

ALFABETIZAR-SE ATRAVÉS DAS ESCRITAS DE SI: *possibilidade potencializadora de diálogos*

*Fulvia de Aquino Rocha*¹

*Sara Menezes Reis*²

Resumo: As discussões apresentadas neste trabalho trazem à tona questões referentes à alfabetização e ao letramento, numa análise que se propõe compreender suas especificidades e facetas, a fim de avançarmos da dicotomia em direção ao aprofundamento das diversas possibilidades em torno dos métodos e estratégias pedagógicas para atender as demandas dos educandos, sejam eles crianças ou adultos. Acentuamos também a necessidade de se ampliar a noção de leitura, o que nos leva a validar os saberes dos sujeitos da EJA sob outras perspectivas e a valorizar suas itinerâncias leitoras. Partindo da apresentação de uma experiência desenvolvida no contexto da EJA, que valorizou o conhecimento de mundo dos educandos e inspiradas pela abordagem (auto)biográfica, a qual permite emergir o percurso formativo dos sujeitos, autorizando-os a uma tomada de consciência a partir dos vários registros de expressão e de representação de si, refletindo e orientando sua formação, apresentamos uma discussão em torno da utilização do diário de bordo, enquanto elemento potencializador no processo da alfabetização tanto dos adultos, quanto de outros sujeitos, por incentivar as escritas de seus percursos formativos, convidando-os a serem autores da sua própria história de vida, valorizando-os e colaborando significativamente para a construção da sua cidadania.

Palavras-chave: Alfabetização; EJA; Diário de bordo.

Alfabetizar e Letrar é só começar: maneiras de Ler e Escrever o Mundo

Os constantes debates acerca da temática da alfabetização nos levam ao entendimento de que sua compreensão é ampla e dá margem à múltiplas interpretações. Alfabetizar é mais que propor a leitura, a escrita e a decodificação de

¹ Licenciada em Pedagogia pela UFBA; Especializada em Psicomotricidade; Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/Universidade do Estado da Bahia-UNEB; Membro do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO); Professora da Educação Básica.

² Licenciada em Pedagogia pela UNEB; Especialista em Alfabetização e Letramento; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB; Membro do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO); Professora da Educação Básica.

símbolos. Esse processo instigante, complexo e desafiador se relaciona intimamente ao letramento, que considera a leitura e a escrita como significantes do contexto em que estão inseridos os educandos durante seus percursos formativos, nos diversos espaços de aprendizagem (SOARES, 2002). Letrar significa inserir o sujeito no mundo letrado, trabalhando com os diferentes usos e finalidades da leitura e da escrita na sociedade. E essa inserção começa muito antes da alfabetização propriamente dita, pois, ainda que a escola continue sendo o *locus* privilegiado, não pode ser considerada como único espaço no qual se desenvolvem processos de aprendizagens. Por isso falamos de espaços de aprendizagem formais e informais, nos quais ocorrem interações e conhecimentos são compartilhados.

É um equívoco dissociar os processos de alfabetização e letramento. Segundo Soares (2004), trata-se de processos interdependentes uma vez que “a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, através de atividades de letramento, e este, só pode se desenvolver em dependência da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 14). Concordamos com Emília Ferreiro³ quando ela defende que deveríamos optar por um dos termos, pois em um está compreendido o outro. Todavia, também não podemos deixar de considerar que a ausência dessa compreensão está presente, na contemporaneidade, nos projetos de algumas realidades escolares e, conseqüentemente, nas ações pedagógicas desenvolvidas por professores, o que leva Soares (2004) a defender a necessidade da utilização dos dois termos, acompanhados da compreensão de suas especificidades:

Integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e de outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro dessa concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (SOARES, 2004, p. 15).

³ Em entrevista concedida à revista Nova Escola, Ano XVIII, nº 162, p. 30, maio 2003.

Uma vez reconhecidas às especificidades e facetas em torno dessas complexas dimensões, faz-se necessário avançarmos da dicotomia em direção ao aprofundamento das diversas possibilidades em torno dos métodos e estratégias pedagógicas. Estratégias estas que objetivem atender às necessidades dos educandos, sejam eles crianças, sejam adultos, naquilo que eles demonstram e dizem necessitar. Talvez um dos desafios daqueles que trabalham com o processo de alfabetização seja abrir mão das prescrições que dizem “como se deve” fazer e ensinar, e dar lugar ao que os sujeitos dizem sobre as próprias necessidades e seus processos de aprendizagem.

Desenvolver um trabalho que considere a diversidade de características de cada fase em que se encontram os sujeitos da aprendizagem e compreender que a diversidade é elemento intrínseco à sala de aula, são implicações que estão diretamente relacionadas à necessidade de reformulação da formação de professores. Não raro, esses sujeitos se sentem despreparados para trabalhar com a diversidade, por fatores como grande número de alunos em sala, condições estruturais precárias de trabalho, uma formação que, ao focar na instrumentalização do ensino, impossibilita aos docentes a construção e reformulação de conhecimentos a partir da realidade em que estão inseridos. Sendo ampla e complexa a discussão em torno da formação de professores, esta necessitará ser o foco de outro texto.

As práticas sociais relativas à leitura e escrita transcendem os limites da escola, bem como precedem a matrícula do sujeito no sistema formal de ensino, o que aumenta o seu repertório, sendo práticas integradas e constitutivas (não prévias) do processo mesmo da alfabetização (BAPTISTA, 2010). É importante ressaltar que o que denominamos aqui como “práticas sociais de leitura” apoia-se no conceito adotado por Roger Chartier (2011). O entendimento sobre as práticas culturais de leitura perpassa por diferentes maneiras de ler (coletiva ou individualmente, herdadas ou inovadoras, públicas ou íntimas) e por representações que os sujeitos possuem sobre o que seria o “leitor ideal”. Não se trata apenas de saber ou não ler, mas dos usos e manuseios desta leitura, das suas finalidades, das diversas maneiras de ler, do que o pensador chama de “prática cultural” (CHARTIER, 2011, p.105). A

cada leitura realizada, o que foi lido muda de sentido, ganha novos significados. Tanto o leitor quanto suas leituras anteriores são transformados.

Partindo desses pressupostos, compreendemos que é preciso redimensionar as funções da escrita e da leitura, especialmente dentro dos espaços educativos considerados formais. Segundo Lerner (2002, p.17), é incontestável a necessidade de se redefinir o sentido que a escola dá a função do ler e do escrever, sendo “necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita”. Acentua que a escola só conseguirá pôr em cena uma versão escolar fiel das práticas sociais se ela se tornar uma “microsociedade de leitores e escritores” (LERNER, 2002, p. 79), em que a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais e tenham sentido para os sujeitos da aprendizagem, para que assim se apropriem dessas práticas. A autora não se furta de nos levar à reflexão de que pôr em prática essa necessidade é uma tarefa difícil para a escola, uma vez que existe a tensão entre os propósitos escolares (didáticos) e os da leitura e escrita (sociais); entre o tempo pedagógico e a necessidade de se abrir mão do controle, e, sobretudo, porque a leitura e a escrita:

São práticas sociais que historicamente foram, e de certo modo continuam sendo, patrimônio de certos grupos sociais mais que de outros. Tentar que práticas “aristocráticas” sejam instauradas na escola supõe enfrentar e encontrar caminhos para resolver a tensão existente na instituição escolar entre a tendência à mudança e a tendência à conservação, entre a função explícita de democratizar o conhecimento e a função implícita de reproduzir a ordem social estabelecida (LERNER, 2002, p. 19).

O aspecto abordado pela autora é somente um dos problemas que enfrentamos em torno do ensino da língua, da apropriação do sistema alfabético de escrita (SEA) e revela as contradições intrínsecas à instituição escolar. Ainda assim, a autora evidencia, em seus escritos que mesmo com as dificuldades, é possível que a leitura como objeto de ensino não se afaste da prática social que se quer comunicar, e se “reapresente”, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social, a partir da geração de condições didáticas. E mais, que os objetivos de se estimular comportamentos leitores e escritores necessitam estar explicitados na proposta curricular. Isso demonstra que promover a mudança não está somente nas mãos dos

professores, mas de toda a comunidade escolar e dos organismos que a regulamentam. Explícita também é a necessidade da contextualização dos objetos de ensino com os saberes já trazidos pelos educandos, como ressalta Weisz (2003):

O conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir daquilo que já existe. [...] Se por um lado o que cada um já possui de conhecimento que explica as diferentes formas e tempos de aprendizagem de determinados conteúdos que estão sendo tratados, por outro sabemos que a intervenção do professor é determinante neste processo. Seja nas propostas de atividade, seja na forma como encoraja cada um dos seus alunos a se lançar na ousadia de aprender, o professor atua o tempo todo (WEISZ, 2003, p.5).

A complexidade existente por detrás do conceito de leitura e de leitor não nos permite aqui estabelecer uma conceituação encerrada em si. Apresentamos em nota⁴ referências que abarcam perspectivas diversas, plurais, que dialogam com outras tantas noções que norteiam nossas discussões em relação a essas temáticas.

Retomando a perspectiva da história cultural, Roger Chartier (2011) e Pierre Bourdieu (2011) já assinalavam que o modelo de leitura, de leitor e do que eles denominam de *leitor ideal* está a serviço de um saber ideológico, legitimado pela escola, pelos mercados editoriais e também pela mídia, conforme as regras daqueles que ditam o que é e o que não é considerado como leitura. Para o teórico, ao abordar uma prática cultural é preciso que nos interroguemos como praticantes, nós mesmos, desta prática. E, especialmente para problematizar o que pensamos quanto à leitura, “somos todos leitores” (BOURDIEU, 2011, p.232).

Portanto, não é difícil perceber quão vasto e complexo é o mundo da leitura e da escrita, principalmente se pensarmos em práticas emancipadoras na Educação de Jovens e Adultos. Deter-se em processos de decodificação e às “listas de leituras encomendadas”, afasta dos sujeitos a potência do aprendizado da leitura e da escrita, e da formação de leitores fluentes, que se sentem convocados à leitura.

⁴ Seguiremos as pistas que são encontradas no diálogo com as pesquisas desenvolvidas por Ana Alcídia Moraes (2004) e Gláucia Maria Piato Tardelli (2001), bem como nas discussões trazidas por Verbena Maria Rocha Cordeiro (2006), Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (2007), Licia Maria Beltrão Freire (2005) e outros teóricos com os quais encontramos acolhimento e terreno para férteis discussões.

Para que possamos perceber a amplitude de leituras existente em nossas salas, é pertinente trazer ao nosso diálogo a discussão de Martins (1994) que, sem pretender conceituações definitivas acerca do ato de ler, mas com o objetivo de desmistificar e ampliar a compreensão da leitura, discute aspectos básicos que possibilitam maior conhecimento sobre esse ato. Compreendendo que a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele, a autora percebe a existência de três níveis básicos de leitura, sendo eles o sensorial, o emocional e o racional, que correspondem a modos de aproximação ao objeto lido. É importante a compreensão de que um não funciona sem o outro; o que ocorre é uma inter-relação dos níveis. É a situação, a experiência, o contexto, os interesses do leitor, que definem a atuação simultânea dos níveis ou privilegia um deles.

As crianças, por exemplo, vivenciam mais a leitura sensorial por estarem no movimento de desenvolvimento da linguagem, do aprendizado da leitura, o que as colocam mais disponíveis a perceberem além do texto escrito. É uma leitura que nos acompanha por toda a vida e é considerada menos elaborada, por não haver a necessidade de aprofundamentos para que ocorra o entendimento. É o que impressiona a visão, a audição, o tato, o olfato ou o paladar que marca o gostar ou não do que é lido.

A leitura que inspira emoções, fantasias, desperta a curiosidade é a leitura emocional. Ela se liga às experiências vivenciadas anteriormente pelo leitor. Aqui o importante é perceber o texto como acontecimento: o que faz e provoca em quem o lê. Martins (1994) destaca que “importa, por fim, frisar o quanto em geral reprimimos e desconsideramos a leitura emocional, muito em função de uma pretensa atitude intelectual” (MARTINS, 1994, pg. 61). Para evidenciar uma classe que se coloca como superior, e diz que “leitura é coisa séria e que relacioná-la com experiências sensoriais e emocionais diminui sua significação”, a autora diferencia a leitura racional da intelectual. A leitura em nível intelectual se prende ao texto escrito, assim como a leitura racional. Logo, a leitura racional é também intelectual, uma vez que é elaborada por nosso intelecto. Todavia, não é uma leitura presa ao texto, se valendo da sensorial e da emocional, o que permite ao leitor construir o conhecimento, uma vez que o leva a uma reflexão dinâmica do ato de ler. “Ela não é importante por ser

racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social” (MARTINS, 1994, p. 66). A leitura, relembramos, é aqui abordada enquanto ato de produção de sentidos (BELTRÃO, 2005).

A história de leitura de um indivíduo comporta não apenas os gestos e vozes de leitores considerados e prestigiados socialmente. São levadas em conta, principalmente, as outras trajetórias e práticas de leitura de sujeitos outrora “comuns” (MORAES, 2004). O objetivo é reconhecer a dimensão plural da leitura, na qual também são dignos de atenção os leitores não convocados, os sentidos inimagináveis, as leituras imprevistas.

Diante do exposto, como poderíamos não ampliar o entendimento em torno da alfabetização, da leitura e da escrita? Como não buscar que tantas outras possibilidades permeiem as concepções e as práticas em nossas salas de aula? Podemos continuar com a falsa crença de que os adultos que frequentam as classes de EJA não são leitores? Como admitir que ainda seja foco, no campo da formação de professores, prescrições e instrumentalizações em detrimento da discussão em torno das culturas leitoras e escritoras e outras estratégias de ação pautadas na práxis?

Em presença deste complexo e desafiador cenário, e instigadas pela necessidade de discutir perspectivas outras de alfabetização, é que acreditamos ser enriquecedora, para este trabalho, a apresentação de uma experiência ocorrida no movimento de um estágio docente, no qual a validação dos conhecimentos de mundo trazidos pelos educandos, por meio de atividades diversificadas, como também a reflexão em torno dessa experiência e a ampliação de nossos estudos em torno da abordagem (auto)biográfica, nos levou a pensar na utilização do diário de bordo, sobre o qual apresentamos uma discussão mais teórica posteriormente, como potencializador da compreensão de outros horizontes que se descortinam no trabalho com a EJA.

Experiências que valorizam o conhecimento de mundo

Passamos a narrar a experiência vivida por uma das autoras, fruto do Estágio Curricular referente a uma Especialização em Alfabetização e Letramento. Desenvolvido no Colégio Estadual Governador Roberto Santos (CEGRS), localizado em Salvador, o Estágio foi experienciado em uma classe do 1º ano do Ciclo de Formação de Jovens e Adultos.

Para pensar propostas de intervenção na turma, a pesquisadora se inspirou na multirreferencialidade, entendida como “uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela” (FAGUNDES & BURNHAM, 2001, p.41), e na escuta sensível que, para Barbier (2002), é uma escuta que não faz juízos de valor, mas aceita, através da empatia, a existência dos outros enquanto sujeitos, compreende, reconhece e respeita o outro e suas peculiaridades.

Essa dimensão sensível da escuta, que considera o outro e não faz imposições, é uma importante perspectiva para a prática docente e a encontramos também nas elaborações de Freire (2007), quando revela:

[...] Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. (FREIRE, 2007, p.113)

Nesse movimento, destacamos o papel do docente. É imprescindível ao professor, especialmente ao alfabetizador, o tratamento adequado em relação às produções dos educandos, bem como de suas falas, aprendizagens, saberes trazidos e desenvolvidos ao longo da jornada experienciada em suas vidas, que acontecem para além dos muros da escola, em constante diálogo com o mundo.

É necessário que haja uma contextualização com os saberes já trazidos pelos alunos. O professor precisa possuir e desenvolver uma postura de intervenção construtiva. Ferreiro (1985) afirma que é preciso compreender o educando, seja criança, jovem ou adulto como muito mais que um aprendiz. Trata-se de entendê-lo

como um ser que traz conhecimentos, peculiaridades, expectativas. A autora ressalta que:

Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, uma mão que pega um instrumento para marcar, e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (FERREIRO, 1985, p.11).

O entendimento dos referenciais explicitados foram basilares para a discussão das possibilidades, observação da realidade em questão e pensar possíveis alternativas didático-pedagógicas para o trabalho durante o período de Estágio. Nessa etapa, foi possível a ampliação da compreensão de si mesma e dos educandos como seres em construção e desenvolvimento, cujo processo de humanização se dá no conjunto das relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

Partindo dos pressupostos apresentados, os conteúdos abordados nas atividades foram escolhidos após o período de observação, tempo imprescindível para a escolha dos temas, sempre em harmonia com o que já estava sendo trabalhado pela professora regente.

É sabido que, devido ao arcabouço de experiências que os adultos acumulam ao longo de suas vidas, eles estão mais propensos a aprender algo que contribua significativamente em suas atividades profissionais, ou para solucionar problemas reais e cotidianos. São necessários, para a eficácia do trabalho com jovens e adultos, pressupostos tais como a auto-gestão, aprendizagem focada na necessidade do educando e valorização das experiências, corroborando com os princípios de Freire (2007), que estimulava a educação como elemento libertador e construtor da autonomia.

É preciso também, diante dos desafios experienciados com jovens e adultos, considerar como parte indispensável do trabalho, o conhecimento da especificidade desse público. Quem são os sujeitos da EJA? De onde eles vêm? É oportuno aqui mencionar Oliveira (1997, p.3), quando afirma que é preciso levar em conta “[...] a sua condição de não-crianças, a sua condição de excluídos da escola, e sua condição de membros de determinados grupos sociais”.

Na ocasião das rodas de conversa com o grupo do 1º ano do Colégio Roberto Santos, o processo de apresentação e exposição das falas dos alunos foi observado com atenção, a fim de possuímos um relacionamento significativo, para além de um trabalho acadêmico, em que nomes e rostos se unissem em uma perspectiva de afirmação das identidades. Não se tratava apenas de um grupo de alunos, mas de um grupo diversificado de sujeitos, escritores da sua própria história.

Foram selecionados assuntos atuais, que emergiram dentro do processo de observação em sala e dos diálogos com os alunos. Os temas escolhidos (sistema monetário, escrita do nome e narrativas de histórias) foram trabalhados sempre dentro da proposta de respeito aos saberes já trazidos, buscando desenvolver autonomia. São oportunas as palavras de Freire (2007, p.59), quando afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, não um favor que podemos ou não conceder aos outros”. Esta é uma ação eminentemente ética e muito importante para a práxis docente.

As atividades desenvolvidas foram organizadas a partir dos eixos temáticos de Língua Portuguesa e de Matemática: atividades em grupo e individuais, produção textual a partir das narrativas dos alunos, escritas no quadro branco, dinâmicas de grupo, lista de palavras (com temas diversos), leitura de diversos gêneros textuais como poesias e parlendas. Vale o destaque para três atividades avaliadas pelo grupo como significativas, que passamos a narrar.

No primeiro momento, foi feita uma contação da história João e Maria. A interação com os alunos foi impressionante, pois antes da contação propriamente dita, todos compartilharam o que se recordavam a respeito da história. Foram feitas, a partir do debate sobre as personagens, relações com temas atuais e polêmicos como: o abandono de menores, as diferentes constituições da família no contexto da contemporaneidade, a pedofilia. Após a leitura, foi feita uma lista de palavras retiradas da história, que possuíssem o sinal gráfico do til, temática abordada pela docente (regente da classe), em aula anterior. Todos participaram e escreveram no quadro de acordo com suas hipóteses de escrita. As palavras foram revisadas pela própria turma, através de uma mediação cuidadosa e cooperativa.

Outra proposta partiu de uma atividade em grupo. Essa atividade, por sua vez, buscou atender às diferentes hipóteses de escrita de acordo com Ferreiro (2008) – pré-silábicos, silábicos e alfabéticos – em que se encontravam os alunos. Sabemos que a passagem por essas etapas não acontece de maneira linear, trata-se de um constante ir e vir de conhecimentos já assimilados e novas indagações. Essas “passagens de nível” são permeadas por conflitos cognitivos constantes. Dessa forma, foi feita a entrega de um papel xerografado com a letra da música “Gente tem sobrenome”, e em seguida propostas quatro perguntas sobre a importância do nome próprio e sobrenome para a construção da identidade do ser humano. Fizemos um debate em que todos colocaram suas opiniões sobre a temática abordada.

Na terceira intervenção, foi realizada a proposta de um lanche coletivo em um minimercado, abordando noções matemáticas e retomando a ideia trazida na semana anterior pela professora regente: a partir de um texto, ela apresentou a história do dinheiro e sua utilização pela humanidade. Cada estudante deveria comprar seu lanche, utilizando cédulas e moedas falsas, que foram distribuídas para a classe. A intenção era aproximá-los de uma situação real de compra e venda, na qual teriam que lidar com troco e fazer diversas operações que envolvessem o cálculo mental, tais como adição, subtração e multiplicação. Foi um momento de interação e muita descontração, avaliado pelos alunos como uma das aprendizagens mais significativas que já desenvolveram em sala de aula.

Após as atividades propostas, cujo planejamento estava sempre de acordo com o planejamento prévio da regente, a pesquisadora buscava a compreensão dos estudantes em relação aos conteúdos abordados durante o trabalho. Uma roda de conversa com os educandos funcionava como “termômetro” das atividades, e quando os objetivos propostos inicialmente não eram alcançados, eram reformulados para que os próximos encontros se tornassem mais assertivos e englobassem as necessidades pedagógicas curriculares, bem como às necessidades dos próprios educandos. A intenção era sempre atrelar os saberes curriculares aos conhecimentos trazidos, valorizados e debatidos pelos discentes.

Na ocasião do Estágio, essas foram algumas propostas realizadas. Diante de uma realidade com tantos desafios como a encontrada nas escolas públicas que

oferecem a Educação de Jovens e Adultos, refletimos ser necessário que os conhecimentos trazidos e conteúdos abordados se relacionem com as histórias de vida e realidade dos alunos para além dos muros da escola, rompendo com a fragmentação do saber. Isso gera novos desafios, possibilitando diferentes análises e interpretações do/ no mundo em que os educandos estão inseridos. E é devido à experiência vivenciada, bem como as experiências do atual movimento formativo vivido pelas autoras desse texto e suas interlocuções com a abordagem (auto)biográfica, que propomos o trabalho com os diários de bordo, que pode servir como elemento potencializador na alfabetização tanto dos adultos, quanto de outros sujeitos, por se tratar da escrita de si.

O destaque para a inspiração metodológica das Histórias de Vida, tendo em vista o trabalho com os diários de bordo, se torna significativo por permitir emergir, no percurso formativo dos sujeitos, como acentua Josso (2008, p.19), “uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade”, o que autoriza aos sujeitos uma “tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si”, refletindo/orientando sua formação.

Entre Vidas e Histórias, Um Diário: o diário de bordo enquanto elemento potencializador do processo de alfabetização

Elementos diversos podem ser utilizados como dinamizadores no processo de alfabetização dos educandos. Um desses elementos é o diário de bordo. Concebido como um dispositivo formador da leitura, da escrita e da autonomia, o uso do diário propicia o desenvolvimento dessas habilidades nos sujeitos, valoriza suas histórias de vida, subjetividades, sentimentos e percursos formativos. Não é tão significativa – especialmente para os educandos do segmento da EJA – a interpretação de códigos e linguagens diversas que estejam absolutamente alheios às suas visões de mundo. Não há identificação nem interesse em algo que não nos toca afetivamente. Não há a escuta da voz para o sujeito que não tem com quem trocar ideias, dividir sensações e partilhar suas experiências de vida.

Existe a necessidade de uma perspectiva de alfabetização que contribua para o processo de emancipação do sujeito, através do registro da própria história e de uma alfabetização crítica enquanto um

Processo inerente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender, transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstruir sua relação com a sociedade mais ampla. [...] é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria existência (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 7).

Essas perspectivas precisam fazer parte não apenas de uma sala de aula isolada, mas ser projeto da escola em sua inteireza. Nas palavras de Trindade (2010), o aprendizado da leitura e escrita é uma ação conjunta:

Então, é de fundamental importância que a escola ensine aos alunos, não somente o aspecto formal da escrita, mas também como fazer bom uso dela e o porquê da sua importância. Os professores (sejam eles de qualquer disciplina, uma vez que a escrita e a leitura são o canal principal da aquisição do conhecimento) devem estimular os alunos a compreender textos, interpretá-los, e a levantar hipóteses sobre eles. Além disso, deve-se incentivar os alunos a usar a criatividade e desenvolver seus próprios textos, sejam eles sobre qualquer assunto. Somente desta maneira o aprendizado da escrita se dá por completo e funciona como alavanca para o sucesso em diversas áreas e desta maneira não se torna um processo maçante, mecânico e sem propósito (TRINDADE, 2010, p.4).

O estudante pode, através dos registros, acompanhar as próprias descobertas, sonhos, ideais e gostos. A experiência apresentada aqui nos dá certeza acerca dessa possibilidade. Precisa, necessariamente, ser um registro livre, sem interferências quanto a erros e acertos. Os educandos precisam se sentir seguros e confiantes para se “expor”, desnudando suas aparentes intimidades e fragilidades. A proposta não é apontar uma única solução, mas levar os educadores a compreender que podem existir alternativas no processo alfabetizador dos sujeitos, que respeitem suas histórias e trajetórias de vida.

O professor pode valer-se deste importantíssimo recurso para acompanhar os processos de leitura e escrita dos seus alunos, desde o início até o final do ano. Vale ressaltar que este acompanhamento precisa ser feito de forma respeitosa, cuidadosa e as possíveis intervenções precisam ser direcionadas a uma aprendizagem realmente significativa.

O diário de bordo se afirma como um possível suporte para o registro de ideias, pensamentos e descobertas do educando, para que sua trajetória (escolar, pessoal e de vida) não se perca e possa ser resgatada, estudada e ressignificada, enquanto proposta de leitura significativa e produção textual. Esses registros contribuem significativamente para a formação do aluno-cidadão, valoriza e (trans)forma sua autoestima e permite escutar a voz daqueles que, na maioria das vezes, são/foram silenciados nos processos formativos durante toda a trajetória escolar e ao longo de suas trajetórias/experiências de vida. A partir do trabalho com os diários, o professor pode colaborar efetivamente com a formação de cidadãos que cada vez mais adentram os espaços sociais, participam e atuam no sentido de sua transformação (ZABALZA, 1994).

A socialização dos registros encontrados nos diários de bordo também pode ser um excelente momento de aprendizado e respeito, além de um rico exercício da escuta sensível, como nos propõe Barbier (2002). Na socialização das experiências, não há espaço para julgamentos ou a pretensão de comparar o que é compartilhado. Os estudantes apenas se posicionam como sujeitos que escutam e se colocam no lugar do outro:

A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional de outrem. O ouvinte sensível, não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende, sem aderir ou se identificar às opiniões dos outros, ou ao que é dito ou feito. A escuta sensível pressupõe uma inversão de atenção. Antes de situar uma pessoa em seu lugar começa-se por reconhecê-la em seu ser (BARBIER, 2002, p.1).

Desafiar a escrita dos educandos em sala, sejam eles adultos ou crianças em formação, é complexo; porém desafios e ousadia necessitam fazer parte da prática docente. São oportunas as palavras de Cordeiro (2006), quando discorre que a prática docente acaba por ser um processo de:

[...] tomada de consciência de cada sujeito que, ao construir seu relato, redimensiona a importância desse percurso para si próprio e vê com mais clareza seu lugar na sociedade e a força de sua capacidade de autotransformação e de interferência na vida coletiva (CORDEIRO, 2006, p.318).

Atrelar registros de formação, vida e aprendizagens, permite aos estudantes se descobrir em suas diversas instâncias. Se eles sabem ou não escrever de acordo com as normas cultas, se as letras são ou não bem desenhadas, ou se a entonação das vozes, ao socializar suas vidas, é bem articulada, não importa. Em sala de aula, as escritas de si, especialmente o diário de bordo, pode ser descritivo, reflexivo, pessoal. O seu autor dá características àquilo que ele observa, às informações que ele recolhe e que ele próprio elabora.

Para uma análise crítica dos aspectos da alfabetização, numa perspectiva que precisa caminhar para além dos conteúdos aprendidos, faz-se necessário proporcionar ao educando um verdadeiro respeito pelos seus saberes. São válidas as aprendizagens, os caminhos e as trilhas percorridas até aquele momento. É válido o olhar crítico de quem deseja seguir caminhando e descobrindo novos horizontes.

Os diários de bordo registram o pensamento, através dos quais os educandos decodificam a realidade e vão atribuindo sentidos ao que nela acontece. É interessante destacar que há algumas dimensões que convertem o diário num recurso de grande potencialidade expressiva. Uma delas é o fato de se tratar de um recurso que implica escrever e refletir sobre esta ação; outra dimensão é o fato de o diário integrar o expressivo e o referencial, com um caráter nitidamente histórico e longitudinal da narração.

Cordeiro e Souza (2010, p.218) acentuam que o diário de bordo permite “tematizar quais os sentidos da leitura no processo de formação e qual o papel da narrativa para a constituição do sujeito da experiência”. Esse tipo de escrita possibilita aos sujeitos em processo formativo o contato com suas histórias e lembranças. Ainda segundo os mesmos autores:

No processo de construção das narrativas escritas e da socialização destas experiências na sala de aula [...] temos observado, escutado e percebido o sentido que cada sujeito estabelece face às reconstruções de suas trajetórias em seus textos narrativos a partir da história de sua vida e do recorte sobre as vivências e aprendizagens (CORDEIRO e SOUZA, 2010, p.219).

Em um primeiro momento, ao propor o trabalho com diário de bordo, o professor poderá encontrar algumas resistências por parte dos sujeitos envolvidos no

processo. O que se presencia são embates ocasionados, muitas vezes, pela insegurança dos discentes.

Alguns têm medo de expor suas histórias por achá-las sem sentido, simples demais ou se envergonharem de si mesmos, da sua escrita ainda precoce ou dos julgamentos dos colegas. Portugal (2008) afirma que o receio da escrita precisa ser encarado com naturalidade por parte do educador, que não pode se intimidar, nem desistir de desafiar e estimular seus alunos. Precisa também, por outro lado, respeitar seus contextos, a diversidade de crenças, desejos, sonhos, culturas, trajetórias e histórias de vida, o que cada um pensa de si, as visões de mundo, as ideias concebidas e/ou (re)significadas, enfim, como cada um se vê e se percebe no mundo. Afirma a autora que:

O medo demonstrado pelos estudantes [...] deve ser entendido como algo normal, um sentimento aceitável, uma atitude compreensível, uma vez que a produção de narrativas sobre si implica na possibilidade de desvelar subjetividades onde o narrador é autor e ator de sua própria história (PORTUGAL, 2008, p.5).

Essa ideia é contemplada por Souza (2006), quando afirma que:

[...] traduzir a vida em palavras significa, por um lado, o risco de se revelar e de se expor na busca de explicações e justificativas que clarifiquem atitudes e (in)decisões, mas também a certeza de que traduzir é criar, traindo, para reinventar a tradição (SOUZA, 2006, p. 267).

Dar forma aos registros é uma aventura que atrela coragem, força e memória. O que não podemos deixar de levar em conta é que os educandos em processo de alfabetização continuarão a ler, escrever, copiar, contar, registrar, interpretar. O que se propõe como desafio é a qualidade do que será proposto, ou seja, como textos escritos de forma significativa e contextualizada contribuirão para uma aprendizagem real e que possa, efetivamente, colaborar com a emancipação e a formação de sujeitos críticos e transformadores.

Reflexões e possibilidades...

A pretensão desse estudo não foi modelar as possibilidades de trabalho do professor alfabetizador em sala de aula. As aprendizagens não se encerram, nem as sugestões de trabalho são absolutas, estanques. Temos a certeza, sim, de que provocações e inquietações são necessárias à construção de novos conhecimentos, pois na reflexão de nossa prática e (re)analisando seus fundamentos, podemos ter consciência de nossa inconclusão enquanto seres humanos.

Faz-se necessário considerar os educandos, sejam eles crianças, sejam adultos, como seres que constroem suas aprendizagens, estabelecem significados e alimentam a subjetividade, estabelecendo relações com as realidades das quais participam. O que esperamos conquistar é uma Educação pública de qualidade, que garanta a formação integral dos sujeitos nela envolvidos e sua efetiva participação social, e que valorize as Histórias de Vida enquanto elementos potenciais à produção de conhecimentos.

Já nos disse Freire (1993) que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (p. 20). A leitura do mundo potencializa a leitura da palavra e a leitura da palavra contribui para compreendermos o mundo. Contudo, é uma alfabetização para a emancipação, como bem nos inspira o autor, que pode contribuir para que os sujeitos se tornem críticos, desenvolvam a capacidade de compreender e interpretar o mundo e a realidade na qual estão inseridos. Uma alfabetização que os autorize a se ver como leitores, produtores de cultura e conhecimento, oportunizando a eles o processo de se compreender e se conscientizar de que são seres históricos e que constroem a sua história.

Como vimos (re)afirmando, a utilização do diário de bordo serve enquanto estratégia para o desenvolvimento da escrita e da leitura, e para a construção de saberes. Porém, não se trata apenas de uma narrativa do processo desenvolvido em sala de aula, mas da extensão de uma referência do mundo e da vida do educando. A prática dos registros no diário de bordo possibilita que as produções escritas deixem de ser apenas relatos descritivos de situações ocorridas e autoriza os sujeitos em formação a refletir sobre as experiências vividas e a relatar as mudanças em seu

próprio processo de aprendizagem. Esse movimento é possível porque “a escrita da narrativa da trajetória de escolarização permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p.59).

A conquista de uma perspectiva de trabalho encharcada por esses pressupostos é possível, quando se foge de modelos engessados e se assume a complexidade de fazer e viver a Educação; quando se valoriza a própria história do sujeito enquanto linha que tece o texto de sua vida e formação.

Assumir esse desafio abre a possibilidade de extrapolar limites e barreiras sociais. Encoraja e empodera educadores e educandos, a construírem discursos e práticas contra- hegemônicos. O caminho que leva ao pleno exercício da cidadania é a efetiva alfabetização que possibilita ao sujeito compreender a si mesmo, a sua história, a atuar em seu contexto para assim ter a possibilidade de transformá-lo – uma alfabetização para a emancipação, uma alfabetização cidadã.

LITERACY THROUGH SELF- WRITING: *viability for developing dialogues*

Abstract: The discussions hereby presented give rise to questions concerning basic education and literacy – both, at times, perceived as a dichotomy –, for they derive from an analysis pursuing a thorough comprehension of the niceties distinguishing the two, in order to overcome a dichotomy and reach greater depths in other alternatives pertaining to pedagogical methods and strategies, so as to comply with the demands and needs of the students, be they children or adults. We stress the need for widening the idea of reading, which would lead us to validate the knowledge of the individuals attending AEC (Adult Education Courses) under new perspectives and to value their reading history. By presenting an experiment developed in the AEC context – which valued the students’ worldly wisdom –, and inspired by the (auto)biographical approach, which brings out the students’ course of education, enabling them to regard writing as a means for self-expression and self-representation, reflecting and directing their education, we present a discussion apropos the use of a diary as a key element to consolidate literacy teaching, be it for adults or any other individuals, for furthering the writing of their own course of education, encouraging them to become the authors of their own life story,

upholding them and meaningfully supporting them in the making of their citizenship.

Keywords: Literacy; AEC; Diary.

Referências

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org) [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. BeloHorizonte : Autêntica, 2010, p.95 – 110.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p.168-198.

_____. **L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé**. Conférence à l'École Supérieure de Sciences de la Santé. 2002. Traduzido por Davi Gonçalves. Disponível em: <<http://www.saude.df.gov.br>>. Acesso em 21 abr. 2008.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível**. 2005. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11^a ed. Tradução de Mariza Corrêa- Campinas, SP: Papyrus, 2011.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Os bastidores da leitura: práticas e representações ou do lixo à biblioteca. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CORDEIRO, Verbena M. R.; SOUZA, Elizeu Clementino. Rascunhos de mim: escritas de si, (auto)biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **(Auto)biografia e formação humana**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 217-223.

CHARTIER, Roger (org). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. Introdução de Alcir Pécora. 5^a ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

_____. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 43-58.

FAGUNDES, N.C; FRÓES BURNHAM, T. **Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo**. Rev. FAGED, n.5, p.39-55, 2001.

FERREIRO, Emilia. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. In: Cadernos de Pesquisa: São Paulo, 1985.

_____ e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

JOSSO, Marie-Chistine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. In: Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n.29, jan./jun., 2008, p. 17-30.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

MORAES, Ana Alcídia. Histórias de leitura em narrativas de professores: uma alternativa de formação. In: SILVA, L. **Entre leitores: alunos, professores**. São Paulo: Campinas, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G., (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. Histórias de leitura de alunos e alunas da roça: itinerários de leitura numa semiótica da terra. In: MUNIZ, Dinéia Maria Sobral, SOUZA, Emilia Helena P.M.de e BELTRÃO, Lícia Maria Freire (Orgs). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: EDUFBA, 2007.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **Trajetórias da formação de professores em Geografia: o texto narrativo no contexto**. UFRN: CIPA, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed., 5 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Campinas, Autores Associados. N. 25, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

115

TARDELLI, G. M. Piato. Histórias de leitura de professores: as diferentes maneiras de ler. In: SILVA, L. **Entre leitores**: alunos e professores. Lilian Lopes Martins da Silva (org); Ana Alcídia de Araújo Moraes et al. Campinas- SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

TRINDADE, Ana Paula Pires. **O processo histórico da escrita e sua importância para a formação do sujeito**, 2010. Disponível em <<http://www.planetaeducacao.com.br>>. Acessado em 13/08/10.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2003.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula** – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto, 1994.