulgar o nome da escola neste estudo.

sala da coordenação. Existe também outro espaço destinado às salas de educação infantil, que atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, administrado também pela Escola Municipal Mauro Ferreira.

À frente do prédio visualiza-se um pátio bem grande com jardins onde os alunos se reúnem para a refeição, eventos festivos e atividades culturais; mais adiante se encontra outro espaço destinado à secretaria da escola, almoxarifados, banheiros dos funcionários, sala da direção e uma pequena sala destinada aos professores.

As crianças permanecem na escola durante cinco horas em atividades interdisciplinares em sala de aula e em atividades diversificadas em outros espaços da escola: sala de leitura, laboratório de informática e sala de vídeo.

Seguindo a proposta da Secretaria Municipal de Educação de Embu das Artes, a Escola Municipal Mauro Ferreira é organizada nas seguintes modalidades:

- a) Educação Infantil;
- b) Ensino Fundamental I;
- c) Educação de Jovens e Adultos.

O planejamento das aulas é realizado em conjunto com a orientação da coordenadora pedagógica da escola que mensalmente promove encontros coletivos de formação objetivando compartilhar os trabalhos desenvolvidos pelos educadores em sala de aula.

As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) também são aproveitadas para discutir as ações desenvolvidas pelos professores com proposição de leituras acadêmicas que contribuem para a melhoria do processo de ensinar e aprender.

Segundo relatos da coordenadora da escola, esses momentos de formação contribuem como subsídios para direcionar o trabalho pedagógico na Unidade Escolar.

2.3 O cenário e o objeto da pesquisa

O estudo de caso foi realizado na Escola Municipal Mauro Ferreira, localizada na região central de Embu das Artes - São Paulo.

A sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental I da E.M. Mauro Ferreira foi escolhida como objeto deste estudo pelo fato de que o foco dessa investigação é observar a ação da professora, no tocante ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da alfabetização crítica, com alunos em continuidade ao processo de alfabetização.

Por meio da análise dos documentos oficiais, pretende-se descrever aspectos relevantes sobre a educação no município de Embu das Artes.

O foco da pesquisa centrou-se na ação da professora alfabetizadora que desenvolve um trabalho voltado ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da alfabetização crítica com alunos em continuidade ao processo de alfabetização.

2.4 Os sujeitos pesquisados⁸

Os sujeitos pesquisados foram:

- a) A coordenadora pedagógica da escola;
- b) A professora do 3º ano do ensino fundamental I

⁸ A pesquisadora optou por não mencionar os nomes dos sujeitos pesquisados (coordenadora e professora), portanto, no decorrer da análise do estudo de caso, utilizou-se apenas “coordenadora e professora”

2.5 Os procedimentos para a coleta de dados: observação, análise de documentos e entrevista semiestruturada

Objetivando identificar os princípios e propostas da política educacional do município e sua relação com o problema a ser estudado, considerou-se oportuno realizar uma seleção de documentos do município de Embu das Artes.

Dentre os documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Embu das Artes foram selecionados: Documento Subsidiário: Currículo da rede escolar para o município de Embu das Artes; Anos finais do ensino fundamental: Ação interdisciplinar e o caderno do educador construído pela equipe de orientação pedagógica da SME/Embu, juntamente com os professores e os documentos produzidos pela própria escola, o Projeto Político-Pedagógico.

A partir da análise desses documentos, buscou-se identificar os conceitos fundamentais que orientam a prática pedagógica associada à alfabetização, no sentido de direcionar as questões iniciais que seriam dedicadas à professora e a coordenadora pedagógica da escola. Como se verá adiante, a *leitura do mundo* e a *leitura da palavra* e o *diálogo* são os conceitos selecionados para a pesquisa de campo.

Os dados foram coletados na Escola Municipal Mauro Ferreira, que atende a crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de pobreza extrema. A pesquisadora permaneceu nessa escola durante os meses de outubro e novembro de 2012, acompanhando o trabalho da professora em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, composta por 35 crianças. Assim foi possível observar e registrar as vivências das crianças em situações de ensino e aprendizagem e a ação da educadora na proposição das atividades e condução dos trabalhos em sala de aula.

Com a intencionalidade de alcançar os objetivos propostos desse trabalho, a pesquisadora utilizou a técnica da entrevista semiestruturada, para redirecionar as

questões, no momento da entrevista, de acordo com as nuances da voz dos sujeitos, suas reações, emoções, atitudes, crenças e experiências.

Esse procedimento encontra apoio nas ideias de Ludke & André (2005), quando afirmam que a escolha pelas entrevistas semiestruturadas se justifica por ser uma técnica mais flexível não apenas para o entrevistador, mas também para os entrevistados.

O objetivo maior da entrevista semiestruturada foi identificar e analisar, através da busca da voz da coordenadora pedagógica e pela professora envolvida neste estudo, os pressupostos epistemológicos que direcionam a ação alfabetizadora na escola e práticas que se concretizam e/ ou recriam a proposta de alfabetização crítica proposta por Paulo Freire.

Duas entrevistas semiestruturadas foram realizadas respectivamente com a coordenadora pedagógica da escola e com a professora, entre outubro a novembro de 2012, gravadas e transcritas na íntegra, com autorização para produção científica, sem mencionar a identificação dos envolvidos nessa pesquisa.

A entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica da escola busca identificar, a partir da proposta educacional da SME, como os pressupostos freireanos, em relação à alfabetização crítica, se concretizam na política e na prática curricular na E.M. Mauro Ferreira.

A realização da entrevista semiestruturada com a professora objetivou identificar como os pressupostos freireanos em relação à alfabetização crítica se concretizam na sua prática em sala de aula.

2.6 Roteiro das entrevistas semiestruturadas

Foi construído, a partir da análise de documentos, o roteiro das entrevistas com a coordenadora pedagógica da Escola Municipal Mauro Ferreira, objetivando relacionar a proposta da SME com a participação dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica.

As questões selecionadas para a entrevista buscaram focalizar os seguintes tópicos:

- a) Referenciais teóricos que fundamentam a proposta para a alfabetização nas escolas;
- b) Relação entre a proposta para a alfabetização e o currículo;
- c) Relação entre a proposta para a alfabetização discutida pela rede de ensino de Embu das Artes e o Projeto Pedagógico da unidade escolar escolhida para o estudo de caso;
- d) Criação de possíveis espaços de diálogo, dentro e fora do espaço escolar, enquanto exercício democrático dos sujeitos da aprendizagem (os alunos).

Para a entrevista semiestruturada com a professora, foi construído um roteiro mais amplo, objetivando identificar:

- a) O perfil profissional da professora, no tocante aos aspectos de sua formação e experiência com alfabetização na escola.
- b) A compreensão que a professora tem sobre currículo e alfabetização;
- c) Os subsídios que possibilitam uma ação alfabetizadora crítica e significativa;

- d) A análise da professora em relação à sua experiência como docente, na rede municipal de Embu das Artes no que diz respeito, em especial, a sua prática como alfabetizadora.

2.7 Procedimentos de observação e registro de situações de ensino-aprendizagem de alfabetização

No decorrer da pesquisa de campo, a pesquisadora conduziu seu trabalho sozinha, junto aos sujeitos da pesquisa, fazendo anotações que se fizeram relevantes. Um gravador em áudio foi utilizado pela pesquisadora, a fim de não perder qualquer informação considerada importante.

O foco da observação foi uma sala de aula da Escola Municipal Mauro Ferreira, com ida a campo, entre os meses de outubro a novembro de 2012, durante os períodos da manhã.

Por meio da observação, foram elaborados relatórios com anotações, que permitiram perceber a atuação da SME em relação ao suporte pedagógico destinado as escolas. Além disso, compreender a organização do ambiente físico, principalmente o espaço da sala de aula, a relação professor e aluno, as atividades desenvolvidas que oportunizam uma aprendizagem crítica e significativa da leitura e da escrita, as reuniões de colegiado, o horário coletivo de trabalho, as reuniões pedagógicas, o planejamento dos professores e outras ações que foram relevantes para a pesquisa.

A intenção da pesquisadora em relação às anotações foi não torná-las mecânicas; ao contrário, por meio do registro, pretendeu-se colher fielmente as situações do cotidiano, captando todas as informações importantes e que tiveram intersecção com os objetivos da pesquisa.

Quanto a esse processo de anotações, Gatti (2005) aponta que as anotações são necessárias para sinalizar aspectos ou momentos importantes, falas significativas detectadas em um determinado instante, na vivência do momento, para fazer o registro de monólogos, trocas, dispersões, distrações, cochichos, etc.; elementos importantes para as análises posteriores.

Ao final de cada visita, e, ao elaborar o relatório, foram relatadas também as observações dessa pesquisadora, no sentido de estabelecer relações entre o referencial teórico da pesquisa com as observações feitas, em sala de aula.

Esse procedimento de pesquisa encontra apoio em Freire (1992, p. 27) ao dizer que:

Só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, como o que pode reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas; para isto, é necessário que o educador e o educando assumam papel dos sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognitivo que busca o conhecer.

Assim, a partir de uma compreensão crítica da alfabetização, compromissada com o processo de construção do conhecimento, buscou-se a relação entre a teoria e a prática, conferindo a essa pesquisa um sentido real.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE EMBU DAS ARTES

Mudar as condições concretas da realidade significa uma prática política extraordinária, que exige mobilização, organização do povo, programas, essas coisas todas que não estão organizadas só dentro das escolas, que não podem ser organizadas só dentro da sala de aula ou de uma escola (FREIRE, 2011, p.162)

A escolha para o desenvolvimento da pesquisa no município de Embu das Artes (SP) se justifica por apresentar nos últimos anos uma política pública que tem investido esforços em democratizar a gestão e possibilitar um movimento de reorientação curricular propiciando condições de participação dos alunos e da comunidade na construção do Projeto Político-Pedagógico de suas escolas.

Assim, busca-se neste capítulo coletar informações objetivando conhecer a história, a economia e a política desenvolvida neste município.

Em seguida, discute-se o sistema de ensino de Embu das Artes, focando as especificidades do currículo e discutindo os fundamentos epistemológicos escolhidos pela rede para a construção da proposta curricular no município.

3.1 O município de Embu das Artes

O município da Estância Turística de Embu das Artes está localizado na região metropolitana de São Paulo, a 25 km do centro de São Paulo. Sua população é constituída por aproximadamente 243.496 habitantes.

Embu das Artes foi fundado, em 1554, por padres jesuítas como Aldeia M'Boy e tem sua história marcada, sobretudo, pelas manifestações artísticas e culturais.

Por volta de 1690, “foi construída no pequeno centro histórico a igreja Nossa Senhora do Rosário, o mais antigo e rico acervo jesuítico do Estado de São Paulo (TRINDADE, 2003, p.58)”.

De acordo com Pinto (2008, p.35):

Em 1779, a aldeia transformou-se em freguesia, entretanto, diversas vezes, ao longo de sua história, retornou à condição de aldeia. A partir de 1930, a então freguesia de M'Boy passou a se chamar Embu e tornou-se distrito de Itapecerica, emancipando-se somente no ano de 1958.

Ao fazer a descrição sobre a história de Embu das Artes, Pinto (2008) afirma que, em 1968, artistas e artesãos de diferentes lugares passaram a frequentar a cidade de Embu, aos fins de semana, com a finalidade de expor seus trabalhos, dando início à Feira das Artes e Artesanatos, transformando a cidade em local turístico.

A cidade conta com 4.000 empresas registradas, que oferecem cerca de 50.000 empregos.

Sua extensão territorial é de 68 km e está a 775m de altitude. São próximos os municípios de Cotia, São Paulo, Itapecerica da Serra e Taboão da Serra.

De acordo com dados do Seade, dentre estes municípios, Embu é a cidade que tem arrecadação mais modesta em comparação com Itapecerica da Serra, município que fica ao lado de Embu das Artes.

Desde sua emancipação, o município de Embu teve seis prefeitos. Sua história política é marcada por corrupção, o que motivou, entre os anos 1997 a 2000, a cassação do prefeito e de vários vereadores.

Em 2000, o Sr. Geraldo da Cruz, do Partido dos Trabalhadores (PT) foi eleito prefeito da cidade e, em 2004, reeleito.

Ao assumir, herdou da gestão anterior uma rede de ensino recentemente municipalizada que apresentava diversos problemas como prédios deteriorados, salas de aula superlotadas e muitas crianças não estavam alfabetizadas, ao final do Ensino Fundamental I (PINTO, 2008, p.36).

Em 2008, foi eleito para prefeito o Sr. Francisco Nascimento de Brito, também do Partido dos Trabalhadores (PT), dando continuidade ao trabalho que foi desenvolvido pela gestão do Sr. Prefeito Geraldo da Cruz.

3.2 O sistema de ensino municipal

O município de Embu das Artes vem sendo administrado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), no decorrer de três gestões: 2001-2004, 2005-2008 e 2009-2012.

Conforme consta nas Orientações Gerais para o Ensino Fundamental, documento da Secretaria Municipal de Educação de Embu das Artes (SME/Embu), divulgado em 2007, esta gestão vem assumindo uma concepção de educação humana, visando garantir ações que possibilitem o pleno desenvolvimento do educando no que se refere às dimensões éticas, estéticas, culturais, afetivas, corpóreas e cognitivas.

Segundo o mesmo documento, desde 2001, os princípios que norteiam as políticas educacionais dessa gestão sempre foram voltados para a “participação de todos por meio de debates com os educadores da rede e da sistematização das práticas pedagógicas, considerando a concepção de Educação Humanista, numa perspectiva freireana (EMBU DAS ARTES, 2007, p. 07)”.

Segundo dados da SME/Embu, seu sistema de ensino conta com aproximadamente 8.200 alunos matriculados na pré-escola, 11.150 alunos estão frequentando o Ensino Fundamental I, 2.000 alunos frequentam o Ensino Fundamental II, 450 alunos frequentam a Escola de Educação Especial e 1.200 alunos estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente, lecionam na rede 1.280 professores distribuídos em 41 escolas. A equipe diretiva das escolas é composta por 70 coordenadores pedagógicos, 5 assistentes de diretores, 11 supervisores e uma equipe de orientação pedagógica da SME/Embu, composta por seis integrantes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da SME/Embu, a proposta para a Educação Infantil da rede é:

[...] fundamentada na pedagogia para a infância, perpassada pela função indissociável ao cuidar e educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprias das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado (EMBU DAS ARTES, 2008, p. 14).

Essa perspectiva de educação para a infância, conforme aponta o documento, compreende a criança como ser que interage e produz cultura no meio em que se encontra. Tem como foco a construção de espaços de partilha e de confronto de opiniões, em que as crianças são convidadas a participar do processo de

aprendizagem, que oportunize a cada uma delas a liberdade para falar, se expressar e manifestar sua maneira de perceber o mundo.

Defendemos uma perspectiva educacional para a infância que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento, atentamos para a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças pequenas usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia, atividades que se tornem especialmente relevantes, criando condições para que as crianças desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza em que vivemos e compreendam as repercussões das ações humanas nesse mundo (EMBU DAS ARTES, 2008, p.15).

No que tange o Ensino Fundamental I, a intenção dessa gestão é construir um currículo, na perspectiva de uma ação interdisciplinar que, dentre outros fatores, valorize a construção de identidades pessoais, de solidariedade e de respeito à diversidade.

A partir do ano 2002, a rede dá um passo inicial e significativo para a organização dos ciclos⁹ em seu sistema de ensino, objetivando combater e superar a lógica da seriação e da exclusão, o que não significou simplesmente eliminar a avaliação formal ou informal, mas sim redefinir e ressignificar o papel da avaliação no processo de ensinar e aprender.

Desde 2001, a rede municipal de Embu vem discutindo e alterando a reorganização de tempos e espaços, baseada em uma concepção de educação humana que acredita no desenvolvimento pleno do educando, levando a superação da lógica da exclusão (inclusive realizada no interior dos ciclos), mas também da lógica da submissão, estimulando a participação ativa dos estudantes, pais e comunidade em geral. Algumas experiências da rede constituem uma nova concepção de escola [...] alguns professores formam coletivos por ciclos sendo que a

⁹ O Ciclo I é constituído pelos 1^{os} e 2^{os} anos e o Ciclo II constituído pelos 3^{os}, 4^{os} e 5^{os} anos.

responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não por um educador individualmente (EMBU DAS ARTES, 2008, p. 68).

Em 2006, o Plano Nacional da Educação (PNE), com o propósito de incluir as crianças mais cedo no Ensino Fundamental I, resolve ampliar o Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, objetivando alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Assim a SME/Embu fez adesão ao ensino de 9 (nove) anos e, conforme consta nas diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental dessa Secretaria, um de seus objetivos diante da nova resolução foi: “Implementar ações para oportunizar às crianças com seis anos de idade a organização de um espaço/tempo escolar que respeitem sua faixa etária, sem violentar seus direitos de criança (EMBU DAS ARTES, 2008, p. 48)”.

A partir desse propósito, a SME/Embu iniciou um “processo de alfabetização com foco na construção de ideias, a partir de um tema gerador, e de atividades que levassem as crianças a elaborar saberes e ampliar seus conhecimentos de mundo (EMBU DAS ARTES, 2008, p.49)”.

De acordo com o documento *Currículo da Rede Educacional Municipal de Embu das Artes*, durante a gestão do prefeito Sr. Francisco Nascimento de Brito (2008-2012), as escolas de Ensino Fundamental tem como proposta oferecer oportunidades para que as crianças experimentem novas formas de interação, se apropriem de novos conhecimentos e reelaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo.

Por meio dessa compreensão, foram traçados os seguintes princípios:

- a) Afirmar sua dignidade como seres humanos e cidadãos;
- b) Utilizar a leitura, a escrita e as formas contemporâneas de linguagem para se informar e aprender, expressar-se, planejar documentos e apreciar a estética das produções culturais;
- c) Acessar os meios necessários para exercerem efetivamente seus direitos de cidadania;
- d) Conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opinião e a resolução negociada de conflitos;
- e) Afirmar valores de solidariedade, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação;
- f) Exercer direitos e deveres de cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática;
- g) Continuar aprendendo, ao longo da vida, e dar continuidade na sua formação e escolarização.

Em relação à Educação Especial, em 2011, a SME/Embu realizou um estudo sobre a quantidade de alunos com necessidades especiais matriculados nas escolas regulares. Foram identificados 110 alunos com deficiência no Ensino Fundamental, 48 crianças na Educação Infantil apresentavam algum tipo de deficiência e, na Educação de Jovens e Adultos, dos 1.098 alunos matriculados, 31 apresentavam necessidades especiais.

Para melhorar o atendimento das crianças portadoras de necessidades especiais, recentemente, a SME/Embu abriu um concurso público, contratando especialistas para trabalhar com esses alunos na escola regular.

Os alunos que apresentam deficiências muito severas são atendidos por especialistas (psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas) no Centro Especial Armando Vidigal, responsável pelo atendimento de 130 alunos, com idade entre 3 e 18 anos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem 1.098 alunos matriculados, cumprindo uma carga horária regular de, no mínimo, 800 horas presenciais e 200 não presenciais, num total de 1.000 horas¹⁰.

As horas presenciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) incluem as atividades em sala de aula, visitas, pesquisa de campo, participação em palestras e práticas relacionadas à ação comunitária, sob a supervisão de um educador. As horas não presenciais são dedicadas às leituras e à elaboração do projeto sobre a ação comunitária (planos e registros), individualmente ou em pequenos grupos, nos espaços e tempos mais convenientes para os educandos.

De acordo com as diretrizes da educação municipal:

[...] cada turma é articulada em Módulos de Formação, a partir de um eixo norteador, de referenciais conceituais e de ações curriculares. O eixo norteador corresponderá, em cada módulo, a uma situação-problema relevante na vida cotidiana dos educandos. (EMBU DAS ARTES, 2007, p.7).

Conforme apontam os documentos acima citados, a SME/Embu pretende garantir a educação como um direito fundamental para sua população; assim, apresenta como princípios norteadores de seu trabalho:

- a) A democracia do acesso e condições para a permanência de todos na escola;
- b) A democracia da gestão;
- c) A qualidade social do ensino;

¹⁰ Esse percurso é organizado em quatro módulos, sendo um bimestre para cada módulo, nos quais os diferentes componentes curriculares se integram em temas norteadores que se interligam entre si (EMBU DAS ARTES, 2007, p.8).

- d) A valorização dos profissionais da educação para a construção de uma escola inclusiva para todos.

O contorno político da ação promovida para as escolas da rede de ensino do município de Embu mostra a intenção por uma educação inclusiva que tem como foco promover um conjunto de ações pedagógicas comprometidas com a construção de uma escola democrática, justa e solidária, baseando-se, sobretudo, no princípio da equidade.

Espera-se eliminar práticas autoritárias que perpassam o cotidiano da escola, numa lógica elitista, classificatória, excludente que estabelece um ritmo padronizado, sem considerar o desenvolvimento do estudante e o conjunto das relações que tece a história escolar de cada um. (EMBU DAS ARTES, 2008, p.40).

Em seu plano de ações para 2012, a SME/Embu propõe, com base no princípio de educação inclusiva, romper com práticas domesticadoras que colocam os educandos em condição de submissão, investindo em uma política educacional com projetos e ações pautadas na compreensão de que todos são capazes de aprender, independente de sua condição social.

Para romper com as práticas conservadoras, foram feitos:

Investimentos na formação dos educadores da rede municipal de Embu das Artes para estabelecer ações que contribuíssem com a garantia do direito de todos à educação de boa qualidade (EMBU DAS ARTES, 2008, p.70).

As análises dos documentos realizados até aqui mostram que os princípios do pensamento de Paulo Freire vêm se mantendo no sistema educacional de Embu das

Artes; seus conceitos estão presentes na proposta educacional para as escolas, ao possibilitar a abertura da escola como um espaço próprio para a participação dos sujeitos envolvidos na construção de uma escola democrática, justa e solidária.

3.3 Especificidades do currículo no município de Embu das Artes

O documento *Currículo da Rede Educacional Municipal de Embu das Artes*, publicado em 2008 pela SME/Embu, apresenta a proposta curricular para sua rede de ensino, como um processo de apreensão crítica da realidade.

Segundo este mesmo documento, o processo de construção do currículo está pautado em princípios políticos e epistemológicos referenciados na pedagogia crítica; o currículo nessa perspectiva é construído coletivamente comprometendo todos e todas em uma posição ativa, crítica, democrática e criativa.

Nessa linha de pensamento, consta no Caderno do Educador, publicado em 2012, dentre os objetivos educacionais, que “a organização das atividades escolares deve suscitar diferentes olhares e se inspirar em diferentes propostas educativas que valorizem a participação tanto do professor quanto do aluno na elaboração do currículo (EMBU DAS ARTES, 2012, p. 04)”.

Conforme consta neste documento, a participação não acontece por meio de imposição, mas sim por meio de uma ação dialógica que partilha o mundo vivido a partir da realidade de cada educando, do seu contexto social, político e cultural.

“A escola é um espaço privilegiado para aprendizagem da participação, aprender a participar significa aprender a dialogar; é por meio do diálogo que o educando aprende a questionar e criticar (EMBU DAS ARTES, 2012, p. 09)”.

Para a SME/Embu, “a escola com qualidade é aquela que, além de ensinar o conteúdo, busca, por meio da participação de todos, torná-la mais justa, solidária e democrática (EMBU DAS ARTES, 2008, p. 63)”.

Trabalhar a favor de uma educação mais justa, democrática e solidária, requer mobilizar diferentes intervenções pedagógicas que busquem introduzir novos projetos, programas, conteúdos e estratégias de aprendizagem (EMBU DAS ARTES, 2008, p.67).

Educadores e gestores são desafiados a construir uma nova cultura escolar, que privilegie a interdisciplinaridade na construção do currículo. Para construir essa nova cultura escolar é necessária:

A reorganização de tempo e espaço; a cooperação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimento, valores de solidariedade e cooperação; o reconhecimento do educando como sujeito de direitos e participação ativa na construção do conhecimento e no processo de aprendizagem em que está envolvido; a educação como processo construtivo e permanente, que articula os conhecimentos formalmente estruturados com os saberes do cotidiano. (EMBU DAS ARTES, 2007, p.8).

As informações coletadas nas *Orientações Gerais para o Ensino Fundamental* apontam para uma organização curricular referenciada na participação e no diálogo. É com base nessas referências que esse mesmo documento apresenta cinco conceitos-chave que direcionam a ação pedagógica neste município.

O quadro a seguir apresenta esses conceitos:

Quadro 1
Síntese dos conceitos que direcionam a ação pedagógica no município

<i>A aprendizagem</i>	Entendida como processo articulado à construção da subjetividade, mobiliza elementos cognitivos, afetivos, estéticos, lúdicos, sociais e físicos. Consiste na construção de conhecimentos, capacidades, valores e práticas sociais por meio da ressignificação de elementos sociais culturalmente transmitidos e da construção/ reconstrução pessoal.
<i>O ensino</i>	Visto como intervenção educacional/pedagógica, deliberada e planejada, que cria situações desafiadoras e propõe conflitos que estimulem e orientem os educandos na construção de suas aprendizagens. A relação pedagógica implica a mediação do educador entre o conhecimento e o educando.
<i>A ação comunitária</i>	Compreendida como ação-educativa que abrange múltiplas aprendizagens no âmbito da convivência entre as crianças, jovens e adultos, da sociabilidade e da participação cidadã na vida pública. Visa contribuir para o reconhecimento de seus direitos e deveres de cidadãos e para o desenvolvimento de potencialidades que resultem no exercício de uma cidadania ativa, criadora de novos direitos, de novos espaços participativos e comprometidos com a democracia.
<i>A interdisciplinaridade</i>	Vista como uma abordagem metodológica integrada às questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento e o distanciamento entre as disciplinas tradicionais, isto é, a interdisciplinaridade potencializa o desenvolvimento da capacidade de pensar e compreender o mundo. A interdisciplinaridade na construção do conhecimento de forma integral, em respeito a uma formação plena e garantindo as integrações possíveis entre as áreas de conhecimento.
<i>A avaliação do ensino e aprendizagem</i>	Na concepção de educação da Rede Municipal de Ensino de Embu, a avaliação do ensino e aprendizagem é um processo cumulativo, contínuo, abrangente, sistemático e flexível de obtenção de informações de natureza qualitativa e quantitativa sobre o ensino e a aprendizagem, de forma a obter subsídio para: planejar as intervenções docentes; criar formas de apoio aos educandos que apresentem dificuldades de aprendizagem; verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados; obter subsídios para a revisão dos materiais e da metodologia de ensino garantindo práticas que favoreçam a autonomia, através da auto-avaliação.

Fonte: Documento *Anos Finais do Ensino Fundamental: ação interdisciplinar* (EMBU DAS ARTES, 2007)

A partir desses cinco conceitos centrais, a SME/Embu, em 2008, definiu, através do documento *Currículo da Rede Educacional Municipal de Embu das Artes*, os seguintes princípios norteadores:

- a) Identificar e valorizar Embu como terra das artes;
- b) Aprender a trabalhar em grupos, respeitando as individualidades e construindo um coletivo;
- c) Desenvolver a autonomia;
- d) Posicionar-se de maneira crítica e reflexiva diante das situações vivenciadas, desenvolvendo a capacidade de ouvir, opinar, argumentar e registrar, expressando ideias, sentimentos e valores, utilizando as diferentes linguagens;
- e) Respeitar as religiões, idades, gêneros, raças, etnias, culturas, opiniões políticas;
- f) Reconhecer a importância do envolvimento da família em seu processo de formação na escola;
- g) Ter iniciativa individual que venha possibilitar a construção coletiva de regras e que promovam a cooperação;
- h) Valorização da cultura e experiências do estudante.

Os princípios citados acima estão referenciados na compreensão de que:

[...] o conhecimento se constrói e se reconstrói na perspectiva crítica por meio de um processo de conscientização, por isso mesmo, o currículo deve promover aos estudantes o acesso à cultura, partindo da realidade dos mesmos, e promover o conhecimento amplo e formal, viabilizando o crescimento de educadores e educandos, pois ambos são sujeitos do processo de construção de conhecimentos. (EMBU DAS ARTES, 2008, p. 10).

Nessa linha de pensamento, as diretrizes da política educacional de Embu propõem a organização curricular em quatro eixos, com sugestões de adaptações pedagógicas para atender as necessidades específicas de cada modalidade de ensino.

Quadro 2
Eixos que direcionam a prática pedagógica nas escolas do município

Eixos	Temas que integram os eixos
<i>Eixo I – Currículo e desenvolvimento humano</i>	✓ Concepção de educação na perspectiva da formação humana
<i>Eixo II – Currículo, estudante e seus direitos</i>	✓ Educação com qualidade social ✓ Democracia do acesso e condições para permanência ✓ Valorização do profissional da educação ✓ Escola contemporânea ✓ Democracia da gestão ✓ Qualidade de Ensino
<i>Eixo III – Currículo, conhecimento e cultura</i>	✓ Educação Infantil e Educação Fundamental ✓ Educação de Jovens e Adultos ✓ Orientações curriculares para estudantes com necessidades educacionais especiais
<i>Eixo IV – Currículo e avaliação</i>	✓ Avaliação na perspectiva dos ciclos de formação e aprendizagem

Fonte: Documento Subsidiário – Currículo da rede escolar para o município de Embu das Artes (EMBU DAS ARTES, 2008).

Conforme as diretrizes curriculares da SME/Embu (EMBU DAS ARTES, 2008), o sistema de ensino apresenta uma proposta de educação que reconhece a importância da democracia na gestão pública não como *slogan*, mas como um caminho da realização democrática na cidade de Embu das Artes.

A cada ano, a SME/Embu, juntamente com os profissionais do ensino, escolhe um “tema gerador” para inspirar, motivar e movimentar a proposta pedagógica da rede em cada escola.

Em 2008, o tema escolhido foi “Educação e Direitos Humanos”; em 2009, “Embu 50 anos”; em 2010, “Embu das Artes todo mundo quer”; em 2011, “Educação e Bem Viver”; e, em 2012, o tema escolhido é “Construindo a participação na Educação”, que tem como propósito central oportunizar condições para que todos aprendam a participar, por meio de vivências, ou seja, aprender a participar, participando de fato. (EMBU DAS ARTES, 2012, p. 6).

A organização do currículo de Embu das Artes objetiva oferecer oportunidades para que as crianças, os jovens e os adultos experimentem novas formas de interação entre as disciplinas, se apropriem de novos conhecimentos e reelaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo.

Os documentos oficiais da SME/Embu apontam para uma maneira de organização da escola e do currículo de forma democrática, oportunizando aos educandos espaços de efetiva participação.

A epistemologia que fundamenta essa perspectiva curricular está centrada na participação ativa dos educandos em cada etapa da construção do currículo. Nesse sentido, o conteúdo da educação não é transmitido como uma doação ou imposição, mas feito e refeito, em conjunto, pelo educador e pelo educando.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Se estudar para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação (FREIRE, 2009, p. 40).

A análise dos resultados foi estruturada em torno de dois temas organizadores que emergiram dos fundamentos freireanos, no contexto da alfabetização crítica, explicitados no referencial teórico dessa dissertação. Do conjunto de conceitos discutidos no referencial, foram selecionados para orientar o estudo de caso e, em consequência, a análise dos dados, a leitura do mundo e a leitura da palavra na práxis alfabetizadora no município de Embu das Artes e o diálogo no contexto da alfabetização crítica no município de Embu das Artes.

- a) A leitura do mundo e a leitura da palavra na práxis alfabetizadora no município de Embu das Artes.
- b) O diálogo no contexto da alfabetização crítica no município de Embu das Artes.

4.1 A leitura do mundo e a leitura da palavra na práxis alfabetizadora no município de Embu das Artes

Ao analisar os documentos institucionais da SME/Embu, constata-se que os pressupostos teóricos que norteiam a ação alfabetizadora no município estão assentados numa opção político-pedagógica coerente com a matriz de pensamento de Paulo Freire.

A partir deste suporte teórico crítico, a SME/Embu vem se comprometendo, desde 2001, com a proposta de uma educação inclusiva que oportuniza a todas as crianças a possibilidade de uma prática alfabetizadora crítica, criativa e significativa, que incentivem os educandos a descobrir o gosto, o prazer e o sentido de ler e escrever.

Nessa linha de pensamento, o documento *Orientações Gerais para o Ensino Fundamental da SME/Embu* registra:

Quando os estudantes não aprendem a ler e a escrever ou não conseguem expressar o que aprendem na escola, questionamos se os princípios da educação para todos são garantidos. [...] Precisamos pensar cuidadosamente nesta questão não para procurar culpados, mas sim para buscar caminhos para que a aprendizagem da leitura e da escrita se torne real. (EMBU DAS ARTES, 2008, p. 6).

Esse mesmo documento anuncia que:

A concretização de uma prática de alfabetização crítica se dá quando a leitura e a escrita fazem sentido para o educando e, por isso mesmo, não podem acontecer simplesmente por meio de memorização de letras, sílabas ou palavras (EMBU DAS ARTES, 2008, p. 7).

É preciso pensar no estudante como personagem principal do ato de alfabetizar; é preciso colocá-lo em situações de aprendizagem significativa, valorizá-lo como ser humano pleno, proporcionar diferentes possibilidades de aprendizagem da leitura e escrita que respeite e valorize sua identidade, sua história de vida e sua cultura (EMBU DAS ARTES, 2008, p. 8).

Com base nesta compreensão de alfabetização, importantes discussões e ações para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental I têm sido suscitadas, no sentido

de promover uma prática alfabetizadora significativa, afastando-se das situações de ler e escrever escolarizado, distante do contexto em que a escola se encontra.

Para a concretização desses objetivos, as diretrizes da política educacional de Embu das Artes, publicada em 2008, propõem o exercício da prática alfabetizadora que leve os educandos a refletirem criticamente sobre o próprio processo de ler, escrever e dar sentido ao mundo.

Alfabetizar significa levar o educando a ler criticamente o mundo, significa aprender a partir de um processo dialógico, que permita que as crianças defendam suas ideias, garantindo a cada uma delas voz e vez para expressarem suas opiniões, ou seja, uma prática de alfabetização que contribua para a construção e a apropriação da leitura do mundo e da sua realidade. (EMBU DAS ARTES, 2008, p. 8).

Partindo desses princípios anunciados nos documentos da SME/Embu, a Escola Municipal Mauro Ferreira vem direcionando suas ações em propostas pedagógicas inspiradas na obra de Paulo Freire.

Na entrevista com a coordenadora pedagógica da Escola Municipal Mauro Ferreira, a respeito da proposta pedagógica da escola, ela assim se manifesta:

As ações pedagógicas desenvolvidas aqui na escola estão pautadas em Paulo Freire e outros autores que concordam com essa linha de pensamento. (...) os cursos de formação viabilizados pela rede trazem sempre contribuições de Paulo Freire para o cotidiano da prática escolar. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, Apêndice A)

Com base nesse suporte teórico, o plano de metas da Escola Municipal Mauro Ferreira para 2012 propõe “construir uma proposta curricular de alfabetização que tenha foco na interdisciplinaridade, favorecendo um movimento de ensino-

aprendizagem crítica, significativa e que seja relevante para a vida do educando dentro e fora da escola (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2011, p. 09)".

As intencionalidades citadas acima remetem à compreensão freireana de que o ato de estudar:

(...) é uma forma de reinventar, de criar, de reescrever- tarefa de sujeitos e não de objetos. (...) A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente (FREIRE, 2010, p. 10-11).

Ao se manifestar sobre as intenções e o desenvolvimento do planejamento escolar, a coordenadora pedagógica afirmou que o Documento Subsidiário *Currículo da Rede Escolar da SME/Embu* visa subsidiar a prática do professor, com o objetivo de intensificar a articulação entre a proposta do trabalho pedagógico da unidade escolar e as diretrizes da rede que se fundamentam na compreensão freireana de educação.

É pensando nessa maneira de organizar o trabalho educativo que a Escola Municipal Mauro Ferreira vem propondo ações educativas, considerando a escola como local privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico. Prossegue a coordenadora:

Para concretização de um trabalho pedagógico crítico e reflexivo é fundamental colocar em prática o que Paulo Freire pensa em relação à educação. (...) é preciso romper, definitivamente, com os padrões rígidos da educação conservadora, valorizar o conhecimento de mundo dos educandos e incentivar a pesquisa como meio para construir e ampliar o conhecimento. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, Apêndice A).

Por meio dessa compreensão de educação, de escola e de aluno, essa escola vem direcionando e ressignificando a prática da alfabetização.

Nossa escola vem procurando desenvolver um trabalho com alfabetização que permita aos educandos mostrar e compartilhar sua concepção de mundo, de vida, de justiça e de solidariedade. (IDEM, ibidem).

Essa forma de conceber a alfabetização reflete e concretiza a compreensão do educador Paulo Freire, quando afirma:

Somente a alfabetização que se fundando na prática social dos alfabetizandos, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo, a ilusão de ser uma alavanca da libertação, oferece uma contribuição a esse processo (FREIRE, 2010, p. 26).

Constatou-se, por meio da observação, que a prática alfabetizadora na Escola Municipal Mauro Ferreira baseia-se na perspectiva da interdisciplinaridade em que os interesses e curiosidades que mobilizam as crianças, são as principais alternativas de ações para incentivá-la a participarem efetivamente das situações de leitura e escrita.

Desse modo, os fundamentos da teoria crítica da alfabetização anunciada pela SME/Embu se concretizam na prática da professora em sala de aula, conforme será apresentado e analisado, a seguir.

Quadro 3
Sala de aula do 3º ano do ensino fundamental I

A sala de aula
A organização dos materiais pedagógicos e a disposição das mesas e carteiras, revelam a concepção e compreensão de educação que permeia o cotidiano da professora. A sala de aula é bem ampla, as cortinas e pinturas das paredes são em tons claros, o que transmite uma sensação de aconchego. Encontra-se, à frente da sala, uma lousa quadriculada. A parede lateral é composta com painéis de recados, mensagens, calendário e produções culturais das crianças. Visualiza-se também um quadro branco para projeção. As mesas e carteiras são organizadas em duplas e, dependendo do planejamento da aula, a professora, juntamente com as crianças, organiza esses móveis para trabalhos em pequenos e grandes grupos. Além das atividades em sala de aula, as crianças são envolvidas também em atividades em outros espaços: jardins, sala de leitura, laboratório de informática, quadra esportiva e sala de vídeo. Vale dizer que as programações dessas atividades procuram ter conexão com os conteúdos desenvolvidos pela professora em sala de aula.

Fonte: Observações realizadas pela pesquisadora entre os meses de outubro e novembro de 2012.

Essa organização do ambiente de trabalho para as crianças está em sintonia com as diretrizes da Proposta Curricular de Embu das Artes:

É preciso repensar o ato de ensinar, reorganizar tempos e espaços escolares. Pensar nos espaços no interior da escola que toquem na essência de cada um que convive nela como: espaços de leitura; espaços de jogos e brincadeiras; ambientes que possibilitem a apreciação e criação artística, práticas esportivas inclusivas, como as cooperativas; ambientes e tempos de diálogos e reflexão sobre o tempo da vida da infância, da adolescência, da juventude e da vida adulta: espaços e tempos de aquisição de conhecimentos. (EMBU, 2008, p.8).

Nas observações realizadas no interior da sala de aula, constatou-se que a promoção da alfabetização crítica se revelou por meio da prática da professora:

- a) Na sua atuação como pesquisadora ao buscar conhecer seus alunos;
- b) No incentivo ao pensar sobre a escrita e a leitura da palavra registrada pelas próprias crianças;
- c) No respeito aos saberes dos educandos;
- d) No estímulo à reflexão crítica;
- e) No incentivo a pesquisa;
- f) No cultivo da curiosidade.

Com a permissão da professora foi possível verificar vários registros construídos por ela, em que constam relatos de entrevistas feitas com as crianças, contendo informações relevantes sobre os educandos com os quais trabalha: como são os alunos, como vivem, quais suas aspirações, desejos, expectativas e necessidades.

Observou-se que a professora atuou como *pesquisadora*, buscando conhecer aspectos da realidade de seus alunos objetivando, por meio dessas informações, selecionar um conjunto de situações significativas como instrumento para definir os conteúdos a serem trabalhados.

Tais ações encontram-se referenciadas no pensamento de Freire e Shor (2011, p. 27), quando ressalta que “o primeiro pesquisador na sala de aula é o professor que investiga seus próprios alunos. Essa é uma tarefa básica da sala de aula libertadora”.

Investigar para melhor conhecer seus alunos, seus gostos, interesses e necessidades foi, portanto, um primeiro passo dado pela professora para direcionar sua prática pedagógica, o que também remete à compreensão freireana de que:

(...) as educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo dos seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola. (FREIRE, 2009, p. 102).

No seu relato, a educadora afirma:

Procuro sempre conversar com as crianças para conhecer a zona de interesse deles, onde mora, o que gostam de fazer, comer, quais são as pessoas importantes para ela, o que gostam de ler, se gostam de ler, quais passeios preferidos, se é que passeiam, enfim, faço um resgate da vida do aluno para conhecer um pouco sobre sua realidade. (PROFESSORA, Apêndice B).

O depoimento da professora aponta que a realização das entrevistas feitas com as crianças serviu como um instrumento de aproximação professor/educando, permitindo ao educador conhecer a leitura do mundo dos educandos com quem vai trabalhar, para tornar o desempenho de sua prática mais segura.

A aproximação professor e educando é fundamental e contempla a concepção freireana de que “uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto (FREIRE, 2000, p. 84)”.

De acordo com relatos da professora, os registros, contendo informações importantes sobre os alunos, além de permitir uma aproximação e conhecimento sobre os educandos, foram decisivos também para pensar ações que pudessem estimular nas crianças o desejo de ler e escrever.

Após a análise dos relatos dos alunos, selecionei literaturas infantis e infanto- juvenis que pudessem despertar nas crianças o interesse pela leitura. Todos os dias nos reunimos em círculo, dentro da sala ou no jardim da escola, para ler histórias; há dias, em que fazemos a leitura do diário do aluno; dias, em que um aluno ou aluna escolhe uma história e lê para os demais colegas e dias, em que eu mesma leio com eles. Penso que o ideal é disponibilizar materiais de leitura que façam sentido para ele. (PROFESSORA, Apêndice B).

A construção do Diário do aluno se configurou como uma prática interessante orientada pela professora, nos momentos da roda de leitura. Três vezes por semana, os alunos, juntamente com a professora, se organizam em uma grande roda, sentados ao chão para a leitura do diário.

A iniciativa para a construção do diário partiu da entrevista realizada pela professora com os próprios alunos, em que esses relatavam o interesse em escrever sobre eles mesmos.

Segundo relatos da professora, no início do ano, ela propôs a realização desse diário para que pudessem registrar, em forma de escrita, por meio de desenhos, ou escolhas de imagens, acontecimentos do cotidiano que as crianças considerassem importantes. Para incentivá-las ainda mais na realização desse trabalho, a professora relata que leu com os alunos a história *O diário de Serafina*.

Cada aluno recebeu um caderno pequeno para registrar os acontecimentos que considerassem importantes; os alunos que ainda não sabiam ler e escrever poderiam fazer seus registros em forma de desenhos, ou coleta de imagem. Acredito que esta atividade é significativa para o aluno e incentiva nas crianças o desejo de ler e de escrever; percebe-se com esta atividade que os alunos sentem-se felizes em escrever sobre o que acontecem em suas vidas. (IDEM, ibidem).

Tal prática favorece uma relação significativa com a escrita, ao oportunizar aos alunos o registro de situações vivenciadas por eles em seu cotidiano. Por meio dessa ação, a professora criou condições para a aprendizagem da leitura e escrita, estimulando nas crianças o desejo de opinar, comunicar e expressar suas ideias.

A ação promovida pela professora alicerça-se na compreensão freireana de que “dizer a palavra em um sentido verdadeiro é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar, de recriar, de decidir e de optar (FREIRE, 2010, p.59)”.

Na proposição dessa atividade a intenção da professora é oportunizar voz aos alunos. Foi interessante observar o entusiasmo das crianças ao ler e contar suas experiências, compartilhando seu mundo, ao pronunciar fatos importantes relacionados ao cotidiano delas.

A realização dessa proposta pedagógica permitiu aos educandos pensar sobre a *escrita da palavra* e incentivou a *leitura da palavra* escrita por elas mesmas, conferindo significação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao oportunizar espaços para que as crianças falem a respeito de si mesmos, demonstra o valor dispensado pela professora em relação a um dos conceitos fundamentais defendido por Paulo Freire: *o respeito aos saberes dos educandos*.

Tal prática vem concretizar a acepção freireana de que:

Respeitar a leitura de mundo dos educandos não é um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando (...). É a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo específico, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (FREIRE, 2011, p.120)

De acordo com a professora:

Os momentos de leitura do diário são importantes não só por levar as crianças a pensar sobre o que escrever, mas também porque tem oportunidade de participar e falar sobre questões que tenham significados para elas. (PROFESSORA, Apêndice B).

Nas palavras de Freire (2001a, p. 29):

(...) na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.

Portanto, ao observar as crianças lendo suas produções, foi possível perceber que as crianças sentiam prazer em expressar suas ideias, seus sentimentos e sua compreensão de mundo, seus escritos iam fazendo cada vez mais sentido para cada uma delas.

Por meio da prática da realização da construção do diário com os alunos a professora envolveu as crianças em uma situação prazerosa, contextualizada e significativa de aprendizagem da leitura e da escrita.

Estimular a curiosidade e a criticidade por meio de realização de pesquisas e leitura de artigos de jornais também faz parte do trabalho de alfabetização desenvolvido pela professora.

Em cumprimento ao que consta no planejamento escolar em relação às questões voltadas à participação das crianças em situações de *pesquisa*, a professora relatou que sempre propõe atividades que envolvam o exercício do pesquisar.

Lembro-me de uma situação, em uma das aulas, em que falávamos sobre as questões do meio ambiente, percebi que as crianças ficaram entusiasmadas quando falávamos das diferentes espécies de plantas, então propus que fizessem em casa uma pesquisa sobre isso. No dia seguinte, perguntei aos alunos o que haviam descoberto na pesquisa. Uma das alunas me informou que tinha pesquisado sobre as rosas e que havia descoberto que as cores das rosas representavam diferentes significados. Percebi que a descoberta da aluna, embora simples, despertou nos colegas a curiosidade para saber ainda mais sobre aquele assunto. Aproveitei o interesse dos alunos e, imediatamente acessamos em sala de aula um site e projetei no quadro branco curiosidades sobre as diferentes espécies de plantas. Partindo dessa atividade, foram surgindo questões de valores como: preservação do meio ambiente, ações de solidariedade, generosidade, além, claro das questões relativas às áreas de conhecimento de geografia, ciências, história, etc. (PROFESSORA, Apêndice B).

O relato transcrito acima revela uma compreensão assumida nessa pesquisa de que a leitura do mundo e a leitura da palavra implicam o *cultivo da curiosidade*, concebendo esse processo como um ato de produção e reconstrução de novos saberes.

(...) o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, na busca do objeto de sua razão de ser. Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietação e busca continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser no mundo (FREIRE, 2011, p. 85).

Constatou-se também, durante o período de observações que a professora, ao menos uma vez por semana, traz jornais e artigos de curiosidade científica para apreciação dos alunos.

Evidenciou-se, na roda de leitura, a professora fazendo a leitura de um artigo de jornal que relatava assuntos sobre as eleições municipais. Ao ler a notícia do jornal da cidade, a professora perguntou às crianças se concordavam com o que estava escrito, se sabiam o que fazem os governantes, quais são seus projetos de governos e propostas para a melhoria da educação.

A professora aproveitou os momentos de comentários sobre as eleições municipais para provocar as crianças a pensar e repensar o papel do prefeito e dos vereadores na política e, a partir daí, foi construindo com os alunos um texto coletivo reivindicando melhorias para a cidade de Embu.

Os momentos de leitura de jornais são aproveitados para despertar nos alunos uma postura crítica, ao fazer perguntas, levantar hipóteses e problematizar o assunto tratado, além de encorajar nas crianças a participação na leitura (PROFESSORA, Apêndice B).

Nessa direção, a professora revela uma aproximação com o pensamento do educador Freire, quando este ressalta que:

O fundamental, porém, é que a informação sempre precedida e associada à problematização do objeto em torno de cujo conhecimento ele dá esta ou aquela informação. Desta forma, se alcança uma síntese entre o conhecimento do educador, mais sistematizado, e o conhecimento do educando menos sistematizado. (FREIRE, 2010, p. 65).

Foi interessante observar que as crianças não apenas falavam sobre suas ideias, mas também representaram suas reivindicações por meio de registro escrito. Nessa atividade, por exemplo, a professora organizou os alunos em pequenos grupos, cada grupo escreveu um cartaz com registros de reivindicações de melhorias para a escola; em seguida, escreveram uma carta com propostas ao novo prefeito.

A ideia de trabalhar com a leitura de jornal não é ler para responder a um questionário, por exemplo, mas ler no sentido de torná-la uma prática crítica. (PROFESSORA, Apêndice B).

A ação promovida pela professora coloca na prática a compreensão de Paulo Freire (2010, p.36), quando diz: “o estudo crítico corresponde a um ensino igualmente crítico que demanda, necessariamente, uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto”.

Verificou-se, por meio desse exemplo em torno do trabalho realizado com a proposição de leituras de jornais que a professora busca aguçar a curiosidade das crianças para saber, conhecer e fazer uma *leitura crítica* do que aparece nos diversos anúncios de jornais, revistas, etc.

Ao analisar o desenvolvimento da atividade proposta pela professora, verificou-se que tal proposta se alinha à compreensão de alfabetização defendida nesta pesquisa de que só é possível trabalhar com a alfabetização numa perspectiva crítica, quando os educandos são levados a fazer uma leitura crítica do mundo vivido. E, ainda, ao considerar que a qualidade do ensino da leitura e da escrita se dá quando há a contribuição do educador com a formação de um aluno crítico.

A professora permitiu, na ação com as crianças, a liberdade para conhecer, investigar e criar.

Alfabetizar nessa perspectiva significa desenvolver a reflexão crítica; significa, desequilibrar, duvidar, lutar, tomar partido, estar presente no mundo e posicionar-se.

Sintetizando a análise apresentada nesta seção, no tocante ao eixo norteador: leitura do mundo e leitura da palavra na práxis alfabetizadora no município de Embu das artes. Pode-se concluir que o pensamento de Paulo Freire está presente tanto nos documentos da SME como na Escola e, em especial, no trabalho da professora, sendo responsável por garantir às crianças oportunidades de ter voz, aprendendo em um ambiente democrático, que destaca a leitura do mundo e a leitura da palavra na práxis alfabetizadora.

4.2 O diálogo no contexto da alfabetização crítica no município de Embu das Artes

De acordo com o documento *Currículo da Rede Educacional Municipal de Embu*, “o conteúdo da alfabetização deve ser selecionado a partir da realidade de cada turma e das questões que agucem a curiosidade das crianças (EMBU DAS ARTES, 2008, p. 63)”.

Para a SME/Embu:

É preciso saber aonde se quer chegar, ter objetivos e desejar que todos o alcancem, respeitando diferenças e ritmos de cada um, pois o direito à educação por meio da alfabetização de boa qualidade é um direito de todos. (EMBU DAS ARTES, 2012, p. 02).

As informações apresentadas nesse documento pressupõem que as organizações das práticas de alfabetização estejam fundamentadas em propostas

comprometidas com a construção de uma escola democrática, que respeita, sobretudo, os saberes das crianças.

Com base nesta compreensão, a SME definiu, por meio do documento *Currículo da Rede Educacional Municipal de Embu das Artes*, cinco objetivos centrais que devem nortear a prática alfabetizadora nas escolas:

- a) Estimular no educando o interesse, o gosto e o prazer de aprender a ler e a escrever;
- b) Perceber a função social e interativa da leitura e da escrita;
- c) O aluno deve perceber-se, assim como os demais, como sujeito histórico que participa da construção e transformação da realidade;
- d) Desenvolver nos educandos a capacidade de análise crítica;
- e) Levar o educando a refletir criticamente sobre o seu próprio processo de ler e escrever.

Para alcançar os objetivos citados acima, esse mesmo documento aposta nos espaços de formação para o professor alfabetizador por considerar que a formação deste profissional é fundamental para criar espaço no interior da sala de aula que permitam que os educandos tenham oportunidades de apresentar e compartilhar sua concepção de mundo, de justiça e de cultura.

Portanto, seguindo as orientações curriculares propostas pela SME/Embu, a gestão de Embu das Artes vem investindo na formação de professores alfabetizadores para que estes adquiram conhecimento científico e compromisso político, como integrantes do processo educacional comprometido com a transformação e inclusão social.

A preocupação em relação à formação dos professores alfabetizadores é não cair num discurso vazio, com propostas pedagógicas que fiquem apenas registradas nos documentos oficiais para serem seguidos pelos

educadores como consumidores de pacotes pedagógicos. Ao contrário, a intenção da formação é possibilitar momentos, em que os educadores façam uma análise crítica sobre sua própria prática, um processo permanente de ação-reflexão-ação. (EMBU DAS ARTES, 2008, p. 70).

Para a SME/Embu:

[...] educador e educando são sujeitos da construção da estrutura pedagógica da alfabetização, no sentido de torná-la mais aberta à realidade do grupo, objetivando promover a aprendizagem e consequentemente a inclusão social. Nesse sentido, o domínio da leitura e da escrita é visto como um instrumento para conscientização dos direitos dos educandos como cidadãos. (EMBU DAS ARTES, 2007, p. 07).

O processo formativo, com base nesta perspectiva, busca promover mudanças na ação pedagógica, rompendo definitivamente com práticas de alfabetização que privilegiem o acúmulo de informações. Pensar a ação alfabetizadora nesta perspectiva implica, para a SME/Embu, pensar em ações que resgatem a trajetória da aprendizagem daqueles que ainda não conseguiram aprender e não tiveram oportunidade.

A proposta educacional, a partir dessas observações, é caminhar na direção de uma prática alfabetizadora que esteja relacionada à realidade dos educandos, estabelecendo, dessa forma, uma ligação entre os conteúdos escolares e as vivências dos alunos. (EMBU DAS ARTES, 2007, p. 09).

Esses princípios estão amparados no conceito de ação dialógica freireana que se funda na participação.

A participação implica, por parte das classes das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. (...) Participação popular para nós não é um *slogan*, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrático (...). Participação é um direito... (FREIRE, 2003, p. 73-75).

Os documentos da SME/Embu mostram que a intencionalidade da ação alfabetizadora no município é criar, a partir de uma compreensão dialógica de alfabetização, condições no interior da sala de aula para que os estudantes tenham efetivamente oportunidades de perguntar, questionar, criticar, articular ideias, produzir significações, elaborar e escrever suas próprias palavras; ou seja, apontam para um processo de alfabetização que só ganha sentido se contribuir para desenvolver nas crianças a capacidade crítica de enxergar o mundo à sua volta e de transformá-lo.

O trabalho da escola, a partir dessa compreensão crítica e significativa de alfabetização proposta pela rede de Embu deve “caminhar ao encontro dos alunos e alunas, de suas realidades, de suas condições de vida, oportunizando caminhos que promovam a alfabetização daqueles e daquelas que dela necessitam” (EMBU DAS ARTES, 2007, p. 11).

Sobre a essa forma de pensar a escola, Freire e Guimarães (2011, p. 55) argumenta:

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstancias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida.

A análise dos achados da pesquisa na E. M. Mauro Ferreira apontou a presença do diálogo nos momentos de formação de professores.

A entrevista com a coordenadora pesquisada revelou que a formação permanente é prioridade nessa escola e, por isso, esses encontros não acontecem apenas nos HTPCs, mas há também outros espaços destinados à formação como, por exemplo, as reuniões de colegiado que reúnem os professores, uma vez por mês, para discutir ações desenvolvidas em sala de aula.

A reunião de colegiado é uma espécie de seminário, onde cada grupo de professores se reúne e organiza este encontro para compartilhar suas experiências vividas em sala de aula. Esse é um momento rico, para que os professores, a partir das atividades desenvolvidas pelos seus pares, tenham a oportunidade de analisar suas próprias ações. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, apêndice A).

O encontro dos professores para partilhar suas atividades pedagógicas, se torna, portanto, um forte subsídio para implementação da práxis dialógica nos encontros de formação e remete a um princípio fundamental do diálogo freireano:

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber (FREIRE; SHOR, 2011, p. 167-168).

A organização desses encontros de formação demonstra a intencionalidade da gestão da escola em oportunizar voz aos professores, ao promover espaços para colocar em pauta os saberes que os professores possuem de seu fazer pedagógico, adensando esses saberes aos fundamentos teórico crítico que norteiam as ações dessa escola.

Essa forma de entender o processo de formação remete a compreensão freireana de que “a abertura do educador dialógico à sua própria reaprendizagem recobre o uso do diálogo de um caráter democrático (FREIRE; SHOR, 2011, p. 172)”.

Pode-se constatar no Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Mauro Ferreira que a ação educativa dessa escola está pautada pelos princípios defendidos pela SME/Embu.

Dentre os objetivos educacionais propostos no Projeto Político-Pedagógico (P.P.P.) dessa escola, destaca-se o de “colocar o aluno em situações significativas de aprendizagem, pensando nele como sujeito principal no processo de ensinar e aprender (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2011, p. 04)”.

Freire e Faundez (2002, p. 38) trazem contribuições decisivas para pensar o Projeto Político-Pedagógico, ao afirmarem que:

O ponto de partida para um Projeto Político-Pedagógico tem de estar exatamente nos níveis de aspirações, nos níveis dos sonhos, nos níveis da compreensão da realidade e nas formas de ação e de lutas dos grupos populares.

Com base nessa concepção, a Escola Municipal Mauro Ferreira vem propondo ações que oportunizam aos educandos a participação efetiva no processo de alfabetização, criando espaços no interior da sala de aula, em que a leitura e a escrita façam sentido para o aluno, permitindo que suas vozes sejam ouvidas de modo que tenham liberdade de se expressar, de opinar, de decidir e de comunicar.

Essa forma de gerir a alfabetização rompe com a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebido de modo estático ou isolado; ao contrário, remete ao pensamento de Freire (2010, p. 73), quando defende

que “no processo de alfabetização não se deve tomar a palavra como algo estático ou desconectado da realidade concreta dos alfabetizandos, mas como uma dimensão de sua linguagem-pensamento em torno de seu mundo”.

Segundo relatos da coordenadora pedagógica da escola, os conteúdos da alfabetização são selecionados a partir do que cada grupo de alunos decide estudar a partir das problematizações do professor.

Freire (2010, p. 18) contribui, de forma decisiva, para essa discussão acerca da alfabetização, ao afirmar que:

Para a compreensão crítica de alfabetização não será a partir da mera repetição de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu que permitem formar - pula, pelo, pulo, lapa, etc, que se desenvolverá nos alfabetizandos a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade.

Ao se manifestar sobre as questões ligadas ao processo de formação no contexto do trabalho com alfabetização, a coordenadora pedagógica relata que a escola tem oportunizado encontros coletivos de formação por considerar que a peça-chave da práxis alfabetizadora é o docente.

Um dos objetivos dos encontros de formação é favorecer momentos de trocas de experiências e oferecer subsídios teóricos que contribuam para direcionar o trabalho de alfabetização; se não houver formação com os professores, que são a peça central da prática de alfabetização, dificilmente ocorrerão melhorias no processo de ensino e aprendizagem. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, Apêndice A).

Dessa forma, a coordenadora pedagógica demonstra preocupação em reunir os professores para dialogar com eles sobre o trabalho realizado e os resultados alcançados no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Fazemos um trabalho bem direcionado na área da alfabetização; o grupo de professores sabe muito bem o que querem alcançar. Esses momentos de formação são considerados essenciais para discutir alternativas de ações que favoreça uma prática significativa de alfabetização. (IDEM, ibidem)

Por meio dos relatos registrados na Escola Municipal Mauro Ferreira, que retratam o trabalho pedagógico e a importância da formação do educador para melhoria do processo de ensinar e aprender, pode-se concluir que a escola se preocupa com a formação permanente, valoriza o conhecimento de mundo trazido pelos alunos e propicia condições para o diálogo na ação alfabetizadora, partindo da compreensão freireana de que é por meio do diálogo que se vai clareando a função social da alfabetização.

Nas observações realizadas no interior da sala de aula, constatou-se que a promoção da alfabetização crítica se revelou por meio de uma práxis alfabetizadora dialógica:

- a) No saber escutar;
- b) Na busca pelo conteúdo programático;
- c) No estímulo e respeito à voz das crianças;
- d) Na construção do conhecimento;
- e) Na prática problematizadora;
- f) No exercício da curiosidade.

A intenção da professora em reunir os alunos para ouvi-los sobre o que pensam sobre o mundo, por exemplo, remete à compreensão freireana de que o *saber escutar* é condição *sine qua non* para a comunicação dialógica.

Freire entende o diálogo como um momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade: “através do diálogo, refletindo junto sobre o que sabemos e o que não sabemos, podemos a seguir atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 168).

A respeito dessa exigência para a ação dialógica, Freire (2011, p. 110-111) destaca a importância de ouvir o educando na ação pedagógica:

Na experiência pedagógica aprendemos o quanto é importante e necessário saber escutar os educandos. É escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele. Quem aprende a escutar não fala impositivamente. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso **ao** aluno numa fala **com** ele (grifo do autor).

Ao ouvir atentamente a fala dos educandos, a professora demonstra uma atitude sensível ao perceber as expectativas e necessidades trazidas pelas crianças. Esse exercício da escuta serviu para a professora como condição necessária para selecionar os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Procuro ouvir os alunos, conhecer suas necessidades e interesses para planejar os conteúdos que merecem ser trabalhados em sala. Não gosto da ideia de propor conteúdo de qualquer jeito, sem nenhuma conexão com a realidade e vivências dos alunos. (PROFESSORA, Apêndice B).

A preocupação da professora em relação à seleção dos conteúdos ilustra a compreensão freireana de que faz parte da tarefa docente não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Para Freire, um professor não pode ser crítico, se apenas repete frases e ideias inertes.

Nesse sentido, a pedagogia dialógica demanda também a seleção dos conteúdos, cuja presença na educação tem importante defesa de Freire (2008) quando afirma que a “ação dialógica oportuniza a *busca pelo conteúdo programático*, a construção de novos saberes que provocam a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho, da esperança de juntos os homens se libertarem”.

Nos momentos de observação em sala de aula, constatou-se que o desenvolvimento das atividades programadas pela professora permitia a criação de novos espaços na ação dos sujeitos (professor e aluno).

Ao invés de uma sala silenciosa, ganhava-se espaço para uma sala de aula, onde os alunos tinham liberdade para se expressar, criticar, comentar, perguntar e questionar. Esse movimento de liberdade traduzido na voz de ambos os sujeitos (alunos e professora) põe em prática a compreensão freireana de que dialogar não é “tagarelar” e que pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica, de um professor, a quem os alunos assistem não como quem come o discurso, mas como quem apreende sua inteligência.

Em outros termos, a professora, assim, vivencia com seus alunos o sentido de ensinar, que de acordo com Freire (2011, p. 28):

(...) não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo superficialmente, mas se alonga na produção das condições em que aprender criticamente é possível. Essas condições implicam e exigem a presença de educadores e educandos instigadores e rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Evidencia-se a dialogicidade na proposição da construção do diário. O trabalho realizado com a escrita e leitura compartilhada pelos alunos do que acontece em seu cotidiano remete à compreensão de Paulo Freire de que uma das condições para a educação dialógica é partir da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias.

A ação promovida pela professora em incentivar a escrita do diário e de instigar a *busca pela voz das crianças* proporcionou condições para a participação dos educandos. Vale lembrar as palavras de Freire de que participar é mais que fazer o que já vem escrito dos órgãos centrais da administração pública ou dos técnicos das instituições de ensino, mas, sobretudo, ter voz, ingerir, decidir em certos níveis de poder, pois constitui um direito de cidadania.

Numa perspectiva dialógica da alfabetização, os educandos têm oportunidade de exercer sua voz, o diálogo, a partir dessa compreensão, não é dado como uma concessão, mas como um direito que os educandos têm de participar do processo educativo. Além de ser um direito, para Freire é o caminho para uma educação crítica e científica: “epistemologicamente é possível, ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele (FREIRE; SHOR, 2011, p.180)”.

É nessa relação com a vida diária, que se torna possível fazer com que os educandos se exercitem na formação da sua consciência crítica.

Evidenciou-se na prática da professora um incentivo a *construção do conhecimento*, ao incentivar as crianças a participar de atividades que envolviam pesquisas.

Essa forma de organizar suas ações pedagógicas traduz a concepção de Paulo Freire, ao retratar o diálogo como a ação conjunta do professor e dos alunos de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Para Freire (2011), em vez de transferir o

conhecimento estaticamente como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

Gosto muito de fazer um trabalho de articulação ensino e pesquisa (...) É bom ver os alunos participando, discutindo, coletando dados (...) Sempre que trabalho com pesquisas sobre um determinado tema procuro não ficar apenas nas leituras e discussões (...) Sempre peço aos alunos para registrarem os dados coletados.(PROFESSORA, Apêndice B).

O depoimento da professora é coerente com a Proposta Curricular de Embu das Artes no tocante à articulação ensino e pesquisa, ao conceber que a seleção dos conteúdos precisam se voltar para a formação de leitores pesquisadores. Para a SME/EMBU (2008, p. 44) “é preciso levar o educando a colocar-se em situações de diálogo aberto com todos da escola, através da escuta, fala e posicionamento”.

Ao observar o trabalho com pesquisa planejado pela professora, constatou-se que a professora não apenas propõe atividades de pesquisa, mas também problematiza, com as crianças, a relevância do estudo, com o intuito de levantar conhecimentos prévios e despertar a curiosidade das crianças para saber mais sobre o tema a ser estudado.

Antes de iniciar o trabalho com pesquisa, procuro levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto, levantando perguntas, questionamentos e curiosidades sobre o tema. Gosto de utilizar a revista *Ciência Hoje* para crianças, quando trabalho com temas científicos. (IDEM, Ibidem).

A ação promovida pela professora com a proposição de pesquisas evidencia o pensamento de Freire, no sentido de que a construção ou produção do conhecimento do objeto implica *o exercício da curiosidade*. A postura do professor é dialógica, aberta,

curiosa e não passiva. O importante é que professor e alunos se assumam como epistemologicamente curiosos.

Nas palavras de Freire (2011, p. 84-85): “O exercício da curiosidade o faz mais criticamente curioso, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mais epistemológica ela vai se tornando”.

A atitude da professora em incentivar a leitura de jornais e textos de curiosidade científica acena para a compreensão freireana de que o professor deve estar aberto às indagações, às curiosidades, às perguntas dos alunos, um ser crítico e inquiridor face à tarefa que tem: a de ensinar e não de transferir conhecimento.

Constantemente seleciono anúncios de jornais para debater com os alunos sobre o que pensam sobre a notícia, se concordam ou não... Busco sempre incentivar as crianças a tomar um posicionamento crítico diante da notícia para que eles não pensem que tudo que está escrito no jornal ou revista é verdadeiro. (PROFESSORA, Apêndice B).

O relato transcrito acima revela que o contorno político da ação promovida pela professora se aproxima do que Freire (2011, p. 77) propõe em relação à ação político-pedagógica:

(...) a mudança no mundo implica a dialetização entre a denúncia da ação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental – *mudar é difícil, mas é possível* – que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças.

Observando a ação da professora com proposição de leitura de diferentes gêneros textuais, constatou-se um dos elementos importantes na ação dialógica: a *problematização*. Nas palavras de Freire (2002, p.102), na prática problematizadora,

dialógica, por excelência, o conteúdo jamais é “depositado”, mas se organiza e se constitui na visão de mundo dos educandos.

Verificou-se, durante o acompanhamento e a observação das atividades de leitura de jornais, que a professora, durante todo o tempo, incentivava os alunos a participarem da discussão em torno do tema trazido. Sua atitude, ao valorizar a participação dos alunos, demonstrou que sua intenção era envolver as crianças num trabalho coletivo permeado pelo diálogo.

Tal prática corrobora a concepção freireana de que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui (FREIRE, 2002, p. 36).

Sintetizando, a análise apresentada nesta seção, no tocante ao eixo norteador: O Diálogo no contexto da alfabetização crítica no município de Embu das Artes, demonstrou que, tanto os documentos da SME, as entrevistas, como a prática da professora indicaram a presença da dimensão dialógica no exercício democrático de construção do conhecimento, da participação, da problematização e da curiosidade epistemológica.

As crianças, por meio dessa prática, tiveram oportunidade de se expressar, compartilhando a sua voz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação de mestrado insere-se no conjunto de pesquisas coordenada pela Prof^a Dra Ana Maria Saul, que investiga a presença de Paulo Freire na educação brasileira.

O município de Embu das Artes foi escolhido para compor o *lócus* de investigação sobre as diferentes gestões das redes públicas de ensino do Brasil que tenham a influência do pensamento do educador Paulo Freire.

A partir dessa proposição, a presente pesquisa buscou responder à seguinte questão problematizadora: como os pressupostos freireanos no tocante a alfabetização crítica se concretizam na política e na prática curricular no município de Embu das Artes?

A análise dos resultados indicou algumas respostas para a questão colocada. Sem querer esgotar o tema, o que se apresenta não é uma conclusão definitiva, mas proposições de alternativas de ações para a concretização de uma práxis alfabetizadora crítica e significativa.

Constatou-se, por meio da análise dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Embu das Artes, que a epistemologia de Paulo Freire é o eixo norteador das diretrizes curriculares e da proposta Político-pedagógica da educação no município.

Os dados levantados nestes documentos apontaram para a adoção de uma política educacional que valoriza a formação dos professores, dentro e fora da escola, envolvendo-os em importantes discussões, especialmente, as que tratam sobre as diretrizes curriculares que orientam a prática pedagógica nas unidades educacionais.

Os pressupostos epistemológicos que fundamentam a proposta para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, evidenciados na análise dos documentos da SME/Embu, indicaram a politicidade da ação educativa que envolve os diferentes sujeitos (gestores, diretores, coordenadores e professores) comprometidos com a alfabetização de qualidade social.

Em virtude disso, os materiais produzidos pela SME/Embu trazem indicações teórico- práticas para estimular ações educativas que levem em consideração o contexto social, em que os educandos estão inseridos, combatendo questões políticas e econômicas que reproduzem a desigualdade e que contribuem para a desumanização dos educandos.

A alfabetização, por meio dessa visão está ancorada em práticas de leitura e escrita que desperte nas crianças o pensamento crítico e reflexivo.

As observações realizadas em sala de aula revelaram que a proposta para a alfabetização no município de Embu se concretiza na prática da professora, pois as ações por ela promovidas fizeram emergir situações significativas vivenciadas pelas crianças em suas realidades concretas.

Os dados coletados demonstraram uma clara intencionalidade da professora em buscar conteúdos oriundos das experiências das crianças, associando dessa forma a realidade da escola com a realidade social dos educandos.

Durante as observações realizadas em sala de aula, pode-se constatar que a professora, ao planejar as atividades pedagógicas, não se limitava aos documentos propostos pela SME/Embu, mas deles se utilizava como ponto de partida para direcionar e adensar seu repertório pedagógico.

Nas ações promovidas pela professora, destaca-se o fato de ela fazer emergir, no decorrer das atividades, a leitura de mundo dos educandos, promovendo a mobilização dos saberes que as crianças trazem de suas experiências.

As crianças por meio dessas práticas tiveram possibilidade de se assumirem enquanto sujeitos críticos que podem escrever e contar sua própria história, desenvolvendo um conhecimento significativo, a partir de suas realidades e concretizando o direito de participar.

Por meio do exercício democrático da voz, tiveram oportunidade para conhecer, investigar, criar seu mundo, ler e interpretar o mundo e escrever sua palavra.

O estímulo à reflexão e o despertar da consciência crítica em busca da superação da consciência ingênua sobre a realidade social se configuraram como pontos centrais destacados no eixo diálogo no contexto da alfabetização crítica.

As ações desenvolvidas pela professora estão sintonizadas com a matriz de pensamento de Paulo Freire que tem a educação como prática da liberdade, como horizonte, e o diálogo como um conceito central para sua concretização.

A ação dialógica exigiu da professora e das crianças um clima de participação, de ajuda, de criação e de reflexão crítica sobre as ações presentes na prática educativa.

Os pressupostos teóricos e metodológicos da educação dialógica na práxis alfabetizadora oportunizou a formação de leitores e escritores críticos, reflexivos, curiosos, questionadores, capazes de anunciar sua voz no mundo em uma perspectiva transformadora, atribuindo novos significados à vida na sala de aula, na escola e fora da escola.

Diante dessas considerações, as análises dos dados revelam as seguintes conclusões:

- a) A ação promovida pela professora potencializou a integração dos conteúdos escolares à realidade social dos educandos;
- b) As crianças foram estimuladas a lerem a realidade do mundo e incentivadas a escrever, sem medo de expressar sua palavra escrita e falada;
- c) A leitura e a escrita da palavra foram anunciadas, tiveram gosto de liberdade, jamais foram impostas, mas compartilhadas na relação entre educadora e educandos;
- d) Educadora e educandos, enquanto sujeitos da aprendizagem, trabalharam a favor da construção de conhecimentos a serviço de todos;
- e) A formação permanente revela condições reais para a concretização da práxis alfabetizadora crítica, que possibilitou e ampliou a construção de novos conhecimentos.

As ações discutidas até aqui não foram desenvolvidas sem dificuldades, existem ainda limites que vão para além do chão da sala de aula e que precisam ser superados; dentre outros aspectos, destacam-se as condições físicas da escola ainda precariamente equipadas, salas de aula superlotadas que dificultam um atendimento mais individualizado às necessidades das crianças e a falta de um plano de valorização do professor com melhores salários que o obriga à manutenção de dupla jornada de trabalho.

É preciso que as diferentes instâncias dos governos federal, estadual e municipal garantam a entrada das crianças em nossas escolas, mas não se pode abrir mão de condições necessárias para concretização de uma educação de qualidade social.

Para o avanço da política pública no Brasil, na luta por uma educação de qualidade, diz a professora Lisete Arelaro:

Talvez esses impasses que as próprias pesquisas revelam, possam se constituir em áreas prioritárias de aprofundamento de estudos de educadores-pesquisadores “interdisciplinares”, para o enfrentamento urgente de construção de projeto político alternativo, que supere o de submissão do país, que faça do Ensino Fundamental público um projeto coletivo de homens e mulheres que apostem generosamente, que a diversidade cultural e de formação educacional possa ser estimuladora de um processo emancipador no e do país (ARELARO, 2005, p.1039).

Apesar dessas dificuldades conclui-se que esta pesquisa apresenta resultados positivos e que seu objetivo geral foi atingido, o qual consistiu em revelar a concretização dos princípios e práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da alfabetização crítica referenciado em Paulo Freire, em uma sala de aula da rede municipal de Embu das Artes.

O fazer da professora evidencia a possibilidade de efetivação de uma proposta de alfabetização crítica que envolva um processo de ação e reflexão, que una consciência crítica e liberdade e que instaure, na sala de aula, dinâmicas de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras, imprescindíveis para a construção da práxis alfabetizadora crítica e significativa.

Essas ações foram possíveis porque a política pública do município de Embu das Artes assumiu a referência freireana de educação e alfabetização, que foi recriado e reinventado em uma escola do Ensino Fundamental pelos sujeitos históricos, que fazem a educação em Embu e criou condições para que as escolas e os educadores pudessem desenvolver, na prática, os pressupostos de uma educação crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Líder Livro, 2005.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O Ensino Fundamental no Brasil: Avanços, perplexidades e tendências, **Revista Educação e sociedade**, Campinas , vol 26, n 92, p.1039. Outubro de 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14/03/2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**, 17ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991 (Coleção primeiros passos)

_____. Cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. 25ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 19 mar. 2011.

_____. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o plano nacional de educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 18 jan. 2012.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Informações Estatísticas**. Brasília, DF, 2011. Disponível em:

<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=6&subcat=4> Acesso em: 19 mar. 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

EMBU DAS ARTES. Secretaria Municipal de Educação. **Anos finais do ensino fundamental**: Ação interdisciplinar. Embu das Artes: SME, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do educador**: Educação Infantil. Embu das Artes: SME, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do educador**: Ensino Fundamental I. Embu das Artes: SME, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do educador**: Ensino Fundamental II. Embu das Artes: SME, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Subsidiário**: Currículo da rede escolar para o município de Embu das Artes. Embu das Artes: SME, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **A sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

_____. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; SÉRGIO, Guimarães. **Partir da infância:** Diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da indignação:** Carta pedagógica e outros escritos. 8ª ed. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Política e Educação.** 8ª ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007. (Dizer a palavra).

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 22ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Partir da infância**: Diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GUTIERREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. Trad. Antônio Negrino. São Paulo: Summus, 1988.

LAVILLE, Christian; DIONEE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2005.

PESCUMA, D.; CASTILHO, A. de. **Projeto de Pesquisa**: O que é Como fazer. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

PINTO, Laura Dantas de Souza. **Do imperativo ético à demonstração empírica: O projeto Letras e Livros no município de Embu das Artes**, 2008. [Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo], 2008.

SÃO PAULO (Estado). Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Administração Pública**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

SAUL, Ana Maria. **A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP**. Revista E-curriculum, ISSN 1809-3876, São Paulo, v1, n2, junho de 2006. Disponível em: <http://pucsp/ecurriculum>
Acesso em: 07 dez. 2012

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TRINDADE, Raquel. **Embu: Aldeia de M Boy**. São Paulo: Nova América, 1997.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília; Líder Livro, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL MAURO FERREIRA

Pesquisadora – O que você considera importante no processo de alfabetização dos alunos? Como você orienta os professores para isso?

Coordenadora – O mais importante no trabalho com alfabetização é considerar o tempo, a necessidade e a realidade do aluno. Nos momentos de formação orientamos as professoras a buscar conhecer os alunos, fazendo um mapeamento da turma para, a partir daí, desencadear ações que tenham conexão com as necessidades e expectativas dos alunos. Nossa escola tem procurado desenvolver um trabalho, especialmente com a alfabetização, que permita aos alunos mostrar e compartilhar sua visão de mundo.

Pesquisadora – Você encontra relação entre a proposta educacional da SME e o trabalho desenvolvido na escola com alfabetização dos alunos? Em caso afirmativo, explique essa relação.

Coordenadora – Todo nosso trabalho é baseado nas diretrizes da SME, que está embasado em Paulo Freire e serve não como um guia, mas como uma diretriz, como um ponto de partida mesmo para nortear nossa prática aqui na escola.

Pesquisadora – Como é realizado o planejamento das atividades de alfabetização?

Coordenadora – Fazemos um planejamento anual em que constam expectativas para a aprendizagem dos alunos e, no decorrer do ano, ele é revisto de acordo com as demandas da escola. Especialmente no mês de julho, fazemos a reavaliação desse

planejamento. Organizamo-nos semanalmente em grupos para discutir as atividades em sala de aula, que são feitas a partir das necessidades de cada turma. O objetivo dos encontros de formação é favorecer momentos de troca de experiência e oferecer subsídios teóricos que contribuam para direcionar o trabalho com alfabetização. Fazemos um trabalho bem direcionado na área da alfabetização; o grupo de professores sabe muito bem o que quer alcançar. Esses momentos de formação são considerados essenciais para discutir alternativas de ações que favoreçam uma prática significativa de alfabetização. Um dos objetivos dos encontros de formação é favorecer momentos de trocas de experiências e oferecer subsídios teóricos que contribuam para direcionar o trabalho de alfabetização.

Pesquisadora – Há dificuldades no trabalho com a alfabetização dos alunos, aqui na escola? Quais são elas? O que a escola tem proposto para superar essas dificuldades?

Coordenadora – O trabalho com o primeiro ciclo é bem direcionado. Os professores trabalham conosco há muito tempo. Existem, sim, dificuldades, mas estas dificuldades são dificuldades pertinentes ao processo mesmo. Temos o programa Rede de Proteção Pedagógica que vem com a ideia de que o aluno não é apenas responsabilidade do professor da sala, mas de todos que estão na escola. Antes do programa, o professor regente assumia a responsabilidade de resolver todo o problema da sala e dos alunos com dificuldades; hoje temos o professor orientador que auxilia o professor a atender os alunos com dificuldades, individualmente, no seu próprio horário de aula e, ainda, os professores de informática, de leitura que apoiam o professor da sala estabelecendo assim uma conexão do trabalho desenvolvido em sala de aula com as atividades desenvolvidas nestes outros espaços da escola. Todo trabalho é feito pensando em acolher o aluno e o professor, dando apoio e suporte a ambos. Conforme os alunos vão apresentando algumas situações no processo de aprendizagem, nos reunimos e discutimos sobre as dificuldades e cada segmento dá a sua contribuição para sanar as dificuldades dos alunos; e isso vem dando bons resultados.

Pesquisadora – Como as professoras são orientadas para fazer avaliar o processo e os resultados da alfabetização? O que é considerado importante?

Coordenadora – Aqui na escola temos a prática de construir um portfólio contendo registros do processo de aprendizagem e toda sexta-feira organizamos encontros para reflexão para compartilhar os resultados do trabalho realizado naquela semana, o que os professores têm feito em sala de aula, quais contribuições a coordenação e demais professores possam dar, além, claro, das reuniões de colegiado realizadas todo final do mês e das reuniões pedagógicas. Nada é feito de forma aleatória; para toda a ação existe uma intencionalidade educativa.

Pesquisadora – Há conexão do trabalho com o pensamento de Paulo Freire?

Coordenadora – As ações pedagógicas desenvolvidas aqui na escola estão pautadas em Paulo Freire e com apoio em sua obra realizamos um trabalho bem direcionado. Considero também que para a concretização de um trabalho bem direcionado, que queira contribuir para levar o aluno a ter um posicionamento crítico diante das questões da sociedade, é fundamental colocar em prática o que o educador Paulo Freire pensa em relação à educação. Tudo o que propomos aqui na escola é direcionado por Freire e por outros autores que têm essa mesma linha de pensamento. Procuramos sempre organizar nos encontros de formação seleção de textos e literaturas para articular a teoria com a prática cotidiana em sala de aula.

APENDICE B – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL MAURO FERREIRA

Pesquisadora – O que você considera importante na alfabetização dos seus alunos? Conte como você trabalha com a alfabetização dos seus alunos? Por que você trabalha assim? Você considera que tem bons resultados com essa sua prática de alfabetização?

Professora – O mais importante é trabalhar com coisas que fazem parte do interesse dos alunos; antes disso, é preciso primeiramente conquistá-los. Também é importante elaborar uma rotina de trabalho, é preciso planejar e organizar as aulas. Outro fator importante é que os alunos saibam quais as intencionalidades que estão por trás das propostas apresentadas. Procuro sempre conversar com as crianças para conhecer a zona de interesse deles, onde moram, o que gostam de fazer, comer, quais são as pessoas importantes para ela, o que gostam de ler, se gostam de ler, quais passeios preferidos, se é que passeiam; enfim, faço um resgate da vida do aluno para conhecer um pouco sobre sua realidade. Na proposta da realização do diário, cada aluno recebeu um caderno pequeno para registrar os acontecimentos que considerassem importantes; os alunos que ainda não sabiam ler e escrever poderiam fazer seus registros em forma de desenhos. Acredito que esta atividade é significativa e incentiva nas crianças o desejo de ler e de escrever; percebe-se nesta atividade que os alunos sentem-se felizes em escrever sobre o que acontecem em suas vidas. Sempre que programo atividades que demandam pesquisa, sugiro aos alunos a realização de fichas informativas; essas fichas ficam à disposição dos alunos no mural da sala para consultas posteriores. Acredito que esta atividade, além de incentivar a pesquisa, contribui para que as crianças pensem sobre dados importantes que devem constar em seu registro; ou seja, permite aos alunos pensar sobre a escrita. Os momentos de leitura de jornais são aproveitados para despertar nos alunos uma postura crítica, ao fazer perguntas, levantar hipóteses e problematizar o assunto tratado, além de encorajar nas crianças a participação na leitura. Procuro selecionar artigos de jornais

que são do interesse dos alunos. Não adianta nada eu ler ou fazer comentários sobre um determinado assunto que não tem nada a ver com eles, por isso proponho sempre diferentes tipos de textos –jornalísticos, científicos e informativos – que despertem neles o interesse; se não for assim, considero tempo perdido. A ideia de trabalhar com a leitura de jornal não é ler para responder a um questionário, por exemplo, mas ler no sentido de torná-la uma prática crítica. Os momentos de leitura do diário são importantes não só por levar os alunos a pensar sobre o que escrever, mas também porque têm oportunidade de participar e falar sobre questões que tenham significados para elas. Trabalhando assim acredito que tenho alcançado bons resultados, mesmo porque não adianta nada eu apresentar conteúdos prontos, ultrapassados que não têm nada a ver com os interesses deles; assim eu consigo trazê-los mais próximos de mim. A gente tem uma relação de amizade muito bacana.

Pesquisadora – Como é a avaliação que você faz do processo e dos resultados de alfabetização dos seus alunos?

Professora – Quando percebo que os resultados não são os esperados sempre me pergunto se minha proposta de trabalho está tendo significado para os alunos, me pergunto se o material escolhido atende suas necessidades; daí redireciono minha prática e procuro propor conteúdo prazeroso, me preocupo também em organizar e planejar os conteúdos para que estes não sejam maçantes para as crianças. As avaliações acontecem diariamente. Gosto muito quando os alunos participam e se interessam pelas aulas. Também faço uso do registro como instrumento de avaliação. Costumo construir um portfólio do aluno e ali consta seu progresso, expectativas e metas a alcançar; ou seja, para mim, a avaliação deve ser contínua e formativa.

Pesquisadora – Você considera que os seus alunos apresentam dificuldades no processo de alfabetização? Como você faz para trabalhar com essas dificuldades?

Professora – Em toda sala de aula sempre tem aquele aluno que necessita de uma atenção maior, pois apresenta um pouco mais de dificuldades. Aqui na escola adotamos o programa Rede de Proteção Pedagógica onde todos os professores assumem o compromisso com o aluno. Temos apoio da orientadora educacional que atende individualmente os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e juntas trabalhamos com estratégias para minimizar e solucionar as dificuldades. Considero que, dentre as atividades desenvolvidas, duas delas não podem ficar de fora durante o atendimento individual: a leitura junto com o aluno e a formação de palavras com o alfabeto móvel.

Pesquisadora – Você recebeu orientação da Secretaria da Educação para desenvolver o seu trabalho de alfabetização do jeito que você tem feito? Como foi essa orientação?

Professora – A Secretaria Municipal de Educação de Embu vem oferecendo vários cursos e, em cada formação oferecida, fui me apropriando das discussões que se aproximavam do meu cotidiano. Gosto de pesquisar e selecionar leituras que tenham relevância para o meu trabalho e nisso a Secretaria Municipal de Educação tem dado respaldo sim.

Pesquisadora – Os professores daqui da escola trabalham juntos, em algum momento, para discutir e ou planejar o trabalho de alfabetização com os alunos? Se sim, como é isso?

Professora – Aqui na escola temos a prática de discutir e trocar ideias sobre o que temos trabalhado em sala de aula. Compartilhamos experiências e sempre nos reunimos para refletir sobre os avanços e dificuldades apresentados em cada turma. Apesar de ser uma escola grande, todos sabemos e conhecemos aqueles alunos que apresentam dificuldades; assim, um ajuda o outro com ideias que possam contribuir nesse processo.

Pesquisadora – A família dos seus alunos participa do processo de alfabetização das crianças? Em caso afirmativo, como? Em caso negativo, por que não?

Professora – Os pais, especialmente da minha turma, são bastante presentes, mas sempre acontece de uma ou outra família se mostrar um pouco distante das ações da escola. Sempre procuramos fazer um trabalho de aproximação com a família, mas nem sempre conseguimos alcançar a todos.

Pesquisadora – Você trabalha com os conhecimentos prévios que os alunos trazem para a escola? Como você faz isso e por quê? Pode dar um exemplo de como isso acontece?

Professora – Valorizo os conhecimentos que os alunos trazem, suas percepções de mundo, procuro ouvir os alunos, conhecer suas necessidades e interesses para planejar os conteúdos que merecem ser trabalhados em sala. Não gosto da ideia de propor conteúdo de qualquer jeito, sem nenhuma conexão com a realidade e vivências dos alunos. Gosto muito de fazer um trabalho de articulação entre ensino e pesquisa... É bom ver os alunos participando, discutindo, coletando dados... Sempre que trabalho

com pesquisas sobre um determinado tema procuro não ficar apenas nas leituras e discussões... Sempre peço aos alunos para registrarem os dados coletados. Antes de iniciar o trabalho com pesquisa procuro levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto, levantando perguntas, questionamentos e curiosidades sobre o tema. Gosto de utilizar a revista *Ciência Hoje para Crianças* quando trabalho com temas científicos. Constantemente seleciono anúncios de jornais para debater com os alunos sobre o que pensam sobre a notícia, se concordam ou não... Busco sempre incentivar as crianças a tomar um posicionamento crítico diante da notícia para que eles não pensem que tudo que está escrito no jornal ou revista é verdadeiro.

Pesquisadora – Houve mudança na sua compreensão e prática de ensino da leitura e da escrita, a partir do momento em que você assumiu o trabalho como professora em Embu das Artes?

Professora – Mudou e muito. No início da minha carreira adotava os materiais prontos para ensinar aos alunos, mas com o tempo percebi que aquelas atividades não motivavam os alunos. Sempre digo que Embu é uma escola, se o professor quiser aprender a trabalhar em escola, se quiser aprender a direcionar melhor seu trabalho em sala de aula ele tem que primeiro trabalhar em Embu, porque Embu vê muito o lado humano, preocupa-se com as questões da aprendizagem crítica e significativa, acolhe o aluno, a família. Aqui somos estimulados a tratar o aluno com atenção, com carinho sem excluí-lo de forma alguma.

Pesquisadora – Você participou de cursos de formação aqui em Embu? Essas formações tiveram alguma influência do pensamento de Paulo Freire?

Professora – Todas as formações, de uma maneira ou de outra, apresentam o pensamento de Paulo Freire e não poderia ser diferente, pois a Secretaria Municipal de Educação acredita na proposta freireana para a educação e isso tem sido apontado nos

documentos da rede, nas propostas de práticas com os alunos e em todos os encontros de formação fora e dentro da escola.

Pesquisadora – Você identifica ações da Secretaria Municipal de Educação de Embu que contribuem para o desenvolvimento da prática alfabetizadora?

Professora – Encontro bastante respaldo. As propostas são muito boas, acolhemos as propostas, claro, mesmo porque também acreditamos nessa forma de educação, mas é claro que sempre há um movimento de redirecionamento da proposta, porque as propostas não são fechadas, mas servem como um ponto de partida para o nosso trabalho com alfabetização. As propostas que Embu traz para a aprendizagem da leitura e da escrita tem foco na concepção de uma educação crítica, e para colocar em prática eu também, como professora, tenho que ter um olhar sensível em relação aos alunos e um olhar crítico em relação às propostas de ensino.