



5532 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
 GT06 - Educação Popular

O QUE AINDA PRECISAMOS APRENDER PARA ENSINAR CRIANÇAS DAS CLASSES POPULARES
 Margarida dos Santos - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

O QUE AINDA PRECISAMOS APRENDER PARA ENSINAR CRIANÇAS DAS CLASSES POPULARES

RESUMO

Muitos são os saberes construído ao longo da formação inicial de professores e professoras e da sua vida profissional. No entanto, existem docentes que suspeitando do modo aprendido de ensinar, assumem para si, não a culpa, mas a responsabilidade de imaginar outras possibilidades de organização do ensino considerando os estudantes das classes populares como sujeitos de conhecimento. Este texto constitui uma (re)aproximação do tema, a partir do desdobramento das seguintes questões: Existiriam saberes necessários para exercício da docência nas classes populares, na Educação Básica? O que ainda precisamos aprender para alfabetizar crianças das classes populares? Poderiam *aprenderensinar* no exercício da docência, com os estudantes? Para tanto, resgatamos o diálogo com as contribuições teóricas de Garcia(2001) no campo da Alfabetização das classes populares, entre outros autores e autoras que dedicam suas pesquisas a Educação popular.

PALAVRAS CHAVE classes populares ; saber docente; alfabetização de crianças

Ao concluir o curso do mestrado há mais de dez anos, uma questão de pesquisa ficou por ser discutida. A questão se refere aos saberes necessários às professoras e professores que se desafiam a *aprenderensinar* meninos e meninas das classes populares. Este texto constitui a possibilidade (re)aproximação do tema, a partir do desdobramento das seguintes indagações: Existiriam saberes necessários para exercício da docência nas classes populares, na Educação Básica? O que ainda precisamos aprender para alfabetizar crianças das classes populares? Poderíamos *aprender ensinar* no exercício da docência, com os estudantes?

Na ocasião, as contribuições teóricas de Garcia (1995) e de seu grupo de pesquisa já alimentavam as reflexões e fortaleciam o compromisso de professoras e professores com a alfabetização das crianças das classes populares. Sua análise da escolarização oferecida aos filhos e filhas dos trabalhadores, segue produzindo impacto e inquietação aqueles e aquelas que entram em contato com a sua obra.

Quando as crianças das classes populares, trabalhadoras e mestiças, entram na escola, não deixam apenas as chinelas na porta da entrada, deixa também tudo o que sabem sobre o mundo e sobre si mesmas; deixam até a sua capacidade de usar a linguagem oral para se comunicar. (...) Como pode aprender quem é desacreditado na sua capacidade de aprender? Como pode avançar na aquisição de novos conhecimentos quem é avaliado como nada sabendo?(GARCIA, 1995p. 136)

Há quase 30 anos atrás a autora da epígrafe descrevia o ingresso das crianças das classes populares na escola como um triste processo de negação de si mesmas, esquecimento dos seus saberes e abandono das práticas culturais que constituem suas vidas. Sua afirmação denuncia um profundo desencontro entre a vida da criança e a vida da escola. Descreve uma escola que parece “abortar” a vida que cada menino e menina carrega em si, quando nela ingressa. Um alerta a professores e professoras, que exercem a docência nos primeiros anos de escolaridade, junto aos filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras. Apesar do tempo, suas perguntas continuam desafiando a pensar para além de um modo, ainda hegemônico nas escolas, de que o êxito /fracasso na aquisição de conhecimentos estaria vinculado às condições de vida dos estudantes.

Por outro lado, a autora nos deixa pistas para continuarmos pensando a possível construção de uma escola a favor da vida, que aponte para a dimensão biófila, como nos ensinou Paulo Freire (2000). Provocando em nós alguns deslocamentos, ao afirmar que “(...) as crianças das classes populares, trabalhadoras e mestiças, entram na escola, não deixam apenas as chinelas na porta da entrada, deixam também tudo o que sabem sobre o mundo e sobre si mesmas (...)” A autora não se refere a uma criança genérica, a criança referenciada por Garcia(1995) tem uma história, um grupo de pertencimento, uma cultura e faz parte dado grupo social. Sentem, pensam, sonham, conhecem, expressam, aprendem, organizam a vida a partir da visão de mundo, de um determinado contexto histórico sócio cultural.

Outro deslocamento importante é a sua afirmação de que as crianças "(...) deixam também tudo o que sabem sobre o mundo e sobre si mesmas (...)" nos desafia a pensar para além de uma lógica escolar hegemônica que ainda ignora a possibilidade desses meninos e meninas possuírem conhecimentos sobre si e sobre o mundo ao ingressarem na escola. Além de nos alertar para o fato de que a escola não seria o único espaço tempo de construção e aquisição de conhecimentos para os estudantes. Qual seria a contribuição de uma escola que leva em consideração os conhecimentos das crianças? Como aproximar a criança da linguagem escrita predominante na escola, levando em consideração a linguagem oral?

A capacidade de uso da oralidade pelas crianças é outro deslocamento importante, a autora denuncia que as crianças "(...) deixam até a sua capacidade de usar a linguagem oral para se comunicar (...)" sabemos que no exercício de tomar e dizer a sua palavra, a criança vai assumindo seu lugar de potência e empoderamento no espaço escolar, quando reconhece que pode expressar seus conhecimentos, desejos, necessidades, usando a linguagem que domina. Quando a linguagem oral não encontra acolhida, deixa de ser valorizada como forma de expressão em detrimento da linguagem escrita, a criança tende a silenciar, passando a viver um empobrecimento da experiência escolar. Seria o anúncio do fracasso escolar?

As perguntas da autora nos ajudam a pensar na potência existente no ato de nos perguntarmos: "*Como pode aprender quem é desacreditado na sua capacidade de aprender? Como pode avançar na aquisição de novos conhecimentos quem é avaliado como nada sabendo?*" São provocações, que poderiam nos ajudar a pensar a avaliação da aprendizagem das crianças a partir dos conhecimentos que já possuem, ao invés de centrar a atenção no que *ainda não sabem*. Não há dúvidas, que somos marcadas e marcados por um modo de ver focado no que é evidente, o desafio de ver para além do evidente é uma outra aprendizagem que precisamos realizar escutando, observando, conversando, interagindo com as crianças das classes populares. Sabemos que, evidências, como verdades inquestionáveis, tendem a nos aprisionar no terreno das certezas, *os indícios* (GINZBURG, 1991) podem nos fazer caminhar em busca de possibilidades de compreensão. A capacidade de duvidar das evidências, poderia nos levar a perguntar: O que ainda precisamos aprender para ensinar meninos e meninas das classes populares?

O QUE FAZER DIANTE DESSA PERGUNTA?

Na verdade, não saber como se constitui o nosso mundo de experiência, que está de fato mais próximo de nós é uma vergonha. Há muitas vergonhas no mundo, mas esta ignorância está entre as piores (MATURANA, 1995, 67)

Atualmente, experimentamos a violência do processo de desmonte e desqualificação da educação pública brasileira na Educação Básica e no Ensino superior. Atingindo de modo brutal a formação de crianças e de futuros professores e professoras. A todo custo tentam inviabilizar planos, leis, projetos, propostas por vezes, nascidas a partir das demandas do cotidiano escolar. Ação construída pela sociedade civil organizada ao longo das cinco últimas décadas, em prol de uma educação menos excludente. Movimento marcado pela tensão do jogo político desigual, evidenciado no cooptação e esvaziamento do conteúdo transformador, presente na agenda das lutas da organização popular em prol da construção coletiva da *vida descente* (SANTOS, 2000) para TODOS.

Por muito tempo o processo de desmonte se concentrou de modo mais enfático na Educação Básica, alinhado a um discurso de desqualificação e assoreamento da vida profissional dos docentes que atuam nas redes públicas de ensino. Sob o discurso irresponsável e superficial de que os problemas educacionais decorrem da falta de planejamento e da incapacidade profissional dos docentes. Justificativa encontrada para continuarem lançando no chão da escola uma avalanche de programas, pactos, avaliações externas, diferentes encaminhamentos que atingem a vida escolar, interrompendo e inviabilizando projetos pedagógicos coletivos criados a partir das necessidades da comunidade escolar. Saber: por que esse processo ocorre? Quais os agentes? Quais as implicações para a vida escolar das crianças, dos jovens e dos adultos? Se constitui uma saber necessário.

Apesar das tensões, podemos encontrar na produção de conhecimentos nas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI, estudos que revelam à força a repercussão e a preocupação com a educação das crianças, jovens e adultos das classes populares. As marcas da repercussão desses estudos ainda podem ser reconhecidas nos diferentes espaços de discussão e compartilhamento de experiências organizados por grupos de pesquisa das universidades públicas do Brasil e da América Latina que, compreendem a potência do exercício da docência na educação Básica. Embora em processo de apagamento seja intenso, ainda podemos encontrar nas experiências narradas pelos docentes, algumas marcas do legado deixado pelas secretarias de educação, espalhadas pelo país, que dialogaram e se desafiaram a pensar projetos de educação mais afinados com as classes populares, destacamos alguns desses projetos: (Projeto CIEP-Rio de Janeiro; Escola Plural-Minas Gerais; Escola Cidadã-Porto Alegre...) Seria o caso de revisitarmos experiências que foram abandonadas, invisibilizadas, descartadas, fragilizadas, descaracterizadas pela descontinuidade das políticas públicas?

A pergunta aqui colocada nasce da minha aproximação com os estudos de Boaventura (2000). No diálogo teórico com autor podemos considerar a metáfora da escavação, como um convite a procurarmos, no presente, as marcas daqueles planos, ações, *experiências* (Larossa, 2002) que, outrora, foram sufocados, postos de lado, desqualificados em nome das promessas e imposições de planos, projetos, pactos, avaliações externas elaboradas pelo poder público.

(...) Entendo esta arqueologia em sentido literal, pois encara o presente como um campo de escavações. Mas entendo-a também em sentido virtual, pois o seu objetivo é escavar apenas onde nada foi realizado e descobrir por quê, ou seja, por que as alternativas deixaram de o ser. Neste caso, a escavação interessa-se pelos silêncios, pelos silenciamentos e pelas questões que ficaram por perguntar. (Boaventura 2000:333)

Embora o autor não se refira especificamente à educação e ao cotidiano escolar, podemos tomá-la de empréstimo, a fim de construirmos alternativas que nos impeçam de sucumbir às dificuldades enfrentadas cotidianamente. A importância dessa metáfora se atualiza quando paramos para pensar o que vem acontecendo com as nossas escolhas educacionais, nos últimos 50 anos de luta pela democratização e humanização da Educação Pública Brasileira. Ao longo desse período, vemos aparecer e desaparecer do cenário vários projetos de escolas no/do Brasil, em especial no campo da Alfabetização.

No entanto, uma coisa é certa, com toda a contribuição teórica e as experiências pedagógicas espalhadas pelas escolas do país... Não podemos continuar pensando uma educação para as crianças das classes populares, a partir de uma infância abstrata, genérica, homogênea. Sabemos da existência de diferentes infâncias. A experiência docente e as

diferentes contribuições teóricas no campo da *sociologia das infâncias* (Sarmiento, 2002) apontam isso. Então, por que insistimos com o que é generalizante? A favor de quem está o nosso fazer pedagógico? Aprender a criar ações que melhor atendam às crianças em seus interesses, saberes e necessidades, intencionalmente pode ser um passo importante no processo de *aprenderensinar* (ALVES, 2001)?

ENFRENTANDO O DESAFIO DE APRENDER ENSINAR...

Na maioria das vezes, estamos como crianças, a sentir um desconforto diante de meninas e meninos que não conseguimos ensinar. Sentimos, mas não compreendemos o que gera tal impotência. Desse modo, se quer desconfiarmos da complexidade que envolve a situação. Em que aspectos de ordem micro e macro se articulam, dificultando a compreensão daqueles que sofrem as mazelas do campo de lutas que é o cotidiano escolar. A compreensão da realidade é uma aprendizagem necessária para que possamos fazer escolhas pedagógicas claras e intencionais. Como por exemplo: Por onde pode começar uma prática alfabetizadora considerando os saberes e experiência das crianças? Como pode ser uma ação docente interessada em *aprender ensinar* à criança a compreender o que sente o que vê o que lê o que faz o que lhe acontece desde pequenina? Quais linguagens, para além da linguagem escrita, podem contribuir para o processo de compreensão e expressão dos saberes das crianças em torno dos diversos temas relacionados à vida?

Para continuarmos a conversa retomamos o diálogo *prático-teórico-prático* com Garcia (1995) nos desafiando reconhecer as crianças das classes populares como detentoras de conhecimentos e nos ajudando a compreender a importância de aprendermos a conversar com crianças desde a classe de alfabetização sobre assuntos relacionados à vida. Talvez, sejam esses, os primeiros passos no processo de compreensão do que lhes acontece, a partir dos diferentes usos e expressão da palavra. Pensamos e sentimos assim, apoiadas nos estudos de Walter Benjamin sobre a infância, citado por Ribes (2012): "(...) não havia nada que não pudesse ser conversado com as crianças, desde que lhes tocasse o coração porque, segundo ele, também não há nada existente na esfera social que não afete as crianças". Conversar com elas sobre o que as tem afetado, a dor as delicia, as dúvidas, hipóteses, soluções, desejos, interesses. Nessa perspectiva, aprender a conversar com as crianças se torna uma importante aprendizagem docente. Aprender a ponto de transformá-la num eixo organizador prática alfabetizadora, potencializado pelas diferenças do grupo de crianças, da professora e/ou professor. Aprendizagem que exige investimento, pois parece fácil, mas não é!

Ao ingressarem na escola, muitas crianças ainda não possuem intimidade com a palavra escrita, apesar de viverem numa sociedade letrada. Mas, na escola a aquisição da escrita se constitui um "passaporte" para seguir adiante na vida escolar. O trabalho com as diferentes linguagens tão enfatizadas na Educação Infantil, indevidamente abandonadas, desprezadas a partir do ingresso das crianças no Ensino Fundamental. Recuperar o investimento nas múltiplas linguagens no processo de alfabetização? Considerando que, as crianças possuem diferentes conhecimentos. Portanto possuem diferentes modos de pensar, de sentir, de aprender, de expressar. Quais os limites e as possibilidades para o trabalho com essas diferenças na escola? Sabe-se que as culturas se constituem pelos diferentes modos de pensar, sentir e fazer dos homens e mulheres. Reconheceram-se a potência e a riqueza que há na diferença, por que sufocamos tudo isso em prol de uma cultura hegemônica?

Acreditamos que durante o processo de alfabetização as crianças podem continuar aprendendo a olhar o mundo, a levantar hipóteses oralmente, por escrito, a partir de diferentes linguagens. Expressando o que vêem e sentem em especial como sentem e vêm enquanto se apropriam da linguagem escrita. Num processo em que a palavra gere vida, ganhe novas formas, se torne ponte e instrumento de luta. Mas, pensar e organizar a prática alfabetizadora a partir do que acreditamos é uma aprendizagem que ainda precisamos fazer no exercício da docência, junto às crianças das classes populares.

Para tanto, precisaríamos repensar a ideia de preparar nossas crianças para o futuro. *Por que não*, como diria Bach elar, organizarmos a prática alfabetizadora considerando a emergência de vida, constitutiva do presente da maioria das nossas crianças. Emergência que, na maioria das vezes, não lhes permite sonhar com o futuro ou por ele aguardar, como apregoa a lógica escolar. Considerar essa perspectiva poderia contribuir para fazer disparar e fortalecer os processos de aprendizagem das crianças das classes populares.

Vitor Valla(2011.p94) apresentou importante contribuição para esta discussão ao problematizar a lógica da previsão, responsável pela organização e funcionamento das instituições de ensino com centralidade no futuro, desconsiderando as necessidades emergências de sobrevivência dos homens e mulheres das classe popular. Tomando de empréstimo a reflexão do autor para tentarmos compreender a vida escolar, arriscamos dizer que existe uma polêmica travada entre a lógica da previsão estruturante da vida escolar e a lógica da provisão tão fortemente vivida no cotidiano dos homens e mulheres das classes populares.

Para tanto, compartilharemos uma narrativa da aprendizagem docente, pautada na dimensão do trabalho Infantil. Narrativas como essas abalam a nossa concepção romântica de infância. Trazem para o interior da escola a turbulência presente na vida de crianças que põem em questão discurso que considera o estudo como o único trabalho das crianças. No entanto, a questão se agrava quando nos damos conta de qual infância tem sido convocada precocemente para a realização de atividades produtivas.

O TRABALHO DE CRIANÇA É ESTUDAR! SERIA ASSIM PARA TODAS?

Não, infelizmente! As pesquisas mostram o aumento do número de crianças que realizam algum tipo de trabalho. Ao prestar um pouco mais a atenção ao que dizem nossos alunos na escola, podemos perceber a existência de um número considerável de meninas e meninos que têm precisado conciliar seus estudos com a realização dos afazeres domésticos, pequenos serviços em troca de dinheiro e, em alguns casos, assumem os cuidados dos irmãos mais novos.

Não, é a resposta à pergunta-título, corroborando com a experiência vivida junto ao estudante de 9 anos, protagonista da narrativa que segue.

Diante da morte repentina de sua mãe, o estudante não teve a reação esperada. O choro e a tristeza pareciam ter dado lugar à agitação. No dia do sepultamento, o menino corria desesperadamente brincando por entre os túmulos do cemitério. Sua postura escandalizou a muitos que não conseguiam compreendê-lo. Seria esse comportamento uma forma de escapar da dor da perda? Apesar das dificuldades enfrentadas fora da escola, o estudante conseguiu cursar a antiga 2ª série, vindo a alcançar a aprovação para a antiga 3ª série. Apesar das dificuldades, parecia contente por ter conseguido seguir adiante. Mas sua alegria logo foi ofuscada, ao descobrir que tinha sido separado de sua turma do ano anterior a pedido de algumas mães que insistiam em culpabilizá-lo pelos problemas de indisciplina existentes no ano anterior.

Além da sucessão de perdas (morte da avó a quem amava, afastamento do pai devido à separação e morte de sua mãe) a escola ainda o afastava do seu grupo de amigos. Na turma em que foi colocado, enfrentou problemas com a nova professora. Dizia não poder ficar com um estudante que lhe faltava com respeito. Preocupada com a situação, uma professora que conhecia a sua história, se ofereceu para recebê-lo em sua turma. Com essa atitude, além de enfrentar o desafio de trabalhar com um aluno que nenhuma professora queria, precisou enfrentar, junto à orientação pedagógica, uma séria luta a favor da permanência dele em sua turma. Em meio a toda a crise em 2003, o estudante voltou a falar na necessidade de deixar a escola para trabalhar. Durante uma conversa, contou-me suas razões: *“Tia, sabe o que quê é? Eu não posso ficar aqui não! O meu pai tá precisando de mim, ele tá doente. Eu tenho que trabalhar no ponto dele de flanelinha lá na cidade pra ajudar ele.”* O estudante estava dividido entre a escola e a necessidade de conseguir dinheiro para ajudar na despesa familiar. No relato de uma de suas tias, percebemos a gravidade das dificuldades que o menino estava enfrentando:

“Depois que os pais se separaram, sempre se mostrou disposto a trabalhar para ajudar a mãe e os irmãos. Sempre pensando nos irmãos, com mais ou menos 9/10 anos, queria trabalhar de flanelinha ou no mercado, de entregador, para conseguir dinheiro para o sustento dos irmãos. Queria descobrir como ganhar dinheiro para ajudar a mãe e os irmãos. Chegou a ir na boca de fumo, para ver como os bandidos vivem, mas graças a Deus que os bandidos o reconheceu, pois era perto de casa e mandaram ele ir embora antes que chamassem os pais dele.”

Não imaginávamos que este fosse um dos motivos daquela agitação que dificultava a permanência do aluno na escola desde 2001. Por vezes, esquecemos que as crianças podem carregar necessidades e preocupações muito grandes, que lhes atormentam, a ponto de desequilibrá-las. Para algumas crianças das classes populares a vida lhes impõe urgências que não combinam com a idéia de futuro distante, tão cultuada pela escola, muitas vezes adiado pela idéia de preparar para a vida.

Embora fizesse parte de uma família que, apesar das privações, recusava-se a envolver as crianças em atividades produtivas, isso não o impedia de ver no trabalho uma forma de suprir suas necessidades. Uma história que parece denunciar a insuficiência de um fazer pedagógico orientado apenas pela idéia de preparar para a vida, ainda muito preconizada pela escola.

Procurando articular as situações vividas na escola com os estudos sobre a dimensão do trabalho na vida das crianças, percebemos o quanto ainda precisamos aprender sobre as dimensões do trabalho realizado pelas crianças na escola e fora dela. Esses estudantes anunciam a necessidade da escola como espaço-tempo que acolha suas necessidades. Que contemplem a possibilidade de êxito e de esperança, mobilizando-os a lutar enquanto vivem o tempo de escolaridade, aproveitando o máximo possível este período de suas vidas.

Na tentativa de acolher e trabalhar as necessidades do estudante, aproveitamos os dias que vinha à aula para investir em seu processo de alfabetização. Procuramos desenvolver um projeto de leitura e escrita a partir da leitura compartilhada (professora e estudante) do livro *“Serafina a criança que trabalha”* de Jô Azevedo, Iolanda Huzac e Cristina Porto, editora Atica, 2006. O encontro do estudante com esta obra, aquecido pelo diálogo mediado por suas necessidades, gerou importantes sínteses da compreensão leitora, a ponto do estudante solicitar ajuda para escrever seu próprio livro. Mas, a boniteza do relato não para por aí. Ao descobrir-se capaz de aprender a ler e a escrever resolveu convidar um colega de turma, que enfrentava dificuldades para aprender a escrever para ajudá-lo a fazer o livro. Ele justificou o convite da seguinte forma: *Tia, deixa eu chamar o meu amigo, eu ensino ele a ler e escrever e ele me ensina a desenhar o livro! Pedido aceito, convite feito! Assim, os dois meninos solidariamente, escreveram e ilustraram o livro “Crianças trabalhadoras”*

Revisitando o percurso, percebemos como a escola pode enunciar outros encaminhamentos para a prática pedagógica, que se afastam do modo disciplinar e hierárquico de organização do conhecimento escolar. Este afastamento exige que aprendamos a assumir a dimensão investigativa em nossa prática pedagógica tanto para percebermos alguns dos interesses e dos saberes de nossos alunos, quanto para buscarmos estratégias pedagógicas que fortaleçam e ampliem os saberes já existentes. Encaminhamentos que nos ajudam a viver o desafio, ainda inicial, de aprender a articular os saberes que as crianças trazem de outros cotidianos com os da escola. Nesse movimento, o seu conhecimento e o desejo de conhecer aparecem.

Acreditamos que, os estudos de Vygotsky(1991) agregam valor a problematização que temos feito à lógica preparação, quando discute as relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Uma contribuição que nos ajuda pensar práticas pedagógicas que, se afastem da ideia de preparação. Ao defender em seus estudos uma outra relação entre aprendizagem e desenvolvimento, afirmando que a boa aprendizagem é aquela que desencadeia o desenvolvimento. Para o autor *“(…) o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento (Vygotsky,1991,p89)”*.

Nessa linha de pensamento, encontramos nos estudos de Smolka (2012) uma concepção de alfabetização que também se afasta da lógica da preparação. Ao conceber a alfabetização como processo discursivo em que a criança é desafiada desde o início a usar a linguagem escrita. Enquanto se alfabetiza possa pensar a intencionalidade dos seus usos, considerando inclusive interlocutores reais para seus textos. A autora nos apresenta o seguinte conceito de alfabetização, para ela:

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,2012,p87.)

A autora chama a atenção para relação entre linguagem oral e linguagem escrita no processo de alfabetização. Seu ponto de vista, nos desafia a pensar para além daquela concepção de que primeiro a criança deve aprender a ler e a escrever, para um dia fazer o uso social da leitura e da escrita. Concepção ancorada num futuro que, para muitas crianças tem demorado a chegar e para outras jamais chegou/ou chegará. A filiação da prática alfabetizadora à concepção defendida por Smolka, significa investir em situações de aprendizagem em que as crianças possam dizer a própria palavra também por escrito, a ponto de dizê-la cada vez melhor, fazendo uso consciente dos conhecimentos necessários e disponíveis durante o ato de escrita. Nessa perspectiva, as crianças podem aprender sobre a leitura e a escrita enquanto lêem e escrevem, mobilizadas por suas necessidades. Vygotsky (1998, p.155) contribui mais vez, ao dizer que, *“(…) o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”*.

No campo da apropriação da linguagem escrita, seguimos perguntando: Até que ponto essas contribuições podem orientar práticas alfabetizadoras junto às crianças das classes populares? Temos clareza do projeto de alfabetização que “executamos”? Sabemos a qual concepção está filiada a prática alfabetizadora realizada com as

crianças? A concepção que embasa as práticas de escrita possibilitam às crianças viverem processos autorais?

Ainda é bastante comum, na escola, situações em que, a escrita é utilizada como mera cópia do quadro, reprodução da palavra alheia e produção da resposta para os exercícios, conforme respostas prevista no livro ou pela professora. Práticas em que a ideia de autoria sequer é pensada. Em contra partida a concepção de alfabetização defendida por Smolka nos afasta clara e intencionalmente de práticas alfabetizadoras voltadas para a reprodução. Paulo Freire (2002) muito contribui para a conversa, pois com ele aprendemos a nos desafiar a ler o mundo em que vivemos com as crianças. Realizar leituras possíveis, inclusive a leitura da palavra escrita, para aprender a compreender e intervir no mundo que vivemos. Nessa caminhada, não há lugar para ingenuidade. Muito pelo contrário, o exercício de compreender a intencionalidade dos textos que lemos com e para as crianças, pode ajudá-las a aprender a fazer um uso da intencional da escrita em seus exercícios de autoria, seja oralmente, por escrito, por imagens e com seus corpos. De modo, a transformar o domínio da escrita num importante instrumento de luta e afirmação. A narrativa docente compartilhada anteriormente, neste texto, traz fortes indícios dessa possibilidade na prática alfabetizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entramos na finalização deste texto recuperando o diálogo prático-teórico-prático iniciado com Garcia (2001), que segue nos desafiando a viver uma alfabetização com as crianças classes populares, tornando-a um [...] rico processo de potencialização dos historicamente condenados ao analfabetismo, sujeitos que vão construindo a sua autonomia no processo de alfabetização, tornando-se autoconfiantes e capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criativamente a sua própria palavra (GARCIA, 2001, p.27). Viver no exercício da docência a concepção defendida por Garcia requer mais que boa vontade ou tomada de consciência. Exige que aprendamos a assumir os nossos desconhecimentos, nos desafiemos a construir saberes e ousemos assumir a dimensão investigativa da professora-pesquisadora também defendida por Garcia (2001) na prática alfabetizadora. É preciso trabalho duro, um longo aprendizado docente, melhor quando vivido coletivamente. Muitos professores e professoras lutam cotidianamente para viver um projeto de alfabetização que, garanta às crianças, jovens e adultos o direito de se alfabetizarem..

Ressaltamos a existência de várias ações instituintes, nascidas no chão das escolas brasileiras, promovidas por professoras e professoras e seus pares (estudantes, familiares, demais profissionais e membros da comunidade local) na maioria das vezes, invisibilizadas, sufocadas, abortadas, desqualificadas, interrompidas, esquecidas, abandonadas pela ausência de políticas públicas de valorização da profissão docente e dos saberes docentes tecidos na experiência de aprender ensinar com meninas e meninos das classes populares. Nos levando a afirmar que, a escola pública não é um modelo fracassado. Há possibilidade de inventar outra escola.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho- o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas** In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e ALVES, Nilda (org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa & ZACCUR, Edwiges. **A pesquisa como eixo de formação docente** In: ESTEBAN, Maria Teresa & ZACCUR, Edwiges (org.) **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000,

GARCIA, Regina Leite(org.). **Novos Olhares sobre a alfabetização**. São Paulo:Cortez Editora, 2001.

_____. **Currículo Emancipatório e Multiculturalismo**. Reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu & Moreira, Antônio. Flávio. **Territórios Contestados**. Petrópolis: vozes, 1995.

_____. & ALVES, Nilda. **Conversa sobre pesquisa**. In: ESTEBAN, Maria Teresa & ZACCUR, Edwiges (org.) **Professora-pesquisadora uma práxis em construção** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GINZBURG. Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991

LAROSSA, Jorge. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência** Revista Brasileira de Educação Editora Autores Associados, nº 19 Jan/ Fev/Mar/ Abr 2002 .

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

RIBES, Rita Marisa Pereira. **Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior** In: MACEDO, Nélia Mara Rezende & RIBES, Rita Marisa Pereira [orgs]. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012

RIBES, Rita Marisa Pereira. **Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior** In: MACEDO, Nélia Mara Rezende & RIBES, Rita Marisa Pereira [orgs]. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012

KRAMER, Sonia. **Sobre pedras e tortas de amoras**: pensando a educação do professor alfabetizador. In: **Trabalhos apresentados na 15ª Reunião Anual da Anped**. Porto Alegre: Cadernos ANPED, 1993.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2000.

COSTA, Margarida dos Santos. **Aprendendo a ensinar com alunos e alunas marcados pelo fracasso escolar: Alinhavando retalhos da caminhada**

Niterói, UFF, 2004. Dissertação de Mestrado em Educação

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita**: Alfabetização Como Processo Discursivo. Campinas: editora UNICAMP, 2012, 13ª edição

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Trabalho e Lazer no Quotidiano...** In: GARCIA, Regina Leite (org.) **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VALLA, Víctor Vicent. **Procurando Compreender a fala das Classes Populares**. In. ALGEBAILLE, Eveline & GUIMARÃES, Maria Beatriz. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2011

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, trad. Jefferson Luiz Camargo. 1991.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.