

EIXO TEMÁTICO 4 – PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES: PARA ALÉM DA PRODUTIVIDADE

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO REFLEXÃO: O DIÁLOGO COM OS EDUCANDOS

Gabriela Barreto da Silva SCRAMINGNON¹

Jaqueline Luzia da SILVA²

Simone Werneck MATIAS³

Resumo

Os relatos de experiências aqui apresentados têm por objetivo travar um diálogo entre a prática pedagógica e o trabalho realizado por meio de projetos didáticos. Esses projetos trazem à tona questões de identidade, de dialogicidade, de histórias de vida, de respeito aos educandos, de emancipação, de protagonismo dos sujeitos, entre outras. As experiências se deram no trabalho docente das professoras envolvidas, com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Elas apontam práticas educativas que se pautam nas reflexões sobre a aprendizagem. Reflexões realizadas não só pelas professoras envolvidas no trabalho, mas também por seus educandos. A metodologia utilizada parte do cotidiano da sala de aula e de uma escuta atenta aos desejos, necessidades e motivações dos sujeitos envolvidos. O trabalho realizado aponta para práticas educativas escolares comprometidas com a realidade e o contexto social no qual esses sujeitos estão inseridos, no sentido de garantir um olhar crítico e criativo que promova a formação humana e integral dos educandos.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Diálogo. Projetos didáticos.

Introdução

O presente texto apresenta relatos de experiências de três professoras, que se encontram em determinado momento de suas vidas profissionais, realizam um trabalho conjunto e, posteriormente, trilharam outros caminhos. O encontro se dá em uma escola situada na periferia da Zona Norte do município do Rio de Janeiro, mas se prolonga nas práticas educativas que vão tecendo ao longo de seu percurso profissional, em outros espaços e tempos.

¹ Doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora do Colégio Pedro II. E-mail: gabrielabasil@gmail.com

² Doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: jaquelineldasilva@gmail.com

³ Pós-Graduada em Alfabetização, Leitura e Escrita pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: simonewerneck@bol.com.br

As experiências ora apresentadas se deram no trabalho docente das professoras envolvidas, com crianças, adolescentes, jovens e adultos. O que une as experiências é o princípio de uma educação voltada para o compromisso com os educandos no sentido da construção da emancipação dos sujeitos, a partir do trabalho com sua identidade, sua realidade, seus desejos e motivações. Uma educação dialógica, crítica e criativa, que permite que os sujeitos falem e sejam ouvidos, opinem, discutam e questionem a realidade em que estão inseridos.

Esse lugar comum, a escola, funciona como um lugar de possibilidades. Essas possibilidades partem do pressuposto que os educandos são sujeitos de direitos e, portanto, protagonistas da história, conscientes de seu papel histórico no mundo e transformadores da realidade.

A seguir, apresentamos as experiências, carregadas de significados. A relevância desses relatos traz a busca pela construção de uma educação embasada num estudo e reflexão da própria prática educativa, em que professoras encontram-se num refazer constante de seu caminho, reconhecendo-se *inacabadas* (FREIRE, 2005) e, por isso, profundamente comprometidas com a transformação da realidade.

Aqui trazemos a concepção de alfabetização trazida por Paulo Freire, por designar tanto a aquisição da leitura e da escrita como os usos sociais dessa aquisição, a partir da relação entre o código linguístico e a experiência existencial dos educandos – o letramento. A alfabetização, assim, é vista como um processo que objetiva a formação do sujeito letrado. Uma alfabetização que, além de mera habilidade de ler e escrever, seja entendida como compreensão da palavra pelo sujeito e como força para a reflexão e a transformação do mundo (SILVA, 2009).

1 Cada um tem uma história

Este item discute a experiência de um projeto de trabalho realizado com uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, composta por 38 crianças com idade entre 9 e 10 anos, de uma escola da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, localizada em um bairro da Zona Sul da mesma cidade, no ano de 2012. A escola funcionava com turmas do quarto ao nono ano. As crianças eram moradoras de uma comunidade localizada no mesmo bairro e, até o terceiro ano do Ensino Fundamental, frequentavam uma escola da mesma rede de ensino situada próxima de suas residências.

A chegada ao quarto ano significava mudança de escola; conhecimento e possibilidade de exploração de outros espaços do bairro; construção de vínculos com outras crianças, professores e funcionários; alteração na rotina das crianças e de suas famílias, porque para irem à nova escola era preciso que fizessem uso do transporte público.

Ou por morarem próximas ou por terem frequentado a mesma instituição no ano anterior, a maioria das crianças já se conhecia. A proximidade, que inicialmente poderia ser considerada como uma questão que favorecesse as relações estabelecidas entre elas, por diversas vezes, configura-se como espaço para ofensas, preconceitos.

Nas interações cotidianas, em situação de desentendimento entre as crianças, era possível ouvi-las recorrendo ao que consideravam que poderia envergonhar ou entristecer os colegas, tais como: *Seu pai vende churrasco na rua! [...] Sua mãe é paraíba [...] Ninguém compra pão na padaria da sua avó porque ela é macumbeira [...] Você é Ceará! [...] Mora perto do valão!*

Certa vez, durante a leitura de um texto do livro didático, a proposta era ouvir a música “Cariocas” de Adriana Calconhoto, a fim de discutirmos aspectos da cidade do Rio de Janeiro. Ao ouvirem a letra da música, uma criança comentou: *só quem pode cantar essa música sou eu, e algumas crianças que são cariocas, porque aqui todo mundo é paraíba. Veio todo mundo do Ceará!* Diante dessa situação, foi possível dialogar com as crianças a respeito do ocorrido, chamando atenção para o fato de como o desconhecimento do outro reforçava formas de humilhação, exclusão, preconceito. Para aquelas crianças moradoras do mesmo bairro, vizinhas, não ser “carioca”, ser oriundo de uma cidade do Nordeste do Brasil; ter um sotaque diferente; ter pais que trabalhavam na comunidade em que moravam; era justificativa para que ofendessem e se sentissem no direito de caçoar dos colegas.

Diante das questões trazidas pelas crianças e da necessidade urgente de conhecermos uns aos outros, suas histórias, da garantia do espaço de narrativa por parte das crianças e de suas famílias como possibilidade da escrita de uma outra história, o projeto de trabalho “Cada um tem uma história”, desenvolvido na turma com duração de todo ano letivo, teve como objetivo central o conhecimento das nossas histórias de vida – e aqui o nosso inclui crianças, professora e famílias. Na compreensão de que a escola não está separada da vida, e que os espaços das instituições precisam se ocupar das histórias dos sujeitos presentes como presença no mundo, o projeto teve como intuito a reflexão a respeito da nossa identidade, do que constitui quem somos.

As histórias de vida possuem uma dimensão emancipatória que pode encontrar-se com a obra de Paulo Freire (1987, 2002, 2005), autor que tem o diálogo como base da construção de sua teoria sobre a educação como prática da liberdade. Para Freire (1987, p. 79), “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Nesse sentido, o projeto caminhou no diálogo com as histórias das crianças na relação com os objetivos propostos para o trabalho com o quarto ano do Ensino Fundamental, considerando a importância de práticas de leitura, escrita, produção textual, que priorizassem a autoria das crianças, o espaço para que pudessem narrar suas histórias, no desafio da construção de um cotidiano que se ocupasse com a realidade dos sujeitos.

Na história de cada um, couberam muitas histórias: as histórias de vida das famílias; do lugar que vivemos; do bairro da escola, do bairro que moramos; dos lugares que passamos e que gostaríamos de passar; das relações de trabalho; dos diferentes modos de vida.

Com narrativas orais e escritas, as crianças compartilharam suas experiências de chegada ao Rio de Janeiro; do que viveram em escolas que haviam estudado em outros estados; das brincadeiras; lendas; e de muita história de luta e resistência de

seus irmãos, pais e outros familiares. Juntamente com os relatos, foi possível conhecermos, por fotos e pesquisa na internet, diferentes estados do Brasil, destacando belezas e desafios presentes nas cidades. A partir da leitura e produção de diferentes textos – certidões de nascimento; gráficos; reportagens; postais – tínhamos acesso a informações até então desconhecidas.

Ao narrarem suas vidas, as crianças trouxeram suas famílias, nos possibilitando conhecer sobre o que faziam, em que trabalhavam. Descobrimos que a maior parte de seus responsáveis trabalhava na comunidade em que morava, questão que as crianças evitavam falar como se fosse algo que lhes causasse vergonha. Problematizar esse tema com as crianças permitiu que falassem de suas angústias e do orgulho de seus pais, tantas vezes negligenciado. Essa discussão tomou uma proporção maior do que imaginávamos e diferentes propostas foram realizadas tendo esse assunto como tema de estudo. Uma das produções das crianças acarretou na construção de um jogo de trilha tendo como enredo o trabalho desenvolvido pelas famílias.

A comunidade em que as crianças moravam e o entorno da escola foram espaços para realização de expedições: o que conhecíamos e o que não sabíamos do bairro? Ao olharmos para a história, para as fotografias, o que mudou e o que permaneceu? Por que essa rua tem esse nome? Que história é contada pelos monumentos do bairro?

No roteiro de visita, além dos registros escritos, a fotografia foi um recurso que favoreceu a construção de mapas, catálogos, cartões de visita de diferentes lugares que as crianças consideravam importantes da turma visitar. Desconhecíamos muitos espaços de lazer do bairro e do entorno e, durante o ano letivo, passeamos por estes: parques públicos; bibliotecas; cinema; feiras; museus; teatros; shopping.

Nesse percurso, as crianças destacaram o que gostavam da comunidade em que moravam e apontaram o que compreendiam como desafios: segurança; limpeza urbana; lazer; serviço de saúde; transporte; moradia; condições de trabalho. Durante uma proposta de produção textual, falaram o que mudariam ou manteriam se a rua fosse delas. Seus textos denunciaram o descaso do poder público com serviços básicos negligenciados à população.

As histórias das crianças se entrelaçavam com muitas outras presentes na literatura; música; filmes; charges; obras de arte; que ampliavam a possibilidade de muitas leituras de uma situação, e da construção de outras formas de olhar e registrar o que vemos. Entre elas, as crianças construíram poemas, jogos, contos, desenhos, como convite à reflexão a partir de seus pontos de vistas.

A escola tem a responsabilidade com a produção do conhecimento, com o processo de ensinar e aprender, com a leitura, a escrita, a produção textual, com a formação de leitores e escritores, e com o compromisso para que os alunos sejam autores, possam escrever e contar suas histórias, em uma escola que é viva e não pode se desvincular da história de vida dos sujeitos que a frequentam.

2 O processo de alfabetização com projetos de interesse comum

Sou professora da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, sempre trabalhei com turmas regulares de alfabetização nos anos 1, 2 e 3 do Ensino Básico. No ano de 2014, aceitei o desafio de trabalhar com uma turma de “projeto”, formada por alunos entre 11 e 14 anos, que sempre estiveram estudando regularmente, mas que ainda não tinham sido alfabetizados.

O projeto recebia o nome de “Realfabetização 1” e as turmas geralmente tinham um perfil, ou melhor, um estigma de alunos desobedientes, agitados, faltosos, agressivos e desinteressados pelo aprendizado. Apesar de todas as problemáticas que envolviam o grupo, fiquei eufórica em pegar uma turma de alunos tão adversos e sabia que tinha muito o que ensinar e aprender com eles.

Logo que os conheci, percebi que havia ali certa desconfiança das práticas escolares, havia um saber que não era valorizado ou até que não foi visto anteriormente. Os alunos eram realmente resistentes aos trabalhos, às práticas de leituras diárias que realizava, a expressar oralmente o que pensavam, escrever nem pensar. Os dias eram difíceis, mas cada dia que passava percebia mais conhecimento de mundo e de vida deles e que estavam completamente relacionados com o processo de leitura e escrita do trabalho proposto.

Pensava o que realmente seria interesse do grupo para desenvolver com eles um projeto que permeasse o conhecimento deles com o aprendizado da leitura e da escrita, sempre tive um trabalho com o desenvolvimento de projetos de interesse dos alunos e através do trabalho realizava concomitantemente o aprendizado da leitura e da escrita. No primeiro mês de trabalho ainda não tinha a turma voltada para o objetivo comum de que era possível aprender a ler e escrever. Então comecei um trabalho com autoestima e conhecimento de si e do seu potencial, ali elaborei atividades que explorava a vida deles e o cotidiano, comecei a perceber o interesse dos alunos em mostrar o que sabiam. Eles tinham muito conhecimento construído de leitura e de escrita, mas ainda não sabiam disso, com o trabalho do projeto em andamento, fui mostrando todo esse conhecimento a eles e cada dia se desenvolvia mais.

Um dos primeiros momentos marcantes do grupo foi num dia em que estavam com uma proposta de leitura e todos em silêncio absoluto, o que era raro de acontecer, mas percebi todos concentrados e eu olhei para eles e perguntei o que estava acontecendo. Um deles olhou assustado e disse que estava conseguindo fazer sozinho, os outros concordaram e então eu aproveitei para dizer a eles o que eu já sabia. Eles precisavam ouvir que tinham potenciais, que todo mundo era capaz e competente, que a escola era um lugar a mais para exercitar o pensamento e para mostrar o saber e compartilhar com os outros esses conhecimentos.

No decorrer do ano, estavam menos resistentes, e pediram para estudarmos o corpo humano, eles queriam aprender mais, tinham curiosidades próprias da pré-adolescência e adolescência. Pensei numa forma de unir o projeto identidade com o corpo humano e continuamos com nosso estudo e com nossos aprendizados.

A alfabetização foi acontecendo nas rodas de conversas e de leituras, com os trabalhos individuais e coletivos, com as dificuldades, com a diversidade dos gêneros discursivos, com a troca de conhecimentos e de experiências, com as limitações de cada um, com o desenvolvimento do pensamento e da oralidade, com as práticas de escrita e sem os preconceitos iniciais.

O trabalho pautado em práticas coletivas e individuais, em cooperação, com respeito à oralidade, o desenvolvimento da escrita e da leitura, oportunizando aos alunos a melhor maneira de expressar suas ideias e perguntar para sanar dúvidas. Sabendo que a alfabetização faz parte de um processo de vida, na qual os sujeitos envolvidos se tornam parte do processo contribuindo com seus conhecimentos, suas vivências e seus pensamentos.

Concluimos o ano com uma exposição dos trabalhos realizados e com atividades explicativas para as outras turmas sobre os cuidados com o corpo, utilidades dos órgãos humanos, experiências dos sentidos, esquemas de funcionamento da digestão e da respiração preparadas com materiais recicláveis. Os alunos foram responsáveis por tudo, ensaiavam na sala com os colegas da turma.

Os alunos da turma aprenderam a compartilhar seus conhecimentos, a ouvir o que o outro tinha a dizer, a respeitar o espaço e a fala do outro e principalmente compreenderam que ler e escrever era possível.

Eles mudaram suas atitudes dentro e fora da sala de aula, não ouvia mais os professores reclamando da falta de educação de alunos tão grandes, não queriam mais andar pelos corredores “aprontando”, davam exemplos de boas condutas. Nos relatos orais e escritos, contavam que nunca tinham sido tratados com respeito, que não eram ouvidos, que só levavam broncas e que sabiam que nunca conseguiriam aprender, pois tudo na escola era muito difícil.

Sempre trabalhei com alunos pequenos que estavam na “idade certa” de escolaridade, alguns tinham dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas nunca havia recebido relatos tão fortes e amadurecidos sobre as dificuldades enfrentadas e percebidas dos próprios alunos com as práticas escolares.

Aprendi que as práticas são importantes, que o conhecimento do fazer pedagógico também é; mas devemos respeito e atenção aos educandos, ao que falam, ao que sentem e ao desejo da aprendizagem.

3 A relação entre museu e escola na Educação de Jovens e Adultos

Esse relato traz a experiência pedagógica e cultural de duas turmas de primeiro segmento do Ensino Fundamental do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), matriculadas no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), com o Museu das Telecomunicações – Oi Futuro, no âmbito do Programa Educativo da instituição.

A experiência se configurou como um projeto e teve duração de seis meses, no período de agosto a dezembro de 2011, no turno da noite, no horário das aulas. Além dos 25 estudantes das duas turmas, participaram as duas professoras de PEJA I

(primeiro segmento do Ensino Fundamental) e a mediadora do museu. Inicialmente foram pensados nove encontros, mas houve a necessidade de realização de onze encontros. Os encontros alternavam-se entre os espaços do museu (Largo do Machado) e da escola (Centro), o que pressupunha o deslocamento, e este foi feito de forma autônoma pelos estudantes, em sua maioria por transporte público. O projeto priorizou a convivência entre as turmas e o trabalho conjunto com as duas professoras envolvidas.

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica que tem como uma de suas especificidades a diversidade dos sujeitos. Nela, são encontrados sujeitos com características diversas, como faixa etária, religião, gênero, trajetórias escolares anteriores, locais de origem etc. Essa diversidade constitui uma marca da EJA, pois reúne educandos que trazem experiências diversas para as escolas e salas de aula.

Muitos alunos do CREJA são trabalhadores do centro da cidade, que vão ou vêm de seu trabalho para a escola e vice-versa. Assim, a escola torna-se ponto de passagem para estes sujeitos, que se matriculam também com objetivos diversos de aprendizagem.

As turmas envolvidas no projeto tinham perfil bastante variado, e, ao mesmo tempo, histórico comum no que tange à experiência com a escolarização. Os alunos tinham entre 26 e 68 anos de idade, maioria trabalhadora e procedente da região Nordeste do país, que vieram para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida e trabalho. Muitos iniciaram a alfabetização nessa escola ou tiveram breve passagem por unidades escolares ainda na infância, das quais saíram sem serem alfabetizados. Portanto, a proposta de parceria com o Museu Oi Futuro no horário das aulas, de forma sistematizada, foi ao encontro do ideário de escola desses alunos, colocando para as professoras das turmas e a mediadora do museu o desafio de levar os alunos a identificarem, nas atividades propostas, formas de aprendizagem e espaços de conhecimento.

Os objetivos do projeto foram: trabalhar as estratégias educativas do Centro Cultural como conteúdo programático na escola; desenvolver uma intimidade maior e convívio com o Centro Cultural e suas atividades e avaliar o impacto do contato estreito de estudantes com atividades culturais e o reflexo nas práticas de alfabetização.

Os conteúdos trabalhados eram desdobrados no cotidiano das aulas. Estes conteúdos eram interligados aos projetos pedagógicos da escola e objetivavam o processo de aquisição da leitura e da escrita através de uma prática dinâmica que dialogava com a realidade dos alunos, com as sensações vividas no Centro Cultural e com as orientações curriculares do PEJA.

A partir desse planejamento inicial, colocamos em questão as especificidades de cada espaço, assim como identificamos em seus princípios a tarefa de educar, promover e fomentar o acesso à cultura, socializar, favorecer a prática da cidadania, espaços de desenvolvimento da criticidade e da autonomia. Desenvolvemos previamente alguns procedimentos que estariam presentes em todo o processo, como estratégias para as questões levantadas.

Uma delas foi o uso de diários, onde cada estudante fazia suas anotações e utilizaria como recurso para as pesquisas, registro, memória e consulta em todos os encontros. Estes diários funcionaram como importante ferramenta para a consolidação da alfabetização dos sujeitos envolvidos, pois constituía um desafio para os mesmos (o que escrever? como escrever?), incentivando uma escrita mais autoral.

Pelo funcionamento do próprio museu, com trocas e montagem de exposições, eventos extraordinários, os encontros nesse espaço eram bastante dinâmicos. Os estudantes tinham acesso às produções multiculturais e, por mais que os roteiros de visitas fossem previamente planejados, havia sempre o inusitado, aquilo que nos escapava, ainda que rico de significações.

Na escola, os encontros funcionavam como retomada das memórias e experiências com o museu, pois nos aprofundávamos no que havia despertado o interesse e a partir daí desenvolvíamos as propostas seguintes. Contemplávamos nos encontros montagem de materiais como produto da experiência, incentivávamos o compartilhamento de anotações, objetos, imagens, mapas etc. Essa relação direta entre o que era visto/ouvido/sentido/percebido no museu e as aulas garantia a legitimação da prática e a sistematização de experiências, pois os alunos valorizavam tanto a experiência no museu quanto a consolidação dos conhecimentos construídos nas aulas.

A alfabetização foi trabalhada por meio de diversas linguagens como: imagem (poema visual), texto, biografia, escrita digital, tipográfica etc. Enfatizamos conceitos como: cotidiano, rotina, memória, acervo. Esta tipologia textual, estas palavras e estes conceitos nortearam o trabalho, pois ganharam significância para os sujeitos envolvidos e permitiram novas possibilidades de conceituação, à medida que se tornavam usuais por eles.

A incorporação dos recursos impressos do museu (folders informativos, catálogos de exposição etc.), como instrumento para fomentar leituras e escritas, estiveram a serviço do processo de alfabetização. Os estudantes foram se apropriando destes materiais de maneira que, autonomamente, já os acessavam, para além do que estaria sendo trabalhado no projeto. Assim, em todos os momentos do projeto a alfabetização foi trabalhada, sistematizada e consolidada.

Os alunos perceberam a importância do contato com as manifestações artísticas, tiraram fotos do cotidiano, realizaram leituras contextualizadas, produziram diversos textos e expandiram horizontes ao longo do projeto. Muitos nunca tinham entrado em um museu e se sentiram encantados com a diversidade e as aprendizagens proporcionadas por esse contato.

Os principais resultados alcançados pelo projeto caminharam no sentido da apropriação dos alunos ao espaço do Centro Cultural, tornando-os protagonistas do projeto, estimulando a pesquisa, a autonomia, o desenvolvimento da linguagem e a familiaridade com os recursos midiáticos oferecidos pelo espaço. Para isso, foram tomados como ponto de partida os sujeitos envolvidos, seu vocabulário e sua leitura de mundo.

A experiência está fundamentada numa concepção de alfabetização em que a construção do conhecimento da leitura e da escrita se dá num processo em que são ofertadas diversas possibilidades para que o aluno produza novos conhecimentos. O projeto desenvolvido em parceria com o Museu Oi Futuro foi uma dessas possibilidades. Neste contexto, pudemos sair de nosso lugar comum (a escola) e mergulhar em outro ambiente, não formal, com a finalidade de promover experiências significativas *com* os sujeitos. O projeto nos inspirou, atualizou e apontou outros caminhos para exercermos nossa práxis educativa.

Considerações finais

A experiência vivida na relação com os educandos – crianças, adolescentes e jovens – no contexto dos projetos de trabalhos relatados, traz para o diálogo a impossibilidade, como ressalta Freire, “de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele” (FREIRE, 2005, p. 77).

O que os sujeitos mostram é a incapacidade de vivermos uma escola que esteja distante de nós, de nossas histórias, de quem somos. Na prática que tem como princípio o diálogo, a escuta, professoras aprendem com os alunos e são convidadas à reflexão da prática pedagógica, no desafio do cotidiano como espaço que não está dado *a priori*, mas é construído nas relações estabelecidas.

Neste sentido, o trabalho com os projetos oferece possibilidades de caminhos que não dados de antemão, são imprevisíveis e propõem o reinventar de práticas, na concepção do conhecimento como construção. Oportunizam professores a se deslocarem dos seus lugares habituais na perspectiva da prática como lugar de pesquisa. O cotidiano da escola, especialmente da rede pública de ensino, traz marcas das experiências vividas por três professoras no espaço que as constitui: a relação com os educandos.

A experiência atravessa o tempo e ao retomarmos as narrativas ela se atualiza. Os relatos são de histórias que se entrecruzam em diferentes espaços: ora se distanciam, ora se aproximam. Entretanto, carregam princípios no desafio da construção de uma escola onde não pode haver docência sem discência, e ensinar exige: consciência do inacabamento; disponibilidade para o diálogo; reflexão crítica sobre a prática; a convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 2005).

Referências Bibliográficas

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Recontando Histórias na Escola:** Gêneros discursivos e produção da escrita. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, Jaqueline Luzia da. **Letramento:** uma prática em busca da (re)leitura do mundo. Rio de Janeiro: Wak, 2009.