

SABERES E FAZERES DOCENTES: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

ALINE SOUZA OLIVEIRA LANZILLOTTA (UNIRIO), TIAGO RIBEIRO DA SILVA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO).

Resumo

Esse trabalho pretende abordar a prática docente a partir do FALE (Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita), evento em que a práxis do/a professor/a é (com)partilhada, dialogada e narrada. Esses professores alfabetizadores, participantes do FALE, estão preocupados em (re)pensar e (re)construir suas práticas, atribuindo sentido a elas. Assim, a alfabetização dialógica, o valor dado aos diferentes gêneros textuais e a utilização da Literatura como ferramenta para uma leitura prazerosa ficam evidentes em suas falas. Como participantes do GEPPAN (Grupo de Estudos e Pesquisas das/os Professoras/es Alfabetizadoras/es Narradoras/es), grupo formado pela demanda de professoras com a finalidade de estudar ações cotidianas presentes em suas práticas, consideramos necessário discutir os saberes docentes, sua relação com os saberes discentes e a forma como ambos podem se relacionar, a fim de promover uma prática educativa não-mecanicista, privilegiando o diálogo. Trata-se de partir da prática, para, debruçando-se sobre ela, pensar na teoria articulada à própria prática, pois que, decerto, toda prática está diretamente embasada por uma teoria, embora quem a desenvolva pode não ter ciência disso. O FALE, nesse sentido, se consubstancia como um espaço/tempo relevante para a discussão, a troca e a construção de práticas docentes firmadas e compromissadas com o diálogo, com o falar com o outro, como espaço privilegiado de formação permanente das/os professoras/es alfabetizadoras/es.

Palavras-chave:

Alfabetização dialógica, Narrativas docentes, Formação permanente.

INTRODUÇÃO

Ler e escrever, e saber adequar a leitura e a escrita às diferentes situações do cotidiano são, hoje, imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania, tanto individualmente quanto para o meio sociocultural, no desenvolvimento de uma nação. Hoje, no Brasil, ainda há vinte milhões de analfabetos: número que entristece e desilude a esperança de mais justiça na nação.

O analfabetismo, com isso, é um problema complexo para a nação brasileira: questão que perpassou quinhentos anos de história e, ainda assim, não foi resolvida. Ao contrário: ainda é pensada, repensada, apontada e desapontada e também se faz oportuna nos discursos políticos panfletários- ideológicos.

O indivíduo analfabeto (ou desescolarizado, palavra que não tem sentido tão pejorativo, excludente e diminutivo quanto o do vocábulo mais usado) é excluído, inferiorizado, subalternizado. Enfim, o sujeito que não foi à escola, ou que não aprendeu a ler e a escrever é visto como menor, menos capaz e menos inteligente.

Atualmente, a temática do "analfabetismo funcional" está muito em voga: é uma questão que traz consigo o questionamento da formação do professor e da

prática docente. Comumente, ao se tratar dessa problemática, o professor e/ou o aluno são colocados no lugar da falta, da ausência; as relações pedagógicas travadas cotidianamente não são, entretanto, refutadas. Assim, difunde-se a idéia de que o "fracasso escolar" está relacionado às "dificuldades", aos desconhecimentos, ao desinteresse, enfim, aos problemas individuais da criança ou mesmo ao despreparo do professor, negligenciando-se tanto a alteridade quanto a dimensão cultural da educação (SANDER, 2007).

Ainda, de acordo com tal posicionamento conceptual, a partir do qual geralmente se aborda essa questão, aquele que não aprende tem "problemas", "dificuldades", "disfunções" (SAMPAIO, 2008); aquele que não aprende é o diferente, o outro estigmatizado, para quem a escola é o templo do conhecimento validado ao qual ele deveria alcançar, mas que lhe é inalcançável, daí sua dissidência iminente. Em outras palavras: o conhecimento "ensinado" na escola é o válido, entretanto, para aquelas crianças "com dificuldade", ele é distante, inalcançável, fator pelo qual ela fracassa, pois que não acompanha os demais - é o que pensa a escola.

Esse cenário nos leva a pensar acerca da assertiva segundo a qual toda prática está alicerçada em uma teoria, embora seu praticante não tenha necessariamente consciência disso (FREIRE, 2008; SAMPAIO, 2008). Portanto, aqui percebemos haver, por trás da ação de colocar o outro no lugar da ausência, uma concepção implícita, que, refletida na prática, precisa ser desnudada.

Sendo assim, os espaços de (re)flexão e (trans)formação da prática se consubstanciam em locais necessários para o (com)partilhamento e efetivação (efetiva ação) da práxis, no sentido freireano, a fim de possibilitar a aproximação da teoria e da prática, do discurso e da ação, porquanto, muitas vezes, eles não se coadunam.

Logo, o desafio que se impõe aos educadores e educadoras é justamente (re)avaliar e (re)visitar a sua prática cotidiana, com o fito de (re)significá-la. Diante desse panorama, é importante destacar a pesquisa ação que vem acontecendo na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO): esta é pensada de acordo com uma perspectiva dialógica e investe tanto na formação inicial quanto na continuada. Para isso, há dois grandes grupos que se entrelaçam: o FALE (Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita) e o GEPPAN (Grupo de Estudos e Pesquisa das/os Professoras/es Alfabetizadoras/es Narradoras/es). O primeiro acontece mensalmente na UNIRIO e é aberto aos interessados. Ele é organizado pela professora Carmen Sanches Sampaio. No FALE, há uma dinâmica de escolha de um tema (muitas vezes de acordo com as sugestões dos participantes). A partir disso, duas professoras, uma vinculada à universidade e outra alfabetizadora, falam com elas mesmas e com os participantes, que são ativos no debate.

O segundo grupo é restrito aos professores e estudantes da graduação e mestrado que estão vinculados ao projeto. Este acontece, também, uma vez por mês após os encontros do FALE. Há, também, bolsistas que fazem pesquisa de campo e entram em contato com outro *corpus*: o registro narrativo (caderno/ diário de aula - como o de Ana Paula, professora alfabetizadora participante do GEPPAN - ou as fotografias - que ela também tira em sala - etc.) que se faz importante como uma possibilidade de retorno ao acontecimento para que, de fora dele, se possa discutir e repensar a prática, através das pistas que o próprio cotidiano oferece.

Destarte, este artigo pretende discutir a formação dos professores, as práticas pedagógicas e, portanto, as relações travadas cotidianamente na sala de aula, atentando para os significados que a ação oferece: qual a concepção de

ensinoaprendizagem que se tem? Qual a concepção de criança? No que consiste ensinar? Essas são perguntas norteadoras para pensarmos as questões apresentadas, tendo como ponto de partida o FALE[1] e as discussões levantadas em nossos grupos de pesquisa, o GEPPAN e o GPPF[2], Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores.

Todavia, compete salientar que, longe de trazer respostas definitivas para os nossos próprios questionamentos, este trabalho pretende incitar a reflexão, a discussão. Pretende demonstrar uma possibilidade outra de alfabetização, uma alfabetização com sentido, espaço de criação e reflexão, em que o texto é trabalhado, desde a poesia até o texto científico, ao invés dos bê-á-bás mecanicistas das cartilhas. Então, o convite está feito.

OS SABERES E FAZERES DOCENTES EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Os debates atuais acerca da situação da educação em nosso país, avivados pelos dados alarmantes, que nos apontam cerca de dezesseis milhões de analfabetos no Brasil (INEP/ 2003)[3], tem se focado menos nas relações de ensino do que nos atores dessas relações (professores e alunos), culpabilizando-os e negligenciando, pois, diversos outros aspectos (sociais, econômicos, culturais etc.) presentes na educação.

Ao tratar a questão do "não - aprender" como resultado de uma incapacidade, a visão corrente impede a reflexão sobre a prática, pois que esta é colocada acima de suspeitas. Dessa maneira, negligenciam-se não apenas os saberes já possuídos pelas crianças, mas também a necessidade de haver sentido no processo de ensinagem[4].

Contudo, no contraponto dessa concepção tradicional, há professores que realizam, cotidianamente, seus trabalhos pautados em outra concepção de ensinagem: a concepção dialógica, na qual o sentido e o afeto se tornam os fatores mais importantes para o estabelecimento da relação pedagógica (SAMPAIO, 2008).

A perspectiva dialógica parte do pressuposto de que todas as crianças trazem consigo algum conhecimento, algum saber, de acordo com sua realidade sócio-cultural e suas vivências; conhecimentos estes que tem sua lógica própria, dentro do grupo de que elas fazem parte. Aliás, a relação delas com a leitura e a escrita precede - e muito - sua entrada na escola, pois "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 2008, p.11). Muito antes de começarem a vida escolar, elas, decerto, já tiveram formas variadas de contato com a palavra (basta olhar o mundo), fato pelo qual a escola deve ser um espaço de ampliação - e não de mero recebimento - de conhecimentos (SAMPAIO, 2008; SMOLKA, 2008).

Com base na psicologia genética de Jean Piaget e na psicolinguística de Noam Chomsky, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky começaram a pensar acerca do que chamariam de construtivismo, a partir do livro *Psicogênese da língua escrita*. Essa teoria passou a ser proposta no Brasil a partir de meados da década de 1980 e trouxe importantes contribuições para a alfabetização. É nesse momento que esta deixa de ser estática, repetitiva. Anteriormente, as cartilhas e as cópias tornavam a alfabetização estéril e inerte, porque as crianças apenas reproduziam, repetiam. A palavra solta pode até possuir algum significado, mas não possui sentido; ou seja, não tem qualquer relação com a vida e com a vivência dos indivíduos.

Ferreiro e Teberosky defendiam o processo de construção individual do conhecimento. Porém, uma crítica feita ao construtivismo é a de que a pesquisa de Ferreiro e Teberosky está muito preocupada com o âmbito da psicologia cognitiva. Não dá conta, contudo, do aspecto pedagógico da alfabetização. A pesquisa não consegue alcançar, por exemplo, que tipo de informações cada criança traz antes de possuir o saber da escola. Outra crítica que se impõe a esse trabalho, nos dias atuais, é a de considerar os critérios de Ferreiro e Teberosky classificatórios e hierárquicos; ou seja, as crianças são pré-silábicas, silábicas ou alfabéticas (FERREIRO, 2001). Nessa lógica, rotulam-se os estudantes.

Assim, no que tange à alfabetização, trata-se de um processo complexo em que cada criança, de acordo com sua subjetividade, seus saberes, sua lógica etc. vai criando possibilidades e descobrindo as palavras, pois a sala de aula, o ambiente educacional é um espaço heterogêneo, espaço do imprevisível (GALLO, 2007), onde a homogeneidade (e conseqüentemente o controle e a padronização) é uma ilusão historicamente criada.

Nesse sentido, uma prática pedagógica baseada na concepção dialógica entende que a construção do conhecimento se apresenta como um processo dialético e que, portanto, o papel do professor é o de um mediador, já que "ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p.22). Destarte, o professor não "dá" o conteúdo nem o conhecimento à criança, mas possibilita a ampliação de seus ainda-não-saberes, agindo sobre sua zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1994).

Porém, o que é agir sobre a zona de desenvolvimento proximal? O que é propiciar a ampliação dos saberes já trazidos pela criança? Obviamente, não é esperar que ela os amplie por si mesma, sozinha, tampouco se eximir do papel do professor; é, antes, proporcionar atividades significativas, repletas de sentido, em que o trabalho conjunto possibilite a solução de desafios que sozinha a criança não pode resolver: aprende-se a escrever escrevendo, a ler lendo, assim como se aprende a falar falando. Portanto, atividades em que se exija a escrita do grupo (cartas, bilhetes etc.) ou a leitura em conjunto (roda de leitura, contação de pequenas histórias etc.) são exemplos de trabalhos em que as crianças se desafiam frente ao coletivo.

Nessa relação dialógica, não apenas para as crianças há mudanças, mas também para o professor. A (re)significação da prática docente propicia uma reflexão que, por sua feita, permite uma formação continuada: ao pensar sobre sua atividade, ao ser observador da própria prática, isto é, ao avaliar a prática com a teoria e a teoria a partir da prática, a partir de suas próprias narrativas, o professor se forma e (re)forma, aspecto crucial para a formação continuada, pois que a presença em cursos de especialização, pós-graduação etc. não garante, por si só, uma mudança qualitativamente significativa da prática. É só ao pensar e (re)pensar o cotidiano, os acontecimentos, a relação pedagógica, aproximando prática e teoria - ação de pesquisador - que o professor se abre à (re)aprendizagem de si mesmo e, por conseguinte, de práticas mais significativas.

A alfabetização como processo discursivo, proposta por Ana Luiza Smolka, possui a finalidade de atentar para as questões pedagógicas. A autora conta como foi seu trabalho com as crianças, na sala de aula. Ela mostra, através de propagandas, frases e outros, como os processos de aprendizagem da leitura e escrita vão ganhando mudanças no contexto da indústria cultural.

A autora prova que as crianças usam vários modos e recursos que possibilitam atribuir sentido à escrita, (leitura, adivinhação, decodificação,

associação...) que normalmente o que elas percebem não é sempre igual; ou seja, não são todos que percebem a mesma coisa (porque estão em momentos distintos). Ela mostra, além disso, que as crianças percebem as palavras de acordo com as suas experiências, histórias de vida e esquemas interpretativos. A seguir, Smolka deixa sua opinião sobre as pesquisas, de um modo geral:

...impõe-se para mim, neste trabalho, a necessidade de evidenciar e compreender precisamente as diferenças assumindo que as constantes mudanças e a incessante elaboração dos sistemas simbólicos levam a uma contínua reestruturação da atividade mental dos homens no processo histórico. Essa constante reestruturação não é apenas formal e individual, ela é fundamentalmente sócio-cultural, constituída, trabalhada e produzida na interação social" (SMOLKA, 2008, p.56).

Dessa maneira, a autora se identifica com o pensamento de Vygotsky. O último afirma que a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e é exatamente por isso que ela se transforma (VYGOTSKY, 1994). O autor diz, ainda, que o adulto é regulador na relação com a criança, para a internalização das formas culturais de comportamento.

Vygotsky afirma que há uma "defasagem" entre linguagem oral e escrita: a última, por uma série de fatores como o imaginário, a recriação, a mediação da fala etc. torna-se mais difícil para a criança. Esse pensador cria, ainda, como já dito, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, presente nas pesquisas mais atuais (idem). O conceito afirma a importância da mediação, da relação de alteridade e da troca com o outro no processo de ensinagem. As crianças, antes, conseguirão fazer determinadas tarefas com ajuda (mediadas) para, depois, as fazerem sozinhas.

Smolka, portanto, nega o ponto de vista tradicional (das cartilhas), mas considera o construtivismo e insere, porém, um terceiro ponto de vista, influenciado por Vygotsky e Bakhtin, que é o que ela defende:

Um terceiro ponto de vista (que abrange o segundo), da interação, da interdiscursividade, inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê). O que aparece também como relevante nesse terceiro ponto mencionado é a consideração da atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais

e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?"(SMOLKA, 2008, p. 63)

Sabe-se que, até agora, o problema do analfabetismo encontra-se cada vez mais atual, apesar de histórico. A escola, caracterizando-se como instância mediadora entre família e sociedade, tem a função de oferecer a educação. A única esperança possível (e visível) é a de que ações discursivas (com sentido), como as apontadas por Smolka, possam trazer melhorias para uma educação com mais liberdade, criatividade, independência. Ações em que a leitura seja parte da aprendizagem da própria leitura, em que, pois, a poesia, a prosa, enfim, o texto esteja presente, ao invés das - geralmente - três linhas mecânicas das cartilhas que se pretendem texto.

A curiosidade e a ânsia por descobertas são inerentes ao ser humano. Quando criança, o mundo tão atraente envolve e faz querer saber. É importante que a escola não seja responsável por podar essa característica facilitadora da relação de ensinagem, mas a escola e a professora devem investir no aluno, proporcionando um ambiente emancipatório, que enfrente as diferenças como vantagens pedagógicas, e não com estranhamentos e (pré)conceitos. Criar um currículo menos inerte e aprendizagens mais significativas é um desejo do nosso grupo de pesquisa. Fazer com que o outro veja o que não pode sozinho, portanto, é dever do FALE e do GEPPAN. A mediação, a troca, a ajuda e o afeto estão, em última análise, inseridos diretamente no processo pedagógico e são responsáveis por ampliações de saberes e nunca por conhecimentos intactos, prontos, empacotados.

REFERÊNCIAS

- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ **A importância do ato de ler**. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

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

- SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2007.

- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 12^a ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008.
 - VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
 - UNESCO, MEC. **Alfabetização como liberdade**. Brasília, 2003.
-

[1] Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita, que ocorre mensalmente na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

[2] Também na UNIRIO, sendo o GEPPAN de encontro mensal e o GPPF de encontro semanal.

[3] Os números atuais já indicam um acréscimo, como salientado no início deste artigo.

[4] Como Vygotsky (1994) nos permite pensar, entendemos ensino e aprendizagem como processos indissociavelmente ligados, portanto, "ensinagem".