

A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NA APRENDIZAGEM SINODA LEITURA E DA ESCRITA: EXPERIÊNCIA, ALTERIDADE, DIFERENÇA(S) E DIALOGICIDADE COMO CONSTITUTIVOS DESSE PROCESSO

Carmen Sanches Sampaio¹
Tiago Ribeiro²
Igor Helal³

RESUMO: Este artigo alinhava reflexões acerca da prática realizada com uma turma de alfabetização de uma escola pública carioca, para, a partir dela, pensar horizontes possíveis a uma prática pedagógica em que as crianças sejam compreendidas produtoras de conhecimentos, sujeitos partícipes do processo pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Criança(s). Participação. Alteridade.

RESUMEN: Este artículo contiene reflexiones sobre la práctica llevada a cabo con una clase de alfabetización en una escuela pública en Rio de Janeiro, para, desde ella, pensar la práctica pedagógica como um horizonte posible para que los niños se entienden los productores del conocimiento e, también, participantes en el proceso de enseñanza.

PALABRAS CLAVES: Alfabetización. Niño(s). La participación. Alteridad.

Na medida que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade

¹ Professora da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/ UniRio. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: *Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF/UniRio) e da *Rede de Formação Docente* (Rede Formad). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: *Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares* (Grupalfa/UFF), coordenado pela Prof^a Dr^a Regina Leite Garcia. carmensanches.unirio@gmail.com

² Bolsista IC-CNPq/ Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa: *Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF/UniRio) e da *Rede de Formação Docente* (Rede Formad). trsunirio@gmail.com

³ Bolsista IC-CNPq/ Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa: *Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF/UniRio) e da *Rede de Formação Docente* (Rede Formad). igor.helal@gmail.com

que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa.
(Jorge Larrosa, 1999)

Iniciando a conversa, em forma de introdução...

Crianças e infância, biologicamente falando, sempre existiram, mas *o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças* (Delgado, 2004) é algo historicamente novo. Nesse sentido, pensadores como Sarmiento (2002) afirmam ser a infância uma categoria social, uma “criação” da modernidade. Há algum tempo, esse autor insiste em afirmar que é necessário que *se reconheça às crianças o estatuto de actores sociais e se lhes atribua de facto o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos de vida* (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20)

Sabemos ser forte a defesa das crianças como *sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas* (KRAMER, 2006). Fala-se em infâncias, no plural, mas, nos perguntamos: a forma como temos nos relacionado com as crianças confirmam esse discurso? De fato temos, no cotidiano das escolas, garantido a expressão das múltiplas infâncias? Compreendemos as crianças como sujeitos legítimos de direitos, *legítimos outros* (MATURANA, 2001)?

Pensando acerca da questão da relação entre adultos e crianças, Colinviaux (2009, p. 46) diz haver a consolidação de um senso comum por meio do qual a criança é vista como *aquela que não sabe, não pode, não tem*. A autora denuncia algumas fraturas existentes entre discurso e prática, pois, muitas vezes, há, entre eles, fissuras e dissonâncias por meio das quais um acaba negando o outro.

Pensamos que esse movimento, às vezes dicotômico, é devido, também, a uma forma aprendida/apreendida de ver e conceber as infâncias, devedora da idéia de infância moderna, *universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios e idades e de dependência do adulto* (KRAMER, 2006). Ademais, essa idéia impinge às crianças a característica de *ainda-não-ser*,

porque tem como modelo a ser alcançado o adulto, aquele que é, ao contrário da infância.

Contudo, queremos pensar, aqui, a infância de outro lugar, no desafio de ver de outro modo aquilo que já temos visto (SKLIAR, 2007). Entretanto, porque também formados a partir do prisma da modernidade, reconhecemos quão estamos, ainda, devedores dessa forma de pensar e, portanto, trata-se de um grande desafio, mesmo porque, como nos ajuda a pensar Von Foerster (1996), *só vemos o que compreendemos*, motivo pelo qual, muitas vezes, à revelia do discurso, acabamos colocando as crianças no lugar da *não-existência* (SANTOS, 2006).

Dessa maneira, no desenvolvimento da pesquisa em curso, aqui (com)partilhada⁴, mergulhamos no cotidiano da sala de aula com a intenção de nos aproximarmos de

um modo de buscar compreender a lógica infantil que tome os termos como não excludentes: a criança representa uma diferença em relação ao adulto, mas ela é um sujeito da mesma cultura a que o mundo adulto é pertencente. (MELLO, 2009, p. 64).

Isso significa que, nas nossas reflexões, em constante diálogo com crianças, temos conversado com Bhabha (1998) para entendê-las como um outro tão legítimo quanto o mesmo, como o adulto. Aliás, como nos ajuda a pensar Clarice Lispector, *o outro do outro sou eu*, porque as diferenças são constitutivas de nós, seres humanos: somos todos inexatamente iguais.

Neste texto, buscamos tecer algumas reflexões acerca do processo de *aprendizagemensino*⁵ da leitura e da escrita experienciado por uma turma de

⁴ Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) – encontros (mensais) que reúne, na UniRio, professores e professoras alfabetizadores/as, professores e professoras da universidade e estudantes de cursos de licenciaturas, com o objetivo de conversar, discutir e refletir sobre práticas alfabetizadoras realizadas cotidianamente nas escolas. Investigamos saberes e fazeres docentes através das narrativas docentes, orais e/ou escritas, produzidas nesses encontros. Acompanhamos, também, desde 2009, a prática vivenciada por uma professora e um grupo de crianças de uma turma, que nesse ano de 2010, cursa o 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, em uma escola pública. Essa professora participa dos encontros do FALE e dos Grupos de Pesquisas articulados a essa pesquisa. Semanalmente, estudantes bolsistas de Iniciação Científica, e eu, coordenadora da pesquisa, entramos em sala de aula e co-participamos das atividades experienciadas pela turma investigada.

alfabetização (atual 1º ano) em uma escola pública carioca, ao longo dos anos de 2009 e 2010, onde a professora busca, na prática diária, legitimar as crianças como sujeitos produtores de conhecimento, garantindo a elas a fala e a tomada de decisões, promovendo uma dinâmica de participação que inscreve o trabalho pedagógico da turma como um trabalho (com)partilhado, isto é, pensado e planejado no e pelo grupo.

Movimentos e percursos do/no cotidiano escolar: desafios e possibilidades de aprenderensinar com as crianças

Assumimos, há alguns anos, universidade e escola básica, no cotidiano de uma escola pública, com um grupo de professoras alfabetizadoras, o desafio de compreender a criança como *legítimo outro* (MATURANA, 2001), assunção que implica sua afirmação como *atorautora* do processo alfabetizador; um processo múltiplo, polifônico, (com)partilhado, no qual professora, alunos e alunas aprendem e ensinam, pensam, refletem, discutem e avaliam a relação pedagógica vivida pelo grupo, porque experienciam uma relação pautada na discursividade, no dialogismo (BAKHTIN, 1997).

Dessa maneira, em contraponto à visão ainda hegemônica de educação, na qual a homogeneidade de tempos e aprendizagens é perseguida (SAMPAIO, 2008), a professora da turma acompanhada vem se desafiando a desenvolver uma prática educativa sensível ao outro, que (re)conheça múltiplas temporalidades e movimentos de aprendizagens presentes no cotidiano, enfim, uma prática que não comungue com as monoculturas de tempo e saber das quais fala Boaventura de Souza Santos (2006), que, reificadas como modelos, acabam sendo usadas para legitimar a estigmatização do outro como “desviante”, “anormal”, “atrasado”, “com dificuldades” para aprender (a ler e a escrever).

⁵ Em nosso grupo de pesquisa, *Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF/UniRio), optamos pela escrita diferenciada de algumas palavras. Essa postura dialoga com um movimento que vem ganhando força no campo das pesquisas *com* os cotidianos, onde a justaposição de termos hegemonicamente separados é pensada como uma possibilidade de cindir com a dicotomização tão cara à ciência moderna: bom/ruim, ordem/caos, saber/não-saber etc.

Nesse sentido, as relações pedagógicas desenvolvidas na/ pela turma têm sempre como ponto de partida os saberes das crianças, suas curiosidades e desejos. Partir de seus conhecimentos, entretanto, não significa fortalecer e reproduzir o senso comum, como alguns autores e autoras têm apontado ou sugerido; significa, isso sim, ampliar os saberes e *ainda não saberes* (ESTEBAN, 2001) infantis, tendo em vista a superação de uma visão ingênua de mundo, e a consecutiva formação de uma visão mais crítica, a chamada *curiosidade epistemológica freireana* (FREIRE, 1996).

Mas, como realizar, cotidianamente, práticas pedagógicas que garantam às crianças, nesse processo, o lugar de *atoras e autoras*? De que maneira se podem abrir possibilidades para a legitimação de sua efetiva participação no processo de *aprendizagemensino*? A essas perguntas, talvez Brandão (1985, p. 07) nos ajude a pensar alguns horizontes de respostas, oferecendo outro questionamento: *afinal, que outro é o desafio da educação popular senão o de reverter, no mistério do saber coletivo, o sentido da palavra e o seu poder?*

Justamente aqui, provavelmente, se coloca uma questão muito importante para pensarmos maneiras outras de lidar com as crianças, cotidianamente, na sala de aula. Elas falam o que pensam? Escrevem o que pensam? Podem escrever como sabem? Opinam, sugerem, concordam e/ou discordam das experiências vivenciadas no dia-a-dia da sala de aula? Como se manifesta o poder na sala de aula: uma forma de coerção e domínio sobre o outro (a criança) ou um exercício contínuo de negociações e diálogo?

Assumir o desafio de (re)significar relações de poder vividas na sala de aula exige, do nosso ponto de vista, a compreensão da relação de ensino como um **falar com** na qual o/a professor/a aprende ao ensinar e os alunos e alunas ensinam ao aprender. Esta assertiva não é simples; exige o exercício da *desaprendizagem* de certezas inculcadas e, também, a desconstrução de uma concepção ainda muito forte de *aprendizagemensino* através da qual se processa uma tentativa de padronização e controle (SAMPAIO, 2008), além de uma visão hierárquica e dicotômica.

Ao investir, pois, numa relação dialógica e mais democrática com as crianças, Ana Paula, professora da turma com a qual praticamos a pesquisa, busca legitimar o diálogo e a negociação como elementos fundamentais das relações de ensino experienciadas no e pelo grupo. Dessa forma, persegue uma ação (com)partilhada e coletiva: aprender e ensinar é, então, um processo no qual não apenas a professora, mas também as crianças dizem sua palavra. Falam **com**.

Conversar, ouvir e dialogar com as crianças provoca a prática de um currículo referendado por perguntas e curiosidade por saber o ainda não sabido. Provoca abandonar uma perspectiva prescritiva de currículo, pois de um currículo pensado previamente por professores/as e equipe pedagógica, nas reuniões pedagógicas, na *Roda de Conversas*, realizada diariamente na sala de aula, crianças e professora, decidem o que, coletivamente, estudar, fazendo do currículo prescrito um *currículo praticado* (OLIVEIRA, 2003), isto é, um currículo negociado e realizado na cotidianidade da sala de aula, mais articulado às experiências vividas. As perguntas infantis sobre o tema em pauta vão direcionando as pesquisas; as leituras; os professores/pesquisadores que com a turma vem conversar; as visitas realizadas a exposições, museus; etc. Afinal, as indagações infantis, constitutivas do processo de *aprenderensinar*, precisam ser levadas a sério. As crianças, sujeitos de conhecimento, também autoras desse processo, tem o que dizer - interrogam nossos *ainda não saberes e*, **com** elas, no movimento de buscar respostas, a riqueza do processo de conhecer vai se configurando, vai acontecendo.

Em uma atividade, a professora registra, no papel pardo, o que querem saber sobre traças, pois uma criança trouxe, para a sala de aula, uma traça. É importante dizer que essa turma, tanto em 2009 quanto em 2010, trabalhou com um projeto denominado por *Projeto Inseto*, isso porque, no 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, ao observar e conversar sobre uma libélula encontrada pela professora, no acesso à sala de aula, o próprio grupo decidiu estudar *insetos*. Então, tal grupo vem pesquisando insetos, encontrados na escola e fora da escola, que são trazidos para a sala de aula. Ajudados por um professor de Ciências da própria instituição, construíram uma gaveta entomológica, orgulho de toda a

turma, doada para o *Espaço de Ciências* da escola. Mas, o que querem saber sobre a traça? Vamos às perguntas, feitas pelas crianças...

- *A traça que o Lucas trouxe é um filhotinho?* (Luana)
- *Do que o casulo da traça é feito?* (Lucas)
- *A traça vira mariposa?* (Cristiano)
- *Qual é a substância do casulo da traça?* (Camilla)
- *Por que a traça tem a forma de uma barata?* (Mariana)
- *Por que ela fica saindo e entrando no casulo?* (Leonardo)
- *O que a traça come, além do papel?* (Fábio)
- *Por que o casulo parece com pedra?* (Cristiano)
- *O que a traça precisa para ter oxigênio?* (Camilla)
- *O que a traça faz?* (Pedro)
- *A traça quando vira mariposa continua sendo filhotinha?* (Letícia)
- *Qual é o disfarce da traça para não ser devorada?* (Ana Paula)
- *O que a traça faz dentro do casulo e como ela faz?* (Ewellen)
- *Como a traça se movimenta?* (Gabriel)
- *A traça tem hábitos diurnos ou noturnos?* (Lucas)
- *Como a traça consegue se pendurar?* (Lucas)
- *A traça nasce do ovo?* (Mariana)
- *O que a traça faz fora do casulo?* (Ewellen)

Insistimos: as perguntas das crianças trazem para a sala de aula temas que fogem do currículo oficialmente pensado para esses anos escolares. Com elas, acontecimentos inesperados e imprevisíveis habitam a sala de aula. Provocam, ainda, um modo outro de lidar com o tempo de realização de um projeto de ensino – esse grupo se interessa por estudar insetos durante os dois anos consecutivos que permanece com a mesma professora.

O tempo esperado e pensado para aprender é modificado, transgredido pelo desejo infantil por conhecer e saber mais. Um tempo intenso/extenso vai sendo experienciado pelo grupo e se sobrepõe a um tempo escolar, geralmente determinado previamente para que os projetos se desenvolvam. A singularidade também se faz presente, pois apenas as crianças dessa turma estudam insetos e não várias turmas ou toda a escola, como muitas vezes acontece. Se a curiosidade e o acontecimento definem o tema a ser estudado, como acontecer diferente?

Professora, pesquisadora e estudantes da universidade vão aprendendo **com** as crianças a pensar e praticar um currículo subsidiado por tempos e modos outros de *aprenderensinar*. Vão aprendendo a escutar o que dizem as crianças. Vão aprendendo a com elas dialogar, de fato. Vão aprendendo, sobretudo, a

experienciar *a aula como acontecimento* (GERALDI, 2010) incorporando o imprevisível, o inesperado, a incerteza, a dúvida, a provisoriedade de muitas de nossas (in)compreensões ao fazer pedagógico como constitutivos desse processo.

No movimento de aprender sobre o desejado e escolhido pelo grupo, as crianças foram se apropriando da linguagem escrita, com sentido, criticidade e autoria. Desde o início do 1º ano de escolaridade, as crianças dessa turma leem e escrevem, de acordo com suas possibilidades, os nomes dos insetos trazidos para a sala de aula; as perguntas e descobertas realizadas através dos diferentes textos aos quais têm acesso – nos livros, na internet, nas revistas especializadas, nos jornais. Inexiste a criança incapaz ou que tem “dificuldades” para ler e escrever. As crianças escrevem e leem, com ajuda e sem ajuda, dos colegas e dos adultos que na sala de aula estão. Os textos produzidos explicitam saberes e ainda não saberes infantis sobre a linguagem escrita; alguns mais próximos da forma convencional da nossa língua, outros mais distantes. Mas, o desafio assumido é lidar com essas e outras diferenças, constitutivas de toda sala de aula, como vantagem pedagógica, fugindo da armadilha de um modo simplificador de alfabetizar que hierarquiza e classifica as crianças, seus saberes, seus fazeres. Emília Ferreiro, há tempos, insiste em dizer:

Há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e há crianças que entram na língua escrita pelo treino de “habilidades básicas”. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto. (FERREIRO, 2002, p. 27).

Não é por acaso que as crianças perguntam o que perguntam sobre as traças - *qual é o disfarce da traça para não ser devorada? Como a traça se movimenta? A traça tem hábitos diurnos ou noturnos? A traça nasce do ovo? O que a traça faz fora do casulo?* Modos de perguntar, de escrever, de falar das crianças, reveladores de interesses infantis, mediados pelas negociações, diálogos tecidos, aprendizados construídos nas interações e interlocuções com o(s) outro(s), pois vivenciam a aprendizagem da linguagem escrita como *experiência*. *Experiência como alteridade*, como nos provoca Jorge Larrosa, *porque*

*A **experiência** é sempre uma relação em que algo outro nos passa, em que algo outro nos **altera**. E também da*

experiência como alteridade, porque a irrupção da alteridade é sempre o que faz com que a experiência seja, isto é, [algo] que nos leva mais adiante do que já sabemos, do que já queremos, do que já fazemos ou do que já dizemos (LARROSA, 2009, p. 191).⁶

Modos próprios de pensar, de se inscrever no mundo, habitam, desde o início do processo alfabetizador, os textos produzidos pelas crianças que não escrevem para repetir o exercício acartilhado. Escrevem para registrar o que pensam sobre tal ou qual assunto, tal ou qual situação vivida no e com o grupo na escola, ou em casa, com amigos e familiares, os quais garantem e imprimem ao processo de *aprendizagem* sino da leitura e da escrita um caráter significativo, prazeroso, banhado de sentido e aconchego, como aponta Zaccur (2009).

Durante a conversa com o professor de ciências, Celso Sánchez⁷, convidado pela turma para conversar com o grupo sobre as traças, as crianças iam registrando, por escrito, novas perguntas e suas compreensões sobre as informações trazidas pelo professor. No Espaço de Ciências da escola, uma conversa animada, interessada, provocativa, que amplia conhecimentos já existentes e apresenta novos conhecimentos às crianças e aos adultos presentes - mães de algumas crianças, professoras, da escola e da universidade, e um estudante bolsista -, acontece durante toda a manhã levando ao questionamento da afirmação, bastante ouvida no cotidiano escolar, de que “crianças de turmas de alfabetização não se concentram por muito tempo em uma mesma atividade”. Cabe a indagação: por que as crianças não se concentram? Não se concentram? Ou a concentração está atrelada ao desejo, ao interesse, à curiosidade, ao sentido que a(s) atividade(s) possuem para elas?

O experienciado com essas crianças, nesta turma, leva-nos ao que nos fala Walter Kohan, sobre infância e educação:

⁶ A tradução é nossa. Grifos do próprio autor.

⁷ As crianças conheceram Celso Sánchez, professor da Escola de Educação da UniRio, através dos estudantes bolsistas de Iniciação Científica que participam das atividades em sala de aula e que, na universidade, cursaram Ciências Naturais com esse professor. Por causa de uma dúvida sobre um besouro encontrado no pátio da escola, em 2009, Tiago, um dos bolsistas, trouxe para a *Roda de Conversas* o aprendido nas aulas com o Celso. Quando as perguntas sobre as traças surgiram, as crianças lembraram do professor do Tiago, do Igor e da Aline (estudantes bolsistas) e indagaram: - *tia, será que ele pode vir aqui para conversar com a gente?*

Ela é uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. A intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que crianças não têm um ser definido: elas são, sobretudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser. Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos (KOHAN, 2004, p. 53).

Nas narrativas infantis, o ponto de vista das crianças sobre o processo (com)partilhado de *aprendizagem* em *sino*

Alfabetizar elegendo como referência concepções teóricas, epistemológicas e políticas comprometidas com *a experiência da criança como um outro* (LARROSA, 1999, p. 186) implica investir em ações pedagógicas que procurem romper com a colonialidade do poder nas relações cotidianas com as crianças (ESTEBAN, 2008). Um investimento que exige atenção e cuidado. Exige uma postura atenta aos modos singulares como as crianças pensam o que cotidianamente vivem. Nesse sentido, textos produzidos por elas, em momentos avaliativos vivenciados pela turma, dizem muito sobre o processo de produção, apropriação e ampliação de novos conhecimentos experienciados nesta sala de aula.

A professora Ana Paula vem, há alguns anos, enfrentado o desafio de pensar e vivenciar o processo avaliativo como um movimento contínuo, (com)partilhado e coletivo, na perspectiva da avaliação como *prática de investigação*:

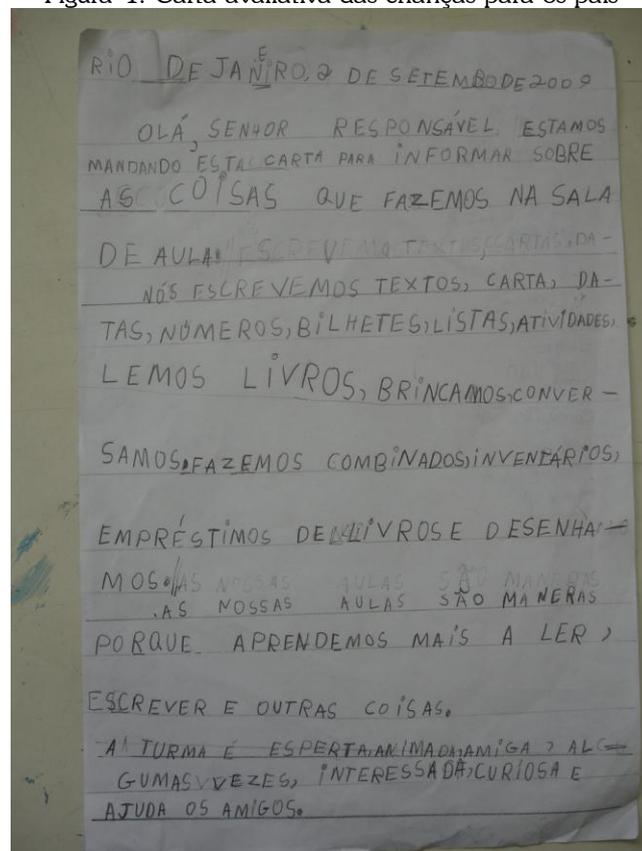
A “avaliação como prática de investigação” tem um horizonte móvel, indefinido, pois não trabalha a partir de uma única resposta esperada, mas indaga as muitas respostas encontradas, os diferentes caminhos percorridos, os múltiplos conhecimentos anunciados, com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes. Assim, o aluno ou aluna pode ir se sentindo livre para dar a sua

resposta, mesmo que diferente da resposta padronizada, porque ela será admitida como conhecimento, e como tal, parcial e provisório (ESTEBAN, 2003, p. 89).

Para nós, investigar a participação infantil no processo avaliativo de modo que as crianças possam efetivamente dele participar é enfrentar o nó da prática educativa que se quer mais democrática.

No 1º ano de escolaridade (2009), na discussão permanente com as crianças sobre a avaliação, uma das propostas pensada foi a escrita, coletiva, de uma carta para os pais e responsáveis contando o que fazem na sala de aula. Essa carta fazia parte dos documentos avaliativos que ficam arquivados na escola. Uma criança escolhida pela turma copiou a carta, registrada no quadro à medida que ia sendo pensada por todos. Indaguei sobre o conteúdo do último parágrafo. As crianças me disseram que *algumas vezes a turma é amiga, outras vezes não, pois brigam uns com os outros*, por isso precisava dizer desse modo. E a carta ficou como apresentada na figura 1:

Figura 1: Carta avaliativa das crianças para os pais



Fonte: arquivo de pesquisa/ Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores

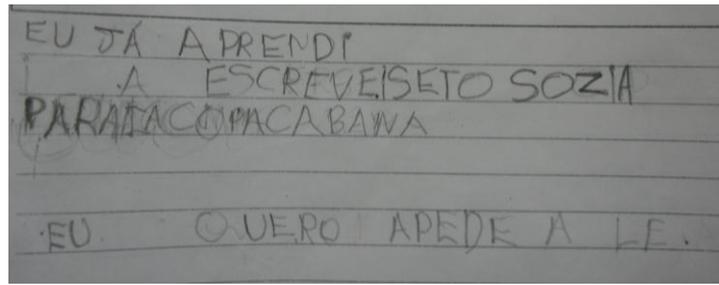
O que escolheram dizer e como disseram *informa* sobre as coisas que fazem na sala de aula. Junto com o ler e escrever, está o brincar e o desenhar, sinalizando-nos a superação de uma dicotomia ainda presente nas escolas entre estudar/aprender e brincar/ desenhar. Essa dicotomia vai levando, muitas vezes, à *perda do gosto pelo desenho (...) como se isso fosse consequência de uma evolução: quem não sabe escrever, desenha; quem já sabe escrever, não precisa mais desenhar* (ZACCUR, 2009, p. 84). Escrever e desenhar, estudar e brincar, para essas crianças, são atividades constitutivas do processo de conhecer. Dessa forma, a dinâmica experienciada na e pela turma busca garantir o que Sarmiento (1997) insiste em lembrar-nos: *o direito das crianças a brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil*.

No final do ano, outra proposta avaliativa, pensada pelas crianças e professora, foi a produção individual de um texto escrito sobre *o que aprenderam e o que ainda desejam aprender*. As narrativas infantis desnudam pontos de vista e possibilitam aproximarmo-nos de suas impressões e sentimentos, pois *as narrativas (...) são o contexto em que se dá sentido às situações escolares* (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 16)⁸.

Ewellen, Lucas e Leonardo, em seus textos, salientam o que aprenderam *dentrofora* da escola. A leitura da palavra escrita, para essas crianças, como nos ensinou Freire (2008), é uma continuidade das leituras de mundo realizadas cotidianamente. As crianças ressignificam o vivido, criam outros sentidos, criativa e criticamente, se posicionando, dizendo e escrevendo a sua palavra (LOBÃO, 2009). Por meio do vivenciado, vão ampliando saberes, se empoderando e, cada vez mais, se inscrevendo como atoras e autoras do próprio processo alfabetizador. Essas vivências, ao lhes tocar, perpassar e possibilitar modos outros de estar e interferir nos seus cotidianos, transformam-se em experiências (LARROSA, 2002). Motivo pelo qual elas mesmas destacam:

Figura 2: Produção avaliativa infantil

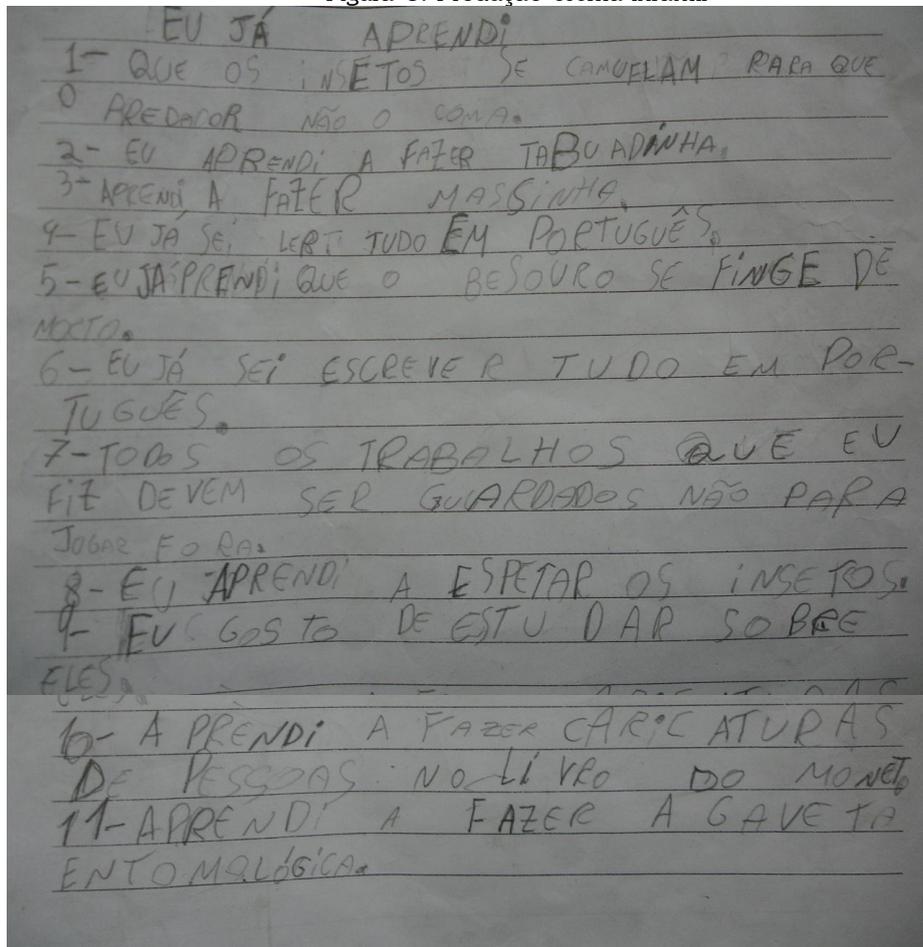
⁸ A tradução é nossa.

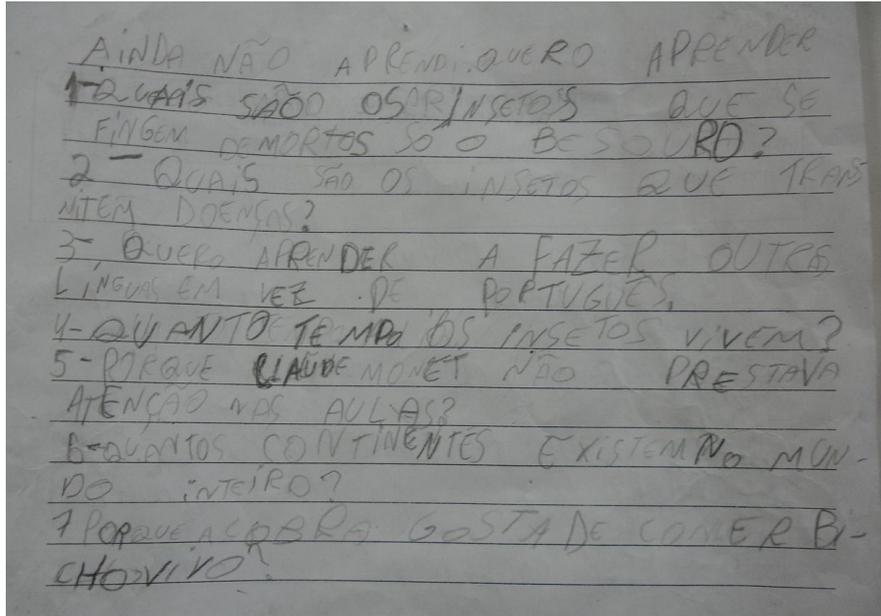


Fonte: Arquivo de pesquisa/ GPPF

EU JÁ APRENDI
A ESREVER INSETO SOZINHA
PRAIA COPACABANA
EU QUERO APRENDER A LER

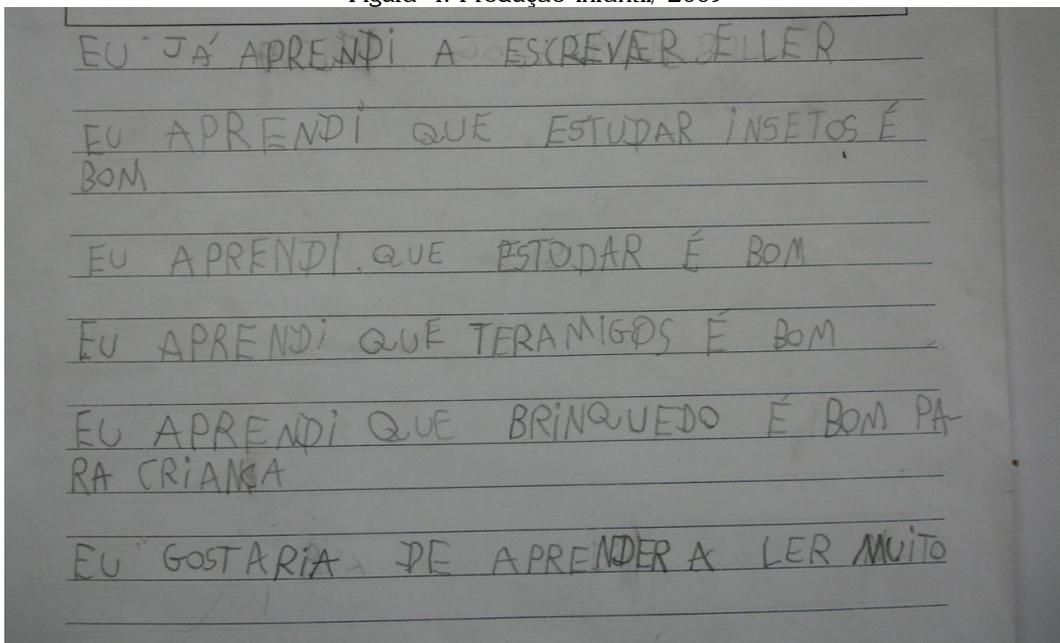
Figura 3: Produção escrita infantil





Fonte: Arquivo de pesquisa/ GPPF

Figura 4: Produção infantil/ 2009



Fonte: Arquivo de pesquisa/ GPPF

É evidente o desejo e a alegria das crianças pela aprendizagem da linguagem escrita. A forma como escrevem e o que escrevem demonstra múltiplas e diferentes possibilidades de dizer, de narrar. Ewellen nos diz: *eu quero aprender a*

ler. No final do primeiro ano, para escrever e ler precisava ainda de muita ajuda. O que, para nós, não representava um problema, pois sabemos que a aprendizagem não é um processo linear, cumulativo, hierárquico e homogêneo, concepção ainda hegemônica. Esse processo é complexo, permeado, portanto, pela(s) diferença(s), pela imprevisibilidade, pela impossibilidade de controle. Para ela, Ewellen, embora quisesse *aprender a ler*, nos diz que já aprendeu a *escrever inseto sozinha*. Ela sabe que sabe e ainda não sabe. Ewellen não se via e não era compreendida por nós como a criança que não sabia, o que fez toda a diferença para que ampliasse seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

Leonardo diz que *gostaria de aprender a ler muito*. Ele sabe ler (e escrever), mas sabe que pode ler mais e melhor. Não é assim que o processo de conhecer acontece? Ininterrupto. Inconcluso. Como processo... Ele aprendeu que *estudar é bom*. É bom porque o que estuda, nessa sala de aula, interessa, cativa, co-move, mobiliza, abre possibilidades para pensar o já pensado de modos outros. Não é por acaso a presença, em todos os textos, do envolvimento com o estudo dos insetos. Descobertas, aprendizados variados, curiosidades existentes envolvendo os insetos são destaques nas narrativas escritas das crianças. Narrativas que nos falam sobre o processo de conhecer, sobre a importância de uma escola onde se aprende a ter amigos.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Infâncias e Crianças**: O que nós adultos sabemos sobre elas? Centro de Documentação e informações sobre a criança. Seção: Textos de Trabalho, Portugal, v. 1, p. 1-9, 2004. <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/textos/infancias e crianças.pdf>

ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F. da & HOFFMAN, J. & ESTEBAN, M. T. (orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

- FERREIRO, Emília. **Passado e Presente dos verbos Ler e Escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FOERSTER, H. V. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (org). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, S. Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (orgs.). **Cotidiano escolar – emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha, 2007.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.
- LARROSA, Jorge. Palabras para una educación outra. In: SKLIAR, C. & LARROSA, J. (comp.) **Experiencia y alteridad em educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.
- _____. **Pedagogia Profana** – Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LISPECTOR, C. **Aprendendo a viver** - imagens. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade In: BRASIL. MEC. **Orientações para os nove anos no ensino fundamental e inclusão das crianças de 6 anos**. Brasília, 2006.
- SAMPAIO, C. S. **Alfabetização e formação de professores** - Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali. Rio de Janeiro: WAK, 2008.
- SARMENTO, M. J. & PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J. & PINTO, M. (coord.) **As crianças – Contextos e Identidades**. Portugal, Porto. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 12^a ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Unicamp, 2008.

Recebido em 02/09/2011
Aprovado em 29/01/2012